

RECHERCHEKOMPETENZ DURCH SELBSTKORREKTUR IN DER TRANSLATIONSORIENTIERTEN FREMDSPRACHENAUSBILDUNG (TOSA)

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DOCUMENTAL MEDIANTE LA AUTOCORRECCIÓN EN LA FORMACIÓN DE LENGUAS PARA TRADUCTORES

Astrid Schmidhofer
Universität Innsbruck

Abstrakt

Die Ausbildung für Übersetzer an translationswissenschaftlichen Instituten umfasst am Beginn des Studienganges oft eine Phase der Sprachausbildung. Damit diese die Studierenden zielgerichtet auf das Übersetzen vorbereitet, muss sie sich am Gesamtziel der Ausbildung (der übersetzerischen Kompetenz) orientieren. In diesem Beitrag wird analysiert, inwieweit sich eine translationsorientierte Sprachausbildung von einer kommunikativen Sprachausbildung im Allgemeinen und in Bezug auf Recherchekompetenz im Besonderen unterscheidet. Dazu wird ein Unterrichtsprojekt vorgestellt, dessen Zielsetzung darin bestand, die Recherchekompetenz durch Selbstkorrektur im translationsorientierten DaF-Unterricht zu fördern.

Schlüsselwörter: translationsorientierter Sprachunterricht, Übersetzerausbildung, Translationsdidaktik, Recherchekompetenz, DaF-Unterricht

Resumen

A menudo, la formación universitaria de traductores comprende, en las primeras fases de la carrera, asignaturas dedicadas a las lenguas de trabajo. Para poder preparar a los estudiantes de forma específica a su futura labor traductora, es necesario que estas clases estén orientadas hacia el objetivo global de la carrera, que es la competencia traductora. En este artículo analizaremos en qué medida se diferencia una formación de lenguas orientadas hacia la traducción de una formación comunicativa tanto en términos generales como en relación con la competencia en el uso de fuentes de documentación. Para ello, presentaremos un proyecto realizado en una clase de Alemán como Lengua Extranjera cuyo objetivo consistía en fomentar la competencia en el uso de fuentes de documentación a través de la autocorrección guiada.

Palabras clave: enseñanza de lenguas orientada hacia la traducción, formación de traductores, didáctica de la traducción, competencia en el uso de fuentes de documentación, Alemán como Lengua Extranjera

1. Einleitung

Aus der zentralen Anforderung des Übersetzerstudiums, nämlich der Entwicklung einer übersetzerischen Kompetenz (vgl. bspw. die Modelle von PACTE 2005 oder EMT 2009), ergibt sich

die Notwendigkeit eines zielgerichteten Sprachunterrichts an den Universitäten, der den Studierenden eine Betrachtung von Sprache aus der Übersetzerperspektive zugänglich macht und ihnen jene Techniken des Spracherwerbs vermittelt, die es ihnen ermöglichen, sich spezifisch auf ihre spätere übersetzerische Tätigkeit vorzubereiten.

Die Zielsetzungen einer solch translationsorientierten Sprachausbildung (TOSA) habe ich in meinem Beitrag zum Konferenzband der *Translata II* (Schmidhofer 2017a: 329-335) wie folgt skizziert (verkürzte Darstellung):

Kompetenzen

Kommunikative Kompetenz

Die im Rahmen des GERS definierte kommunikative Kompetenz ist zweifelsohne auch für die Übersetzerausbildung von hoher Relevanz, sind doch die darin definierten Kompetenzen, sowohl die allgemeinen als auch die Sprachkompetenzen, Teil des übersetzerischen Werkzeugs.

Metasprachliche Kompetenz

Ein Übersetzer muss zur Rechtfertigung seiner Entscheidungen, sei es in der Ausbildung gegenüber Lehrpersonen und Kollegen oder später im Beruf gegenüber Kunden oder Korrekturlesern, über ein metasprachliches Inventarium verfügen, um Entscheidungen beschreiben und verteidigen zu können, damit der in der Übersetzerwelt oft gestellten Forderung nach *intersubjektiver Nachvollziehbarkeit* (Reiß 1989) Rechnung getragen werden kann.

Haltungen und Arbeitsweisen

Sprache als Arbeitsmittel

Das übergeordnete Ziel der translationsorientierten Sprachausbildung besteht darin, eine Haltung zum Fremdspracherwerb zu vermitteln, die über die kommunikative Nutzung hinausgeht und eine akribische, nahezu perfektionistische Beschäftigung mit Sprache in den Mittelpunkt rückt.

Sprache als Teil des Lebens

Für das nachhaltige Erlernen einer Fremdsprache ist es unabdingbar, dass diese nicht auf einen Lerngegenstand beschränkt wird, sondern Teil des gesamten Lebens wird.

Fremdsprachliche und übersetzerische Identität

In der Sprachausbildung für angehende Übersetzer sollten die Studierenden auf die Rolle des Übersetzers hingewiesen werden und dadurch die Fähigkeit entwickeln können, passende sprachliche Mittel für verschiedenste Sprachhandlungen unter Einbezug soziokultureller Gegebenheiten zu finden.

Kritische Betrachtung von Texten

Im Rahmen des Sprachunterrichts sollten zukünftige Übersetzer auch zu einer kritischen Betrachtung von fremdsprachlichen Texten angeleitet werden. Da der fremdsprachliche Text den Ausgangspunkt für die Handlung als Sprachmittler darstellt, erschweren Mängel in Texten dem Übersetzer seine vermittelnde Rolle und müssen mitunter durch Rücksprache mit dem Auftraggeber/Sender aufgeklärt werden.

Bewusster Umgang mit Nachschlagewerken

Der Übersetzer muss in der Lage sein, durch verschiedene Instrumente Lücken in seinem Kenntnisstand zu schließen. Des Weiteren muss er die Fähigkeit entwickeln, das vorhandene Angebot kritisch zu analysieren und die einzelnen Quellen auf ihre Verlässlichkeit zu überprüfen.

Kritische Betrachtung der eigenen Leistung

Für einen (angehenden) Übersetzer ist es unumgänglich, sich die eigenen Stärken und Grenzen bewusst zu machen, um seine Arbeit erfolgreich ausführen und seine eigene Leistung ständig verbessern zu können.

Eigenständiges Arbeiten

In wenigen anderen Berufsfeldern gibt es einen derart hohen Prozentsatz an Freiberuflern wie unter Übersetzern, weshalb die Fähigkeit, eigenständig und lösungsorientiert zu arbeiten für einen Übersetzer von besonderer Bedeutung ist.

Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich Unterschiede zum kommunikativen Sprachunterricht – der am weitesten verbreiteten Form des Sprachunterrichts in Europa –, die vor allem dadurch bedingt sind, dass im kommunikativen Sprachunterricht der Lerner vorrangig zu einer kompetenten Fremdsprachennutzung befähigt werden soll. Ein kompetenter Fremdsprachennutzer ist jemand, „der eine Fremdsprache in persönlichen und beruflichen Situationen effektiv und adäquat zur Erreichung bestimmter Ziele oder zur sozialen Interaktion einsetzen kann“ (Schmidhofer 2017a: 331). Der Kontext der Fremdsprachennutzung ist dabei meist einsprachig und die Kommunikation zwischen den beiden Gesprächspartnern erfolgt auf direktem Wege. Im Gegensatz dazu nimmt der Übersetzer eine Mittlerfunktion zwischen zwei Kommunikationspartnern ein, die indirekt, also über einen Übersetzer, kommunizieren. Der Übersetzer sieht sich dabei mit zwei verschiedenen Sprachsystemen konfrontiert und muss seine Rolle den Kommunikationsbedürfnissen anderer unterordnen (Schmidhofer 2017a: 331).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines reflektierten und bewussten Spracherwerbs, der über die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten und deren unbewussten Einsatz hinausgeht. Eine zentrale Rolle spielt dabei das Erkennen eigener Wissenslücken und die Entwicklung von Strategien, um selbige durch zielgerichtete Recherche auszugleichen oder zu eliminieren.

2. Sprachrecherche im kommunikativen Sprachunterricht

Im kommunikativen Sprachunterricht ist die eigenständige Recherche zu sprachlichen Lücken ein kontroverses Thema. In den ersten Phasen des Einsatzes der kommunikativen Methode, also in den 70er und 80er Jahren, ging die Tendenz eher dahin, im Leseprozess Wörterbücher nur in letzter Instanz einzusetzen und vorwiegend auf Erschließungsprozesse zu setzen: „Inferencing or guessing the meaning of the unfamiliar words on the basis of the text context was seen to be a more efficient and effective lexical processing strategy for dealing with unfamiliar vocabulary.“ (Fraser 1999: 74, vgl. auch Alcaraz Märmol/Almela Sánchez-Lafuente, 2013: 90) Studien zur Wörterbuchbenutzung haben

teils sich widersprechende Resultate in Bezug auf deren Effizienz gebracht, doch zeigen die meisten, dass Lerner mit Zugang zu Wörterbüchern bei Leseverständnisaufgaben besser abschnitten (Prichard, 2008: 217).

In der heutigen Praxis hängt die Aufforderung und Anleitung zur Benutzung von Konsultationsmaterialien meist von der Lehrperson ab. Im Allgemeinen kann man beobachten, dass Wörterbuchnutzung im kommunikativen Unterricht kaum bzw. sehr oberflächlich betrieben wird. (cf. Alcaraz Mármol/Almela Sánchez-Lafuente 2013: 90 und Świątkiewicz-Siklucka 2008: 28, letztere bezieht sich spezifisch auf die Situation in Polen)

Auch heute werden Lerner meist dazu angeleitet, in der Rezeption die Bedeutung aus dem Kontext abzuleiten und in der Produktion Vermeidungsstrategien anzuwenden, d. h. andere sprachliche (lexikalische oder grammatikalische) Mittel einzusetzen, um die gestellte kommunikative Aufgabe zu lösen. Dies ergibt sich in der Produktion meist aus der direkten unmittelbaren Interaktion, die lange Sprachrecherchen nicht zulässt. Zur Durchsetzung dieser Strategien wird des Öfteren vom Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher im Unterricht und bei Hausaufgaben abgeraten bzw. dieser direkt untersagt (vgl. Świątkiewicz-Siklucka, 2008: 30).

Befürworter der Nutzung von Wörterbüchern, wie Świątkiewicz-Siklucka (2008: 28-29), weisen darauf hin, dass auf diese Weise versäumt wird, den Einsatz von Wörterbüchern in den Unterricht zu integrieren. Die gute Kenntnis von Wörterbüchern und der darin erhaltenen Informationen würde auch die Autonomie der Lernenden erhöhen, da sie dadurch das Potenzial, das Wörterbücher bieten, besser ausschöpfen könnten.

3. Recherchekompetenz

3.1. Recherchekompetenz im GERS

Der GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) umfasst ein System zur Beschreibung von kommunikativen Aktivitäten und Sprachkompetenzniveaus, das sich in sechs Stufen untergliedert. „Erfasst werden darin jenes Wissen und jene Fertigkeiten, mit denen Sprachenlernende im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich sprachlich handlungsfähig werden“ (Europarat 2011: 3). Obwohl der GERS keine konkrete Vermittlungsmethode empfiehlt, sind schon allein durch den sprachhandlungsorientierten Ansatz Parallelen zum kommunikativen Sprachunterricht zu erkennen.

Im GERS finden sich nur wenige explizite Erwähnungen zur Nutzung von Nachschlagewerken. Unter den heuristischen Fertigkeiten werden „die Fähigkeit der Lernenden, neue Information zu finden, zu verstehen und weiterzugeben (besonders bei der Verwendung von Nachschlagewerken in der Zielsprache)“ und „die Fähigkeit, neue Technologien zu benutzen (z. B. indem man Informationen in Datenbanken, Hypertexten usw. sucht)“ genannt (Europarat 2013: 109). Des Weiteren findet sich unter den Produktionsstrategien die Strategie „Hilfsmittel finden und bereitstellen“ (Europarat 2013: 68) und

unter den Strategien der Sprachmittlung das „Verfeinern durch das Nachschlagen in Wörterbüchern, in einem Thesaurus, durch Expertenbefragung, durch das Heranziehen anderer Quellen“ (Europarat 2013: 90). Spezielle Deskriptoren für eine Kompetenzbeschreibung der Nutzung von Quellen für die sprachliche Recherche finden sich hingegen nicht.

3.2. Recherchekompetenz in Modellen der Übersetzungskompetenz

In der Übersetzungswissenschaft wurde bis dato eine Vielzahl an Modellen zur übersetzerischen Kompetenz entwickelt, von denen zahlreiche diese komplexe Kompetenz wieder in Subkompetenzen aufgliedern (PACTE 2005, Göpferich 2008, EMT 2009). Eine dieser Subkompetenzen hat meist mit Sprach- und Terminologierecherche zu tun. Im Modell von PACTE (2005) findet sich die „instrumental sub-competence“. Diese „is made up of knowledge related to the use of documentation sources and information technologies applied to translation“ (PACTE 2005: 610). Göpferich (2008: 156) bezeichnet diese als „Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz“.

Das Modell EMT (2009: 7) umfasst u. a. die „Recherchekompetenz“ mit folgenden Merkmalen:

- Den eigenen Informations- und Dokumentationsbedarf ermitteln können;
- Strategien für die Dokumenten- und Terminologierecherche (auch im Kontakt mit Fachleuten) entwickeln;
- in der Lage sein, sich die für die Erledigung der jeweiligen Aufgabe relevanten Informationen (Dokumentation, Terminologie, Phraseologie) zu beschaffen;
- Kriterien für die Bewertung der Zuverlässigkeit von Informationen aus dem Internet oder aus anderen Quellen aufstellen, d. h. Informationen kritisch hinterfragen können;
- die elektronischen Werkzeuge und Suchmaschinen effizient nutzen können (zum Beispiel Terminografie-Software, elektronische Korpora und Wörterbücher);
- die Archivierung eigener Dokumente beherrschen.

In der Übersetzungswissenschaft finden sich inzwischen zahlreiche Beiträge zur Erforschung der Hilfsmittelnutzung. Beispiele dafür sind die Studien von B. Nord (2002), die das Verhalten von 15 Berufsübersetzern bei der Nutzung von Hilfsmitteln untersucht, oder die Masterarbeit von Maizner (2017), die die Möglichkeiten einer Effizienzsteigerung bei der Nutzung von Recherchemitteln analysiert.

Auch in der Übersetzerdidaktik wächst das Interesse an der didaktischen Nutzung von Hilfsmitteln. Schüßler (2012) untersucht beispielsweise in einer empirischen Studie die Internetrecherchekompetenz in der Übersetzerausbildung. Kußmaul (2015: 77-88) erörtert das Potenzial der Wörterbuchnutzung in seinem Buch über Verstehensprozesse beim Übersetzen und auch in dem von Hurtado Albir (1999) herausgegebenen Sammelband *La enseñanza de la traducción* findet

man eine didaktische Anleitung zur Entwicklung der Recherchekompetenz (bspw. Civera García/Oster/Hurtado Albir 1999: 75-81).

4. Entwicklung der Recherchekompetenz in der TOSA

4.1. Unterschiede zum kommunikativen Sprachunterricht

Wie aus der oben angeführten Liste von Zielsetzungen der translationsorientierten Sprachausbildung hervorgeht, gibt es Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen einem translationsorientierten und einem kommunikativen Sprachunterricht, ist doch die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ein wichtiger Teil der Sprachausbildung für Übersetzer.

Auch die von vielen Vertretern des kommunikativen Ansatzes verfochtene Strategie des Erschließens unbekannter Wörtern aus dem Kontext kann eine für Übersetzer zielführende Strategie sein. Die Erschließung der Bedeutung eines unbekanntes Wortes bei der Rezeption erhöht die Aufmerksamkeit für den Kontext und die Intention des Autors, sie birgt jedoch auch Fehlerquellen (vgl. Świątkiewicz-Siklucka, 2008: 29), die einem präzisen Umgang mit Sprache entgegenstehen. Zum einen kann man bei der Erschließung auch falsche Schlüsse aus dem Kontext ziehen, zum anderen kann man auf diese Weise in vielen Fällen nur eine grobe Annäherung erreichen. Will man präzise Informationen, benötigt man auf alle Fälle Recherchequellen.

Bei der Produktion zwingt die Suche nach sprachlichen Alternativen ohne Wörterbücher den Lernenden zu einer flexibleren Sprachnutzung. Gleichzeitig führt sie jedoch zu einer verstärkten Nutzung bestimmter bereits assimilierter Strukturen und vermeidet somit die Erweiterung des aktiven Wort- und Strukturschatzes.

Wie oben erwähnt, ist das übergeordnete Ziel der translationswissenschaftlichen Ausbildung die übersetzerische Kompetenz, die auch die Recherchekompetenz umfasst. Damit deren Entwicklung sich nicht nur auf die ohnehin schon überfrachteten Übersetzungsübungen beschränkt, kann damit schon im translationsorientierten Fremdsprachenunterricht begonnen werden, da dieser viele Möglichkeiten zur Recherche über Sprache bietet. Des Weiteren würden dadurch einige der oben genannten Zielsetzungen gefördert werden wie die metasprachliche Kompetenz, die Betrachtung von Sprache als Arbeitsmittel, die kritische Betrachtung von Texten und der bewusste Umgang mit Nachschlagewerken.

Studierende, die mit dem Übersetzerstudium beginnen und bis dahin nur einen kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht erfahren haben, sind meistens im Umgang mit Nachschlagewerken nicht nur ungeschult, sondern erkennen auch deren Wert und Nutzen für den Spracherwerb nicht. Es dauert oft mehrere Semester, bis sie eine positive Haltung zu Nachschlagewerken entwickeln und diese effizient nutzen können. Aus diesem Grund ist anzuraten, die sprachliche Recherche schon von Beginn an in den Sprachunterricht einzubinden, insbesondere wenn dieser auf einem mittleren oder hohen

sprachlichen Niveau angesiedelt ist. Dazu ist auch noch anzumerken, dass das Nachschlagen einen nachhaltigen Wortschatzerwerb fördert (Fraser 1999: 82-83).

4.2. Möglichkeiten der Entwicklung der Recherchekompetenz in der TOSA

Aus den oben genannten Ausführungen lassen sich zwei Gründe für die Integration von Recherchequellen in die translationsorientierte Sprachausbildung ableiten:

1. Die Recherchekompetenz ist Teil der übersetzerischen Kompetenz. Wenn mit ihrer Entwicklung schon ansatzweise im translationsorientierten Sprachunterricht begonnen wird, besitzen die Studierenden zu Beginn der Übersetzungsübungen bereits Vorkenntnisse, die den Einstieg ins Übersetzen erleichtern.
2. Eine akribische und genaue Beschäftigung mit Sprache ist unabdinglich für die Entwicklung des sprachlichen „Werkzeugkastens“ des Übersetzers. Eine solche genaue Beschäftigung ist ohne die Einbindung von Nachschlagewerken nicht möglich.

Die Entwicklung dieser Kompetenz in der translationsorientierten Sprachausbildung könnte mithilfe der Strategien erfolgen, die in den folgenden Absätzen beschrieben werden.

1) Erkennen des Nachschlagebedarfs

Der erste Schritt für die Entwicklung der Recherchekompetenz ist die Sensibilisierung der Studierenden dafür, wann Nachschlagebedarf besteht.

Bei Übungen zur Sprachrezeption, vor allem bei der Lektüre von Texten, kann die Lehrperson gemeinsam mit den Studierenden erörtern, welche Wörter recherchiert werden müssen, falls nur ein allgemeines Verständnis des Texts Ziel der Leseübung ist, und welche weiteren nachgeschlagen werden müssen, falls ein detailliertes Verständnis des Texts gefordert wird.

Wichtig ist dabei vor allem, das Interesse der Studierenden an der Sprachrecherche zu entwickeln und etwaige vorhandene Trägheit zu überwinden.

Bei der Sprachproduktion kann den Studierenden über die Analyse von Fehlern in ihren selbst verfassten Texten vor Augen geführt werden, wo sie beim Einsatz ihres vorhandenen Sprachwissens an Grenzen stoßen und wo eine Überprüfung in Recherchequellen zu einer korrekteren Sprachproduktion führen würde.

Bei der Produktion sollten die Studierenden außerdem darauf hingewiesen werden, dass sie fremdsprachige Wörter, die sie in einem zweisprachigen Wörterbuch finden, ohne diese wirklich zu kennen, nicht einfach übernehmen dürfen, ohne zunächst zu überprüfen, ob sie in den Kontext passen. Das kann über Kontextbeispiele in ein- oder zweisprachigen Wörterbüchern, verlässliche Internetquellen oder die Konsultation von kompetenten Muttersprachlern geschehen.

2) Evaluierung des vorhandenen Angebots

Nach Feststellung des Recherchebedarfs ist der nächste Schritt die Auswahl verlässlicher Quellen. Heute ist gerade das online verfügbare Angebot sehr groß und teilweise unübersichtlich. Aus

diesem Grund ist es empfehlenswert, gemeinsam mit den Studierenden verschiedene Quellen zu analysieren, eine Liste von nützlichen Quellen zu erstellen und dabei zu vermerken, welche Informationen diese bieten. Insbesondere bei Wörterbüchern gibt es große Unterschiede hinsichtlich der Kontextinformationen und der Informationen zur syntaktischen Nutzung eines Eintrags (vgl. Civera García/Oster/Hurtado Albir 1999: 75-81).

3) *Auffinden der gewünschten Informationen*

Grammatiken, ein- und zweisprachige Wörterbücher, Sprachforen etc. bieten eine Vielzahl an Informationen, die für die Sprachrecherche genutzt werden können. Sehr oft ist den Studierenden nicht bewusst, welche Informationen vor allem Wörterbucheinträge bieten. Besonders in herkömmlichen Papierwörterbüchern sind die Einträge aus Platzgründen oft unübersichtlich und voller Abkürzungen. Studierende bleiben deshalb oft bei den ersten Entsprechungen hängen und lesen Einträge nicht in ihrer Gänze. Einträge in Internetwörterbüchern sind erfahrungsgemäß visuell besser aufbereitet.

Für eine effiziente Wörterbuchnutzung ist es aber wichtig, dass die Studierenden Wörterbucheinträge in ihrer Gänze lesen und verstehen (vgl. Świątkiewicz-Siklucka, 2008: 29). Das kann durch eine gemeinsame Analyse solcher Einträge im Unterricht erreicht werden. Dafür können z. B. folgende Leitfragen dienen: Wie viele (deutsche) Entsprechungen werden für den (englischen) Eintrag angegeben? Wie werden diese untereinander differenziert? Welche Angaben finde ich zum Kontext? Welche Informationen finden sich für einen korrekten Gebrauch in der Produktion (syntaktische Angaben)? Wie viele und welche Beispiele bietet der Eintrag? Sind die Beispiele hilfreich für die Rezeption/Produktion? Bietet der Eintrag Informationen zur Phraseologie?

Diese Leitfragen können auch zum Vergleich verschiedener Nachschlagewerke dienen. Nach Analyse eines Eintrags könnte die Lehrperson eventuell testen, inwieweit die Studierenden das nachgeschlagene Wort rezeptiv/produktiv nutzen können.

Neben gezielten vorbereiteten Wörterbuchübungen bietet es sich auch an, im Unterricht Wörter, für die unter den Studierenden Nachschlagebedarf besteht, spontan gemeinsam zu suchen und zu analysieren, wo hilfreiche Informationen gefunden werden können. Dabei dürfen auch Informationen aus Sprachforen und Suchmaschinen genutzt werden.

4) *Empfehlungen für den selbständigen Spracherwerb*

Aufgrund der zeitlichen Begrenzung (15 Semesterwochen pro Stufe) kann der universitäre Sprachunterricht natürlich nicht alles leisten und sollte die Studierenden vorrangig zu einem andauernden selbständigen Spracherwerb motivieren. Einen wichtigen Beitrag dazu leistet die Anleitung zur selbständigen Sprachrecherche.

Damit diese auch zu einem nachhaltigen Spracherwerb führt, könnte man den Studierenden beispielsweise folgende Techniken vorstellen (vgl. Schmidhofer 2017b):

- persönliche Glossare mit den Wörtern, die sie nachgeschlagen haben (Anleitung zur Glossarerstellung im Unterricht)

- Dokumentation von erkannten Lücken in einem Heft oder einer Datei für sprachliche Zweifelsfälle, die man durchaus auch auf einer Tablet oder einem Smartphone anlegen kann.

5. Verbesserte Recherchekompetenz durch Selbstkorrektur in der TOSA

5.1. Beschreibung der Fallstudie

In meinem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, den ich im Rahmen des Studiums der Translationswissenschaft¹ an der Universität Innsbruck anbiete, setze ich immer wieder Selbstkorrektur als Mittel zur Erreichung eines präziseren und bewussteren Umgangs mit Sprache ein. Durch den Prozess der selbständigen Überarbeitung sollen die Studierenden auch zu einer zielgerichteten Nutzung von Recherchematerialien motiviert werden.

Die vorliegende Studie zur Nutzung von Recherchemitteln ist eine Folgestudie zu meiner im Rahmen des Zertifikats Lehrkompetenz an der Universität Innsbruck erstellten Fallstudie (Schmidhofer, 2016) zum Einsatz von Selbstkorrektur in der translationsorientierten Sprachausbildung.

Zum besseren Verständnis möchte ich die eben genannte Fallstudie kurz vorstellen:

Die Studierenden des Bachelorstudiums am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck müssen zu Beginn ihres Studiums drei aufeinanderfolgende Module in ihren Fremdsprachen von je 10 ECTS belegen. Das gilt auch für Studierende mit nicht-deutscher Mutter- oder Bildungssprache, die als erste Fremdsprache verpflichtend Deutsch als Fremdsprache belegen. Für diese Studierenden ist das Studium eine besondere Herausforderung, da sie später aus ihrer Muttersprache und gegebenenfalls aus ihrer zweiten Fremdsprache ins Deutsche übersetzen und dabei (fast) die gleichen Anforderungen erfüllen müssen wie ihre deutschsprachigen Kommilitonen. Die Module der Sprachausbildung umfassen drei Teile, die nach dem Studienplan 2009 in die Bereiche Textverständnis, Textproduktion und Grammatik aufgegliedert waren.² In Deutsch als Fremdsprache liegt das Einstiegsniveau auf B2 nach dem GERS; am Ende der Sprachausbildung sollten die Studierenden das Niveau C1+ erreicht haben.

Die Fallstudie (sowie auch die Folgestudie) wurden im Kurs Textproduktion III, also dem letzten und höchsten Kurs der Sprachausbildung, durchgeführt. Ziel der Fallstudie war es herauszufinden, ob durch gesteuerte Textüberarbeitung und Selbstkorrektur eine Reduktion von Fehlern und damit eine erhöhte Präzision in der Schreibkompetenz erreicht werden kann. Als Hauptinstrument wurden dafür Hausarbeiten mit Feedbackschleife eingesetzt. Dabei mussten die Studierenden insgesamt vier Texte zu den im Unterricht besprochenen Textsorten im Umfang von je ca. 500 Wörtern verfassen. Die Hausarbeiten wurden von der Kursleiterin gelesen und mit Randkommentaren und

¹ https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-translationswissenschaft_stand-01.10.2016.pdf [29.06.2017]

² Nach der Studienplanänderung im Jahr 2016 (siehe Fußnote 1) heißen die Teile nun Sprachkompetenz, Textkompetenz und Strukturelle Kompetenz.

Korrektursymbolen versehen. Bei der Korrektur wurden Fehler formaler Art (Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung), die sich auf bereits bekannte Aspekte bezogen, markiert und waren von den Studierenden zu korrigieren. In Einzelfällen wurden Kommentare eingefügt. Bei Fehlern im Bereich Lexik wurde je nach Schwierigkeit entweder nur ein Korrektursymbol benutzt oder es wurden zusätzlich Hinweise für die Korrektur gegeben. Bei Kohäsions- und Kohärenzfehlern wurden Korrekturhinweise gegeben. Fehler, die über den Kenntnisstand der Studierenden hinausgingen, wurden direkt korrigiert.

Die Studie ergab, dass die Kursteilnehmer bei 82,7 % der markierten Fehler fähig waren, eine richtige Lösung zu finden. In 8,7 % der Fälle nahmen sie keine Änderungen vor und in 8,6 % der Fälle waren die Änderungen nicht erfolgreich. Diese Resultate lassen den Schluss zu, dass das Hauptproblem der Studierenden nicht in der Korrektur der Fehler liegt, sondern in deren Lokalisierung. Des Weiteren war zu beobachten, dass die Studierenden auf manche Fehlermarkierungen gar nicht reagierten, dieser Anteil über das Semester jedoch kontinuierlich abnahm. Daraus lässt sich schließen, dass das Bewusstsein für die Wichtigkeit einer gründlichen Überarbeitung während des Semesters stieg.³

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Studierenden selbst die Methode als nützlich für ihren Lernfortschritt erachteten. 80 % gaben bei der Befragung am Semesterende an, sie hielten die Methode für sehr sinnvoll (20 % für sinnvoll), 60 % hielten die Korrektursymbole für verständlich (40 % für sehr verständlich) und 67 % erachteten die gemeinsame Analyse von Fehler im Unterricht als sehr hilfreich (33 % als hilfreich). Das ist insofern von Bedeutung, da die Studierenden eher bereit sind, Zeit und Energie in eine Unterrichtstechnik zu investieren, wenn sie diese als sinnvoll und hilfreich erachten.

Die Folgestudie, die ich in diesem Artikel präsentieren möchte, sollte zur Klärung der Frage dienen, ob durch die Technik der Selbstkorrektur die Studierenden dazu motiviert werden können, ihr Rechercheverhalten zu verändern, d. h. sprachliche Zweifelsfälle mithilfe von Konsultationsmaterialien zu klären und nicht mehr nach dem Trial-and-Error-Prinzip zu handeln. Die Fallstudie wurde in zwei aufeinanderfolgenden Semestern mit Gruppen des Kurses Textproduktion III durchgeführt. Insgesamt nahmen 23 Studierende an der Studie teil.

Am Beginn des Semesters wurden die Studierenden gebeten, einen Fragebogen bezüglich ihrer Überarbeitungsstrategien zu beantworten sowie einen kurzen Text zu verfassen.

Welche Strategien zur Überarbeitung/Korrektur eigener Texte wenden Sie an?

	Immer	Oft	Selten	Nie
Ich lese mir meinen Text vor Abgabe mehrmals durch.				
Ich überprüfe den Aufbau/die innere Logik des Texts.				

³ Für eine umfassende Auswertung siehe Schmidhofer (2016).

Ich überprüfe grammatikalische Strukturen nach meinem eigenen Wissen.				
Ich überprüfe grammatikalische Strukturen in Grammatiken.				
Ich benutze zweisprachige Wörterbücher.				
Ich benutze einsprachige Wörterbücher.				
Ich ersetze Konstruktionen, bei denen ich nicht sicher bin, durch einfachere.				
Ich überprüfe die Zeichensetzung.				
Ich frage fremdsprachige Kollegen.				
Ich frage Muttersprachler.				

Fragebogen am Semesterbeginn

Während des Semesters mussten die Studierenden wie schon bei der vorangegangenen Fallstudie vier Hausarbeiten zu je 500 Wörtern verfassen und diese nach einer Feedbackschleife und einer Analyse von Auszügen im Unterricht selbst korrigieren. Bei der Besprechung im Unterricht wurde auch auf Recherchemöglichkeiten wie die Nutzung von ein- und zweisprachigen Onlinewörterbüchern oder deutschsprachigen Texten zur Thematik eingegangen. Am Ende des Semesters wurden den Studierenden die gleichen Fragen noch einmal gestellt. Zusätzlich wurde gefragt, ob sich ihre Überarbeitungsstrategien geändert hätten und ob sie die Technik der Selbstkorrektur für sinnvoll und hilfreich hielten.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten.

Diese Vorgehensweise halte ich für

sehr sinnvoll	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
---------------	-------------------	----------------	----------------

weil ...

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	ziemlich verständlich	wenig verständlich	kaum verständlich
-------------------	-----------------------	--------------------	-------------------

weil...

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Fehler im Unterricht war für mich...

sehr hilfreich	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	kaum hilfreich
----------------	--------------------	-----------------	----------------

weil...

Kommentare:

Welche Strategien zur Überarbeitung/Korrektur eigener Texte haben Sie bei der Korrektur der Texte in diesem Kurs angewandt?

	Immer	Oft	Selten	Nie
Ich lese mir meinen Text vor Abgabe mehrmals durch.				
Ich überprüfe den Aufbau/die innere Logik des Texts.				
Ich überprüfe grammatikalische Strukturen nach meinem eigenen Wissen.				
Ich überprüfe grammatikalische Strukturen in Grammatiken.				
Ich benutze zweisprachige Wörterbücher.				
Ich benutze einsprachige Wörterbücher.				
Ich ersetze Konstruktionen, bei denen ich nicht sicher bin, durch einfachere.				
Ich überprüfe die Zeichensetzung.				
Ich frage fremdsprachige Kollegen.				
Ich frage Muttersprachler.				

Haben sich während dieses Kurses Ihre Textüberarbeitungsstrategien geändert?

Fragebogen zu Semesterende

6. Resultate

6.1. Korrekturverhalten

Bei der Auswertung der Fragebögen ist in manchen Bereichen eine Verbesserung des Korrekturverhaltens zu erkennen. Zum Zeitpunkt der Messung am Kursende (KE) war die Zahl derjenigen Studierenden, die sich ihren Text vor Abgabe immer mehrmals durchlasen, deutlich höher als noch bei der Befragung am Kursanfang (KA) (KE 82, 6 % oder 19 von 23, KA 69,6 % oder 16 von 23). Kein einziger Teilnehmer gab am Kursende an, das „selten“ (am Beginn noch 13 % oder 3 von 23) oder „nie“ zu tun.

Auch bei der Überprüfung des Aufbaus bzw. der inneren Logik des Texts ließ sich eine Zunahme verzeichnen. Am Kursende taten das immerhin 14 der 23 Teilnehmer (60,9 %) „immer“, während das zu Kursbeginn nur 10 von 23 (43,5 %), „immer“ getan hatten.

Bei der Überprüfung von grammatikalischen Strukturen ist ein leichter Rückgang der Überprüfung nach eigenen Kenntnissen (KA 65,2 % oder 15 von 23, KE 56,5 % oder 13 von 23 „immer“) zugunsten eines Anstiegs der Nutzung von Nachschlagewerken zu erkennen (KA 17,4 % oder 4 von 23, KE 30,4 % oder 7 von 23 „immer“). Bemerkenswert ist in dieser Kategorie auch, dass noch zu Kursanfang 3 Teilnehmer (13 %) angaben, „nie“ grammatikalische Hilfswerke zu Rate zu ziehen.

Am Kursende war es hingegen kein einziger mehr, obwohl mit 7 (30,4 %) die Anzahl der Studierenden, die das auch bei Kursende „selten“ taten, noch immer relativ hoch ist.

Bei der Nutzung von zweisprachigen Wörterbüchern wurde eine deutliche Verschiebung zwischen der Nutzung von „oft“ zu „immer“ verzeichnet. Am Kursende gaben 13 Studierende (56,5 %) an, diese Art von Wörterbüchern „immer“ zu nutzen (KA 7 von 23 oder 30,4 %). Noch stärker ist der Anstieg bei einsprachigen Wörterbüchern. Während bei Kursbeginn nur 1 Studierende/r angab, diese „immer“ zu nutzen (4,3 %), waren es zu Kursende immerhin schon 7 (30,4 %).

Bei der Frage nach Vermeidungsstrategien sind kaum Änderungen zu bemerken. Bei der Überprüfung der Zeichensetzung und der Konsultation von fremdsprachigen Kollegen und Muttersprachlern sind leichte Fluktuationen, jedoch keine klaren Tendenzen zu erkennen. Auffallend ist nur, dass gegen Kursende mehr Studierende angaben, andere Personen „nie“ zu Rate zu ziehen.

Tabelle 1: Korrekturverhalten am Kursanfang (KA) und Kursende (KE)

	Immer		Oft		Selten		Nie	
	KA	KE	KA	KE	KA	KE	KA	KE
Ich lese mir meinen Text vor Abgabe mehrmals durch.	16	19	4	4	3	0	0	0
Ich überprüfe den Aufbau/die innere Logik des Texts.	10	14	9	8	4	1	0	0
Ich überprüfe grammatikalische Strukturen nach meinem eigenen Wissen.	15	13	8	9	0	1	0	0
Ich überprüfe grammatikalische Strukturen in Grammatiken.	4	7	11	9	5	7	3	0
Ich benutze zweisprachige Wörterbücher.	7	13	13	7	3	2	0	1
Ich benutze einsprachige Wörterbücher.	1	7	8	8	13	8	1	0
Ich ersetze Konstruktionen, bei denen ich nicht sicher bin, durch einfachere.	2	3	18	17	3	3	0	0
Ich überprüfe die Zeichensetzung.	6	4	9	11	6	8	2	0
Ich frage fremdsprachige Kollegen.	0	1	11	9	9	7	3	6
Ich frage Muttersprachler.	2	3	8	7	12	9	1	4

Auf die Frage, ob sich während des Kurses ihre Textüberarbeitungsstrategien geändert hätten, antworteten 18 Studierende (78,3 %) mit „ja“ und 5 Studierende (21,7 %) mit „nein“.

Unter den zustimmenden Kommentaren finden sich folgende Aussagen:

Ich überprüfe die Grammatik besser. (7)

Ich weiß jetzt, an welchen Bereichen ich noch arbeiten muss. (4)

Ich lese jetzt meine Texte mehrmals durch. (3)

Meine Texte sind jetzt strukturierter und logischer. (2)

Ich frage muttersprachliche Kollegen.

Ich benutze jetzt verschiedene Wörterbücher.
Meine Strategien sind jetzt gezielter und spezifischer.
Ich suche Synonyme und andere Formulierungen.
Ich benutze mehr einsprachige Wörterbücher.

6.2. *Einschätzung der Technik der Selbstkorrektur durch die Studierenden*

Wie schon in der ersten Fallstudie äußerten sich die Studierenden vorwiegend positiv zur eingesetzten Technik. 82,6 % (19 von 23) hielten diese für sehr „sehr sinnvoll“, die restlichen 17,4 % (4 von 23) für „ziemlich sinnvoll“. Für 56,5 % (13 von 23) waren die Korrektursymbole „sehr verständlich“, für die restlichen 43,5 % (10 von 23) „ziemlich verständlich“. 78,3 % (18 von 23) erachteten die gemeinsame Analyse von Fehlern im Unterricht als „sehr hilfreich“, die restlichen 21,7 % (5 von 23) als „hilfreich“. Auch die freien Kommentare der Studierenden auf den Fragebögen bestätigten diese positive Einschätzung.

7. **Schlussbemerkungen**

Die Resultate der Umfragen haben gezeigt, dass durch die Technik der Selbstkorrektur die eigenständige Recherche von sprachlichen Zweifelsfällen gefördert wird. Natürlich wäre es wünschenswert, dass bei der zweiten Umfrage noch viel mehr Studierende die von uns erwünschten Strategien „immer“ anwenden, doch ist für die Änderung von vielleicht lange bestehenden Gewohnheiten ein längerer Zeitraum erforderlich.

Positiv festgehalten werden kann auf alle Fälle, dass durch gezielte Strategien im Unterricht und bei der Bearbeitung der Hausarbeiten die Studierenden dazu motiviert werden können, sprachliche Zweifelsfälle zu recherchieren. Diese erhöhte Bereitschaft ist die Grundlage für die Entwicklung einer akribischen Haltung zu Sprache, auf die in den späteren Übersetzungsübungen aufgebaut werden kann und die für eine erfolgreiche übersetzerische Tätigkeit unumgänglich ist.

Des Weiteren ist positiv anzumerken, dass die eigenständige Beschäftigung mit sprachlichen Zweifelsfällen und die Nutzung von vorhandenen Quellen die Lernerautonomie erhöht, was die Lerner dazu befähigt, ihren Spracherwerb selbständig zu betreiben. Dies ist unumgänglich beim Erwerb der nötigen sprachlichen Kenntnisse für das Übersetzerstudium.

Was die Studie nicht zeigt, ist, in welchen Fällen Studierende zu Recherchequellen greifen, wie intensiv sie recherchieren und wann sie sich mit dem Ergebnis zufrieden geben. Es wäre sicher ein interessantes Thema für eine Folgestudie, um das Rechercheverhalten qualitativ zu erforschen.

Bibliografie

- Alcaraz Marmol, G./Almela Sanchez-Lafuente, A. 2013. „The bilingual dictionary and foreign language learning: Facts and opinion”. *Porta Linguarum*, 20, 89-101.
- Civera Garca, P./Oster, U./Hurtado Albir, A. 1999. „La segunda lengua extranjera”. Hurtado Albir, A. (ed.) *Ensenar a traducir*. Madrid: Edelsa, 71-86.
- EMT-Expertengruppe. 2009. „Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation“. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_de.pdf [26.03.2015]
- Europarat. 2011. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fraser, C. 1999. „The Role of Consulting a Dictionary in Reading and Vocabulary Learning”. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2, 1-2, 73-89.
- Göpferich, S. 2008. *Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hurtado Albir, A. (ed.). 1999. *Ensenar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Maizner, D. 2017. „Methoden zur Produktivitätssteigerung für freiberufliche Übersetzer am Beispiel der effizienteren Terminologierecherche”. Masterarbeit, Universität Innsbruck.
- Nord, B. 2002. *Hilfsmittel beim Übersetzen: eine empirische Studie zum Rechercheverhalten professioneller Übersetzer*. Frankfurt: Peter Lang.
- PACTE. 2005. „Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues“. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50, 2, 609-619.
- Prichard, C. 2008. „Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use“. *Reading in a Foreign Language*, 20, 2, 216-231.
- Reiß, K. 1989. „Übersetzungstheorie und Praxis der Ubersetzungskritik”. Königs. F.G. (ed.). *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe-Institut, 71-93.
- Schmidhofer, A. 2016. „‘Was man selbst schreibt, klingt meistens gut’. Gesteuerte Textüberarbeitung für präziseres Schreiben im translationsorientierten Fremdsprachenunterricht“. https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/lehre/die-lehre-seite/schaufenster/publikationen/2016-04-29-schmidhofer_ueberarbeitet.pdf [23.06.2017]
- Schmidhofer, A. 2017a: „Sprachausbildung im Ubersetzungsstudium: Zielsetzungen ubersetzungsrelevanten Sprachunterrichts”. Zybatow, L.N./Stauder A./Ustaszewski, M. (ed.) *Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014, Part 2*. Frankfurt: Peter Lang, 329-335.
- Schmidhofer, A. 2017b. „Translationsorientierter Schreibunterricht – wie kann so etwas aussehen?“ in: Zybatow, L.N./Petrova, A./Stauder, A./Ustaszewski, M. (ed): *Übersetzen und Dolmetschen: Berufsbilder. Arbeitsfelder, Ausbildung*. Frankfurt: Peter Lang, 251-262.
- Schufler, H. 2012. „Wer sucht, der findet?“ *Die Vermittlung von Internetrecherchekompetenz in der Übersetzerausbildung*. Hamburg: Dr. Kovacs.
- Swiatkiewicz-Siklucka, D. 2008. „Zur Worterbuchbenutzung im Fremdsprachenunterricht / beim Fremdsprachenlernen”. *Wörterbücher und Nachschlagewerke im Sprachunterricht, Babylonia*, 4, 28-32.