



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Übersetzungsdidaktik: Ein dekonstruktivistischer Ansatz“

verfasst von / submitted by

Laura Zauner, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 070 331 342

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Translation UG2002
Deutsch Englisch

Betreut von / Supervisor:

a.o. Univ.-Prof. Dr. Michèle Cooke, MA

Aprender a traduzir, tornar-se tradutor, implica, portanto, em primeiro lugar, reconhecer seu papel essencialmente ativo de produtor de significados e de representante e intérprete do autor e dos textos que traduz.

– Rosemary Arrojo

Danksagung

Ich möchte mich an erster Stelle ganz herzlich bei meiner Betreuerin a.o. Univ.-Prof. Dr. Michèle Cooke bedanken, die mir über den ganzen Prozess dieser Masterarbeit hinweg in einer unterstützenden und leitenden Rolle (ganz im Sinne der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik) zur Seite gestanden ist. Ich hatte dadurch genug Zeit, meine Gedanken und Ideen zu ordnen und konnte mich auf ihren hilfreichen Input verlassen, wann auch immer ich mich in einer gedanklichen Sackgasse befand.

Außerdem möchte ich mich bei Mag. Carolina Santana Borges bedanken, da sie meine Übersetzung nicht nur lektorierte, sondern sich sogar Zeit für ein persönliches Gespräch nahm, wodurch etwaige Unklarheiten beseitigt werden konnten. Das gemeinsame Bearbeiten des Artikels und der Inhalte hat mich zu neuen Ansätzen und Gedanken inspiriert, wodurch ich den roten Faden dieser Masterarbeit deutlicher erkennen konnte.

Weiterer Dank gilt meiner lieben Freundin Elisabeth Scharf, die sich dank ihrer Ausbildung in DaF/DaZ bereiterklärt hat, meine Masterarbeit Korrektur zu lesen. Zu guter Letzt möchte ich mich auch noch bei meiner Familie und meinem Freund bedanken, weil sie mich stets motiviert haben und mir nie das Gefühl gaben, sie mit dem Thema meiner Masterarbeit zu langweilen.

Vorwort

Bereits in meinem Bachelorstudium kam ich durch diverse Vortragende des Portugiesisch-Sprachbereichs am Zentrum für Translationswissenschaft mit den wissenschaftlichen Arbeiten von Rosemary Arrojo in Kontakt und entwickelte sehr bald ein großes Interesse an ihrer Forschung zum Thema „Lehre der Übersetzung und Dekonstruktion“. Dadurch wurde mir auch bewusst, dass der Unterricht, der mir durch die Lehrenden des Portugiesisch-Lehrgangs geboten wurde, eine Ausnahme darstellte und in den meisten anderen Lehrveranstaltungen nur wenige didaktische Möglichkeiten ausgeschöpft wurden. Die eingenommenen bzw. zugeschriebenen Rollen wurden ebenfalls nicht hinterfragt. Viele Lehrende bemühten sich zwar, den Unterricht mit Übersetzungs- und Dolmetschübungen aufzulockern, es blieb jedoch ein sehr ähnlicher Ablauf bestehen, der die Kreativität und Freiheit der Studierenden kaum förderte und teilweise eine äußerst angespannte Arbeitsatmosphäre schuf, in der hauptsächlich das fertige Translat bewertet und kaum Wert auf den Prozess gelegt wurde.

Das besserte sich im Masterlehrgang, als der Fokus vermehrt auf Übersetzungsprogramme (CAT-Tools) und Projektmanagement gelegt wurde, was bedeutete, dass in den Übungen Projekte simuliert und verschiedenste Rollen ausprobiert wurden. In den klassischen Übersetzungsübungen (Geisteswissenschaften, Recht, Wirtschaft, Technik und Naturwissenschaften) änderte sich jedoch wenig. Der Unterricht bestand weiterhin darin, dass Studierende ihre Übersetzungen vorstellten und Lehrende ihnen anschließend die „richtigen“ bzw. „bessere“ Übersetzungslösungen nannten. Dadurch wurde mir vor allem bewusst, dass es eher die Ausnahme als die Regel darstellt, wenn sich Lehrende als unterstützende Begleiter präsentieren, anstatt als allwissende ExpertInnen, die uns Studierenden die richtigen Lösungen vorgeben.

Im Zuge meiner Recherche zu diesem Thema erkannte ich außerdem, dass die Didaktik einen Bereich der Translationswissenschaft ausmacht, dem generell eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, obwohl doch eine bunte Landschaft an theoretischen Ansätzen und verschiedenen Methoden existiert. Gleichzeitig fiel mir auf, dass Arrojos Forschung, die den Zusammenhang zwischen Dekonstruktionstheorie und Übersetzungslehre betrachtet, nach den 1990er Jahren komplett von der Bildfläche verschwand und kein ausführlicher Ansatz ausgearbeitet wurde. Basierend darauf entstand bei mir der Wunsch, Arrojos Ideen und didaktische Überlegungen, die sie in verschiedenen Artikeln behandelt hat, in ein Modell zu verpacken und einen dekonstruktivistischen Ansatz zu entwickeln, der es sowohl Lehrenden als auch Studierenden möglich

macht, ihre Rolle kritisch zu betrachten und neue Perspektiven in Hinblick auf die didaktische Zusammenarbeit zu entwickeln. Die Idee für die vorliegende Arbeit war also geboren.

Um den Ansatz auch für die Praxis des Übersetzungsunterrichts attraktiv zu gestalten, überlegte ich mir, nach der Entwicklung des Modells die Methodenvorschläge von Arrojo noch durch eigens aus der Fachliteratur ausgesuchte Methoden, die der Philosophie des Ansatzes entsprechen, zu ergänzen, wodurch der dekonstruktivistische Ansatz vervollständigt wird. Dadurch soll die Masterarbeit einen neuen Blick auf die Übersetzungsdidaktik ermöglichen und Lehrenden einen niederschweligen Zugang zu den Grundpfeilern und der Methodik garantieren. Zusätzlich werden kurz und prägnant die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der modernen didaktischen Ansätze in der Translationswissenschaft dargestellt, wodurch sich Lehrende Ideen und Methoden aus den verschiedenen Ansätzen zusammenstellen können und dadurch die Möglichkeit haben, ihren eigenen, kreativen Unterricht auf die Beine zu stellen. Alle LeserInnen dieser Masterarbeit bekommen einen Überblick über den derzeitigen Stand der Übersetzungsdidaktik, was ihnen im besten Falle ermöglicht, einen reflektierteren und differenzierteren Blick auf den Unterricht und die Ausbildung zur Translatorin/zum Translator im Allgemeinen zu werfen.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
1. Grundlagen und Begriffsdefinitionen	3
1.1 Poststrukturalismus.....	3
1.2 Dekonstruktion	4
1.3 Übersetzen	5
1.4 Übersetzungsdidaktik.....	8
2. Rosemary Arrojo	11
2.1 Akademischer Werdegang und Relevanz.....	11
2.2 Forschungsgegenstände	12
2.3 Analysematerial	13
3. Translationswissenschaftliche Entwicklungen.....	15
3.1 Funktionale Translationswissenschaft	15
3.1.1 Skopostheorie.....	15
3.1.2 Translatorisches Handeln	16
3.2 Descriptive Translation Studies (DTS)	18
3.3 Postkolonialismus und Postmoderne	20
3.4 Poststrukturalismus.....	22
3.5 Dekonstruktion	23
3.5.1 Der Tod des Autors.....	24
3.5.2 Die Rolle der LeserInnen	26
3.6 Kognitionswissenschaft und Konstruktivismus.....	27
4. Aktueller Forschungsstand zur Übersetzungsdidaktik.....	31
4.1 Übersetzungsdidaktik heute.....	31
4.1.1 Der funktionale Ansatz.....	34
4.1.2 Der prozessorientierte Ansatz	37
4.1.3 Der aufgabenbezogene Ansatz	39
4.1.4 Der sozialkonstruktivistische Ansatz.....	41
4.2 Unterrichtsmethodik	43
4.2.1 Aktueller Forschungsstand zur Methodik.....	43
4.2.2 Methodensammlung	45
5. Qualitative Inhaltsanalyse	50
5.1 Zusammenfassung	53
5.2 Explikation	53

5.3 Strukturierung	54
6. Der dekonstruktivistische Ansatz	54
6.1 Diskussion der Kategorien	55
6.1.1 Kategorie <i>Veraltete Denkweisen</i>	55
6.1.2 Kategorie <i>Theoretische Grundsätze</i>	57
6.1.3 Kategorie <i>Berufsbild</i>	59
6.1.4 Kategorie <i>Macht</i>	60
6.1.5 Kategorie <i>Rollenbilder</i>	61
6.1.6 Kategorie <i>Didaktik</i>	64
6.1.7 Kategorie <i>Kompetenzen</i>	66
6.1.8 Kategorie <i>Methodik</i>	67
6.2 Quantitative Auswertung des Kategoriensystems	68
6.3 Das dekonstruktivistische Modell	69
6.4 Übersetzungsdidaktische Ansätze im Vergleich	77
6.5 Kritik des dekonstruktivistischen Ansatzes	86
7. Ergebnisse und Schlussfolgerungen	88
8. Bibliographie	91
Anhang A	96
Anhang B	98

0. Einleitung

Die Dekonstruktion wurde in den 1990er Jahren als revolutionierend angesehen, da Lehrende nicht mehr als „guardian of the translatory truth – keeper of ‚the correct translation‘“ (Kiraly 1995:99) betrachtet wurden, sondern das Selbstverständnis der hierarchischen Beziehungen, die zwischen AutorInnen und ÜbersetzerInnen, sowie zwischen Lehrenden und Studierenden herrschten, aufgebrochen wurden (vgl. Arrojo 1996:103). Diese Überlegungen bezog die brasilianische Übersetzungswissenschaftlerin Rosemary Arrojo in ihre Forschung zur Dekonstruktion und Übersetzungslehre mit ein (vgl. Arrojo 1996, 1997d, 2003) und kam zu dem Schluss, dass ÜbersetzerInnen im Sinne der Dekonstruktion in einer AutorInnenfunktion gesehen werden und demnach eine große Verantwortung innehaben, die auch Studierende übernehmen müssen. Ein wesentliches Ziel der Ausbildung ist es, dass sich Studierende dieser Rolle als Bedeutungsschaffende bewusstwerden (vgl. Arrojo 2003:105). Arrojos Überlegungen wurden jedoch nicht weiter erforscht, weshalb ein ausgearbeiteter dekonstruktivistischer Ansatz fehlt, der in der Praxis der Übersetzungsdidaktik von Lehrenden genutzt werden kann.

Untersuchungsgegenstand und Zielsetzung

Auf diesen dekonstruktivistischen Grundsätzen aufbauend stützt sich die Masterarbeit auf die Hypothese, dass die Übersetzungsdidaktik von der Dekonstruktionstheorie profitiert, da LeserInnen als Bedeutungsschaffende in den Vordergrund rücken und somit von ihrer passiven Rolle Abstand nehmen und ÜbersetzerInnen in einer auktorialen Rolle gesehen werden (vgl. Arrojo 2003:105). Dementsprechend beschäftigt sich diese Masterarbeit mit folgenden Forschungsfragen: Welche dekonstruktivistischen Grundsätze können für die Übersetzungsdidaktik aufgearbeitet werden? Wie lässt sich ein dekonstruktivistischer Übersetzungsunterricht gestalten? Worin unterscheidet sich ein dekonstruktivistischer Ansatz von anderen modernen übersetzungsdidaktischen Ansätzen?

Um diese Fragen zu beantworten wird ein übersetzungsdidaktisches Modell entwickelt, das auf den Grundpfeilern der Dekonstruktion basiert. Dieses Modell wird anschließend durch Unterrichtsmethoden ergänzt, die den Zielen und Inhalten der dekonstruktivistischen Didaktik entsprechen. Das Endprodukt stellt einen ausgearbeiteten dekonstruktivistischen Ansatz dar, der von Lehrenden zur Unterrichtsgestaltung genutzt werden kann. Das Ziel der Masterarbeit ist es, einen Ansatz zu präsentieren, der einen Überblick über die Übersetzungsdidaktik

mit Fokus auf die Dekonstruktionstheorie bietet und Lehrenden als Anregung für einen kreativen Unterricht mit neu definierten Rollen dient, in dem Studierende lernen kritisch zu denken und Lehrkräfte als Begleiter gesehen werden. Der dekonstruktivistische Ansatz wird anschließend den aktuell vorherrschenden didaktischen Ansätzen gegenübergestellt, wodurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar werden.

Das Modell wird durch die Analyse ausgewählter Artikel der brasilianischen Übersetzungswissenschaftlerin Rosemary Arrojo entwickelt, die sich ausführlich mit dem Thema „Dekonstruktion und die Lehre der Übersetzung“ beschäftigt. Die Analyse erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Die daraus resultierenden Hauptkategorien formen die Grundpfeiler des Modells, das anschließend durch ausgewählte didaktische Methoden ergänzt wird, weshalb auch eine kleine Methodensammlung Teil dieser Masterarbeit ist.

Aufbau der Arbeit

Die Masterarbeit gliedert sich in sieben Kapitel und beschäftigt sich im ersten Kapitel zunächst mit den Begriffsdefinitionen, gefolgt von einer Darstellung des Werdegangs und der Forschung von Rosemary Arrojo in Kapitel 2. Danach wird im dritten Kapitel ein Überblick über wesentliche translationswissenschaftliche Entwicklungen gegeben, welche die Translationswissenschaft im deutschsprachigen Kulturraum maßgeblich geprägt haben und dementsprechend einen Einfluss auf die moderne Übersetzungsdidaktik hatten und haben. Dadurch wird die Dekonstruktion von anderen Strömungen sowie Ansätzen abgegrenzt und Parallelen zwischen den Ansätzen werden sichtbar. Im vierten Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zur Übersetzungsdidaktik ausgearbeitet und eine kurze Methodensammlung erstellt. Anschließend wird in Kapitel 5 die angewandte Forschungsmethode beschrieben. Den Forschungsteil dieser Masterarbeit bildet Kapitel 6, in dem die aus der Analyse entstandenen Haupt- und Unterkategorien präsentiert und diskutiert werden. Daraufhin folgt die Ausarbeitung des übersetzungsdidaktischen Modells, der Vergleich mit relevanten übersetzungsdidaktischen Ansätzen und eine kritische Betrachtung des erstellten Modells. In den Schlussfolgerungen in Kapitel 7 werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst, Erkenntnisse für die Übersetzungsdidaktik ausgearbeitet und Überlegungen zu den Konsequenzen des dekonstruktivistischen Ansatzes für den Übersetzungsunterricht angestellt.

1. Grundlagen und Begriffsdefinitionen

Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der Dekonstruktion und Übersetzungsdidaktik angesiedelt, was zur Folge hat, dass teils sehr komplexe und umfassende Begriffe verwendet werden, auf die in diesem Abschnitt näher eingegangen wird, um eine gemeinsame Verständnisgrundlage zu schaffen.

1.1 Poststrukturalismus

Basis dieser Masterarbeit bildet die Dekonstruktion, welche laut Nünning (2001:101) als Verfahren des Poststrukturalismus gilt, weshalb diese Strömung in diesem Unterkapitel genauer erläutert und definiert wird. Der Poststrukturalismus, der sich aus dem Strukturalismus bildete, entstand in den späten 1960er Jahren in Frankreich und erlebte seinen Höhepunkt in den 1980er Jahren. Die Trennung von Signifikat und Signifikant nach Ferdinand de Saussure wird aufgehoben und die Realität gilt als Produkt, das künstlich erzeugt wird. Der Poststrukturalismus geht davon aus, dass Wirklichkeit nur durch Sprache erfahrbar ist und nur in der Sprache existiert. Die Bedeutung eines Textes manifestiert sich dadurch erst im Akt des Lesens (vgl. Nünning 2005:185f). In diesem Sinne gilt der Autor¹ als Konstrukt, das von der Gesellschaft konstruiert wird und demzufolge der Prozesscharakter des Textes im Vordergrund stehen sollte. Es geht also primär um die Konstruktion eines Sinns im Lesen selbst, wobei „Sinn“ als etwas Instabiles, Fließendes betrachtet wird. Zu den wichtigsten Vertretern dieser Strömung gehören Roland Barthes, Michel Foucault und Jacques Derrida (vgl. URL: FU Berlin, 04.03.2018).

Barthes (2000) geht sogar so weit, dass er einen literaturtheoretischen Aufsatz dem „Tod des Autors“ widmet, was für den Poststrukturalismus prägend ist. In seinem Text verweist Barthes darauf, dass unsere Kultur den Autor konstruiert und dessen Vorherrschaft bis heute andauert. Der Autor wird also zum „Schreiber“, der gleichzeitig mit dem Text „geboren wird“ und verschiedene Schreibweisen vereint, die jedoch nicht originell sind, sondern immer nur ein Geflecht aus Zitaten. Es handelt sich also um eine Imitation des bereits dagewesenen. Durch diese Erkenntnis und die daraus fehlende Anwesenheit des Autors im Text, ist es nicht mehr nötig, den Text zu entziffern. Die Einheit bzw. der Sinn des Textes ergeben sich erst im Akt des Lesens (vgl. Barthes 2000:188-192).

¹ Im Poststrukturalismus und der Dekonstruktion wird der Autor als Konzept bzw. Konstrukt behandelt, weshalb in diesen Ausführungen nicht gegendert wird.

1.2 Dekonstruktion

Die Dekonstruktion, die auf den französischen Philosophen Jacques Derrida zurückgeht, gilt als Theorie und Verfahren des Poststrukturalismus und ist nur schwer zu definieren, da der Begriff selbst

die Unmöglichkeit jeder eindeutigen Bestimmbarkeit und semantischen Begrenzbarkeit sprachlicher Zeichen beinhaltet. Die D. [Dekonstruktion] ist daher keine schematisch anwendbare Methode, sondern ein gewissermaßen subversives Prinzip der Annäherung an Texte „von innen her“, die diese in ihren potentiell unendlichen Bedeutungsverästelungen, ihrem über die manifeste Textintention hinausgehenden Bedeutungsüberschuß [sic!] und ihrer dabei unvermeidlich hervortretenden inneren Widersprüchlichkeit expliziert. (Nünning 2001:101)

Der Gründervater Derrida versucht sich jedoch selbst an einer Definition und gibt an, dass Dekonstruktion „mit der Destruierung und, wenn nicht der Zerschlagung, so doch mit der De-Sedimentierung, der Dekonstruktion aller Bedeutungen, deren Ursprung in der Bedeutung des Logos liegt“ (Derrida 1994:23) beginnt. Laut Derrida ist es also durchaus möglich, einem Wort auch andere Bedeutungen zuzuerkennen, da diese Bedeutungen jeweils konstruiert sind und sich somit auch de-konstruieren lassen. Wörter können also mehr als eine Bedeutung haben und Sprache ist dementsprechend nicht eindeutig. Den konstruierten Sinn gilt es zu entschlüsseln, wodurch LeserInnen etwas über ihre eigenen Bedeutungszuschreibungen erfahren und die Möglichkeit bekommen, neue Bedeutungen zu konstruieren (vgl. URL: Uni Kiel, 12.04.2018). Jonathan Culler (1999:95) äußert sich dazu ähnlich: „Der Praktiker der Dekonstruktion arbeitet innerhalb eines Begriffssystems, aber in der Absicht, es aufzubrechen.“ VertreterInnen der Dekonstruktion sind sich demnach bewusst, dass sie ihre Überlegungen immer in einem System anstellen, jedoch lehnen sie die Bedeutungsstabilität ab und betrachten Bedeutungen als konstruiert.

Dekonstruktion wird außerdem als eine Art des analytischen Lesens betrachtet. Es handelt sich jedoch nicht um eine Form der „destruction“, also des Zerstörens, sondern um eine Analyse bzw. ein „Auseinandernehmen“ des Textes. Die verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten sollen folglich aus dem Text herausgelockt werden (vgl. Johnson 1982:5). An diesem Definitionsversuch zeigt sich bereits, dass die Dekonstruktion eine philosophische Literaturtheorie ist, bei der der Fokus teilweise auf unterschiedliche Aspekte gelegt wird, aber auf den Grundgedanken von Jacques Derrida beruht, auf den auch die Übersetzungswissenschaftlerin Rosemary Arrojo in ihren Werken Bezug nimmt.

1.3 Übersetzen

Um Übersetzungsdidaktik zu definieren, ist es wichtig, zuerst einen Blick auf die Definition des Übersetzens selbst zu werfen, da es diese Tätigkeit ist, die es zu erlernen gilt. In der Übersetzungswissenschaft spielt die Beschreibung des Übersetzens eine zentrale Rolle, was sich daran zeigt, dass bereits zahlreiche Werke zu diesem Thema verfasst wurden. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich der Definition von verschiedenen Seiten anzunähern und mehrere Definitionen in Hinblick auf die Übersetzungsdidaktik zu vergleichen.

Als Ausgangspunkt wird hier Otto Kades linguistische Definition angeführt, die auch heute noch in der Fachliteratur genannt wird:

Wir verstehen daher unter Übersetzen die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache. (Kade 1968:35)

Ein Kritikpunkt an Kades Definition ist, dass sie sich auf den Text konzentriert, also auf das fertige Produkt, anstatt auf innere Abläufe und Prozesse, wie die Kompetenzen und Fertigkeiten, die beim Übersetzen relevant sind. Aus dieser Definition kann folglich mitgenommen werden, dass es sich um eine schriftliche Tätigkeit handelt, bei der ein Text von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache übertragen wird, was auch in der Didaktik eine Rolle spielt, da die Übersetzungsleistung der Studierenden im Unterricht meist anhand der schriftlichen Translationsprodukte gemessen wird. Da beim Übersetzungsunterricht jedoch vor allem die inneren, kognitiven Abläufe, die während dem Übersetzungsprozess aktiviert werden, interessant sind, ist Kades Definition nicht ausreichend für den Kontext dieser Arbeit.

Der deutsche Übersetzungswissenschaftler Wolfram Wilss beschäftigt sich in den frühen 1990er Jahren mit dem Thema der Übersetzungsfertigkeiten und liefert in diesem Kontext eine neue Definition, die Kades Erläuterungen ergänzen:

Übersetzen ist ein sowohl auf den AT als auch auf den zielsprachlichen (zs) Leser gerichtetes Handeln, das funktionsbestimmt ist, bewußt, [sic!] planmäßig und kontrolliert abläuft und den Zweck verfolgt, zwischen den Angehörigen verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften Kommunikation zu ermöglichen. (Wilss 1992a:16)

Wilss geht ebenfalls vom Ausgangstext aus, er bleibt dann jedoch nicht am Text hängen, sondern beschreibt Übersetzen als ein Handeln, das einen bestimmten Zweck verfolgt, was typisch für eine funktionalistische Definition² ist. Neu ist hier auch, dass zwischen ÜbersetzerInnen und LeserInnen eine Verbindung hergestellt wird und der Aspekt der Kultur ins Spiel kommt, der bis dahin nicht

² siehe Unterkapitel 3.1

berücksichtigt wurde. Es zeigt sich, dass die Komplexität der Tätigkeit steigt, was auch für die Übersetzungsdidaktik von Relevanz ist, da es sich nicht mehr rein um eine Übertragung von einer Sprache in eine andere handelt. Durch das „Handeln“ werden die inneren Abläufe angesprochen, die beim Übersetzen mitspielen.

Hurtado Albir und Alves (2009) konzentrieren sich bei ihrer Definition weniger auf das Endprodukt und mehr auf die Kompetenzen, die im Prozess des Übersetzens gefragt sind:

[Translation] is also the result of the cognitive processing carried out by [translators]. Therefore, one has to take into consideration the mental processes involved in the course of a translation task as well as the capacities [translators] are required to possess in order to do it adequately (translation competence). (Hurtado Albir/Alves 2009:54)

Durch das Hervorheben dieser mentalen Prozesse und das Anführen bestimmter Fähigkeiten, die notwendig sind, um eine angemessene Übersetzung anzufertigen, ist diese Definition bereits brauchbarer für die vorliegende Masterarbeit, weil sie darauf schließen lässt, dass diese Fähigkeiten, zumindest bis zu einem gewissen Grad, erlernt werden können.

Eine weitere mögliche Definition stammt von Kaiser-Cooke (2003), welche Übersetzen als „intellectual activity“ beschreibt. Laut Kaiser-Cooke ist Übersetzen

[a] manifestation of the subject-bound instantiation of general principles. In order to analyse this activity, it is necessary to trace how these general principles lead to individual skills and ultimately to specific translation solutions. (Kaiser-Cooke 2003:18)

Um zu verstehen, wie diese Prinzipien zu bestimmten Lösungsstrategien in der Übersetzung führen, ist eine Beschäftigung mit den nötigen translatorischen Kompetenzen angebracht, welche auch Hanna Risku (1998a:88f) in ihrer Forschung behandelt. Sie spricht von einer „Expertenkompetenz“, die darauf beruht, dass TranslatorInnen in der Lage sind, komplexe Probleme zu erkennen und eine adäquate Lösung für diese zu finden. Je komplexer die gelösten Probleme sind, desto höher ist ihre „Expertenkompetenz“. Da die zu entwickelnden Kompetenzen auch im Unterricht eine große Rolle spielen, wird in diesem Abschnitt noch genauer darauf eingegangen. Für den Übersetzungsprozess, den Risku auch als Problemlösungsprozess bezeichnet, ist es notwendig, verschiedene Anforderungen zu bewältigen, die Risku (1998a:244) in 4 Phasen unterteilt:

- Makrostrategiebildung
- Informationsintegration
- Maßnahmenplanung und Entscheidung
- Selbstorganisation

In der Phase der Makrostrategiebildung zeichnet sich die Übersetzungskompetenz dadurch aus, dass der erwünschte Zieltext antizipiert wird und eine „Zielhypothese“ verfasst wird, die jederzeit modifiziert und angepasst werden kann. In der zweiten Phase, der Phase der Informationsintegration, werden die Merkmale des Ausgangstextes analysiert und Hypothesen gebildet. Die Entwicklung der Auftrags-, Ziel- und Ausgangssituation wird ständig reflektiert und, wenn nötig, werden Meinungen von ExpertInnen hinzugezogen. Auch das Recherchematerial wird ständig neu bewertet. Während der Maßnahmenplanung und Entscheidung zeichnet sich die Expertentätigkeit der ÜbersetzerInnen dadurch aus, dass sie über „mehrdimensionale Strategiekombinationen“ verfügen, auf die sie jederzeit zurückgreifen können, was zur Folge hat, dass die Lösungsstrategien nicht starr und unangepasst sind. Für Entscheidungen werden alle durch Ausbildung oder Erfahrung erlernte Modelle über Kulturen und Konventionen herangezogen. Die letzte Phase wird als Selbstorganisation bezeichnet und besteht aus einer ständigen Reflexion und Evaluation der eigenen Tätigkeit, was dazu führt, dass das Bewusstsein der Handlung gestärkt wird und durch Aus- und Weiterbildung neue Modelle entwickelt sowie bereits bestehende weiterentwickelt werden können (vgl. Risku 1998a:244-260).

Hönig (1995:160) beschäftigt sich ebenfalls mit vier Kompetenzen, über die Studierende am Ende ihres Studiums verfügen sollen. Er nennt die kulturelle Kompetenz, die kommunikative Kompetenz in allen Arbeitssprachen, die Recherchierkompetenz und die Fachkompetenz. Diese Kompetenzen gelten, sofern man sich am Curriculum des Masterstudiums *Translation* am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien orientiert, auch heute noch als Grundkompetenzen, die Studierende erlernen sollen³. Kaiser-Cooke (2003:23) weist darauf hin, dass Kompetenzen ÜbersetzerInnen ermöglichen, eine Reihe von unterschiedlichen Übersetzungsproblemen zu lösen. Anhand eines Projekts mit Studierenden stellt Kaiser-Cooke dar, welche Kompetenzen die Studierenden erlernt haben und unterteilt diese in Haupt- und Subkompetenzen. Als Hauptkompetenzen nennt Kaiser-Cooke (2004:301-303):

³ Das Curriculum von 2015 kann unter folgendem Link aufgerufen werden:
https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2015.pdf (Stand: 25.05.2018)

- Translational competence
- Improving language competence
- Terminology
- Time management
- Interpersonal skills
- Using the computer as a tool
- Sense of responsibility

Neue Kompetenzen bei dieser Aufzählung sind die soziale Kompetenz und das Verantwortungsbewusstsein, die auch in der Übersetzungsdidaktik eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Arrojo 1997d:176).

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht, jegliche Kompetenzen aufzulisten, die für ÜbersetzerInnen nötig sind, um ihrer Tätigkeit nachzugehen. An dieser Ausarbeitung zeigt sich jedoch, dass eine große Bandbreite an Kompetenzen existiert, über die ÜbersetzerInnen im Idealfall verfügen sollen, was wiederum erneut unterstreicht, dass es sich bei der Tätigkeit des Übersetzens um einen äußerst komplexen Vorgang handelt. Die ausführliche Behandlung der Kompetenzen ist für diese Arbeit auch deshalb von Relevanz, da die Kompetenzen auf die Erlernbarkeit der Übersetzungstätigkeit hinweisen, was durch Kaiser-Cooke bestätigt wird, welche darauf verweist, dass nur das Potenzial zu übersetzen vorhanden ist, die Tätigkeit hingegen erlernt werden muss (vgl. Kaiser-Cooke 2003:73).

Für die folgende Arbeit ergibt sich also, dass Übersetzen *eine von ausgebildeten ÜbersetzerInnen durchgeführte ExpertInnentätigkeit ist, bei der ein schriftlicher Ausgangstext, unter Anwendung von erlernten und individuellen Kompetenzen sowie Strategien, in einen schriftlichen Zieltext umgewandelt wird, für den die ÜbersetzerInnen die Verantwortung übernehmen. Der Zieltext berücksichtigt die jeweiligen Spezifika des Kulturkreises und erfüllt einen bestimmten zielsprachlichen Zweck.* Diese Definition betont nicht nur die Erlernbarkeit des Übersetzungsprozesses durch die Betonung der nötigen Kompetenzen, sie geht auch auf die schriftliche zielgeführte Durchführung wie auch das nötige kulturspezifische Wissen ein und sieht ÜbersetzerInnen in einer verantwortungsbewussten Rolle.

1.4 Übersetzungsdidaktik

Die Definition der Übersetzungsdidaktik knüpft an die Definition der Übersetzung und an die bereits genannten Kompetenzen an, die im Unterricht eine wichtige Rolle spielen, da sie die Erlernbarkeit der Tätigkeit betonen. Jank und Meyer (2011:14) definieren Didaktik als „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ und führen weiter aus, dass die Didaktik neun W-Fragen betrachtet, und zwar „wer was von wem wann mit wem wo wie womit und wozu“ (Jank/Meyer 2011:16)

lernen soll. Außerdem beschäftigt sich die Didaktik mit der Formulierung der Lehr- und Lernziele, der Auswahl der zu vermittelnden Inhalte und den dazu passenden Lehrmethoden. Zu den Aufgaben der Didaktik zählt unter anderem auch zu beschreiben, wie Lehrende die Lernprozesse beeinflussen können und mithilfe welcher Methoden und Strategien dies möglich ist (vgl. URL: Lexikon Stangl (1), 12.02.2018). Jank/Meyer (2011:31) zählen die Übersetzungsdidaktik zu den circa 200 Fachdidaktiken. Bei der Übersetzungsdidaktik handelt es sich dementsprechend um eine Spezialwissenschaft, die sich mit dem Fach *Übersetzen* auseinandersetzt. Die Übersetzungsdidaktik beschäftigt sich damit, welche Inhalte den Studierenden der Übersetzung vermittelt werden sollen und auf welche Art und Weise dies geschehen kann bzw. soll. Wilss beschäftigt sich in seiner Forschung ausführlich mit dem Thema der Übersetzungsdidaktik, weshalb sein Definitionsvorschlag hier an erster Stelle angeführt wird:

Es besteht, so darf man annehmen, in der Übersetzungsdidaktik (ÜD) Einverständnis darüber, daß [sic!] es das Ziel der Ausbildung von Übersetzern ist, den Studierenden das zu vermitteln, was man gemeinhin als Übersetzungskompetenz bezeichnet. D. h., es geht darum, den Studierenden jene Kenntnisse zu vermitteln, die notwendig sind, damit unsere Absolventen in der Berufspraxis unter oft ungünstigen Begleitumständen schwierige Texte funktionsadäquat und mit dem vom Auftraggeber stillschweigend vorausgesetzten hohen Maß an inhaltlicher Zuverlässigkeit, stilistischer Eleganz und kommunikationsflußbedingter [sic!] Schnelligkeit übersetzen können. (Wilss 1992a:56)

Wilss geht in seiner Definition auf die bereits diskutierten Kompetenzen ein, fasst diese jedoch alle unter der „Übersetzungskompetenz“ zusammen und erwähnt implizit auch Kompetenzen wie Zeitmanagement und Sprachkompetenz. In seinem Aufsatz „Was ist Übersetzungsdidaktik? Versuch einer Faktorenanalyse“ widmet sich Wilss auch den Problemen der Lernzielbeschreibungen und der Schwierigkeit der Überprüfung dieser Ziele, was darauf zurückzuführen ist, dass die Übersetzungskompetenz nicht wirklich gemessen werden kann und es keinen eindeutigen Leistungsnachweis für die Tätigkeit des Übersetzens gibt (vgl. Wilss 1992a:56). Diese Überlegungen schlagen die Brücke zu einem Problem, das in Kapitel 4 über den aktuellen Forschungsstand der Übersetzungsdidaktik näher behandelt wird, und zwar, dass die Meinungen, welche Kompetenzen lehrbar sind und auf welche Art und Weise dies geschehen soll, auseinandergehen und kaum gezielte methodische Beschreibungen vorhanden sind, an denen sich Lehrende der Übersetzung orientieren können (vgl. URL: WDS, 10.05.2018). Wilss schlägt vor, die Lasswell-Formel⁴ zu modifizieren, um überschaubare didaktische Rahmenbedingungen festzulegen, was durch folgende Fragen geschehen soll:

⁴ siehe z. B. Wilss 1992:194

Wer unterrichtet was? An wen richtet sich der Unterricht? Welches ist das Lehr- und Lernziel? Welches sind die Lehr- und Lernmethoden? In welchem raumzeitlichen (sozialen, organisatorischen, institutionellen) Kontext steht der Unterricht? (Wilss 1992a:57)

Wilss konzentriert sich bei seiner Modifizierung auf den Unterricht selbst, welchen Terhart (2009:103f) als

solche Situationen [...], in denen (1) mit *pädagogischer Absicht* und (2) in *planmäßiger Weise* sowie (3) innerhalb eines bestimmten *institutionellen Rahmens* und (4) *in Form von Berufstätigkeit* eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird [Hervorhebungen und Nummerierungen im Original]

bezeichnet. Diese Definition ist weitgefasst und eignet sich deshalb auch für den Übersetzungsunterricht an Universitäten. Die Anführung dieser Definition dient dem allgemeinen Verständnis davon, was Unterricht ausmacht und worauf er abzielt.

Die Umformung der Lasswell-Formel von Wilss zeigt, dass die Frage der Übersetzungsdidaktik mindestens ebenso komplex ist wie die Frage nach der Tätigkeit von ÜbersetzerInnen selbst, was darauf beruht, dass diese unweigerlich miteinander verbunden sind. Wilss nennt viele wesentliche Komponenten der Übersetzungsdidaktik, mit denen sich Lehrende und Studierende bei der Unterrichtsgestaltung und Auseinandersetzung mit ihrer Berufswahl beschäftigen sollten. In einer weiteren Überlegung geht Wilss auf die Lehrpersonen ein und beschreibt diese als wesentlich für einen effizienten Ablauf des Unterrichts, wozu folgende Teile gehören:

1. Planung des Unterrichts;
2. Durchführung des Unterrichts;
3. Beurteilung und Kontrolle des Lernerfolgs (Wilss 1992a:57)

Die Lehrenden müssen also über diverse Fähigkeiten verfügen und vor allem wissen, was die Studierenden in der Arbeitspraxis erwartet und was von ihnen verlangt wird.

Kaiser-Cooke (2003) gliedert die Lehre der Übersetzung in „Learning-by-theory“ und „Learning-by-doing“. Sie weist darauf hin, dass Erkenntnis nur durch ein Zusammenspiel aus der Theorie, also jeglichen Vorkenntnissen, und der Praxis bzw. der Realität erlangt werden kann. Im theoretischen Teil der Lehre steht die Vermittlung von Vorkenntnissen im Vordergrund, was den Studierenden dabei helfen soll, eine auf ihren eigenen Erfahrungen basierende Translationstheorie zu entwickeln. Im zweiten Teil wird die erlernte Theorie in die Praxis eingegliedert, was ein verändertes Problembewusstsein schafft. Die

Studierenden nehmen eigenständig die nächsten Arbeitsschritte, wie die Aufteilung des Ausgangstextes oder die Revision vor und entwickeln durch die Verbindung von Theorie und Praxis die notwendigen Kompetenzen für die professionelle Tätigkeit des Übersetzens (vgl. Kaiser-Cooke 2003:125-142).

Aus den angeführten Überlegungen ergibt sich folgende Definition der Übersetzungsdidaktik für diese Masterarbeit: *Übersetzungsdidaktik bezieht sich auf die Vermittlung aller Teilbereiche der Übersetzungstätigkeit (vom eingehenden Auftrag bis zur Abgabe) im Unterricht und darüber hinaus, anhand einer reflektierten Auswahl von Inhalten und Methoden, die auf formulierten Lernzielen basieren, was den Studierenden ermöglicht, Kompetenzen sowie Strategien in einem geschützten Rahmen zu entwickeln und sich ihrer Rolle als ÜbersetzerInnen bewusstzuwerden.*

2. Rosemary Arrojo

Die brasilianische Übersetzungswissenschaftlerin Rosemary Arrojo betrachtet in ihrer Forschung die Dekonstruktionstheorie in Zusammenhang mit der Lehre der Übersetzung. Sie beschäftigt sich theoretisch sowie praktisch mit der Übersetzungsdidaktik und unterrichtet seit 2003 an der Binghamton University in den Vereinigten Staaten (vgl. URL: JGU, 17.02.2018), was bedeutet, dass ihre Forschung nicht nur auf theoretischen Überlegungen beruht, sondern auch in der Praxis, also im Unterricht, zur Anwendung kommt. Aus diesem Grund – und da es sich bei Arrojo um eine der bekanntesten und einflussreichsten brasilianischen Übersetzungswissenschaftlerinnen handelt (vgl. Leal 2014:90) – widmet sich dieses Kapitel ihrem akademischen Werdegang und ihrer Forschung. Außerdem werden auch die als Analysematerial ausgewählten Artikel und die darin diskutierten Themen vorgestellt, um der LeserInnenschaft dieser Arbeit einen Ausblick auf die Grundsätze des dekonstruktivistischen Ansatzes zu liefern und dadurch eine Annäherung an die Inhalte der durchgeführten Forschung zu ermöglichen.

2.1 Akademischer Werdegang und Relevanz

Laut Alice Leal (2014:90) gelten Arrojos Arbeiten als „one of the most solid and well-established in Brazilian translation studies“. Eine Vorstellung ihres akademischen Werdegangs soll dabei helfen, Arrojos Standpunkt als Translationswissenschaftlerin zu verdeutlichen. Im Jahr 1969 begann Rosemary Arrojo an der Universidade de São Paulo zu studieren, wo sie ihr Lehramtsstudium in Portugiesisch und Englisch mit einem BA abschloss. Danach

absolvierte sie ein Masterstudium in Literaturübersetzen an der University of Essex in Großbritannien. Betreut wurde sie hierbei von Arthur Terry, einem britischen Philologen und Experten für katalanische Literatur. Arrojo schloss noch zwei weitere Masterstudien in Spanisch und Geisteswissenschaften an der John Hopkins University in den USA ab. 1984 beendete sie ihr Doktoratsstudium, während sie bereits als „teaching assistant“ an der John Hopkins University angestellt war, an welcher sie anschließend unterrichtete und zahlreiche Werke publizierte. Derzeit ist Arrojo an der University of Binghamton tätig, an der sie das Übersetzungsdepartment leitet und vergleichende Literaturwissenschaften unterrichtet (vgl. Leal 2014:92-96).

Rosemary Arrojo widmet sich in ihren Werken theoretischen Fragestellungen zur Translation wie auch der Lehre der Übersetzung in Bezugnahme auf das Gedankengut des Postkolonialismus, der Dekonstruktion und der Psychoanalyse. Bisher sind drei selbstständige Werke und zahlreiche Artikel erschienen, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden (vgl. Leal 2014:103f). Für deutschsprachige LeserInnen gibt es einen Sammelband, der von Michaela Wolf⁵ herausgegeben wurde und einige ihrer Artikel in deutscher Übersetzung (übersetzt von Hans J. Vermeer) verfügbar macht, was ihren Einfluss und ihr Ansehen in der Translationswissenschaft bekräftigt.

2.2 Forschungsgegenstände

Rosemary Arrojo beschäftigt sich in ihrer Forschung mit Grundbegriffen der Translationswissenschaft wie „Original“, „Treue“, „Sichtbarkeit der Übersetzer“ und betrachtet diese mit einem postmodernen Blick. In ihrem Aufsatz „Pierre Menard und eine neue Definition des ‚Originals‘“ (1997a:33) bezeichnet sie den Text als eine „Produktionsmaschine für mögliche Bedeutungen“ und das Original als eine wiederbeschreibbare Manuskriptseite, die je nach Kulturkreis und historische Einbettung neugeschrieben (re-écriture) und interpretiert wird. ÜbersetzerInnen werden demnach zu Bedeutungsschaffenden (vgl. Arrojo 1997a:33).

Der Text ist also eine Konstruktion und wird von LeserInnen bzw. ÜbersetzerInnen interpretiert, da sich das Wahrheitskonzept der Menschen aus ihren persönlichen Erfahrungen, sozialen Gegebenheiten und dem historischen Kontext ergibt, was wiederum bedeutet, dass ein Text nicht „treu“ sein kann. In diesem Sinne werden AutorInnen nicht mehr als Herrscher über ihr Werk gesehen, sondern viel mehr als „Gäste“, die ihrem Text einen Besuch abstatten.

⁵ *Übersetzungswissenschaft in Brasilien: Beiträge zum Status von „Original“ und Übersetzung* (1997)

ÜbersetzerInnen können demzufolge nur ihr Bild und ihre Auffassung von AutorInnen und deren Absichten mitteilen, woraus sich ergibt, dass sie auch nur ihrer Interpretation vom Ausgangstext treu sein können und nicht dem Original selbst (vgl. Arrojo 1997b:43-47). Arrojo (1997b:47) sagt im Hinblick auf Treue außerdem: „Die Übersetzung hat nicht nur unserer Vorstellung von Dichtung und unserer Vorstellung vom Übersetzen treu zu sein, sondern auch ihrem Zweck.“ Der Zweck ist dabei jedoch von vielen verschiedenen Faktoren abhängig.

Im Zuge ihrer Forschung zur Dekonstruktion in Zusammenhang mit der Übersetzung sieht Arrojo (1997c:119/127) die Sichtbarkeit der ÜbersetzerInnen als Ursache der von Derrida beschriebenen Differenz (*différance* im Sinne von „abweichen“, „anders sein“, „aufschieben“). Sie entfernt sich vom Konzept einer festgelegten Bedeutung und sieht ÜbersetzerInnen in einer AutorInnenrolle, deren Aufgabe es ist, den Text in Besitz zu nehmen, um sein Weiterbestehen in einer anderen Sprache und Kultur zu gewährleisten. Das bedeutet, dass ÜbersetzerInnen nicht weiter an ihrer Unsichtbarkeit festhalten können. Ziel dieser neuen Sichtbarkeit ist es, „daß [sic!] der Translator aufhört, eine unmögliche Neutralität und Abwesenheit und demzufolge auch eine ebenso unmögliche Unschuld und Treue“ (Arrojo 1997c:130) vorzutäuschen.

2.3 Analysematerial

Für die vorliegende Arbeit wurden drei wissenschaftliche Artikel von Rosemary Arrojo als Forschungsmaterial ausgewählt. Eine Schwierigkeit zeigt sich darin, dass die Artikel in unterschiedlichen Sprachen (Deutsch, Englisch, Portugiesisch) verfasst wurden und eine gemeinsame Basis für die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse gefunden werden muss. Da die Präsentation der Analyseergebnisse auf Deutsch erfolgt und angenommen wird, dass die LeserInnenschaft dieser Masterarbeit der deutschen und englischen Sprache mächtig ist, wird der Artikel „Dekonstruktion, Psychoanalyse und Translationslehre“ (1997) in der deutschen Übersetzung von Hans J. Vermeer analysiert, der auf Englisch verfasste Artikel „Postmodernism and the Teaching of Translation“ (1996) in seiner Ausgangssprache, und der nur in Arrojos Muttersprache erschienene Artikel „O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória“ (2003) wird von der Verfasserin der Masterarbeit ins Deutsche übersetzt und danach analysiert. Es ist anzunehmen, dass diese Vorgehensweise bestimmte Probleme mit sich bringt, weil die Übersetzung des Artikels bereits eine intensive Beschäftigung mit dem Material vor der Analyse mit sich zieht, was in diesem Fall jedoch als Kompromisslösung akzeptiert wird. In den folgenden Absätzen wird ein kurzer inhaltlicher Überblick über das

Analysematerial gegeben.

Arrojos Artikel „Dekonstruktion, Psychoanalyse und Translationslehre“ (1997d) beschäftigt sich mit der Übersetzungsausbildung und möchte herausfinden, welche Kompetenzen zukünftige ÜbersetzerInnen erlernen sollen, um erfolgreich übersetzen zu können. Der Beitrag beruft sich auf die Erkenntnisse der Dekonstruktion und Psychoanalyse und stellt die traditionelle Auffassung von Übersetzung und Lehre in Frage. Betont wird die Wichtigkeit des kritischen Denkens und das Erkennen sowie (Re)evaluieren der Machtstrukturen, die zwischen Lehrenden und Studierenden unweigerlich herrschen (vgl. Arrojo 1997d).

In „Postmodernism and the teaching of translation“ geht Arrojo auf die Parallelen zwischen Übersetzen und Pädagogik ein und kritisiert das in den 1990er Jahren herrschende starre System, das auf die Vermittlung von universellen Wahrheiten ausgelegt ist und Studierenden bzw. Lernenden die Möglichkeit nimmt, eine eigene Perspektive zu entwickeln und diese zu erweitern. Arrojo weist darauf hin, dass Lehrende ihre Rolle dekonstruieren sollen und sich damit auseinandersetzen müssen, wie sie welche Inhalte vermitteln. Außerdem beleuchtet sie die Rolle der Studierenden und macht darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, die Machtstrukturen zu erkennen und aufzubrechen. Sie sollen die Möglichkeit haben, im Unterricht ihre eigene Stimme zu entwickeln (vgl. Arrojo 1996).

Der Artikel „O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória“ setzt sich mit dem Fremdbild der Lehrenden in der Übersetzungswissenschaft und der Rolle, die Lehrenden von Studierenden zugeschrieben wird, auseinander. Arrojo kritisiert abermals das Prinzip der Übertragung von starren Bedeutungen und stellt die Bedeutungsstabilität in Frage, was ihrer Meinung nach den Grundsatz jeder Art der Übersetzungslehre darstellen sollte. Das höchste Gut, das Studierende erlernen können, ist die Erkenntnis, dass Bedeutungen vor einem bestimmten Hintergrund konstruiert werden und sie immer in einen historischen und sozialen Rahmen eingebunden sind. ÜbersetzerInnen agieren im Sinne des Dekonstruktivismus als AutorInnen und haben demnach eine große Verantwortung. Dieser Rolle sollen sich angehende ÜbersetzerInnen bereits in der Ausbildung bewusstwerden (vgl. Arrojo 2003).

3. Translationswissenschaftliche Entwicklungen

Im Rahmen der translationswissenschaftlichen Entwicklungen wird ein Blick auf verschiedene Theorien geworfen, die im 20. und 21. Jahrhundert das Feld der Translationswissenschaft im deutschsprachigen Kulturraum nachhaltig geprägt haben und einen entscheidenden Einfluss auf die Lehre der Translation hatten und haben, wobei der Fokus dieser Arbeit auf der Übersetzung liegt und andere Bereiche, wie das Dolmetschen, nicht miteinbezogen werden. Ferner wird die Literaturtheorie der Dekonstruktion dadurch historisch eingebettet. Zusätzlich werden die Konsequenzen der jeweiligen Theorien für die Translationswissenschaft aufgezeigt und Parallelen zur Dekonstruktion gezogen, wodurch das Forschungsgebiet abgegrenzt wird.

3.1 Funktionale Translationswissenschaft

Bei der funktionalen Translationswissenschaft rücken der Zieltext und das Zielpublikum in den Vordergrund. Der Zweck bzw. die Funktion der Übersetzung in der Zielkultur erhalten einen größeren Stellenwert, was ein Loslösen vom Ausgangstext ermöglicht und den ÜbersetzerInnen mehr Freiheit beschert (vgl. Reiß/Vermeer 1984, Holz-Mänttari 1984). In den folgenden Unterkapiteln werden die zwei bedeutendsten Ansätze der funktionalen Translationswissenschaft betrachtet: die Skopostheorie von Reiß/Vermeer und die Theorie des translatorischen Handelns von Holz-Mänttari.

3.1.1 Skopostheorie

Die Skopostheorie wurde 1984 von Katharina Reiß und Hans J. Vermeer entwickelt und gilt als Grundpfeiler der funktionalen Translationswissenschaft. Der Begriff „Skopostheorie“ wurde im 1984 erschienen Werk *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* detailliert behandelt und ausgearbeitet, was zu einer Wende im translationswissenschaftlichen Denken führte (vgl. Reiß/Vermeer 1984).

Reiß/Vermeer (1984:96) halten fest: „Die Dominante aller Translation ist deren Zweck“. Es geht also beim Übersetzen nicht mehr darum, einen besonders hohen Grad an Äquivalenz zu erlangen, sondern einen bestimmten Zweck (griechisch „Skopos“) zu erfüllen. Wie bei der Übersetzung vorgegangen wird, ist also nicht von vornherein festgelegt, sondern ergibt sich aus dem von der Situation abhängigen Übersetzungszweck (vgl. Reiß/Vermeer 1984:113). Der Zweck der Übersetzung muss jedoch nicht mit dem Zweck des Ausgangstextes übereinstimmen (vgl. Harhoff 1991:124). Wichtig ist die Unterscheidung zwischen dem „Translationsskopos“, der das Ziel der ÜbersetzerInnen

beschreibt, und dem „Translatoskopos“, welcher den Zweck der fertigen Übersetzung festlegt (vgl. Dizdar 1998:105). Reiß/Vermeer (1984:113) gehen außerdem darauf ein, dass es keine „optimale“ Übersetzung gibt, da die Bedingungen des Übersetzungsprozesses bei jedem Auftrag unterschiedlich sind und dadurch auch das angestrebte Ergebnis nicht statisch ist.

Basierend darauf verändert sich auch die Rolle der ÜbersetzerInnen, die den Ausgangstext in der jeweiligen Situation betrachten und entscheiden müssen, welches Ziel (welcher Zweck) mit dem Zieltext in der Zielkultur erreicht werden soll. Sie erhalten also mehr Handlungsspielraum und Freiheit. Diesbezüglich führt Dizdar (1998:106) weiter aus: „Die Freiheit des Translators beruht nicht auf einer willkürlichen, sondern durch den Skopos begründbaren bewußten [sic!] Entscheidung.“ Im Rahmen der Skopostheorie sprechen Reiß und Vermeer (1984:135) von einer „kommunikativen Übersetzung“, die sich wie ein Original liest und dem Kommunikationszweck dient. Trotzdem spielen die sprachlichen Komponenten des Ausgangstextes noch eine bedeutende Rolle und sollen nach wie vor möglichst äquivalent transferiert werden. Eine Ausnahme stellen Kulturspezifika dar, die in die Zielkultur eingeführt werden sollen, falls sie nicht vorhanden sind (vgl. Reiß/Vermeer 1984:135).

3.1.2 Translatorisches Handeln

Justa Holz-Mänttari verfolgt in ihrem 1984 erschienen Werk *Translatorisches Handeln* einen ähnlichen Gedanken, indem sie die Funktion des Zieltextes losgelöst vom Ausgangstext in seiner Zielkultur betrachtet und es als Aufgabe der ÜbersetzerInnen sieht, den Ausgangstext zu erforschen und danach einen neuen Text für die Zielkultur zu schaffen (vgl. Holz-Mänttari 1984:7). Translatorisches Handeln bezeichnet sie als

Produktionsprozess eines Handelnden [...] mit der Funktion, Botschaftsträger einer näher zu bestimmenden Art zu produzieren, die in übergeordneten Handlungsgefügen zur Steuerung von aktionalen und kommunikativen Kooperationen eingesetzt werden können. (Holz-Mänttari 1984:17)

Als Botschaftsträger bezeichnet Holz-Mänttari Texte, die eine bestimmte Kommunikationsfunktion erfüllen und von einem übergeordneten Zweck bestimmt werden. Zum translatorischen Handlungskonzept kann weiters ausgeführt werden, dass es sich um eine „Expertenfunktion“ handelt und ein „auf Produktion gerichtetes Handlungsgefüge in einem komplexen und hierarchisch organisierten Gefüge verschiedenartiger Handlungen“ (Holz-Mänttari 1984:87) darstellt.

Der zweite Pfeiler, neben dem Zweck des Zieltextes, ist die Kooperation untereinander, die als „Arbeitsteilung“ beschrieben wird (vgl. Holz-Mänttari 1984:23). ÜbersetzerInnen haben die Aufgabe ihre Handlungen mit ihren KooperationspartnerInnen abzustimmen und zu diskutieren, was dabei hilft, den Bedarf des Zieltextes vollständig zu erfassen (vgl. Holz-Mänttari 1984:118). Alle Personen, die an der translatorischen Handlung beteiligt sind, werden von Holz-Mänttari (1984:40/104) als Aktanten bezeichnet. Dazu zählen unter anderem auch BedarfsträgerInnen, VerfasserInnen des Ausgangstextes, ÜbersetzerInnen, RezipientInnen, etc.

Translationswissenschaftliche Konsequenzen

Die Skopostheorie und das translatorische Handeln schufen die Grundlage für ein neues Paradigma in der Translationswissenschaft, da der Schwerpunkt erstmals auf den Zweck der translatorischen Handlung gelegt wurde. Außerdem wurde der historische und kulturelle Hintergrund der ÜbersetzerInnen und der translatorischen Handlung anerkannt, was sich auf das Verständnis von Translation und die Tätigkeit bzw. Rolle, welche die ÜbersetzerInnen einnehmen, auswirkte. Die Eingebundenheit der ÜbersetzerInnen in die Gesellschaft beeinflusst die Ausübung des Übersetzens und das Produkt selbst. Gleichzeitig wird durch die Skopostheorie von der Überzeugung Abstand genommen, dass die Bedeutung in den Text eingeschrieben ist, was zu einer neuen Freiheit in der Translation führte. Auch für die Übersetzungsdidaktik führte die Skopostheorie zu Neuerungen, da das Bewusstsein über die Faktoren, welche die Tätigkeit des Translationsprozesses bestimmen, in den Vordergrund rückt und eine kritische Haltung der Studierenden gegenüber der Translationsstrategien gefördert wird (vgl. Dizdar 1998:104-107).

Obwohl der funktionalistische Ansatz heute auf mehr Verständnis stößt als zu seinen Anfangszeiten und er, wie bereits dargestellt, viele wichtige Erkenntnisse mit sich brachte, gibt es auch einige Kritikpunkte, mit denen VertreterInnen immer wieder konfrontiert werden und mit denen sich unter anderem auch Christiane Nord in ihrem Werk *Translation as a Purposeful Activity* auseinandersetzt. Nord (1997) nennt die zehn häufigsten Kritikpunkte, die in Zusammenhang mit der Skopostheorie angeführt werden:

- not all actions have an intention
- not all translations have a purpose
- functional approaches transgress the limits of translation proper
- Skopostheorie is not an original theory
- functionalism is not based on empirical findings
- functionalism produces mercenary experts
- functionalism does not respect the original

- functionalism is a theory of adaptation
- functionalism does not work in literary translation
- functionalism is marked by cultural relativism (Nord 1997:109-122)

All diese Kritikpunkte können diskutiert und relativiert werden, was jedoch den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde. Durch diese Auflistung soll jedoch aufgezeigt werden, dass die Skopostheorie, obwohl sie viele wichtige Erkenntnisse für die Translationswissenschaft mit sich brachte, auch häufig kritisiert wurde, woran sich erkennen lässt, dass die Translationswissenschaft stets danach strebt, sich weiterzuentwickeln.

Die Skopostheorie zeigt insofern gewisse Parallelen zur Dekonstruktion, dass weggegangen wird von der „optimalen“ Übersetzung, die das Original möglichst treu, also „äquivalent“ wiedergibt (vgl. Reiß/Vermeer 1984). Basierend auf Foucault (2000) wird bei der Dekonstruktion vom Tod des Autors gesprochen und es kommt zur Dekonstruktion der „Originalität“. Dieser Status wird dem Originalwerk also aberkannt, was bei der Skopostheorie nicht der Fall ist. Hier steht eine zweckmäßige Übersetzung im Vordergrund: Der Zieltext soll in der Zielkultur eine gewisse Funktion erfüllen, was den Handlungsspielraum der ÜbersetzerInnen zwar erweitert, die Stellung des Originals aber nicht in Frage stellt und weiterhin eine bestimmte, wenn auch reduzierte, Äquivalenz fordert. Die Bedeutungsstabilität wird ebenfalls hinterfragt, im Vordergrund steht stattdessen die Informationsauswahl und die hierarchischen Strukturen bleiben größtenteils bestehen (vgl. Unterkapitel 3.1, 3.4., 3.5).

3.2 Descriptive Translation Studies (DTS)

Die deskriptive Translationswissenschaft (*Descriptive Translation Studies*) ist empirisch- und zieltextausgerichtet und kam in den 1970er Jahren auf, gewann jedoch erst im darauffolgenden Jahrzehnt an Bedeutung. Die DTS weisen Parallelen zur Skopostheorie auf, da sie sich ebenfalls mit „translational norms“ beschäftigen, kritisieren jedoch gleichzeitig die Einführung des Loyalitätsbegriffs von Christiane Nord, da der Originaltext dadurch seine privilegierte Position zurückerhält und die „adequacy“ der Übersetzung erneut in den Vordergrund rückt (vgl. Toury 2012:20). Fasst man die Grundsätze der VertreterInnen der DTS zusammen, ergibt sich nach Hermans (1985) folgende Definition:

a view of literature as a complex and dynamic system; a conviction that there should be a continual interplay between theoretical models and practical case studies; an approach to literary translation which is descriptive, target-oriented, functional and systemic; and an interest in the norms and constraints that govern the production and reception of translations [...] (zit. nach Hermans 1998:97)

Diese Definition zeigt, dass in der deskriptiven Translationswissenschaft, wie der Name schon sagt, deskriptiv statt präskriptiv vorgegangen wird und Übersetzungen in ihrem kulturellen und historischen Kontext betrachtet werden. Ziel der DTS ist es, zu erklären „wie die Übersetzung in Gesellschaft und Geschichte funktioniert“ (Hermans 1998:97) und sich nicht mit einem Idealzustand zu beschäftigen, weshalb die übersetzerische Praxis und somit auch die Didaktik in den Hintergrund rücken (vgl. Hermans 1998:97). Als Übersetzungen gelten also in der deskriptiven Translationswissenschaft jegliche Äußerungen in der Zielsprache, weshalb auch Pseudoübersetzungen (Übersetzungen ohne ersichtlichen Originaltext) zum Untersuchungsgegenstand werden (vgl. Koller 2011:210). Relevant für diese Forschung ist, dass sich die DTS mit der kulturellen Einbettung der Übersetzung auseinandersetzen und die Produktion und Rezeption von Übersetzungen in Hinblick auf ihre Normen und Einschränkungen erforschen (vgl. Toury 2012:17-22). Die DTS nehmen auch Stellung zur Bedeutung des Kontextes, in dem die Übersetzung angefertigt wurde: „no translation should ever be studied outside of the context in which it came into being“ (Toury 2012:22). Der Kontext, in dem Übersetzungen entstehen, wird auch vom dekonstruktivistischen Ansatz der Übersetzungsdidaktik, welcher im Forschungsteil dieser Masterarbeit dargestellt wird, als einer der wesentlichsten Faktoren in Hinblick auf das Verständnis und die Einordnung von Texten, seien es Originale oder Übersetzungen, angeführt (vgl. Unterkapitel 6.3).

Translationswissenschaftliche Konsequenzen

Eine wichtige Konsequenz der Forschung im Rahmen der DTS ist, dass die Betrachtung der Übersetzung auf die Kultur der Zielsprache ausgerichtet sein muss, da sie dort ihre „Funktion“ erfüllt. Im Fokus der deskriptiven Translationswissenschaft steht die Auswahl der zu übersetzenden Texte, wer die ausgewählten Texte zu welchem Zweck übersetzt und wie sie vom Publikum der Zielkultur aufgenommen werden (vgl. Hermans 1998:97). In dieser Darlegung zeigt sich auch die eindeutige Verwandtschaft mit der Skopostheorie, die sich durch die Infragestellung des Äquivalenzkonzeptes noch verstärkt. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der deskriptiven Translationswissenschaft erstmals thematisiert wurde, ist die übersetzerische Entscheidung, eine Kompetenz, die auch Studierende im Laufe der Zeit entwickeln sollen. Die Entscheidungen basieren laut DTS auf den Normen, die in einer Kultur gültig sind und erlernt werden können (vgl. Hermans 1998:98). Zum Normenbegriff führt Hermans weiter aus:

Aus der Summe der übersetzerischen Normen, die in einer bestimmten Gesellschaft in einer bestimmten Zeit gültig sind, läßt [sic!] sich die Auffassung und Vorstellung, die diese Gesellschaft von Übersetzungen hat, ableiten. (Hermans 1998:98)

Die Frage nach welchen Grundprinzipien übersetzt wird und was eine gute Übersetzung in einem bestimmten Kulturkreis ausmacht, ist auch für den Übersetzungsunterricht von Relevanz. Als Kritikpunkte der *Descriptive Translation Studies* werden genannt, dass der Ansatz seit seiner Entstehung in den 1970er Jahren kaum weiterentwickelt wurde und keine neuen Theorien berücksichtigt wurden. Außerdem wird das limitierte theoretische Instrumentarium der Forschung kritisiert (vgl. Hermans 1998:99).

Die DTS unterscheiden sich in ihren Grundsätzen sehr stark von der Dekonstruktion und betrachten Übersetzungsprozess unter einem anderen Fokus. Beide Ansätze sind theoretischer Natur, die deskriptive Translationswissenschaft konzentriert sich jedoch auf die äußeren Faktoren einer Übersetzung, wie die kulturellen Normen und die historische Einbettung einer Übersetzung, wohingegen die Dekonstruktion den Übersetzungsprozess von innen aufbricht und die Sprachstruktur und Bedeutungsinstabilität in den Vordergrund rücken. Das gleiche gilt für den historischen, kulturellen, sozialen etc. Hintergrund, der beim Übersetzen eine Rolle spielt: die DTS betrachten das fertige Übersetzungsprodukt (äußerer Faktor) und die Dekonstruktion konzentriert sich auf die Rolle der LeserInnen und die Bedeutungen, die sie durch ihre Erziehung, Bildung, Kultur, etc. schaffen (vgl. Unterkapitel 3.2, 3.4, 3.5).

3.3 Postkolonialismus und Postmoderne

Das postkoloniale Konzept von Übersetzung ist stark mit dem kulturwissenschaftlichen verbunden, was aus ihrem gemeinsamen Ursprung aus dem postmodernen und poststrukturalistischen Gedankengut rührt. Literaturtheoretiker wie Walter Benjamin und Jacques Derrida, die meist als Vertreter der Dekonstruktion und dem Poststrukturalismus genannt werden, hatten einen wesentlichen Einfluss auf das Aufkommen der postkolonialen Strömungen, was auch die gemeinsame Basis erklärt (vgl. Mende 2017:230). Im Rahmen des Postkolonialismus werden die komplexen Prozesse und Auswirkungen untersucht, die durch ein Aufeinandertreffen der Kulturen ausgelöst werden (vgl. Wolf 1998:102). Der Begriff „Postkolonialismus“ bezieht sich einerseits auf den „Diskurs der Opposition“ während der Kolonialisierung, wie das Eigene und das Andere, und andererseits auf die daraus entstandenen

Denk- und Verhaltensweisen nach der Kolonialzeit. Die wichtigsten VertreterInnen dieser Strömung sind Homi Bhabha, Edward Said und Gayatri Spivak, die sich mit Schlüsselbegriffen wie Macht, Hybridität, Identität und Bedeutung auseinandersetzen. Said beschäftigt sich mit dem Orient und dessen Konstruktion durch den kolonialen Anspruch des Westens. Bhabha prägt den Begriff Hybridität und bezeichnet damit kulturelle Mischformen, die sich durch die Dekolonialisierung gebildet haben. Zusammenhängend damit beschreibt Bhabha den dritten Raum, den er als eine Art Zwischenzone bzw. Erfahrungsbereich bezeichnet, der entsteht, wenn Identität und Gegensätzlichkeit aufeinandertreffen (vgl. Wolf 1998:102f). Diese Theorien sind komplex und können in diesem Rahmen nicht ausreichend behandelt werden, sollen aber aufgrund der Relevanz für die Übersetzung nicht unerwähnt bleiben. Im Postkolonialismus wird erstmals dem Akt des Lesens eine grundlegende Bedeutung zugeschrieben, der als erster Schritt des Übersetzungsprozesses gilt und erkennen lässt, dass postkoloniale Texte in Ungleichheit und Differenz eingebettet sind. Diese Erkenntnis führt zu einem veränderten Verständnis des Textes und macht es ÜbersetzerInnen möglich, als Antwort auf die entdeckten Asymmetrien passende Übersetzungsstrategien anzuwenden (vgl. Wolf 1998:103).

Die postmodernen Strömungen entstanden in den 1990er Jahren und setzen sich mit den Produktionsbedingungen einer Übersetzung auseinander. Neben den bereits bekannten Grundsatzfragen wie „Was wird zu welchem Zweck übersetzt?“ beschäftigen sich VertreterInnen der Postmoderne, zu denen neben Lawrence Venuti auch Rosemary Arrojo zählt, mit den wirksam gewordenen Zwängen, mit denen ÜbersetzerInnen in ihrer Tätigkeit konfrontiert werden. Im Fokus der postmodernen Strömungen steht, wie AutorInnen, LeserInnen und ÜbersetzerInnen auf Texte aus ehemaligen Kolonialländern reagieren (vgl. Stolze 2011:203), woran sich die Verwandtschaft mit den postkolonialen Theorien zeigt. Eine bedeutende Rolle spielt laut Stolze (2011:203) der Machtbegriff in der Übersetzung und es wird davon ausgegangen, dass durch Übersetzungen das Bild einer Kultur geprägt wird, wodurch Macht ausgeübt wird. Die Machtverhältnisse zeigen sich auch in Bereichen wie Textauswahl, Übersetzungshonorar und Verlagspolitik (vgl. Stolze 2011:203f), die für angehende professionelle ÜbersetzerInnen von Bedeutung sind und auch in der Ausbildung thematisiert werden (vgl. Unterkapitel 6.3).

Translationswissenschaftliche Konsequenzen

In der Postmoderne verlieren ÜbersetzerInnen ihre Unsichtbarkeit und werden mit einem „korrekten kritischen Bewusstsein“ (Stolze 2011:205) ausgestattet, was auch postkoloniale Strömungen zum Ziel haben. Übersetzen tritt nicht mehr nur mit dem Original in Dialog, sondern auch mit weiteren Texten der Zielsprache, wodurch sich ihre soziale Rolle hebt. Venuti fordert erstmals, dass Übersetzungen ebenfalls als Originalwerke betrachtet werden, was ein großer Schritt in Richtung Loslösung vom linguistisch-textlichen Übersetzungskonzept bedeutete. Auch der Manipulationsgedanke wird in der Postmoderne aufgegriffen, jedoch dadurch entschärft, dass diese Manipulation durchaus auch im Dienste der Überbringung der Mitteilung erfolgen kann (vgl. Stolze 2011:206f).

Bei den postkolonialen Strömungen gewinnt der Akt des Lesens selbst an Bedeutung, wie das auch bei der Dekonstruktion der Fall ist. Lesen selbst und vor allem die Rolle der LeserInnen erhält einen wichtigen Stellenwert und hat einen entscheidenden Einfluss auf die Bedeutungstheorie und folglich auch auf die Übersetzungsstrategien und -kompetenzen. Eine weitere Gemeinsamkeit ist der Machtbegriff und das Aufbrechen von Machtstrukturen, jedoch mit unterschiedlichen Hintergründen. Beim Postkolonialismus steht die Machtdifferenz zwischen Kolonisierten und Kolonisierern im Vordergrund, wohingegen sich bei der Dekonstruktion alles um die Machthierarchie zwischen Original und Übersetzung, AutorInnen und ÜbersetzerInnen dreht. Das Selbstbild und die Identität der ÜbersetzerInnen wird in der Postmoderne gestärkt, wie das auch in der Dekonstruktion der Fall ist. Die Unsichtbarkeit rückt in den Hintergrund und das kritische Auseinandersetzen mit Machtstrukturen und dahinterliegenden Interessen wird in das Berufsprofil integriert (vgl. Unterkapitel 3.3, 3.4, 3.5).

3.4 Poststrukturalismus

Der Poststrukturalismus entwickelte sich aus dem Strukturalismus, dessen Grundlage Ferdinand de Saussure schuf, welcher Sprachen als Strukturen verstand und das Sprachsystem untersuchte. Dieses erfasste er als System von Zeichen, wobei ein Zeichen jeweils aus zwei Grundelementen besteht: Signifikat (das Bezeichnete) und Signifikant (das zu Bezeichnende). Das Signifikat ist unsere Vorstellung eines gewissen Gegenstands, wohingegen der Signifikant der Laut ist (vgl. Dahlerup 1998:29). Bedeutung und Laut stehen in einer arbiträren Beziehung zueinander, woraus sich ergibt, dass wir „keine Vorstellung von einer Wirklichkeit außerhalb von Sprache haben können“ (Dahlerup 1998:29).

Im Zuge des Poststrukturalismus wird die strukturelle Herangehensweise und die Annahme einer festen Bedeutung kritisiert, da der Versuch die Bedeutung eines Signifikanten zu erkennen nur zu einer Kette aus weiteren Signifikanten führt, die zum Verständnis herangezogen werden müssen (vgl. URL: Literaturwissenschaft, Stand: 28.02.2018). Der Strukturalismus lässt demnach die „spinnwebartige Komplexität der Zeichen außer Acht, [...] das Vor und Zurück, das Anwesende und Abwesende, die Hin- und Her-Bewegungen der Sprache in ihren realen Prozessen“ (Eagleton 1988:115). Auch Derrida kritisiert dieses vermeintlich eindeutige Verhältnis zwischen Signifikant und Signifikat (vgl. Dahlerup 1998:34f) und bezeichnet den Strukturalismus als „Ideologie“, der sich für die strikte Abgrenzung von wahr und falsch, akzeptabel und inakzeptabel ausspricht (vgl. Eagleton 1988:117).

Der Poststrukturalismus geht davon aus, dass sich die Bedeutung nicht genau fassen lässt, weil Sprache auch immer temporal gebunden ist. Die Bedeutungen ändern sich im Laufe der Zeit, werden modifiziert und erweitert und auch wenn ein Satz zu Ende geht, trifft das nicht auf den Sprachprozess selbst zu, der ständig fortschreitet (vgl. Eagleton 1988:111). Eagleton (1988) drückt diesen Gedanken wie folgt aus:

Jedes Zeichen in der Bedeutungskette ist irgendwie von allen anderen überzogen oder durchdrungen, um so ein komplexes, unerschöpfliches Gewebe zu bilden: und in dieser Hinsicht ist kein Zeichen jemals ›rein‹ oder ›völlig bedeutungstragend‹. (Eagleton 1988:112)

Das poststrukturalistische Gedankengut geht noch einen Schritt weiter und bezeichnet Sprache nicht mehr als Werkzeug, sondern als einen Teil des Menschen, wodurch der Grundgedanke, dass der Mensch eine stabile Entität sei, angezweifelt und schließlich zur Fiktion wird (vgl. Eagleton 1988:113). Daraus lässt sich schließen, dass der Mensch Sprache nicht erschafft, um sie zu verwenden und seine Realität auszudrücken, vielmehr ist die Wirklichkeit des Menschen durch Sprache bestimmt.

3.5 Dekonstruktion

Die Dekonstruktion kann als philosophisches Gedankengut, als Art des Lesens oder als politische Strategie aufgefasst werden (vgl. Culler 1999:95). Die Komplexität der Dekonstruktion zeigt sich bereits in der Grundannahme, dass die Möglichkeit einer sprachlichen Äußerung, Bedeutung zu übertragen, bereits in der Sprachstruktur festgemacht ist, wir jedoch erkennen müssen, dass alle Ereignisse bereits von vorangegangenen Strukturen bestimmt wurden. Selbst wenn man bis zum Ursprung der Sprache zurückgeht, müssen bereits

vorhandene Differenzierungen bedacht werden. Die Bedeutung mag präsent sein, jedoch als ein Produkt von Differenzen, die wiederum nicht gegeben sind, sondern produziert werden (vgl. Culler 1999:106f). Heruntergebrochen lässt sich sagen, dass alle Begriffe die Spuren ihrer vergangenen Verwendung in sich tragen und Sprache wiederum durch Sprache bedingt wird.

Die Dekonstruktion schließt sich somit der Kritik am Strukturalismus an und geht noch einen Schritt weiter, indem Derrida, einer der bedeutendsten Vertreter der Dekonstruktion, die „Tradition des gesamten westlichen Denkens“ (Dahlerup 1998:34) als Logozentrismus bezeichnet und folglich in Frage stellt. Arrojo führt diesen Gedanken weiter aus:

Dekonstruktion hinterfragt nicht nur die Möglichkeit unveränderlicher „transzendenter“ Bedeutungen, die in ihrer Gesamtheit reproduziert und wiederhergestellt werden können, und führt damit die Implikation der Saussureschen Theorie des arbiträren, konventionellen Zeichens bis zur letzten Konsequenz, sondern stellt auch implizit und explizit alle traditionellen Auffassungen von Übersetzen in Frage, die von einem idealisierten Transfer unveränderlicher Bedeutungen von einer Sprache in eine andere, von einer Kultur in eine andere, ohne Einmischung der Translatorin bzw. des Translators und ungeachtet ihrer bzw. seiner Übersetzungssituation ausgehen. (Arrojo 1998:101)

An diesem Zitat zeigt sich, dass das Konzept von stabilen Bedeutungen – die von einem sprachlichen und kulturellen Kontext in einen anderen übertragen werden können, ohne dass die Rolle bzw. Entscheidungen der ÜbersetzerInnen einen Einfluss darauf haben – in der Dekonstruktion in Frage gestellt wird. Gemäß Arrojo (1998:101) gilt der Text also nicht mehr als unabänderliche Hülle der vom Verfasser beabsichtigten Bedeutungen, die beliebig rekonstruiert werden können, was dazu führt, dass auch die Beziehung zwischen Original und Übersetzung überdacht werden muss. In den folgenden Unterkapiteln werden zwei zentrale Grundannahmen der Dekonstruktion genauer erläutert.

3.5.1 Der Tod des Autors⁶

Ein bedeutendes Element der dekonstruktivistischen Strömung ist die Betrachtung der Autorschaft, der sich vor allem der Franzose Roland Barthes mit seinem Text „Der Tod des Autors“ und der französische Philosoph Michel Foucault „Was ist ein Autor?“, der auf einem Vortrag beruht, widmen. Foucaults Aufsatz greift Barthes Grundannahmen auf, ohne diesen jedoch namentlich zu nennen, sieht die gewählten Begrifflichkeiten wie „Werk“ und „Schreiber“ jedoch kritisch, da sie mit dem Autorbegriff sehr viel gemeinsam haben (vgl. Jannidis et al. 2000:181-196).

⁶ Wie in Kapitel 1.1 wird der Autor als Konstrukt betrachtet, weshalb in diesem Unterkapitel nicht gegendert wird.

Foucault (2000) beschäftigt sich vorwiegend mit der Autorfunktion und geht davon aus, dass diese Funktion die Diskurse der Gesellschaft kennzeichnet. Die Autorfunktion ergibt sich aus dem Diskurs und solche Diskurse weisen vier Eigenschaften auf:

1. Autoren haben eine Eigentumsbeziehung zum Text, die Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts mit der Entstehung des Urheberrechts juristisch kodifiziert wurde.
2. Die Autorfunktion ist nicht für alle Diskurse einer Gesellschaft und für Diskurse mit Autorfunktion nicht ständig gültig. [...] In der Neuzeit haben sich die Diskursregeln so gewandelt, dass wissenschaftliche Texte ohne diesen Bezug akzeptiert werden, während literarische Diskurse die Autorfunktion aufweisen.
3. Die Autorfunktion ist das Ergebnis einer Konstruktion, die das Vernunftwesen Autor erst erschafft; der „Autor“ ist die psychologisierende Projektion einer Art und Weise mit Texten umzugehen. [...]
4. Ein Text verweist durch Personalpronomina und Adverbien der Zeit und des Ortes auf den Autor, doch wirken diese Verweise in Diskursen mit Autor-Funktion anders. Sie zeigen eine Zersplitterung des Sprecher-Ichs; so verweist das Ich im Roman weder auf den empirischen Schriftsteller noch auf die Schreibgeste allein. (Jannidis et al. 2000:195)

Für diese Masterarbeit steht im Vordergrund, dass Autoren, wie in Punkt 1 angesprochen, häufig als Eigentümer des Textes betrachtet werden, was durch das Urheberrecht, vor allem im literarischen Feld, heute noch eine bedeutende Rolle spielt. Auch den Punkt drei sollten sich LeserInnen im Hinterkopf behalten, da die Autorfunktion als konstruiert beschrieben wird und auf den Umgang mit dem Text reduziert wird. Foucault (2000:228f) schlussfolgert, dass Autoren nicht mehr als Schöpfer, Genie und Ursprung der Bedeutungen gesehen werden können, sondern als Funktionsprinzip, durch das ausgewählt, eingeschränkt und der freie Umgang mit Fiktion behindert wird.

Barthes stellt zwar nicht in Frage, dass Autoren für das Schaffen von Texten verantwortlich sind, reduziert diese aber auf Schreiber von bereits vorgegebenem Material, was auf seinem Gedanken basiert, dass es sich bei Texten um ein „Gewebe von Zitaten“ handelt. Der Verfasser eines Textes gilt demnach nicht mehr als Orientierungspunkt für die Interpretation (vgl. Jannidis et al. 2000:181f). In seinem Aufsatz kritisiert Barthes (2000:186) die Fixation unserer Kultur auf die Autorschaft und ihre Hintergründe und Lebensgeschichten, aus der die Bedeutung des Textes geschöpft werden soll. Barthes definiert Autoren als „moderne Schreiber“, die gleichzeitig mit ihren Texten erschaffen werden und einen Text als „eine Reihe von Schreibweisen [écritures], von denen keine einzige originell ist“ (Barthes 2000:190). Barthes führt diesen Gedanken weiter aus und kommt zu dem Schluss, dass durch die Abwesenheit der Textschaffenden ein „Erklären“ bzw. „Entziffern“ des Textes überflüssig wird, wodurch die LeserInnen geboren werden konnten. Auf die Rolle der LeserInnen wird im nächsten Unterkapitel noch genauer Bezug genommen, vorweggenommen soll hier nur

werden, dass der Lesende als „Zielpunkt“ des Textes gesehen wird und nicht im Sinne einer Person verstanden werden darf, sondern als „jemand“, der die Spuren zusammenführt, aus denen sich der Text zusammensetzt (vgl. Barthes 2000:191ff).

3.5.2 Die Rolle der LeserInnen

In der Dekonstruktion wird nicht mehr davon ausgegangen, dass die Bedeutung im Gesagten oder Ungesagten (im Impliziten, quasi „zwischen den Zeilen“) liegt. Sie geht hingegen noch einen Schritt weiter und spricht von der Bedeutung als etwas, das zwischen LeserInnen und Text entsteht (vgl. Dahlerup 1998:1f). Ebenso wird die AutorInnenschaft als Schöpfer jeglicher Bedeutung entthront und die Funktion der LeserInnen hervorgehoben, indem Barthes sagt, ein Text sei ein

vieldimensionaler Raum, in dem eine ganze Reihe von Schreibweisen (*écritures*), von denen keine ursprünglich ist, sich überschneiden und aufeinandertreffen. Der Text ist ein Gewebe aus Zitaten und zahllosen Zentren der Kultur. Aber es gibt einen Ort, an dem diese Vielheit in einem Fokus sich bündelt, und dieser Ort ist der Leser und nicht, wie man bisher sagte, der Autor. Der Leser ist der Raum, in den alle Zitate, die eine Schrift bilden, eingeschrieben sind [...] Die Einheit eines Textes liegt nicht in seinem Ursprung, sondern in seinem Bestimmungsort. (zit. nach Culler 1999:35)

LeserInnen lesen den Text folglich nach diversen Codes und Konventionen, die sie für passend halten, und unterziehen ihn einem interpretatorischen Verfahren. Folglich ergeben sich die Struktur und die Bedeutung des Textes aus der Aktivität des Lesens. In der Dekonstruktion werden LeserInnen dazu aufgefordert, ihre wesentliche Rolle als Erschaffer von Bedeutungen anzuerkennen (vgl. Culler 1999:38). LeserInnen können einerseits versuchen, die impliziten Bedeutungen zu aktivieren, oder den Text als Spannungsfeld verborgener Bedeutungen sehen. Eine weitere Möglichkeit ist sich aktiv an der Sinnproduktion zu beteiligen (Dahlerup 1998:21). Laut Barthes wandelt sich der Lesende somit von jemandem, der einen Text lediglich konsumiert, zu einem Produzenten von Bedeutungen, was nicht mehr als Zufall betrachtet wird, sondern als logische Konsequenz des Leseprozesses gesehen wird, (vgl. Culler 1999:40) was den Gedanken unterstützt, dass der Text nicht die eingeschriebene Bedeutung der AutorInnenschaft wiedergibt (vgl. Unterkapitel 6.3).

Translationswissenschaftliche Konsequenzen

Die poststrukturalistische Strömung warf eine Reihe von Fragen auf, die unter anderem auch von der Translationswissenschaft aufgegriffen wurden.

- Wenn die Bedeutung, das Signifikat, ein flüchtiges Ergebnis der Wörter oder Signifikanten war, stets changierend und instabil, teils präsent, teils abwesend, wie

- konnte es dann überhaupt irgendeine festgelegte Bedeutung oder Wahrheit geben?
- Wenn die Realität durch unseren Diskurs weniger reflektiert als vielmehr hergestellt wurde, wie konnten wir dann jemals die Realität selbst erfahren und nicht bloß unseren eigenen Diskurs?
- [...] gab es überhaupt eine Vergangenheit, die man erkennen konnte und die nicht nur eine bloße Funktion des gegenwärtigen Diskurses war?
- War alles Reden einfach nur Reden über unser Reden? (Eagleton 1988:129)

An diesen Fragestellungen zeigt sich bereits, dass im Rahmen des Poststrukturalismus das gesamte bisherige Denken, der Wahrheitsbegriff und die Auffassung von Realität in Frage gestellt wurden. Folglich beschäftigen sich der Poststrukturalismus und die Dekonstruktion mit ähnlichen Themen wie der Konstruktivismus, gehen jedoch vom Konzept der Sprache aus, anstatt einen neurobiologischen Zugang zu wählen.

In Antwort auf die Literaturtheorie der Dekonstruktion wendet sich die Übersetzung von den bisher angenommenen Mustern ab und sieht Bedeutung nicht mehr als statische Größe, die ohne Probleme von einer Sprache bzw. einem Kulturkreis in einen anderen übertragen werden kann, sondern hinterfragt Konzepte wie „Äquivalenz“ und „Treue“. Es wird hingegen eine genaue Lesestrategie beschrieben, deren Ziel es ist, die Instabilität der Bedeutung zu entlarven (vgl. Arrojo 1998:101f). Außerdem werden das Konzept und die Macht der AutorInnen hinterfragt, (vgl. Barthes 2000) was sich auch auf die Übersetzungspraxis auswirkt. Es geht nicht mehr darum, einen eingeschriebenen Sinn herauszufinden und diesen in eine andere Sprache zu übertragen, sondern wie Graham (1985) sagt, „das Kategoriensystem, das die Sprache in Form, Bedeutung und Wirkung einteilt“ (zit. nach Arrojo 1997d:170) zu hinterfragen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, den die Dekonstruktion thematisiert, ist das festgeschriebene hierarchische Verhältnis zwischen Originaltexten und Übersetzungen, AutorInnen und ÜbersetzerInnen, das in dieser Strömung aufgebrochen wird, indem die auktoriale Rolle der ÜbersetzerInnen hervorgehoben wird (vgl. Arrojo 1997d:169-171). ÜbersetzerInnen werden also sichtbar und müssen sich nicht mehr hinter AutorInnen verstecken.

3.6 Kognitionswissenschaft und Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist in der Kognitionswissenschaft angesiedelt, die das menschliche Denken und vor allem Lernen und Problemlösen untersucht. Im Vordergrund stehen hier die inneren Prozesse, die auch in der praktischen Tätigkeit der Translation und in der Didaktik bedeutend sind. Die Kognitionswissenschaft beschäftigt sich unter anderem damit, was sich während dem Übersetzungsprozess im Kopf des Übersetzenden abspielt (vgl. Risku 1998b:119f).

Der konstruktivistische Ansatz stützt seine Annahmen auf die Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft und der Neurobiologie und gilt dementsprechend als interdisziplinäre Auffassung von Wissenschaft (vgl. Orbán 2008:21). Der Konstruktivismus wird als reflexive Erkenntnistheorie betrachtet, die sich mit der Orientierung der Menschen in der Welt auseinandersetzt. Unsere konstruierte Wirklichkeit basiert auf dem Ziel, erfolgreiche Handlungen zu erzeugen (vgl. Siebert 2004). Die Grundannahme des Konstruktivismus ist folgende:

Bei unserem Wissen über die Welt handelt es sich ausschließlich um eine subjektive Konstruktion, eine objektive Erkenntnis einer außerhalb des Individuums existierenden unabhängigen Realität ist nicht möglich. Auf der Grundlage individueller Erfahrungen und Interaktionen mit der Umwelt, interpretiert und konstruiert das Individuum eine subjektive Wirklichkeit. (Orbán 2008:22)

Eine genauer ausformulierte Kernthese des Konstruktivismus lautet:

Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturelle gekoppelt, d. h., wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem «strukturdeterminiert», d. h. auf der Grundlage biografisch geprägter psychisch-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. (Siebert 2005:11)

Diese Definition wird von der Neurobiologie unterstützt, die das menschliche Gehirn als autopoietisches System ansieht, das von der Umwelt „semantisch abgeschlossen“ ist und dementsprechend keine Bedeutungen aufnimmt, sondern diese konstruiert. Die Aktivitäten des Gehirns sind geprägt von einer Selbstreferenzialität, da sie wiederum auf ihre eigenen Strukturen Bezug nehmen, was bedeutet, dass es die Informationen selbst erzeugt. Das menschliche Wissen ist demzufolge geprägt von einer Subjektivität und einer individuellen Konstruktion der Wirklichkeit, die in Übereinstimmung mit bereits vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen entstehen (vgl. Orbán 2008:23f).

Lernen wird unter einem konstruktivistischen Blickpunkt als „Aufbau neuer bzw. Umgestaltung bestehender Wirklichkeitskonstruktionen in Form kognitiver Strukturen“ (Orbán 2008:27) verstanden. Weiters führt Orbán (2008:28) aus, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, in dem Wissen konstruiert wird und nicht das reine Aufnehmen und Abspeichern von vorhandenen Informationen. Der Lernprozess selbst steht also im Vordergrund, im Gegensatz zum Produkt, also der „richtigen Lösung“. Lernen gilt demnach als „aktiver, selbstgesteuerter, situativer und sozialer Prozess“ (Orbán 2008:31). Auf die Bedeutung und Methodik des Konstruktivismus in der Pädagogik, vorwiegend in der Übersetzungsdidaktik, wird in Kapitel 4 (Aktueller Forschungsstand zur

Übersetzungsdidaktik) näher eingegangen.

Translationswissenschaftliche Konsequenzen

Im Kontext der Kognitionswissenschaft wird Abstand genommen vom Übersetzungsprodukt und der Übersetzungsprozess rückt erneut ins Zentrum der Forschung. Besonderes Hauptaugenmerk wird auf die Vorgänge gelegt, durch die ÜbersetzerInnen unter bestimmten Konditionen zu einem bestimmten Endprodukt gelangen können. Aus diesem Grund werden vor allem der Verstehensprozess und die mentalen Operationen untersucht, die beim Übersetzen ablaufen. Um diese Prozesse zu erforschen wurden empirische Methoden wie das „Laute Denken“ entwickelt, bei denen Berufs- und LaienübersetzerInnen laut mitsprechen, während sie Übersetzungen anfertigen. Diese Tonbänder werden dann transkribiert und analysiert (vgl. Stolze 2011:260f). Hönig (1995) beschäftigte sich in diesem Zusammenhang auch mit den Übersetzungskompetenzen, die für die Übersetzungsdidaktik weiter aufbereitet wurden (vgl. Stolze 2011:267).

Der Sozialkonstruktivismus beeinflusste vor allem die Forschung zur Übersetzungslehre und führte zu einer Abwendung vom konventionellen Ansatz des Objektivismus, in dessen Zusammenhang Lakoff (1987) äußerte: „knowledge [...] is some entity existing independently of the mind which is transferred 'inside the mind'“ (zit. nach Kiraly 2000:16) und Bednar (1992) ergänzte:

The goal of instruction, from both the behavioural and cognitive information-processing perspective, is to communicate or transfer knowledge to learners in the most efficient, effective manner possible (zit. nach Kiraly 2000:16).

In diesem Ansatz wird die Lehre auf die reine Wissensübertragung reduziert, was bedeutet, dass Lehrende die Aufgabe haben, die „Wahrheit“ effizient an die Lernenden weiterzugeben und sicherzustellen, dass die Inhalte auch aufgenommen werden. In diesem Zusammenhang wies Kiraly (2000:17) auf die Parallelen zwischen dem einstigen Verständnis von der übersetzerischen Tätigkeit und dem Verständnis der Lehre der Übersetzung hin: So wie Übersetzen als das Übertragen eines Textes von einer Sprache in eine andere gesehen wird, gilt die Lehre als ein Übertragen des Wissens an die Studierenden der Übersetzung.

Im Rahmen des Sozialkonstruktivismus wird die Übersetzungsdidaktik zum Forschungsgegenstand und gilt als „dynamic, interactive process based on learner empowerment; on the emancipation of students from the domination of the teacher and from the institution as the designated distributors and arbiters of

truth“ (Kiraly 2000:17f) und Lernen wird als „a collaborative, acculturative, and quintessentially social activity“ (Kiraly 2000:18) definiert. Kiraly (2000:18) bezieht auch zur Rolle der Lehrenden Stellung und sagt, dass diese den Studierenden als „guides, consultants und assistants“ zur Seite stehen sollen. Es zeigt sich an dieser neuen Herangehensweise an die Lehre der Übersetzung, dass der Sozialkonstruktivismus von den starren Grundsätzen des Lehrens abweicht und das Hauptaugenmerk auf den Lernprozess und das Aufbrechen der Machthierarchien zwischen Lehrenden und Studierenden legt. Studierende sollen sich emanzipieren und Lernen als soziale Tätigkeit betrachten, in der ihnen die Lehrenden zwar mit Rat und Tat zur Seite stehen, jedoch kein vorgekauft Wissen vermitteln. Das kritische Denken, sowie die authentische, interaktive Lernerfahrung, stehen im Vordergrund, ähnlich wie das auch bei der Dekonstruktion der Fall ist (vgl. Kiraly 2000:4).

Der Konstruktivismus weist große Ähnlichkeiten mit der Dekonstruktion auf, die beiden Ansätze unterscheiden sich jedoch darin, dass der Einfluss des Konstruktivismus auf die Lehre und das Lernen, auch im Bereich der Übersetzung, bereits umfassend erforscht wurde, was bei der Dekonstruktion noch nicht der Fall ist. Bei der Dekonstruktion wird das Konzept des Originals in Frage gestellt, was Derrida (1994:274) mit seiner Aussage: „Ein Text-Äußeres gibt es nicht“ unterstreicht. Jeder Text ist mit anderen Texten verwoben und wird durch die Übersetzung, die in einem bestimmten historischen und soziokulturellen Kontext erfolgt, ergänzt. Kein Text kann also für sich allein stehen, sondern muss ausgelegt werden, was darauf schließen lässt, dass jeder Text ein Original ist (vgl. Davis 2001:4f). Die Dekonstruktion fokussiert sich vorwiegend auf den Text und das Auseinandernehmen (dekonstruieren) von Bedeutungen, wohingegen sich die Konstruktion mit dem Wirklichkeits- und Realitätsbegriff auseinandersetzt. Beide Theorien weisen große Ähnlichkeiten auf und gehen darauf ein, dass jeder Mensch einen Text nur durch seine Realität bzw. durch seine Vorerfahrungen und Interpretationen lesen, verstehen und in weiterer Folge übersetzen kann. Die Dekonstruktion legt Wert auf eine kritische Grundhaltung und ein Dekonstruieren der Machthierarchien sowie Autoritätskonzepte, was im Sozialkonstruktivismus vernachlässigt wird. Hier steht das Bewusstsein, dass es keine universale Wahrheit bzw. Realität gibt im Vordergrund (vgl. Unterkapitel 3.4, 3.5, 3.6).

4. Aktueller Forschungsstand zur Übersetzungsdidaktik

In diesem Kapitel wird ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zur Übersetzungsdidaktik gegeben, was auch die Unterrichtsmethodik miteinschließt. Die vier bekanntesten übersetzungsdidaktischen Ansätze, welche in der Theorie und an den Universitäten vertreten sind, werden danach in prägnanter Form dargestellt. Diese Ausarbeitung stellt die Grundlage für den Vergleich mit dem entwickelten dekonstruktivistischen Modell dar. Die didaktischen Grundsätze der Dekonstruktion werden anschließend mit ausgewählten, inhaltlich passenden Methoden ergänzt, wodurch der dekonstruktivistische Ansatz an Praxisnähe gewinnt. Aus diesem Grund ist auch eine kurze Methodensammlung Teil dieser Masterarbeit.

4.1 Übersetzungsdidaktik heute

In den 2000er Jahren kam es zu einer Publikationswelle im Bereich der Übersetzungsdidaktik, was dazu führte, dass unterschiedlichste Ansätze entwickelt wurden, die heutzutage parallel existieren. Dieses Forschungsinteresse ist jedoch danach wieder verebbt und es zeichnet sich im Bereich der Übersetzungsdidaktik noch immer ein Mangel an Ansätzen auf, die von gut aufbereiteten Methoden ergänzt wurden und für Lehrende problemlos auf ihren Unterricht anzuwenden sind (vgl. URL: WDS, 10.05.2018). Aus der Recherche hat sich ergeben, dass viele Werke zu diesem Thema theoretischer Natur sind und nur wenige klare Anweisungen bzw. Vorschläge für den Übersetzungsunterricht liefern. Es gibt aber auch genug versteckte Methodenaufbereitungen, die aufschlussreiche Anregungen für den Unterricht liefern und im folgenden Subkapitel vorgestellt werden. In diesem Unterkapitel wird zuerst ein grober Überblick über Publikationen gegeben, die sich mit der Übersetzungsdidaktik beschäftigen, bevor die wichtigsten Ansätze der modernen Übersetzungsdidaktik einzeln vorgestellt werden.

Neben Wolfram Wilss, der sich in seinen beiden bekannten Werken *Übersetzungsunterricht: Eine Einführung* (1996) und *Übersetzungsfertigkeit: Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff* (1992) eingehend mit dem Übersetzungsunterricht auseinandersetzt, ist auch Paul Kussmaul zu nennen. Kussmaul (1995) widmet sich in seinem Werk *Training the Translator* der Kreativität in der Übersetzung und behandelt diese auch in Hinblick auf die Übersetzungsdidaktik. Laut Kussmaul spielen vor allem „self-awareness“ und „self-confidence“ hierbei eine wichtige Rolle und die Studierenden sollten im besten Falle eine positive Einstellung gegenüber dem zu übersetzenden Text haben. Abgesehen davon sollten Lehrende eine Atmosphäre des „sympathetic

encouragement“ schaffen, da dies die Kreativität fördert (vgl. Kussmaul 1995:50-55). Wie auch bei Wilss (1996) wird jedoch nicht darauf eingegangen, wie diese theoretischen Anregungen im Unterricht methodisch umsetzbar sind.

Ein weiteres wichtiges Grundlagenwerk, wenn auch bereits aus dem Jahr 1997, ist der von Eberhard Fleischmann et al. herausgegebene Sammelband *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, der sich mit den verschiedensten Teilbereichen der Übersetzungswissenschaft beschäftigt. Neben einer Artikelsammlung zur Übersetzungsdidaktik selbst, zu denen auch bekannte Namen wie Christiane Nord und Donald Kiraly beigetragen haben, werden auch die Probleme der Dolmetscherausbildung, Probleme der Fachtextübersetzung, die Terminologielehre und die Beurteilung von Übersetzungsleistungen behandelt (vgl. Fleischmann et al. 1997). Trotz des Umfangs des Werkes fehlt teilweise der rote Faden und es ist nicht ersichtlich, weshalb auf die Probleme der Dolmetscherausbildung eingegangen wird und die Probleme der Übersetzungsausbildung außer Acht gelassen werden.

Ein ähnlich umfangreiches Werk zur Didaktik wurde von Ulrich Kautz verfasst und trägt den Titel *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* (2000). Kautz widmet den beiden Bereichen Übersetzen und Dolmetschen ungefähr dieselbe Aufmerksamkeit und geht auf die verschiedenen Aspekte des Übersetzungsprozesses ein, die ausführlich ausgearbeitet wurden und von der Textanalyse über die Recherche und Terminologie bis hin zur Zieltexterstellung führen. In Hinblick auf die Didaktik geht er auch auf spezifische Unterrichtsmethoden ein und nennt Beispieltex te, was die Aufbereitung für den Unterricht erleichtert, da Lehrende sich nicht auf die Suche nach passendem Textmaterial begeben müssen (vgl. Kautz 2000). Im Kapitel „Unterrichtsmodelle für den Übersetzungsunterricht“ führt Kautz neun verschiedene Modelle an, die im Übersetzungsunterricht angewandt werden können. Dazu zählen unter anderem die „Stegreif-Übersetzung“ und die „Gelenkte Übersetzung“ (vgl. Kautz 2000:267-277), die jedoch aufgrund der Beschreibung nicht mit der Modelldefinition von Jank/Meyer (2011:35)⁷ übereinstimmen, sondern eher wie Übungen und Aktivitäten erscheinen.

A Handbook for Translator Trainers (2005) von Dorothy Kelly bietet, wie der Titel schon vermuten lässt, vor allem angehenden Lehrkräften der Übersetzung einen guten Überblick. Es werden verschiedene Ansätze und Herangehensweisen an den Unterricht vorgestellt, sowie die nötigen Ressourcen und Beurteilungskriterien diskutiert. Außerdem werden die zu erlangenden Kompetenzen in Zusammenhang mit den Kursinhalten besprochen. Neben einer

⁷ siehe Kapitel 6

umfangreichen Aufarbeitung der Methodik, auf die im folgenden Unterkapitel näher eingegangen wird, spielt auch die Ausbildung der Lehrkräfte bei Kelly eine Rolle (vgl. Kelly 2005).

Ebenfalls auf die Zielgruppe der Lehrenden spezialisiert sich Sonia Colina in ihrem Werk *Translation Teaching: From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers* (2003). Hier sticht ins Auge, dass sich Colina mit dem funktionalistischen Ansatz auseinandersetzt und die Lehre in Zusammenhang mit der Skopostheorie beleuchtet. Sie geht auf die Rollen der Lehrenden ein, die als „provider of resources“ gesehen werden und konstruiert einen „student-centered classroom“, in dem sich die Studierenden aktiv einbringen (vgl. Colina 2003:53f). Zusätzlich führt Colina eine Reihe von Komponenten an, die in den Unterricht integriert werden sollten, darunter zum Beispiel Übersetzungstools, Diskussionsgruppen, E-Mail-Verteiler etc. Insgesamt handelt es sich um ein übersichtliches Werk, das Methoden miteinbezieht und Beispieltex te anführt, sowie die Ziele und Arten der Beurteilung diskutiert. Die Kapitelzusammenfassung am Ende und eine Sammlung der jeweiligen Schlüsselbegriffe verleihen dem Werk zusätzliche Übersichtlichkeit (vgl. Colina 2003).

Ein bedeutender Vertreter des sozialkonstruktivistischen Ansatzes ist Donald Kiraly, der bereits einige Werke und Artikel zu diesem Thema veröffentlichte. Da der sozialkonstruktivistische Ansatz anschließend noch genauer aufgearbeitet wird, werden an dieser Stelle die zwei bedeutendsten Werke der sozialkonstruktivistischen Übersetzungs didaktik lediglich namentlich angeführt: *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice* (2002) und *Pathways to Translation. Pedagogy and Process* (1995). In beiden Werken bekommen LeserInnen einen Überblick über die Ansätze des Sozialkonstruktivismus und dessen Konsequenzen für den Übersetzungsunterricht.

Durch die elektronischen Medien und verfügbaren Übersetzungstools haben sich auch die Anforderungen an die angehenden ÜbersetzerInnen verändert, weshalb Mike Garants Sammelband *Current Trends in Translation Teaching and Learning* (2006) in dieser Aufzählung ebenfalls nicht fehlen darf. Die gesammelten Aufsätze beschäftigen sich mit der Übersetzung von Webseiten, Besonderheiten der audiovisuellen Übersetzung und verschiedenen „e-learning“ Methoden (vgl. Garant 2006). Die Beiträge sind unterschiedlich aufbereitet und bieten teilweise einen sehr guten Einblick in die mediale Übersetzungs didaktik, ergänzt durch spezifische Methoden und Übungsbeispiele.

4.1.1 Der funktionale Ansatz

Christiane Nord beschäftigt sich in ihrem Werk *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Ansatzes* mit der funktionalen Übersetzungsdidaktik. Beim funktionalen Ansatz orientiert sich Nord stark an der Skopostheorie, was bedeutet, dass der Zweck der Übersetzung und das Zielpublikum im Vordergrund stehen. Sie kritisiert jedoch den Begriff „Treue“, der meist mit „Äquivalenz“ gleichgesetzt wird, und spricht stattdessen von „Loyalität“, die ÜbersetzerInnen gegenüber allen HandlungspartnerInnen, einschließlich sich selbst, haben, wodurch eine ethische Komponente ergänzt wird (vgl. Nord 2011:30ff). Die Komponente der Loyalität wurde von Nord eingeführt, nachdem von ÜbersetzungstheoretikerInnen kritisiert wurde, dass die Betonung des Zwecks zu einer Entthronung des Originaltextes führt und nur noch die Informationen ausgewählt werden, die für den Zieltextlesenden als relevant eingestuft werden (vgl. Koller 2011:216).

Im Vordergrund des funktionalen Ansatzes stehen der Übersetzungsauftrag und der Zweck des Zieltextes. Nord sieht den Übersetzungsauftrag in der Didaktik als Sonderform der Translatfunktion, weil diese von der Lehrperson vorgegeben wird und dadurch auch der Schwierigkeitsgrad beeinflusst werden kann. Der Unterricht simuliert dementsprechend die Situation eines Übersetzungsauftrags, was bedeutet, dass alle in der professionellen Praxis vorherrschenden Phasen miteinbezogen werden sollten. Da die Bestimmung der Funktion des Zieltextes im Vordergrund steht, sollte zuerst eine Analyse des Auftrags erfolgen, bevor die Studierenden die textexternen und textinternen Faktoren des Ausgangstextes analysieren. Wichtig ist, dass die Studierenden nach diesen beiden Schritten erkennen, ob der Auftrag durchführbar ist. Nord schlägt eine Tabelle vor, in der verschiedene Elemente wie Sender, Empfänger, Ort, Zeit, Thematik, Aufbau, Syntax, Lexik, etc. auf Ausgangstext- und Zieltextebene bestimmt werden, um den Studierenden einen Überblick zu verschaffen (vgl. Nord 2011:231-244).

Einen weiteren Aspekt, dem Nord ihre Aufmerksamkeit schenkt, ist die Beurteilung der Qualität einer Übersetzung, die auch im Unterricht eine große Rolle spielt. Als höchstes Gut wird hierbei, im Sinne der funktionalen Translationswissenschaft, die Erfüllung des Übersetzungsauftrags gesehen. Für Studierende ist relevant, dass die Funktion nicht vom Text abhängig ist, sondern die RezipientInnen dem Text eine oder mehrere Funktionen zuschreiben. Da auch die AuftraggeberInnen und Sender eine Funktion intendieren ist das bereits beschriebene Loyalitätsprinzip zu beachten. Ein Übersetzungsfehler ergibt sich somit aus der intendierten Zielfunktion des Textes und wird als eine „Nichterfüllung“ des Auftrags betrachtet. Nord (2011:270-280) appelliert an

Lehrende, Studierende aus ihren Fehlern lernen zu lassen und nimmt eine gewichtete Bewertung und Klassifizierung der Fehler vor, was Lehrenden dabei hilft, die Schwere des Fehlers einzuordnen und demnach neue Unterrichtsstrategien zur Vertiefung des problematischen Gebiets zu erarbeiten.

In der Praxis der Übersetzungsdidaktik unterscheidet Nord (2011:285) drei Kategorien:

FÄHIGKEITEN	WISSEN	FERTIGKEITEN
Analysefähigkeit Entscheidungsfähigkeit Kreativität Urteilsfähigkeit	Sprach- und Kulturwissen in A- und Z-Kultur Sach- und Fachwissen Theorie- & Methodenwissen Praxiswissen	Auftragsanalyse Textanalyse in A Strategieentwurf Textproduktion in Z Recherche(n)

Tabelle 1: übersetzungsdidaktische Kategorien nach Nord 2011

Nord führt aus, dass die genannten Fähigkeiten durch ständiges und gezieltes Üben der Studierenden zu fördern und weiterzuentwickeln sind, sie kritisiert jedoch, dass der Ausbau der genannten Fähigkeiten nur wenig Raum im Übersetzungsunterricht bekommt. Zu den Fertigkeiten merkt Nord an, dass künstlich erzeugte Situationen im Übersetzungsunterricht ausreichend sind, um die genannten „Techniken“ durch konstantes Training zu verinnerlichen. Beim Wissen verweist Nord auf unterschiedliche Arten der Wissensvermittlung, wie Auslandsaufenthalte (Sprach- und Kulturwissen), Fachliteratur und Vorträge (Sach- und Fachwissen), Berufskunde und Praktika sowie Lehrveranstaltungen zu diversen Fachthemen (vgl. Nord 2011:285f). Anschließend geht Nord (2011:287f) darauf ein, dass sich die eigentliche Übersetzungskompetenz aus den genannten Kategorien zusammensetzt und nur in der Praxis wirklich erlernt werden kann. Weiters weist sie auf die wichtigsten Kompetenzen hin: fremdsprachliche Kompetenz, muttersprachliche Kompetenz, Weltwissen, Recherchierkompetenz und Übersetzungskompetenz, beschränkt ihre Ausführungen jedoch auf Kompetenzdefizite und ihre Ursachen, anstatt auf mögliche Übungen einzugehen, die diese Kompetenzen fördern könnten. Zusätzlich beschreibt sie erforderliche Grundlagen, die vorhanden sein müssen, bevor sich Studierende der Übersetzungskompetenz widmen. Dazu zählen die Sprach- und Kulturkompetenz, Fachwissen und Grundkenntnisse der Übersetzungspraxis (vgl. Nord 2011:289f). Erneut äußert sie sich nicht dazu, wie

diese Fertigkeiten erlangt und im Unterricht durch Übung gefestigt werden können. Nord plädiert dafür, den Schwierigkeitsgrad der Übersetzungsaufgaben anzupassen und den Studierenden konkrete Übersetzungsaufträge und Situationen vorzugeben. Kritisiert wird im Rahmen des funktionalen Ansatzes die Beschränkung auf den Satz als Übersetzungseinheit, da dadurch funktionale Einheiten, die darüber hinausgehen, weitgehend ignoriert werden (vgl. Nord 2011:290-294). Nord (2011) führt 17 Übungen an, die für eine funktionale Übersetzungsdidaktik im Übersetzungsunterricht eingesetzt werden können und formuliert sieben Leitlinien der funktionalen Übersetzungsdidaktik:

- 1) Translate sind Texte. [...]
- 2) Texte sind Repräsentanten von Textsorten. Ein Text ist nicht die Summe von Einzelsätzen, sondern eine kohärente Einheit. [...]
- 3) Die Funktion eines Textes wird durch die kommunikative Situation (einschließlich der Senderintention) bestimmt. [...]
- 4) Bei jeder Textproduktion geben pragmatisch-funktionale Gesichtspunkte den Rahmen für individuelle Formulierungsentscheidungen ab. [...]
- 5) Jede Textproduktion folgt bestimmten strategischen Mustern, die sich aus der intendierten Textfunktion ergeben. [...]
- 6) Für zukünftige Übersetzerinnen und Übersetzer sind heute Teamfähigkeit und Argumentationsfähigkeit wichtige Berufsvoraussetzungen. [...]
- 7) Die Rolle der Lehrkraft sollte sich soweit wie möglich auf Moderation (und gegebenenfalls Schlichtung) beschränken. [...] (Nord 2011:300f)

Im Zuge dieser Ausführungen lässt sich erkennen, dass der funktionale Ansatz auch in der Übersetzungsdidaktik seinen Grundsätzen treu bleibt und der Auftrag, sowie der Zweck der anzufertigenden Übersetzung, im Vordergrund stehen. Die Übersetzungskompetenz baut auf anderen Kompetenzen auf, die von den Studierenden bereits mitgebracht werden sollten. Ist dies nicht der Fall, gibt der funktionale Ansatz nur wenig Hilfestellung für das Erlernen dieser Kompetenzen, was als Defizit wahrgenommen wird. Nord bemüht sich um eine praxisrelevante Aufarbeitung des Ansatzes, indem sie verschiedene Übersetzungsübungen wie die „gelenkte Übersetzung“ und die „Übersetzungsrevision“⁸ miteinbezieht. Das Ziel der angeführten Übungen ist jedoch nicht immer klar erkennbar. Diverse andere Themen wie die Rolle der Lehrkraft und die Teamfähigkeit werden zwar in den Leitlinien kurz angeschnitten, jedoch nicht weiter ausgeführt, wodurch sie sehr vage bleiben. Dadurch wird die bereits angeführte Kritik bestärkt, dass die meisten Ansätze nicht praxisnah aufbereitet werden und Lehrende sie deshalb nicht ohne weitere Anpassung in ihren Unterricht aufnehmen können.

⁸ Alle 17 präsentierten Übungen sind nachzulesen in Christiane Nords Werk *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität* (2011:294-300)

4.1.2 Der prozessorientierte Ansatz

Den prozessorientierten Ansatz prägten vor allem Daniel Gile und Gyde Hansen. Im Fokus des Ansatzes steht der Prozess und nicht das fertige Translat, was Gile wie folgt ausführt:

The idea is to focus in the classroom not on results, that is, not on the *end product* of the Translation process, but on the process itself. More specifically, rather than simply giving students texts to translate, commenting on them by saying what is "right" and what is "wrong" in the target-language versions produced, and continuing on the accumulation of such experience and indications to lead trainees up the learning curve, the process-oriented approach indicates to the student good Translation *principles, methods, and procedures*. (Gile 2009:14, Hervorhebungen im Original)

Laut Gile sollte Abstand genommen werden von der Beurteilung des fertigen Produkts und Lehrende sollten stattdessen das Hauptaugenmerk auf den Weg legen, der bis dahin zurückzulegen ist. Im Vordergrund stehen demzufolge die Entwicklung von Methoden und Strategien, anstatt der Vorgabe von richtigen Lösungen für das Endprodukt. Das wirkt sich auch auf die Funktion der Lehrpersonen aus, die ihr Feedback nicht auf das Translat beschränken, sondern bereits beim Prozess des Übersetzens ansetzen und Hilfestellungen anbieten sollen. Diese Herangehensweise hat auch einen Einfluss auf die Beurteilungskriterien, da das fertige Translat nicht mehr im Fokus der Beurteilung steht (vgl. Gile 2009:14). Außerdem betont Gile die Wichtigkeit von theoretischen Komponenten in der Übersetzungs- bzw. Dolmetschausbildung.

Theoretical components in interpreter and translation training can contribute to better understanding of phenomena, difficulties, and strategies and tactics, thus helping students advance further and faster and maintain appropriate strategies even after they have left school. (Gile 2009:24)

Im Rahmen des prozessorientierten Ansatzes schlägt Gile eine Reihe von „models“ und „basic concepts“ vor, wobei er bei den „models“ zwischen den Bereichen Dolmetschen und Übersetzen unterscheidet und für das Übersetzen vom „sequential model of translation“ spricht. Das Modell, welches Gile eher als „guidance tool“ beschreibt, beschäftigt sich mit dem Prozess vom Ausgangs- zum Zieltext und unterscheidet zwischen zwei Phasen. In der „comprehension phase“ beschäftigen sich die ÜbersetzerInnen je mit einer Übersetzungseinheit (eine ÜS-Einheit kann von einem Wort oder einem Satz bis zu einem Abschnitt reichen) und bildet eine „meaning hypothesis“ für eine mögliche Übersetzung, basierend auf Sprachkenntnissen und Weltwissen. Danach wird die Bedeutung der formulierten Hypothese einem Plausibilitätstest unterzogen. In der zweiten Phase, „reformulation phase“ genannt, wird die Bedeutung der ÜS-Einheit in der Zielsprache verbalisiert und durch den „fidelity test“ wird sichergestellt, dass z. B.

keine ungerechtfertigten Auslassungen oder Ähnliches vorgenommen wurden. Außerdem wird kontrolliert, dass die ÜS-Einheit in der Zielsprache ihren Zweck erfüllt und den sprachlichen Kriterien entspricht (vgl. Gile 2009:101-106).

Zu den von Gile identifizierten „basic concepts“⁹ zählen: „communication“, „quality“, „fidelity“ (gegenüber der Nachricht), „comprehension“ und „knowledge acquisition“, die Gile (2009) theoretisch beschreibt und anschließend auch in Form von Übungen für die Unterrichtspraxis aufbereitet. Folgende Vorteile des prozessorientierten Ansatzes führt Gile an:

- Studierende sind schneller in der Auswahl und Anwendung von Übersetzungsstrategien, sowie dem Treffen von Entscheidungen, wenn diese mit ihnen besprochen werden und sie nicht erst durch Ausprobieren darauf stoßen.
- Die Gründe für gute Übersetzungslösungen bzw. Übersetzungsfehler stehen bei diesem Ansatz im Vordergrund, wodurch ihre Strategien und Fertigkeiten gefördert werden.
- Der prozessorientierte Ansatz erlaubt mehr Flexibilität der Lehrenden in Hinblick auf sprachliche Lösungen und dem Treuekonzept. Lehrende kommentieren den Prozess und nehmen Abstand von der Bewertung sprachlicher Lösungen im Zieltext (vgl. Gile 2009:14f).

Gyde Hansen, die sich ebenfalls der Prozessforschung widmet, beschreibt den Übersetzungsprozess als

das konkrete Geschehen von dem Augenblick an, wo die Übersetzerin oder der Übersetzer den Ausgangstext und den Auftrag bekommen hat und anfängt, mit dem Ausgangstext zu arbeiten, bis der Zieltext abgeschlossen ist und abgegeben wird, d. h. das Durchlesen des Auftrags und des AT, jede Bewegung auf dem Papier oder auf der Tastatur, jeder Gebrauch von Hilfsmitteln aller Art sowie alle kognitiven Prozesse, die zu Änderungen führen oder zur Lösung von Problemen beitragen können. (Hansen 2003 zit. nach Hansen 2006:25)

Hansens Definition deckt sich mit der von Gile, grenzt jedoch genauer ein, was alles in den Prozess mit eingeschlossen wird. Hansen (2006:25-28) legt ihr Hauptaugenmerk weiters auf die Kompetenzen, die im Rahmen des Übersetzungsprozesses relevant sind und nennt neben den üblichen Kompetenzen (übersetzerische, soziale, kulturelle, kommunikative, etc.) auch „Einfühlungsvermögen, Überblick, Präzision, Abstraktions- bzw. Distanzierungsvermögen, Einfallsreichtum, Recherchierfähigkeit“ (Hansen 2006:27). Zusätzlich betont sie die Wichtigkeit der Kontrolle in den einzelnen

⁹ Die dargestellten „basic concepts“ können in Gile (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* in den Kapiteln 2, 3, 4 und 6 nachgelesen werden.

Phasen des Übersetzungsprozesses. Von Bedeutung ist, dass allen Übersetzungsentscheidungen Aufmerksamkeit geschenkt wird, um sie rechtfertigen und die Verantwortung für diese Entscheidungen übernehmen zu können (vgl. Hansen 2006:28-33).

Der prozessorientierte Ansatz betrachtet den gesamten Ablauf einer Übersetzung, vom Erhalt des Auftrags bis zur Abgabe, weshalb er für die Übersetzungsdidaktik sehr geeignet ist. Studierende konzentrieren sich demnach nicht nur auf bestimmte Bereiche des Übersetzens, sondern durchlaufen einen gesamten Auftrag und lernen, diesen zu kontrollieren und zu bewerten. Die nötigen Kompetenzen werden im Zuge der verschiedenen Phasen der Übersetzung erworben bzw. gefestigt. Die Rolle der Lehrenden wird zwar nur erwähnt und nicht ausführlich betrachtet, lehnt sich aber an die des „facilitators“ im Sozialkonstruktivismus an, da es ihre Aufgabe ist, im Prozess Hilfestellungen zu geben und zu unterstützen, anstatt das Translat zu bewerten. Der Bewertung des Prozesses und der Strategien wird im prozessorientierten Ansatz ein größerer Stellenwert zugeordnet als beim sozialkonstruktivistischen Ansatz.

4.1.3 Der aufgabenbezogene Ansatz

Der aufgabenbezogene oder „task-based approach“, der vor allem in der Fremdsprachenlehre von Bedeutung ist, wurde von Hurtado Albir und González Davies auf die Übersetzungsdidaktik umgelegt. Besonderes Augenmerk wird hier auf die Lernerfolge gelegt und der Ansatz zeichnet sich, wie der Name bereits vermuten lässt, durch eine umfangreiche Ausarbeitung an Methoden und Unterrichtsaktivitäten aus (vgl. Kelly 2005:16f).

Hurtado Albir (1996:32) kritisiert das Fehlen von definierten Lernzielen sowie eines methodischen Rahmens, der Kriterien für die Auswahl von Texten und Aufgaben festlegt. Er formuliert sehr umfangreiche Lernziele, die unterteilt werden in den Beginn der Übersetzungsausbildung, die angewandten Methoden, die Sprachverwendung verschiedener Texte (hierbei wird auf Textsorten, Stile, Dialekte und den Kulturtransfer eingegangen) und das Berufsbild der ÜbersetzerInnen. Die Lernziele werden dann in einem nächsten Schritt mit konkreten Übungsvorschlägen für den Unterricht ergänzt (vgl. Hurtado Albir 1996:35-55). Der aufgabenbezogene Ansatz beschäftigt sich außerdem ausführlich mit der Vorbereitungsphase und spricht in diesem Sinne von „documentación“, also der Beschäftigung mit dem Ausgangs- und dem Zieltext, der Textsorte und den sprachlichen sowie kulturellen Besonderheiten. Dieser Schritt ist gleichzusetzen mit der initialen Recherchephase und sollte genau dokumentiert werden (vgl. Pilar 1996:79f). Zusätzlich werden in Hurtado Albir (1996) die Fehlergewichtung, die Terminologearbeit und verschiedene

Fachbereiche im didaktischen Sinne untersucht. Das lässt vermuten, dass der „task-based approach“ vor allem für die Übersetzung von Fachtexten aufbereitet wurde.

González Davies (2004) beschäftigt sich in ihrem Werk *Multiple Voices in the Translation Classroom* mit wichtigen Themenbereichen, denen sonst nur wenig Aufmerksamkeit in der Übersetzungsdidaktischen Literatur gewidmet wird. Dazu zählt unter anderem das „classroom setting“: Der Unterricht soll als Ort für Diskussionen und praktische Übungen dienen (vgl. González Davies 2004:17f). Außerdem wird die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden betrachtet. Der aufgabenbezogene Ansatz sieht Lehrende, ähnlich wie der Sozialkonstruktivismus, in einer begleitenden Rolle und fördert die Autonomie und das kritische Denken der Studierenden, die als aktive Teilnehmer des Unterrichts gesehen werden (vgl. González Davies 2004:36f). Im genannten Werk werden eine Vielzahl an „tasks“ und „activities“ angeführt, die in verschiedene Bereiche wie „linguistics“, „cultural studies“, „fidelity“ und „encyclopedic knowledge“ unterteilt werden. Die angeführten „tasks“ definiert González Davies (2004) als

a chain of activities with the same global aim and a final product. The full completion of a task usually takes up several sessions. In each of these, the activities lead along the same path towards the same end. On the way, both procedural (know *how*) and declarative (know *what*) knowledge are practised and explored. (González Davies 2004:23, Hervorhebungen im Original)

„Activities“ werden als „concrete and brief exercises that help to practice specific points, be they linguistic, encyclopedic, transfer or professional“ (González Davies 2004:22) beschrieben.

Der aufgabenbezogene Ansatz eignet sich vor allem für die Praxis und liefert Lehrkräften ein Kontingent an Übungen und Methoden, die im Unterricht ohne Probleme angewandt werden können und teils direkt aus den genannten Werken entnommen werden können, ohne einer großen Anpassung zu bedürfen. Die wichtigsten Rahmenbedingungen wie Lernziele, Evaluierung, Rollenverteilung, Terminologiearbeit und Recherche werden angesprochen, es fehlt jedoch teilweise eine ausführliche Ausarbeitung und Darstellung der Grundannahmen, auf denen der Ansatz beruht. Im Vergleich mit den anderen Ansätzen fällt auf, dass die Studierenden mit einer Reihe von Aktivitäten beschäftigt werden, jedoch wenig Raum für Reflexion, kritisches Denken und die Entwicklung einer eigenständigen Problemlösungskompetenz gelassen wird, obwohl die aktive Mitgestaltung des Unterrichts und die Fähigkeit kritisch zu denken durch die Rolle der Lehrenden gestärkt werden soll.

4.1.4 Der sozialkonstruktivistische Ansatz

Der Sozialkonstruktivismus geht davon aus, dass die objektive Realität nicht existiert und das Individuum stets von anderen Perspektiven durch die Kommunikation und das Zusammenleben beeinflusst wird, was in der Pädagogik berücksichtigt werden sollte. Diese verschiedenen Realitäten führen zu Diskussionen und Austausch, was darauf schließen lässt, dass Lernen ein aktiver, „inter-psychological“ Prozess ist. Oder wie Kiraly (2000:35) es ausdrückt: „Learning is a process that takes place in a participation framework, not in an individual mind.“ Das Übersetzungsfeld wird hier nicht als stabiles Gebilde gesehen, sondern als ein sich konstant wandelndes Gebiet, woran auch die Übersetzungsdidaktik beteiligt ist, was wiederum bedeutet, dass es sich bei der Übersetzungslehre nicht um einen einseitigen Auftrag handelt, sondern um einen gemeinsamen Lernprozess, von dem Studierende und Lehrende profitieren (vgl. Kiraly 2000:34f).

Als Hauptvertreter des sozialkonstruktivistischen Ansatzes ist Donald Kiraly anzuführen, der diesen als einen „collaborative approach“ bezeichnet und das Selbstkonzept der Studierenden in den Vordergrund rückt (vgl. Kelly 2005:18). Kiraly, der selbst als Lehrender tätig ist, stellt die Übertragbarkeit von Wissen vom Lehrenden zum Studierenden in Frage und regt dazu an, den Fokus weg vom Lehrenden und auf den Prozess des Lernens an sich zu richten (vgl. Kiraly 2000:19). Zum „collaborative approach“ führt Kiraly weiter aus:

Learning is best accomplished through meaningful interaction with peers as well as full-fledged members of the community to which learners are seeking entry. [...] My proposal is to focus on the publishable translation project as the key learning event for translation practice starting immediately after an introduction to translation studies in which students would be involved in consciousness raising about the nature of translator competence [...] Rather than it being the teacher's task to contrive activities to simulate translation sub-tasks, it would be their job to assist students in identifying those aspects of their expertise that are not yet well enough developed to complete the translation job at hand, and to provide scaffolding for acquiring the necessary skills and knowledge. (Kiraly 2000:60)

Dieser Auszug aus Kiralys Werk *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000) nimmt bereits Bezug auf die wesentlichsten Grundsätze des Sozialkonstruktivismus und hebt sich in seiner Herangehensweise deutlich vom aufgabenbezogenen Ansatz ab, der im vorhergehenden Subkapitel betrachtet wurde. Der sozialkonstruktivistische Ansatz legt weniger Wert auf die Simulation bestimmter Aufgaben im Übersetzungsunterricht, er betont hingegen die Bedeutung der Gruppe und die Wichtigkeit der Kompetenzentwicklung anhand eines realen (zumindest realistischen) Übersetzungsprojektes. Die Aufgabe der Lehrenden ist es demzufolge nicht, die Studierenden mit Übungen und Aktivitäten zu versorgen, sondern beratend zur Seite zu stehen, die Studierenden zu

unterstützen und auf den richtigen Weg zu führen.

Kiraly (2000) plädiert für „situating learning“, was bedeutet, dass Studierende anhand von Projekten und Aufgaben lernen, die in eine authentische Situation eingebettet sind und nicht, wie zum Beispiel von Nord (2011) vorgeschlagen, an das Niveau der Studierenden angepasst werden. Das beruht darauf, dass authentische Aufträge auch immer in eine kulturelle und soziale Situation eingebettet sind, wovon Studierende profitieren. Beim sozialkonstruktivistischen Ansatz geht es nicht darum, dass sich Studierende ein Set von Fertigkeiten und Wissen aneignen, sondern, dass sie Wissen als veränderbare Größe sehen. Das Erlernen von Strategien steht demnach im Vordergrund (vgl. Kiraly 2000:42ff). In diesem Zusammenhang führt Kiraly die beiden Konzepte „viability“ und „scaffolding“ an: Viabilität bedeutet, dass unsere Konstruktion der Wirklichkeit aufrechterhalten wird, solange sie ihre Funktion erfüllt und uns passend erscheint, was für die Didaktik zur Folge hat, dass Lernen als dynamischer Prozess gesehen wird, abhängig vom Hintergrund und der sozialen Situation. „Scaffolding“ bezieht sich auf die Lehrperson und sieht diese in einer begleitenden, unterstützenden Rolle, die Abstand nimmt von vorgefertigten Lösungen (vgl. Kiraly 2000:44-47). Die Übersetzungskompetenz sieht Kiraly (2000:49) als „creative, largely intuitive, socially-constructed, and multi-faceted complex of skills and abilities“, wodurch das Hauptziel darin besteht, das Bewusstsein der Studierenden für diese komplexe Kompetenz zu stärken und ihnen zu helfen, ihr eigenes übersetzerisches Selbstkonzept zu entwickeln.

Der Unterricht wandelt sich im Sozialkonstruktivismus zum Workshop, in dem Diskussion, unterschiedliche Perspektiven, konstruktive Kritik und gemeinsames Arbeiten der Studierenden mit Unterstützung eines Betreuers Priorität haben. Das hilft Studierenden dabei, ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu entwickeln, auszuweiten und anzupassen (vgl. Kiraly 2000:63f). Neben diesen eher allgemeinen Grundsätzen geht Kiraly auch auf ein spezifisches Projekt ein und gibt Informationen zu „Setting“, „Assignment“ und „Organizing the Project“. Zusätzlich beschreibt er die verschiedenen Rollen, die Studierenden im Projekt einnehmen können (vgl. Kiraly 2000:102-112).

Der Sozialkonstruktivismus legt viel Wert auf die Beschreibung der Rolle der Lehrenden und der Unterrichtsatmosphäre. Lehrende können sich hier Anregungen für einen Unterricht holen, der auf Kollaboration und kritischem Denken aufbaut und den Austausch zwischen den Studierenden in den Vordergrund stellt. Kiraly (2000) betont das Erarbeiten der Übersetzungskompetenzen anhand von realen Projekten. Der sozialkonstruktivistische Ansatz löst sich von der „richtig-falsch“ Perspektive, die

im Unterricht lange Zeit verfolgt wurde. Kiralys Ausführungen müssen jedoch von Lehrenden ausgearbeitet und auf ihre spezifischen Themen und Projekte umgelegt werden, was ein gewisses Maß an Eigeninitiative von Seiten der Lehrenden voraussetzt.

4.2 Unterrichtsmethodik

Während sich die Didaktik mit dem „was?“ beschäftigt konzentriert sich die Methodik auf das „wie?“, aber auch auf die Fragen nach dem „wozu“ und „womit“ wird im Rahmen der Methodik eingegangen (vgl. Jank/Meyer 2011:14). Jank und Meyer definieren Unterrichtsmethoden als

die Formen und Verfahren, mit denen Lehrende und Lernende die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht vermitteln und sich aneignen. (Jank/Meyer 2011:54)

In Zusammenhang mit der Methodik führen Jank/Meyer (2011:51-55) aus, dass Methoden immer in Wechselwirkung mit Zielen und Inhalten stehen. Als Ziele sehen sie die „Beschreibung des gewünschten Ergebnisses eines Lehr-Lern-Prozesses“ (Jank/Meyer 2011:51) und Inhalte definieren sie als „am Unterrichtsgegenstand gewonnene, von Lehrern und Schülern gemeinsam erzeugten Sinngebungen“ (Jank/Meyer 2011:53). Das bedeutet, dass die Ziele, Inhalte und Methoden aufeinander abgestimmt werden müssen, da sie in Wechselwirkung zueinander stehen. Passen Methodik, Ziele und Inhalte zusammen, steigt die Qualität des Unterrichts (vgl. Jank/Meyer 2011:55-58). Dieser Grundsatz wurde auch bei der Methodenauswahl des dekonstruktivistischen Ansatzes berücksichtigt.

4.2.1 Aktueller Forschungsstand zur Methodik

Bei der Recherche zur Unterrichtsmethodik stellte sich heraus, dass zwar bereits viel zu diesem Thema publiziert wurde, die Methoden aber häufig nicht klar in Form von Methodensammlungen ausgearbeitet wurden und deshalb nicht immer sofort als Methoden erkennbar sind. Zahlreiche Publikationen, deren Titel vielversprechend sind, beschäftigen sich jedoch in weiterer Folge mit Übersetzungsstrategien und weniger mit Unterrichtsmethoden¹⁰. In diesem Zusammenhang ist auch der deutsche Übersetzungswissenschaftler Wolfram Wilss zu nennen, der 1992 drei Methoden für den Übersetzungsunterricht anführte:

¹⁰ Ein Beispiel ist das Werk *Übersetzungsunterricht* (1996) von Wolfram Wilss.

- Paralleltextanalysen
- Fehleranalysen
- Die Methode des lauten Denkens (LD-Methode) (Wilss 1992b:207)

Die drei genannten Methoden, die eher wie Strategien wirken, werden nicht näher erläutert und scheinen auch nicht vollständig zu sein. Die Auswahl wird von Wilss auch nicht näher begründet. In seinem Werk *Übersetzungsunterricht* geht Wilss ausführlicher auf die Übersetzungsmethodik ein, es stellt sich jedoch heraus, dass er erneut von Übersetzungsstrategien spricht und diese lediglich als Methoden bezeichnet (vgl. Wilss 1996:87).

Ein Werk, das nicht sofort auf eine Methodensammlung schließen lässt, sich jedoch sehr umfangreich mit dem Thema beschäftigt und aus diesem Grund hier genannt wird, ist *Multiple Voices in the Translation Classroom* von Maria González, einer Vertreterin des aufgabenbezogenen Ansatzes. González (2004) beschreibt insgesamt 70 Aktivitäten (Aufgabenstellungen), die durch das jeweilige Lernziel, Niveau der Studierenden, Gruppengröße und Zeitausmaß ergänzt werden. Danach wird jede Aktivität in die genauen Arbeitsschritte unterteilt. Außerdem werden 23 „tasks“ und drei Projekte ausgearbeitet. Unter „task“ versteht González Unterrichtseinheiten, die sich aus mehreren unterschiedlichen Aufgaben zusammensetzen.

Der Sammelband *Translation: Didaktik im Kontext* (2002) enthält einige brauchbare Methoden und kann von Lehrenden auf der Suche nach neuen Unterrichtsaktivitäten genutzt werden. Es handelt sich bei dem Werk um keine Methodensammlung, da die AutorInnen ausgewählte spezifische Methoden auf unterschiedliche Art und Weise vorstellen, trotzdem kann die eine oder andere Methode einfach und unkompliziert im Unterricht angewandt werden, weshalb in diesem Abschnitt näher darauf eingegangen wird.

Schäffner (2002) beschreibt eine Methode, die sich mit Textsorten beschäftigt und auch auf maschinelle Übersetzungssysteme eingeht. Studierende arbeiten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und englischen Textsorten aus und lassen diese mit maschinellen Übersetzungsprogrammen übersetzen. Die Ergebnisse werden schließlich anhand einer Reflexion und kritischen Diskussionen bewertet, was ihnen dabei hilft, sich der Textsortenkonventionen bewusst zu werden und das aus den Ergebnissen stammende Wissen auf ihre eigenen Übersetzungen umzulegen (vgl. Schäffner 2002:44f). Diese Methode ist auch im Hinblick auf die veränderten Anforderungen an ÜbersetzerInnen von Bedeutung, da Aufgabenbereiche wie Prä- und Postediting aufgrund des Fortschritts der maschinellen Übersetzung zunehmen. Kritisch zu betrachten ist, dass Schäffner nicht auf die Rolle der Lehrperson eingeht und die Methode isoliert erscheint.

Haider (2002:29-32) beschäftigt sich mit der Fachsprache (und damit zusammenhängend mit dem Fachsprachenerwerb) und der Terminologiearbeit. Beide Bereiche sind vor allem für angehende FachübersetzerInnen von großer Relevanz. Das Lernziel ist der „sichere Umgang mit fachbezogenen Inhalten auf lexikalischer Ebene“ (Haider 2002:30), der Ablauf der Terminologiearbeit wird ebenfalls genau beschrieben. Die Methode kann auf verschiedenste Sprachkombinationen umgelegt und mit wenig Aufwand für den Unterricht aufbereitet werden. Auf eine Beschreibung der Rolle der Lehrkraft wird erneut verzichtet.

In ihrem Artikel „Freie Textauswahl im Übersetzungsunterricht: Aspekte zur Translationsdidaktik“ beschäftigt sich Feyrer (2002) mit der Textauswahl, was Studierenden einen Überblick über mögliche Ausgangstexte gibt und ihnen folglich bei der Einschätzung eines Übersetzungsauftrags (Umfang, Recherche, Schwierigkeit, etc.) behilflich ist. Vorgang und Ablauf werden detailliert angeführt und auch der Aspekt der Beurteilung wird bei Feyrer miteinbezogen. Zusätzlich führt sie Beispiele unterschiedlicher Ausgangstexte an, was ihre Methode ohne größeren Aufwand für den Unterricht anwendbar macht (vgl. Feyrer 2002:71-87).

4.2.2 Methodensammlung

Diese kurze Methodensammlung kann von Lehrenden als Anregung und Inspiration für den Unterricht genutzt werden. Außerdem wird im Forschungsteil erneut auf die ausgearbeiteten Methoden Bezug genommen.

Kelly (2005) widmet in ihrem Werk *A Handbook for Translator Trainers* der Methodik ein Kapitel und nimmt dabei Bezug auf Gruppengrößen (large groups/small groups), Studierendenpräsentationen (student presentations), Gruppenarbeiten (group work) und verschiedene Aufgaben (in-class and out-of-class activities). Sie gibt dabei gezielte Vorschläge, die sie in „Module“, „Outcome“ und „Activity“ unterteilt. Kelly geht auch auf die Rolle der Lehrenden ein und führt zusätzliches Lesematerial an (vgl. Kelly 2005:96-112). Im folgenden Abschnitt werden die vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden in prägnanter Form erläutert.

- Große Gruppen: Für große Gruppen hat Kelly das Thema Vortrag aufbereitet und gibt nach einer Darstellung der viel diskutierten Nachteile dieser Methode Tipps, wie ein Vortrag oder eine Präsentation gelingen kann, ohne dass Studierende den Stoff bloß vorgekaut bekommen. Wichtig ist, dass die vorgetragenen Inhalte mit Bedacht und in Hinblick auf die Lernziele ausgewählt werden und bereits vor der Einheit Lesematerial zur Verfügung gestellt wird, damit während des Vortrags die wichtigsten Punkte hervorgehoben werden können. Kelly schlägt vor, visuelles

Zusatzmaterial zu verwenden, die durchgängige Redezeit auf 15 Minuten zu beschränken und zwischendurch auflockernde Übungen wie Frage- oder Diskussionsrunden zu machen. Zum Schluss werden die relevantesten Aspekte erneut zusammengefasst, wobei die Studierenden abermals in Form von Kleingruppen miteinbezogen werden können (vgl. Kelly 2005:99f).

- Studierendenpräsentationen: Hierbei handelt es sich um eine beliebte Methode im Übersetzungsunterricht, da Studierende das freie Sprechen vor Publikum üben. Es gilt, dieselben Punkte wie beim Vortrag vor großen Gruppen zu beachten, jedoch sollten Studierende auch ihre zuhörende KollegInnenschaft miteinbeziehen, etwa in Form von Gruppenaktivitäten oder Diskussionen. Die Präsentation wird anschließend in Form von Peer-Feedback aufbereitet (vgl. Kelly 2005:100).
- Kleine Gruppen: Für kleinere Gruppen (bis zu 35 Leute) empfiehlt Kelly (2005) verschiedene Aktivitäten, für die es jedoch meist nötig ist, die Gruppe erneut in Arbeitsgruppen von drei bis fünf Studierenden zu unterteilen. Zu den vorgeschlagenen Übungen zählen „Brainstorming“, „Buzz groups“, „Cross-over groups“, „Peer-tutoring“ und „Role play“. In „Buzz groups“ werden spezifische Themen wie Textanalysen oder problematische Stellen im Ausgangstext in Kleingruppen diskutiert und anschließend im Plenum vorgestellt. Bei den sogenannten „cross-over“ Gruppen werden die Gruppenmitglieder neu durchgemischt, um eine Verteilung und zusätzliche Diskussion der Ideen zu gewährleisten (vgl. Kelly 2005:101).
- Gruppenarbeiten: Bei den beliebten und wirksamen Gruppenarbeiten gibt es einige Aspekte zu beachten, die von Lehrenden miteinbezogen werden sollten. Unter anderem: Welche Gruppengröße ist sinnvoll? Arbeiten die Studierenden das gesamte Semester in einer Gruppe oder werden die Gruppen mehrmals durchgemischt? Wer stellt die Gruppe zusammen? Wie wird die Gruppenarbeit bewertet? (vgl. Kelly 2005:103f).
- Aktivitäten: Kelly unterscheidet zwischen „in-class“ und „out-of-class“ Aktivitäten, wobei sie keine Beispiele anführt, sondern wiederum darauf hinweist, was Lehrende beachten sollen. Zum Beispiel: Wie viele Stunden sollen Studierende außerhalb des Kurses dafür aufwenden? Welche Aktivitäten machen im Unterricht mehr Sinn als außerhalb? (vgl. Kelly 2005:105f)
- Unterstützung und Mentoring: Kelly weist darauf hin, dass Lehrende sich über das unterstützende Netzwerk an ihrer Einrichtung bewusst sein sollten, um Studierende im Falle von Fragen oder Sorgen an die richtige

Stelle verweisen zu können. Abgesehen davon ist es wichtig, dass Studierende wissen, wann und auf welchem Wege Lehrende verlässlich zu erreichen sind (vgl. Kelly 2005:106f).

Anschließend gibt Kelly (2005:108-110) Beispiele für Lehr- und Lernmethoden bezüglich bestimmter Unterrichtsgegenstände wie „legal translation“, welche ebenfalls für Lehrende dieser Fächer herangezogen werden können. Die Methoden sind sehr genau beschrieben und Ziele sowie Aktivitäten werden praxisnah aufbereitet, was den Lehrkräften übersichtliche Lehr- und Lernmethoden zur Verfügung stellt, die auf unterschiedliche Unterrichtsinhalte umgelegt werden können. Kritikpunkte sind, dass bei manchen Aspekten sehr viele Beispiele für Übungen angeführt werden und bei anderen eher die Hintergedanken der Lehrenden im Vordergrund stehen, was keinen roten Faden erkennen lässt und Lehrende wiederum dazu angehalten werden, ihre eigenen Übungen und Methoden zu entwickeln. Das Werk kann folglich als Zusammenfassung von Methoden gesehen werden, die noch einer Aufarbeitung für den Unterricht bedürfen.

Ein weiteres Werk, das sich mit der Methodik beschäftigt, diese gut aufbereitet und sogar Beispieltex te und zusätzliche Erklärungen für Lehrende zur Verfügung stellt ist *Translation Teaching: from Research to the Classroom* von Sonia Colina aus dem Jahr 2003. Colina (2003:79) geht auf „general teaching techniques“, „translation activities“, „nontranslation specific lectures“ und „translation tool units“ ein. Als allgemeine Lehrmethoden führt Colina (2003:80) das Brainstorming und die Diskussion in der Zielsprache an und nennt eine angenehme, informale Gruppenatmosphäre als wichtiges Element.

Die Übersetzungsaktivitäten werden wiederum unterteilt in „pre-translation activities“, „comprehension activities“, „focus on language“ und „post-translation activities“. Verschiedene Aktivitäten, die dabei in Frage kommen, werden danach anhand von konkreten Texten dargestellt. Dazu gehören unter anderem Ausgangs- und Zieltextanalysen, Analyse des Texttyps und der Struktur, Recherche und Dokumentation, Paralleltextanalysen, Terminologearbeit und reflexive Überlegungen, sowie eine Adaption der Ausgangssituation im Rahmen der Nachbearbeitung (vgl. Colina 2003:81-89). Die jeweiligen Aktivitäten sind mit genauen Unterrichts anleitungen und Kommentaren versehen, was die Adaption für den Unterricht erleichtert. Einige Übungstexte und Aufgabenstellungen könnten, sofern sie zum Unterrichtsthema passen, sofort übernommen werden.

Das Unterkapitel „nontranslation specific lectures“ beschäftigt sich damit, welche theoretischen Inhalte relevant sind und wie diese in den Unterricht miteinbezogen werden können. Wiederum werden spezifische Beispi eleinheiten

kreiert, um den Lehrenden die Integration der vorgestellten Methoden in den Unterricht so einfach wie möglich zu gestalten (vgl. Colina 2003:115f). Eine vorhergehende Beschreibung der Inhalte und Umsetzung hätte für mehr Übersichtlichkeit gesorgt. In Hinblick auf die „translation tools“ hält sich Colina (2003:125) kurz und weist hauptsächlich darauf hin, dass Studierende die vorgestellten Übersetzungstools auch praktisch ausprobieren und anwenden sollten, da sich der Lerneffekt bei einer rein theoretischen Darstellung in Grenzen hält.

Beim Problem Based Learning (PBL) handelt es sich um eine Methode, die auf den lerntheoretischen Prinzipien des Konstruktivismus beruht. Im Vordergrund steht nicht die faktische Wissensvermittlung, sondern das eigenständige Erarbeiten von Problemlösungsstrategien. Die PBL-Methode entwickelte sich in den 1960er Jahren und zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden im Mittelpunkt stehen und sich die Lerninhalte aktiv in Kleingruppen (meist 5-7 Studierende) unter Anleitung einer Betreuungsperson erarbeiten. Nach einer Analyse der Problemstellung kommt es zu einer Gruppendiskussion, in der etwaige Wissenslücken aufgedeckt werden, die danach im Selbststudium geschlossen werden sollen. Die Ergebnisse werden in der nächsten Gruppenarbeitsphase präsentiert und diskutiert. Anschließend an die Bearbeitung des Problems gibt es Feedbackrunden, bei denen sowohl die Lösungsidee als auch der Prozess beurteilt werden. Die Lehrenden werden in dieser Lernerfahrung als reine Begleiter gesehen, es handelt sich um einen kollaborativen Lernprozess. Der Vortrag oder Frontalunterricht werden im PBL, im Gegensatz zu den Methoden von Kelly (2005), grundsätzlich abgelehnt (vgl. Orbán 2008:51-57).

Der Aufbau und Ablauf der Unterrichtseinheiten ist streng strukturiert und wird von Orbán (2008:63-65) auf den Übersetzungsunterricht umgelegt. Er orientiert sich dabei an der Methode *Seven Jump* von Henk Schmidt.

1. Vorstellung der Fallgeschichte und Begriffsdefinitionen: Fachtermini und Unsicherheiten bzw. Verständnisprobleme zum Text werden in der Gruppe diskutiert.
2. Problemdefinition: Die Hauptproblemstellung und die zu klärenden Fragen werden definiert. (10 Minuten)
3. Brainstorming und Hypothesengenerierung: Ideen und Gedanken werden von den Studierenden zusammengetragen. (20 Minuten)
4. Thesenbildung: Im gemeinsamen Gespräch werden die gesammelten Ideen strukturiert bzw. verworfen. Studierende lernen Verantwortung für ihre Entscheidungen zu übernehmen und die Tutorin/der Tutor greift nur ein, wenn sie/er es für nötig hält. (20 Minuten)

5. Formulierung der Lernziele: Die Studierenden vermerken Lernziele für alle ungelösten Probleme und recherchieren im Selbststudium diesbezüglich weiter. (20 Minuten)
6. Selbststudium: Studierende sollten verschiedene Quellen nutzen und auch ExpertInnen wie Lehrende oder Studierende aus höheren Semestern befragen.
7. Diskussion und Präsentation: In diesem Schritt werden die im Selbststudium erarbeiteten Inhalte vorgetragen und diskutiert, um in der Gruppe die bestmögliche Lösung zu erarbeiten. (30 Minuten)

Nach den sieben Schritten wird eine Evaluationsphase durchgeführt, in der die Gruppendynamik und sowie die Arbeitsprozesse erneut beleuchtet werden (vgl. Orbán 2008:63-65).

Die PBL-Methode analysiert außerdem die Rolle der Lehrpersonen, welche im PBL, wie auch in anderen pädagogischen Ansätzen basierend auf dem Sozialkonstruktivismus, als „facilitators“, anstatt Wissensvermittler gesehen werden, die anregend und unterstützend tätig sind. Die Aufgaben des „facilitators“ sind es, die Organisation der Lehrveranstaltung zu übernehmen und im Hintergrund den Lernprozess zu beobachten. Die Lehrenden, im Kontext des PBL meist Tutoren genannt, intervenieren wenn nötig, ohne jedoch Antworten vorzugeben und versorgen die Gruppe mit neuen Informationen. Sie leiten Diskussionen, ohne sich inhaltlich zu sehr einzubringen und geben konstruktives Feedback, was die Gruppendynamik verbessern sollte. Im besten Fall handelt es sich bei den „facilitators“ um TutorInnen mit Fachwissen, die mit der Methode vertraut sind und auch fachliches Feedback zur Lösungsstrategie und Arbeitsweise der Studierenden abgeben können (vgl. Orbán 2008:75-79).

Orbán (2008:193) argumentiert folglich, dass das Kompetenzprofil angehender ÜbersetzerInnen auch stark auf eine Problemlösungs- sowie Handlungskompetenz ausgerichtet ist. Die zu erlangenden Kompetenzen sind bereits so breit gefächert – was auch mit der Schnelllebigkeit des Marktes zu tun hat – dass sie in der Ausbildung nicht mehr alle erlernt werden können. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Studierende selbstständig und effizient neue Wissensgebiete erarbeiten können und sich eine Flexibilität in der Herangehensweise bewahren. Auch soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit sind aus dem Übersetzungsberuf heute nicht mehr wegzudenken. Es zeigt sich hier also, dass sich die Anforderungen an angehende ÜbersetzerInnen stetig verändern: Es müssen neue Kompetenzen erlangt werden und komplexe Probleme selbstständig bzw. in Teamarbeit gelöst werden, wodurch sich das PBL-Modell als Lehr- und Lernmethode im übersetzungsdidaktischen Umfeld

grundsätzlich eignet.

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass es durchaus übersetzungs-
didaktische Werke gibt, die sich mit der Unterrichtsmethodik beschäftigen,
obwohl diese nicht immer auf den ersten Blick als Methodensammlungen
erkennbar sind. Die Methoden sind meist eher zusammenfassend aufbereitet
und dementsprechend nur selten direkt auf die Praxis umlegbar. Lehrende
können die beschriebenen Methoden jedoch durchaus nach einer Anpassung an
das spezifische Thema und das jeweilige Lernziel im Übersetzungsunterricht
verwenden. Empfohlen wird die Ausarbeitung eines Unterrichtsplans inklusive
Lernzielen, die es in der jeweiligen Einheit zu erreichen gilt. Diese können danach
durch ausgewählte Methoden ergänzt werden. Nach jeder Unterrichtseinheit ist
es ratsam, die Einheit kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls Veränderungen
vorzunehmen.

5. Qualitative Inhaltsanalyse

Für diese Masterarbeit werden drei wissenschaftliche Artikel, die bereits im
Unterkapitel 2.2 vorgestellt wurden, anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach
Philipp Mayring analysiert und ausgewertet. „Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin
besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von
Kommunikation stammt.“ (Mayring 2010:11, Hervorhebung im Original) Diese
Einstiegsdefinition ist sehr frei auslegbar, Mayring spezifiziert die qualitative
Inhaltsanalyse weiter, indem er ausführt, dass sie Kommunikation analysiert, die
protokolliert, also fixiert ist, und der Analyse ein System zugrunde liegt, das auf
Regeln basiert, was zur Nachvollziehbarkeit der Analyse beiträgt. Außerdem
richtet sich die Analyse nach einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung, sie
ist demzufolge theoriegeleitet und zielt darauf ab, auf bestimmte Aspekte der
Kommunikation rückzuschließen (vgl. Mayring 2010:12f).

Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse ist genau vorgegeben
und gliedert sich in folgende Arbeitsschritte:

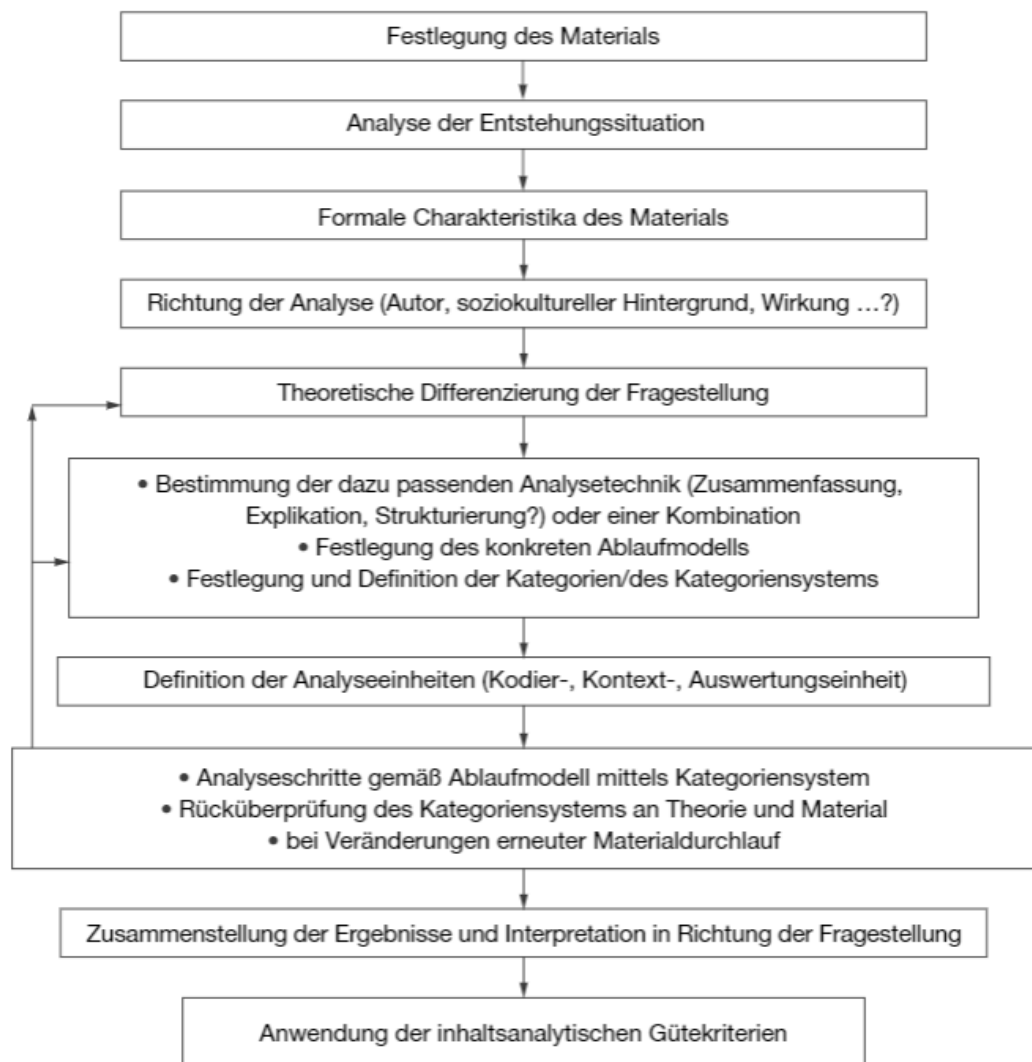


Abb. 1: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (nach Mayring 2010:60)

- **Festlegung des Materials:** In diesem ersten Arbeitsschritt wird das Korpus festgelegt, das zur Analyse herangezogen wird. Nach der Auswahl sollte das Material nur durch begründbare Notwendigkeiten ergänzt oder verändert werden. Außerdem ist zu beachten, dass die Auswahl der Stichprobe auf einem bestimmten Modell basiert.
- **Entstehungssituation:** In dieser Phase wird beschrieben, wer das Material unter welchen Bedingungen verfasst hat. Zu beachten sind vor allem VerfasserInnen oder Beteiligte, die Zielgruppe, der emotionale, kognitive und soziokulturelle Hintergrund sowie die Entstehungssituation des Analysematerials.
- **Formale Charakteristika des Materials:** In diesem Abschnitt wird die Frage beantwortet, in welcher Form der Text vorliegt. Meist handelt es sich um ein schriftliches Materialkorpus.

- Richtung der Analyse: Dieser Arbeitsschritt beschäftigt sich mit der Frage des Interpretationsfokus. Es soll beantwortet werden, worauf die Inhaltsanalyse abzielt. Es kann zum Beispiel der behandelte Gegenstand beschrieben oder die Wirkung des Textes auf die Zielgruppe betrachtet werden.
- Theoretische Differenzierung der Fragestellung: Das Hauptaugenmerk dieses Analyseabschnittes liegt darauf, dass eine Fragestellung verfolgt wird, die theoretisch begründet wurde. Das bedeutet: Vor Beginn der Analyse muss die inhaltliche Fragestellung, die an die bisherige Forschung zum Thema anknüpft, genau festgelegt werden. Meist bietet sich eine Gliederung in Unterfragen an.
- Bestimmung von Analysetechnik und Ablaufmodell: An diesem Punkt angelangt, ist es an der Zeit, sich für eine oder mehrere der drei von Mayring definierten Analysetechniken zu entscheiden. Zur Auswahl stehen die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung, die anschließend detaillierter dargestellt werden. Der Analyseablauf kann wie in Abbildung 1 erfolgen oder individuell für die Forschung abgewandelt werden. Wichtig ist die Dokumentation der Arbeitsschritte.
- Definition der Analyseeinheiten: Für eine präzisere Inhaltsanalyse werden in diesem Schritt drei Analyseeinheiten definiert: die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Auswertungseinheit. In der Kodiereinheit wird der kleinste Textteil festgelegt, der für eine Kategorie zulässig ist. In der Kontexteinheit wird der maximale Textbestand einer Kategorie bestimmt. Die Auswertungseinheit beschreibt, in welcher Abfolge die Textteile ausgewertet werden (vgl. Mayring 2010:52-59).
- Analyseschritte mittels Kategoriensystem: Je nach Verfahren wird das Textkorpus analysiert, mit dem Ziel, Ober- und Unterkategorien zu bilden. Die Kategorienbildung kann entweder induktiv, wie bei der Zusammenfassung, oder deduktiv, wie bei der Strukturierung, erfolgen. Beim induktiven Verfahren wird das Material zusammengefasst und aus dem Sinngehalt der Textstellen abgeleitet. Es handelt sich hierbei um einen „bottom-up“ Prozess. Beim deduktiven Verfahren werden die Kategorien und die Kodierregeln vorab festgelegt und die Analyse erfolgt, ebenfalls am Textkorpus, „top-down“. Beide Analysetechniken bearbeiten das Kategoriensystem mehrmals, bis keine weiteren Kategorien mehr gebildet werden können (vgl. Ramsenthaler 2013:29f).

- Ergebnisse und Interpretation: Als Ergebnis erhalten die ForscherInnen ein System an Kategorien zu einem konkreten Thema, die in Hinblick auf die Hauptfragestellung interpretiert werden (vgl. Mayring 2010:85).
- Anwendung der Gütekriterien: Die Ergebnisse werden anhand der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität eingeschätzt (vgl. Mayring 2010:51).

5.1 Zusammenfassung

Bei der Zusammenfassung wird das Materialkorpus auf die wesentlichen Inhalte reduziert. Das erhaltene Kategoriensystem stellt ein abstrahiertes Abbild des Grundmaterials dar (vgl. Mayring 2010:65). Bevor mit der Analyse begonnen wird, ist ein Selektionskriterium festzulegen, anhand dessen das Material Zeile für Zeile bearbeitet wird. Textstellen, die zum ausgewählten Inhalt passen, werden paraphrasiert, generalisiert und anschließend zu Kategorien zusammengefasst. Neue Inhalte werden zu neuen Kategorien und ergänzende Inhalte werden einer bereits bestehenden Kategorie zugeordnet. Gegebenenfalls werden Unterkategorien gebildet (vgl. Ramsenthaler 2013:30). Nach dem ersten Durchgang kann eine weitere Zusammenfassung nötig sein, was bedeutet, dass das Abstraktionsniveau ausgedehnt werden kann (vgl. Mayring 2010:69). Wenn keine neuen Kategorien mehr gebildet werden, wird das bestehende Kategoriensystem überarbeitet und überprüft, um zu vermeiden, dass durch die Zusammenfassung Bedeutungen verloren gehen. Abschließend erfolgt die Interpretation des Kategoriensystems (vgl. Ramsenthaler 2013:30).

5.2 Explikation

Die Explikation dient dazu, bei unklaren Textstellen weiteres Material zu sammeln. Ziel ist es, fragliche Textstellen zu klären, wozu entweder benachbarte Textabschnitte (enge Kontextanalyse) oder zusätzliche Quellen (weite Kontextanalyse) herangezogen werden können, die jedoch genau festgelegt werden müssen. Die Kontextanalyse soll dabei helfen, Formulierungen und Informationen zu finden, die eine Interpretation der Textstelle bieten. Zunächst muss die zu analysierende Textstelle definiert werden, danach wird versucht mit grammatikalischen und lexikalischen Mitteln eine Erklärung zu finden. Da das meist nicht ausreichend ist, wird in einem letzten Schritt das zusätzliche Material festgelegt, das zur Erklärung herangezogen wird. Hier gilt, dass vom engsten Kontext ausgegangen wird. Bei der Materialsammlung wird zwischen enger und weiter Kontextanalyse unterschieden. Bei der engen Kontextanalyse wird nach beschreibenden, beispielhaften, definierenden Textstellen Ausschau gehalten,

wohingegen bei der weiten Kontextanalyse auch Informationen über VerfasserInnen und den Entstehungshintergrund, etc. zugelassen werden. Aus diesen Textstellen wird schließlich eine explizierende Paraphrase nach den Regeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse gebildet (vgl. Mayring 2010:85-89).

5.3 Strukturierung

Die dritte Technik kommt im Forschungsteil dieser Masterarbeit nicht zur Anwendung, wird jedoch aus Gründen der Vollständigkeit ebenfalls kurz beschrieben. Die Vorgehensweise weicht bei dieser Technik ab, da die Kategorien vor der Analyse festgelegt werden und erst danach das Textkorpus den bereits vorhandenen Kategorien zugeordnet wird. Es wird folglich eine gewisse Struktur aus den Textstellen herausgearbeitet. Die Strukturierungsdimension muss sich aus der Fragestellung ergeben und theoretisch begründet werden. Aus diesen Strukturierungsdimensionen ergibt sich das Kategoriensystem, welches genau definiert werden muss. Zusätzlich werden Ankerbeispiele, also konkrete Textstellen angeführt, die zu einer Kategorie passen und Kodierregeln festgelegt, die im Falle von Zuordnungsproblemen zum Einsatz kommen. Unterschieden werden die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2010:93f).

6. Der dekonstruktivistische Ansatz

Im folgenden Forschungsteil der Masterarbeit werden die aus der qualitativen Inhaltsanalyse resultierenden Haupt- und Unterkategorien vorgestellt und diskutiert. Die präsentierten Kategorien formen das Grundgerüst des dekonstruktivistischen didaktischen Modells, welches im Rahmen dieser Arbeit entwickelt wird. Anschließend wird das dekonstruktivistische Modell durch Methoden ergänzt und mit den ausgearbeiteten didaktischen Ansätzen verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, woran ersichtlich wird, welche Vorteile der dekonstruktivistische Ansatz für Lehrende und Studierende mit sich bringt und welche Methoden sich für den Übersetzungsunterricht eignen.

Laut Jank und Meyer (2011:35) gilt als allgemeindidaktisches Modell ein „Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen“. Ziel von solchen didaktischen Modellen ist es, Übersicht und Ordnung zu schaffen, sowie

die Komplexität des Gebiets zu reduzieren. Sie werfen interessante Fragestellungen für die pädagogische Forschung auf und helfen Lehrenden ihren Unterricht zu betrachten und zu planen (vgl. Jank/Meyer 2011:35f). Obwohl die Didaktik einen immer größeren Stellenwert in der Translationswissenschaft einnimmt, und es in den frühen 2000er Jahren zu einer Publikationswelle¹¹ zu diesem Thema kam, hat die Recherche gezeigt, dass es für Universitäten und Ausbildungsstätten im Bereich Übersetzen und Dolmetschen nicht üblich ist, auf ihrer Webseite auf die Didaktik Bezug zu nehmen. Eine Ausnahme stellt hier die „Würzburger Dolmetscherschule“ (WDS) dar, die sowohl für den Bereich Dolmetschen, als auch für den Bereich Übersetzen, ein didaktisches Leitbild ausgearbeitet hat. Das Modell geht auf den Übersetzungsprozess, Anforderungen an die Lehrenden, Grundfragen der modernen Übersetzungsdidaktik und die Unterrichtsplanung ein (vgl. URL: WDS, 10.05.2018). Bei der Unterrichtsplanung werden keine konkreten Methoden genannt und auch die Anforderungen an die Lehrpersonen werden nur kurz angeschnitten, trotzdem kann das Modell als Beispiel bzw. Vorlage für das zu erarbeitende dekonstruktivistische Modell herangezogen werden.

6.1 Diskussion der Kategorien

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse, die sich aus der Analyse des ausgewählten Forschungsmaterials ergeben haben, in Form von Haupt- und Unterkategorien präsentiert, wodurch die LeserInnen einen Überblick über die Themenschwerpunkte der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik erhalten. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Verfasserin der Artikel, Rosemary Arrojo, zwar in Brasilien aufgewachsen ist und in den Vereinigten Staaten lebt und unterrichtet, ihre Artikel jedoch nicht explizit auf diese Kulturkreise Bezug nehmen. Die ausgearbeiteten Kategorien können auf jeden Kulturkreis umgelegt werden, es wird jedoch empfohlen, Schlüsselbegriffe des Ansatzes wie „Berufsbild“, „Wissen“, etc. für den Kulturraum, in dem der Unterricht stattfindet, zu definieren.

6.1.1 Kategorie *Veraltete Denkweisen*

Arrojos Forschung konzentriert sich stark auf Grundannahmen der Übersetzung bzw. Übersetzungsdidaktik, die im Rahmen des dekonstruktivistischen Konzepts hinterfragt und überarbeitet werden sollen. Da es ein wichtiger Aspekt der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik ist, kritisch zu denken und als

¹¹ siehe hierzu Fleischmann (1997); Hansen (2006); Kelly (2005); Kiraly (1995, 2000); Nord (2011)

„wahr“ akzeptierte Grundsätze in Frage zu stellen, werden auch die verworfenen Ansätze hier ins Repertoire der Kategorien aufgenommen. Das dient auch dazu, der LeserInnenschaft zu vermitteln, worauf der dekonstruktivistische Ansatz basiert und welche Denkansätze veraltet sind und ersetzt wurden. Ein wesentlicher Aspekt, der in Frage gestellt wird, ist das Wissen, über das ÜbersetzerInnen verfügen müssen. Arrojo kritisiert, dass diese im besten Fall alles Wissensmögliche über die Sprache und Kultur des Ausgangs- und Zieltextes, sowie über den Hintergrund der Textentstehung (AutorIn, Kontext, etc.) wissen sollten, was als utopisch und unmöglich betrachtet wird. Zu den Subkategorien zählen die Didaktik und der Logozenismus.

- Unterkategorie **Didaktik**: Hinsichtlich der Didaktik wird in Frage gestellt, dass Bedeutungen, die als „wahr“ akzeptiert werden, unreflektiert vom Lehrenden zum Studierenden übertragen werden, ohne dass die involvierten Personen oder der Kontext des Wissenstransfers genauer betrachtet werden. Die Didaktik wird als Medium beschrieben, das universell gültige Wahrheiten weitergibt, was auch damit in Verbindung gebracht wird, dass in der Ausbildung meist von einer kompletten Übersetzbarkeit ausgegangen wird, nach welcher der Unterricht gestaltet wird. Die Bedeutungsstabilität und das unreflektierte Annehmen von vermitteltem Wissen soll im Rahmen der dekonstruktivistischen Ausbildung überdacht werden.
- Unterkategorie **Logozenismus**: Kritisiert wird vor allem die logozentrische Tradition, welche davon ausgeht, dass Bedeutungen als stabile Einheiten in sich abgeschlossen existieren und problemlos transportiert werden können. Im Sinne der logozentrischen Auffassung besteht die Hauptaufgabe des Übersetzens also darin, alle Bedeutungen ohne Verluste auf Seiten des Empfängers zu übertragen. Das Festhalten an stabilen und fixen Einheiten von Bedeutung und Wissen wirkt sich auch auf die Pädagogik aus, was zur Folge hat, dass passive Lehrende und Studierende ausgebildet werden, die sich einer Autorität unterwerfen, der sie keine dahinterliegenden politischen und ideologischen Interessen zuschreiben. In diesem Fall haben Studierende keine Möglichkeit, ihre eigene Stimme zu entwickeln, kritisch zu denken und eine Bewusstheit für ihren kulturellen Hintergrund zu schaffen, da universelle Wahrheiten unterrichtet werden, die als richtig angenommen werden müssen, ohne die verschiedenen Erfahrungen und Hintergründe des ÜbersetzerInnensubjekts zu berücksichtigen. Eine Auswirkung, die sich in der Übersetzungsdidaktik zeigt, ist, dass eine bestimmte Art der Interpretation des Textes als korrekt angesehen wird, was den

Studierenden vermittelt, dass es eine einzige „richtige“ Übersetzungsweise gibt. Außerdem herrscht im Logozentrismus eine strenge hierarchische Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Studierenden. Letztere lernen in einer logozentrischen Didaktik den Anweisungen der AutorInnen Folge zu leisten und Bedeutungen zu schaffen, ohne diesen Prozess zu hinterfragen. Meist sind sie sich dessen nicht bewusst und suchen im Text nach den Bedeutungen, die von den VerfasserInnen „eingeschrieben“ wurden.

6.1.2 Kategorie *Theoretische Grundsätze*

In dieser Kategorie werden die theoretischen Grundsätze des dekonstruktivistischen Ansatzes behandelt. Dadurch wird der LeserInnenschaft das gedankliche Grundgerüst des Modells vermittelt, welches einen bedeutenden Einfluss auf das Rollenverständnis, das Verständnis der Tätigkeit des Übersetzens und die Art und Weise, wie diese Tätigkeit vermittelt wird, hat.

- Unterkategorie **Wissen**: Im Rahmen der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik wird der Wissensbegriff einer Überarbeitung unterzogen. Wissen gilt in diesem Sinne als etwas, das nicht objektiv gegeben, sondern abhängig von der Gesellschaft und demnach von Machtstrukturen ist. Außerdem wird davon ausgegangen, dass Wissen von der Geschichte, Kultur und der jeweiligen Situation geprägt wird. Wissen ist demnach immer konstruiert. Es ist nicht statisch, sondern dynamisch, fließend und abhängig von der Person, die darauf Bezug nimmt.
- Unterkategorie **Dekonstruktion** und **Postmoderne**: Dekonstruktion versteht Sprache als etwas, das ständig im Wandel ist, weshalb es unmöglich ist, fixe Bedeutungen festzumachen. LeserInnen und ÜbersetzerInnen betrachten den Text durch ihre spezifische Brille und interpretieren das Gelesene – sie greifen also in den Text ein. Die Postmoderne beschäftigt sich mit Begriffen wie Macht, Vernunft und Wissen und damit, wie diese zusammenhängen. In der Postmoderne werden alle Ansätze und Theorien ernst genommen, abgelehnt wird hingegen das Konzept der universell gültigen Wahrheit, sowie jegliche totalitären bzw. absoluten Ansichten. Der Kontext und die spezifische Situation, in der eine Wissensübertragung, eine Übersetzung, oder Ähnliches stattfindet, haben stets einen Einfluss auf den Prozess und das Ergebnis.

Die postmoderne Strömung hinterfragt ebenfalls den Gedanken eines Modells, das als theoretisches Grundrezept für die Praxis der

Übersetzungsdidaktik hergenommen werden kann. Wert gelegt wird stattdessen auf eine kritische Haltung gegenüber allen Arten von Systematisierung und Universalansprüchen. Eine Beziehung von Theorie und Praxis, Lehrenden und Studierenden, Original und Übersetzung, Universität und Gemeinschaft, welche durch eine Hierarchie gekennzeichnet ist, in der das erstgenannte Element eine bestimmte Überlegenheit, eine Macht, gegenüber dem zweitgenannten ausübt, wird abgelehnt. Bestehende Machtstrukturen und Hierarchien werden nicht verleugnet, es wird jedoch darauf hingewiesen, dass diese nicht statisch sind, sondern veränderbar.

- Unterkategorie **Übersetzung**: Übersetzungen können nicht die ursprünglichen Bedeutungen des Originaltextes übertragen, da diese Bedeutungen immer mit einer bestimmten Situation, Kultur und einem sozialen und historischen Kontext verflochten sind. Eine Übersetzung existiert nie im luftleeren Raum, sondern sie sagt etwas über die ÜbersetzerInnen sowie über die historische und kulturelle Einbettung aus. Das hat auch Auswirkungen auf die Lehre der Übersetzung: Die Übersetzungsdidaktik sollte darauf basieren, dass das Vorhandensein von stabilen Bedeutungen hinterfragt wird und sich Studierende darüber bewusstwerden, dass sie in den Text in ihrer Autorfunktion eingreifen. Sie haben dadurch auch eine Art Macht, die sie reflektiert einsetzen können.
- Unterkategorie **Pädagogik**: Der dekonstruktivistische Ansatz stützt sich auf die Grundsätze der Psychoanalyse und der kritischen Pädagogik. Die Pädagogik bezieht sich sowohl auf die Erziehung, als auch auf die Ausbildung und beschäftigt sich vorwiegend mit der Entwicklung und den Zielen derselben (vgl. URL: Lexikon Stangl (2), 16.05.2018). An dieser Definition zeigt sich, dass die Pädagogik umfassender ist als die Didaktik und auch die Erziehung miteinbezieht. Die psychoanalytisch fundierte Pädagogik knüpft an den Wissensbegriff der Psychoanalyse an und geht davon aus, dass das Wissen, welches sich Menschen aneignen können, nie vollkommen ist. Dessen sollte man sich auch in der Pädagogik bewusst sein. Das Problem in der Lehre ist laut der Psychoanalyse nicht fehlendes Wissen, sondern ein Widerstand der Studierenden gegen das Wissen bzw. gegen das Lernen. Bei einem Widerstand im psychoanalytischen Sinne handelt es sich um etwas, das sich dem Prozess des Bewusstwerdens in den Weg stellt und meist von Minderwertigkeitsgefühlen, Angst, Scham bzw. Schuld ausgelöst wird (vgl. Kutter 1984:20f). In der Psychoanalyse wird Nichtwissen durch innere Widerstände begründet. Daraus lässt sich schließen, dass die Aufgaben

der Psychoanalyse und der Didaktik ähnlich sind: Es geht um die Bekämpfung der inneren Widerstände, die sich eventuell aus negativen Erfahrungen gebildet haben. Die Leidenschaft für neues Wissen soll im Studierenden geweckt werden, was unter anderem bedeutet, die verdrängten Widerstände wieder ins Bewusstsein zu holen. Das kann dadurch erfolgen, dass neue Bedingungen für das Erlangen von Wissen geschaffen werden, die die Lernwilligkeit der Studierenden stärken. Wichtig ist, dass sich Lehrende auf eine Übertragungsbeziehung einlassen und die Widerstände der Studierenden dadurch erkennen. Erst in der Beziehung wird die Vermittlung von Wissen ermöglicht. Diese soll nicht frontal und unreflektiert, sondern in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Material erfolgen.

Die kritische Pädagogik geht nicht davon aus, dass die Institution Schule bzw. Universität sowie die Bildung selbst von einem politisch wertfreien Prozess geprägt sind, sondern unterstützt LehrerInnen dabei, die Schule und deren Einteilung in Rassen und Klassen kritisch zu betrachten und die Rolle der Institution neu zu definieren. Diese Art der Pädagogik kann als Lehre aufgefasst werden, die nicht davor zurückschreckt, einzugreifen und etwas umzugestalten. Im Rahmen der kritischen Pädagogik wird inkludiertes Lernen angewendet, das auch Randgruppen der Gesellschaft und weniger privilegierte Lernende miteinbezieht. Die Aufgabe der Studierenden ist es, ihre Rolle und den Stellenwert, den Übersetzung in ihrer Kultur hat, kritisch zu betrachten. Der gemeinsame, wertschätzende Austausch steht im Vordergrund.

6.1.3 Kategorie *Berufsbild*

Die Auswertung der Analyse hat gezeigt, dass der Dekonstruktivismus davon ausgeht, dass sich logozentrische Ideale, wie die Unsichtbarkeit der ÜbersetzerInnen und das hierarchische Ungleichgewicht zwischen Original und Übersetzung, auf das Berufsbild der ÜbersetzerInnen auswirken. Die Translation hat mit einem geringen Ansehen in der Gesellschaft und einer schlechten Bezahlung zu kämpfen, was sich an der Stellung der Ausbildung an den Universitäten äußert. Zusätzlich wird betont, dass die Einstellung gegenüber der Tätigkeit selbst einen Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik hat. Durch das logozentrische Bild in der Übersetzung ist das Berufsbild dadurch geprägt, dass ÜbersetzerInnen davon ausgehen, dass sie eine „Allmächtigkeit“ erlangen müssen, um den Beruf zufriedenstellend auszuführen. In der Ausbildung soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass ein Translat immer in einem gewissen historischen und sozialen Kontext geschaffen wird und somit ein

allmächtiges Translat, das jederzeit fehlerfrei funktioniert, nicht existiert. Auch der Stellenwert der Tätigkeit wird angesprochen: Der dekonstruktivistische Ansatz kritisiert, dass die Tätigkeit des Übersetzens und Dolmetschens, trotz ihrer Bedeutung für die Beziehung der Völker untereinander und für die Entwicklung der Kulturen selbst, wenig Anerkennung gefunden hat. Hierbei handelt es sich um einen weiteren Aspekt, der im Unterricht thematisiert werden soll, wodurch eine Veränderung herbeigeführt und das herrschende Berufsbild verändert werden kann.

6.1.4 Kategorie *Macht*

Die Dekonstruktion geht davon aus, dass Wahrheit durch Macht und Mächtige konstruiert wird. Im Unterricht sollen die Machtstrukturen erkannt und thematisiert werden, was zur Folge hat, dass Studierende feststellen, dass es durchaus möglich ist, diese umzuformen und sich Macht anzueignen bzw. Macht zu ergreifen. Die Aufgabe der ÜbersetzerInnen ist es, die Machtstrukturen, die hinter der Produktion, Verbreitung und Bewertung von Originaltexten und ihren Übersetzungen stehen, zu erkennen und dieses Wissen gezielt einzusetzen. Außerdem müssen sie sich den Machtstrukturen bewusstwerden, die die Bedeutung der Texte beeinflussen und den Einfluss, den diese Machthierarchien auf ihre soziohistorische Realität haben, einschätzen können. Im Rahmen des Unterrichts sollen Studierende erfahren, dass keine freien Lösungen möglich sind, da diese nur innerhalb eines Systems an Macht und Beziehungen entstehen können, in das die ÜbersetzerInnen stets eingebunden sind. Auch die Universität, an der sie unterrichtet werden, ist politisch und ideologisch geprägt, was bedeutet, dass das Wissen, das den Studierenden in dieser Institution vermittelt wird, genauso vorbelastet ist. Ihre Aufgabe ist somit, sich mit den Auswirkungen dieser Machtstrukturen auf den Übersetzungsprozess auseinanderzusetzen und Muster zu erkennen. Das Bewusstwerden über die herrschenden Machtstrukturen kann durch die gemeinsame Reflexion und die Analyse von bereits vorhandenen Texten (Ausgangstexten sowie Übersetzungen) erfolgen.

- Unterkategorie **Sichtbarkeit der ÜbersetzerInnen**: Die Sichtbarkeit der ÜbersetzerInnen wurde der Kategorie **Macht** zugeordnet, da das aktive „sichtbar werden“, was für ÜbersetzerInnen bedeutet, zu akzeptieren, dass sie einen Text immer interpretieren müssen, als Art der gewonnenen Macht gesehen wird. Da ÜbersetzerInnen im Sinne einer dekonstruktivistischen Didaktik nicht länger unsichtbar sind und durch ihre Interpretation in die Texte eingreifen, wird Translation als ein Prozess gesehen, der ständig in Bewegung ist und sich mit den Strukturen der Gesellschaft auseinandersetzt. Dieses Bild ist nicht mit der

logozentrischen Lehre und Universität kompatibel. Als Aufgabe der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik wird festgelegt, dass die traditionell teils noch gültige Auffassung, ÜbersetzerInnen dürfen nicht in den Text eingreifen, d. h. ihre Erfahrungen und ihr Hintergrund haben keinen Einfluss auf die anzufertigende Übersetzung, im Unterricht thematisiert und hinterfragt werden muss. Diese Subkategorie nimmt auch auf die Kategorie **Berufsbild** Bezug.

6.1.5 Kategorie *Rollenbilder*

Der dekonstruktivistische Ansatz beschäftigt sich intensiv mit den Rollenbildern und geht davon aus, dass die Rollen des Lehrenden und Lernenden austauschbar sind und gewechselt werden können. Das bedeutet, dass nicht nur die Studierenden von den vermeintlich allwissenden Lehrenden lernen, sondern ein gegenseitiges Lernen im Prozess des Unterrichts entsteht. Dieser Gedanke basiert darauf, dass Wissen als etwas nie Abgeschlossenes betrachtet wird, weshalb sowohl Lehrende als auch Studierende stets nur Lernende sind. Aus der Analyse haben sich die folgenden drei Subkategorien ergeben:

- Unterkategorie **Rolle der ÜbersetzerInnen**: Anhand der Analyse hat sich gezeigt, dass ein Bewusstsein über die Aufgabe und Herausforderungen der Übersetzungstätigkeit von größter Wichtigkeit ist, wenn es darum geht, die traditionellen festgefahrenen Denkweisen zu hinterfragen. Basierend auf dem logozentrischen Standpunkt ist es die Aufgabe der ÜbersetzerInnen, Bedeutungen zu übertragen und zu transportieren, ohne jedoch einzugreifen oder zu interpretieren. Dieses starre Bild gilt es im Unterricht aufzulösen, damit Studierende das Selbstbewusstsein entwickeln, um den Text zu analysieren und interpretieren. Da die Dekonstruktion davon ausgeht, dass LeserInnen und ÜbersetzerInnen den Text in Zusammenhang mit ihrem sozio-kulturellen Hintergrund lesen und übersetzen, ist es ihnen nicht möglich eine reine Reproduktion des Textes anzufertigen. Es wird ein neuer Text geschaffen, wodurch die ÜbersetzerInnen selbst zu AutorInnen werden. Um als ÜbersetzerInnen in eine auktoriale Rolle zu schlüpfen, müssen die Machtstrukturen und Werte, die sich im Text spiegeln, erkannt und verstanden werden und die Vormachtstellung der AutorInnen hinterfragt werden. Auch der Zweck des Textes muss erkannt werden, weshalb es nötig ist, dass sich ÜbersetzerInnen mit diesem „vertraut machen“. Das kann durch die Analyse und den Austausch mit KollegInnen und Lehrenden erfolgen. Indem sie ihre neue Rolle als AutorInnen einnehmen, lernen sie auch, Verantwortung für ihr geschaffenes Produkt zu

übernehmen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ÜbersetzerInnen in ihrer Rolle alle folgenden Aspekte bedenken sollten: die Beziehung zwischen ÜbersetzerInnen und AutorInnen sowie Lehrenden und Studierenden; die herrschenden Machtstrukturen, die Notwendigkeit des Eingreifens in den Text und die damit verbundene Verantwortung, wie auch die Identifizierung des Zwecks des Textes.

- **Unterkategorie Rolle der Lehrenden:** Dass Rosemary Arrojo in ihren Artikeln die Grundsätze der Psychoanalyse nach Freud mit einbezieht, zeigt sich auch an der Rolle, die sie den Lehrenden zuspricht. Lehrende möchten in den Studierenden das Verlangen nach Wissen wecken und in einen Dialog treten. Dafür müssen sie sich als „angeblich Wissende“ inszenieren und den Lehr- und Lernprozess in Gang setzen, sie wissen jedoch stets, dass es sich dabei bloß um eine nützliche Illusion handelt. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, sich selbst stets kritisch zu betrachten und reflektiert zu arbeiten. Sie verstehen ihren Unterricht als wandelbaren Prozess und verändern diesen laufend, wenn sie Verbesserungspotential sehen. Auch heutzutage werden Lehrende noch häufig als Autoritätspersonen gesehen, die die richtigen Lösungen parat haben und den Studierenden vorgeben, welche Übersetzungen korrekt sind. Sie haben demzufolge eine Art „textual authority“, die sich als Vormachtstellung und Autoritätsposition äußert, welche manche Lehrende nutzen, um bestimmte Interpretations- und Herangehensweisen an den Text zu forcieren. Diese Art der Machtausübung und Autorität gilt es im Rahmen einer dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik zu erkennen und zu verwerfen. Lehrkräfte verfolgen den Fortschritt ihrer Studierenden und den Übersetzungsprozess, mit dem Ziel, nur dann einzugreifen, wenn Studierende Hilfe brauchen. Ihre Lösungsansätze und Ideen werden jedoch nicht als einzige Möglichkeit betrachtet.

Lehrende sollen also nicht bloß Wissen weitergeben, das in der Gesellschaft bereits akzeptiert ist, sondern dieses Wissen auch dekonstruieren und die politischen und ideologischen Machtstrukturen untersuchen. Durch dieses Offenlegen der Motivation und Machtansprüche, die hinter diesem Wissen stehen, dekonstruieren sie auch ihre eigene Rolle. Ihre eigenen Interessen und Ideologien beeinflussen die Inhalte, welche sie unterrichten, was den Studierenden nicht vorenthalten wird. Dadurch führen Lehrende auch einen Umsturz des traditionellen Verständnisses von Schreiben und Lesen sowie AutorIn und ÜbersetzerIn durch.

Zu ihrer Arbeit zählt auch die Überprüfung der Inhalte, die sie zu unterrichten beabsichtigen, wie und aus welchem Grund sie diese Inhalte vermitteln wollen, sowie die Diskussion der aufkommenden Fragestellungen und politischen Schlussfolgerungen, die sich aus den Texten ergeben. Dementsprechend müssen sich Lehrende ständig darüber bewusst sein, welche Auswirkungen ihr Unterricht auf die Studierenden hat und welches Bild sie vermitteln. Der Übersetzungsunterricht ist nicht mehr auf Übungen und Methoden reduziert, sondern dient vor allem der kritischen Reflexion. Im Fokus steht die Verantwortung für die politische, soziale und ideologische Rolle, die Lehrende im Kontext des Unterrichts einnehmen. Lehrende der Übersetzung entwickeln ein Bewusstsein für die Verantwortung, die sie für ihre Interpretationen der Texte und ihre politische Einstellung übernehmen müssen. Durch ihr Bewusstsein und ihre Bereitschaft, jene Machtstrukturen aufzudecken, die festlegen, was als wahr akzeptiert wird und deshalb die Ausbildung und die Gesellschaft formen, dekonstruieren Lehrende im Unterricht die Methoden, die gelehrt Inhalte und die zu erreichenden Ziele und überarbeiten diese. Im Vordergrund steht für sie, etwas über die Motivation und Interessen ihrer Studierenden zu erfahren und aufzuzeigen, wie diese mit den Institutionen, die das Leben der Studierenden prägen, zusammenhängen. Sie bemühen sich um Transparenz im Unterricht und vermitteln, dass die Macht, welche durch Autorität ausgedrückt wird, überwunden werden kann. Das oberste Ziel ist die Entwicklung und Stärkung des Selbstkonzeptes der Studierenden als angehende ÜbersetzerInnen.

- Unterkategorie **Rolle der Studierenden**: Wie bereits erörtert wurde, geht der dekonstruktivistische Ansatz davon aus, dass Studierende beim Übersetzen in eine auktoriale Rolle schlüpfen, was bereits im Rahmen des Unterrichts umgesetzt werden kann. Um das zu erreichen, soll ihnen von Seite der Lehrenden vermittelt werden, dass sie nicht bloße Sammler von Bedeutungen sind, sondern aktiv in den Text eingreifen und mit ihrer Übersetzung eine Auswirkung auf die Gesellschaft haben. Diese Verantwortung gilt es von den Studierenden aufzugreifen und anzunehmen. Das wesentliche Ziel des Unterrichts ist es, dass Studierende diese Rolle als bedeutungsschaffende VertreterInnen der AutorInnen anerkennen. Außerdem ist es notwendig, dass Studierende die Übertragungsbeziehung begreifen, die zwischen ihnen und ihren Lehrenden stattfindet, und deren Rolle als allwissende Hüter der „richtigen Lösungen“ hinterfragen. Dadurch kann eine neue Unterrichtsdynamik geschaffen werden. An dieser Kategorie zeigt sich erneut, dass die

praktische Umsetzung dieser Ziele weitgehend nicht beachtet wird und es an den Lehrenden liegt, ihre eigenen Konzepte zu entwickeln, wie sie Studierenden diese Rolle näherbringen können.

6.1.6 Kategorie *Didaktik*

Die Hauptkategorie Didaktik behandelt eine Reihe von Unterkategorien, die sich mit dem Unterricht selbst, den Prozessen, Inhalten und Zielen der Ausbildung, als auch mit der Verantwortung und den Entscheidungen der angehenden ÜbersetzerInnen beschäftigen.

- Unterkategorie **Unterricht**: Wissensvermittlung basiert laut dem dekonstruktivistischen Ansatz überwiegend auf der Schaffung neuer Lernbedingungen und der Förderung der Lernmotivation. Das Hauptaugenmerk des Unterrichts liegt auf dem gesamten Übersetzungsprozess und nicht nur auf dem fertigen Endprodukt. Lehren und Lernen wird als zutiefst persönlicher Prozess angesehen, in dem sich Lehrende und Studierende aufeinander einlassen und ihre unbewussten Widerstände erforschen müssen. Die Übertragung von Wissen erfolgt durch eine Übertragungsbeziehung, die zwischen Lehrenden und Studierenden entsteht. Der Begriff Übertragung kommt erneut aus der Psychoanalyse und bedeutet, dass die Patientin/der Patient seine verdrängten infantilen (nach dem Lustprinzip funktionierenden) Strebungen auf die Analytikerin/den Analytiker richtet, so als wäre sie/er eine bedeutsame Figur aus ihrer/seiner Kindheit. Die Patientin/der Patient will (unbewusst) von ihr/ihm Befriedigung wie durch ein Objekt seiner Kindheit erreichen. Dies ist eine spezifische Beziehungsform, die in der Analyse hilft, an unbewusste Inhalte heranzukommen und sie denkbar zu machen (vgl. List 2009:110). Es werden also Erwartungen, Erfahrungen und Wünsche aus vergangenen Beziehungen in neue Beziehungen übertragen (vgl. URL: Lexikon Stangl (3), Stand: 18.05.2018). Dieses Konzept wird in der dekonstruktivistischen Didaktik aufgegriffen: Studierende und Lehrende übertragen dementsprechend ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Wünsche, etc. aufeinander und lassen sich auf das Unbewusste ihres Gegenübers ein. Diese Übertragung ist unerlässlich für die Erforschung der inneren Widerstände. Wichtig ist, dass Lehrende in ihrer Rolle als „angeblich Wissende“ bleiben, um diese Beziehung zu initiieren und zu analysieren. Erneut ist dieser Gedankengang komplex und theoretisch. Lehrenden wird kein Hinweis darauf gegeben, woran sie Übertragung erkennen und wie sie damit

umgehen können. Das Analysematerial bietet keinerlei Vorschläge oder Beispiele.

- Unterkategorie **Ziele der Ausbildung**: Das Ziel der Ausbildung ist es also nicht, bloß akzeptiertes Wissen zu vermitteln, sondern die Studierenden auf der Suche nach ihren inneren Widerständen zu unterstützen und ihnen zu helfen, vom Wunsch nach der Beherrschung des gesamten Wissens abzulassen, kritisch zu denken und Machtverhältnisse zu erkennen. Außerdem soll ihr Verlangen nach Wissen gefördert werden und ihre Leidenschaft für Weiterbildung entfacht werden. Das Ziel der Didaktik ist es, das Berufsbild selbst einem Wandel zu unterziehen und die Bedeutung des Berufs für die Kulturen und den Austausch zwischen den Nationen hervorzuheben. Studierende sollen lernen, dass Übersetzen ein anspruchsvoller Prozess ist, der von vielen Faktoren beeinflusst wird und dass ein weitfassendes Verständnis der aktuellen Entwicklungen und kulturellen Besonderheiten nötig ist, um zu verstehen, ob eine Übersetzung in einem gewissen Kontext funktioniert. In der Übersetzungsausbildung soll außerdem vermittelt werden, dass sich Studierende mit einem Text „vertraut machen“ müssen, um den tatsächlichen Zweck der Übersetzung und die transportierten Ideologien und Machtansprüche zu erkennen. Das Bewusstsein über die Rolle, die ÜbersetzerInnen in der Gesellschaft einnehmen und wie sie sich dementsprechend verhalten, gilt es ebenfalls im Zuge der Ausbildung zu entwickeln und zu schärfen. Das Ziel jeder Lehre ist die Ausbildung von Studierenden, die sich ihrer Umwelt und ihrem Hintergrund bewusst sind und dadurch auch die autoritären Strukturen und die Machtgefüge erkennen und dekonstruieren, die in ihrer sozialen Umgebung herrschen und deren Bedeutungen sie als wahr akzeptieren.
- Unterkategorie **Inhalt**: Lehrende und Studierende widmen sich gemeinsam der professionellen, finanziellen und sozialen Stellung der ÜbersetzerInnen in der Gesellschaft und versuchen Strategien zu entwickeln, die dabei helfen die Arbeitsbedingungen sowie das Ansehen der Berufsgruppe zu verbessern. Lehrende geben keine festgeschriebenen Übersetzungsregeln weiter, sondern unterstützen ihre Studierenden dabei, selbst herauszufinden, an welche Grundsätze sie sich halten möchten und wie sie das am besten tun, um ihre professionellen Ziele zu erreichen. Durch die Analyse von bereits vorhandenen Übersetzungen und dem Ausprobieren von verschiedenen Strategien wird ein Grundstock geschaffen, aus dem die Studierenden schöpfen können.

- Unterkategorie **Verantwortung und Entscheidungen**: Gemeinsam mit den Lehrenden ist die Verantwortung zu thematisieren, die Studierende in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit und bereits während der Ausbildung für ihre Übersetzung übernehmen müssen. Durch das Übernehmen der Verantwortung für ihre Übersetzungsentscheidungen erkennen Studierende, dass keine komplette Interpretations- und Bedeutungsfreiheit besteht. ÜbersetzerInnen müssen Entscheidungen in Hinblick auf die Bedeutungen, die vermittelt werden, und das Bild der AutorInnen, das sie weitergeben, treffen.

6.1.7 Kategorie *Kompetenzen*

Im Unterricht sollen den Studierenden Strategien und Kompetenzen vermittelt werden. Diese Kompetenzen können aber nur dann erlernt werden, wenn alte Überzeugungen fallen gelassen und die dahinterstehenden Machtstrukturen erkannt werden. Außerdem muss die eigene Rolle als „Machtausübende/r“ anerkannt werden. Grundsätzlich wird festgehalten, dass Kompetenzen und Wissen für Studierende zwar wichtig sind, jedoch nicht die Basis des Unterrichts ausmachen. Die folgenden Kompetenzen werden im dekonstruktivistischen Ansatz hervorgehoben:

- Unterkategorie **Wissen**: Nach einer logozentrischen Auffassung muss der Translator alles Wissensmögliche über die Kultur und Sprache des Ausgangs- und Zieltextes sowie über den Autor und das Zieltextpublikum wissen. Aufgrund des Wissensverständnisses des dekonstruktivistischen Ansatzes, auf das bereits eingegangen wurde, muss das Wissen, über welches ausgebildete ÜbersetzerInnen verfügen sollen, neu ausgelegt und definiert werden. Strategien, um sich Wissen anzueignen, ersetzen die einseitige Wissensvermittlung.
- Unterkategorie **Kritisches Denken**: Es gilt, die traditionell akzeptierten Hierarchien und Annahmen zu hinterfragen und aufzubrechen. Studierende müssen die Zusammenhänge zwischen Wissen und Machtstrukturen, Bedeutungen und ihrer Produktion sowie zwischen Übersetzung und AutorInnenrolle erkennen und damit umgehen. Im Unterricht soll stets kritisch über den Stellenwert des Ausgangstextes, die Entstehung von Bedeutungen und das unvermeidliche Eingreifen des Übersetzers in den Text reflektiert werden.
- Unterkategorie **Sprache**: Die Kategorie Sprache bezieht sich darauf, dass Inhalt und Form der Texte nicht voneinander zu trennen sind, weshalb es in der Übersetzungsdidaktik nicht ausreicht, die jeweiligen Arbeits-

sprachen zu vermitteln. Weil ÜbersetzerInnen als AutorInnen fungieren, müssen sie in ihrer auktorialen Rolle lernen zu „schreiben“ und zu interpretieren.

- Unterkategorie **Kulturelle Kompetenz**: Um Texte zu übersetzen, müssen die Kulturen, Sprachen und Akteure der Ausgangs- und Zielkultur betrachtet werden.
- Unterkategorie **Informationsauswahl**: Zu den Aufgaben der ÜbersetzerInnen zählt auch, dass sie die für den Zieltext relevanten Informationen aus dem Ausgangstext herausfiltern und diese Informationen, wenn nötig, adaptieren können und an den Zweck des Zieltextes anzupassen wissen.
- Unterkategorie **Hilfsmittel**: Da es sich bei Bedeutungen und nötigem Wissen nicht mehr um feste Größen handelt, muss auch der Stellenwert und die Rolle von Hilfsmitteln, wie Wörterbüchern, hinterfragt werden. Die Erarbeitung und Verwendung von Glossaren, Vokabellisten, Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln, die Bedeutungen als stabile Gebilde sehen, stehen in Lehrveranstaltungen oft im Vordergrund, was bei der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik nicht der Fall ist. Der Grund dafür ist, dass Studierende ansonsten dazu verleitet werden, davon auszugehen, dass das Vorhandensein von Hilfsmitteln wie Glossaren etc. ausreichend für die Übersetzungstätigkeit ist. Im Unterricht sollte demnach die Funktion und Gültigkeit von Hilfsmitteln thematisiert werden und der gezielte Einsatz geübt werden.
- Unterkategorie **Kontextwissen**: Für ÜbersetzerInnen ist es wichtig, über ihren eigenen historischen und soziokulturellen Kontext Bescheid zu wissen, da sich dieser auf den Zugang zum Text und den AutorInnen auswirkt. Die Beschäftigung mit dem sozialen Hintergrund, der Erziehung, den Werten, etc. stellt deshalb einen zentralen Teil des Unterrichts dar. Das macht die Ausbildung persönlich und stärkt die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, die unerlässlich ist, um gemeinsam zu arbeiten.

6.1.8 Kategorie *Methodik*

Die Methodik spielt in der Didaktik des dekonstruktivistischen Ansatzes keine besonders große Rolle und wird nur am Rande erwähnt. Dennoch werden zwei mögliche Methoden angeführt, die dazu dienen sollen, die theoretischen Grundsätze für die Studierenden greifbar zu machen. Als eine mögliche Methode, um zu zeigen, dass Übersetzungen je nach soziokulturellem Kontext,

historischer Einbettung und Übersetzersubjekt anders übersetzt werden, bietet sich die Analyse von professionellen Übersetzungen im Vergleich mit jenen, die von Studierenden angefertigt wurden, an. Durch diese Übung werden die unterschiedlichen Interpretationen herausgearbeitet und Studierende erkennen die Komplexität des Berufs. Eine zweite mögliche Unterrichtsmethode bezieht sich abermals auf die Betrachtung von bestehenden Übersetzungen: Lehrende und Studierende betrachten gemeinsam Übersetzungen und untersuchen, weshalb die Übersetzungen im Kontext ihrer Situation und Kultur funktionieren, oder eben nicht funktionieren. Da der dekonstruktivistische Ansatz nicht darauf abzielt, spezifische Übersetzungsregeln zu vermitteln, werden keine Methoden beschrieben, die sich mit der Tätigkeit des Übersetzens selbst beschäftigen.

6.2 Quantitative Auswertung des Kategoriensystems

Bei der quantitativen Auswertung der Analyseergebnisse zeigte sich, dass den Hauptkategorien „Rolle“ (30x zugeordnet) – vor allem der Unterkategorie „Rolle der Lehrenden“ – sowie der Kategorie „Macht“ (7x zugeordnet) im Analysematerial besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, was damit zusammenhängt, dass es der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik vor allem darum geht, in den Studierenden ein kritisches Bewusstsein für ihr Umfeld, ihre Kultur und ihre Rolle in der Gesellschaft zu wecken. Das wird dadurch unterstrichen, dass die Kompetenz „kritisches Denken“ bei der Auswertung der Häufigkeit bei den Kompetenzen ganz vorne liegt. Das Berufsbild der ÜbersetzerInnen (6x zugeordnet), das in der Gesellschaft vorherrscht, wird ebenfalls häufig thematisiert. Der dekonstruktivistische Ansatz legt sehr viel Wert darauf, dass sich angehende ÜbersetzerInnen mit dem jeweils vorherrschenden Berufsbild auseinandersetzen und dazu beitragen, dass das Ansehen des Berufes in der Gesellschaft steigt.

Im Gegensatz dazu ergab die quantitative Auswertung, dass der Methodik nur sehr wenig Beachtung zukommt (2x zugeordnet) und die erwähnten Methoden auch nicht als solche bezeichnet wurden. Sie beschränken sich außerdem auf die kritische Analyse und Betrachtung von fertigen Übersetzungsprodukten und der Übersetzungsprozess wird außer Acht gelassen, obwohl diesem in der theoretischen Fundierung des Ansatzes viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Zusätzlich zeigt die quantitative Auswertung, dass zwar einige Kompetenzen und Fertigkeiten genannt werden, diese aber meist nur kurz angerissen werden und nicht darauf eingegangen wird, wie Studierende diese Kompetenzen erlangen. Aus dem entworfenen Kategoriensystem lässt sich schließen, dass den theoretischen Hintergründen

und Grundsätzen des Ansatzes wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als der praktischen Umsetzung der Lehrziele im Unterricht.

6.3 Das dekonstruktivistische Modell

In diesem Unterkapitel wird das dekonstruktivistische Modell, das sich auf die zuvor gebildeten Kategorien stützt, vorgestellt. Das Modell wird durch passende Methoden ergänzt, da die Methodik, wie sich an der quantitativen Auswertung zeigt, im Dekonstruktivismus nur am Rande erwähnt wird. Die Methodenauswahl erfolgt anhand der beschriebenen Ziele und Inhalte der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik und ist als Vorschlag zu sehen, der Lehrenden den Zugang zum entwickelten Ansatz erleichtern soll.

Basis des Modells

Der dekonstruktivistische Ansatz nimmt Abstand von der logozentrischen Weltauffassung und sieht Bedeutungen nicht mehr als stabile Gebilde an, die von einer Sprache in eine andere Sprache übertragen werden können. Das hat zur Folge, dass auch nicht mehr davon ausgegangen wird, dass es eine „richtige“ Interpretation des Ausgangstextes gibt. Im Vordergrund steht dementsprechend, dass Studierende die politischen und ideologischen Interessen erkennen, die im Text transportiert werden, ihre eigene Stimme entwickeln und lernen, für ihre Übersetzungsentscheidungen Verantwortung zu übernehmen. Auch ihre eigenen Erfahrungen und ihr sozialer Hintergrund haben einen Einfluss auf ihre Übersetzungen. Sind sie sich dessen bewusst, können sie die Übersetzungen in eine gewünschte Richtung lenken.

Die unerreichbare Anforderung, ÜbersetzerInnen müssen allwissend sein, wird verworfen und ein neuer Wissensbegriff wird eingeführt. Wissen gilt als abhängig von der Gesellschaft und den vorherrschenden Machtstrukturen, was bedeutet, dass Wissen als konstruiert anzunehmen ist und aufgrund einer Wissbegierde vorhanden ist. Die Aufgabe der Lehrenden ist es demzufolge nicht mehr, Wissen an die Studierenden zu vermitteln, sondern das Wissen in ihnen zu aktivieren und ihren Wissensdurst zu fördern.

Der Dekonstruktivismus geht davon aus, dass ÜbersetzerInnen immer in den Text eingreifen, da Übersetzungen nicht im luftleeren Raum geschaffen werden, sondern ihre historische und kulturelle Einbettung mit übertragen. Die gängige Hierarchie zwischen Original und Übersetzung sowie zwischen Lehrenden und Studierenden wird in der dekonstruktivistischen Übersetzungsdidaktik aufgedeckt und überdacht. Zusätzlich steht die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden im Fokus, welche aktiv thematisiert und betrachtet

werden soll, da durch die Übertragung Widerstände in den Studierenden festgestellt werden können, die ihre Lernwilligkeit blockieren und den Unterricht stören. Das Verlangen nach Wissen der Studierenden kann durch innere Widerstände, innere Blockaden getrübt sein, die zum Beispiel von negativen Erfahrungen mit der Institution, dem Unterricht oder der Ausbildung stammen. Um Lernen zu ermöglichen gehen die Lehrenden eine Beziehung mit ihren Studierenden ein und machen es sich zur Aufgabe, durch Einfühlsamkeit, Reflexion und das kritische Betrachten der erfahrenen Übertragung diese Widerstände zu erkennen und folglich aufzulösen. Das ist ein höchst komplexer Prozess, der viel Eigenreflexion und eine kritische Bewertung der eigenen Vorgehensweisen im Unterricht fordert.

Berufsbild

Das in der Kultur gängige Berufsbild, welches meist mit Unterbezahlung und einem geringen Ansehen in der Gesellschaft zu kämpfen hat, gilt es anzusprechen und zu verbessern. In einem ersten Schritt sind logozentrische Ideale, wie die geforderte Unsichtbarkeit der ÜbersetzerInnen, zu verwerfen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass kein Translat in jedem Kontext und zu jeder Zeit problemlos funktionieren kann. Im Unterricht wird die Tätigkeit der ÜbersetzerInnen thematisiert und ihr Stellenwert in der Gesellschaft angesprochen, mit dem Ziel, Studierende auszubilden, die ein positives Bild ihrer Berufsgruppe in ihrer Kultur verkörpern, indem sie sich ihrem Wert und ihrer Bedeutung für die Kommunikation der Kulturen untereinander bewusst sind.

Einen Einfluss auf das Berufsbild haben auch die vorherrschenden Machtstrukturen. Die Dekonstruktion geht davon aus, dass Wahrheit durch Macht und Mächtige konstruiert wird, weshalb es wichtig ist, die Machtstrukturen einer Kultur bzw. eines Textes im Unterricht hervorzuheben und zu diskutieren. Sie sollen erkennen, dass hinter der Produktion, Verbreitung und Bewertung von Ausgangstexten und Übersetzungen jeweils Machtstrukturen stehen, die den Status und die Relevanz der Texte beeinflussen. Anhand dessen erkennen Studierende, dass Macht nicht statisch ist, sondern umgeformt bzw. genutzt werden kann. Außerdem wird ihnen vor Augen geführt, dass ihre Übersetzungen innerhalb eines Systems von Macht geschaffen werden und auch die Universität, an der sie studieren, politisch und ideologisch geprägt ist. Das kann dadurch erfolgen, dass sie sich durch den Analyseprozess mit Übersetzungen auseinandersetzen und gängige Muster erkennen und den jeweiligen Diskursen zuzuordnen wissen.

Rollenverständnis

Die Rollen der Lehrenden und Studierenden sind laut dem Dekonstruktivismus austauschbar, da Wissen nie vollständig ist und somit beide als Lernende gelten, die voneinander profitieren. Durch ihre Interpretation schlüpfen ÜbersetzerInnen in eine auktoriale Rolle, wofür sie die Machtstrukturen und Werte, die der Text transportiert, erkennen können und aktiv mit diesen umzugehen wissen. Durch ein Vertraut werden mit dem Text verstehen sie, welchen Zweck der Ausgangstext erfüllt und welchen Zweck die Übersetzung zu erfüllen hat. Sie fungieren also als AutorInnen und übernehmen die Verantwortung für ihr Endprodukt.

Lehrende nehmen eine Rolle als angeblich Wissende ein, sind sich dieser Illusion jedoch stets bewusst und reflektieren regelmäßig über ihre Rolle und ihre Aufgabe. Sie vermitteln kein statisches Wissen, sondern sehen sich als Begleiter und unterstützen Studierende bei der kritischen Reflexion ihrer Aufgabe, des Übersetzungsprozesses und ihrer Rolle. Ihre Aufgabe ist es, mit den Studierenden in Dialog zu treten und ihr Verlangen nach Wissen zu wecken. Lehrende sind sich darüber bewusst, dass sie immer noch häufig als Autoritätspersonen gesehen werden, die die richtigen Übersetzungslösungen parat haben, was sie gemeinsam mit den Studierenden dekonstruieren. Sie legen die politischen und ideologischen Machtstrukturen offen, die sich im akzeptierten Wissen manifestieren, was die dahinterstehenden Motivationen preisgibt. Außerdem legen sie auch ihre eigenen Interessen und Perspektiven offen dar, damit Studierende erkennen, dass diese einen Einfluss auf ihre Lehrinhalte haben und Wissen nie objektiv ist. Zu ihren Aufgaben zählt auch, über die Inhalte, die sie unterrichten, zu reflektieren und die Verantwortung dafür zu übernehmen, was diese Inhalte in den Studierenden auslösen. Aufkommende Fragestellungen und politische Diskussionen sollen sie stets aufgreifen und behandeln, was ihnen dabei hilft, sich darüber bewusst zu werden, welche Auswirkungen die Unterrichtsinhalte auf die Studierenden haben. Im Vordergrund steht für Lehrende des dekonstruktivistischen Ansatzes etwas über die Lernmotivation und Interessen ihrer Studierenden zu erfahren und aufzuzeigen, wie diese mit den Institutionen, die das Leben der Studierenden prägen, zusammenhängen. Transparenz ist das höchste Gut im Unterricht.

Studierende, als angehende ÜbersetzerInnen, sollen auf ihre auktoriale Rolle vorbereitet werden, was bedeutet, dass sie sich selbst in einer bedeutungsschaffenden Rolle kennenlernen müssen. Dieses Selbstbild wird von den Lehrenden unterstützt und gefördert. Zusätzlich hinterfragen Studierende die autoritäre Vormachtstellung der Lehrenden und sehen diese als Begleiter an, was die Unterrichtsdynamik auflockert und kritische Reflexion zulässt. In ihrer Rolle

übernehmen sie auch Verantwortung für ihre Übersetzungsentscheidungen und erkennen, dass Bedeutungsfreiheit nicht existiert, sondern ihre Interpretationen und Entscheidungen jeweils auf ihrem kulturellen, sozialen und politischen Hintergrund basieren. Diese Entscheidungen sollen sie zu begründen wissen, damit sie die Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen können.

Didaktik und Unterricht

In der Übersetzungsdidaktik steht der gesamte Übersetzungsprozess im Vordergrund und nicht nur das fertige Übersetzungsprodukt. Lehren und Lernen wird als persönlicher Prozess angesehen, in dem es unumgänglich ist, dass sich Lehrende und Studierende aufeinander einlassen und eine Beziehung aufbauen. Dadurch wird eine angenehme und vertrauliche Lernatmosphäre geschaffen.

Im Unterricht wird die Stellung der Berufsgruppe in der Gesellschaft auf soziale, finanzielle und professionelle Aspekte hin analysiert und diskutiert. Es werden Aspekte erarbeitet, die das Berufsbild und die Arbeitsbedingungen in der Gesellschaft verbessern sollen und nach Möglichkeiten bzw. Strategien gesucht, wie diese umzusetzen sind. Lehrende unterrichten keine festgeschriebenen Übersetzungsregeln, sondern finden mit den Studierenden gemeinsam heraus, welche Grundsätze und Vorgaben sie als sinnvoll erachten und welchen Einfluss diese auf ihre professionelle Zukunft haben. Um den Zweck einer Übersetzung (und des Ausgangstextes) zu erkennen, lernen Studierende, sich mit dem Text vertraut zu machen und die dahinterliegenden Botschaften zu erkennen. Ein weiterer wichtiger Gegenstand des Unterrichts ist die Verantwortung, welche Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung und später im Berufsleben für ihre fertigen Übersetzungen übernehmen müssen. Studierende erkennen anhand von Übungsübersetzungen, dass Ausgangstexte sowie Übersetzungen immer in einen sozialen und kulturellen Kontext eingebunden sind, der durch ideologische und politische Machtverhältnisse geprägt ist, was ihnen aufzeigt, dass keine komplette Interpretations- und Bedeutungsfreiheit gegeben ist. Studierende treffen Entscheidungen in Hinblick auf die Bedeutungen, die sie vermitteln, und das Bild der Autorin/des Autors, das sie an die LeserInnenschaft weitergeben. Dieses Verantwortungsgefühl hilft ihnen, sich über die Relevanz ihrer Tätigkeit bewusstzuwerden.

Das Ziel der Ausbildung ist es, Studierende dabei zu unterstützen, stets kritisch zu denken, wie auch Machtverhältnisse zu erkennen und zu hinterfragen. Lehrende sollen den Wunsch nach Wissen fördern und sich gemeinsam mit den Studierenden auf den Übersetzungsprozess einlassen. Außerdem soll das Berufsbild einem Wandel unterzogen werden und die Bedeutung des Berufs für die Gesellschaft verdeutlicht werden. Studierende verlassen die Ausbildungs-

stätte mit dem Wissen, dass Übersetzen ein komplexer Prozess ist, der von vielen Faktoren abhängig ist. Für die Tätigkeit ist ein weitfassendes Verständnis über die Entwicklungen und Gegebenheiten einer Kultur und Situation nötig ist. Ein Bewusstsein über die Rolle der ÜbersetzerInnen in der Gesellschaft soll im Rahmen des Unterrichts entwickelt und geschärft werden. Fertig ausgebildete Studierende sind sich den Machtgefügen und autoritären Strukturen, die in der Gesellschaft und in den Institutionen herrschen, bewusst und können diese dekonstruieren.

Kompetenzen

Im Unterricht sollen Studierende eine Reihe von Kompetenzen erlangen, die ihnen bei der Tätigkeit als ÜbersetzerInnen behilflich sind. Kompetenzen gelten im dekonstruktivistischen Ansatz als notwendig, bilden jedoch nicht den Grundstock des Unterrichts. Der Ansatz geht davon aus, dass diese Kompetenzen nur erlangt werden können, indem alte Überzeugungen fallen gelassen werden und die eigene Rolle als „Machtausübende/r“ anerkannt wird.

Eine der wichtigsten Kompetenzen, über die Studierende am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollen, ist das kritische Denken. Traditionell akzeptierte Annahmen und Hierarchen gilt es zu hinterfragen und eigene Theorien und Ideen zu formen. Studierende sollen die Zusammenhänge zwischen Wissen und Macht, Bedeutungen und (Re-)Produktion, sowie zwischen ÜbersetzerInnen und AutorInnen erkennen und damit umgehen können. Im Unterricht wird über den Stellenwert des Ausgangstextes und der Übersetzung im jeweiligen Kulturraum, über die Interpretation und ihre Auswirkungen, sowie über das unvermeidliche Eingreifen in den Text reflektiert.

Eine weitere Kompetenz bezieht sich auf die Sprachverwendung: Die Vermittlung, und daraus resultierend, das Beherrschen der Arbeitssprachen, ist unabdingbar, wenn auch nicht ausreichend für die Übersetzung. Angehende ÜbersetzerInnen müssen lernen, Sprache in ihrer AutorInnenrolle zu verwenden, was bedeutet, dass sie im Unterricht lernen zu „schreiben“, losgelöst vom Ausgangstext.

Zusätzlich ist zum Übersetzen eine kulturelle Kompetenz nötig. Studierende müssen die historischen, ideologischen, politischen Gegebenheiten, Akteure und Besonderheiten ihrer Ausgangs- und Zielkultur(en) kennen, um die Machtstrukturen und impliziten Botschaften der Texte zu erkennen. Neben der kulturellen Kompetenz ist auch ein umfassendes Kontextwissen von Seiten der ÜbersetzerInnen nötig. Studierende informieren sich über ihren historischen und soziokulturellen Kontext, da ihnen bewusst ist, dass dieser einen Einfluss auf die Übersetzungen hat, die sie anfertigen.

Eine weitere Kompetenz bezieht sich auf die Auswahl der zu übersetzenden Informationen. Studierende lernen im Unterricht, die für den Zieltext relevanten Informationen herauszufiltern und für das Zielpublikum zu adaptieren. Außerdem ist die Verwendung von Hilfsmitteln im Unterricht zu thematisieren. Neben dem Erlernen des adäquaten Einsatzes von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Glossaren, Webseiten, etc. gilt es den Studierenden zu vermitteln, dass diese Hilfsmittel nicht ausreichen, um zu übersetzen und das Wissen der ÜbersetzerInnen nicht ersetzen. Studierende lernen, sich nicht allein auf Hilfsmittel zu verlassen.

Methodik

Bei den hier vorgestellten Methoden handelt es sich um bloße Beispiele und Vorschläge, wie die Inhalte des dekonstruktivistischen Ansatzes vermittelt werden können. Diese Auflistung erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll Lehrenden und Studierenden gleichermaßen als Inspiration dienen und das dekonstruktivistische Modell an die Praxis annähern.

Der dekonstruktivistische Ansatz widmet sich im Bereich Methodik hauptsächlich der Analyse und führt zwei mögliche Methoden an. Durch den Vergleich professioneller Übersetzungen mit jenen, die von Studierenden angefertigt wurden, zeigt sich, dass der Hintergrund der ÜbersetzerInnen, die kulturelle und historische Einbettung, die politische Situation sowie ideologische Hintergründe einen Einfluss auf die Übersetzungen haben. Diese können durch die vergleichende Analyse herausgearbeitet werden. Eine zweite Möglichkeit ist, im Unterricht angefertigte Übersetzungen auf ihre Brauchbarkeit und Funktion hin zu analysieren und gemeinsam mit den Lehrenden zu diskutieren, warum Übersetzungen in diesem spezifischen Kontext funktionieren oder nicht funktionieren.

Die kulturelle Kompetenz wird im dekonstruktivistischen Ansatz zwar genannt, wie Studierende diese erlangen bleibt jedoch offen. Kelly (2005:74) führt mehrere Möglichkeiten an, wie diese Kompetenz geschult werden kann. Sie weist darauf hin, dass viele kulturelle Aspekte recherchiert werden können, weshalb grundlegende Recherchekenntnisse vermittelt werden sollen. Zusätzlich nennt Kelly (2005) Mobilitäts- und Austauschprogramme, an denen die Studierenden teilnehmen können, um die Kultur ihrer Arbeitssprachen zu erfahren. Da nicht alle Studierenden aus verschiedenen Gründen die Chance haben im Ausland zu studieren, gibt es die Möglichkeit an Tandem-Programmen teilzunehmen. Studierende treten in Kontakt mit anderen Studierenden aus ihren Zielkulturen und können sich über das Leben und die Kultur in ihren Heimatländern austauschen. Das hat zusätzlich den Vorteil, dass die

Arbeitssprachen verbessert werden, was unter Sprachkompetenz fällt. Kelly weist darauf hin, dass diese Art des direkten kulturellen Austauschs für die Ausbildung von ÜbersetzerInnen unerlässlich ist und von der Universität in das Ausbildungsprogramm eingebunden werden sollte (vgl. Kelly 2005:74). Eine weitere Methode, die sich für die Schulung der kulturellen Kompetenz eignet, ist das Anfertigen von Mind-Maps. Als Vorbereitung überlegen sich Studierende einige Ansichten, Bräuche oder verbreitete Aberglauben und versuchen dann im Unterricht in Kleingruppen ähnliche Bräuche, Denkweisen, etc. in ihren Zielkulturen zu finden. Danach kommt es zu einer Diskussion und Reflexion über mögliche Übersetzungslösungen und die Gefahren bzw. Schwierigkeiten, die diese kulturellen Besonderheiten mit sich bringen (vgl. González Davies 2004:24). Diese Übung eignet sich auch deshalb, weil keine richtigen Lösungen genannt werden, sondern im gemeinsamen Austausch und der kritischen Reflexion die Vor- und Nachteile der Übersetzungslösungen diskutiert werden.

Eine bereits im Unterkapitel 4.2.2 vorgestellte Methode, die sich für den dekonstruktivistischen Ansatz eignet, ist die Kleingruppenarbeit. Das Brainstorming fördert die Kreativität sowie das kritische Denken der Studierenden und die darauffolgende Diskussion in sogenannten „buzz groups“ zeigt den Studierenden, dass sie durch das gemeinsame Nachdenken und Diskutieren Lösungen entwickeln und es nicht nötig ist, die Lehrenden als „allwissende Hüter“ der Lösungen heranzuziehen. Durch die Rollenarbeit fühlen sich Studierende in unterschiedliche Aufgabenbereiche ein und erkennen, dass es sich bei der Übersetzungstätigkeit um eine komplexe Tätigkeit mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen handelt. Zusätzlich wird die Kommunikation der Studierenden untereinander gestärkt (vgl. Kelly 2005:101f).

Eine weitere Methode, die dem Rollenverständnis des dekonstruktivistischen Ansatzes entspricht, ist das „Problem Based Learning“, welches ebenfalls in Kapitel 4.2.2 vorgestellt wurde. Ähnlich wie beim Dekonstruktivismus werden Lehrende des Sozialkonstruktivismus als Begleiter und „facilitators“ gesehen. Sie beobachten die Lehrveranstaltung und den Lernprozess aus dem Hintergrund und greifen nur unterstützend ein (vgl. Orbán 2008:75-79). Das deckt sich mit dem Verständnis, dass Lehrende nicht die richtigen Lösungen vermitteln, sondern das kritische Denken und Verstehen der Studierenden schärfen. Die Problemlösungs- und Handlungskompetenz steht im Vordergrund und es wird ebenfalls hauptsächlich in Kleingruppen gearbeitet (vgl. Orbán 2008:193).

Obwohl es sich nicht um eine Methode im klassischen Sinne handelt, wird das Konzept der Zusammenwirkung (interacting) zwischen Lehrenden und Studierenden von González Davies (2004) in dieser beispielhaften

Methodensammlung vorgeschlagen, da es die Bedeutung der Beziehung, die zwischen den beiden Gruppen entsteht, hervorhebt. González Davies (2004:36f) beschreibt Übersetzen als Gruppenaktivität, die von der Kommunikation und Reflexion lebt. Ebenso spielen Motivation und Selbstvertrauen eine Rolle, welche auch im dekonstruktivistischen Ansatz als wesentlicher Teil des Übersetzungserfolgs gesehen und von den Lehrenden in den Studierenden geweckt und gefördert werden sollen. Als Aufgaben der Lehrenden sieht González Davies die Förderung des Bewusstseins der Studierenden durch häufige Übersetzungsübungen und das besprechen von Problemen und Schwierigkeiten. Lehrende betonen, wie wichtig es ist, Entscheidungen zu treffen und diese verteidigen zu können und stärken dadurch das Selbstbild der Studierenden als angehende ÜbersetzerInnen. Damit sie zu den Studierenden durchdringen, müssen sie auch den Hintergrund und die Lernmethode ihrer Studierenden kennen. Darauf nimmt auch der dekonstruktivistische Ansatz Bezug, wenn er davon spricht, dass Studierende sich ihrer eigenen kulturellen Einbettung bewusst sein müssen, um die Auswirkungen dieser Verflochtenheit auf ihre Übersetzungen zu erkennen. González Davies beschreibt diese Konfrontation mit Übersetzungsproblemen als Methode, um das Bewusstsein der Studierenden für die Komplexität des Berufs, den sie gewählt haben, zu schärfen. Durch ständiges Üben werden ihre Fehler weniger und sie entwickeln eigenständig Strategien, die funktionieren und wenden diese häufiger an. Dadurch gewinnen die Studierenden mehr Selbstbewusstsein und finden eigene kreative Lösungen und Ideen für Übersetzungsprobleme. Im Laufe der Übung entwickeln sie außerdem ein Bewusstsein dafür, in welche Richtung sich die Übersetzung bewegen kann (vgl. González Davies 2004:40). Das ist vergleichbar mit der angesprochenen Bedeutungsfreiheit des Dekonstruktivismus. Studierende wissen, dass sie den Text mit ihrem Hintergrundwissen interpretieren und übersetzen, sind sich aber auch bewusst, dass das keine komplette Bedeutungsfreiheit mit sich bringt. Laut González Davies (2004:40) zeichnen sich kompetente Lehrkräfte dadurch aus, dass sie die Schritte der Studierenden rückverfolgen und sich in ihre Situation hineinversetzen können. Das bezieht sich auch auf die Frustrations- oder Erfolgsgefühle der Studierenden. Ähnlich wird im dekonstruktivistischen Ansatz von der Übertragungsbeziehung gesprochen, welche Lehrende nutzen sollen, um die übertragenen Gefühle der Studierenden fühlen und benennen zu können. Dadurch erkennen Lehrende Frustrationen und andere Widerstände in ihren Studierenden und können diesen folglich durch einfühlsames Verhalten entgegenwirken.

Da dem Selbstverständnis der jeweiligen Rolle im ausgearbeiteten Ansatz besonders viel Aufmerksamkeit zukommt, wird an dieser Stelle eine weitere Methode bezüglich der Rollenarbeit aus dem Werk *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects* (2004) angeführt. Diese Übung bezieht sich auf die Rolle der ÜbersetzerInnen und das Berufsbild: Studierende arbeiten in Kleingruppen und machen sich Gedanken zur Rolle und den Aufgaben von ÜbersetzerInnen, die sie danach nach Priorität ordnen können. Anschließend werden die Ideen der Studierenden in den Gruppen diskutiert und die häufigsten Schlüsselbegriffe werden im Rahmen einer Brainstorming-Runde präzisiert und ergänzt. Diese Ausgangssituation kann schließlich dazu genutzt werden, die Rolle von ÜbersetzerInnen im Lauf der Geschichte zu betrachten und Veränderungen im Berufsbild festzuhalten (vgl. González Davies 2004:45f). Ein dekonstruktivistischer Aspekt, der hier zusätzlich ins Spiel kommt, ist die ständige Weiterentwicklung des gängigen Bildes von ÜbersetzerInnen in der Gesellschaft. Studierende entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass sie sich nicht mit einer Stellung in der Gesellschaft zufriedengeben müssen, sondern dass sich das Ansehen der Berufsgruppe ständig wandelt und sie als Teil dieser Gruppe Einfluss darauf nehmen können.

Ein wichtiger Teil des Übersetzungsberufs, der im dekonstruktivistischen Ansatz nicht aufgegriffen wird, was vermutlich auch mit seinem Aufkommen in den späten 1990er Jahren zusammenhängt, ist die technische Komponente, die Teil der Tätigkeit ist, wie sich dem Curriculum des Masterstudiums *Translation* an der Universität Wien entnehmen lässt. Die Verwendung von CAT-Tools, maschinellen Übersetzungssystemen sowie Online-Hilfsmitteln gehört in den Unterricht integriert. Um diese Fertigkeiten zu vermitteln empfiehlt sich das Werk *Translation Teaching: From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers* von Sonia Colina (2003), welches ebenfalls bereits im Unterkapitel 4.2.2 vorgestellt wurde und auf den Umgang mit unterstützenden Computertools eingeht. Zu diesem Thema eignet sich auch der Sammelband *Current Trends in Translation Teaching and Learning* (2006) von Mike Garant.

6.4 Übersetzungsdidaktische Ansätze im Vergleich

Der folgende Vergleich des dekonstruktivistischen Ansatzes mit den in Unterkapitel 4.1 vorgestellten Ansätzen dient der Veranschaulichung von Parallelen und Unterschieden. Es wird kurz und prägnant dargestellt, wo die Schwerpunkte der jeweiligen Ansätze liegen und worin sie sich unterscheiden. Lehrende können dadurch Schwächen des jeweiligen didaktischen Ansatzes erkennen und durch Inhalte oder Methoden aus anderen Ansätzen ergänzen.

Dadurch können sie ihren eigenen roten Faden für den Übersetzungsunterricht finden und einen durchdachten Lehrplan erstellen.

Der funktionale und der dekonstruktivistische Ansatz

Den dekonstruktivistischen Ansatz verbindet mit dem funktionalen Ansatz von Christiane Nord, dass der Zweck der Übersetzung und das Zielpublikum in die Überlegungen einbezogen werden. Der dekonstruktivistische Ansatz spricht von einem „Vertraut machen“ mit dem Text, um den Zweck des Zieltextes zu erkennen, wohingegen der funktionale Ansatz den Zweck im Übersetzungsauftrag sieht. Der Übersetzungsauftrag wird hingegen im dekonstruktivistischen Ansatz nicht thematisiert. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Kritik des Treue- bzw. Äquivalenzkonzeptes in der Übersetzung, das im Dekonstruktivismus als Übertragung von stabilen Bedeutungen im Rahmen des logozentrischen Denkens beschrieben wird. Das Loyalitätsprinzip, welches im funktionalen Ansatz eine zentrale Rolle einnimmt, wird im dekonstruktivistischen Modell nicht aufgegriffen. Beim dekonstruktivistischen Ansatz stehen Machtstrukturen, autoritäre Gefüge und ideologische sowie politische Interessen im Fokus der Überlegungen, denen im funktionalen Ansatz keine Beachtung geschenkt wird.

In beiden Ansätzen wird betont, dass das Hauptaugenmerk nicht auf dem fertigen Endprodukt, sondern auf dem gesamten Übersetzungsprozess liegt. Während dieser Gedanke vom dekonstruktivistischen Ansatz so stehen gelassen und nicht weiter ausgeführt wird, beschreibt Nord die Phasen von der Analyse des Auftrags bis hin zur Abgabe des Translats, wodurch Missverständnisse vermieden werden und genau ersichtlich ist, was für den funktionalen Ansatz zum Übersetzungsprozess zählt. Einen weiteren Aspekt, den Nord in ihrem Ansatz aufgreift, ist die Qualität einer Übersetzung, die vor allem mit der Erfüllung des Übersetzungsauftrags einhergeht. Die Qualität des Produkts wird indirekt auch im Dekonstruktivismus thematisiert, wenn es darum geht, zu beurteilen, warum eine Übersetzung in einem gewissen Kontext funktioniert (oder eben nicht funktioniert) und welche Machtverhältnisse, Hintergründe, kulturellen Gegebenheiten, etc. darauf einen Einfluss haben. Bei Nichterfüllung oder einer nur teilweisen Erfüllung des Auftrags handelt es sich um Übersetzungsfehler, die im funktionalen Ansatz gewichtet werden, was den Lehrenden ermöglicht, die Schwere des Fehlers in die Beurteilung mit einzubeziehen und Bereiche, die mit Schwierigkeiten verbunden sind, im Unterricht erneut aufzugreifen und mit den Studierenden zu üben. Die Evaluation wird im dekonstruktivistischen Ansatz komplett außer Acht gelassen und es werden keine Vorschläge zur Beurteilung abgegeben. Die Rolle der Lehrenden im dekonstruktivistischen Ansatz impliziert,

dass eine Beurteilung von ihrer Seite vernachlässigbar ist. Die Selbsteinschätzung und Schärfung des Bewusstseins der Studierenden nimmt hingegen einen höheren Stellenwert ein.

Nord differenziert zwischen den drei Übersetzungsdidaktischen Kategorien „Fähigkeiten“, „Wissen“ und „Fertigkeiten“¹². Bei diesen Ausführungen fällt auf, dass sich das funktionale und das dekonstruktivistische Wissensverständnis stark voneinander unterscheiden. Die umfassende Auslegung des Wissens, über das ÜbersetzerInnen verfügen müssen, nährt das laut dem Dekonstruktivismus veraltete Bild der Gesellschaft nach allmächtigen und allwissenden (aber unsichtbaren) ÜbersetzerInnen. Der dekonstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass dieser Anspruch unmöglich erfüllt werden kann, was ÜbersetzerInnen bereits von vornherein zum Scheitern verurteilt. Bei den angeführten Fähigkeiten verweist Nord auf eine Analysefähigkeit, die, orientiert man sich an den Methoden des dekonstruktivistischen Ansatzes, in diesem ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Zusätzlich werden die Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit angeführt, denen auch im Dekonstruktivismus ein hoher Stellenwert zugeordnet wird. In Bezug auf die Fertigkeiten, die mit den Kompetenzen des dekonstruktivistischen Ansatzes vergleichbar sind, lässt sich festhalten, dass der funktionale Ansatz sehr nahe am Text bleibt und sich auf Auftragsanalyse und Recherche konzentriert, wohingegen der dekonstruktivistische Ansatz eher abstrakt auf kritisches Denken und Kontextwissen setzt. Sprach- und Kulturwissen werden in beiden Ansätzen als unerlässlich betrachtet. Außerdem wird in beiden Ansätzen betont, dass Studierende vor allem ausreichendes Sprachwissen bereits in den Übersetzungsunterricht mitbringen müssen.

Die Ansätze unterscheiden sich darin, dass Nord vorwiegend auf Übungen und konstantes Training setzt, um Fertigkeiten zu erlangen und zu verbessern. Im Gegensatz zum dekonstruktivistischen Ansatz, der die Bedeutung der ständigen Reflexion des Vorgehens und kritischen Betrachtung des Ergebnisses, der eigenen Person und seiner Umwelt betont, um sich zu verbessern und Strategien zu entwickeln. Das zeigt sich auch daran, dass der dekonstruktivistische Ansatz die Studierenden in Hinblick auf das gängige Berufsbild sensibilisieren möchte und sich dadurch ein erhöhtes Ansehen in der Gesellschaft verspricht. Ein Aspekt, der im funktionalen Ansatz keine Rolle spielt.

Weitere Gemeinsamkeiten bringt das Rollenverständnis der Lehrenden, die als unterstützende und anleitende Akteure im Hintergrund gesehen werden, jedoch keine Lösungen vorgeben. Ein Unterschied ist, dass der funktionale Ansatz die Rolle nur kurz anschneidet, als ein Element von vielen, während der

¹² siehe Unterkapitel 4.1.1 Tabelle 1

dekonstruktivistische Ansatz auf eine genaue Ausführung Wert legt, da in der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden der Schlüssel zum Erfolg gesehen wird. Parallelen lassen sich auch erkennen, da Nord Translate als Texte bezeichnet, was darauf schließen lässt, dass ÜbersetzerInnen als VerfasserInnen bzw. AutorInnen gesehen werden, die in ihrer Tätigkeit „schreiben“ und nicht nur reproduzieren, wie das auch der dekonstruktivistische Ansatz aufgreift (vgl. Unterkapitel 4.1.1, 6.3).

Der prozessorientierte und der dekonstruktivistische Ansatz

Den prozessorientierten Ansatz und den dekonstruktivistischen verbindet, wie der Name schon vermuten lässt, der Fokus auf den Prozess anstatt auf das fertige Endprodukt. Nachdem es bei den dekonstruktivistischen Ausführungen bei dieser Aussage bleibt und der Gedanke nicht spezifiziert wird, der prozessorientierte Ansatz hingegen ausführlich darauf eingeht, welche Phasen und Prozesse beachtet und evaluiert werden, haben die beiden Ansätze weniger gemeinsam, als es auf den ersten Blick scheint.

Das Wissen der Studierenden bzw. der ÜbersetzerInnen allgemein wird auch vom prozessorientierten Ansatz aufgegriffen. Die von Gile beschriebene „comprehension phase“ konzentriert sich auf die Bildung einer Arbeitshypothese für die anzufertigende Übersetzung, in der die Studierenden auch ihr Weltwissen miteinbeziehen. Es ist nicht zu erkennen, ob mit Weltwissen Allgemeinwissen gemeint ist, was bedeutet, dass Studierende ihr angelerntes Wissen aktivieren, oder ob es ähnlich dem dekonstruktivistischen Ansatz darum geht, die eigenen und textuellen Hintergründe, das Kulturwissen, die politische Situation, etc. mit einzubeziehen. Anzunehmen ist, dass es beim Verständnis des Wissens, über das ÜbersetzerInnen verfügen sollten, Diskrepanzen gibt. Wie bereits beim funktionalen Ansatz wird als Qualitätskriterium erneut der erfüllte Zweck des Zieltextes in der Zielsprache genannt, auf das sich auch der dekonstruktivistische Ansatz beruft. Die Ausführungen von Gile zeigen, dass den Feinheiten der Übersetzung wie Auslassungen, sprachliche Formulierungen, etc. mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, während beim dekonstruktivistischen Ansatz das Erkennen innerer Widerstände und der Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Studierenden im Vordergrund steht. Trotz dieser Kriterien nimmt der prozessorientierte Ansatz Abstand von der Bewertung des fertigen Translats und sieht Lehrende ebenfalls als „facilitators“, die Hilfestellungen bieten. Die Evaluierung bezieht sich auf das Durchlaufen des gesamten Übersetzungsprozesses und betrachtet die im Laufe des Prozesses entwickelten Strategien und Fertigkeiten sowie die Entscheidungsfindung. Obwohl zur Evaluierung im dekonstruktivistischen Ansatz nicht explizit Stellung genommen

wird, lässt die Rolle der Lehrenden (welche Studierenden dabei helfen ihre eigenen Strategien zu entwickeln und zu beurteilen, ob diese Strategien für ihre professionellen Ziele und Entwicklungen sinnvoll sind) vermuten, dass eine ähnliche Vorstellung wie im prozessorientierten Ansatz vertreten wird.

Eine Gemeinsamkeit ist, dass beide Ansätze intensiv mit der Reflexionsfähigkeit der Studierenden arbeiten und es als wesentlich ansehen, dass sich Studierende auf einer Metaebene mit den von ihnen getroffenen Übersetzungsentscheidungen auseinandersetzen. Das hilft ihnen dabei sich weiterzuentwickeln und zu erkennen, warum manche Lösungen funktionieren und andere nicht, bzw. welche Vorteile bestimmte Lösungen mit sich bringen. Das zeigt sich auch daran, dass die vom prozessorientierten Ansatz angeführten Kompetenzen über die klassischen Kompetenzen der anderen Ansätze hinausgehen und auch Einfühlungsvermögen, Überblick und Einfallsreichtum als notwendig angesehen werden, was der kreativen Lösungsbereitschaft des dekonstruktivistischen Gedankenguts ähnelt.

Studierende durchlaufen im prozessorientierten Ansatz den gesamten Übersetzungsprozess und lernen, diesen zu kontrollieren und zu bewerten. Die ständige Reflexion und kritische Betrachtung der Arbeitsabläufe und Entscheidungen wird auch im dekonstruktivistischen Ansatz als wichtiger Bestandteil der Ausbildung von verantwortungsbewussten ÜbersetzerInnen angeführt (vgl. Unterkapitel 4.1.2, 6.3).

Der aufgabenbezogene und der dekonstruktivistische Ansatz

Das Vorgehen des aufgabenbezogenen Ansatzes unterscheidet sich stark vom dekonstruktivistischen, da Methoden und Unterrichtsaktivitäten den Kern des Ansatzes ausmachen, die beim dekonstruktivistischen Ansatz eher als nebensächlich betrachtet werden. Die Aktivitäten und Übersetzungsübungen beziehen sich auf verschiedene Bereiche, wie das Sprach- und Kulturwissen, Treue und Allgemeinwissen und konzentrieren sich stets auf spezifische Lernziele, die genau definiert werden. Der dekonstruktivistische Ansatz nennt ebenfalls Sprach- und Kulturwissen und weitere Kompetenzen, die von den Studierenden zu erlangen sind, definiert jedoch keine genauen Lernziele für einzelne Abschnitte und schlägt auch keine Übungsaktivitäten vor. Ein Aspekt, der im Rahmen der Lernziele ebenfalls angesprochen wird, ist das Berufsbild der ÜbersetzerInnen, welches der dekonstruktivistische Ansatz ausführlicher betrachtet. Die Stellung der Berufsgruppe spielt dabei eine wichtige Rolle und wird dementsprechend von allen Richtungen in ihre Überlegungen mit einbezogen. Während der aufgabenbezogene Ansatz davon ausgeht, dass Studierende durch konsequentes Üben im Rahmen des Unterrichts Strategien

entwickeln, die ihnen beim Übersetzen helfen, geht der dekonstruktivistische Ansatz davon aus, dass Lehrende Abstand von Übersetzungsregeln nehmen und Studierende durch das gemeinsame Reflektieren und Ausprobieren ihre eigenen Grundsätze sowie Strategien entwickeln, die sie folglich auch begründen können. Die im aufgabenbezogenen Ansatz wichtige Vorbereitungsphase, die sich auf die Analyse des Ausgangs- und Zieltextes, sowie auf die vorhergehende Recherche bezieht, findet in der dekonstruktivistischen Herangehensweise ebenfalls durch die Diskussion und Reflexion der Studierenden untereinander und mit den Lehrenden auf einer abstrakteren Ebene statt. Darauf, wie diese Überlegungen auf die Textebene umgelegt werden können, wird in diesem Ansatz nicht eingegangen.

Sehr ähnlich sehen die beiden Ansätze das Setting des Unterrichts, der als Raum für Diskussion, Reflexion und praktische Übungen dient. Lehrende werden erneut in einer begleitenden Rolle gesehen und die Autonomie der Studierenden hat Priorität. Studierende gestalten den Unterricht durch ihre Partizipation aktiv mit und sind verantwortlich für die Strategien, die sie entwickeln. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Dekonstruktivismus den Studierenden hier mehr Freiheit lässt als der aufgabenbezogene Ansatz. Die Beschäftigung mit dem Umfeld, in dem die Studierenden leben, und den damit einhergehenden Machtstrukturen und Hierarchien wird auch im aufgabenbezogenen Ansatz nicht aufgegriffen. Auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden thematisiert der aufgabenbezogene Ansatz nicht. Aktivitäten und eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung steht im Vordergrund (vgl. Unterkapitel 4.1.3, 6.3).

Der sozialkonstruktivistische und der dekonstruktivistische Ansatz

Der Theorien des Sozialkonstruktivismus und des Dekonstruktivismus ähneln sich stark, weshalb auch die beiden didaktischen Ansätze viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Der sozialkonstruktivistische Ansatz zeichnet sich ebenfalls dadurch aus, dass er auf einem starken Grundgerüst basiert, und die Methodik sowie aktive Unterrichtsgestaltung in den Hintergrund rücken. Lernen wird als psychologischer Prozess betrachtet, der nicht im Individuum, sondern im Miteinander stattfindet. Ähnlich sieht das der dekonstruktivistische Ansatz, der davon ausgeht, dass das Wissen nicht vom Lehrenden zum Studierenden übertragen wird, vielmehr wird das Wissen im Anderen durch die eingegangene Beziehung aktiviert, da die inneren Blockaden und Widerstände bearbeitet werden und ein geschützter Raum geschaffen wird, in dem sich die Studierenden wohl fühlen.

In beiden Ansätzen werden die Lehrenden als Teil des Lernprozesses und selbst als Lernende gesehen, die vom gemeinsamen Austausch genauso profitieren wie die Studierenden. Die den Lehrenden von der Gesellschaft zugeschriebene Macht und Autorität wird hierdurch ein Stück weit dekonstruiert. Das Hauptaugenmerk liegt dementsprechend nicht mehr auf den Lehrenden, sondern auf dem Prozess des Lernens selbst, der vor allem durch das Miteinander und den Austausch mit StudienkollegInnen erfolgt. Auch die Rolle der Lehrenden ähnelt sich: Sie sind nicht dazu da, um die Studierenden mit möglichst vielen Übungen und Aufgaben zu versorgen, stattdessen lenken sie den Übersetzungsprozess in eine neue Richtung, falls sich die Studierenden in einer Sackgasse befinden und stehen ihnen beratend und unterstützend zur Seite. Dadurch haben die Studierenden Raum ihre eigenen Lösungen und folglich ein Selbstkonzept als ÜbersetzerInnen zu entwickeln, was in beiden Ansätzen gefragt wird.

Kiraly betont im sozialkonstruktivistischen Ansatz die Relevanz des Lernens in authentischen Situationen und schlägt die Projektarbeit als mögliches Szenario vor, in der Studierenden verschiedene Rollen einnehmen und ein „echtes“ Übersetzungsprojekt von der Auftragserhaltung bis zur Abgabe durchführen können. Obwohl der dekonstruktivistische Ansatz das Übersetzungsprojekt nicht als Methode anführt, lassen sich trotzdem gewisse Ähnlichkeiten erkennen, da das Lernen in realen Situationen, die von vielen Faktoren wie der sozialen und politischen Einbettung, dem Hintergrund der ÜbersetzerInnen, den herrschenden Machtverhältnissen etc. abhängig sind, als Grundstock des Unterrichts gesehen werden. Beide Ansätze lehnen modifizierte Übersetzungsübungen ab, die den Schwierigkeitsgrad an das Niveau der Studierenden anpassen, wie das beim funktionalistischen Ansatz der Fall ist. In weiterer Folge geht es diesen didaktischen Ansätzen nicht darum, dass Studierende möglichst viele Fertigkeiten erlernen, sondern, dass sie erkennen, dass Wissen stets im Wandel und konstruiert ist. Das soll Studierende dazu bewegen, Abstand davon zu nehmen, möglichst viel Wissen anzuhäufen und sich stattdessen darauf zu konzentrieren, unterschiedliche Problemlösungsstrategien zu entwickeln und ihre Fähigkeit des kritischen Denkens zu nutzen.

Der Sozialkonstruktivismus betont auch, dass Lernen ein dynamischer Prozess ist, der abhängig von der sozialen Situation und dem Hintergrund der Studierenden und Lehrenden ist. Diesen Gedanken greift auch der Dekonstruktivismus auf, indem er darauf hinweist, dass Lehrende sich auf ihre Studierenden einlassen und ihre derzeitige Situation sowie ihren Hintergrund in den Lernprozess integrieren müssen, um eine gemeinsame Basis frei von Widerständen zu schaffen.

Die Übersetzungskompetenz bezeichnet Kiraly als Set von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sozial konstruiert sind und auf Kreativität und Intuition beruhen. Obwohl der dekonstruktivistische Ansatz nicht explizit von einer Übersetzungskompetenz spricht, lassen sich doch viele Ähnlichkeiten erkennen. Beide Ansätze nehmen Abstand vom Text und setzen auf Fähigkeiten, die nicht durch das Absolvieren von zahlreichen Übersetzungsübungen erlangt werden können, wie Kreativität, kritisches Denken und Reflektieren, in Beziehung treten, Lösungen erarbeiten und hinterfragen, etc. Eines der Hauptziele beider Ansätze ist es, das Bewusstsein der Studierenden für das Berufsbild und die komplexe Tätigkeit, die sie ausüben, zu stärken. Lehrende sollen ihnen dabei helfen herauszufinden, wo sie sich als ÜbersetzerInnen positionieren wollen. Der dekonstruktivistische Ansatz spricht in diesem Sinne von der Anerkennung der Autorfunktion und davon, Schreiben zu lernen und ihre eigene Stimme zu entwickeln.

Im Sozialkonstruktivismus wird Unterricht als Workshop beschrieben, geprägt von Diskussionen, verschiedenen Ansätzen und Ideen, konstruktiver Kritik und Unterstützung bzw. Beratung durch Lehrende. Obwohl der Sozialkonstruktivismus nicht extra darauf hinweist, steht auch hier der Prozess im Vordergrund und Studierende durchlaufen gesamte Projekte, wodurch sie die Möglichkeit haben, für alle Phasen der Übersetzungstätigkeit ihre eigenen Strategien und Lösungsansätze zu entwickeln. Danach diskutieren und überarbeiten sie ihre Lösungsvorschläge mit ihren StudienkollegInnen und Lehrenden. Dadurch wird die Wertschätzung für andere Perspektiven und Ideen betont. Erneut lassen sich eindeutige Parallelen zum dekonstruktivistischen Ansatz erkennen, der hauptsächlich auf gemeinsame Diskussion und kritische Reflexion setzt. Beide Ansätze nehmen Abstand von der Evaluierung und geben dazu keine Anweisungen oder Vorschläge ab.

Unterschiede zeigen sich bei den Kompetenzen, die vom sozialkonstruktivistischen Ansatz nur kurz angerissen werden, wohingegen der dekonstruktivistische Ansatz verschiedene Kompetenzen anführt, die im Rahmen der Ausbildung erworben werden sollen. Obwohl keiner der beiden Ansätze explizit auf Lernziele eingeht, lassen die vom dekonstruktivistischen Ansatz angesprochenen Kompetenzen auf verschiedene im Unterricht zu erarbeitende Ziele schließen. Der dekonstruktivistische Ansatz geht außerdem näher auf vorherrschende Diskurse und Machtverhältnisse ein, die von den Studierenden erkannt werden müssen, was ebenfalls ein Ausbildungsziel darstellt. Der sozialkonstruktivistische Ansatz lässt das nur durch seinen Grundsatz anklingen, dass die Wirklichkeit stets konstruiert ist und verworfen wird, sobald sie ihre Funktion nicht mehr erfüllt (vgl. Unterkapitel 4.1.4, 6.3).

Fazit

Die vier präsentierten Ansätze der Übersetzungsdidaktik weisen alle gewisse Gemeinsamkeiten auf und stützen sich teilweise auf sehr ähnliche Grundsätze. Vor allem bei der Rolle, die die Lehrkräfte einnehmen, sind sich alle vier Ansätze einig und sehen diese in einer begleitenden und unterstützenden Funktion, die den Unterricht leiten ohne zu viel in das Geschehen einzugreifen. Unterschiede zeigen sich erst im Detail: Der funktionale Ansatz betont die Aufgabe der Lehrenden als Moderatoren, die im Prozess des Unterrichts eher in den Hintergrund treten, denen jedoch bei der Evaluierung wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Dekonstruktion legt Wert darauf, dass Lehrende ihre eigene Rolle dekonstruieren und transparent arbeiten. Sie teilen ihre Hintergründe und Interessen mit den Studierenden und ermutigen sie, alle Situationen, die sich ihnen erschließen, auf ihre Machtstrukturen zu untersuchen. Durch diese Transparenz gehen sie mit bestem Beispiel voran. Außerdem gehen alle Ansätze darauf ein, dass nicht mehr das fertige Endprodukt Basis der Evaluation ist, sondern der gesamte Übersetzungsprozess im Vordergrund steht und als Bewertungsgrundlage dient. Auf die Evaluation wird jedoch unterschiedlich viel Wert gelegt, was sich an der Ausarbeitung der Evaluationskriterien zeigt. Besonders der funktionale Ansatz hebt die Bedeutung des Zwecks für die Anfertigung des Zieltextes hervor, aber auch in den anderen Ansätzen spielt der Zweck eine wesentliche Rolle. Eine weitere Gemeinsamkeit der didaktischen Ansätze ist, dass alle auf die eine oder andere Art und Weise von den zu erlangenden Kompetenzen sprechen, auch wenn sich diese teilweise stark unterscheiden. Der funktionale und der aufgabenbezogene Ansatz bleiben meist nahe am Text und verweisen z. B. auf die Recherchierkompetenz und Analysefähigkeit, wohingegen die anderen Ansätze auf abstraktere Kompetenzen wie Einfallsreichtum, Kreativität und kritisches Denken setzen.

Unterschiede machen sich vor allem beim Wissensbegriff und dem Stellenwert der Methodik bemerkbar. Der funktionale Ansatz bezieht sich auf einen umfassenden Wissensbegriff und geht davon aus, dass Wissen weitergegeben werden kann, was vor allem vom sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansatz kritisiert und hinterfragt wird. Der aufgabenbezogene und der funktionale Ansatz arbeiten viel und gern mit Methoden, die auch im Schwierigkeitsgrad an die Zielgruppe angepasst werden können, was vom sozialkonstruktivistischen Ansatz, der vor allem auf Authentizität und Lernen in realen Situationen Wert legt, kritisiert wird. Auch der dekonstruktivistische Ansatz nimmt Abstand von Methoden und Übungen und betont stattdessen die Relevanz des gemeinsamen Diskutierens und

Reflektierens.

Bei den Zielen der Ausbildung sind sich die Ansätze überwiegend einig: sie möchten Studierende ausbilden, die sich durch erlernte Kompetenzen in verschiedenen professionellen Situationen zurechtfinden und kreative Problemlösungsansätze finden. Das Selbstbild steht vor allem beim sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Ansatz im Vordergrund. Studierende sollen sich der Komplexität ihrer Tätigkeit bewusst sein, sich untereinander austauschen und gemeinsam Lösungen erarbeiten (vgl. Unterkapitel 4.1, 6.3).

6.5 Kritik des dekonstruktivistischen Ansatzes

Der Vergleich mit den vier aktuellen Ansätzen der Translationswissenschaft hat gewisse Defizite aufgeworfen, die in diesem Unterkapitel diskutiert werden. Der dekonstruktivistische Ansatz lässt erkennen, dass die Ideen und Grundsätze nach den 1990er Jahren nicht mehr aufgegriffen und verbessert wurden. Das zeigt sich unter anderem daran, dass die technischen Aspekte, wie CAT-Tools und maschinelle Übersetzungssysteme, nicht in die Überlegungen des Ansatzes eingebunden wurden. Außerdem kommt die Methodik sehr kurz und konzentriert sich hauptsächlich auf die Analyse und den Vergleich von fertigen Übersetzungen, was dem Grundsatz widerspricht, dass der gesamte Übersetzungsprozess im Vordergrund steht und nicht nur das fertige Endprodukt zählt. Es wird zwar betont, dass es den dekonstruktivistischen Überlegungen nicht darum geht, fertige Unterrichtsmethoden zu präsentieren, sondern ein Bewusstsein der Studierenden für ihren Beruf und die damit einhergehenden Probleme zu schaffen, die Überlegungen hierzu bleiben jedoch theoretischer Natur und könnten LeserInnen, die sich nicht intensiv mit den Grundsätzen auseinandersetzen und ihre eigenen Methoden entwickeln wollen, abschrecken.

Hier wird die Brücke zu einem weiteren Kritikpunkt geschlagen, der sich auf die Praxisnähe bezieht. Die Grundannahmen und Voraussetzungen, auf denen der Unterricht und die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden beruhen, sind teils sehr komplex und verlangen zusätzliche Ausführungen und Anleitungen. Die Wissensvermittlung soll über die Übertragungsbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden erfolgen, was die Kompetenzen der durchschnittlichen ÜbersetzerInnen ohne Zusatzqualifikation im psychotherapeutischen Bereich jedoch übersteigt. Die Übertragung wird im Rahmen der tiefenpsychologischen Ausbildung durch eine Vielzahl von

Selbsterfahrungsstunden¹³ geübt und geschärft, was die Übersetzungsausbildung nicht bietet, weshalb ein kompetenter Umgang mit dieser Methode nicht gewährleistet werden kann. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wird auch in anderen Werken aufgegriffen, wie die Ausführung von González Davies (2004) gezeigt hat, das Verwenden von einschlägigen Fachbegriffen aus der Psychoanalyse, die auch nicht näher spezifiziert oder definiert werden, ist jedoch nicht nachvollziehbar.

Durch den Vergleich mit den anderen vorgestellten didaktischen Ansätzen fällt auf, dass der Evaluation, die im universitären Kontext wohl oder übel beachtet werden muss, keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Kompetenzen, die der dekonstruktivistische Ansatz anführt, sind schwer einzugrenzen und zu beurteilen, weshalb ein Evaluierungsvorschlag nützlich gewesen wäre. Wie beim prozessorientierten Ansatz steht auch beim dekonstruktivistischen der Prozess im Vordergrund, es fehlt jedoch eine Definition, was darunter verstanden wird. Auf die einzelnen Phasen des Übersetzens wird nicht näher eingegangen, was zur Folge hat, dass die Ausführungen schwammig bleiben und Lehrende eigene Phasen inklusive Lernzielen definieren müssen. Das wirft einen zusätzlichen Kritikpunkt auf, und zwar das Fehlen eindeutiger Lernziele. Als implizite Lernziele gelten die aufgezählten Kompetenzen und die nicht näher definierten Strategien, eine Ausarbeitung inklusive Begründung ist nicht Teil des Ansatzes.

Grundsätzlich bleibt der dekonstruktivistische Ansatz auf einer Metaebene und gibt nur wenige Anweisungen in Hinblick auf den praktischen Umgang mit dem Ausgangstext und dem anzufertigenden Zieltext. Obwohl auf die Analyse als wichtiges Werkzeug verwiesen wird, werden keine Vorschläge für die Annäherung an den Ausgangstext, die Auftragsanalyse, die Informationsauswahl oder den Umgang mit schwierigen Textstellen, etc. geliefert. Gesprochen wird lediglich von einem „Vertraut machen“ mit dem Text, was wiederum viel Spielraum für Interpretation lässt. Durch Reflexion und kritisches Denken allein bleibt der Text für Studierende ein abstraktes Konstrukt, das viele Problemquellen in sich birgt, mit denen sie nicht umzugehen wissen. Vor allem zu Beginn der Ausbildung, wenn Studierende noch unsicher sind, was ihr Beruf alles mit sich bringt, sind klare Anweisungen der Lehrenden und vorgeschlagene Strategien eventuell nicht einschränkend, sondern geben wichtige Hinweise auf Lösungsstrategien, die Studierende mit fortschreitendem Studium verfeinern und an ihr Selbstkonzept als ÜbersetzerInnen anpassen können.

¹³ Siehe zum Beispiel das Fachspezifikum der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (PSY): <http://www.wpv.at/ausbildung/ausbildungsverlauf> (Stand: 26.05.2018).

7. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Diese Masterarbeit hat sich intensiv mit der Übersetzungsdidaktik und ihren Problemen sowie Herausforderungen beschäftigt. Die Arbeit hat gezeigt, dass keine einheitliche didaktische Linie vertreten wird, was auch damit zusammenhängt, dass keine einheitliche Definition der Übersetzungstätigkeit existiert, wodurch sich ihre Komplexität bereits erahnen lässt. Zusätzlich wurden im Laufe der translationswissenschaftlichen Geschichte unterschiedliche Theorien entwickelt, die jedoch nicht linear voneinander abgelöst wurden, sondern parallel existieren und verschiedene Grundsätze und Ziele haben, was im Kapitel „Translationswissenschaftliche Entwicklungen“ verdeutlicht wurde. Diese unterschiedlichen Auffassungen von Translation spiegeln sich auch in der Translationsdidaktik wider, in der es derzeit vier große Ansätze gibt, die in Kapitel 4 vorgestellt wurden. Die Ansätze basieren auf unterschiedlichen Grundannahmen und setzen unterschiedliche Prioritäten, auch wenn sie dennoch viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Ansatzübergreifend lässt sich ein Mangel an gut aufbereiteten Methoden erkennen, die Lehrkräfte ohne weiteren Aufwand auf ihren Unterricht umlegen können.

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, einen fünften Ansatz zu entwickeln, der sich auf den Dekonstruktivismus bezieht und diesen mit den bereits vorhandenen Ansätzen zu vergleichen. Der ausgearbeitete Ansatz eignet sich vor allem für eine Gruppe von Studierenden, die viel Wert auf Autonomie und eigenständiges Arbeiten legt und nicht davor zurückschreckt, sich kritisch mit Themen auseinanderzusetzen, da kritisches Denken und die Entwicklung eines übersetzerischen Selbstkonzeptes den Kern des Ansatzes ausmachen. Der dekonstruktivistische Ansatz legt vorwiegend darauf Wert, dass die Hintergründe des Textes erkannt und verstanden werden, was bedeutet, dass die Machtstrukturen offengelegt werden können und sich Studierende bewusst sind, welche Inhalte sie übersetzen und welche ideologischen oder politischen Interessen den Ausgangs- und Zieltext beeinflussen. Dafür ist es notwendig, dass sie sich umfassend mit sich selbst, ihrer Umwelt und ihrer Kultur, sowie mit der Kultur ihrer Arbeitssprache(n) auseinandersetzen. Trotzdem wird vom gängigen Wissensanspruch Abstand genommen und das Hauptaugenmerk liegt darauf, dass Studierende reflektiert arbeiten und Wissen nicht einfach aufnehmen, sondern kritisch betrachten. Dadurch wird die Rolle der Lehrkraft als passiver Wissensübermittler, der die richtigen Lösungen beisteuert, verworfen. Lehrende gelten vielmehr als Begleiter und unterstützen Studierende dabei, Strategien zu entwickeln, die sie selbst vertreten können, wodurch sie lernen, Verantwortung für ihre Produktionen zu übernehmen, was einen weiteren wichtigen Grundsatz

des dekonstruktivistischen Ansatzes ausmacht.

Außerdem ist es wichtig, in Beziehung mit den Studierenden zu treten, ihre Motivationen sowie sozialen Hintergründe zu erkennen und zu erarbeiten und mit diesem Wissen auf ihre Übersetzungen zu blicken. Gezeigt hat sich dementsprechend auch, dass sich der dekonstruktivistische Ansatz vorwiegend für Lehrende eignet, die sich gerne intensiv mit den Hintergründen von Texten beschäftigen und die Zeit investieren, eigene Methoden und Herangehensweisen zu entwickeln, da der Ansatz nur wenige Methoden vorschlägt. Die Eigenverantwortung, das Interesse und die Arbeitsbereitschaft wie auch die Motivation der Studierenden stehen im Vordergrund. Der dekonstruktivistische Ansatz bereitet sie auf eine komplexe Tätigkeit vor und bringt ihnen das gängige Berufsbild näher, inklusive Strategien und Überlegungen, dieses zu verändern, wodurch Studierende bestmöglich auf die Anforderungen nach dem Studium vorbereitet werden.

Als Defizite des Ansatzes sind die abstrakten und komplexen Ideen aus anderen Fachbereichen zu sehen, die ohne weitere Aufarbeitung und Erklärung auf die Translation umgelegt wurden – wie die Übertragungsbeziehung – was den durchschnittlichen Lehrenden sowie Studierenden überfordert. Außerdem bleiben viele Überlegungen auf einer Metaebene und es werden nur wenig konkrete Umsetzungsvorschläge gegeben. Der Grundstein wurde gelegt, es ist jedoch noch viel ausbauende, differenzierende Arbeit nötig, die im Rahmen einer Dissertation durchgeführt werden könnte.

Die Recherche für die vorliegende Masterarbeit hat ergeben, dass es in diesem Feld zu einer Vielzahl an Publikationen zu Beginn der Jahrtausendwende kam, die danach nicht wieder aufgegriffen wurden, wodurch Lehrende und Studierende mit unterschiedlichen Ansätzen zurückgelassen wurden, die ein hohes Maß an Eigeninitiative und Kreativität in Bezug auf die Methodik von Lehrenden der Translation fordern. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema ist nötig, um seinen eigenen roten Faden zu entwickeln und sich in seiner Rolle als Lehrender oder Studierenden zurechtzufinden.

Zusätzlich fiel im Rahmen der Recherche auf, dass die Translationsdidaktik nur an wenigen Universitäten¹⁴ in die Ausbildung miteinbezogen wird und auch keine Zusatzausbildung nötig ist, um in diesem Bereich zu unterrichten. Eine Möglichkeit, um diesem Chaos an Unterrichtszielen, Methoden und translationswissenschaftlichen Grundsätzen entgegenzuwirken, ist die Schaffung einer Ausbildung, die von ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen

¹⁴ An der Johannes Gutenberg Universität Mainz ist „Translationswissenschaft- und didaktik“ ein Schwerpunkt, der von den Studierenden gewählt werden kann. Siehe: <http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/666.php> (Stand: 28.05.2018)

nebenberuflich absolviert werden kann. In diesem Lehrgang könnten didaktische Grundlagen und Methoden vermittelt und die gängigen translationswissenschaftlichen Theorien und didaktischen Ansätze kritisch betrachtet werden, was Lehrenden dabei hilft, ihren persönlichen Zugang zur Lehre zu entwickeln und die Verantwortung dafür zu übernehmen, welche Inhalte sie vermitteln und wie sie das tun. In einem kleineren Rahmen bieten sich verpflichtende Workshops an, die ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen vor ihrem Beginn als Lehrende an translationswissenschaftlichen Universitäten absolvieren müssen.

8. Bibliographie

Literatur

- Arrojo, Rosemary. 1996. Postmodernism and the teaching of translation. In: Appel, Vibeke/Dollerup, Cay. *Teaching translation and interpreting 3: new horizons: papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995*. Amsterdam: John Benjamins, 97-104.
- Arrojo, Rosemary. 1997a. Pierre Menard und eine neue Definition des „Originals“. In: Wolf, Michaela (Hg.), 25-34.
- Arrojo, Rosemary. 1997b. Eine neue Auffassung von „Treue“. In: Wolf, Michaela (Hg.), 43-48.
- Arrojo, Rosemary. 1997c. Die Endfassung der Übersetzung und die Sichtbarkeit des Übersetzers. In: Wolf, Michaela (Hg.), 117-132.
- Arrojo, Rosemary. 1997d. Dekonstruktion, Psychoanalyse und Translationslehre. In: Wolf, Michaela (Hg.), 165-179.
- Arrojo, Rosemary. 1998. Dekonstruktion. In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.), 101-102.
- Arrojo, Rosemary. 2003². O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória. In: Arrojo, Rosemary. *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 99-105.
- Barthes, Roland. 2000. Der Tod des Autors. In: Jannidis, Fotis et al. (Hg.), 185-193.
- Colina, Sonia. 2003. *Translation Teaching: From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Culler, Jonathan. 1999. *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie*. Hamburg: Rowohlt.
- Dahlerup, Pil. 1998. *Dekonstruktion: die Literaturtheorie der 1990er Jahre*. Berlin: De Gruyter.
- Davis, Kathleen. 2001. *Deconstruction and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Derrida, Jacques. 1994⁵. *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dizdar, Dilek. 1998. Skopostheorie. In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.), 104-107.
- Eagleton, Terry. 1988. *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart: Metzler.
- Feyrer, Cornelia (Hg.)/Holzer, Peter. 2002. *Translation: Didaktik im Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feyrer, Cornelia. 2002. Freie Textauswahl im Übersetzungsunterricht: Aspekte zur Translationsdidaktik. In: Feyrer, Cornelia (Hg.), 71-89.

- Fleischmann, Eberhard (Hg.)/Kutz, Wladimir (Hg.)/Schmitt, Peter (Hg.) 1997. *Translationsdidaktik – Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr.
- Foucault, Michel. 2000. Was ist ein Autor? In: Jannidis, Fotis et al. (Hg.), 198-229.
- Garant, Mike. 2006. *Current trends in translation teaching and learning*. Helsinki: Universität Helsinki.
- González Davies, Maria. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Haider, Sabine. 2002. Aspekte der Fachsprachendidaktik: Kontrastiver Fachwissenenerwerb und inhaltsseitige Terminologearbeit als Grundlagen der Qualitätssicherung. In: Feyrer, Cornelia (Hg.), 29-38.
- Hansen, Gyde. 2006. *Erfolgreich Übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen: Narr.
- Harhoff, Gabriele. 1991. *Grenzen der Skopostheorie von Translation und ihrer praktischen Anwendbarkeit*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hermans, Theo. 1998. Descriptive Translation Studies. In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.), 96-100.
- Holz-Mänttari, Justa. 1984. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.
- Hönig, Hans. 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Hurtado Albir, Amparo. 1996. La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología. In: Hurtado Albir, Amparo (Hg.), 31-55.
- Hurtado Albir, Amparo (Hg.) 1996. *La Enseñanza de la Traducción*. Castelló de la Plana: Publ. de la Univ. Jaume I.
- Hurtado Albir, Amparo/Alves, Fabio. 2009. Translation as a cognitive activity. In: Munday, Jeremy (Hg.) *The Routledge Companion to Translation Studies*. Revised Edition. New York: Routledge, 54-73.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert. 2011. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jannidis, Fotis (Hg.)/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone. 2000. *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Reclam: Stuttgart.
- Johnson, Barbara. 1982. *The critical difference: essays in the contemporary rhetoric of reading*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Kade, Otto. 1968. *Zufall und Gesetzmäßigkeiten in der Übersetzung*. Leipzig: VEB Enzyklopädie.
- Kadrić, Mira (Hg.)/Kaindl, Klaus/Cooke, Michèle. 2012⁵. *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas.

- Kaiser-Cooke, Michèle. 2003. *Translation, Evolution and Cyberspace. Eine Synthese von Theorie, Praxis und Lehre*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kaiser-Cooke, Michèle. 2004. *The Missing Link: Evolution, Reality and the Translation Paradigm*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kautz, Ulrich. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kelly, Dorothy. 2005. *A Handbook for Translator Trainers: a guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, Donald. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: Kent State Univ. Press.
- Kiraly, Donald. 2000. *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Koller, Werner. 2011⁸. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Tübingen und Basel: Francke.
- Kussmaul, Paul. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kutter, Peter. 1984. *Psychoanalyse in der Bewährung: Methode, Theorie und Anwendung*. Frankfurt am Main: Fischer-Bücherei.
- Leal, Alice. 2014. *Is the glass half empty or half full?: reflections on translation theory and practice in Brazil*. Berlin: Frank & Timme.
- List, Eveline. 2009. Psychoanalyse. In: Slunecko, Thomas. *Psychotherapie*. Wien: WUV-Facultas/UTB.
- Mayring, Philipp. 2010¹¹. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mende, Jana-Katharina. 2017. Übersetzung. In: Götsche, Dirk (Hg.)/Dunker, Axel (Hg.)/Dürbeck, Gabriele (Hg.) *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler, 229-231.
- Nord, Christiane. 1997. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Nord, Christiane. 2011. *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität: Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme.
- Nünning, Ansgar (Hg.) 2001². *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler.
- Nünning, Ansgar (Hg.) 2005. *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Metzler.
- Orbán, Wencke. 2008. *Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Pilar, Elena. 1996. La documentación en la traducción general. In: Hurtado Albir, Amparo (Hg.), 79-90.

- Ramsenthaler, Christina. 2013. Was ist qualitative Inhaltsanalyse. In: Schnell, Martin/Schulz, Christian/Kolbe, Harald/Dunge, Christina (Hg.) *Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer, 23-42.
- Reiß, Katharina/Vermeer, Hans J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Risku, Hanna. 1998a. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, Hanna. 1998b. Kognitionswissenschaft. In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.), 119-122.
- Schäffner, Christina. 2002. Entwicklung von übersetzungsorientierter Textkompetenz. In: Feyrer, Cornelia (Hg.), 41-58.
- Siebert, Horst. 2004. Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion. In: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/972/875>, Stand: 27.02.2018.
- Siebert, Horst. 2005³. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Snell-Hornby, Mary (Hg.)/Hönig, Hans G./Schmitt, Peter. 1998. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Stolze, Radegundis. 2011⁶. *Übersetzungstheorien: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Terhart, Ewald. 2009. *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Toury, Gideon. 2012. *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wilss, Wolfram. 1992a. Was ist Übersetzungsdidaktik? Versuch einer Faktorenanalyse. *Lebende Sprachen* 37: 2, 56-60.
- Wilss, Wolfram. 1992b. *Übersetzungsfertigkeit: Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen: Narr.
- Wilss, Wofram. 1996. *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Wolf, Michaela (Hg.) 1997. *Übersetzungswissenschaft in Brasilien. Beiträge zum Status von „Original“ und „Übersetzung“*. Tübingen: Stauffenberg.
- Wolf, Michaela. 1998. Postkolonialismus. In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.), 102-104.

Internetquellen

Curriculum Masterstudium Translation –

https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2015.pdf, Stand: 25.05.2018.

Literaturwissenschaft – [http://www.einladung-zur-](http://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de/index.php?option=com_content&view=article&id=79%3A3-4-poststrukturalismus-dekonstruktivismus&catid=38%3Akapitel-3&Itemid=53)

[literaturwissenschaft.de/index.php?option=com_content&view=article&id=79%3A3-4-poststrukturalismus-dekonstruktivismus&catid=38%3Akapitel-3&Itemid=53](http://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de/index.php?option=com_content&view=article&id=79%3A3-4-poststrukturalismus-dekonstruktivismus&catid=38%3Akapitel-3&Itemid=53), Stand: 28.02.2018.

FU Berlin – [http://www.geisteswissenschaften.fu-](http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/poststrukturalismus/index.html)

[berlin.de/v/littheo/methoden/poststrukturalismus/index.html](http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/poststrukturalismus/index.html), Stand: 04.03.2018.

JGU – <http://www.zis.uni-mainz.de/994.php>, Stand: 17.02.2018.

JGU (Didaktik) – <http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/666.php>, Stand: 28.05.2018.

Lexikon Stangl (1) – <http://lexikon.stangl.eu/706/didaktik/>, Stand: 12.02.2018.

Lexikon Stangl (2) – <http://lexikon.stangl.eu/1399/paedagogik/>, Stand: 16.05.2018.

Lexikon Stangl (3) – <http://lexikon.stangl.eu/655/uebertragung/>, Stand: 18.05.2018.

PSY – <http://www.wpv.at/ausbildung/ausbildungsverlauf>, Stand: 26.05.2018.

Uni Kiel – <http://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de/e-learning/dekonstruktion/Definitionen/BegriffDekonstruktion.htm>, Stand: 12.04.2018.

WDS – [https://www.dolmetscher-](https://www.dolmetscher-schule.de/de/ausbildungen/uebersetzer/didaktik-uebersetzerausbildung.html)

[schule.de/de/ausbildungen/uebersetzer/didaktik-uebersetzerausbildung.html](https://www.dolmetscher-schule.de/de/ausbildungen/uebersetzer/didaktik-uebersetzerausbildung.html), Stand 10.05.2018.

Anhang A

Abstracts

Deutsch

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde untersucht, welche dekonstruktivistischen Grundsätze sich für die Übersetzungsdidaktik eignen und wie eine dekonstruktivistische Unterrichtsgestaltung aussieht. Außerdem wird betrachtet, inwiefern sich ein dekonstruktivistischer Ansatz von den anderen gängigen didaktischen Ansätzen unterscheidet. Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein dekonstruktivistisches Modell anhand von drei ausgewählten wissenschaftlichen Artikeln der brasilianischen Übersetzungswissenschaftlerin Rosemary Arrojo erstellt. Die Artikel wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring analysiert und ausgewertet. Die daraus resultierenden Kategorien bilden die Grundpfeiler des Modells, welches anschließend durch passende Methoden ergänzt wurde, um den dekonstruktivistischen Ansatz zu vervollständigen. Das Hauptaugenmerk des Ansatzes liegt auf einer kritischen Grundhaltung der Studierenden und der Entwicklung eines Übersetzerischen Selbstkonzeptes. Studierende lernen zu schreiben und sich in ihrer Funktion als AutorInnen zurechtzufinden. Lehrende nehmen dabei eine begleitende und unterstützende Rolle ein. Im Vergleich mit den anderen Ansätzen zeigte sich, dass der dekonstruktivistische Ansatz besonders viel Wert darauflegt, die dahinterliegenden Machtstrukturen und ideologischen sowie politischen Interessen zu erkennen und damit reflektiert umzugehen. Die Schaffung einer einschlägigen Ausbildung für Lehrende im translationswissenschaftlichen Feld wird vorgeschlagen.

English

The present thesis strives to answer three questions: Which principles of deconstructivism can be incorporated in translation didactics? How could teachers design translation classes based on deconstructivism? In what way does the deconstructivistic approach differ from other modern approaches of translation didactics? To answer these questions, a didactic model was developed on the basis of three scientific articles about deconstructivism and translation teaching, written by the Brazilian translation scholar Rosemary Arrojo. The articles were then analysed and evaluated employing the qualitative content analysis according to Philipp Mayring. The categories resulting from the analysis form the basic framework of the model, which was supplemented by suitable

methods, thus creating the deconstructivist approach. The developed approach focuses on competences such as critical reflection and the development of the student's self-concept as a translator. Students learn how to write and how to act in their role as authors. The teacher's function is to support and assist their students. The comparison with other modern didactic approaches showed that the deconstructivist approach focuses on identifying and reflecting underlying power structures, as well as ideological and political interests. The thesis suggests the introduction of relevant training for translators and interpreters who wish to become translation teachers.

Anhang B

Die Übersetzungslehre und ihre Grenzen – Plädoyer für einen realistischeren Ansatz

Rosemary Arrojo

übersetzt von Laura Zauner

Vor ein paar Monaten, nach einer Unterrichtseinheit der Lehrveranstaltung „Übersetzungspraxis“, die im Rahmen des Bachelorstudiengangs Englisch mit Schwerpunkt Übersetzen an der PUC-SP (Päpstliche Katholische Universität von São Paulo) stattfand, brachte mir eine Studentin eine handgeschriebene Liste von englischen Termini und Ausdrücken. Sie erklärte mir daraufhin, dass diese Termini und Ausdrücke aus einem Informatikhandbuch entnommen wurden, das sie im Rahmen eines Auftrags übersetzen sollte. Nachdem sie einige Wörterbücher konsultiert hatte (darunter auch technische), wandte sie sich auf der Suche nach den richtigen Bedeutungen an mich, da sie feststellen musste, dass auch die befragten Wörterbücher keine Antwort wussten. Als ich sie etwas verärgert und perplex fragte, warum sie dachte, dass ich ihr das geben könnte, was ihr die Wörterbücher verwehrt, antwortete meine Studentin nicht minder verärgert und perplex, dass ich, als Leitende mehrerer praktischer Lehrveranstaltungen zum Thema Übersetzen und als Expertin desselben Feldes, die portugiesische Übersetzung der genannten Termini und Ausdrücke kennen müsste.

Die Folgen dieser implizierten theoretischen Haltung gegenüber der professionellen Übersetzertätigkeit, die sich in der Einstellung und den Erwartungen meiner Studentin zeigten, bilden den ersten Gegenstand dieses Artikels. Ich werde versuchen zu zeigen, dass diese Einstellung – die den meisten Lesern vielleicht absurd und überspitzt erscheinen mag – keine persönliche Annahme, sondern absolut im Einklang mit dem logozentrischen Bild ist, das wir traditionell mit der Tätigkeit des Übersetzens verbinden, was sich folglich, sei es implizit oder explizit, auf die Übersetzerausbildung auswirkt. Auf indirekte Weise untersuche ich also die Grundlage des Konflikts, den meine Studentin und ich für wenige Minuten ausgetragen haben: Ein Konflikt, der aufgrund zwei verschiedener Auffassungen darüber entstanden ist, über welche Kompetenzen eine für die Übersetzerausbildung zuständige Lehrkraft zu verfügen hat, dies ist eine andere Art und Weise, den Konflikt zwischen zwei unterschiedlichen theoretischen Ansätzen darzustellen, die sich damit

auseinandersetzen, was sich während der Übersetzung eines Textes abspielt oder abspielen sollte.

Die Erwartung meiner Studentin war klar: professionelle Übersetzer – in diesem Fall die Lehrende eines Kurses zur Übersetzungspraxis – sollten dazu im Stande sein jede Übersetzung, unabhängig vom Kontext und den äußeren Umständen, durchzuführen, sofern sie der Ausgangs- und Zielsprache mächtig sind, selbst wenn es sich bei der Übersetzung um eine vom Ursprungstext gesonderte Liste an Termini und Ausdrücken handelt. Was diese Erwartungshaltung meiner Studentin – gestützt von der repressiven logozentrischen Tradition – ausdrückt, ist eine Allmächtigkeit, die sie mit dem von ihr angestrebten Beruf verbindet. Wie bereits Jacques Derrida feststellte ist das zugrunde liegende Ideal, das die westliche Kultur vorantreibt, genau diese Bedeutungsstabilität. Den Glauben an diese feststehenden Bedeutungen nennt Jacques Derrida „Logozentrismus“, abgeleitet vom griechischen *logos*, was so viel bedeutet wie „Rede“, „Sinn“, „Vernunft“ und „Wort Gottes“. Eine der wichtigsten Konsequenzen der logozentrischen Auffassung von Sprache und Realität ist die Möglichkeit, klar und deutlich zwischen Subjekt und Objekt zu unterscheiden, was zur Folge hat, dass Bedeutungen unabhängig von ihrem Subjekt existieren können. Das wiederum schafft die Voraussetzung für eine „wörtliche“ Bedeutung, die dem Wort innewohnt und vom historischen und sozialen Kontext, sowie vom Interpreten unabhängig ist. Diese Auffassung von Sprache – die Gayatri Spivak als „impossible dream of plenitude“ (Vorwort Derrida 1980:XIX) bezeichnet, oder anders gesagt, der Traum davon, dass Zeichen und Objekt zu einem bestimmten Zeitpunkt und auf eine bestimmte Weise eine untrennbare Einheit darstellen können – erfasst Bedeutung als etwas Transportierbares, das auf objektive Art und Weise übermittelt, befördert, ausgetauscht und klassifiziert werden kann und jeglichen subjektiven oder äußeren Einflüssen gegenüber immun ist.

In seinem Werk „The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language“ zeigt Michael Reddy auf, dass die Metapher der „Leitung“ bzw. des „Transports“ der Bedeutungen in der englischen Sprache verwurzelt sind (und, wie ich hinzufügen möchte, auch in anderen modernen Sprachen), was sich bereits in den spracheigenen semantischen Strukturen zeigt. Wie Reddy feststellt, deuten unzählige Ausdrücke und Redewendungen darauf hin, dass die englische Sprache die Wörter als Behältnisse für Bedeutungen sieht. Die folgenden Beispiele wurden von Reddy (1979) angeführt:

- 1) *That thought is in practically every other word.*
- 2) *The sentence was filled with emotion.*
- 3) *The lines may rhyme, but they are empty of both meaning and feeling.*
- 4) *Your words are hollow – you don't mean them.* (Reddy 1979:288)

Werden Wörter also, wie Reddy argumentiert, als Behälter oder Hüllen für unsere Gedanken, Gefühle und Emotionen betrachtet, ergeben sich daraus die folgenden Schlussfolgerungen:

- 1) Sprache funktioniert wie eine Leitung, durch die Gedanken von einer Person zur anderen transportiert werden;
- 2) beim Sprechen und Schreiben fügen Menschen ihre Gedanken und Gefühle in Wörter ein;
- 3) Wörter beinhalten Gedanken und Gefühle, bis sie an jemanden „weitergeleitet“ werden;
- 4) beim Lesen oder Zuhören entnehmen Menschen Gedanken und Gefühle aus Wörtern (vgl. Reddy 1979:290).

Ist eine Lektüre also inakzeptabel oder unangemessen, wird angenommen, dass der Leser „unerlaubterweise“ von seinem Können Gebrauch gemacht hat, seine Gedanken in den Text einzufügen, anstatt sich auf die Extraktion der Bedeutungen zu beschränken. Man nimmt an, dass es der Leser selbst war, der dem Text „still und heimlich“ unpassende Gedanken zugeteilt hat und infolgedessen „vorgibt, diese Gedanken dort vorgefunden zu haben“.

Ein Großteil der Theorien zur Übersetzungswissenschaft, die, unabhängig von den Disziplinen, aus denen sie stammen, dazu neigen, den Übersetzungsprozess als Austausch oder Übertragung von stabilen Bedeutungen von einem Text in einen anderen, von einer Sprache in eine andere, zu verstehen, bauen auf dieser kartesischen Sprachauffassung auf. Wie ich in meinem Werk *Oficina de Tradução – A Teoria na Prática* festgestellt habe, ist die von Eugene Nida, einem der renommiertesten Theoretiker, stammende Metapher des Übersetzungsprozesses ein ausgezeichnetes Beispiel hierfür. Nida vergleicht die Wörter eines Satzes mit einer Reihe von Waggons eines Lastzuges, wobei die Last unterschiedlich auf diverse Waggons aufgeteilt wird. Das heißt, dass ein bestimmter Waggon viel Bedeutung mit sich führen kann, wohingegen ein anderer kaum mit Bedeutungen beladen ist. Außerdem ist es möglich, eine besonders große Last auf mehrere Waggons aufzuteilen. Passend dazu schlägt Nida vor, dass manche Wörter mit einer Vielzahl von Bedeutungen „beladen“ sind und andere sich zusammenschließen müssen, um zumindest eine Bedeutung zu enthalten. Ähnlich wie es auch beim Lastzug unwichtig ist, in welcher Reihenfolge die Waggons angeordnet sind und welche Last von welchem Waggon transportiert wird, solange der Zug sein Endziel erreicht, ist es

auch beim Übersetzungsprozess vorwiegend relevant, dass alle bedeutungstragenden Komponenten des Originals auf eine für den Empfänger nützliche Weise die Zielsprache erreichen (vgl. Nida 1975:190). Mein Kommentar diesbezüglich, den ich in *Oficina de Tradução – A Teoria na Prática* formuliert habe, scheint mir noch immer passend zu sein:

Wenn wir davon ausgehen, dass beim Übersetzungsprozess ein Transport von Bedeutungen zwischen Sprache A und Sprache B stattfindet, gehen wir auch davon aus, dass es sich beim Originaltext um ein stabiles Gebilde handelt, „transportierbar“, mit klaren Umrissen, dessen Inhalt wir zur Gänze und objektiv einordnen können. Sind die Wörter eines Satzes mit der Last eines Waggons vergleichbar, ist es durchaus möglich, ihren Inhalt festzustellen und zu kontrollieren, sowie dafür zu sorgen, dass dieser in seiner Gesamtheit an eine andere Reihe von Waggons überliefert wird. Vergleichen wir folglich den Übersetzer mit dem Transportbeauftragten dieser Last, nehmen wir an, dass seine rein mechanische Funktion sich darauf beschränkt, eine intakte Ankunft der Last an ihrem Zielort zu garantieren. Demzufolge übersetzt der Übersetzer, das heißt er transportiert die Last an Bedeutungen, ohne jedoch einzugreifen, zu interpretieren.¹⁵ (Arrojo 2005:12f)

Ähnlich wie, laut Reddy, der Leser oder Zuhörer die Wörter lediglich als Leitung nutzen kann, um ihnen die Bedeutungen zu entziehen, bleibt auch dem Übersetzer nach dieser Auffassung nichts anderes übrig, als die Bedeutungen aus den Worthüllen einer Sprache zu extrahieren und in die Worthüllen einer anderen Sprache einzufügen. Was also dem Leser, dem Zuhörer und dem Übersetzer verwehrt bleibt, ist die Interpretation, oder mit anderen Worten, die Einflussnahme seines historisch-sozialen Hintergrundes und seines Wesens auf die Gestaltung der Lektüre bzw. der Übersetzung. Wenn Übersetzen also keine Interpretation mit einbezieht und folglich vom Übersetzer verlangt wird, dass er die Bedeutungslast aus den Wörtern einer Sprache entnimmt und wieder in Wörter einer anderen Sprache einsetzt, wobei beide Sprachen intakt bleiben, müsste das Beherrschen einer größtmöglichen Anzahl an Extraktionen und Einfügungen für seine professionelle Ausbildung ausreichend sein, was sich mit der Annahme meiner Studentin decken würde. Folglich tendieren die Lehrveranstaltungen der Übersetzerausbildung, die meist von dieser Auffassung von Übersetzen ausgehen, dazu, auf die Erarbeitung und Speicherung von Glossaren, Vokabellisten und andere fixierte Formen von Bedeutung zu setzen, weshalb die Sammlung und der Anwendungsbereich dieser fixierten Formen im Vordergrund steht und die dahinterliegenden Prozesse vernachlässigt werden.

Was dieser Ansatz bei den Studierenden hinterlässt, ist die Illusion, dass es für das Verfassen von zufriedenstellenden Übersetzungen ausreicht, die involvierten Sprachen zu lernen und Glossare sowie Wörterbücher zur Verfügung zu haben. Ein weiterer Irrtum in Zusammenhang mit diesem Ansatz ist die

¹⁵ Das Zitat wurde von der Übersetzerin des Artikels aus dem Portugiesischen ins Deutsche übersetzt.

Illusion, dass Studierende, nachdem sie im Unterricht die Übersetzung von „Fachtexten“ und „literarische Texten“ geübt haben, im Stande sind, „Fachtexte“ und „literarische Texte“ zu übersetzen, sofern sie die notwendigen Wörterbücher zur Hand haben. Demzufolge ist das verheerendste Vermächtnis, welches Lehrende der Übersetzung ihren Studierenden hinterlassen können, die Überzeugung, sie seien lediglich Sammler von stabilen und auswechselbaren Bedeutungen, die von einer Sprache und einem Text in eine andere Sprache und einen anderen Text übertragen werden können. Noch bedenklicher wäre, den Studierenden ihre essentielle Rolle als Autoren und als Bedeutungsschaffende zu verkennen.

Bei meinem „realistischeren“ Ansatz handelt es sich keineswegs um ein unfehlbares Rezept und ich werde auch keine Beschreibungen oder Inhalte einer beispielhaften Lehrveranstaltung anführen. Eine mir passend erscheinende Übersetzungsausbildung setzt eine theoretische Grundhaltung voraus, die jeglicher Art der stabilen Bedeutung eingebettet in Wörtern misstraut, da sie fixe Bedeutungen, die Wörtern, oder in einem weiter gefassten Sinne dem Text innewohnen, hinterfragt. Darüber hinaus stelle ich auch die Möglichkeit einer Bedeutung unabhängig von der Interpretation eines Subjekts, das zu einer bestimmten Zeit zu einem bestimmten historisch-sozialen Kontext gehört, in Frage. Dementsprechend spiegelt jede Übersetzung und jede Lektüre neben dem „Übersetzer-Subjekt“ auch die historische Situation und Kulturgemeinschaft, in welcher der Text produziert wird, wider. Wie ich bereits in anderen Arbeiten zu zeigen versucht habe, gelingt es keinen Übersetzungen – nicht einmal denjenigen, die das Gegenteil behaupten – die ursprünglichen Bedeutungen eines Textes oder eines Autors zu erhalten, weder bei einem Fachtext noch bei einem literarischen Text, da diese Bedeutungen immer „beschlagnahmt“, oder unter einem bestimmten Blickpunkt bzw. in einem bestimmten Kontext betrachtet werden. Übersetzen zu lernen, Übersetzer zu werden, bedeutet somit in erster Linie seine Rolle als aktiver Erzeuger von Bedeutungen und als Vertreter und Interpret des Autors und der zu übersetzenden Texte, anzuerkennen. Neben dieser Anerkennung ist es die Aufgabe des Übersetzers, die Verantwortung für die erzeugten Bedeutungen und für die Darstellung des Autors, die er gewählt hat, zu übernehmen. Mit anderen Worten: Der Übersetzer muss mit dem Gedankengut seiner eigenen Zeit und seines Ortes vertraut sein und folglich auch mit dem Zugang, den diese Zeit und dieser Ort zu dem Text und dem Autor, der interpretiert wird, zulässt. Übersetzen zu lernen – vorausgesetzt, dass sich dieser Lernprozess auf einen angemessenen Transfer zwischen den beiden involvierten Sprachen stützt – ist ein überaus komplexer Prozess, der nicht bloß mit einer Vokabelliste zu bewältigen ist, sondern mit einem möglichst weitgefassten

Verständnis der Entwicklungen und Eigenschaften, die zur Zeit und am Ort des Übersetzens in Einklang mit einer annehmbaren Lektüre der gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Realität stehen. Im Falle der Übersetzung des Handbuchs für Informatik, an dem sich meine Studentin versuchte, wäre es angebracht gewesen – anstatt bessere Wörterbücher zu suchen oder sich an Lehrende zu wenden, die angeblich „unfehlbar“ seien und den Schlüssel zu den Bedeutungen zur Verfügung stellen – sich mit den Besonderheiten der Lektüre, die diese Gemeinschaft hervorbringt, vertraut zu machen und sich vor allem mit dem „echten“ Zweck der Übersetzung dieses Textes auseinanderzusetzen. Nur über diesen Prozess des „Vertraut machens“, den jede Übersetzung eines Textes beinhalten sollte, hätte meine Studentin beginnen können die zweifache Rolle einzunehmen, welche die Übersetzungstätigkeit kennzeichnet: Interpretin des Ausgangstextes und Autorin-Übersetzerin mit Verantwortung für den Zieltext. In anderen Worten: Um ein Informatikhandbuch zufriedenstellend zu übersetzen ist es notwendig sich anzusehen, was und wie diejenigen sprechen, die dieses Handbuch in den zwei involvierten Sprachen und Kulturkreisen verfasst haben. Dieses „Vertraut machen“ beinhaltet eine interpretative Haltung, die sich dadurch auszeichnet, dass der Übersetzer als Leser, also als Filter der Informationen fungiert, auf die er im Ausgangstext gestoßen ist; Informationen, die er seiner Interpretation entsprechend in für den Zieltext passende Informationen umwandelt. Es ist selbstverständlich, dass der Übersetzer zu einem Zeitpunkt seiner Tätigkeit auf formale oder informale Weise eine Vokabelliste aufsetzt oder konsultiert, aber streng genommen gilt diese Liste bloß für einen einzigen Moment und an einem einzigen Ort des Vergleichs von zwei Sprachen und zwei Kulturkreisen. Anders ausgedrückt bedeutet das, dass eine Vokabelliste unweigerlich Teil des Übersetzungsprozesses ist, sie jedoch nicht als magischer Schlüssel dient, der dem Übersetzer Zugang zu jeglichen Informatik-Handbüchern verschafft, die in einer bestimmten Sprache verfasst wurden, bzw. alle Übersetzungen dieses Handbuchs von Problemen bereinigt, unabhängig von Epoche, Ort und sogar vom Zweck der Übersetzung.

Natürlich kann unmöglich garantiert werden, dass diese Art des Lernens im Rahmen des Unterrichts oder sogar eines Übersetzungsstudiums stattfindet, nicht zuletzt, weil die Lehrenden nicht voraussehen können, in welchen Fachbereichen und für welche Kulturgemeinschaften die Lernenden ihre Übersetzungen später anfertigen werden. Was hingegen sehr wohl im Übersetzungsunterricht entwickelt gehört, ist ein Bewusstsein in Hinblick auf die Rolle, die Studierende im Rahmen ihrer professionellen Laufbahn einnehmen werden und die Haltung, die diese Rolle verlangt. Anhand der Analyse von etablierten Übersetzungen im Vergleich mit solchen, die von den Studierenden

selbst angefertigt wurden und unter Beachtung der Verbindungen zu gewissen ideologischen Haltungen und einer bestimmten Epoche – also eine gewisse Interpretation – ist es möglich, den Studierenden die Relevanz und vor allem die Komplexität der Tätigkeit, die sie sich für ihren Beruf ausgesucht haben, aufzuzeigen. Das ist jedoch keine leichte Aufgabe. Meine Leser – vor allem die, die nicht mit mir übereinstimmen – müssen denken, dass die Bitte meiner Studentin, die diesen Artikel inspirierte, letztendlich gezeigt hat, dass mein ursprünglicher Ansatz, trotz meines pädagogischen Bemühens, scheiterte, da sie den Übersetzungsprozess immer noch als einen Prozess betrachtet hat, der sich aus einem kontrollierbaren Repertoire und stabilen Bedeutungen zusammensetzt. Was ich sagen kann, ist, dass diese Aufgabe des Bewusstmachens auch dadurch erschwert wird, dass sie auf eine jahrhundertlange Tradition des logozentrischen Denkens stößt. Dieses Denken hat zwar keine einzige nachvollziehbare Lösung für die theoretischen Fragestellungen der Translationswissenschaft geliefert und dennoch dem Übersetzer die unmögliche Aufgabe auferlegt, sich selbst zu negieren, „sich nicht zu zeigen“ und die Umstände des Übersetzungsprozesses nicht preiszugeben.

Bibliographie

- Arrojo, Rosemary. 2005⁴. *Oficina de Tradução. A teoria na prática*. São Paulo: Ed. Ática.
- Derrida, Jacques. 1980. *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Nida, Eugene. 1975. *Language Structure and Translation*. California: Stanford University Press.
- Reddy, Michael. 1979. The Conduit Metaphor – A Case of Frame Conflict in Our Language about Language. In: Ortony, Andrew. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.