



Hochschuldidaktische Fallstudie

„Das können wir nicht, wir sind ja keine Übersetzer!“

**Fallstudie zur Steigerung von Übersetzungskompetenz und
translatorischem Selbstbewusstsein im Rahmen zeit- und energieeffizient
umgesetzter universitärer Übersetzungsprojekte**

Vorgelegt im Rahmen des *Zertifikats Lehrkompetenz*
an der Universität Innsbruck

Hochschuldidaktischer Berater: A. Prof. i.R. Dr. Franz Kroath

Innsbruck, im September 2016

Abstract

Die Translationsdidaktik befasst sich heute intensiv mit der Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit von AbsolventInnen translationswissenschaftlicher Studiengänge, nach den für einen Markteintritt notwendigen Kompetenzen und nach der förderlichen Wirkung, die eine praxisgeleitete Translatorkausbildung in diesem Kontext haben kann. Die vorliegende Fallstudie behandelt daher Schritte zu einer frühen Professionalisierung im Rahmen von zeit- und energieeffizient umgesetzten universitären Übersetzungsprojekten. Präzise geht es um ein innovatives Bündel an didaktischen Strategien zur Steigerung von Übersetzungskompetenz und translatorischem Selbstbewusstsein, so zum Beispiel um den Einsatz studentischer Projektteams und ProjektmanagerInnen bei der Erstellung zur tatsächlichen Nutzung vorgesehener Translate im Rahmen von Lehrveranstaltungen, um die Erbringung zusätzlicher Hilfestellungen durch die LV-Leitung (z.B. Einzelcoachings bzw. freiwillige Doppelung von Kurszeiten im Rahmen eines lehrveranstaltungsübergreifenden Konzepts) und um die Führung eines Lerntagebuchs. Diese Strategien wurden im Sommersemester 2014 im Rahmen des Übersetzungsprojekts *Sur les pas de Tagore – Auf den Spuren von Tagore* im Lichte zweier Forschungsfragen erprobt: Können die genannten didaktischen Strategien Studierenden möglichst früh die Angst vor dem Auftrag nehmen und sie in ihrer Selbstwahrnehmung und ihrem Selbstbewusstsein als künftige Sprach- und KulturmittlerInnen bestärken? Und wie kann ich Praxisarbeit als Lehrveranstaltungs- und Projektleiterin so organisieren, dass meine Zeit- und Energieressourcen bestmöglich geschont werden (d.h. eine Reduktion des eigenen Arbeitsaufwandes erzielen), um meinerseits die Grundlagen für häufigere Praxisarbeit zu schaffen? Die vorliegende Fallstudie beantwortet diese Fragen und zeigt auf, dass – obgleich sich vor allem auf Ebene der Ressourcenschonung und Effizienzsteigerung für künftige Übersetzungsprojekte noch Optimierungspotenzial feststellen ließ – Projektarbeit im Translationsunterricht unter Anwendung entsprechender didaktischer Maßnahmen durchaus ein probates Mittel ist, um frühzeitig erste Schritte in Richtung Professionalisierung zu machen und damit das translatorische Selbstbewusstsein der Studierenden zu steigern.

INHALTSVERZEICHNIS

1	PROBLEMHINTERGRUND	2
1.1	Mit Kompetenz(en) zur Beschäftigungsfähigkeit von JungtranslatorInnen	2
1.2	Übung macht den Meister: Beschäftigungsfähigkeit nach nur 6 Semestern?	2
1.3	Aller Anfang ist schwer: das translatorische Selbstbewusstsein und ein Erstversuch	3
2	ÜBERSETZUNGSPROJEKT TAGORE	4
2.1	Projektziel 1	5
2.2	Projektziel 2	5
2.3	Projektziel 3	5
3	DIDAKTISCHE STRATEGIEN	5
3.1	Die Projektteams (zur Erreichung der Projektziele 1 und 2)	6
3.2	Die ProjektmanagerInnen (zur Erreichung der Projektziele 1 und 2)	6
3.3	Hilfe durch die LV-Leitung (zur Erreichung der Projektziele 1 und 2)	7
3.4	Führen eines Lerntagebuchs (zur Erreichung des Projektzieles 3)	7
4	FORSCHUNGSFRAGEN	7
5	EVALUATION	8
5.1	Evaluationsdesign	8
5.2	Die studentische Perspektive	8
5.3	Eigenperspektive	8
6	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	9
6.1	Die studentische Perspektive	9
6.1.1	Projektvorstellung	9
6.1.2	Recherche- und Übersetzungsphase	9
6.1.3	Korrektur- und Feedbackphase, Projektabschluss	10
6.1.4	Evaluierung des Gesamtprojekts und Wirkungsgrad der didaktischen Maßnahmen	10
6.2	Eigenperspektive	11
6.2.1	Das Translat: Bewertung und Korrekturaufwand	11
6.2.2	Die angestrebte Zeiteffizienz	12
7	SCHLÜSSE FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DER EIGENEN LEHRKOMPETENZ	12
8	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE IM LICHT DER FORSCHUNGSFRAGEN	12
9	LITERATUR	13
10	ANHANG	13
10.1	Fragebogen Übersetzungsprojekt Tagore (Übersetzen II)	13
10.1	Fragebogen Übersetzungsprojekt Tagore (Übersetzen III)	14
10.2	Lernjournal	14
10.3	Fehlerkategorien und Fehlerpunkte	15

1 Problemhintergrund

1.1 Mit Kompetenz(en) zur Beschäftigungsfähigkeit von JungtranslatorInnen

Um als ÜbersetzerIn Beschäftigungsfähigkeit zu erlangen reicht es nicht, Wortgleichungen aufzustellen. Es bedarf eines Kompetenzbündels, das weit über rein translatorische Kenntnisse hinausgeht. Die entsprechenden Desiderata werden in der Translationsdidaktik heute genauso wie der Kompetenzbegriff an sich stark diskutiert. Es gibt allerdings einen europäischen Ansatz, der in Form eines detailreichen Schemas versucht, dieses Kompetenzbündel fassbar zu machen: das *Kompetenzprofil für Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation* der von der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Union eingesetzten EMT-Expertengruppe. Hierin wird in Hinblick auf den einheitlichen Europäischen Hochschulraum und die mit dem Bologna-Prozess gesetzten Ziele für AbsolventInnen translationswissenschaftlicher Masterstudiengänge „[a]ufgelistet [...], was am Ende der Ausbildung oder für die Zwecke der Berufsausübung erreicht, erlernt und beherrscht werden muss – unabhängig von Zeitpunkt, Ort oder Form des Studiums“ (EMT-Expertengruppe 2009, 3). Dabei stützt die Expertengruppe sich auf den folgenden Kompetenzbegriff: „Unter ‚Kompetenz‘ verstehen wir die Gesamtheit der Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnisse, Vorgehens- und (sozialen) Verhaltensweisen, die für die Erledigung einer bestimmten Aufgabe unter gegebenen Umständen erforderlich sind.“ (EMT-Expertengruppe 2009, 4) Im Detail nennt das Profil die sechs Kompetenzbereiche Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Recherchekompetenz, Technikkompetenz, Fachkompetenz und Dienstleistungskompetenz (vgl. EMT-Expertengruppe 2009, 4-8)¹, die notwendig sind, um Masterstudierenden der Translationswissenschaft eine ausreichende Beschäftigungsfähigkeit mitzugeben. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass es angesichts umfangreicher Lehrinhalte und dennoch knapp bemessener Zeitpläne nicht einfach ist, im Rahmen der Ausbildung bei JungtranslatorInnen all diese Kompetenzen gleich intensiv auszubauen. Während Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Recherchekompetenz und Technikkompetenz schon im translationswissenschaftlichen Grundstudium ganz selbstverständlich zentrale Punkte der Lehrveranstaltungen darstellen, kann die Fachkompetenz aus Zeitgründen häufig erst im Masterstudium angesprochen werden – sei es im Rahmen von außerhalb des translationswissenschaftlichen Studiums belegten Ergänzungsfächern oder, direkt im Studium der Translationswissenschaft verankert, in Fachübersetzungskursen oder Einführungen zu letzteren. Am schwierigsten ist es, die Dienstleistungskompetenz intensiv in die Studienprogramme einzubinden: Der beschränkte Zeitrahmen von Berufskundekursen erlaubt es nicht, alle im ÜbersetzerInnenalltag typischen Problemstellungen zu besprechen und Aktionen bzw. Prozesse zur Lösung derselben mit den Masterstudierenden einzuüben.

1.2 Übung macht den Meister: Beschäftigungsfähigkeit nach nur 6 Semestern?

Was aber, wenn nun laut Studienplan bereits durch das Bachelorstudium die Beschäftigungsfähigkeit erlangt werden sollte? Laut dem am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck (INTRAWI) bis zum 30.10.2016 gültigen Curriculum des Bachelorstudiums Translationswissenschaft (2014, 2) sollen die Studierenden mit dem sog. Pflichtmodul 10, *Translatorik III Erste Fremdsprache*², eine „[...] Vervollkommnung der translatorischen Kompetenz im Sprachenpaar Muttersprache / Erste Fremdsprache anhand anspruchsvoller Texte [im gemeinsprachli-

1 Besonders interessant ist hierbei, dass die im Übersetzungsprozess zur Qualitätssicherung doch so wichtige Revisionskompetenz nicht eigens ausgewiesen ist, sondern mit den Worten „eine Übersetzung gegenlesen und überprüfen (revidieren) können (Verfahren und Strategien des Gegenlesens und Revidierens beherrschen)“ (EMT-Expertengruppe 2009, 6) lediglich im Bereich Dienstleistungskompetenz verortet wird, dort exklusiv der Produktionskomponente zugeordnet ist und außerdem offen lässt, ob mit „gegenlesen“ nur Fremd- oder auch Eigenrevision gemeint ist.

2 Die dem Modul zugeordneten beiden Übersetzungsübungen (Hin- und Herübersetzung) werden allgemein (und daher auch in dieser Arbeit) als „Übersetzen III“ bezeichnet. Sie beziehen sich auf ein Sprachenpaar, für die vorliegende Fallstudie z.B. auf Französisch/Deutsch.

chen und populärwissenschaftlichen Bereich, Ergänzung MM] [...]“ erreichen. „Qualifikationsziel des Bachelor Translationswissenschaft ist der Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Universitätsabschlusses für gemeinsprachliches Übersetzen und Verhandlungsdolmetschen“, so das Curriculum (2014, 2). Das genannte Modul ist für Studierende, die Französisch als erste Fremdsprache inskribiert haben, ein Pflichtfach. Die Kurse Übersetzen III können nur dann besucht werden, wenn zuvor für das entsprechende Sprachenpaar die Lehrveranstaltungen Übersetzen I und II erfolgreich absolviert wurden.³ Nach einer Gesamtstudiendauer von sechs Semestern – und nur in den letzten drei werden Übersetzungskurse belegt – müssten die Studierenden ihre Profession also ausreichend für den unmittelbaren Markteintritt im vorgesehenen Segment beherrschen. Übersetzen ist allerdings eine Fertigkeit, die kontinuierlich durch Üben (im Idealfall unter Rückmeldung) geschult wird. Deshalb und aufgrund der tatsächlichen Marktanforderungen (es gibt nur wenige echt gemeinsprachliche Übersetzungsaufträge im Bereich der vor allem informativen bzw. appellativen Texte) empfiehlt es sich für Studierende nachdrücklich, anschließend an den Erwerb des Bachelortitels ein Masterstudium zu absolvieren: Nur im Rahmen einer längeren als dreijährigen Ausbildungsdauer können sie nachhaltig auf die Erwartungen an eineN vielseitig einsetzbareN Sprach- und KulturmittlerIn mit optimalen Marktchancen vorbereitet werden und ausreichend Kompetenzen entwickeln, um ohne Hilfe von Dritten im Übersetzungsprozess und/oder intensive Fremdrevison hochwertige Übersetzungsprodukte zu erstellen. Ein Teil der Studierenden verzichtet aber auf diesen Schritt bzw. beginnt zumindest, parallel zum Masterstudium bereits bezahlte Übersetzungsaufträge abzuwickeln. Um dieser Realität gerecht zu werden ist eine im Bachelorstudiengang einsetzende Professionalisierung nicht als theoretisches Desiderat, sondern als praktische Unabdingbarkeit zu betrachten.

1.3 Aller Anfang ist schwer: das translatorische Selbstbewusstsein und ein Erstversuch

Dem Erwerb von Kompetenzen ist die subjektive Komponente gegenüberzustellen: Das translatorische Selbstbewusstsein vieler Studierender – vor allem bezüglich des Wie im Umgang mit Kunden, der tatsächlichen Organisation bei der Abwicklung komplexer Aufträge und des Vertrauens in die Qualität der eigenen Arbeit – ist gegen Ende des Bachelorstudiums für den Markteintritt nicht ausreichend entwickelt. Dies haben Erfahrungswerte aus dem Kurs Übersetzen III Französisch > Deutsch (WS 2013/14) gezeigt: Bei der Vorstellung eines universitären Übersetzungsprojektes⁴ reagierten die Studierenden grosso modo skeptisch bis ängstlich. Nur wenige der 17 Studierenden zeigten bei der Projekteinführung positive Spontanreaktionen. Im Zuge der gemeinsamen Arbeit unter möglichst minimaler Anleitung meinerseits und durch ihr emergentes⁵,

3 Jeder dieser Kurse umfasst eine wöchentliche Unterrichtseinheit von zwei Semesterwochenstunden. Für die Kurse der Stufen I und II erhalten die Studierenden je 2 ECTS-Punkte, für die Stufe III 2,5 ECTS-Punkte. Zur Benotung kommt das in Österreich übliche, fünfstufige Notensystem zur Anwendung. Die Gesamtnote für diese Kurse setzt sich in der Französischabteilung des INTRAWI aus zwei Noten (zwei Tests oder ein Test und eine große Projekt- bzw. Hausarbeit) zusammen. Üblicherweise werden in diesen Kursen anhand unterschiedlichen Textsorten angehöriger Texte, welche die Studierenden in Heimarbeit vorübersetzen und die anschließend im Plenum besprochen werden, Übersetzungsstrategien eingeübt und Übersetzungsschwierigkeiten/-fehler diskutiert. Diese Kurse sind grundsätzlich nicht als Projektseminare konzipiert; Projektarbeit, wie sie in der Fußnote 4 beschrieben wird, kann allerdings in diese Kurse eingebunden werden, so die Lehrenden dies wünschen.

4 Unter dem Begriff des universitären Übersetzungsprojektes verstehe ich Projektarbeit, die mit bzw. von Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung ohne lukrativen Hintergrund zur Erstellung eines zur tatsächlichen Nutzung vorgesehenen Translats für einen echten Kunden durchgeführt wird und unter realen Bedingungen am Übersetzungsmarkt nicht in Auftrag gegeben würde. In Österreich bzw. in der EU ist es generell nicht üblich, Übersetzungsprojekte in diesem Sinne in Studienpläne zu integrieren; bis dato gibt es lediglich Ansätze, die Projektarbeit in Form von zeitlich begrenzten Simulationen oder von Übungsfirmen, die nicht für echte Kunden arbeiten, imitieren. Es handelte sich in diesem Fall um die Übersetzung des Dokumentarfilms *À la recherche des origines : 2 milliards d'années au Gabon – Experiment Leben: Gabon vor 2 Milliarden Jahren* (Abderrazak El Albani, Université de Poitiers). Das Naturhistorische Museum Wien und die Université de Poitiers traten als Kunden auf. Der Film befasste sich mit populärwissenschaftlich aufbereiteten Inhalten aus der Geologie, umfasste unterschiedliche Textsorten und entsprach somit den Anforderungen des Curriculums an einen für diese Ausbildungsstufe geeigneten Text.

5 Emergentes Lernen ist als ein sich stetig entwickelnder Lernfortschritt in weitgehender Lernerautonomie zu verstehen, der sich auf Basis der ureigensten Interessen der Lernenden innerhalb eines Arbeitsprozesses ebenso prozesshaft ergibt. Dabei stehen die Lerner und ihr Lernrhythmus bzw. vor allem ihre Selbsterfahrung im Vordergrund, woraus sich als Nebenprodukt der Eigenreflektion des Lernprozesses auch der Effekt eines Lernen-Lernens ergibt. Der/Die Lehrende bestimmt nach wie

also „selbstorganisiert[es], selbsterhaltend[es], rekursiv[es] und symbiotisch[es]“ (Kiraly 2013, 28), Lernen gewannen die Studierenden bis zum Projektabschluss allerdings sukzessive an Selbstbewusstsein bzw. Freude an der Arbeit und lieferten zu Semesterende eine dem Ausbildungsstand entsprechende Rohübersetzung ab. Ein kurzer Fragebogen zu Projektabschluss brachte eine absolute Zustimmung der Studierenden dem Projekt und diversen daraus bezogenen und vage wahrgenommenen Mehrnutzen gegenüber zu Tage. Kritikpunkte am Projekt gab es keine, an den Modalitäten nur wenige. Dieses Ergebnis könnte man als zufriedenstellend betrachten; aus Lehrendenperspektive wertete ich allerdings den Umstand, dass den Studierenden nicht alle erzielten Nutzen unmittelbar präsent waren, als problematisch: Ich ging von der Prämisse aus, dass man bewusst zum Ausdruck bringen können muss, über welche Kompetenzen man verfügt, um auch bewusst Selbstbewusstsein und Sicherheit daraus schöpfen zu können. Im Bezug auf meine Rolle als Lehrende war mir in erster Linie bewusst geworden, wie zeit- bzw. energieaufwändig die Durchführung universitärer Übersetzungsprojekte ist; folglich ist sie schwierig in das normale Arbeitspensum aus Lehre und Forschung zu integrieren. Damit setzte ich mir das Ziel, die im Erstversuch beobachteten Positiveffekte universitärer Übersetzungsprojekte fortan unter mehrfacher Optimierung meines Vorgehens herbeizuführen und dies künftig regelmäßig und möglichst früh im Bachelorstudium zu tun – allerdings erst dann, wenn die Studierenden zumindest über ausreichende Sprach- bzw. Kulturkompetenz und im Weiteren über grundlegende Transfer-, Recherche- und Technikkompetenz verfügen, um diese durch universitäre Übersetzungsprojekte weiter auszubauen. Das Vorhandensein spezifischer Fachkompetenz hingegen erachte ich, anders als manche KollegInnen (vgl. Krenzler-Behm 2013, 17f), nicht als Grundlage für Projektarbeit, bildet sie sich durch die intensive Befassung mit einem Thema doch automatisch im Zuge des Prozesses aus. Außerdem gehört die Fähigkeit zur schnellen Einarbeitung in ein unbekanntes Sachgebiet zu den Schlüsselkompetenzen von ÜbersetzerInnen, was es nicht nur rechtfertigt, sondern m. E. gar erforderlich macht, Studierende zwar unter kontrollierten, zugleich aber möglichst realistischen Bedingungen ebendieser Notwendigkeit auszusetzen. Dank der unmittelbaren Konfrontation mit der Realität machen universitäre Übersetzungsprojekte es den Studierenden übrigens auch möglich, ihre Dienstleistungskompetenz auszubauen. Auf dem Weg zur mit dem Bologna-Prozess angestrebten und eingangs genannten Beschäftigungsfähigkeit von JungtranslatorInnen sind das maßgebliche Etappen im Kompetenzerwerb; jedoch gilt stets die Devise des Förderns ohne echte Überforderung. In diesem Kontext möchte ich den Begriff des geschützten Arbeitsumfeldes einführen: Studierende arbeiten bei universitären Übersetzungsprojekten unter kundiger Anleitung, jedoch in weitestgehender Eigenverantwortung. Es ergibt sich ein Shift weg von der Lehrenden-, hin zur Lernerzentriertheit, wobei sich dieser Prozess ohne Risiko für die Studierenden vollzieht. Don Kiraly (2013, 14), der Lehrende bei emergentem Lernen „eher als Betreuer, Helfer, Bezugsperson und Mentor und weniger als Wissensvermittler“ sieht, illustriert dies wie folgt:

“Ich vergleiche die Situation, in der sich die Lernenden bei dieser Art von Unterrichtsgestaltung befinden, gerne mit der eines noch ungeübten Seiltänzers. Anfangs balanciert er auf einem Seil, das nur einige Zentimeter über dem Boden gespannt ist. Allmählich wird das Seil immer höher gespannt bis es sich hoch in der Luft befindet. Gleichzeitig erwirbt der Seiltänzer die Fähigkeiten und Techniken, die er braucht, um das Seil trotz immer größere [sic] Risiken sicher zu überqueren.“

2 Übersetzungsprojekt Tagore

Im Sommersemester 2014 ergab sich die Gelegenheit, erneut Studierende in einem geschützten Arbeitsumfeld mit der Durchführung eines Übersetzungsprojekts zu beauftragen: Mitte der dritten Semesterwoche erhielt ich die Anfrage, ob wir die Ausstellungstexte für die Wanderausstellung

vor ein Lehrziel und plant den Unterricht in groben Zügen; der tatsächliche Ablauf ergibt sich allerdings aus den Gegebenheiten, im Kontext der Lernsituation und plötzlich auftauchender Herausforderungen, auf Basis von Aktion, Reaktion und Interaktion der Lernenden z.B. in einem kollaborativen Setting.

Sur les pas de Tagore – Auf den Spuren von Tagore des Vereins Tagore Sangam druckreif aus dem Französischen ins Deutsche übersetzen könnten.⁶ Es handelte sich um ein Übersetzungsvolumen von etwa 47 Normseiten (ca. 84 700 Zeichen), das in fünfeinhalbwöchiger Bearbeitungszeit bewältigt werden musste. Für Studierende sind solche Vorgaben durchaus belastend: Schließlich sind auf diesem Ausbildungsstand nicht nur die Transferkompetenzen noch mangelhaft ausgebaut, sondern es fehlt häufig auch an ausgangssprachlichem Verständnis, zielsprachiger Versiertheit (selbst wenn in die Muttersprache Deutsch übersetzt wird), Erfahrungswerten bei der Recherche, der Verfügbarkeit technischen Wissens sowie den notwendigen Softskills in Bezug auf die vertrauens- und verantwortungsvolle Zusammenarbeit mit anderen ÜbersetzerInnen und die professionelle Interaktion mit dem/der AuftraggeberIn. Die Lehrveranstaltung Übersetzen III (sechs ordentliche Studierende) und die Lehrveranstaltung Übersetzen II (zwanzig ordentliche Studierende sowie eine freie Hörerin) sollten gemeinsam im Zeichen dieses herausfordernden Übersetzungsprojektes stehen, das im Folgenden dieser Fallstudie mit ihren drei Zielsetzungen zugrunde liegt.

2.1 Projektziel 1

Projektziel 1 war eine bewusste Verbesserung der Transferkompetenz und sonstiger translationsrelevanter Kompetenzen. Im Sinne der frühen Professionalisierung sollte dies vor allem auch jene beiden Kompetenzen des EMT-Kompetenzprofils umfassen, die üblicherweise im Unterricht nur schwerlich angesprochen werden können, also die Fachkompetenz (damit einhergehend die Fähigkeit zur effizienten Recherche und intensiven Einarbeitung in ein Thema) und die Dienstleistungskompetenz (mit einem Fokus auf die Kommunikation mit dem Kunden, die Grundlagen des Projektmanagements und Teamarbeit).

2.2 Projektziel 2

Projektziel 2 war der Ausbau der Revisionskompetenz bei den Studierenden bzw. die Bewusstmachung der Notwendigkeit professioneller Eigenrevisionsarbeit und gekoppelt daran die Erprobung einer neuen Strategie zur zeit- und energieeffizienten Umsetzung eines universitären Übersetzungsprojektes aus Lehrendenperspektive; schließlich sind Übersetzungsprojekte aufgrund des damit einhergehenden Qualitätsanspruchs eine je nach Umfang und Kenntnisstand der Studierenden variierende Zusatzbelastung.

2.3 Projektziel 3

Projektziel 3 war schließlich der Aufbau eines gestärkten translatorischen Selbstbewusstseins bei den Studierenden durch die Bewusstmachung des Erlernten im Rahmen einer intensivierten Reflexion zur Stärkung des Vertrauens in die Qualität der eigenen Arbeit und zum nachhaltigen Abbau von Ängsten vor einer Auftragsübernahme. Hierzu führten die Studierenden ein Lernjournal, das es mir in Kombination mit einem Fragebogen zugleich erlauben sollte, den Erfolg der getroffenen Maßnahmen zu evaluieren.

3 Didaktische Strategien

Angesichts der obengenannten Zielsetzungen schien es geboten, ein lehrveranstaltungsübergreifendes Bündel aus vier Strategien einzusetzen.

⁶ Die unter der Schirmherrschaft der UNESCO stehende Ausstellung wurde im Mai 2014 auf Initiative des Innsbrucker Kulturvereins ACHT und u.a. mit Unterstützung des Interdisziplinären Frankreich-Schwerpunkts der Universität Innsbruck im Veranstaltungszentrum Haus der Begegnung in Innsbruck gezeigt. Der Verein Tagore Sangam hat seinen Sitz in Ballancourt sur Essonne. Gründer, Obmann und Ausstellungskurator ist Azarie Aroulandom, der im Zuge des Projekts gemeinsam mit Alejandro Boucabeille von ACHT als Kunde auftrat.

3.1 Die Projektteams (zur Erreichung der Projektziele 1 und 2)

Erstens bildeten die Studierenden des Kurses Übersetzen II vier in ihrer Zusammensetzung durch mich fremdbestimmte Teams, wobei ich unterschiedliche Stärken der LehrveranstaltungsteilnehmerInnen möglichst gleichmäßig verteilte.⁷ Jedes der aus fünf Personen bestehenden Teams erhielt eineN TeamchefIn, der/die mit der internen Koordination der Gruppe, der externen Kommunikation, der Verwaltung bzw. Rücksicherung der übersetzten Textpassagen und der Layoutierung betraut war. So hatten die Teammitglieder die Gewissheit, dass sich mit dem/der TeamchefIn eine verantwortliche Person um alle administrativen und formalen Details kümmern würde und konnten sich voll und ganz auf ihren Übersetzungsauftrag konzentrieren. Positiver Nebeneffekt: Mails mit Einzelfragen der Studierenden würden nicht direkt an mich als LV-Leitung herangetragen, sondern von den TeamchefInnen im Sinne der Zeiteffizienz vorreflektiert und gebündelt übermittelt. Alle Teammitglieder übersetzten die gesamten dem Team zugeteilten Passagen; nur die TeamchefInnen hatten zum Ausgleich ihrer Zusatzaufgaben weniger Übersetzungsarbeit zu leisten. Die Studierenden mussten die individuellen Übersetzungslösungen anschließend im Zuge einer regen Diskussion möglichst reflektiert zu einer Teamversion des Textes zusammenführen. Zielsetzung waren die Ausbildung sozialer Kompetenzen bei den Studierenden, das Üben von Eigen- und Fremdreivision im Team sowie eine Qualitätssteigerung des Translats, die wiederum eine Reduktion meines Korrekturaufwandes herbeiführen sollte.

3.2 Die ProjektmanagerInnen (zur Erreichung der Projektziele 1 und 2)

Zweitens wurde jedem der Übersetzen-II-Teams mindestens einE ProjektmanagerIn aus dem Kurs Übersetzen III zugeordnet. Die Aufgabe der ProjektmanagerInnen war es, vor Abgabe der durch mich zu bewertenden Übersetzungen der Übersetzen-II-Teams anhand präziser Kriterien zu einem festgelegten Stichtag eine Erstrevision der Zieltexte durchzuführen, den Übersetzen-II-KollegInnen entsprechende Korrekturen zukommen zu lassen und sie anzuleiten, vor der Abgabe zur Endkorrektur durch mich Fehler aus ihrem Text zu eliminieren.⁸ Außerdem durften die Übersetzen-II-Studierenden sich bei einfachen Fragen zum Textverständnis und zu allgemeinen Rechercheproblemen an die ProjektmanagerInnen wenden statt mich zu kontaktieren. Ziel dieser Strategie war es, den noch sehr unerfahrenen Übersetzen-II-Studierenden die Sicherheit zu geben, dass erfahrenere KommilitonInnen ihnen noch vor Notenbildung beistehen und sie auf Fehler aufmerksam machen würden. Damit sollten zum einen diverse Misserfolgsängste möglichst reduziert werden, zum anderen sollten die Studierenden außerhalb des üblichen hierarchischen Gefüges aus Studierenden und Lehrendem begreifen, dass der Austausch mit und das Einfordern von Hilfe bei erfahreneren Personen nicht nur zur eigenen Rückversicherung erlaubt, sondern aufgrund ihrer qualitätssteigernden Wirkung am Translat sogar erwünscht sind. Zugleich wollte ich damit einen neuen Umgang mit Kritik fördern: Feedback von StudienkollegInnen anzunehmen bedeutete für die Übersetzen-II-Studierenden, einerseits Kritik von gleichrangigen Personen akzeptieren zu lernen und andererseits die Qualität dieser Kritik hinterfragen zu müssen. Die ProjektmanagerInnen wiederum profitierten von dieser Aufgabe insofern, als dass sie eine Einschulung zum Thema Revisionsarbeit erhielten und sich ohne Risiko in diesem immer wichtiger werdenden Teilbereich des Berufsfelds üben konnten. Natürlich erhielten sie außer dem dankbaren Feedback der jüngeren KollegInnen von mir eine Rückmeldung zu ihrer Korrekturleistung. In puncto der erwünschten Effizienzsteigerung sollte die Vorkorrektur die Qualität der bei mir einlangenden Rohübersetzungen merklich verbessern und den Korrekturaufwand reduzieren.

⁷ Alle Studierenden waren mir aus früheren Kursen bekannt.

⁸ Die Übersetzen-III-Studierenden übersetzten natürlich auch Passagen aus dem Ausgangstext. Ich wählte für jede Ausbildungsstufe jene Textpassagen aus, die am besten zu den laut Curriculum für die beiden Lehrveranstaltungen festgelegten Kriterien passten. Die Übersetzen-III-Studierenden erarbeiteten ihre Übersetzungen in Zweiergruppen, sodass auch hier ein Austausch erfolgte. Für die Studierenden zu schwierige, da literarische Passagen übersetzte ich selber oder gemeinsam mit den Studierenden.

3.3 Hilfe durch die LV-Leitung (zur Erreichung der Projektziele 1 und 2)

Drittens erhielten alle Studierenden die Möglichkeit, zusätzliche Hilfestellungen oder Rückmeldungen meinerseits einzuholen: Die Übersetzen-II-Studierenden durften freiwillig ‚Überstunden‘ machen und in die Übersetzen-III-Lehreinheiten kommen bzw. umgekehrt. Außerdem zirkulierte ich während der Lehreinheiten ständig zwischen den Teams, um bei Bedarf an deren Diskussionen teilzunehmen bzw. besondere Übersetzungsschwierigkeiten individuell abzuklären. Diese Vorgangsweise erlaubte es mir, zur Beruhigung der Studierenden starke Präsenz zu demonstrieren, allerdings nur in dem Ausmaß tatsächlich einzugreifen, in dem die Studierenden auch Hilfe einfordern wollten. Die Teams entschieden während des Prozesses der Übersetzungsfindung selber, welche Passagen sie mir vorlegen wollten und welche nicht. Außerdem bot ich allen Teams an, ein fakultatives Einzelcoaching im Umfang von bis zu 120 Minuten für selbst ausgewählte Textpassagen in Anspruch zu nehmen, um vor Abgabe der Übersetzungen an die ProjektmanagerInnen größere Unsicherheiten abzuklären. Den Studierenden sollte so verdeutlicht werden, wie nützlich der freiwillige Austausch mit erfahreneren ÜbersetzerInnen ist, sofern eine gründliche Vorbereitung erfolgt – diese war wiederum durch den gesetzten Zeitrahmen unumgänglich.

3.4 Führen eines Lerntagebuchs (zur Erreichung des Projektzieles 3)

Viertens forderte ich alle Studierenden auf, ein Lerntagebuch zu führen und in intensiver Eigenreflexion einen angegliederten Fragebogen (offene Fragen, im Sinne einer optimalen Auswertbarkeit kategoriebildend vorstrukturiert) zu beantworten. So sollte das Gelernte eine Bewusstmachung erfahren, besser im Gedächtnis verankert werden und nebenher eine auf individuellen Erfahrungen basierende Ideensammlung zur Abwicklung künftiger, eigener Übersetzungsprojekte entstehen.

4 Forschungsfragen

Diese Strategien zur zeit- und energieökonomischen Abwicklung von Projekten brachte ich gekoppelt an diverse Hypothesen zum Einsatz: Die Idee, dass Teamarbeit einer der Schlüssel zum Erfolg sei, war auf Basis der Erfahrungswerte aus dem genannten Vorgängerprojekt entstanden. Dabei war aufgrund des Schwierigkeitsgrades⁹ der Texte allerdings zu vermuten, dass die Übersetzungsteams relativ viel Rahmensteuerung brauchen würden und ich in meiner Rolle als Lehrveranstaltungsleiterin nicht, wie bei emergentem Lernen allgemein anzunehmen wäre, minimal-steuernd vorgehen konnte. Außerdem war aus demselben Grund zu erwarten, dass die Fehlerquote in den Zieltextrn und folglich der Korrekturaufwand relativ hoch sein würden. Damit schienen wiederum starke Feedback-Mechanismen nötig, um qualitativ zufriedenstellende und in der Endrevision nicht vollkommen durch mich neu zu übersetzende Rohübersetzungen von den Studierenden zu erhalten. Dies war erstens wichtig, um pünktlich liefern zu können; zweitens ging es darum, meine Leistungsgrenzen nicht zu übersteigen; und drittens war es schließlich maßgeblich für den Ausbau des translatorischen Selbstbewusstseins der Studierenden, ihnen bei Projektabschluss zeigen zu können, dass ihre bereits im Entstehungsprozess regelmäßig selbständig verbesserte Arbeit ein Erfolg aus eigener Leistung ist. Vor diesem Hintergrund stellten sich mir zwei konkrete Forschungsfragen:

A. Können die von mir neu bei einem universitären Übersetzungsprojekt eingesetzten und unter 3.1. bis 3.4. detailliert dargelegten didaktischen Strategien Studierenden möglichst früh die Angst vor dem Auftrag nehmen und sie in ihrer Selbstwahrnehmung und ihrem Selbstbewusstsein als künftige Sprach- und KulturmittlerInnen bestärken?

⁹ Zu den erschwerenden Rahmenbedingungen gehörten der knappe Zeitrahmen, der Schwierigkeitsgrad expressiver Passagen und starke Defekte des Originals (Orthographie, Grammatik, Textstruktur/-logik, falsche Informationen).

B. Wie kann ich Praxisarbeit als Lehrveranstaltungs- und Projektleiterin so organisieren, dass meine Zeit- und Energieressourcen bestmöglich geschont werden (d.h. eine Reduktion des eigenen Arbeitsaufwandes erzielen), um meinerseits die Grundlagen für häufigere Praxisarbeit zu schaffen?

5 Evaluation

5.1 Evaluationsdesign

Die Evaluation der Wirkung der angewandten didaktischen Strategien erfolgte aus zwei Perspektiven: aus jener der Studierenden und meiner eigenen. Ein Auftraggeberfeedback zum Translat konnte nicht als objektive Rückmeldung herangezogen werden: Der Kunde zeigte sich mit der gelieferten Leistung zwar zufrieden, es ist aber zu betonen, dass er aufgrund mangelnder Sprach- und Übersetzungskennnisse fachlich nicht tatsächlich dazu befähigt war, die Qualität der Arbeit zu beurteilen. Seitens der Ausstellungsbesucher wurde erwartungsgemäß auch kaum Rückmeldung zu den Texten eingebracht; lediglich eine Person wies auf eine Kuriosität im Zieltext hin, die allerdings durch den Ausgangstext gedeckt und durch das vom europäischen Weltbild divergierende Weltbild des Verfassers bedingt war.¹⁰

5.2 Die studentische Perspektive

Fragebogen und Lerntagebücher erlaubten mir Zugang zur studentischen Perspektive und zeigten, wie das Projekt in seinen drei Einzeletappen (Projektvorstellung – 24.3.2014, Recherche- und Übersetzungsphase – 25.3.-26.4.2014, Korrektur- und Feedbackphase mit Projektabschluss – 26.4.-1.5.2014; der Projektabschluss bestand aus der Präsentation der Zieltexte bei der Ausstellungseröffnung am 5.5.2014, einer ausgedehnten Privatführung durch die Ausstellung mit dem Kurator sowie einer kleinen Projektfeier) sowie in seiner Gesamtheit von den Studierenden wahrgenommen wurde. Zugleich konnte ich damit die Wirkung meiner didaktischen Strategien evaluieren. Bei 26 benoteten TeilnehmerInnen plus einer freien Hörerin¹¹ erhielt ich zur Evaluierung 25 Exemplare des Fragebogens mit angegliedertem Lernjournal retour. Die Rücklaufquote der Fragebögen und Lernjournale belief sich damit auf 96 %. Die Studierenden waren von mir nachdrücklich dazu angehalten worden, die Fragebögen und Lernjournale gewissenhaft während der gesamten Projektdauer zu führen und tatsächlich abzugeben, hatten aber die Möglichkeit, dies in anonymisierter Form zu tun. 58 % der Studierenden (15 Pers.) nutzten dieses Angebot; 42 % (10) legten ihre Evaluierung mit Namensangabe vor. Der Umfang der vorgelegten Rückmeldungen lässt vermuten, dass die Erstellung der Evaluierungen nicht als Last wahrgenommen wurde: Sie umfassten vier bis zwölf Seiten, die Durchschnittslänge lag bei sieben Seiten.

5.3 Eigenperspektive

Meine Eigenperspektive ergab sich aus Beobachtungen im Zuge der Projektdurchführung. Außerdem lagen mir die Übersetzungen meiner Studierenden vor, die anhand präziser Evaluierungskriterien (transparent vorab kommunizierte sowie eindeutig vergleichbare Fehlerkategorien/-punkte) benotet wurden.

10 Das Original wies ein Zitat von Debendranath Tagore auf, das nach Romain Rolland (Quelle im Ausgangstext nicht genannt) zitiert wurde: „Il s'appellera Robindra, le soleil. Comme lui, il ira par le monde et le monde sera illuminé.“ Die Studierenden übersetzten: „Er soll Robindra, die Sonne, heißen. Wie die Sonne soll auch er um die Welt reisen und diese erleuchten.“ Sie hatten sich sinnigerweise bewusst entschieden, nicht einbürgernd zu übersetzen, sodass kulturelle Unterschiede für die RezipientInnen erkenntlich werden konnten.

11 Die freie Hörerin war mit gleicher Workload wie die anderen am Projekt beteiligt, wurde aber nicht benotet und wollte nicht evaluieren.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Der Zieltext konnte nach abschließender Formatierung durch mich pünktlich am 1. Mai 2014 per Mail geliefert werden – insofern wurde eine grundlegende Zielsetzung zufriedenstellend umgesetzt. Wie aber verhielt es sich mit den obengenannten Projektzielen und der Wirksamkeit meiner Strategien? Die folgende Analyse gibt Aufschluss darüber.

6.1 Die studentische Perspektive

Der Fokus der nachfolgenden Datenauswertung liegt auf der studentischen Wahrnehmung des Projekts bei seiner Präsentation und seinem Abschluss sowie auf der Bewertung der einzelnen von mir gesetzten Maßnahmen. Detailreiche Reviews zur Recherche, zum Übersetzungsprozess und den gewählten Übersetzungsstrategien, die 56 % (14) der Studierenden aufgrund der offenen Struktur des Lernjournals freiwillig geliefert haben, berücksichtige ich daher an dieser Stelle nicht. Dafür gilt ein besonderes Augenmerk jenen Faktoren, welche die Studierenden im Projektverlauf als besonders motivierend oder demotivierend empfunden haben, um bei künftigen Projekten den Weg der Optimierung effizient in der bereits eingeschlagenen Richtung fortsetzen zu können.

6.1.1 Projektvorstellung

Bei der Projektvorstellung reagierten 32 % (8) der insgesamt 25 evaluierenden Studierenden positiv auf das geplante Vorhaben¹². 4 % (1) zeigten sich indifferent, 20 % (5) wiesen eine teils positive, teils negative Reaktion auf und 44 % (11) der beteiligten Studierenden lehnten die Durchführung des Übersetzungsprojektes eindeutig ab. Tabelle 1 illustriert die Gründe für Positiv- bzw. Negativreaktionen:

Gründe für Positivreaktion		Gründe für Negativreaktion	
8 % (2)	Gratisbesuch der Ausstellung, Privatführung	8 % (2)	Teamarbeit als negativ eingeschätzt
12 % (3)	Erhalt einer Teilnahmebestätigung, Aufwertung Lebenslauf	20 % (5)	Zweifel am eigenen Können
16 % (4)	Note für Projekt, ein Test weniger	32 % (8)	Angst vor gesteigerter Arbeitsbelastung
32 % (8)	LV-Leitung (Begeisterung, gute Projektkonzeption, Vertrauen)	40 % (10)	Allgemeine Überforderung
32 % (8)	Abwechslung, Nutzen Translat		

Die von den Studierenden angegebenen Aspekte sind nachvollziehbar; erstaunlich ist m. E. allerdings die Tatsache, dass allein die Begeisterung der Lehrperson sowie das Vertrauen in sie bei etwa einem Drittel der evaluierenden Studierenden ausreichen konnte, bei der Projektvorstellung unhinterfragte Zustimmung hervorzurufen.

6.1.2 Recherche- und Übersetzungsphase

Die Wichtigkeit der Lehrperson als Motivator zeigte sich auch in den Ergebnissen zur Recherche- und Übersetzungsphase; allerdings erhielt hier mit fortschreitendem Projektverlauf auch das Team zunehmend Bedeutung. Demotivierend wirkten in dieser Phase Rückschläge aller Art. Tabelle 2 illustriert, wie viele Studierende bestimmte Aspekte als motivierend bzw. demotivierend beurteilten (Mehrfachnennungen möglich):

Motivationsfaktoren		Demotivierende Faktoren	
32 % (8)	Spaß im Team	8 % (2)	Verpflichtung zur Übernahme von Verantwortung
48 % (12)	LV-Leitung (Sicherheit, Lob)	8 % (2)	Layoutierung als mühsam empfunden
60 % (15)	Lob von TeamkollegInnen bzw. von	12 % (3)	Fehler und Zweifel trotz Recherche und

¹² Es ist anzumerken, dass fünf dieser Studierenden am Vorgängerprojekt teilgenommen hatten und wussten, welchen Nutzen sie erwarten konnten.

	RevisorInnen		Bemühungen
		16 % (4)	Eigene Fehlstunden (versäumte Momente)
		48 % (12)	Schleppendes Vorankommen ¹³

Vor dem Hintergrund von Motivation und Demotivation, Fortschritt und Stagnation wurden auch die getroffenen didaktischen Maßnahmen und Hilfsangebote von den Studierenden in ihr Lernjournal einbezogen, was Aufschluss über den Grad der Zustimmung seitens der Studierenden denselben gegenüber zulässt (Mehrfachnennungen möglich). 16 % der Studierenden (4) befanden die Einbindung in den Kundenkontakt als besonders hilfreiche didaktische Maßnahme, 36 % (9) nannten trotz der ursprünglichen Angst vor gesteigerter Arbeitsbelastung die Doppelung der Kurszeiten als sehr gut, 48 % (12) das Einzelcoaching, 60 % (15) ausgerechnet die zuvor noch als negativ eingeschätzte Teamarbeit und 88 % (22) die Vorkorrektur durch die ProjektmanagerInnen.

6.1.3 Korrektur- und Feedbackphase, Projektabschluss

In Bezug auf die Abschlussphase des Projektes fällt v.a. ins Auge, inwiefern sich die Wahrnehmung im Vergleich zum Zeitpunkt der Projektvorstellung verändert hatte. 60 % (15) der Studierenden bewerteten ihre Wahrnehmung der Projektabschlussphase als positiv, also nahezu doppelt so viele als in der ersten Phase. 4 % (1) zeigten sich nach wie vor indifferent und 20 % (5) der Studierenden bezeugten nach wie vor eine halb positive, halb negative Wahrnehmung. Tabelle 3 zeigt die Gründe für die Positivwahrnehmung der Abschlussphase (Mehrfachnennungen möglich):

Gründe für die Positivwahrnehmung der Abschlussphase	
12 % (5)	Bestärkung, tatsächlich als ÜbersetzerIn arbeiten zu können
28 % (12)	Positives Feedback der LV-Leitung
28 % (12)	Hochqualitatives Translat, Nutzen des Translats
32 % (13)	Vielschichtiger, nachhaltiger Lerneffekt

Für 16 % der Studierenden war die Projektabschlussphase vor allem von negativen Gefühlen geprägt, allerdings hatten sich die Gründe für die gemischten Bewertungen wie die negative Haltung geändert: In der Abschlussphase begründeten 100 % (10) der betroffenen Studierenden ihre Negativwahrnehmung durch Frustrationen aufgrund des Vorhandenseins restlicher Fehler in ihrer Rohübersetzung; sie hatten sich ein fehlerfreies Translat erwartet, konnten dieser Erwartungshaltung auf ihrem Ausbildungsniveau aber natürlich nicht gerecht werden. Entsprechende Gespräche und Erklärungen meinerseits beruhigten die Studierenden, ausgiebiges Lob milderte das Negativerleben retrospektiv. Bei künftigen Projekten ist zur Vermeidung von Enttäuschungen darauf zu achten, den Studierenden von Beginn an expliziter klarzumachen, dass Fehlerfreiheit auf diesem Ausbildungsniveau noch nicht erzielt werden kann und dass der von mir auch in diesem Projekt benutzte Begriff der Rohübersetzung notwendigerweise die Feststellung von abschließendem Änderungsbedarf impliziert. Abschließend möchte ich unterstreichen, dass die hier genannten Zahlen keinen Aufschluss über die Einstellung der Studierenden dem gesamten Projekt gegenüber geben, sondern sich lediglich auf Emotionen beziehen, die in der Abschlussphase des Projektes in Bezug auf dieselbe wahrgenommen wurden.

6.1.4 Evaluierung des Gesamtprojekts und Wirkungsgrad der didaktischen Maßnahmen

In Hinblick auf das gesamte Übersetzungsprojekt und das ihm zugrundeliegende Strategiebündel fällt die Detailevaluierung der Studierenden eindeutig noch positiver aus. Tabelle 4 gibt Aufschluss darüber, wie die Studierenden diverse Einzelaspekte des Projektes bewerteten:

	Positiv	Negativ	Vorhandene(s) bestätigt	k.A.
Bewertung von Teamarbeit	92 % (23)	8 % (2)		
Bewertung Vorrevision durch ÜII (20)	85 % (17)	10 % (2)		5 % (1)

¹³ Der Eindruck des schleppenden Vorankommens war durch die lange Diskussion der Übersetzungen in den Teams entstanden: Sie war von den Studierenden mangels Erfahrung als weniger zeitaufwändig eingeschätzt worden.

Bewertung Vorrevision durch ÜIII (5)	100 % (5)			
Verbessertes Erkennen typischer eigener Fehler	92 % ¹⁴ (23)	8 % (2)		
Verbesserung eigener Übersetzungsqualität	96 % (24)			4 % (1)
Erwerb neuer Recherchetechniken	64 % (16)		28 % (7)	8 % (2)
Besseres Verständnis für Alltag/Rolle von ÜbersetzerInnen	92 % (23)		8 % (2)	
Erwerb besonderer Erkenntnisse bzw. Fähigkeiten für spätere Berufspraxis	100 % (25)			

Auf die Frage nach sonstigen Bemerkungen zogen 60 % (15) der Studierenden eine positive Bilanz über ihre Wahrnehmung des Gesamtprojekts (positives Fazit, Dank, teils konstruktive Kritik), 24 % (6) tätigten konstruktive Kritik, ohne eine Gesamtbilanz zu ziehen und 16 % (4) verzichteten auf eine Äußerung. Insgesamt wurden fünf Kritikpunkte am Projekt genannt, die die Tabelle 5 laut ihrer Häufigkeit reiht (Mehrfachnennungen möglich):

Kritikpunkte am Projekt	
4 % (1)	Projekt enthielt zu wenige literarische Passagen
9 % (2)	TeamchefIn wurde fremdbestimmt
22 % (5)	Korrelation des Projektes mit Ferienzeiten (Ostern)
26 % (6)	Stylesheet zu spät übermittelt
39 % (9)	Kunde war schlecht organisiert und kommunizierte schlecht

6.2 Eigenperspektive

Meine Eigenperspektive hat sich auf Basis der Evaluierung des Translates, die durch mich im Rahmen der abschließenden Benotung der Übersetzungsleistungen erfolgte, sowie diverser Beobachtungen ergeben.

6.2.1 Das Translat: Bewertung und Korrekturaufwand

Wie bereits erwähnt war die Qualität der Rohübersetzungen als zufriedenstellend zu betrachten. Eines der drei Teams aus der Lehrveranstaltung Übersetzen III erhielt für die Projektarbeit die Note Gut (2), die anderen Teams erhielten die Note Befriedigend (3). In der Lehrveranstaltung Übersetzen II erhielten alle Teams die Note Befriedigend (3). Diese Notenverteilung spiegelt nicht die übliche Struktur wider, die im Allgemeinen auch schlechtere Werte und vereinzelt bessere Resultate aufweist; die Arbeit in Teams, die Erkenntnisse durch die Einzelcoachings und andere Hilfestellungen meinerseits sowie die Revisionsleistung der ProjektmanagerInnen wirkten also homogenisierend. Zur Letzteren ist zu sagen, dass die ProjektmanagerInnen etwa ein Viertel der vorhandenen Fehler identifizierten, die in Folge großteils korrigiert oder zumindest gemildert werden konnten. Nur in Einzelfällen hatten die ProjektmanagerInnen Fehler in den Übersetzungsvorschlägen ihrer KommilitonInnen generiert, worauf sie von mir allerdings hingewiesen wurden. Die genannte Verzerrung in der Benotung der Studierenden kann natürlich als Schwachpunkt betrachtet werden; sie konnte durch den Einbezug einer vom Projekt unabhängigen Testnote in die abschließende Individualnote jedes/jeder einzelnen Studierenden für die Gesamtleistung im jeweiligen Kurs allerdings bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen werden. Außerdem steht im Kontext des Projektziels 2 im Vordergrund, dass die besseren Noten synonym für eine höhere Textqualität standen. Die zur finalen Benotung bei mir eingereichten Rohübersetzungen wiesen unter Berücksichtigung der Kürze der Projektdauer und des Schwierigkeitsgrads der Texte erstaunlich wenig Fehler auf, und mein Korrekturaufwand war im Vergleich zum Vorgängerprojekt wesentlich geringer. Damit relativierten sich mein Mehraufwand für die Organisation des Projektes sowie meine zusätzliche Präsenzzeit bei den Einzelcoachings zu einem Gutteil.

¹⁴ Höchst positiv zu bewerten ist, dass alle Studierenden, die hier mit Ja geantwortet haben, im Weiteren als typischen Fehler mangelnde Eigenrevision angegeben haben; diese Einschätzung wurde um weitere Fehlertypen ergänzt.

6.2.2 Die angestrebte Zeiteffizienz

Kein Ausgleich konnte in drei Punkten geschaffen werden: Zum ersten erwies sich die abschließende Formatierung des Translats als extrem aufwändig. Für künftige Projekte sind hier weitere Maßnahmen zu setzen – z.B. könnten Abwesenheiten einzelner Studierender im Kurs künftig durch die Übernahme von in diesem Bereich angesiedelten Zusatzaufgaben kompensiert werden. Zum zweiten nimmt die Kundenkommunikation bei Übersetzungsprojekten enorm viel Raum ein, und je ehrgeiziger das Projekt bzw. je defekter der Ausgangstext ist, desto höher ist der so entstehende und vorab nicht wirklich einzuschätzende Aufwand. Soll der Erfolg eines universitären Übersetzungsprojektes sichergestellt werden, so besteht in diesem sensiblen Bereich, der einen hohen Professionalitätsgrad und die Übernahme von Verantwortung für den Kunden, alle beteiligten Studierenden und das Translat bedingt, aber m. E. keine Möglichkeit, Aufgaben an künftige TranslatorInnen zu delegieren. Zum dritten sind Übersetzungsprojekte selbst nach deren Abschluss für die Lehrveranstaltungsleitung mit zeitaufwändigen repräsentativen Pflichten verbunden, z.B. Präsenzzeiten bei einer allfälligen Projektpräsentation, die Organisation derselben oder universitäre Öffentlichkeitsarbeit. Herrscht dank einer Projektarbeit aber allgemein eine ausgezeichnete Atmosphäre im Kurs, werden ambitionierte Lehr- und Lernziele erreicht und profitieren die Studierenden für ihre ganze weitere Zukunft von einem Projekt, so scheint mir dies ein ausreichender Lohn für den zusätzlichen Einsatz zu sein.

7 Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz

Abschließend lässt sich trotz sämtlichem Idealismus definitiv Optimierungspotenzial auf Ebene der Ressourcenschonung und Effizienzsteigerung feststellen. Obgleich die getroffenen Maßnahmen durchaus Früchte getragen haben, bestehen hier in Hinblick auf künftige Projektarbeit noch Desiderata: Sinnvoll wäre die Auslagerung weiterer Aufgaben der LV-Leitung (Layoutierung, Aufbereiten des Ausgangstextes, Führen von Protokollen etc.) an die Studierenden. Die Benotung der Studierenden durch Teamnoten ist akzeptabel, hat allerdings einen verzerrenden Effekt, womit anzudenken wäre, bei den nächsten Projekten durch das Einholen zusätzlicher Einzelleistungen dieser Tendenz stärker entgegenzusteuern, auch wenn dadurch wiederum zusätzliche Korrekturarbeit anfällt.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse im Lichte der Forschungsfragen

In Summe lässt sich die Durchführung des Übersetzungsprojektes *Sur les pas de Tagore – Auf den Spuren von Tagore* unter Einsatz des vorgestellten Maßnahmenbündels im Lichte der beiden Forschungsfragen aber durchaus als Erfolg werten: Die Daten haben – in Bezugnahme auf die Forschungsfrage A – nicht nur gezeigt, dass die Studierenden dank der Projektarbeit zu einer verbesserten Selbstwahrnehmung in ihrer Rolle als TranslatorInnen gefunden haben und damit auch ein gestärktes translatorisches Selbstbewusstsein erlangen konnten, womit die von mir eingesetzten Strategien vom didaktischen Standpunkt aus als positiv zu bewerten sind. Beibehalten werden kann der Einsatz eines Lernjournals sowie eines Fragebogens: Die auf diesem Wege erhaltenen Daten zeigen eindeutig, dass die Studierenden der Aufgabe der Reflexion ausführlich und mit nachhaltigem Effekt nachkommen; eine Bewusstmachung des Erlernten ist auf allen Ebenen erfolgt. Die den Studierenden angebotenen, den Übersetzungs- und Revisionsprozess unterstützenden Maßnahmen wurden als positiv bewertet und boten die richtige Dosis an Rahmensteuerung, sodass ideale Lern- und Arbeitsergebnisse erzielt werden konnten. Es konnte außerdem – in Hinblick auf die Forschungsfrage B – festgestellt werden, dass diese Strategien zugleich der Schonung eigener Zeit- und Energieressourcen zuträglich waren, wenngleich kein umfassender Ausgleich erzielt werden konnte; hier liegt Optimierungspotenzial für künftige Projektarbeit vor. Abgesehen davon lässt sich resümierend feststellen, dass die Projektziele 1, 2 und 3 umgesetzt, die Lern- und Lehrziele der Studierenden erreicht wurden und der Kunde ein zufriedenstellendes Translat erhalten hat. Die Studierenden waren motiviert, haben eine positive Bilanz sowohl über das gesamte Projekt als auch die einzelnen Etappen und

Strategien gezogen und definitiv Ängste abgebaut; ich meinerseits war in Summe mit dem Projektverlauf und den erzielten Resultaten zufrieden.

Universitäre Projektarbeit hat mit der Erstellung eines tatsächlich verwendeten Translats einen unmittelbaren praktischen Nutzen und macht den Studierenden damit nicht nur Spaß, sondern vermittelt ihnen auch ein Bewusstsein für den Wert ihrer Arbeit. Sie hilft ihnen, ihre Übersetzungsqualität zu steigern, frühzeitig erste Schritte in Richtung Professionalisierung zu machen und steigert damit ihr translatorisches Selbstbewusstsein. Natürlich ist bei der Durchführung von Projektarbeit trotz allen Nutzens auf den richtigen Schwierigkeitsgrad, ein passendes Übersetzungsvolumen, eine adäquate Textsortenstreuung und den Schutz des Marktes zu achten. Wird dies berücksichtigt, so zeigt sich universitäre Projektarbeit durchaus bereits in BA-Studiengängen als probates Unterrichtsmodell einer auf Innovation ausgerichteten Translationsdidaktik.

9 Literatur

Altrichter, Herbert / Posch, Peter (²1994) *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

EMT-Expertengruppe (Europäische Kommission, Generaldirektion Übersetzung) (2009) *Kompetenzprofil für Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation*. https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjXmJ6m95fKAhVJ8RQKHUXnDuUQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fdocs%2Ftranslation%2Fprogrammes%2Femt%2Fkey_documents%2Femt_competences_translators_de.pdf&usq=AFQjCNH4dCBx52bfctH9F4SiGyxEZGWUIg&bvm=bv.110151844,d.d24 (7.1.2016).

Hansen-Schirra, Silvia / Kiraly, Don (eds.) (2013) *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag (FTSK 61, Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim).

Kiraly, Don (2013) „Das kultivieren einer Translationsdidaktik – eine fraktale Perspektive“, in: Hansen-Schirra, Silvia / Kiraly, Don (eds.) *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag (FTSK 61, Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim), 11-32.

Krenzler-Behm, Dinah (2013) *Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung. Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. Berlin: Frank & Timme (TRANSÜD, Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 58).

Moser, Heinz. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag GmbH.

Moser, Heinz (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum [u.a.].

Universität Innsbruck (2014) Curriculum für das Bachelorstudium Translationswissenschaft an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. http://www.uibk.ac.at/fakultaeten-service-stelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-translationswissenschaft_stand-01.10.2014.pdf (7.1.2016).

10 Anhang

10.1 Fragebogen Übersetzungsprojekt Tagore (Übersetzen II)

1. Hat sich Ihre Meinung zu Teamarbeit durch das Projekt verändert? Was sind die Gründe dafür?
2. Wie bewerten Sie die Maßnahme der Vorkorrektur durch Ü3-Projektmanager/-innen? Was sind die Gründe dafür?
3. Haben Sie durch das Projekt neue Perspektiven auf die Arbeit des Übersetzers erhalten? Geben Sie an welche.
4. Haben Sie durch das Projekt typische Fehler in Ihrer Übersetzungsarbeit ausmachen können? Wenn ja, geben Sie an welche.

5. Haben Sie durch das Projekt besondere Erkenntnisse oder Fähigkeiten für Ihre spätere Berufspraxis erworben? Wenn ja, geben Sie an welche.
6. Haben Sie durch das Projekt neue Rechertechniken erlernt? Wenn ja, geben Sie an welche.
7. Konnten Sie durch das Projekt Ihre eigene Übersetzungsqualität spürbar verbessern? Wenn ja, in welchen Bereichen?
8. Bewerten Sie durch das Projekt die Rolle der LV-Leitung irgendwie anders? Wenn ja, geben Sie an inwiefern.
9. Gibt es etwas, das Sie sonst noch gerne sagen würden?

10.1 Fragebogen Übersetzungsprojekt Tagore (Übersetzen III)

1. Hat sich Ihre Meinung zu Teamarbeit durch das Projekt verändert? Was sind die Gründe dafür?
2. Wie bewerten Sie die Maßnahme, dass Sie als Projektmanager/-in eine Vorrevision für die unerfahrenen Ü2-Teammitgliedern anfertigen mussten? Geben Sie Gründe dafür an.
3. Haben Sie durch das Projekt neue Perspektiven auf die Arbeit des Übersetzers erhalten? Geben Sie an welche.
4. Haben Sie durch das Projekt typische Fehler in Ihrer Übersetzungsarbeit ausmachen können? Wenn ja, geben Sie an welche.
5. Haben Sie durch das Projekt besondere Erkenntnisse oder Fähigkeiten für Ihre spätere Berufspraxis erworben? Wenn ja, geben Sie an welche.
6. Haben Sie durch das Projekt neue Rechertechniken erlernt? Wenn ja, geben Sie an welche.
7. Konnten Sie durch das Projekt Ihre eigene Übersetzungsqualität spürbar verbessern? Wenn ja, in welchen Bereichen?
8. Bewerten Sie durch das Projekt die Rolle der LV-Leitung irgendwie anders? Wenn ja, geben Sie an inwiefern.
9. Gibt es etwas, das Sie sonst noch gerne sagen würden?

10.2 Lernjournal

Was heute geschah?	Persönliche Bewertung, Anmerkungen:
	<ul style="list-style-type: none"> • Was war nicht gut an dieser Etappe? • Was war gut an dieser Etappe? • Was habe ich heute mitgenommen oder für die Anderen eingebracht? • Was war mein persönliches Highlight / Aha-Erlebnis in dieser Etappe? • Kann ich dazu stehen, was in dieser Etappe passiert ist? Hätte es irgendwelche (besseren) Alternativen gegeben? • Varia
24.3.2014 – Projektvorstellung im Unterricht	
25.-30.3.2014 – Individuelle Recherche- und Übersetzungsarbeit, Koordination im Team	
31.3.2014 – 2. Lehrinheit seit Projektbeginn	
31.3.-6.4.2014 – Individuelle Recherche- und Übersetzungsarbeit, Koordination im Team	
7.4.2014 – 3. Lehrinheit seit Projektbeginn	
7.4.-11.4.2014 – Individuelle Übersetzungsarbeit, Koordination im Team bis zur Abgabe der Übersetzung an den/die Ü3-Projektmanager/-in	
20.4.2014 – Erhalt (Ü2)/Retournierung (Ü3) der vor-	

korrigierten Rohfassungen mit Feedback	
20.4.-26.4.2014 – Phase zur Umsetzung von Korrekturen in den Teams bis zur Abgabe der finalen Rohübersetzungen an die LV-Leiterin	
Erhalt der Rückmeldung zu den Endfassungen von der LV-Leiterin, Nachbesprechung: das Ergebnis meiner Arbeit	

10.3 Fehlerkategorien und Fehlerpunkte

Die in der folgenden Tabelle genannten Fehlerkategorien und Korrekturzeichen sowie die zugeordneten Fehlerpunkte kommen am INTRAWI für sämtliche Masterabschlussprüfungen zur Verwendung. Aus Gründen der Transparenz verwende ich dieselben Kriterien in all meinen Lehrveranstaltungen, auch schon auf Bachelor-Niveau, und so auch für die Bewertung der Übersetzungsleistung der am Übersetzungsprojekt Tagore beteiligten Studierenden. Anders als bei Masterabschlussprüfungen vergebe ich bei Anwendung des Schemas bei Hausarbeiten, Tests und Projekten bei außergewöhnlich guten Übersetzungslösungen fallweise auch Pluspunkte, die jeweils einen Fehlerpunkt ausgleichen, achte allerdings auf sehr sparsamen Einsatz dieses Mittels. Alle am Projekt beteiligten Studierenden erhielten von mir Erklärungen zum Schema; die Ü3-ProjektmanagerInnen erhielten allerdings eine intensivere Einweisung wie die Ü2-Studierenden, da sie aktive Kompetenz in seiner Anwendung erlangen mussten. Sie wurden damit betraut, Fehler festzustellen und richtig zu kategorisieren, haben allerdings keine Fehlerpunkte vergeben.

Fehlerkategorie / Korrekturzeichen	Fehlerpunkte
Sinnfehler (S) Massive Beeinträchtigung der Textbrauchbarkeit und -funktion; Bewertung nicht in Fehlerpunkten, sondern in Notenschritten: 1 Sinnfehler = Abstufung um 1 Note; 2 Sinnfehler = Abstufung um 2 Noten; 3 Sinnfehler = Abstufung um 3 Noten; selbes System gilt für Wahl der falschen Übersetzungsstrategie und damit einhergehende massive Beeinträchtigung der Textbrauchbarkeit und -funktion	Abstufung der Note
Kommunikation (K) Leichte Kommunikationsbeeinträchtigungen, Auslassungen (Auslassung eines ganzen Satzes = mindestens 2 Kommunikationsfehler oder mehr, je nach Zahl der verloren gegangenen Grundideen des ATs), Erfindungen/Ergänzungen, die inhaltlich falsch, unnötig etc. sind	2 – 3
Textkonvention (Konv) Vertextungsregeln im Hinblick auf die Textsorte (z.B. bei Überschriften, den Text beeinträchtigende Satzstrukturen etc.)	2 – 3
Textkohärenz und Kohäsion (Koh) Inhaltliche bzw. sprachstrukturelle Zusammenhänge, Informationsabfolge	2 – 3
Pragmatik (Prag) Bezug zwischen TextproduzentIn und RezipientIn (Kulturspezifika, Deixis usw.), unter Berücksichtigung des Übersetzungsauftrages	2 – 3
Grammatik (G) Kasus, Tempus, Artikel, Modus, Syntax etc.	1 – 2
Lexik (L) Ausdruck, Kollokation, Wortschatz etc. im gemeinsprachlichen Sinn	1 – 2
Stil (St) Stilelemente, Stiltypen, Stilzüge, angemessenes Sprachregister etc.	1 – 2
Layout (LO) Falsche Übernahme von typographischen Merkmalen (Kursiv, Fettdruck, Unterstreichungen etc.), Absätzen, sonstigen Layout-Vorgaben aus dem Übersetzungsauftrag; falsche Dateibenennung	1
Rechtschreibung (R)	1
Zeichensetzung (Z)	0,5