

2. Translatorische Kompetenz

In vorliegender Arbeit werden insbesondere die Modelle translatorischer Kompetenz von Dorothy Kelly, Donald Kiraly, Susanne Göpferich, der EMT-Expertengruppe und der PACTE-Gruppe beleuchtet, da diese zurzeit als die einflussreichsten Modelle in der Translationsdidaktik gelten.

Ich habe mich für die Verwendung des Terminus „translatorische Kompetenz“ entschieden, weil er in der Translationswissenschaft ein gängiger und bevorzugter Begriff ist. Der Begriff „Kompetenz“ umfasst mehr als der Terminus „Fähigkeiten“, weil man unter dem Begriff „Kompetenz“ die Kombination aus Fähigkeiten, Wissen und Anwendung versteht. Durch das Nennen von Kompetenzen wird der sogenannte *Outcome* klar definiert, was zum Ziel haben soll, die europäische Hochschuldidaktik weltweit wettbewerbsfähiger zu machen. Unter den Begriff *Translatorische Kompetenz* fallen alle Subkompetenzen, die beim Übersetzungsprozess eine Rolle spielen. Zudem ist der Begriff in der europäischen Hochschuldidaktik gängig und wird fachübergreifend verwendet.

Der Begriff *Translationskompetenz* wird in einschlägiger Literatur zur Translationswissenschaft ebenfalls häufig, weitestgehend synonym zu dem Terminus *translatorische Kompetenz* verwendet. Dennoch tendiere ich zu der Variante *translatorische Kompetenz*, weil u. a. Kiraly (vgl. Kapitel 2) in mehreren seiner Veröffentlichungen die Begriffe *translation competence* und *translator competence* voneinander abgrenzt, da laut ihm die *translation competence* – ins Deutsche übersetzt mit *Translationskompetenz* – eine Subkompetenz der *translator competence* ist. Der Begriff *translator competence* ist in diesem Fall synonym mit dem Begriff *translatorische Kompetenz* zu sehen, was die Gesamtheit der Kompetenzen umfasst, die ein Übersetzer benötigt, um Experte auf seinem Gebiet zu sein. Um Verwechslungen vorzubeugen, arbeite ich daher ausschließlich mit dem Begriff *translatorische Kompetenz*.

2.1 Voraussetzungen für das Erlernen des Übersetzerberufes

Ein Dozierender bzw. ein Lehrbeauftragter, die an einer universitären Ausbildungsstätte die Fächer Übersetzen und Dolmetschen unterrichtet, sollte stets ein Auge darauf haben, ob ihre Studierenden die für das Übersetzerstudium wichtigen Voraussetzungen erfüllen. Von einem guten

Übersetzer werden spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet, außerdem sollte er über bestimmte Persönlichkeitsmerkmale verfügen, um seinen Job adäquat ausführen zu können. Anhand dieser Voraussetzungen kann der Dozierende bzw. der Lehrbeauftragte anschließend binnendifferenziert unterrichten, indem sie nach einer eingehenden Lerngruppenanalyse und unter Berücksichtigung gegenwärtiger Translationskompetenzmodelle die für die Lerngruppe passende Unterrichtseinheit konstruiert.

Nach Meinung des deutschen Übersetzungswissenschaftlers Ulrich Kautz (2002: 20) sollte ein angehender Übersetzer ein breitgefächertes Allgemeinwissen haben, seine muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz ständig erweitern sowie über übersetzungswissenschaftliches Theorie- und Methodenwissen verfügen. Außerdem sollte er über Fertigkeiten in Bezug auf Auftrags- und Ausgangstextanalyse verfügen.

Für einen angehenden Übersetzer ist es wichtig, sich durch logisches Denken auszuzeichnen, vorausschauend zu handeln und eine gut entwickelte Analysefähigkeit zu besitzen. Er sollte des Weiteren eine gute Intuition haben, die mit Kritikfähigkeit in Einklang geht. Außerdem muss er stets Willens sein, sich in neue Sachgebiete einzuarbeiten und zur Kommunikation bereit sein (vgl. Kautz 2002: 22). An psychischen Fähigkeiten sollte ein angehender Übersetzer Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Gelassenheit und eine gewisse Frustrationstoleranz haben; außerdem sollte er über Flexibilität verfügen und ein gewisses Empathievermögen besitzen (vgl. Kautz 2002: 23).

An den berufsethischen Eigenschaften sollte der angehende Übersetzer ein hohes Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein haben, loyal gegenüber Ausgangstext und Zieltext sein, über eine gewisse Anpassungsbereitschaft verfügen, diskret sowie im gleichen Maße bescheiden und selbstbewusst zugleich sein (Kautz 2002: 24-25).

2.2 Modelle translatorischer Kompetenz

Zuerst sei vorweggenommen, dass bei den Übersetzungswissenschaftlern bezüglich der Definition des Terminus *translatorische Kompetenz* kein Konsens darüber herrscht, aus welchen Subkompetenzen sie besteht. Für die Modelle der oben genannten Translationswissenschaftler habe ich mich entschieden, weil sie gegenwärtig die aktuellen Modelle sind und sich bei ihnen der Einfluss der Kognitionswissenschaft bemerkbar macht. Der Fokus bewegt sich damit weg von der „Übersetzung als Produkt“ hin zur

„Übersetzung als Prozess“. Das Verständnis des Problemlösungsprozesses ist zentral für die kognitionswissenschaftlich geprägten Ansätze in der Übersetzungswissenschaft. Kognitionswissenschaftliche Translationskompetenzmodelle haben in verschiedener Hinsicht einen großen Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik, weswegen sie detailliert beleuchtet werden.

Damit deutlich wird, wie sich die translatorische Kompetenz im Lauf der letzten Jahrzehnte entwickelt hat, werden in dieser Arbeit neben den an den häufigsten rezipierten kognitionswissenschaftlichen Ansätzen von Kiraly (2006), Kelly (2005), Göpferich (2009a) und der EMT-Expertengruppe (2009) auch andere Modelle translatorischer Kompetenz beleuchtet. Dies geschieht zum einen deswegen, weil ich die Entwicklung der translatorischen Kompetenz deutlich machen möchte, zum anderen, weil ich die Subkompetenzen verschiedener Modelle miteinander vergleichen will.

Eine in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen lautet, dass durch mehr anwendungsorientierte Unterrichtsmethoden ein Beitrag zu Verbesserung der kommunikativen Kompetenz, vor allem im Bereich der mündlichen Sprachproduktion geleistet wird. Sowohl aus translationswissenschaftlicher als auch aus neurolinguistischer Sicht (vgl. Kapitel 6) hat das Sprechen eine Sonderstellung unter den kommunikativen Kompetenzen und kann durch aktivierende⁹ Unterrichtsmethoden gezielt trainiert und gefördert werden. Aktivierende Unterrichtsmethoden wirken sich zum einen positiv auf die mündliche Sprachproduktion der Studierenden aus, die – nach eigenen Angaben – während des Studiums diesbezüglich zu wenig gefördert wird, zum anderen auf die Motivation der Studierenden, die – wiederum nach eigenen Angaben – eine lernendenzentrierte konstruktivistische Übersetzungsdidaktik den instruktiven, lehrerzentrierten Methoden vorziehen. In meinen Forschungsgruppen reagiere ich damit auch auf die Bologna-Kriterien, die diese Art von Unterrichtsmethoden ausdrücklich gemäß dem Prinzip der *Employability* fordern. Wie bereits weiter oben erwähnt, sei an dieser Stelle erneut aufgegriffen, dass man unter *Employability* das Trainieren bestimmter Fertigkeiten versteht, die sich später eins

⁹ In der allgemeinen Schuldidaktik spricht man hier von dem Prinzip der Schüleraktivierung. Da es sich an dieser Stelle um die Aktivierung von Studierenden bzw. Lernenden im Allgemeinen geht, benutze ich den Terminus aktivierende Unterrichtsmethoden und verzichte aus stilistischen Gründen auf die Verwendung des Terminus „studierendenaktivierend“.

zu eins in den Berufsalltag integrieren lassen. Trotz der Wichtigkeit dieser Fertigkeiten möchte ich nicht außer Acht lassen, dass das Studium am FTSK ein humanistisch-akademisches Studium ist, in welchem Werte gelehrt werden, die nicht immer mit den Vorstellungen der *Employability* aus der Arbeitswelt konform gehen, nun aber damit kombiniert werden sollen.

Der französische Terminologe und Übersetzungswissenschaftler Daniel Gouadec stellt diesen Sachverhalt folgendermaßen dar:

Universities not wanting to be accused of becoming too “vocational”, will shelter behind the cosy walls of academia. The “professionals” will take over translator training altogether, on the grounds that “they know best”, leaving the university holding an empty shell (and awarding increasingly worthless qualifications (Gouadec 2007: 351)

Gouadec ist demnach der Auffassung, dass Hochschuldozierende wissen sollten, wie man „draußen“ in der Berufswelt beim Übersetzen vorgeht, wohingegen sich professionelle Übersetzer damit vertraut machen sollen, welche Theorien, Methoden und Modelle hinter den Übersetzungen stecken. Dieser Auffassung schließe ich mich an, weswegen ich versuche, den Studierenden möglichst viele anwendungsorientierte Übersetzungsübungen anzubieten, was durch kompetenzorientierte Unterrichtsmethoden und -projekte geschieht. Es geht in meinen Unterrichtsreihen demnach darum, eine Brücke zu schlagen - zwischen Theorie und Praxis der Übersetzertätigkeit.

Im Folgenden werde ich verschiedene Definitionen des Terminus translatorische Kompetenz beleuchten und einige Kompetenzmodelle vorstellen. An dieser Stelle möchte ich sowohl auf die Mehrdimensionalität und Komplexität der Übersetzungstätigkeit hinweisen als auch auf die Wichtigkeit mentaler und kognitiver Prozesse. Im Anschluss werde ich begründen, welche Kompetenzmodelle bzw. Subkompetenzen den anschließenden Untersuchungen zugrunde gelegt werden.

Bevor man sich mit der Frage beschäftigt, wie man translatorische Kompetenz stärkt und schult, muss der Begriff Translatorische Kompetenz definiert werden. Dazu muss geklärt werden, welche Kompetenzen ein Übersetzer braucht, d. h. welches Wissen er erlernen muss, das später aktiv beim Übersetzungsprozess Anwendung findet. In der einschlägigen Literatur zur Translationswissenschaft herrscht Konsens darüber, dass sich die translatorische Kompetenz aus verschiedenen Teil- bzw. Subkom-

petenzen zusammensetzt, auch wenn unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, aus welcher dieser Teil- bzw. Subkompetenzen sich die translatorische Kompetenz zusammensetzen und wie stark die jeweiligen Teil- bzw. Subkompetenzen gewichtet werden.

Im Folgenden werden einige Kompetenzmodelle bedeutender Translationswissenschaftler vorgestellt und auf ihre Anwendbarkeit für den Übersetzungsunterricht am FTSK geprüft. Es handelt sich hierbei sowohl um solche Kompetenzmodelle, die explizit auf der Bologna-Reform (vgl. Kapitel 3) basierend entwickelt wurden, wie das Modell der EMT-Expertengruppe, als auch um solche, die bereits vor der Bologna-Reform entstanden. Das Konzept der EMT-Expertengruppe beruht stark auf dem Grundsatz der *Employability*, d. h. das Übersetzen *per se* wird nicht als Expertentätigkeit wahrgenommen. Allerdings wird das Übersetzen in anderen – kognitionswissenschaftlich geprägten – Ansätzen im Allgemeinen als Expertentätigkeit aufgefasst (vgl. PACTE, Kelly, Kiraly). Ein Experte ist laut Heinz Mandl, Professor für empirische Pädagogik in der Kognitionswissenschaft, jemand, der nicht nur punktuell, sondern stetig auf seinem Wissensgebiet hervorragende Ergebnisse erzielt (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 1993: 204 ff.). Einerseits steht ihm Wissen in abstrahierter Form zur Verfügung, andererseits handelt er in beliebigen Situationen souverän, schnell und situationsangemessen. Es bereitet dem Experten zudem keine Schwierigkeit, seine Kompetenzen von bekannten auf neue Situationen zu übertragen. Es herrscht mittlerweile allgemeiner Konsens darüber, dass die hohen Leistungen eines Experten vornehmlich als erworben angesehen werden (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 1993: 203 ff.).

Gemäß den Definitionen von u. a. Kelly, Kiraly und Gruber/Mandl wird translatorisches Handeln in dieser Arbeit als eine Expertentätigkeit aufgefasst, welche man nach Abschluss eines Hochschulstudiums oder einem vergleichbar anderen Abschluss akquiriert hat. Trotz allem möchte ich nicht auf die wertvolle Definition der EMT-Expertengruppe verzichten, die die berufsorientierten Kompetenzen im Zuge der *Employability* widerspiegelt. Ein Konsens kann schließlich gebildet werden, wenn man die Kompetenzen, die ein Experte braucht mit denen, die der Arbeitsmarkt verlangt, in Einklang bringt. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem Aufbau von deklarativem und prozeduralem Wissen, wodurch verschiedene Kompetenzen, die schließlich einerseits zur Expertise des Übersetzers, andererseits zum Bestehen desselben auf dem Arbeitsmarkt führen, aufgebaut und entwickelt werden können.

Es folgt ein kurzer Abriss, ausgehend von Modellen translatorischer Kompetenz der 1960er Jahre bis hin zu Postulaten von Translationswissenschaftlern des 21. Jahrhunderts. Dabei werden die speziellen Merkmale, die die jeweiligen Modelle haben, herauskristallisiert sowie die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede, die diese Modelle aufweisen, aufgezeigt.

2.2.1 Leipziger Schule und frühe Ansätze translatorischer Kompetenz

Die Translationswissenschaftler der Leipziger Schule der Übersetzungswissenschaft, insbesondere Eberhard Fleischmann, Gerd Wotjak, Otto Kade, Winfried Lange und Albrecht Neubert, die stark der kontrastiven Linguistik verhaftet waren, beschäftigten sich bereits seit den 1960er Jahren damit, zur Aufwertung des gesellschaftlichen Status des Übersetzers beizutragen. Ein Hauptverdienst der Leipziger Schule ist es, dass ihre Theorie von Anfang an stets auf ihre praktische Anwendbarkeit hin empirisch ausgerichtet war (vgl. Fleischmann/Schmitt/Wotjak 2004: 43 ff.). Als erster prominenter Vertreter wäre hier Otto Kade zu nennen, dessen Werke eine feste Grundlage der Translatologie und gleichzeitig der Translationsdidaktik liefern. Sein 1968 erschienenes Hauptwerk *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung* deutet implizit auf die Forderung translatorischer Kompetenz hin.

Von Anfang an legte die Leipziger Schule den Akzent auf den jedem Übersetzungsvorgang innewohnenden kommunikativen Aspekt. Sowohl sprachliche als auch außersprachliche Faktoren, die bei der Translation mitwirken, seien zu berücksichtigen (vgl. Fleischmann/Schmitt/Wotjak 2004: 44). Zwar stellt Jäger (1976) ein linguistisches Modell der translatorischen Kompetenz auf, doch ist dieses Modell bereits so ausgelegt, dass es den linguistischen Aspekten zwar den Vorrang gibt, jedoch zudem kommunikative, funktionelle, semantische und pragmatische Aspekte erfasst. Die sprachliche Grundlage der Übersetzung wird somit neben anderen außersprachlichen Faktoren als ausschlaggebend für die translatorische Kompetenz betrachtet. Die sprachliche Seite der Translation wird in einen umfangreicheren kommunikativ-pragmatischen Zusammenhang eingebettet (vgl. Fleischmann/Schmitt/Wotjak 2004: 46).

Der deutsche Sprachwissenschaftler Albrecht Neubert hat ein Modell zur Anwendung der Parameter von Textualitätskriterien (Intentionalität,

Informativität, Situationalität, Akzeptabilität, Kohäsion, Kohärenz, Intertextualität) in Bezug auf Übersetzungsarbeit entwickelt, da ihm klar war, dass ein Text nicht aus einem reinen Konglomerat von Wörtern und Sätzen besteht, sondern zur maßgeblichen Übersetzungseinheit erhoben werden muss:

(...) texts are produced to be interpreted (...). Text production is principally a message-construction process where meanings, ordered and developed according to an underlying plan, are attached to linguistic signs." (Neubert/Shreve 1992: 48 ff).

Eine solche aufgefächerte Auffassung ermöglicht die Berücksichtigung von textuellen und außertextuellen Faktoren, die global zusammenwirken und daher aufeinander abgestimmt werden müssen. Da die Grenze zwischen Text- und Weltwissen nur schwer zu ziehen ist, weil semantische Beziehungen zur Herstellung eines Textes nicht von kognitiven Strukturen strikt getrennt werden können, muss der Übersetzer laut Neubert zu Folgendem imstande sein:

(...) auf eventuelle Unterschiede von Text- bzw. Weltwissen bei den jeweiligen Ausgangs- bzw. Zielrezipienten zu achten. Von einer bestimmten Kommunikationssituation ausgehend stehen dem Übersetzer unterschiedliche Prototypen zur Verfügung, d. h. verschiedene gesellschaftlich bedingte Arten, das Wissen bei einem Text zu organisieren. Der Translator operiert demnach *top down* (vom gesamten Text zu den kleinsten Einheiten) bzw. *bottom up* (von den kleinsten Einheiten hoch zur Diskursebene). (Neubert 2007: 48)

Obwohl dem Übersetzer beide Prozesse (sowohl *top down* als auch *bottom up*) zur Verfügung stehen, sollte er nach Neubert vorwiegend *top down* arbeiten, um somit ein Gesamtbild des zu übersetzenden Textes im Blick zu haben (vgl. Jäger/Neubert 1988). Seines Erachtens ist translatorische Kompetenz ein Bündel von Teilkompetenzen, die erst in ihrer Gesamtwirkung zu adäquaten Übersetzungen führen. Die translatorische Kompetenz lässt sich demnach in eine kommunikativ-pragmatische, eine syntaktisch-semantische, eine stilistische, eine textuelle, eine kognitive und eine kulturelle Komponente auffächern (vgl. Jäger/Neubert 1988: 49). Die Teilkompetenzen der translatorischen Kompetenz finden Anwendung bei jedem zu übersetzenden Text, unabhängig vom jeweiligen Texttyp und Übersetzer, und fordern unterschiedliche methodologische Zugriffe bei ihrer jeweiligen Didaktisierung.