

INFO-1018
Primljeno/Received: 2008-05-03

UDK: 802:681.3:007
Original scientific paper

TRIANGULIERUNG IM UNTERRICHT ÜBERSETZUNGSPROZESSE, EIGENKORREKTUR UND FREMDKORREKTUR

TRIANGULATION IN TRANSLATOR TRAINING: TRANSLATION PROCESSES, SELF-REVISION AND REVISION

Gyde Hansen

Copenhagen Business School, Copenhagen, Dänemark
Copenhagen Business School, Copenhagen, Denmark

Zusammenfassung

Übersetzungsprozessforschung ist zeitraubend und mühsam, besonders was die Analyse der Ergebnisse angeht. Trotz aller Mühe hat man immer wieder große Lust, die Erkenntnisse aus der Prozessforschung auch gleich im Unterricht anzuwenden. Dies war einer der Gründe, warum ich 2003 ein einfaches Versuchsdesign entwickelte, bei dem man ohne die Software auskommt, die ich normalerweise bei meinen Experimenten zur Erforschung von individuellen Übersetzungsprozessen benutzte. Mein Ziel war, dass das Design für alle im Unterricht unmittelbar anwendbar sein sollte. Normalerweise bitte ich bei den Versuchen, die meistens in meinem Büro oder am Arbeitsplatz der Versuchsteilnehmer stattfinden, um Übersetzungen mit Translog in beide Richtungen (mit jeweils einem realistischem Auftrag), mit und ohne Zeitdruck, mit Retrospektion und Replay sowie mit einem unmittelbar folgenden Dialog und Feedback. Bei den hier beschriebenen Experimenten mit Studierenden habe ich statt des individuellen Zeitdrucks kollektiven Zeitdruck benutzt, und für die Retrospektion und den Dialog, die nachträglich stattfinden mussten, habe ich ein Retrospektionsschema der Ergebnisse meiner früher durchgeführten Versuche angewendet.

Einleitung

In meinen bisher ca. 350 Versuchen, die Übersetzungsprozesse von Studierenden und Professionellen in individuellen Experimenten zu erforschen, hat sich die Erkenntnis bestätigt, dass es beim Übersetzen, wie bei anderen komplexen Tätigkeiten, nicht einfach bestimmte Verhaltensweisen gibt, beispielsweise den Zeitbedarf betreffend (lange Vorbereitungs- oder Revisionsphasen), die man generell als besser oder schlechter einstufen kann, als andere Verhaltensweisen. Auch bestimmte Arten der Segmentierung von Prozessen in größere oder kleinere Einheiten geben, isoliert betrachtet, wenig Aufschluss über

Abstract

Investigating individual translation processes is time consuming, especially with respect to the analysis of the results. Nevertheless, it is always tempting to try to apply the results from process research in translator training. This was one of the reasons why in 2003, I created a relatively simple design for teaching without the software I usually used for the exploration of individual translation processes. My aim was that the experiments, I intended to do with students, should be generally applicable in translator training. Usually, I ask subjects to translate individually at my office or at their working place, with Translog, into both directions (with realistic translation briefs), with and without time pressure, with Retrospection and Replay, and with an immediate dialogue and feedback. In the experiments for translator training, I report on in this article, I used collective time pressure instead of individual time pressure, and for the retrospection, which had to be a delayed retrospection, I used a table of results from my earlier experiments.

die Übersetzungskompetenz oder über die Qualität der Übersetzungsprodukte. Es hat sich gezeigt, dass Prozesse, in denen kleinere Einheiten übersetzt wurden, ebenso zu guten Produkten führten, wie Prozesse, in denen größere Segmente auf einmal übersetzt wurden, und umgekehrt. Lange Vorbereitungsphasen vor dem Übersetzen sind auch keine Garantie für ein gutes Produkt /1/. Dasselbe gilt auch für Strategien und Verhaltensweisen bei der Informationssuche. Häufiger Gebrauch von Hilfsmitteln ist nicht unbedingt ein Zeichen für fehlende Übersetzungskompetenz - das Gegenteil kann der Fall sein.

Der Übersetzungsprozess scheint so komplex zu sein, dass ein einzelnes Element zwar ein Zeichen für irgend etwas sein kann - allein gibt es aber selten den Ausschlag. Erst im Zusammenspiel mit vielen anderen Elementen, die die individuellen Prozesse auch noch prägen, zeigt sich, ob eine Gewohnheit, eine Verhaltensweise oder eine Strategie, die man normalerweise als günstig ansehen würde, auch wirklich günstig ist. Ganz ähnliches Verhalten während des Prozesses führt nicht unbedingt zu gleichen Resultaten. Dies zeigen die Ergebnisse meiner bisherigen individuellen Experimente zur Erforschung von Übersetzungsprozessen mit der Computer Software Translog, kombiniert mit Retrospektion, Replay und mit einem unmittelbar folgenden Dialog /2/.

Es wäre bei der Erforschung mentaler Prozesse beim Übersetzen bestimmt verlockend, die Versuchsteilnehmer (VT) in Gruppen wie z.B. Studierende, Bilinguale oder professionelle Übersetzerinnen und Übersetzer einzuteilen, um aufgrund solcher Untersuchungen zu generellen Ergebnissen zu kommen und „gute“ Muster zu erkennen. Gruppenwerte aber decken immer Bereiche ab, innerhalb derer es bedeutende Unterschiede geben kann. Aufschlussreicher ist daher die Untersuchung individueller Unterschiede im Hinblick auf Zusammenhänge, die sich aus individuellen Profilen, Prozessen und den daraus entstehenden Produkten ergeben. Das kann z.B. der Bedarf an Zeit und die Segmentierung des Prozesses sein und/oder die Verbesserungsfähigkeit und/oder die Benutzung von Hilfsmitteln. Hinzu kommen dann die verschiedenen Kombinationen von individuellen Eigenschaften, Haltungen, Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Eigenarten, Strategien und Problemen.

Wie gesagt, ist die Untersuchung von Übersetzungsprozessen mit einer Computer Software in individuellen Sitzungen mühsam, denn besonders die Auswertung der Daten ist zeitraubend. Hier möchte ich daher einige ganz einfache Übungen des Zeitdrucks zeigen, die man mit jeder Gruppe von Studierenden durchführen kann, und die beliebt sind, weil durch sie Gruppenexperimente mit individueller Beratung verbunden werden können. Nach Aussagen von professionellen Übersetzerinnen und Übersetzern, die 2007 befragt wurden, sind diese Experimente außerdem sehr nützlich, denn im Beruf müssen Übersetzerinnen und Übersetzer oft unter Zeitdruck arbeiten.

1 Prozessforschung: Triangulierung von Profilen, Prozessen und Produkten

Triangulation oder *Triangulierung* ist eine in der Soziologie und Psychologie bekannte Methode, die ganz allgemein darauf hinausgeht, dass man z.B. qualitative Daten der Selbstbeobachtung mit anderen Beobachtungsdaten, vor allem der Fremdbeobachtung oder der teilnehmenden Beobachtung kombiniert. Forschungsergebnisse werden in der Regel zu einem gewissen Grad von der angewandten Beobachtungsmethode beeinflusst, was durch Kombination und Triangulierung gemindert werden kann. Auch können aus verschiedenen Methoden gewonnene Daten einander komplettieren. Besonders günstig ist es, wenn eine der Methoden, z.B. durch exakte Messungen, objektiv belegbare Daten hervorbringt und das Resultat aus allen Daten zusammengenommen dadurch absichert, unterstützt oder bekräftigt. Bei der Erforschung von Übersetzungsprozessen werden z.B. quantitative, objektive Daten der Aufzeichnungen auf Log Dateien zur Unterstützung der durch Introspektion, Befragung oder Beobachtung gewonnenen, qualitativen Daten herangezogen, wodurch letztere, wenigstens teilweise, kontrollierbar und dadurch verlässlicher werden.

„Triangel“ heißt Dreieck. Der Begriff „Triangulation“ stammt u.a. aus der Landvermessung, dem Bergbau und der Seefahrt. Es ist eine Standortbestimmung, bei der man von der Position von schon bekannten Objekten ausgeht und einen dritten, unbekanntes Ort durch Dreiecksmessung oder Winkelmessung anpeilt.

Die Anwendung des Begriffs „Triangulation“ als Metapher zur Bezeichnung der Anwendung von mehreren Methoden ist aus der Soziologie übernommen worden, wo man besonders im Zusammenhang mit qualitativen Forschungsmethoden von „Triangulierung“ spricht, und zwar ist die Rede davon, dass man durch die „multimethod“, die „methodological triangulation“, eine größere Verlässlichkeit der Resultate sichern kann /3/. Der Begriff ist umstritten und wird vor allem in der Forschung im Gesundheitswesen diskutiert /4/, weil oft jede Kombination von Methoden und Daten zur Erfassung der Komplexität von Phänomenen als Triangulierung bezeichnet wird.

Hat man es mit einem komplexen Forschungsgegenstand wie dem Übersetzen zu tun, den man holistisch angehen möchte, ist es nützlicher, an der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs als „Dreiecksaufnahme“ festzuhalten und zwischen der Kombination von Methoden und Daten und der Triangulierung zu trennen.

CBS-Modell

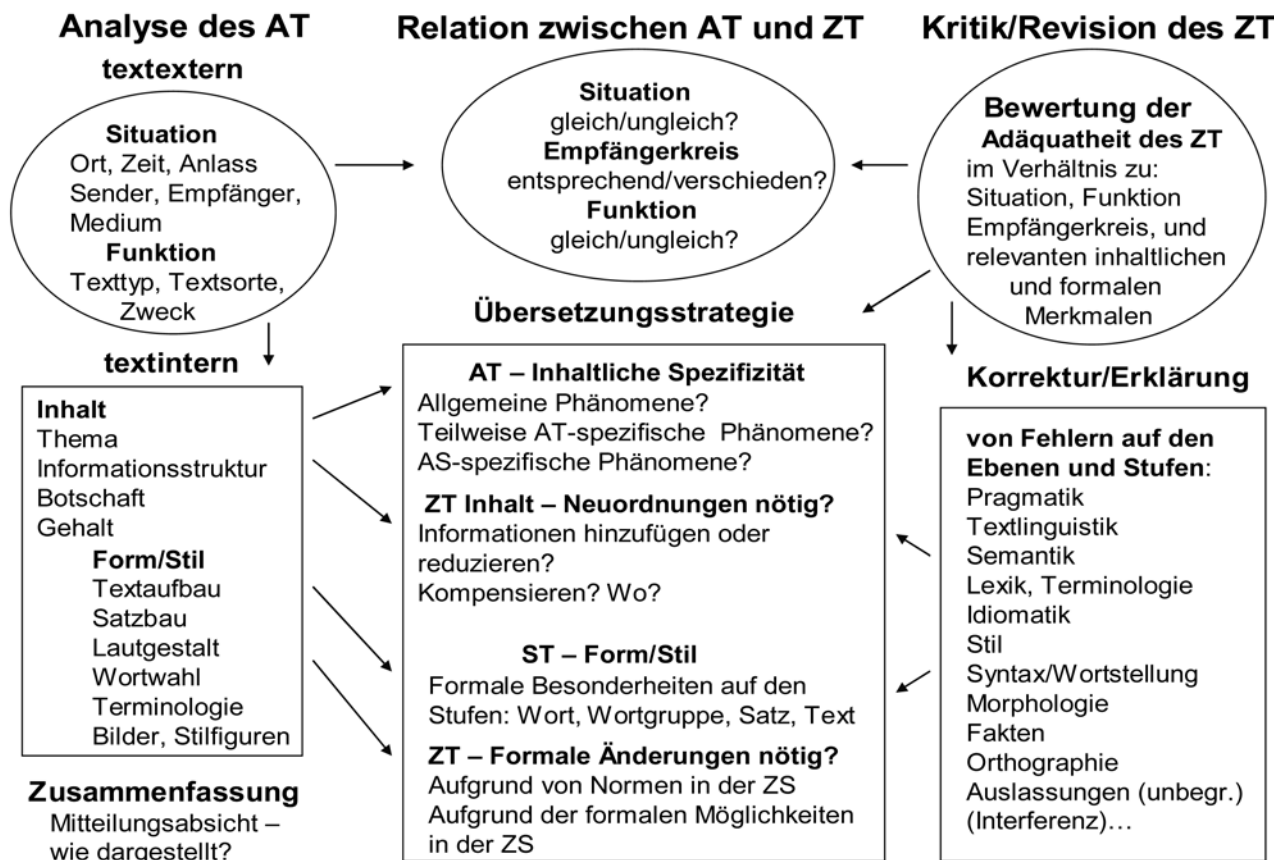


Abb.1: CBS-Modell (Hansen 2006a: 270)

So kann man Daten einerseits *kombinieren* und *komplementär* beschreiben und andererseits von schon erworbenen Erkenntnissen her *triangulieren* und zu weiteren, neuen Erkenntnissen kommen. Der Vorteil von Triangulierung liegt dann nicht nur, wie im Allgemeinen angenommen wird, in der Ergänzung und gegenseitigen Abstützung von Daten, sondern auch darin, dass man Flexibilität und größere Reichweite gewinnt. Ein komplexer Forschungsgegenstand kann in immer neuen Dreiecksstrukturen von *bekannt* Punkten aus, d.h. von unabhängig voneinander gewonnenen Ergebnissen aus, immer genauer und immer vollständiger angepeilt werden kann. Damit wird es auch möglich, verschiedenartige Daten ihrer relativen Bedeutung im Verhältnis zur Hauptfragestellung einer Untersuchung nach einzuordnen /5/, /6/. Diese Methode der Triangulierung habe ich aufgrund meiner Erfahrung aus der Forschung auf den Unterricht übertragen.

2 Voraussetzungen aus dem Unterricht

Die Triangulierung von Profilen, Prozessen und Produkten beim Übersetzen mit der Eigenkorrektur und der Fremdkorrektur setzt bei den Versuchsteilnehmern einige grundsätzliche Qualifikationen voraus, zeigt aber auch, wenn diese nicht ausreichend vorhanden sind. Beispielsweise enthält der Unterricht an der CBS außer Übersetzungstheorie, Textklassifikation, Textanalyse, Stilistik und Linguistik auch Übersetzungskritik und Revision von Zieltexten, was ein Erkennen und Beschreiben von sprachlichen und stilistischen Phänomenen sowie die Klassifikation von Fehlern voraussetzt (siehe Anhang). Der Übersetzungsprozess ist im folgenden CBS-Modell zusammengefasst, das auf verschiedenen Übersetzungstheorien, Modellen und Lehrbüchern basiert, siehe Hansen.

Das Modell stimmt mit der Fehlerklassifikation überein, die in der dargelegten Form vor allem

für das Sprachenpaar Dänisch-Deutsch gilt. Für andere Sprachenpaare muss die Fehlerklassifikation wahrscheinlich modifiziert werden, weil die Schwerpunkte eventuell anders liegen.

3 Zeitdruck in Forschung und Lehre

Mit der Methode des Zeitdrucks kann man die ersten, spontanen Einfälle und Übersetzungsvorschläge registrieren, die den VT gleich nach dem Durchlesen des AT kommen. Diese spontanen Übersetzungslösungen in der Übersetzung mit Zeitdruck (ÜmZ) kann man dann mit den Lösungen derselben VT in dem Produkt der Übersetzung ohne Zeitdruck (ÜoZ) vergleichen, das entsteht, wenn sie bei genug Zeit so übersetzen wie sie es gewohnt sind und über ihre Vorschläge beliebig lange nachdenken können, und wenn sie ihren ZT auch zwischendrin weglegen können, um Abstand zu gewinnen.

3.1 Zeitdruck in der Forschung - kollektiv oder individuell

In der Übersetzungsforschung mit Translog haben sich zwei verschiedene Arten von Zeitdruck herauskristallisiert /7/. In ihren Experimenten benutzten Jensen und De Rooze Zeitdruck so, dass sie die VT ganze Texte mit verschiedenen Zeitvorgaben übersetzen ließen, die für alle VT gleich waren. Mit dieser Art des *kollektiven Zeitdrucks* wollte man in beiden Projekten den Effekt von Zeitdruck auf das Übersetzen zeigen. Das Problem bei solchen Versuchen kann jedoch sein, dass die VT auf Zeitdruck ganz unterschiedlich reagieren, denn das, was einige Personen als Zeitdruck auffassen, ist für andere einfach ihre ganz normale Arbeitsgeschwindigkeit. Die Wahrnehmung von Zeit ist individuell verschieden, wodurch die Resultate beeinflusst werden. Daher benutze ich in der Forschung normalerweise *individuellen Zeitdruck*, siehe dazu /8/.

Bei den Experimenten im Unterricht, von denen ich hier berichte, habe ich aber der Einfachheit halber *kollektiven Zeitdruck* eingesetzt, da dies auch ohne Anwendung einer Software möglich ist. Das Einzige, was man dazu braucht, ist ein Overheadprojektor.

3.2 Warum Zeitdruck?

Die Experimente mit Zeitdruck erwiesen sich, wie in Hansen beschrieben worden ist, als nützliche Methode zum Entdecken von Störquellen, d.h. eventuellen Ursachen von individuellen Problemen und Fehlern beim Übersetzen. Der Vergleich von ÜmZ und ÜoZ zeigt neue, andere Dimensionen

von Kompetenz als nur die ÜoZ allein, und zwar vor allem im Hinblick auf die Abhängigkeit von Hilfsmitteln und auf die Aufmerksamkeit, Übersicht und Kontrolle in Übersetzungsprozessen. Es ist natürlich mit einem Re-Test-Effekt durch den Einfluss der ÜmZ auf die ÜoZ zu rechnen, aber im Unterricht ist das untergeordnet. Es sei in diesem Zusammenhang erwähnt, dass erwartet wird, dass beide Übersetzungen dem gegebenen Auftrag so gut wie möglich entsprechen.

Die ÜmZ gibt Einblick in die Fähigkeit von Übersetzerinnen und Übersetzern, *spontan* und unter Arbeitsbedingungen zu arbeiten, wo sie kein Sicherheitsnetz in Form von Hilfsmitteln zur Verfügung haben. Und die ÜoZ danach zeigt, was sie anders machen können, wenn sie nicht solchen Restriktionen im Hinblick auf Zeit und Hilfsmittel unterworfen sind. Für die meisten der Studierenden an der CBS war Zeitdruck etwas völlig Neues /9/.

Im Vergleich zur ÜmZ zeigt die ÜoZ, wie die VT von ihrem ersten Entwurf aus weitergekommen sind, welche Probleme sie bei genügend Zeit bemerken, welche Methoden und Strategien sie benutzen, um diese zu lösen, und welche ihnen fehlen.

Man kann an den Übersetzungen im Vergleich sehen, wie viele ihrer ersten spontanen Lösungsvorschläge die VT in der ÜoZ verwerfen und wie viele sie korrigieren können.

4 Design der ÜmZ und der ÜoZ

An den Experimenten nahmen 10 Studentinnen und Studenten teil, die ich vorher nicht selber unterrichtet hatte, d.h. ich kannte sie nicht. Die Experimente mit ihnen wurden in den ersten zwei Lektionen während des Unterrichts vorgenommen. Zuerst wurde in die Fremdsprache Deutsch übersetzt und eine Woche später in die Muttersprache Dänisch.

4.1 Experimente

Die Studierenden bekamen die gleichen Texte und die gleichen Aufträge, die ich schon 1997/1998 zu meinen Versuchen mit 47 VT benutzt hatte. Während der Experimente wurde der AT per Overheadprojektor auch in den gleichen Abschnitten gezeigt wie bei den früheren Versuchen. Da es sich im Unterricht aber um *kollektiven Zeitdruck* handelte, bekamen alle pro Abschnitt 5 Minuten Zeit. Ich hatte die Zeitspanne in Pilotversuchen getestet. Es war dabei zu beachten, dass die ÜmZ mit der Hand geschrieben werden musste. Der Zeitdruck wurde als angemessen angesehen, wenn die Studierenden an wenigstens einer Stelle in Zeitnot kamen, so dass sie meinten Informationen reduzieren oder auslassen zu müssen. Natürlich kann die Ursache

für Auslassungen immer auch eine besondere Schwierigkeit im Text sein.

Strenger, als hier beschrieben, brauchte der Zeitdruck im Unterricht nicht zu sein. Das Wichtigste war, dass es den Studierenden nicht möglich war, im Nachhinein, d.h. wenn der nächste Abschnitt erschienen war, eventuell ausgelassene Informationen im vorherigen Abschnitt noch zu rekonstruieren oder ihre ersten Lösungen zu ändern. Sobald der nächste Abschnitt erschien, konzentrierten sie sich voll auf diesen.

Die Studierenden wurden nach der ÜmZ darum gebeten, im Laufe einer Woche eine ÜoZ des gleichen AT zu Hause anzufertigen. Sie durften dazu so viel Zeit dazu benutzen, wie sie wollten. Und sie konnten Hilfsmittel aller Art benutzen, d.h. natürlich auch das Internet.

4.2 Fremdkorrektur

Unabhängig von den Übersetzungsübungen wurden die Studierenden darum gebeten, einen fehlerhaften authentischen ZT, der nicht von ihnen selbst übersetzt worden war, zu korrigieren. Dabei wurde festgestellt, wie viele der Fehler sie fanden und korrigieren konnten.

4.3 Bewertung der Produkte

Die beiden Übersetzungen ÜmZ und ÜoZ habe ich korrigiert, und zwar nach den gleichen Kriterien, die in Hansen beschrieben worden sind. Gleichzeitig untersuchte ich auch - entsprechend der Kategorien für Korrektur und Revision, die ich in Hansen benutzt habe - ob die Veränderungen, die in der ÜoZ im Verhältnis zur ÜmZ vorgenommen worden waren entweder Verbesserungen (VB) waren, d.h. falsch zu richtig, oder missglückte Versuche (MV), d.h. falsch zu falsch, oder Verschlimmbesserungen (VS), d.h. richtig zu falsch - und welche und wie viele Fehler in der ÜmZ beibehalten worden waren, bewusst oder unbewusst. Diese wurden als ignoriert (IG) bezeichnet. Außerdem wurden alle Fehler klassifiziert (siehe Anhang). So konnte ich feststellen, wo die Studierenden Probleme hatten und wo ihre Stärken und Schwächen lagen.

Einige Beispiele:

- Wenn in der ÜmZ stand, „dass sie ihr Abonnement zu Ende bringen würden“, war es z.B. eine VB eines idiomatischen Fehlers, wenn in der ÜoZ dann stand: „dass sie ihr Abonnement kündigen würden“.
- Hatte man in der ÜmZ geschrieben, „wo die sogenannten kleinen Anfangsbuchstaben in den Überschriften an Bedeutung gewannen“ handelte es sich im Textzusammenhang um einen semantisch-

logischen Fehler (sem.log). Wenn man dann in der ÜoZ schrieb, „als die kleinen Anfangsbuchstaben auch in den Überschriften ihren Einzug hatten“, war dies ein MV, ein neuer, dies Mal ein idiomatischer Fehler, denn es hätte heißen müssen „ihren Einzug hielten“.

- Hatte man in der ÜmZ geschrieben, „dass die Dänen jetzt eine offizielle Rechtschreibung bekommen haben“, war es, wenn in der ÜoZ stand „dass wir jetzt eine offizielle Rechtschreibung bekommen haben“, eine Missachtung der Situation (Deixis), und eine VS im Verhältnis zur Lösung in der ÜmZ.

- Hatte man in beiden Übersetzungen geschrieben, dass die Zeitung „Abschied mit der alten Rechtschreibung genommen hat“, handelte es sich um einen Interferenzfehler, der ignoriert (IG) wurde. Im Dänischen heißt es „tage afsked med“, im Deutschen jedoch „Abschied nehmen von“.

4.4 Retrospektion mit dem Retrospektionsschema und Dialog

Die Studierenden wurden zu einem individuellen Gespräch mit mir eingeladen, welches vor der kollektiven Besprechung der Übersetzungen stattfand. Zur Vorbereitung dieses Gesprächs gab ich ihnen die Schemata der Ergebnisse der Retrospektion mit Replay (Translog) aus meinen vorherigen Versuchen, die in Hansen abgedruckt sind. Diese Schemata stellen das Konzentrat aus mehreren Tausend transskribierter Seiten der Retrospektion dar, die unmittelbar nach den 94 Versuchen (2 x 47) mit Translog vorgenommen worden war. Ich bat die Studierenden, einfach anzukreuzen, welche der Feststellungen ihrer Vorgänger auch für sie zuträfen.

5 Triangulierungen und Ergebnisse

Zunächst seien in der folgenden Abbildung die Kombinationen und Triangulierungen gezeigt, die bei den Experimenten im Unterricht vorgenommen wurden:

5.1 Änderungen in der ÜoZ im Verhältnis zur ÜmZ

An den beiden Übersetzungen vom Dänischen ins Deutsche nahmen 9 Studierende und an den beiden Übersetzungen vom Deutschen ins Dänische nahmen 6 Studierende teil. Die Ergebnisse der Eigenkorrektur sind bei den beiden Übersetzungsrichtungen ins Dänische und ins Deutsche unterschiedlich. Hier möchte ich mich auf die Übersetzungen der 9 Studierenden ins Deutsche beschränken.

Kombinationen und Triangulierungen

Kombinationen	VT	Produkt 1 ÜmZ	VT	Produkt 2 ÜoZ	VT	Fremd- korrektur	VT	Schema + Dialog
Triang. 1	Ergebnis 1: Änderungen in der ÜoZ im Verhältnis zur ÜmZ				Ergebnis 2: Fremdkorrektur			
Triang. 2	Ergebnis 3: Relation zwischen Eigenkorrektur und Fremdkorrektur						Ergebnis 4: Schema + Dialog	
Neue Erkenntnisse	Endergebnis: Profile, Prozesse, Produkte; Eigenkorrektur und Fremdkorrektur							

Abb. 2: Kombinationen und Triangulierungen

Bei dem Vergleich der ÜoZ mit der ÜmZ zeigte sich, dass fast alle bei der ÜoZ weniger morphosyntaktische Fehler machten, weshalb ich diese nur erwähne, wenn neue hinzukamen. Es zeigten sich folgende individuellen Ergebnisse:

S1 konnte in der ÜoZ viele pragmatische Fehler und einige Interferenzfehler korrigieren. Sie ignorierte aber einige Interferenzfehler und Fehler in der Wortstellung und sie machte auch neue Interferenzfehler.

S2 konnte pragmatische Fehler korrigieren. Sie erkannte ihre Interferenzfehler, aber ihre Versuche, sie zu korrigieren ergaben neue Interferenzfehler und sie machte einige neue idiomatische Fehler.

S3 konnte ihre pragmatischen und Interferenzfehler korrigieren, sie machte aber neue Interferenzfehler.

S4 konnte einige semantische Fehler verbessern, ignorierte aber pragmatische und morphosyntaktische Fehler, und viele ihrer Verbesserungsversuche waren missglückt. Außerdem machte sie viele neue semantische Fehler und auch neue Interferenzfehler.

S5 konnte sich in der ÜoZ kaum verbessern. Sie ignorierte ihre pragmatischen Fehler und machte in der ÜoZ neue pragmatische Fehler.

S6 konnte ihre semantischen Fehler korrigieren. Pragmatische Fehler und Wortstellungsfehler übersah sie und sie machte neue idiomatische Fehler.

S7 übersah alle ihre pragmatischen Fehler und machte neue idiomatische Fehler.

S8 ignorierte pragmatische Fehler und Interferenzfehler. Sie machte viele neue Fehler, sowohl semantische, idiomatische und morphosyntaktische Fehler.

S9 konnte ihre semantischen Fehler und die Interferenzfehler korrigieren. Sie machte aber neue idiomatische Fehler.

5.2 Relation zwischen Eigenkorrektur und Fremdkorrektur

Wie man an dem folgenden Diagramm erkennen kann (die Ergebnisse sind in % angegeben), können vier der 9 VT: S1, S3, S6 und S9 sich in der ÜoZ verbessern. S1 und S6 entdecken jedoch bei der Fremdkorrektur weniger als 50% der Fehler. S3 hat gute Ergebnisse, was sowohl die Eigenkorrektur als auch die Fremdkorrektur angeht. S9 hat bessere Ergebnisse bei der Eigenkorrektur, aber sie findet doch über 50% der Fehler bei der Fremdkorrektur.

Die fünf VT: S2, S4, S5, S7 und S8 erkennen mehr Fehler bei der Fremdkorrektur als bei der Eigenkorrektur. Bei S4 und S7 ist das besonders markant. S2 zeigt gute Ergebnisse bei beiden Korrekturen, wohingegen S4, S5 und S8 generell nicht besonders gut sind.

Als Ergebnis des Verhältnisses zwischen Eigenkorrektur und Fremdkorrektur ergaben sich die Konstellationen: gut-gut (GG), schlecht-schlecht (SS), gut-schlecht (GS) und schlecht-gut (SG).

Diese Ergebnisse unterstützten eine meiner Hypothesen aus u. a. den Versuchen mit den 47 VT, dass diejenigen, die gut übersetzen und sich

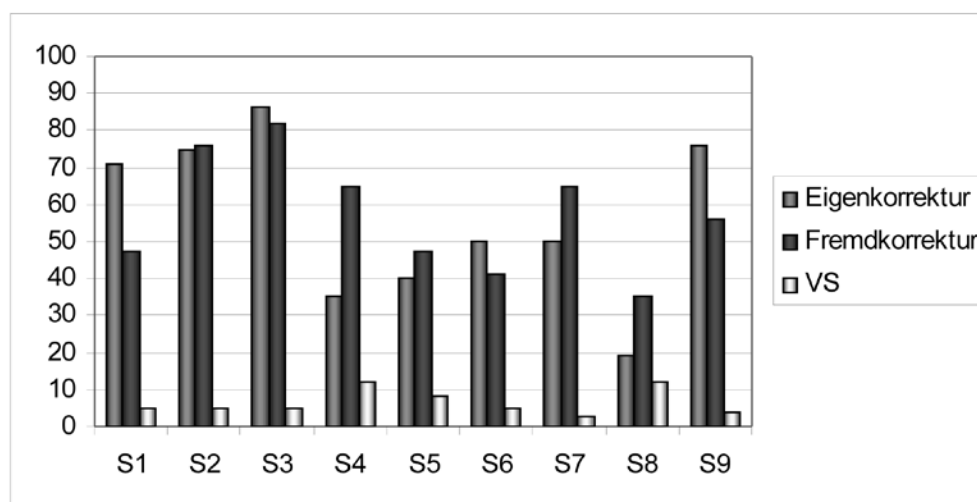


Abb. 3: Ergebnisse aus Eigenkorrektur, Fremdkorrektur und Verschlimmbesserungen (VS) in %

selber korrigieren können, nicht unbedingt auch diejenigen sind, die gut revidieren können, wenn es sich um Fremdkorrektur handelt. Dies war der Anfang von sowohl einer Langzeitstudie als auch einer Längsschnittanalyse zur Eigenkorrektur im Verhältnis zur Fremdkorrektur.

5.3 Der Dialog in Relation zu den Ergebnissen aus Eigenkorrektur und Fremdkorrektur

Der nachträgliche Dialog fand statt, nachdem sämtliche Ergebnisse ausgewertet waren. Wie gesagt, wurde als Ausgangspunkt zum Gespräch die Retrospektionstabelle zum Ankreuzen benutzt, wodurch ich einen Eindruck von der Selbsteinschätzung der Teilnehmer gewann. Die Studierenden waren sehr gründlich und ehrlich beim Ankreuzen, so dass ich nicht alle die vielen Ergebnisse erwähnen kann. Oft erwähnten die Teilnehmer im Dialog selbst, wo ihre Probleme lagen, so dass ich nicht viel zu fragen brauchte. Es ergaben sich in Relation zu den bisherigen Ergebnissen der Eigenkorrektur und der Fremdkorrektur folgende Beobachtungen:

S1 hatte im *Schema* angekreuzt, dass sie versucht habe, von der AS zu abstrahieren. Sie hatte auch angekreuzt, dass sie viel im Wörterbuch nachschlage und auf dem Internet suche. Sie nehme viele Kontrollchecks vor. Sie habe Vorlieben für bestimmte Formulierungen. Sie verlasse sich auf ihr Gefühl.

Im *Dialog* zeigte S1 sich als selbstsicher und mutig. Sie bemerkte aber, dass sie nicht immer mit ihrer Übersetzung zufrieden sei. Sie stellte fest, dass sie besser übersetzen könne, wenn sie die Geschwindigkeit selber bestimmen könne.

Beobachtungen: Das Abstrahieren von der AS gelingt S1 nicht immer. Dies erkennt man an ihren Interferenzfehlern, und zwar besonders auch an denen, die sie ignorierte oder sogar als Verschlimmbesserungen neu hineinarbeitete. S1 erkannte relativ wenige Fehler bei der Fremdkorrektur. Bei der ÜoZ hatte sie nach eigenen Aussagen so viel in Wörterbüchern nachgeschlagen, dass deutlich wurde, dass sie spontanes Übersetzen üben musste. Aufgrund der Interferenzfehler wurde ihr intensives, *getrenntes Lesen* auf Deutsch empfohlen. „Getrenntes Lesen“ bedeutet, dass man einige Zeit lang entweder nur Texte der einen Sprache oder nur Texte der anderen Sprache liest und grundsätzlich versucht, code-mixing zu vermeiden. Diese Methode des Lesens hat sich im Unterricht als ausgesprochen nützlich erwiesen.

S2 hatte im *Schema* angekreuzt, dass sie es versuche, sich nicht zu eng an den AT zu halten und Wörter und Wendungen zu vermeiden, die sich in beiden Sprachen ähnelten. Sie versuche, gleich deutsch zu denken und einen deutschen Ausdruck zu finden. Sie kreuzte auch an, dass sie während des Übersetzens mittendrin die ZT-Empfänger vergesse, was ihr vor allem in der ÜmZ geschehen war. Außerdem war angekreuzt, dass sie sich auf ihre spontanen Einfälle verlasse. Sie richte sich nach ihrem Gefühl und meine zu bemerken, wann sie eine treffende Lösung gefunden habe. Sie kreuzte auch an, dass sie sich manchmal an ihrem eigenen Text blind starre. Sie lasse auch mal etwas stehen, obwohl sie bemerke, dass etwas daran falsch sei. Generell fehle es ihr an Grammatikkenntnissen. Sie kreuzte an, dass sie Wörterbücher und Internet häufig zur Absicherung benutze.

Beim *Dialog* machte S2 einen unsicheren Eindruck. Sie sagte, es fehle ihr an Wissen. Sie korrigiere nicht konsequent. Manchmal gebe sie sich schnell zufrieden und lasse etwas stehen, obwohl sie bemerke, dass es nicht ganz korrekt sei.

Beobachtungen: S2 ist sich dessen bewusst, dass sie die Kommunikationssituation manchmal vergisst, und sie kann die pragmatischen Fehler auch korrigieren. Die Bemerkungen, dass sie sich nicht eng an den AT halten wollte, deuteten darauf hin, dass sie Angst vor Interferenzfehlern hatte. Da sie auch in der ÜoZ mehrere solcher Fehler gemacht hatte oder nicht korrigieren konnte, war diese Angst berechtigt. Interessanterweise hatte S2 insgesamt gut übersetzt und auch im Hinblick auf die Fremdkorrektur hatte sie gut abgeschnitten. Daher brauchte sie kaum Ratschläge, außer dass sie ihre große Unsicherheit bearbeiten musste.

S3 hatte im *Schema* angekreuzt, dass sie versuche, präzise zu arbeiten und viel zu kontrollieren. Sie wolle von der AS abstrahieren, auf Deutsch denken und gleich einen treffenden deutschen Ausdruck finden. Sie hatte auch angekreuzt, dass sie sich oft nicht auf die Vorschläge der Wörterbücher verlasse, obwohl sie zur Absicherung häufig nachschlage. Sie bemerke Unsicherheiten und sei sehr gründlich, auch beim Korrigieren. Sie hatte auch angekreuzt, dass sie sich die Kommunikationssituation vorstelle.

Beim *Dialog* kam heraus, dass S3 sich manchmal unsicher fühlte.

Beobachtungen: Die Gründlichkeit von S3 konnte man sowohl an ihren Ergebnissen der Eigenkorrektur als auch an der Fremdkorrektur erkennen. Interferenzfehler bemerkte sie nicht immer. Daher wurde auch ihr getrenntes Lesen empfohlen.

S4 hatte im *Schema* angekreuzt, dass sie die „treffenden Ausdrücke“ auf Deutsch finden wollte. Sie kreuzte auch an, dass sie einfachen Lösungen gegenüber misstrauisch sei. Überhaupt vertraue sie nur dem Duden. Sie lasse manchmal etwas stehen, obwohl sie bemerke, dass etwas falsch sei. Sie kreuzte an, sie benutze Reverbalisierung /10/. Sie sei nicht besonders aufmerksam und erkenne Bedeutungsnuancen nicht immer. Sie ändere auch manchmal die Struktur der Sätze, um Probleme einzukapseln oder zu umgehen. Sie kreuzte an, sie sei sicher, dass sie es spüre, wenn sie eine richtige Lösung gefunden habe.

Beim *Dialog* zeigte sich, dass S4 die Bedeutungsveränderungen, die durch ihre Reverbalisierungen oder durch ihre Neuordnung der Sätze entstanden, nicht kontrollieren konnte. Sie konnte ihre eigenen Fehler nicht finden. Obwohl

sie es glaubte, erkannte sie nicht, wann sie eine treffende Lösung gefunden hatte. Sie meinte dazu und zu der Fremdkorrektur, es sei einfacher für sie, die Fehler anderer zu erkennen und zu verbessern. Sie korrigiere auch lieber auf Papier als auf dem Bildschirm.

Beobachtungen: Auffällig waren bei S4 besonders die Rubriken des Schemas, die sie völlig ignorierte – nämlich alle die Aspekte, die etwas mit der Kommunikationssituation und den ZT-Empfängern zu tun haben. Sie schien wenig Sinn für pragmatische Überlegungen zu haben. Dasselbe galt für ihre Benutzung von Hilfsmitteln, über die sie wenig ankreuzte. Sie schien generell wenig Übung im Gebrauch von Hilfsmitteln zu haben. Bei der Fremdkorrektur war sie wesentlich erfolgreicher als bei der Eigenkorrektur. Ihr fehlte offensichtlich der Abstand zum eigenen Produkt. Ihr wurde empfohlen, sich zuerst einmal mit dem Gebrauch von Hilfsmitteln und dem Internet vertraut zu machen.

S5 kreuzte im *Schema* an, sie könne sich nicht selber einschätzen, sei gestresst und fühle sich unsicher. Sie ändere die Struktur der Sätze und formuliere die Sätze zur Verbesserung um. Sie benutze auch „freie“ Umschreibungen. Sie kreuzte keine der vielen Bemerkungen zur Strategie im Hinblick auf eine Makrostrategie, zur Kommunikationssituation oder zu den ZT-Empfängern an, obwohl sie sagte, sie verschaffe sich in der Vorbereitungsphase einen Überblick.

Beim *Dialog* erkannte S5 selber, dass sie nicht wusste, wie man Texte zweckorientiert übersetzen, d.h. einer Zielgruppe und einem Zweck anpassen kann.

Beobachtungen: Fehlende Voraussetzungen und fehlendes Wissen waren die Erklärung für die vielen pragmatischen Fehler von S5. Sie ignorierte sie in der ÜoZ und fügte noch neue hinzu. Im Gespräch schien sie zu erkennen, dass sie nicht bemerkt hatte, dass die ZT-Empfänger zusätzliche Informationen gebraucht hätten. Diskussionen über verschiedene übersetzungstheoretische Ansätze konnten ihr helfen.

S6 kreuzte im *Schema* an, sie schenke der Kommunikationssituation keinen Gedanken, habe nicht viel Sinn für die ZT-Empfänger und vergesse diese beim Übersetzen. Sie kreuzte auch an, dass sie auf's Wort fixiert sei und oft Löcher im Text lasse, auf die sie dann zurückkomme. Sie kreuzte an, sie fühle sich unsicher, es fehle ihr die sprachliche Sicherheit im Deutschen, sie traue ihrem Sprachgefühl nicht und sie bemerke auch Fehler nicht. Sie kreuzte an, sie starre sich an ihren Problemen blind. Außerdem fehle es ihr an Allgemeinwissen.

Beim *Dialog* sagte S6, dass sie kein Selbstvertrauen habe. Sie könne von der AS nicht abstrahieren, und sie wage es nicht, „frei“ zu übersetzen, weil sie dafür immer wieder kritisiert worden sei. Zur ÜoZ sagte sie, dass ihr immer Zweifel kämen, sobald sie *bewusst* arbeite, was offensichtlich dazu geführt hatte, dass ihr Produkt der ÜoZ nicht viel besser war als das der ÜmZ. Es ist aber zu bemerken, dass beide Übersetzungen gut waren.

Beobachtungen: An den Bemerkungen zu den ZT-Empfängern war zu erkennen, dass auch S6 nicht viel über funktionale Übersetzung und die Anpassung von ZT an die Situation wusste.

Bei S6 zeigte sich eine Diskrepanz zwischen den beiden guten Übersetzungen und dem, was sie im Retrospektionsschema angekreuzt hatte, und ihren Bemerkungen während des Dialogs.

Was ihr wirklich fehlte, war auf allen Gebieten mehr Sicherheit, und diese erwarb sie sich im Laufe des folgenden Unterrichts. Sie wurde dazu aufgefordert mehr Übersetzungen ohne Hilfsmittel zu schreiben, so dass sie mehr Mut und Vertrauen in ihr eigenes Können entwickeln konnte.

Bei der Fremdkorrektur konnte sie nicht viel korrigieren, was vielleicht auch ein Ausschlag von fehlendem Mut war. Es kann hier hinzugefügt werden, dass S6 ihr Diplom ein Jahr später mit hervorragenden Zensuren absolvieren konnte. Die hier beschriebenen einleitenden Versuche hatten ihr sehr geholfen.

S7 kreuzte im *Schema* an, dass sie gern präzise sein wolle und sich bewusst eng an den AT anlehne, um Interferenzphobie zu bekämpfen. Sie könne nicht von der AS abstrahieren. Sie kreuzte auch an, dass sie im Übersetzungsprozess Wörter und Informationen vor sich herschiebe oder im Text Löcher lasse. Sie sei misstrauisch gegenüber einfachen Lösungen. Sie kreuzte an, dass sie manchmal gründlich sei und manchmal auch bequem. Sie übersetze „treu“, wie sie es gelernt habe. Eigentlich wolle sie gern kreativ sein, sie habe aber Angst vor Fehlern. Sie kreuzte an, dass sie ihre Fehler manchmal nicht erkennt. Sie kreuzte an, dass sie Reverbalisierung benutze und auch die ZT-Sätze immer wieder umformuliere. Sie arbeite lange an der Übersetzung und benutze Wörterbücher zur Absicherung.

Beim *Dialog* meinte S7, sie sei immer unsicher. Das Nachschlagen im Wörterbuch sei zur Manie geworden. Sie sei sich ständig der Gefahr der Interferenz bewusst, es sei eine Art der Phobie.

Beobachtungen: Auch bei S7 waren die Rubriken im Schema interessant, die sie völlig ignorierte, und das waren die Aspekte, die mit dem Kontext, dem ZT-Empfänger und der Kommunikationssituation zusammenhängen. Sie hatte in beiden Übersetzungen pragmatische Fehler gemacht, die sie nicht

korrigierte. S7 litt unter Angst vor Interferenz, was eigentlich nicht nötig war, denn sie machte nur einen einzigen Interferenzfehler /11/. Obwohl sie sehr von den Hilfsmitteln abhängig war, war S7 beim Nachschlagen in Wörterbüchern mehrere Male nicht sorgfältig genug, denn sie verschlechterte sich in der ÜoZ, indem sie gute Lösungen durch idiomatisch weniger treffende Lösungen ersetzte. Bei der Fremdkorrektur zeigte S7 mehr Erfolg als bei der Eigenkorrektur.

S7 brachte mehr Unsicherheit zum Ausdruck als in Anbetracht ihrer Ergebnisse insgesamt berechtigt war. Durch den Dialog erkannte sie, dass sie sich ruhig auf ihre spontanen Einfälle verlassen konnte.

S8 kreuzte im *Schema* an, dass sie gern an dänischen, kulturellen Besonderheiten des AT festhalten wolle. Sie halte sich eng an den AT. Sie kreuzte auch an, dass sie oft mitten im Satz eine Pause mache, Löcher im Text lasse oder Wörter vor sich herschiebe. Sie sei wortfixiert und vergesse die Zieltextempfänger. Sie kreuzte an, dass sie ihr Deutsch so langsam verliere und dass es ihr an sprachlicher Sicherheit fehle. Sie verliere auch schnell den Überblick. Sie wage es nicht „frei“ zu übersetzen, könne nicht von der AS abstrahieren. Sie kreuzte an, sie bemerke Fehler nicht und zweifle oft und rate oder schreibe irgendetwas. Auch S8 zeigte im Schema keinerlei Interesse für pragmatische Aspekte.

S8 äußerte während des *Dialogs* Begeisterung über das Schema. Sie sagte spontan: „Det er rart, at man kan se at man ikke er den eneste, der har de problemer“. (Es ist gut zu sehen, dass man nicht die Einzige ist, die solche Probleme hat.) S8 zeigte große Unsicherheit und konnte ihre Fehler nicht erkennen. Es wurde beim Dialog auch deutlich, dass es S8 an Termini zur Beschreibung ihrer Probleme fehlte. Erstaunlich war, dass S8 während des Dialogs viel Richtiges sagte, was sie bei der Übersetzung aber nicht angewandt hatte.

Beobachtungen: S8 konnte sich in der ÜoZ im Verhältnis zur ÜmZ nur wenig verbessern, sie machte sogar noch viele neue Fehler, darunter auch morphosyntaktische Fehler. Es fehlte ihr an Wissen, und sie verließ sich auf das Raten. Bei der Fremdkorrektur erkannte sie auch nicht viele der Fehler. S8 zeigte von allen Studierenden die schlechtesten Ergebnisse. Die Ursache ihrer Unsicherheit war offensichtlich mangelnde Beherrschung der Fremdsprache.

S9 kreuzte im *Schema* an, dass sie es versuche, von der AS zu abstrahieren und gleich einen deutschen Ausdruck zu finden. Sie denke aber dennoch auf Dänisch, während sie ins Deutsche übersetze. Es fehlten ihr die täglichen Wendungen

und die sprachliche Sicherheit. Sie sei abhängig von Hilfsmitteln. Sie kreuzte auch an, dass der Gebrauch der Wörterbücher bei ihr zur Manie geworden sei. Sie strebe eine funktionale Übersetzung an und stelle sich dementsprechend auf die Kommunikationssituation und die ZT-Empfänger ein. Sie arbeite lange an der Übersetzung und formuliere die ZT-Sätze zur Verbesserung um. Sie kreuzte an, dass sie Unsicherheiten bemerke, sich aber nicht immer auf ihre Einfälle verlasse.

Beim *Dialog* kam zum Ausdruck, dass S9 sich nicht entscheiden konnte. Sie fühlte sich sehr unsicher.

Beobachtungen: Bei S9 fiel vor allem ihre Absicherungsmanie auf. Sie konnte sich aber in der ÜoZ im Verhältnis zur ÜmZ verbessern, was zeigte, dass sie die Hilfsmittel wirklich nötig brauchte. Bei der Fremdkorrektur dagegen fand sie nur die Hälfte der Fehler, was vielleicht mit ihrem Mangel an Entscheidungsfähigkeit zusammenhing. Für sie war Übersetzen unter Zeitdruck und ohne Hilfsmittel wichtig, denn sie musste aus der Abhängigkeit von den Hilfsmitteln und dem Internet gelöst werden.

6 Schlussbemerkung

Die in diesem Artikel beschriebenen Methoden und Experimente sind dadurch, dass fast alle Daten qualitative Daten sind, nicht ganz so präzise, wie die Methoden und Experimente, die in Hansen beschrieben worden sind, bei denen ich eine Computer Software benutzt hatte, um den Zeitgebrauch, die Cursorbewegungen und die Änderungen bzw. Revisionen während des Prozesses genau registrieren zu können. Auch den Gebrauch des Retrospektionsschemas muss man als „second hand“ bezeichnen. Im Unterricht haben sich diese vereinfachten Methoden als leicht anwendbar und nützlich erwiesen, besonders auch, wenn es darum geht, einen Überblick über die Profile, Prozesse und Produkte einer ganzen Gruppe zu bekommen.

Eine wichtige Beobachtung bei diesem Unterrichtsexperiment war bei mehreren der Studierenden eine große Abhängigkeit von Hilfsmitteln und Angst vor Interferenz. Es zeigte sich auch deutlich, dass die Gruppe insgesamt vor den Experimenten wenig über Pragmatik und funktionales Übersetzen gehört hatte.

Die Triangulierung von Ergebnissen der Eigenkorrektur – aus dem Vergleich der Produkte von ÜmZ und ÜoZ – mit dem Aspekt der Fremdkorrektur und mit einem nachträglichem Dialog zeigte aber auch, dass es sich lohnt, individuelle Prozesse zu untersuchen, denn die Ursachen von Problemen und Fehlern sind vielfältig, und die Reaktionen der Versuchsteilnehmer auf die Herausforderungen sind ganz verschieden.

Die positive Haltung der Studierenden zu allen Teilen des Experiments (ÜmZ, ÜoZ, Fremdkorrektur, Retrospektionsschema und Dialog) zeigt, dass diese Form des Unterrichts, wo man sich während des Dialogs ganz auf den einzelnen Teilnehmer konzentrieren kann, populär ist.

Anhang: Klassifikation von Fehlern: Die häufigsten Fehlertypen und ihre Abkürzungen *Fehlertypen sortiert nach den betroffenen Stufen und Ebenen der Sprachbeschreibung*

Pragmatische Fehler (pragm) durch falsche Einschätzung des Auftrags und/oder der Situation.

- Auftrag missverstanden
- Übersetzungstyp falsch (z.B. dokumentarisch-informierend statt kommunikativ-einbeziehend)
- Text nicht der Zielgruppe und dem Zweck angepasst
- Informationen fehlen oder sind zu umfassend im Verhältnis zum Bedarf der ZT-Empfänger in der Situation, in der der Text benutzt werden soll (z.B. bei Kulturemen)
- Deixis falsch oder nicht beachtet
- Normen und Konventionen, z.B. Textsortenkonventionen, missachtet
- Direkte Übertragung von Abkürzungen.

Textlinguistische Fehler: Verstöße gegen die semantische, logische, stilistische Kohärenz:

- Textzusammenhang verletzt durch textsemantische/semantisch-logische Fehler, oft durch falsche Konnektoren (**sem.log**)
- Referenz unklar/falsch, z.B. aufgrund von falschem Artikelgebrauch oder falschem Proformen (**ref**).
- Zeitverhältnisse unklar (**zeit**)
- Kategorie falsch: Indikativ statt Konjunktiv, falscher Gebrauch von Passiv (**kat**)
- Modalität falsch, z.B. durch falsche Modalwörter, Negationen (nicht/kein) (**mod**)
- Informationsstruktur (z.B. durch Wortstellung) falsch (**str**)
- Stilbruch (**stil**).

Semantische Fehler (sem): Falsche Bedeutung auf Wort- oder Satzebene, die auf die falsche Wahl von Wörtern oder Wendungen zurückzuführen ist. Semantische Fehler auf Wort- oder Wortgruppenebene werden auch oft **lexikalisch-semantische Fehler (lex-sem)** genannt.

Idiomatische Fehler (idiom): Wörter und Wendungen, die zwar semantisch deckend sind, die

aber in einem bestimmten Zusammenhang oder in einer bestimmten Situation in der ZS nicht benutzt würden.

Stilistische Fehler (stil): Falsche Stilebene, falsche Stilfärbung, falscher Ton

Morphologische Fehler, auch „morphosyntaktische“ Fehler (msyn): Falsche Wortstruktur im Verhältnis zur Funktion im Satz, falsche Beugungen der Wörter (Numerus, Genus, Kasus usw.)

Syntaktische Fehler (syn, wortst): Falsche Satzstruktur, Wortstellung

Fakten falsch (facts): Fehler im Hinblick auf Zahlen, Daten, Eigennamen usw.

Auslassungen (ausl): Fehlende Einheiten im Verhältnis zum AT (nicht pragmatisch begründet).

Fehlertypen sortiert sowohl nach der Ursache „Interferenz“ als auch nach den betroffenen Stufen und Ebenen der Sprachbeschreibung

- **Interferenz auf Wortstufe (int-lex):** Übernahme von Wörtern und Wendungen aus der AS in die ZS. Besonders oft geschieht das bei Präpositionen.
- **Syntaktische Interferenz (int-str):** Direkte Übernahme der syntaktischen Struktur der AS
- **Textsemantische Interferenz (int-ref):** Gleiche Art der Referenz (Pronomen, Artikelgebrauch)
- **Kulturelle Interferenz (int-kult):** Direkte Übernahme Kulturemen.

Vermerke

- /1/ Hansen, G. 2002. „Zeit und Qualität im Übersetzungsprozess.“ *Copenhagen Studies in Language* 27: 29-54.
- /2/ Hansen, G. 2006b. „Retrospection methods in translator training and translation research.“ *Journal of Specialised Translation. JoSTrans* 5. www.jostrans.org. 2-40.

/3/ Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. „Introduction: entering the field of qualitative research“. In: *Handbook of Qualitative Research*. Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds). Thousand Oaks, CA: Sage. 1-17.

/4/ Sandelowski, M. 1995. „Triangles and crystals: on the geometry of qualitative research.“ *Research in Nursing and Health* 18. 569-574.

/5/ Hansen, G. 2005. „Triangulation of methods and data in empirical translation research“ *Research Issues*. www.est-translationstudies.org (December, 2005).

/6/ Hansen, G. 2006a. *Erfolgreich Übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

/7/ Hansen, G. 2006c. „Time pressure in translation teaching and translation studies.“ In: *Inderdisciplinarité en Traduction. Vol. II*. Kasar Öztürk, S. (ed.). Istanbul: Isis. 71-80.

/8/ Ibidem

/9/ Hansen, G. & Hönig, H.G. „Kabine oder Bibliothek? In: *Translationswissenschaft*. Kadric, M., Kaindl, K. & Pöchhacker, F. (eds). Tübingen: Stauffenburg. 319-338.

/10/ Ibidem /6/

/11/ Ibidem /6/

Literatur

1. De Rooze, B. 2003. *La traducción, contra reloj (Translating against the clock)*. PhD Dissertation. University of Granada.
2. Fleischmann, E., Schmitt, P.A. & Wotjak, G. (Hrsg.). Tübingen: Stauffenburg. 91-101.
3. Hansen, G. 1989. *Textlinguistische Analyse von Gebrauchstexten*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck.
4. Hansen, G. 1995/2001³. *Einführung in das Übersetzen*. København: Munksgaard.
5. Hansen, G. 2004. „Die Beschreibung von Übersetzungsprozessen.“ In: *Translationskompetenz*
6. Hansen, G. 2007. „Ein Fehler ist ein Fehler, oder ...? Der Bewertungsprozess in der Übersetzungsprozessforschung.“ In: *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbericht und Perspektiven aus der Außensicht*. Wotjak, G. (Hrsg.). Berlin: Frank & Timme. 115-131.
7. Jensen, A. 1999. „Time pressure in translation.“ *Copenhagen Studies in Language* 24: 103-119.