

Astrid Schmidhofer

Ausbildung von Translatoren im 21. Jahrhundert

Zwischen Mensch, Markt und Maschine

Translator education in the 21st century: Between translators, trade and technology – Abstract

Translator education has changed considerably over the past two decades, which is due to a series of different influences. The first one is the creation of the European Higher Education Area (EHEA), which has brought about a new format for undergraduate and masters programmes; the second can be found in the development of a new teaching paradigm parallel to the creation of the EHEA, but also reflected in its principles. The third is the development of translation competence models, which can also be linked to the focus on competences laid down in the principles of the EHEA. The fourth aspect I am going to describe is the influence of conditions and changes on the translation market. Finally, I am going to focus on technological developments, particularly the improvement of machine translation systems. After describing each of these aspects and analysing its impact on and role in translator education, I will analyse the positive interactions between these influences and possible tensions that might arise.

1 Einleitung

Bildungs- und Ausbildungsprogramme auf allen Ebenen verändern sich – meist zeitversetzt – im Allgemeinen so wie die Branchen, für die ausgebildet wird, oder die Gesellschaften, innerhalb derer diese Programme angesiedelt sind. Die Einflüsse, die eine Wirkung auf die Gestaltung von Programmen und ihre konkreten Umsetzung ausüben, sind sehr vielfältig und reichen von bildungspolitischen Paradigmenwechseln, (bildungs-)wissenschaftlichen Erkenntnissen bis hin zu wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Entwicklungen.

Auch die universitäre translationswissenschaftliche¹ Ausbildung unterliegt in den letzten Jahrzehnten einer Reihe unterschiedlicher Einflüsse, die die Ausbildungsgänge bereits verändert haben oder im Begriff sind, sie zu verändern. Dazu gehört zum Ersten die Einrichtung des Europäischen Hochschulraums, gemeinhin Bologna-Prozess genannt,

¹ Ich verwende, wie in Österreich üblich, den Ausdruck *translationswissenschaftlich* für die Studiengänge im Bereich Übersetzen und Dolmetschen (vgl. die Namen der drei österreichischen Ausbildungsstätten).

der nicht nur eine Harmonisierung der Universitätenlandschaft in Europa vorsah, sondern auch Vorgaben zur inhaltlichen Ausrichtung und didaktischen Gestaltung umfasste; letztere spiegeln sich auch in den Trends der allgemeinen Hochschuldidaktik wider. Zum Zweiten ist hier die Orientierung an der Übersetzungsindustrie zu nennen, denn im Gegensatz zu vielen Studienrichtungen aus dem Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften gibt es für die Ausbildung zum Übersetzer oder Dolmetscher klar definierte Berufsbilder und einen globalen Markt, auf dem Abgänger sich nach dem Studium idealerweise etablieren können sollten. Der dritte Einflussbereich, der aus diesem Zusammenhang nicht wegzudenken ist und gerade in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewinnt, ist die zunehmende Technologisierung des Berufs, die maßgeblich durch die rasante Entwicklung der maschinellen Übersetzung bedingt ist.

Nach einer Beschreibung der einzelnen Bereiche und ihrer Einflüsse auf die Ausbildung werde ich im letzten Abschnitt Konvergenzen und Spannungsfelder aufzeigen, die sich aus dem Aufeinandertreffen der verschiedenen Einflüsse ergeben. Aus Gründen der geografischen und sprachlichen Nähe wird in diesem Beitrag in erster Linie auf die Situation in Österreich und Deutschland Bezug genommen; die meisten Tendenzen sind jedoch zweifelsohne auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten. Ebenso werde ich in diesem Beitrag hauptsächlich auf das Übersetzen eingehen; viele der beschriebenen Einflüsse betreffen jedoch auch die Dolmetscherausbildung oder machen sich in ihr bemerkbar.

2 Die universitären Rahmenbedingungen: der Bologna-Prozess und seine Umsetzung

Zu Ende des letzten Jahrhunderts begann mit der Schaffung des Gemeinsamen Europäischen Hochschulraums (EHR) ein Umbauprozess der europäischen Hochschullandschaft, der diese langfristig und weitreichend verändern sollte. Am Beginn stand die Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister von 29 europäischen Ländern (inzwischen sind 48 Länder Teil des EHR) in Bologna 1999, mit der der Grundstein für eine Harmonisierung des europäischen Hochschulsystems gelegt wurde.² Die vereinbarten Ziele umfassen die Festlegung von zwei Hauptzyklen und einem Leistungspunktesystem sowie die Förderung von Mobilität, der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung und der europäischen Dimension im Hochschulwesen (*Der Europäische Hochschulraum* 1999).

In den nachfolgenden Kommuniqués wurden diese Ziele evaluiert, Fortschritte dokumentiert sowie weitere Präzisierungen und Maßnahmen zu ihrer Umsetzung vereinbart. Darüber hinaus wurden in den Kommuniqués der circa alle zwei Jahre stattfindenden

² Der Vollständigkeit halber sei hier angemerkt, dass dieser bereits eine Erklärung der vier Bildungsminister von Frankreich, Deutschland, Italien und dem Vereinigten Königreich an der Sorbonne 1998 vorausging; gemeinhin wird jedoch die Bologna-Erklärung von 1999 als Geburtsstunde des EHR betrachtet.

Treffen der Minister der Mitgliedsstaaten des EHR weitere Vereinbarungen getroffen. Im Folgenden werden jene dargestellt, die direkten Einfluss auf die Gestaltung der Studienpläne und des Unterrichts haben.

Dazu gehört die erstmals im Kommuniqué von Berlin 2003 erwähnte Beschreibung von Lehrveranstaltungen anhand von Lernergebnissen, Kompetenzerwerb und die Berechnung von Arbeitsaufwandstunden:

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile.

(Realising the European Higher Education Area 2003)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die (verstärkte) Orientierung der Studiengänge am Arbeitsmarkt. Explizit ausgeführt wurde dies im Kommuniqué von London 2007 (*London Communiqué*), aber besonders deutlich zwei Jahre später in Leuven 2009:

With labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the individual to fully seize the opportunities in changing labour markets. We aim at raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. This will allow institutions to be more responsive to employers needs and employers to better understand the educational perspective.

(The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade)

Der dritte wichtige Aspekt ist die lernerzentrierte Ausbildung (vgl. auch Abschnitt 3), die im Kommuniqué von Leuven erstmals ausführlich thematisiert wurde:

We reassert the importance of the teaching mission of higher education institutions and the necessity for ongoing curricular reform geared toward the development of learning outcomes. Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles.

(The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade)

Die durch den Bologna-Prozess eingeleiteten Änderungen im europäischen Hochschulsystem wurden von verschiedenen Seiten sehr unterschiedlich bewertet. Laut Kelly nahmen viele Lehrende diesen Prozess als Diktat seitens der EU wahr; ebenso seien Lehrende häufig auch nicht auf die neuen Gegebenheiten vorbereitet worden (vgl. Kelly 2014: min. 28:00). Als positiv wird meist die erhöhte Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden hervorgehoben (vgl. bspw. *Gemischte Bilanz nach 20 Jahren Bologna* 2018). Ebenso positive Reaktionen rief die Vereinfachung der Anerkennung von Studienleistungen zwischen verschiedenen Universitäten und Ländern hervor (vgl. bspw. Henning 2010: 14; *Professoren sehen Bologna-Prozess kritisch* 2018). Jedoch hat die Freiwilligkeit dazu geführt, dass die Implementierung sehr uneinheitlich erfolgte, wie Vögtle (2019) betont:

Nach 20 Jahren stellt der EHR einen Flickenteppich dar, bestehend aus 48 verschiedenen Hochschulsystemen, die zwar auf der Makroebene ähnliche strukturelle Reformen vollzogen

haben, jedoch auf Ebene der Abschlüsse und Programme nur eingeschränkt kompatibel sind. (Vögtle 2019: 15; vgl. auch Unger 2019: 28)

Besonders kontrovers gesehen wird die Einführung der ECTS-Credits, durch die der Arbeitsaufwand für Studiengänge, Module und Lehrveranstaltungen berechenbar und dadurch vergleichbar gemacht werden soll. Wird die Idee meist noch positiv gesehen (vgl. bspw. Unger 2019: 26), wird die Umsetzung durchwegs kritisch bewertet:

Lehrveranstaltungen werden nicht nach ihrem Arbeitsaufwand sondern nach einer eigenen Curricula-Arithmetik bewertet, so dass am Ende genau 180 ECTS Credits für einen Bachelor herauskommen und alle beteiligten Fächer mehr oder weniger mit ihrem Anteil zufrieden sind. [...] Auch weil niemand wirklich weiß, wie man den Arbeitsaufwand einer gemischten Gruppe von Studierenden bemessen soll, bleibt ein Kernstück der internationalen Harmonisierung unvollendet. (Unger 2019: 27; vgl. auch Henning 2010: 8)

Ein weiterer im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess des Öfteren genannter Aspekt ist die Verschulung der Studiengänge (vgl. bspw. Ahmann/Schmidhofer 2017; Winter 2015). Gängige Kritikpunkte sind dabei die Einschränkung der Wahlfreiheit innerhalb des Studiums sowie das hohe Ausmaß an Anwesenheitspflicht in vielen Studiengängen. Jedoch gibt es auch hier divergierende Stimmen. So weist Henning mit Blick auf die Erfahrungen von Fachhochschulen darauf hin, dass dies für orientierungsschwache Studierende sogar von Vorteil sein könne: "An den Fachhochschulen herrscht deshalb [...] eine sehr viel größere Effizienz des Lehrens und Lernens, die der Mehrheit der Studierenden durchaus angemessen ist." (Henning 2010: 15–16). Der Autor räumt jedoch auch ein, dass die strikte Organisation für Spitzenleistungen in Wissenschaft und Forschung hemmend sein kann.

Manche Beobachter weisen in diesem Zusammenhang auf einen mit der Verschulung einhergehenden, aber nicht notwendigerweise durch sie verursachten Mentalitätswandel hin. Der Fokus verschiebe sich vom Wissens- oder Kompetenzerwerb zusehends in Richtung der Erfüllung eines Plansolls des Sammelns von ECTS-Credits, um in der vorgegebenen Zeit fertig zu werden. Eigene Interessen, extracurriculare Angebote der Universität oder als studienverlängernd wahrgenommene Aktivitäten wie Auslandsaufenthalte würden dabei oft hintangestellt (Ahmann/Schmidhofer 2017: 11–23; vgl. auch Winter 2015: 11–23).

Für die translationswissenschaftlichen Ausbildungsgänge bedeutete die Umstellung auf das zweistufige BA/MA-System, dass das vor der Implementierung des EHR vier- bis fünfjährige Studium auf zwei Zyklen, einen meist dreijährigen Bachelor (der nur in wenigen Ländern wie bspw. Spanien vierjährig blieb) und einen meist zweijährigen Master, der häufig eine Spezialisierung in Fachübersetzen, Literatur- und Medienübersetzen, Konferenzdolmetschen oder Community Interpreting umfasst, aufgeteilt wurde. Was in der Theorie nach keiner großen Änderung aussieht, hat in der Praxis jedoch dazu geführt, dass viele Studierende nach dem Bachelor kein Masterstudium aufnehmen. Die im Bachelor erworbene translationswissenschaftliche Grundausbildung ist für die Arbeit in der Übersetzungsindustrie nach Meinung vieler Lehrender nicht ausreichend (vgl. Nord 2009: 104 sowie Stoll 2006: 9), auch wenn der erste Abschluss

mancherorts explizit als *berufsqualifizierend* bezeichnet wird.³ Dem könnte man natürlich entgegenhalten, dass jene, die das Studium mit dem BA-Abschluss beenden, meist ohnehin keine Karriere als Übersetzer/Dolmetscher anstreben und trotzdem einen Abschluss erwerben, der es ihnen ermöglicht, danach einen Master in einem anderen Gebiet aufzunehmen.

Auf die in diesem Abschnitt erwähnte didaktische Dimension und die Beschäftigungsfähigkeit wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

3 Didaktische Leitlinien: Entwicklungen in der allgemeinen Hochschuldidaktik

Die Lehre an den Hochschulen hat sich in den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrtausends stark gewandelt, was zum Teil, aber nicht ausschließlich, mit dem Bologna-Prozess zu tun hat. Laut Euler (2013) sehen sich Hochschulen heutzutage Anforderungen gegenüber, die in einem gewissen Spannungsfeld zueinander stehen:

Hochschulen sollen die Persönlichkeit der Studierenden entwickeln und die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen gewährleisten; den Wandel vom Lehr- zum Lernparadigma bei einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft bewältigen; strategisch den Weg zwischen den Polen Standardisierung und Profilierung finden; dazu kontinuierliche Qualitätsentwicklungsprozesse organisieren, sich Akkreditierungen stellen und möglichst noch in Rankings reüssieren. (Euler 2013: 362)

Diese veränderten Umstände erfordern von den Universitäten Reflexion über ihr Selbstverständnis und ihre Aufgaben. Eine Folge des Bolognaprozesses war zweifellos, dass die Lehre, die Qualität der Lehre und damit einhergehend die Erforschung der Lehre einen höheren Stellenwert gewonnen haben (vgl. auch Urban/Meister 2010: 2). Dies zeigt sich an einem verstärkten Interesse an Hochschuldidaktik und Personalentwicklung (vgl. auch Stahr 2009: 72). An den meisten Universitäten gibt es heutzutage eine Abteilung für Personalentwicklung mit Angeboten für Lehrende zur Kompetenzentwicklung, das von Fortbildungen bis zu individueller Beratung reicht. Ebenso hat sich dieses verstärkte Interesse in einem größeren Publikationsvolumen niedergeschlagen. Des Weiteren finden sich Initiativen auf politischer Ebene zur Förderung der Qualität der Hochschullehre wie beispielsweise der *Qualitätspakt Lehre in Deutschland*, durch den zwischen 2011 und 2020 zwei Milliarden Euro für die "Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre" bereitgestellt wurden (*Qualitätspakt Lehre – BMBF 2019*).

Der höhere Stellenwert der Lehre hat auch dazu geführt, dass Maßnahmen zur Messung und Sicherung von Lehrqualität verstärkt entwickelt und umgesetzt werden. So sind flächendeckende regelmäßige Umfragen zur Bewertung von Lehrveranstaltungen

³ So beispielsweise in Innsbruck: "Das Bachelorstudium Translationswissenschaft dient dem Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Universitätsabschlusses für gemeinsprachliches Übersetzen und Gesprächsdolmetschen in den am Institut für Translationswissenschaft angebotenen Sprachen." (Universität Innsbruck 2016: 1).

seitens der Studierenden heutzutage an den meisten Universitäten schon Standard. 2007/2009 erklärte die deutsche Hochschulrektorenkonferenz in ihrem Arbeitsbericht Lehrqualität zu einem strategischen Ziel; diese zeige sich “an den Lernfortschritten der Studierenden und in der Qualität der erreichten Lernergebnisse (z. B. Abschlussarbeiten)” (Hochschulrektorenkonferenz 2009: 86). Ebenso wird in diesem Dokument auf die Notwendigkeit, Qualitätssicherung auf institutioneller Ebene anzusiedeln, hingewiesen (Hochschulrektorenkonferenz 2009: 87). Die erhöhte Aufmerksamkeit, die der Lehre gewidmet wird, hat zweifellos in vielen Bereichen neue Formen des Lehrens und Lernens, aber auch mehr Transparenz in der Unterrichtsgestaltung, der Notengebung und der Kommunikation mit den Studierenden bewirkt.

Die eben beschriebenen Veränderungen haben auch dazu geführt, dass die Bedeutung der Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin gestiegen ist. Diese im Zuge der Reformbestrebungen in den 60er und 70er Jahren entstandene Disziplin war in ihren Anfängen stark praxisorientiert; die empirische Grundlagenforschung spielte nur eine sekundäre Rolle (Urban/Meister 2010: 3) Heutzutage wird der wissenschaftlichen Fundierung größeres Gewicht beigemessen, wie im Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zu lesen ist:

Allgemeines Ziel der hochschuldidaktischen Forschung ist es, Grundlagen für eine evidenzbasierte und wissenschaftlich fundierte Entwicklung qualitativ guter bzw. professioneller Lehre und Studiengestaltung bereit zu stellen.

(Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2016: 15).

Gleichzeitig wird jedoch in ebendieser Publikation darauf hingewiesen, dass hochschuldidaktische Forschung noch lückenhaft, im deutschen Sprachraum nicht genügend personell und institutionell an den Hochschulen repräsentiert sei und ihre Wissens- und Kompetenzressourcen nicht ausreichend genutzt würden (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2016: 8, 15, 17).

Dass die Erforschung von Hochschullehre zumindest teilweise bei den Lehrenden angekommen ist, zeigt das *Scholarship of Teaching and Learning*, ein Modell forschenden Unterrichtens, bei dem Hochschullehrende oft unter Einbindung von Studierenden ihre eigene Lehre erforschen. Obwohl die Ergebnisse oft nur für einen begrenzten Rezipientenkreis relevant sind und bisweilen auch die Methodik bildungswissenschaftlichen Standards nicht entspricht, führt diese Form der Forschung zwangsweise zu einer Reflexion über das eigene Handeln und dadurch im Idealfall zu einer Verbesserung der eigenen Lehre.

Die verstärkte Präsenz der hochschuldidaktischen Forschung und das größere Weiterbildungsangebot haben auch dazu geführt, dass Grundkonzepte der Hochschuldidaktik inzwischen unter Lehrenden hohe Verbreitung gefunden haben und in Debatten zur Konzeption von Lehrveranstaltungen oder Prüfungsformen einfließen. Man denke dabei beispielsweise an das *constructive alignment* von Biggs und Tang (2011), bei dem Lernziele, Lehr- und Lernaktivitäten und Evaluierungsformen zueinander in Beziehung gesetzt werden, oder verschiedene Formen der Evaluierung, wie formative und

summative Evaluierung (Black/Wiliam 2009). Diese und andere Begriffe aus der Hochschuldidaktik sind heutzutage bereits vielen Lehrenden geläufig.

Ein weiteres zentrales Thema der Hochschullehre des 21. Jahrhunderts ist der sogenannte *shift from teaching to learning*. Die wichtigsten Eckpunkte dieses Paradigmenwechsels lassen sich, wie folgt, zusammenfassen (vgl. Barr/Tagg 1995; Stüwe 2010): Im Fokus der universitären Lehre stehen die Studierenden, die gewisse Lernziele erreichen sollen, und nicht mehr die Lehrenden, die Inhalte vermitteln. Eine Lehrveranstaltung kann somit dann als erfolgreich betrachtet werden, wenn die Studierenden ihre Lernziele erreicht haben. In einem lernerzentrierten Unterricht werden auch die Voraussetzungen und die individuelle Entwicklung der einzelnen Teilnehmer berücksichtigt. Dadurch, dass die Studierenden und nicht mehr die Lehrenden im Mittelpunkt stehen, ändern sich auch deren Rollen. Die Lehrenden werden von Wissensvermittlern zu Organisatoren von Lernaktivitäten und Begleitern im Lernprozess. Die dozentenzentrierte Wissensvermittlung wird also abgelöst von der Ermöglichung des studentischen Kompetenzerwerbs. Zentral dabei ist auch die Förderung der Lernkompetenz und somit der Autonomie der Studierenden: Diese sollen Lernen lernen und dabei Strategien erwerben, die ihnen helfen, ihren eigenen Lernprozess zu organisieren, zu steuern und zu evaluieren. Zugrunde liegt diesem *shift* ein soziokonstruktivistischer Ansatz, in dem davon ausgegangen wird, dass Lernende mithilfe von verschiedenen Aktivitäten, der Zusammenarbeit mit anderen und Lernerfahrungen neues Wissen konstruieren:

[A] college's purpose is not to transfer knowledge but to create environments and experiences that bring students to discover and construct knowledge for themselves, to make students members of communities of learners that make discoveries and solve problems.

(Barr/Tagg 1995: 15)

Diese sich auch in den Folgedeklarationen zu Bologna findenden Prinzipien haben die Hochschullehre in den letzten Jahren grundlegend verändert. Kritik daran findet sich wenig und wird aufgrund der stark wertenden Gegenüberstellung eines "alten" (sprich: überholten) und "neuen" Paradigmas auch selten laut geäußert. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die kritischen Äußerungen von Reimann (2018), die vor allem die verschiedenen Auslegungen, die der Begriff erfahren hat, einer eingehenden Prüfung unterzieht.

Der letzte wichtige Punkt, der in diesem Zusammenhang zu nennen ist, ist die Beschäftigungsfähigkeit oder *employability*, die heute in der Gestaltung der Studienpläne eine wichtige Rolle spielt. Dem Begriff liegt eine Verknüpfung der universitären Ausbildung mit dem Arbeitsmarkt zugrunde; Beschäftigungsfähigkeit kann sich dabei einerseits auf die Verankerung von für den heutigen Arbeitsmarkt bzw. bestimmte Berufe relevanten Schlüsselqualifikationen in den Studienplänen einerseits oder den Erfolg von Absolventen beim Einstieg in das Arbeitsleben andererseits beziehen (zu den verschiedenen Lesarten vgl. Hessler 2013: 46).

Dieses in den Nachfolgedeklarationen zu Bologna verankerte Ziel (vgl. Abschnitt 2) erforderte eine Neu- bzw. Umgestaltung von Studienplänen, die die einzelnen Studienrichtungen sehr unterschiedlich traf. Gibt es beispielsweise in Studien wie Medizin,

Wirtschaft oder Recht eine Reihe von klar definierten Berufsbildern, auf die entsprechend vorbereitet werden kann, erwies sich dies in vielen Geistes- und Sozialwissenschaften aufgrund des Fehlens ebensolcher als viel schwieriger. Absolventen solcher Studiengänge finden sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Berufe auf dem Arbeitsmarkt wieder; die universitäre Ausbildung kann in diesem Fall maximal zur Entwicklung weithin gefragter Kompetenzen wie beispielsweise Soft Skills beitragen.

Die Forderung nach der Orientierung universitärer Studiengänge am Arbeitsmarkt wurde von den Universitäten unterschiedlich aufgenommen. Laut Schubarth (2015) stand gemäß einer 2012 veröffentlichten Umfrage eine Mehrheit der Professoren dem ablehnend gegenüber, wobei nur geringe Unterschiede zwischen einzelnen Fachrichtungen (mit Ausnahme von Medizin) verzeichnet wurden. Die Anwendungsorientierung und die Berücksichtigung der Verwertbarkeit von an der Universität Gelerntem wirft notwendigerweise Fragen zum Selbstverständnis der Universitäten als Bildungseinrichtung auf, deren Klärung noch lange nicht abgeschlossen ist. Eine klare Position bezieht jedoch die deutsche Hochschulrektorenkonferenz in einem Gutachten mit Verweis auf das oft als Gegenargument vorgebrachte Humboldt'sche Bildungsideal und den seit Jahrzehnten gesetzlich verankerten Ausbildungsauftrag:

Die Vermittlung von Kompetenzen, die im Berufsleben benötigt werden, tritt zunehmend in den Vordergrund und wird zu einem Thema für die Hochschulen. Der oftmals gegen ein berufsrelevantes Studium vorgebrachte Verweis auf Humboldts traditionelles Selbstverständnis von Hochschulen kann kaum als Argument geltend gemacht werden, da sich Humboldt ebenfalls schon auf eine akademische Berufsbildung bezog. Das Hochschulrahmengesetz (1976) verankerte den Ausbildungsauftrag der Hochschulen normativ.

(Schubarth/Speck 2014: 17–18)

Die Berücksichtigung der *employability* hat ebenso wie der Übergang zu einem sozialkonstruktivistischen Paradigma nachhaltigen Einfluss auf die Unterrichtsmethodik. In vielen Kursen werden, oft in Kursbeschreibungen angekündigt und in Evaluierungen entsprechend eingebunden, Aufgaben und Übungen an den Gegebenheiten des Arbeitsmarkts orientiert, was häufig in Arbeitsformen wie aufgabenorientiertem Unterricht oder Projektunterricht umgesetzt wird.

Parallel zum erstarkenden Interesse an der Hochschuldidaktik ist auch in der Translationswissenschaft ab den 90er Jahren ein erhöhtes Interesse an der Didaktik zu bemerken. Stellvertretend für diese Entwicklung sollen hier drei einflussreiche Autoren aus der Übersetzungsdidaktik genannt werden. Infolge der Entwicklung des funktionalistischen Ansatzes stellte Nord (2007) eine Didaktik des funktionalen Übersetzens vor, deren Kernelemente der didaktische Übersetzungsauftrag zur klaren Einbettung des Texts in eine kommunikative Situation und eine Kategorisierung und didaktische Staffellung von Übersetzungsproblemen und damit eine Bewertung nach gelösten Problemen anstatt von Fehlerpunkten sind. Eine Sammlung von didaktischen Konzepten für verschiedenste Teilbereiche der Studiengänge findet man in den beiden von Hurtado Albir herausgegebenen Sammelbänden zur Translationsdidaktik (Hurtado Albir Hg. 1996, 1999). Die behandelten Teilbereiche umfassen die Ausbildung in der Muttersprache, in

den Fremdsprachen, allgemeines Übersetzen in und aus der Fremdsprache, Fachübersetzen, Literaturübersetzen, Dolmetschen und die Handhabung von Recherchequellen. Zum Schluss soll hier noch das Werk von Kiraly (2000) genannt werden, der ein didaktisches Konzept für die Entwicklung von übersetzerischer Kompetenz auf Basis von sozialkonstruktivistischen Prinzipien skizziert.

Besondere Relevanz für die Ausbildung im Fach Translationswissenschaft hat auch die oben angesprochene Beschäftigungsfähigkeit. Die Orientierung am berufsspezifischen Arbeitsmarkt an sich stellte für die Ausbildung von angehenden Translatoren zwar keine große Neuerung dar, da die Orientierung an den für den Übersetzerberuf notwendigen Kompetenzen auch vor der Bologna-Reform gang und gäbe war (vgl. Kelly 2014 min. 23:30; s. auch Abschnitt 5). Es entstand jedoch parallel zum Bologna-Prozess, wenn auch nicht durch diesen verursacht, eine stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der übersetzerischen Kompetenz, im Zuge derer verschiedene Kompetenzmodelle entstanden, durch die dieses Konzept für Lehrende und Studierende greifbarer wird. Auf einige dieser Modelle und ihre Bedeutung für die Ausbildung wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

4 Das Ausbildungsziel: übersetzerische Kompetenz

Seit der Implementierung des Bologna-Prozesses werden die Zielsetzungen praktisch aller Studienrichtungen als der erfolgreiche Erwerb bestimmter Kompetenzen definiert. Zum Kompetenzbegriff existieren zwar divergierende Definitionen, doch wird darunter meist die erfolgreiche Kombination von Wissen, Können und Einstellungen verstanden, wie auch aus folgender Definition im European Master's in Translation herauszulesen ist. Demnach ist Kompetenz "die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen." (EMT-Rat 2017: 3).

Obwohl auch innerhalb der Hochschul-Community immer wieder Kritik am Kompetenzbegriff laut wird (vgl. bspw. Liessmann 2014: 45–60), wobei neben dem Fehlen eines einheitlichen Kompetenzbegriffs meist auf die behavioristischen und utilitaristischen Aspekte sowie auf die Tatsache, dass der Fokus auf dem Lerner und nicht so sehr auf den Inhalten liegt, verwiesen wird, ist zumindest in translationswissenschaftlichen Studiengängen das Konzept der Kompetenz weitgehend etabliert.

Dazu hat zweifellos beigetragen, dass es aufgrund des anwendungsorientierten Charakters der Disziplin schon vor dem Beginn des Bologna-Prozesses Modelle der Translationskompetenz gab (Waddington 2000: 106–134) sowie das rege Interesse der Translationswissenschaft an der Translationskompetenzforschung ab der Jahrtausendwende mit der Entwicklung zahlreicher Modelle. Infolge sollen die einflussreichsten davon vorgestellt und ihre Relevanz für die Übersetzerausbildung kurz dargelegt werden.

Besonders häufig wird an translationswissenschaftlichen Ausbildungsstätten auf den Kompetenzrahmen des European Master's in Translation Bezug genommen, der auch als Referenz für die Aufnahme von Hochschulen in das EMT-Netzwerk dient. Dieser soll "die Kernkompetenzen und Fertigkeiten umfassen, die künftige Absolventen von Übersetzungsstudiengängen benötigen" (EMT-Rat 2017: 2), und somit jene Kompetenzen, mithilfe derer "die **Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen von Masterstudiengängen im Fach Übersetzen** europaweit gefestigt und verbessert werden" kann (EMT-Rat 2017: 3, Fettdruck im Original). Definiert werden darin fünf Bereiche, die als "als komplementär und gleichermaßen wichtig für die Erbringung von Übersetzungsdienstleistungen" erachtet werden (EMT-Rat 2017: 5). Die fünf Bereiche sind in Form einer Liste, deren Elemente durch Zahnräder verbunden sind, dargestellt (s. Abb. 1).

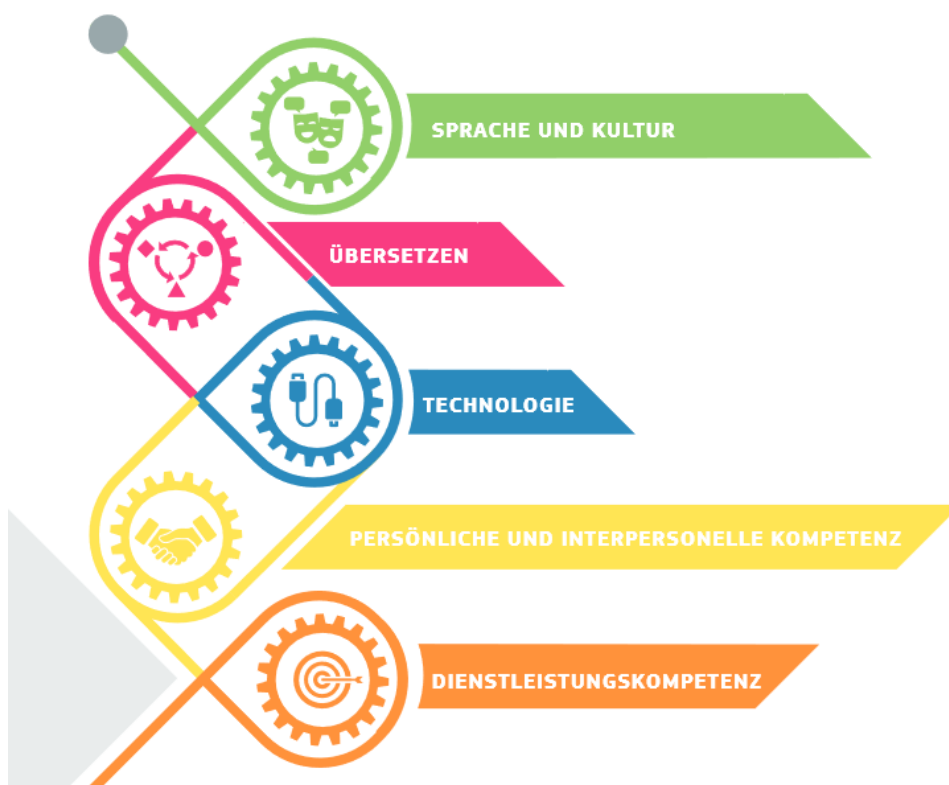


Abb. 1: EMT-Kompetenzrahmen (EMT-Rat 2017: 4)

Das zweite Modell, das in diesem Zusammenhang genannt werden soll, ist jenes von PACTE (Hurtado Albir 2017). Die Relevanz dieses Modells liegt vor allem darin begründet, dass es in einem sich über mehrere Phasen und Jahre erstreckenden Prozess empirisch validiert wurde. Im Unterschied zum EMT-Modell, in dem festgehalten wird, welche Kompetenzen Studierende erwerben *sollen*, wird modelliert, welche besonderen Kompetenzen (empirisch getestet im Vergleich zu anderen kompetenten Sprachnutzern) professionelle Übersetzer besitzen. Das modifizierte und validierte Modell

umfasst fünf Subkompetenzen und psycho-physiologische Komponenten, worunter die strategische Subkompetenz zentral ist, da sie die anderen Subkompetenzen betreffende Entscheidungsprozesse beeinflusst (s. Abb. 2).

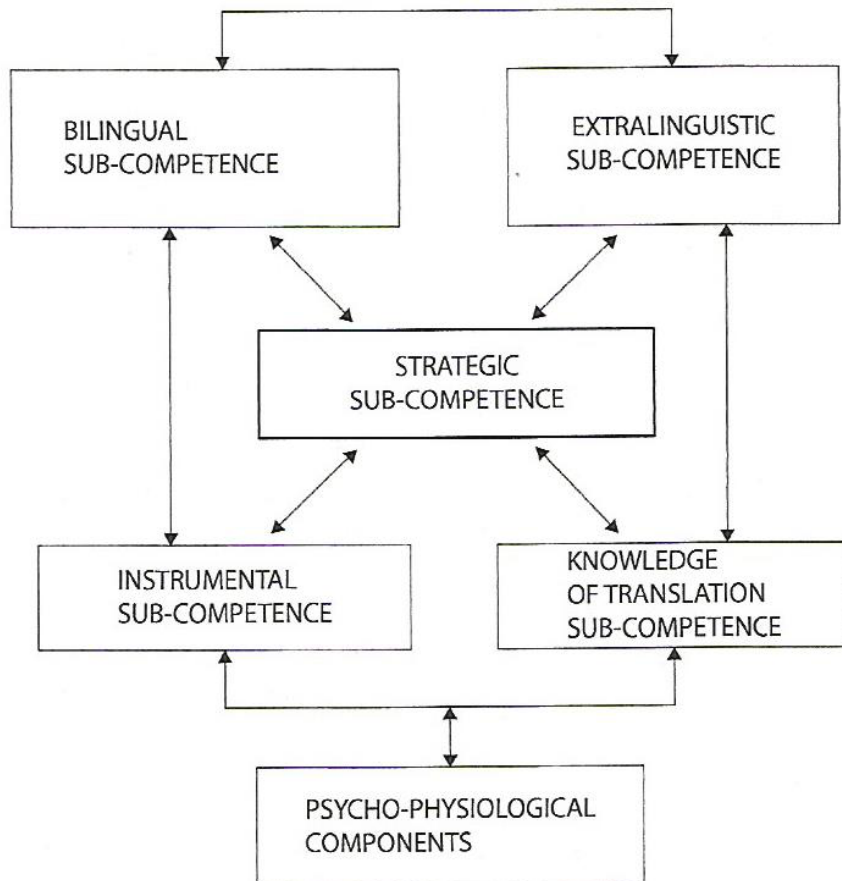


Abb. 2: Translationskompetenzmodell von PACTE (PACTE Group 2005: 610)

Durch die oben beschriebene Modellierung wird das komplexe und abstrakte Konzept der übersetzerischen Kompetenz für Lehrende und Studierende greifbar. Auf Basis dieser Modelle können die Lehrenden Lernaktivitäten zum Erwerb und Situationen zur Anwendung der einzelnen Subkompetenzen entwickeln (vgl. bspw. Gough 2019 und Galán-Mañas/Hurtado Albir 2015). Für eine Ausdifferenzierung dieser ist jedoch neben der Beschreibung einzelner Subkompetenzen (wie sie in den Modellen vorliegt) eine Präzisierung verschiedener Kompetenzniveaus für die übersetzerische Kompetenz und ihre Subkompetenzen erforderlich. Ebenso müssen noch entsprechende Instrumente für die Messung von Kompetenzniveaus und in weiterer Folge der Effizienz von Lernaktivitäten entwickelt werden. Erste vielversprechende Schritte in diese Richtung wurden bereits von der Forschungsgruppe PACTE unternommen (Hurtado Albir u. a. 2019).

Ebenso kann die Beschäftigung mit den Modellen Studierenden helfen, besser zu verstehen, aus welchen Komponenten sich die übersetzerische Kompetenz zusammensetzt. Somit können die Modelle auch als Referenzpunkt für die Planung, Steuerung und Bewertung des eigenen Lernprozesses dienen (vgl. auch Abschnitt 3).

5 Der berufliche Bezugspunkt: der “Markt”

Im Gegensatz zu zahlreichen anderen geistes- und kulturwissenschaftlichen Studien existieren für translationswissenschaftliche Ausbildungsgänge mehrere klar definierte Berufsbilder (Übersetzer, Konferenzdolmetscher, Community Interpreter o. Ä.). Dadurch gestaltete sich die in den Grundsätzen des europäischen Hochschulraums verankerte Ausrichtung am Arbeitsmarkt (vgl. Abschnitt 2) wesentlich leichter als in anderen Studienrichtungen, da aufgrund der klar definierten Berufsbilder ohne größere Schwierigkeiten relevante Kompetenzen definiert werden konnten. Die Ausrichtung am Arbeitsmarkt, die sich verstärkt in MA-Studiengängen wiederfindet, zeigt sich auch ganz klar im in Abschnitt 4 besprochenen EMT-Kompetenzrahmen, insbesondere in der “Dienstleistungskompetenz”, wo es beispielsweise heißt:

Die Studierenden sind in der Lage, den Bedarf sowie Ziele und Intentionen des Kunden, der Adressaten der Sprachdienstleistungen und anderer Akteure klar zu erkennen und entsprechend geeignete Leistungen anzubieten. (EMT-Rat 2017: 11)

Das Prinzip *fit for the market* stellt zweifellos einen wichtigen Referenzpunkt für Curriculumskommissionen, Lehrende und Studierende dar. Allerdings darf dabei nicht vergessen werden, dass es sich um eine Branche mit nicht geschützten Berufen handelt, in der ein freies Spiel von Angebot und Nachfrage, Qualität und Preis, großen Firmen und Einzelunternehmern stattfindet und in der jeder, egal ob er eine einschlägige Ausbildung vorweisen kann oder nicht, als Sprachdienstleister auftreten kann. Diese Ungeregeltheit und große Bandbreite vor allem im Bereich des Übersetzens macht es für Lehrende, die in der Ausbildung tätig sind, sehr schwierig, die Anforderungen einer Branche, die man eigentlich nur durch jahrelange Erfahrung als Freiberufler, Beobachtung und Austausch mit Kollegen wirklich gut kennenlernen kann, für die Studierenden greifbar zu machen.

Es sind hauptsächlich zwei Bereiche, für die der “Markt” als Bezugs- und Orientierungspunkt in der universitären Ausbildung herangezogen wird, und zwar die Arbeitsabläufe und die Qualitätsanforderungen.

Bezüglich des ersten Punktes, der Integration bzw. Simulation von typischen Arbeitsabläufen aus der Übersetzungsindustrie in der Ausbildung, besteht unter Lehrenden meinen Beobachtungen zufolge über die Sinnhaftigkeit eines solchen Vorgehens weitgehend Konsens, auch wenn vielleicht nicht alle bereit sind, selbst den damit verbundenen Mehraufwand zu betreiben. Durch die Beschäftigung mit diesen Abläufen oder die Teilnahme an solchen in einem geschützten Rahmen können Studierende diese

theoretisch und/oder praktisch kennenlernen und so einen Startvorteil für den Einstieg in das Berufsleben erwerben.

Zusammenfassend können die typischen Arbeitsabläufe bei größeren Übersetzungsprojekten, die mit dem Kundenkontakt beginnen und der Rechnungslegung enden, dargestellt werden, wie folgt dargestellt werden:

pre-translation stage	pricing, planning, human resources, source preparation file and QC, terminology resources, translation resources, project management resources, training for suppliers
translation stage	research, preparation of resources, translation, monitoring, planning, self-checking, participation in feedback cycle
post-translation stage	QC processes, translator feedback, TQA (translation quality assessment) / QE (quality evaluation) processes, project management processes, project review

Abb. 3: Projektablauf nach Drugan (2013: 77–80)

Um den Studierenden die Realität des Arbeitsmarkts näherzubringen, wird versucht, einzelne Abläufe aus der Berufspraxis im Klassenzimmer zu simulieren oder im Rahmen eines realen Auftrags durchzuführen. Des Weiteren versuchen Institutionen häufig, praktizierende Übersetzer und Dolmetscher als Dozenten zu gewinnen oder solche für Workshops und Vorträge einzuladen. Diese Dozenten werden aufgefordert, den Studierenden wichtige Aspekte ihrer gelebten Berufspraxis zu vermitteln und ihnen so Einblick in den Berufsalltag und die Herausforderungen von praktizierenden Übersetzern und Dolmetschern zu gewähren. Häufig werden mit Studierenden in MA-Studiengängen oder am Ende von BA-Studiengängen Übersetzungsprojekte durchgeführt. Dabei kann es sich um simulierte Projekte handeln (vgl. Kiraly 2000), Projekte für gemeinnützige Organisationen (vgl. Varney 2009) oder auch reale Übersetzungsaufträge für Kunden gegen Bezahlung (vgl. Krenzler-Behm 2013). Bei letzterer Variante, die zwar Studierenden besonders motivierend erscheinen mag, ergibt sich jedoch das Problem, dass der Dozent letztendlich für die Qualität des Texts gegenüber dem Kunden verantwortlich ist und deshalb das Korrekturlesen ihm selbst zufällt. Ferner wird bisweilen angemerkt, dass solche Projekte eine unfaire Konkurrenz für praktizierende Übersetzer darstellen würden, wogegen jedoch Krenzler-Behm (2013: 92) argumentiert, dass es sich bei Unterrichtsprojekten lediglich um eine verschwindend kleine Anzahl an Aufträgen handelt.

Obwohl für jedes Projekt abhängig von den Anforderungen die Arbeitsphasen und -abläufe spezifisch definiert werden müssen, könnte man den Ablauf solcher Unterrichtsprojekte ganz allgemein, wie folgt, beschreiben: Der Dozent wählt ein geeignetes Projekt für die Bearbeitung im Unterricht aus oder es wird von außen an ihn herangetragen (z. B. von anderen universitären Einrichtungen). Dann werden die Studierenden über die Eckpfeiler des Projekts (Texte, Zweck, Zielgruppe, Termine, Medium) informiert. Im Anschluss werden Arbeitsgruppen eingerichtet und die Aufgaben unter den Gruppen verteilt. Dabei werden bestimmten Gruppen oder Mitgliedern Rollen

zugeteilt wie beispielsweise Projektmanager, Glossarführer, Korrekturleser etc. Danach wird ein Zeitplan mit den verschiedenen Projektphasen (Einzelaufgaben, Gruppentermine) erstellt. Während der Projektdurchführung fungiert der Dozent als Ansprechperson und/oder Kontaktperson mit dem Kunden; bei simulierten Projekten kann er auch die Rolle des Kunden übernehmen.

An manchen Ausbildungsstätten, insbesondere in Belgien und den Niederlanden,⁴ wurde ein sogenanntes Simulated Translation Bureau eingerichtet, das im Folgenden basierend auf der Vortagspräsentation von Thelen (2018) beschrieben werden soll. In diesen von Vertretern der Ausbildungsinstitutionen mit externer Beratung geführten Einrichtungen wird die übersetzerische Berufspraxis simuliert, wodurch die Studierenden die Durchführung eines umfangreichen Übersetzungsprojekts aus erster Hand erleben und selbst daran mitwirken können. Dabei können sie nicht nur die entwickelten fachspezifischen Kompetenzen anwenden, sondern auch allgemeine und transversale Kompetenzen erwerben (Thelen 2018: 2). Bei der Durchführung werden Vorgaben aus internationalen Qualitätsstandards wie der EN 15038 und der ISO 17100 angewandt (vgl. auch Phasen nach Drugan 2013 weiter oben). Die Studierenden erhalten verschiedene Rollen (Office Manager, Quality Manager, Operational Manager, HR Manager, IT Manager, Languages Leads, Translators, Revisers) und werden von einem Lehrenden und einem externen Berater unterstützt. Bei den Kunden handelt es sich um Mitglieder der Universität und reale Kunden von außen.

Der zweite Bereich, in dem häufig auf den "Markt" Bezug genommen wird, ist die Bewertung von Leistungen (Übersetzungen oder Verdolmetschungen) während der universitären Ausbildung. Es ist aus nachvollziehbaren Gründen sinnvoll, die Studierenden bereits während der Ausbildung mit den Anforderungen der Übersetzungsindustrie vertraut zu machen. Andererseits ist die Bezugnahme auf die Industrie jedoch aus verschiedenen Gründen, die ich im Folgenden darlegen werde, nicht immer mit den Gegebenheiten der Ausbildung vereinbar.

Bei der Bewertung von Übersetzungen (und auch Verdolmetschungen) während der Ausbildung – und diese Form der Evaluierung ist zweifellos die am weitesten verbreitete – sind klare Kriterien erforderlich, die (Prüfungs-)Leistungen messbar und vergleichbar machen und somit eine transparente, nachvollziehbare und begründbare Bewertung und Notengebung ermöglichen. Ebenso müssen Lehrende basierend auf der Evaluierung ein Urteil darüber abgeben, inwieweit Kursziele erreicht wurden und ein Kurs als bestanden gilt. Deshalb wird an Ausbildungsinstitutionen für Translate, vor allem bei Abschlussprüfungen, häufig ein Fehlerpunktesystem angewandt, das in allen Kursen gleichermaßen anzuwenden ist, um die eben angesprochene Vergleichbarkeit und Nachvollziehbarkeit zu gewähren. Auch wenn diese Vorgehensweise unter Lehrenden immer wieder auf Kritik stößt, ist sie aufgrund von institutionellen Erfordernissen jene, die bislang die breiteste Akzeptanz genießt. In der Übersetzungsindustrie hingegen ist weniger von Bewertung als von Qualität die Rede, die meist über Qualitätssicherungs- und

⁴ Vgl. das International Network of Simulated Translations Bureaus (2020).

-kontrollprozesse gewährleistet werden soll. Obwohl sich in den Qualitätsnormen Spezifizierungen zur Produktqualität finden (vgl. ISO 17100: 10, zitiert in Thelen 2019: 7–8), variieren die Anforderungen an den Übersetzer je nach Übersetzungsauftrag stark. Aus der Perspektive des Dienstleisters ist eine Übersetzung dann gut, wenn der Kunde sie für den beabsichtigten Zweck einsetzen kann. Besonders deutlich wird das bei Schmitt, der Qualität folgendermaßen relativiert: “Qualität ist nicht das maximal Machbare, nicht das, was man selbst dafür hält, sondern das, was der zahlende Kunde will.” (Schmitt 1997: 310). Zu bestätigen scheint sich diese Auffassung auch durch die unterschiedlichen Güteklassen des Postediting: So wird bei TAUS beispielsweise zwischen einer “ausreichenden” und einer “mit Humanübersetzungen vergleichbaren” Qualität unterschieden (TAUS 2010). Praktizierende Übersetzer, die häufig die richtige Balance zwischen Qualitätsanforderungen und Zeitmanagement finden müssen, sind normalerweise im Umgang mit diesen Gegebenheiten geübt; Lehrenden hingegen fällt es oft schwer, sich an dieses Prinzip des *fit for purpose* zu gewöhnen und nicht das maximal Machbare oder zumindest das maximal Erwartbare von den Studierenden zu fordern, um andere Aspekte wie beispielsweise die Geschwindigkeit des Übersetzungsprozesses zu priorisieren (vgl. auch O’Brien 2002: 101).

Ein zweiter wichtiger Aspekt ist, dass die in der Übersetzungsindustrie erwarteten (und in den Qualitätsnormen definierten) Standards für die Translate fertig ausgebildeter Übersetzer gedacht sind und die Studierenden diesen meist hohen Standards nicht entsprechen können, was zu Überforderung und Frustration führen kann. Das liegt einerseits daran, dass die Studierenden die für die Anfertigung eines qualitativvollen Produkts erforderlichen Kompetenzen in der Ausbildung erst erwerben müssen, andererseits auch daran, dass Studierende oft in eine Fremdsprache übersetzen und ihre sprachlichen Kompetenzen nicht immer ausreichend sind. Der Vergleich mit dem, “was auf dem Markt akzeptabel wäre”, fokussiert dann meist, was Studierende (noch) *nicht* können, und blendet bereits Erreichtes aus. Es ist aus den genannten Gründen deshalb zielführender, für die frühen und mittleren Phasen der translationswissenschaftlichen Ausbildung einen Erwartungshorizont zu definieren (vgl. Nord 2007: 35), in dem realistische Anforderungen für die jeweilige Ausbildungsphase festgelegt werden. Eine Evaluierung auf Basis von Qualitätskriterien der Übersetzungsindustrie ist erst gegen Ende der Ausbildung angebracht.

6 Technologische Einflüsse: die maschinelle Übersetzung (MÜ)

Technologische Hilfsmittel in Form von CAT-Tools sind in der Übersetzungsindustrie schon lange gang und gäbe und werden seit vielen Jahren in der Ausbildung berücksichtigt. Zurzeit erlebt die Branche jedoch tiefgreifende Veränderung durch die rasante Entwicklung und die allgemeine Zugänglichkeit von maschinellen Übersetzungssystemen (vgl. Nitzke 2019: 1). Entscheidend für einen immer weiter verbreiteten Einsatz von MÜ-Systemen zur Anfertigung von Übersetzungen ist die nachgewiesene Zeit- und Arbeitersparnis, die im Schnitt auf rund ein Drittel geschätzt wird (vgl. Zahlen bei Läubli

2019 und Schmidhofer/Mair 2018). Belege für das rege Interesse der Übersetzungsindustrie an MÜ-Systemen liefern Trends und Umfragen der letzten Jahre (vgl. *European Language Industry Survey 2020*: insb. 48–53) und die starke Präsenz des Themas auf Fachkonferenzen (vgl. bspw. die große Anzahl an Vorträgen zur Maschinellen Übersetzung am mehr als 1000 Teilnehmer zählenden BDÜ-Kongress in Bonn 2019).

Diese Entwicklung stellt natürlich auch für die Ausbildungsstätten eine neue Herausforderung dar, die diese nicht ignorieren können. In der inzwischen sehr umfangreichen einschlägigen Literatur zur MÜ in der Ausbildung von Translatoren besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Berücksichtigung von MÜ in den Ausbildungsgängen unumgänglich ist. Ein gewichtiges und naheliegendes Argument für die Einbindung der MÜ ist die adäquate Vorbereitung der Studierenden auf den heutigen Arbeitsmarkt:

By integrating and embedding machine translation across the curriculum, trainers can model expert behaviour and encourage students to engage in best practices, which will position them well for current industry practices. (Mellinger 2017: 284).

Ebenso muss seitens der Ausbildungsstätten thematisiert werden, welche Rollen Absolventen translationswissenschaftlicher Studiengänge in Zukunft in der Übersetzungsindustrie spielen können und welche Formen sinnvoller und produktiver Interaktion zwischen Mensch und Maschine möglich sind (vgl. dazu die Gegenüberstellung der jeweiligen Stärken von Humanübersetzern und MÜ bei Aragonés Lumeras und Way 2017: 25–37). Wichtig ist dabei, die Studierenden auf mögliche neue Berufsbilder vorzubereiten, die über das reine Übersetzen (sei es mit oder ohne technologische Hilfsmittel) hinausgehen und das gesamte Management von Translationsprojekten miteinschließen. Dies umfasst beispielsweise die Beratung von Kunden bezüglich dem Einsatz von MÜ-Systemen sowie die Auswahl, die Adaptation und das Training ebendieser. Damit Studierende in der Übersetzungsindustrie auch solche Rollen übernehmen können, muss dies in der Ausbildung entsprechend berücksichtigt werden (vgl. auch Krüger 2018: 128–129):

Un experto en PE debe ser capaz de gestionar e incluso asumir cualquier fase del proyecto de traducción completo. Para ello, debe adquirir unas competencias instrumentales específicas. Obviamente, dentro de sus capacidades está contar con colaboradores que le solucionen facetas concretas del proyecto (ya sean tecnológicas, administrativas o de cualquier otra naturaleza), pero en ningún caso puede quedar al margen de las decisiones relevantes del proyecto de traducción. (Sánchez-Gijón 2016: 161)

In der Übersetzungsindustrie steigt Beobachtungen zufolge derzeit allerdings eher die Nachfrage nach Posteditoren im engeren Sinne, deren Arbeit sich auf die Nachbearbeitung von MÜ-Output beschränkt. Da für diese Arbeit meist Übersetzer eingesetzt werden, stellt sich für die Ausbildungsstätten die Frage, welche Kompetenzen für erfolgreiches und effizientes Postediting entwickelt werden müssen und wie diese mit der oben beschriebenen übersetzerischen Kompetenz zusammenhängen.

Weitgehender Konsens scheint darüber zu bestehen, dass Übersetzer im Vergleich zu anders Ausgebildeten die besten Voraussetzungen für das Postediting mitbringen. Kontinen u. a. (2020), die die erforderlichen Kompetenzen für *revision* und *post-editing*

analysieren, betonen, dass für diese beiden Tätigkeiten ähnliche Kompetenzbündel vonnöten sind wie für das Übersetzen und diese Aktivitäten Teil der Übersetzerausbildung sein sollten (vgl. auch Abschnitt 7.3.). Auch O'Brien schreibt Übersetzern die besten Voraussetzungen für erfolgreiches Postediting zu, obwohl laut ihr Unterschiede zwischen dem Übersetzen und dem Postediting sowohl auf kognitiver als auch praktischer Ebene bestehen (2002: 100–101). Bezüglich ersterer weist die Autorin mit Bezugnahme auf die Studie von Krings (1995/2001: 360) darauf hin, dass das Posteditieren weit linearer abläuft als das Übersetzen. Als Unterschiede auf der praktischen Ebene nennt die Autorin das Arbeiten mit zwei Ausgangstexten, verschiedene Qualitätsanforderungen beim Postediting und andere Fehlertypen im Vergleich zur Humanübersetzung. Als wünschenswerte Kompetenzen von Posteditoren nennt sie neben Sprach- und Sachkenntnissen "knowledge of MT", "terminology management skills", "pre-editing/controlled language skills", "programming skills" und "text linguistic skills" (O'Brien 2002: 102–103, vgl. auch Rico/Torrejón 2012: 169–170).

Wurde Postediting in früheren Beiträgen (bspw. O'Brien 2002) meist als eine Art *add-on* der übersetzerischen Kompetenz gesehen, findet sich bei Krüger (2018) eine Neubetrachtung der übersetzerischen Kompetenz im Lichte technologischer Einflüsse, durch die Übersetzen immer stärker zur einer Mensch-Maschine-Interaktion (O'Brien 2012) wird. Laut Krüger ist für Übersetzer damit "ein grundlegender Wandel ihres translatorischen Handelns sowie der für dieses Handeln erforderlichen Kompetenzen verbunden", der hauptsächlich auf die Verfügbarkeit von leistungsstarken Translationswerkzeugen und riesigen Mengen von Translationsdaten zurückzuführen ist und Verschiebungen in der "Tektonik der Translationskompetenz" bewirkt (beide Stellen Krüger 2018: 104). In dem von Krüger (2018: 120) skizzierten Modell verliert die kreative/generative Komponente (Textproduktionskompetenz) an Bedeutung, da Übersetzer im digitalisierten Übersetzungsprozess über zieldatennahe Translationsdaten (Translation Memories und MÜ-Output) verfügen, aus denen sie auswählen können und die sie häufig adaptieren und optimieren müssen. Dadurch kommt in Krügers Modell der Textrezeptionskompetenz, der Textselektionskompetenz und der Textadaptations-/optimierungskompetenz große Bedeutung zu (vgl. auch Pym 2013: 493). Ebenso kommt es durch diese Veränderungen zu einer höheren Bedeutung externer Repräsentationen zulasten der internen (vgl. den Ansatz der *distributed cognition* bei Zhang und Patel 2006). Durch die große Bedeutung von externen Translationsdaten plädiert Krüger (2018: 124) dafür, nicht mehr von *Übersetzern*, sondern von *Textdesignern* zu sprechen.

Im Zuge der angesprochenen Einbindung der MÜ sollten die Studierenden jedoch nicht nur im Umgang mit MÜ-Systemen und MÜ-Output (vgl. auch weiter unten) geschult werden, sondern sich auch einer kritischen Auseinandersetzung mit der Technologisierung des Übersetzungsprozesses stellen, damit sie das Potenzial und die Grenzen der maschinellen Übersetzung kennen und einschätzen lernen. Diese Auseinandersetzung hat auch die Rolle von Humanübersetzern und die Bedeutung der Humanübersetzung in der heutigen und zukünftigen Übersetzungsindustrie zu umfassen. Zumindest derzeit wird davon ausgegangen, dass es auch weiterhin einen Bedarf an qualifizierten

Humanübersetzern geben wird, da die MÜ-Systeme in vielen Aspekten Humanübersetzern nicht gleichwertig sind und in gewissen Situationen nicht eingesetzt werden können (vgl. Aragonés Lumeras/Way 2017: 25). Deshalb ist es bei aller Beschäftigung mit neuen technologischen Entwicklungen wichtig, die Entwicklung der humanen übersetzerischen Kompetenz zu forcieren und eine Übertechnologisierung der Ausbildung zu vermeiden:

An over-emphasis on technology in translator education, and the risk of dependence and routinisation that goes with it, must be avoided at all costs. Training programmes should encourage and foster the development of the human dimensions of intuition, creativity, and ethical judgement in order to ensure that graduates can deliver high-quality human translation when needed.
(Massey/ Ehrensberger-Dow 2017: 308)

Wurde in den Jahren 2017 und 2018⁵ meist von einzelnen Lehrenden entschieden, inwieweit MÜ-Systeme in Übersetzungskursen thematisiert und eingesetzt wurden, haben inzwischen schon einige Ausbildungsinstitutionen Maßnahmen auf institutioneller Ebene getroffen, die nicht zuletzt von Studierenden mit Blick auf die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen gewünscht werden. Ich möchte diesbezüglich anhand der neuen Curricula der österreichischen translationswissenschaftlichen Institute kurz darstellen, inwieweit die MÜ schon Einzug in die Curricula gehalten hat. So ist in den beiden im Jahr 2020 veröffentlichten Curricula der maschinellen Übersetzung ein eigener Platz eingeräumt worden. Im BA-Curriculum für Transkulturelle Kommunikation der Universität Wien finden sich zwei Pflichtmodule mit dem Titel “Fachkommunikation und Sprachtechnologien”, die eine Vorlesung und eine Übung zur maschinellen Translation umfassen (Universität Wien 2020: 14–17). Im neuen MA-Curriculum für Translationswissenschaft an der Universität Innsbruck wurde in der Spezialisierung Fachkommunikation ein Modul mit dem Titel “Computergestütztes und maschinelles Übersetzen” eingerichtet (Universität Innsbruck 2020: 7). Dies zeigt, dass die Ausbildungsstätten auf technologische Entwicklungen reagieren und diese bei Curriculumsänderungen berücksichtigen; es muss jedoch bedacht werden, dass Curriculumsänderungen oft einen langwierigen Prozess einschließen, der sich in manchen Fällen über Jahre hinziehen kann.

Allerdings offenbaren Curricula nichts darüber, ob und wie einzelne Lehrende MÜ in ihre Lehrveranstaltungen integrieren. Etwas Aufschluss darüber geben die Resultate einer Umfrage zur Maschinellen Übersetzung in der Didaktik, die an der Universität Innsbruck durchgeführt wurde (Neuhold 2019) und an der mit 18 Lehrenden ca. die Hälfte der in der Lehre am Institut Beschäftigten teilnahmen, allerdings vorrangig jene, die sich mit dem Thema bereits auseinandergesetzt hatten. Laut dieser Studie wünscht sich zwar die große Mehrheit Lehrveranstaltungen zum Prä- und Posteditieren (Neuhold 2019: 50), allerdings ist laut der Autorin die Verwendung der Tools im Allgemeinen, außer in eigenen Sprachtechnologiekursen, nicht erwünscht (Neuhold 2019: 45).

⁵ Allgemeines Interesse an der MÜ in der Ausbildung abseits von spezifischen Kursen entstand mit der Zugänglichkeit von neuronalen MÜ-Systemen, insbesondere Google Translate (2016) und DeepL (2017).

Die Einbindung von maschineller Übersetzung in die translationswissenschaftliche Ausbildung wird zurzeit an vielen Ausbildungsstätten diskutiert. An manchen, wie an der Universität Innsbruck, gibt es dazu bereits eine institutsweite verbindliche Gesamtstrategie; an anderen wird an einer solchen gearbeitet, an wieder anderen wird die Entscheidung dem einzelnen Lehrenden überlassen. Möglichkeiten einer solchen Einbindung und Vorschläge dazu werden in Abschnitt 7.3 erörtert.

7 Erkenntnisse für die translationswissenschaftliche Ausbildung im 21. Jahrhundert

Nach der Beschreibung der einzelnen Bereiche sollen im Folgenden Konvergenzen und Spannungsfelder aufgezeigt werden, die sich aus dem Aufeinandertreffen der verschiedenen Einflüsse ergeben.

7.1 Bologna-Prozess und translationswissenschaftliche Ausbildung

Im Vergleich zu zahlreichen anderen vor allem geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen bedeuteten viele der in den Dokumenten des europäischen Hochschulraums (s. Abschnitt 2) definierten Eckpfeiler keine große Umstellung oder Neuerung, sondern eher eine Verankerung von in der Disziplin bereits bestehenden Tendenzen (s. weiter unten in diesem Abschnitt). Eine Herausforderung stellte jedoch in vielen Ländern die Umstellung auf das neue 3+2 Modell dar, vor allem deshalb, weil der erste Abschluss bereits berufsqualifizierend sein sollte, was in drei Jahren, von denen das erste oft vorrangig der Sprachausbildung gewidmet ist, kaum möglich scheint. Um die Inhalte des früheren Diplomstudiums/Magisterstudiums sinnvoll aufzuteilen, wird im Bachelor meist eine Basisqualifizierung in allgemeinsprachlichem Übersetzen angestrebt (wie bspw. aus allen drei BA-Curricula der österreichischen Ausbildungsstätten abzuleiten ist). Die Spezialisierung (die gängigsten dabei sind Fachübersetzen, Literatur- und Medienübersetzen, Konferenzdolmetschen und Community Interpreting) wurde dabei in den Masterstudiengang verlagert. Obwohl die Kritik, dass in nur drei Jahren ein berufsqualifizierender Abschluss kaum möglich ist, durchaus berechtigt ist, haben Erfahrungen an der Universität Innsbruck gezeigt, dass jene Studierenden, die wirklich in der Branche Fuß fassen möchten, den Masterstudiengang auch inskribieren. Jene Studierenden, die nach dem BA die translationswissenschaftliche Ausbildung aufgeben, sind später nur selten in der Branche anzutreffen und orientieren sich entsprechend um. Diese Studierenden bekommen aber trotzdem die Möglichkeit, in nicht zu langer Zeit einen bereits begonnenen Studiengang abzuschließen und somit das Studium nicht abbrechen zu müssen, was bei den früheren, längeren Studiengängen des Öfteren der Fall war.

Auf der Ebene der Mobilität haben die Vorgaben des Europäischen Hochschulraums eine Vereinfachung der Anerkennung von in anderen Ländern erbrachten Studienleistungen bewirkt. Aus naheliegenden Gründen ist die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten während des Studiums für Studierende der Translationswissenschaft besonders wichtig. Allerdings tun sich auch hier trotz aller zweifelsfrei erwiesenen

Vorteile einige Spannungsfelder auf. Zum einen gibt es Länder, beispielsweise Spanien, die nicht das in fast ganz Europa eingerichtete 3+2 Modell übernommen haben, sondern weiterhin am Modell 4+1 festhalten. Infolgedessen sind Inhalte, beispielsweise Fachübersetzen oder Dolmetschen, in manchen Ländern im MA, in anderen bereits im BA angesiedelt, was eine Anrechnung erschweren kann. Das zweite Problem bei Austauschprogrammen in translationswissenschaftlichen Studiengängen sind die oft nicht ausreichenden Sprachkenntnisse von Studierenden für bestimmte Kurse. Ist Deutsch beispielsweise für einen Studierenden an seiner Heimatuniversität eine Fremdsprache, in und aus der er Übersetzungskurse absolvieren muss, sind die gleichnamigen und damit anrechenbaren Übersetzungskurse an einer deutschsprachigen Universität vor allem ins Deutsche kaum zu bewältigen, da die Sprachkenntnisse für einen Kurs, der sich vorrangig an muttersprachliche Studierende richtet, meist nicht ausreichen. Das erfordert häufig individuelle Lösungen seitens des Lehrpersonals oder führt dazu, dass Erasmus-Studierende in gewissen Kursen nicht zugelassen werden. Da aber gleichzeitig eine gewisse Anzahl an ECTS absolviert werden muss und viele Studierende auch keine Studienverlängerung durch einen Auslandsaufenthalt in Kauf nehmen möchten, gestaltet sich die Suche nach Kursen, die die ausländischen Studierenden absolvieren können und die gleichzeitig auch den Kursen an ihrer Heimatuniversität (einigermaßen) gleichwertig sind, oft als schwierig. Erforderlich wäre hier meines Erachtens ein stärkeres Bewusstsein seitens der Studierenden, dass das Studium im Ausland für die Verbesserung der Sprach- und Kulturkenntnisse unumgänglich ist und auch Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung bietet und dafür eventuell eine längere Studiendauer in Kauf genommen werden muss (vgl. Ahmann/Schmidhofer 2017: 12).

Aufgrund der Vorbereitung auf eine relativ gut beschreibbare Branche mit ebenso ziemlich gut definierbaren Berufsprofilen stellte der im Bologna-Prozess erfasste Wechsel von der Wissensvermittlung zum Kompetenzerwerb für translationswissenschaftliche Studiengänge keine große Umstellung dar. Vielmehr erhielt dadurch das, was auch bisher schon gelehrt worden war, nämlich die Kompetenz, qualitativ hochwertige Übersetzungen anzufertigen, eine adäquatere Beschreibung (vgl. auch Abschnitt 4).

Durch die Modellierung der übersetzerischen Kompetenz kann auch der Forderung nach *employability* Rechnung getragen werden, da die vorgelegten Modelle an die Anforderungen der Übersetzungsindustrie angelehnt (vgl. EMT-Modell in Abschnitt 4) oder aus dem Verhalten von professionellen Übersetzern ermittelt wurden (vgl. PACTE-Modell in Abschnitt 4). Ebenso sind für die Entwicklung der in der Übersetzungsindustrie relevanten Kompetenz Kenntnisse der Gegebenheiten der Branche und praktische Erfahrung mit dort üblichen Abläufen notwendig, was durch die Einbindung von Übersetzungsprojekten in die Ausbildung erworben werden kann, wie unter Punkt 5 beschrieben wurde.

7.2 Lernerzentriertheit in der translatorischen Ausbildung

Das lernerzentrierte Paradigma hat viele neue Denkanstöße geliefert, die sich in einer größeren Bandbreite an Unterrichts-, Arbeits- und Bewertungsformen niedergeschlagen

haben. Ebenso wird der persönlichen Entwicklung der Studierenden als Menschen, Lerner und künftige Translatoren größeres Gewicht beigemessen und ihre Autonomie und ihr Verantwortungsbewusstsein für den eigenen Lernprozess gestärkt. Des Weiteren wurden Lehrende, die sich bis dahin wenig mit didaktischen Neuerungen beschäftigt hatten, animiert, ihre Unterrichtsformen zu überdenken und Neues zu integrieren, was auch durch ein breiteres, von den Institutionen beworbenes oder verordnetes Weiterbildungsangebot gefördert wurde.

Würden die universitären Studiengänge vorrangig auf Persönlichkeitsbildung und individuelle Entwicklung abzielen, wäre dieses Paradigma zweifellos ideal. Spannungen treten jedoch auf, wenn gleichzeitig auf vom Lerner unabhängig definierte Lernergebnisse oder standardisierte Anforderungen hingearbeitet werden soll und der Wunsch oder der Druck besteht, das Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Es liegt auf der Hand, dass Studierende aufgrund verschiedenster Faktoren, die von unterschiedlichen Sprachkenntnissen über mentale Verfassung bis hin zur verfügbaren Zeit reichen können, unterschiedlich lang für das Erreichen eines zuvor festgelegten Lernziels benötigen. Jedoch ist am Ende eines 15 Wochen dauernden Semesters zu bewerten, ob die Lernergebnisse erreicht wurden und anhand einer Ziffernote das Bestehen oder Nichtbestehen des Kurses zu bescheinigen. Im Idealfall, wenn dies aufgrund der Gruppengröße überhaupt möglich ist, erhalten Studierende individuelle Begleitung während des Semesters und/oder eine verbale Begründung ihrer Beurteilung; in anderen Fällen müssen sie sich mit der Ziffernote begnügen und können bestenfalls um einen Gesprächstermin beim Lehrenden anfragen.

Bei einer lernerzentrierten Bewertung sollten die individuellen Voraussetzungen jedes Studierenden berücksichtigt werden. In translationswissenschaftlichen Studiengänge werden gewisse Faktoren wie beispielsweise die Muttersprache seitens der Lehrenden häufig einbezogen. Jedoch würde eine vorrangig individuelle Bewertung mit der weithin geforderten Gleichbehandlung und Objektivität, verstanden als die Anwendung gleicher Evaluierungskriterien unabhängig von der Person, in Konflikt geraten und das Gerechtigkeitsempfinden vieler Betroffener stören, da die Gleichsetzung von Kriterien-gleichheit mit Gerechtigkeit in unserer Bewertungskultur stark verankert ist.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich mit Blick auf die Vorbereitung auf eine sehr kompetitive Branche. Die Problematik der Bewertung nach Marktkriterien in der Ausbildung wurde bereits unter Punkt 4 angesprochen; allerdings muss am Ende der Ausbildung die übersetzerische Kompetenz so weit entwickelt sein, dass ein Berufseinstieg möglich ist. Hier zeigt sich neben der im letzten Abschnitt beschriebenen Problematik der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten auch noch ein grundsätzlicher Unterschied von Bewertungen zwischen der Ausbildung und dem Berufsleben. Fließt nämlich in der Ausbildung vielfach auch der Lernprozess in Form von Lerntagebüchern, Portfolios, Arbeitsberichten und Ähnlichem in die Bewertung ein, ist bei einem Sprachdienstleister auf dem "Markt" für den Kunden fast einzig und alleine das gelieferte Produkt oder die gelieferte Leistung von Interesse. Diese Fokusverlagerung vom Lernprozess in der

Ausbildung hin zum angefertigten Translat muss am Ende der Ausbildung notwendigerweise vollzogen werden, um einen erfolgreichen Einstieg in die Branche zu ermöglichen.

7.3 Maschinelle Übersetzung in der Ausbildung

Die Integration der MÜ in die Ausbildungsgänge, die zu Beginn vielerorts sehr zögerlich betrieben wurde, ist nicht zuletzt deshalb erforderlich, um dem Anspruch der Beschäftigungsfähigkeit zu genügen. Absolventen ohne Erfahrung im Umgang mit MÜ-Systemen und maschinengeneriertem Output werden auf dem heutigen Arbeitsmarkt nur geringe Chancen zugeschrieben.

Um eine kohärente Ausbildung zu gewährleisten, in der die einzelnen Module aufeinander abgestimmt sind und einander ergänzen, sollten Strategien auf Ebene der Ausbildungsstätte gefunden werden, die von allen Lehrenden mitgetragen und umgesetzt werden. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass abhängig vom Curriculum diskutiert und konsensuiert wird, wann und in welcher Form die Einbindung erfolgt.

Prinzipiell sollte meines Erachtens insbesondere im BA eine klare Trennung zwischen der Entwicklung der übersetzerischen Kompetenz im traditionellen Sinn und der Entwicklung von Postediting-Kompetenz angestrebt werden. Wie bereits in Abschnitt 6 beschrieben, handelt es sich dabei um unterschiedliche, wenn auch sich teilweise überlappende Kompetenzbündel. Nach Meinung vieler Lehrender besteht bei einem frühen Einsatz der MÜ die Gefahr, dass wichtige Grundkompetenzen, insbesondere die Transferkompetenz, nicht oder nicht ausreichend entwickelt werden (vgl. auch Neuhold 2019: 45). Erfahrungswerte zeigen auch, dass Studierende in frühen Stadien des Studiums die Qualität von maschinengeneriertem Output nicht einschätzen können, da ihnen das Instrumentarium zur Bewertung fehlt. Aus den genannten Gründen erscheint es mir deshalb wichtig, dass der Einsatz von MÜ im Unterricht geordnet und von den Lehrenden verordnet erfolgt, da Studierende v. a. am Anfang des Studiums noch keinen professionellen Umgang mit MÜ-Systemen entwickelt haben und diese oft unreflektiert als Mittel zur Arbeitserleichterung einsetzen. Eine Vermischung würde Lehrende bei zu bewertenden Arbeiten auch vor das Problem stellen, wie überarbeiteter MÜ-Output im Vergleich zu reinen Humanübersetzungen zu bewerten ist.

Aufgrund des berufsqualifizierenden Profils der BA-Studiengänge ist es jedoch zweifelsfrei notwendig, Postediting bereits in die translatorische Grundausbildung zu integrieren, wie es beispielsweise an der Universität Wien geschieht (vgl. Curriculum in Abschnitt 6), auch wenn dies bei den mit sechs Semestern ohnehin schon kurzen Studiengängen schwierig erscheinen mag. Dabei erscheint mir eine Kombination aus eigenen Kursen zur MÜ mit Postediting-Übungen in den Übersetzungskursen als die zielführendste Lösung, damit Studierende MÜ nicht isoliert, sondern als Instrument für die Anfertigung von Übersetzungen kennenlernen. In dem Kurs zur MÜ sollten die Studierenden die Entwicklung der MÜ, die verschiedenen Arten und die verfügbare Software, die Bedeutung für den Arbeitsmarkt, Grundlagen der Funktionsweise, Vorteile und Grenzen der MÜ, typische Fehler, die in MÜ-Texten auftreten, und Postediting-

Richtlinien kennenlernen (vgl. auch den Vorschlag von O'Brien 2002: 103–105). Praktisches Postediting könnte in bereits bestehenden Übersetzungskursen im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr geübt werden. Bei allen Formen der Einbindung sollten auch die Auswirkungen der MÜ auf die verschiedenen Berufsbilder diskutiert werden, damit Studierende Ängste und Vorurteile abbauen und die MÜ als ein aus dem Alltag des Übersetzers nicht mehr wegzudenkendes Werkzeug betrachten, das abhängig vom Übersetzungsprojekt/-auftrag nach seinem Nutzen bewertet und eingesetzt werden sollte.

Auf MA-Ebene in der Spezialisierung Fachübersetzen sollte der maschinellen Übersetzung fundamentale Bedeutung zukommen. Dabei sollten Studierende, wie von Krüger (2018: 128–129) angeregt, eine profunde technologische Ausbildung erhalten, damit sie als Entscheidungsträger in MÜ-basierten Arbeitsprozessen agieren können und sich ihre Arbeit nicht auf die Validierung von Segmenten beschränkt (vgl. Gegenüberstellung bei Sánchez-Gijón 2016: 152). Übungen im Postediting könnten in den sprachspezifischen Übersetzungskursen erfolgen, bei denen Studierende auch lernen könnten, den Nutzen des MÜ-generierten Outputs für konkrete Übersetzungsaufträge zu evaluieren.

Mit dieser Art der Einbindung und Ausbildung könnte man der Angst vieler Studierender, mittel- oder langfristig auf dem Arbeitsmarkt überflüssig und durch Maschinen ersetzt zu werden, begegnen und ihnen zeigen, dass es auch heute gut ausgebildete Übersetzer in der Branche braucht. Es ist jedoch erforderlich, dass sowohl Institutionen als auch Lehrende und Studierende akzeptieren, dass sich die Profile und Anforderungen in der Branche durch die Technologisierung verändern.

8 Schluss

In diesem Beitrag habe ich aufgezeigt, welchen Einflüssen die Translationsausbildung heute unterliegt, wie diese konvergieren, aber auch welche Spannungen entstehen können. Die translationswissenschaftliche Ausbildung hat sich aufgrund dieser Einflüsse in den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrtausends stark gewandelt; vor allem die technologischen Entwicklungen werden Institutionen, Lehrende und Studierende auch weiterhin vor neue Herausforderungen stellen. Dies erfordert von allen Beteiligten eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit Veränderungen zu beschäftigen, (unaufhaltsamen) Neuerungen aufgeschlossen gegenüberzustehen und proaktiv an Anpassungen der Ausbildung mitzuarbeiten.

Literatur

- Ahmann, Heiko; Astrid Schmidhofer (2017): "Translationsdidaktik 15 Jahre nach Bologna – zur Notwendigkeit einer Verringerung der Verschulung und zur Integration und Abgrenzung vom GERS in der Sprachausbildung." Ursula Stachl-Peier, Eveline Schwarz (Hg.): *Das Spiel der Sprachen 4*. Graz: Graz Translation Studies, 9–36
- Aragonés Lumeras, Maite; Andy Way (2017): "On the complementarity between human translators and machine translation." *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 56: 21–42 – <https://tidsskrift.dk/her/article/view/97200> (12.09.2020)
- Barr, Robert B.; John Tagg (1995): "From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education." *Change: The Magazine of Higher Learning* 27 [6]: 12–26 – <https://www.esf.edu/openacademy/tlc/documents/FromTeachingToLearningANewParadigmforUndergraduateEducation.pdf> (12.09.2020)
- Biggs, John; Catherine Tang (2011): *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press
- Black, Paul; Dylan Wiliam (2009): "Developing the theory of formative assessment." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 [1]: 5–31
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2016): Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. – https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf (12.09.2020)
- Drugan, Joanna (2013): *Quality in professional translation: Assessment and improvement*. London: Bloomsbury Academic
- EMT-Rat (2017): European Master's in Translation. Kompetenzrahmen 2017. – https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_de_web.pdf (12.09.2020)
- Euler, Dieter (2013): "Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium." *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* [109]: 360–373
- European Language Industry Survey 2020: Before & after COVID-19. – https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2020_language_industry_survey_report.pdf (20.08.2020)
- Der Europäische Hochschulraum (1999). *Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999*, Bologna – https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf (02.04.2020)
- Galán-Mañas, Anabel; Amparo Hurtado Albir (2015): "Competence assessment procedures in translator training." *The Interpreter and Translator Trainer* 9 [1]: 63–82
- Gemischte Bilanz nach 20 Jahren Bologna (2018) – <https://science.orf.at/v2/stories/2903600/> (03.04.2020)
- Gough, Joanna (2019): "Developing translation-oriented research competence: What can we learn from professional translators?" *The Interpreter and Translator Trainer* 13 [3]: 342–359
- Henning, Peter A. (2010): *Zehn Jahre Bologna-Prozess*. Berlin: Liberales Institut der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit
- Hessler, Gudrun (2013): "Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften." *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8 [1]: 45–59 – <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/491> (03.04.2020)
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): Arbeitsbericht 2007/2008. – https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Arbeitsbericht_2007-2008.pdf (15.04.2020)

- Hurtado Albir, Amparo (Hg.) (1996): *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I
- Hurtado Albir, Amparo (Hg.) (1999): *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa
- Hurtado Albir, Amparo (Hg.) (2017): *Researching translation competence by PACTE group*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins
- Hurtado Albir, Amparo; Christian Olalla-Soler, Anabel Galán-Mañas, Patricia Rodríguez-Inés, Anna Kuznik, Lupe Romero (2019): "Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT." *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción* 43: 1–25 – http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N43/43_08-Hurtado.pdf (12.09.2020)
- International Network of Simulated Translations Bureaus (2020) – <http://www.instb.eu/members/> (18.08.2020)
- Kelly, Dorothy (2014): "Implications of the EHEA (Bologna) for translator training in Europe." – Video: https://www.youtube.com/watch?v=y_nIAaCNrvq (13.09.2020)
- Kiraly, Donald (2000): *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Hoboken: Taylor and Francis
- Kontinen, Kalle; Leena Salmi, Maarit Koponen (2020): "Revision and post-editing competences in translator education." Maarit Koponen, Brian Mossop, Isabelle Robert, Giovanna Scocchera (eds): *Translation revision and post-editing: Industry practices and cognitive processes*. London, New York: Routledge, 187–202
- Krenzler-Behm, Dinah (2013): *Authentische Aufträge in der Übersetzer Ausbildung: Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. Berlin: Frank & Timme
- Krings, Hans P. (1995): *Texte reparieren. Empirische Untersuchungen zum Prozeß der Nachredaktion von Maschinenübersetzungen*. Habilitationsschrift Hildesheim: Universität Hildesheim – Übersetzung von Geoffrey S. Koby; Hans P. Krings (2001): *Repairing texts: Empirical investigations of machine translation post-editing processes*. Kent, Ohio: Kent State University Press

trans-kom

ISSN 1867-4844

trans-kom ist eine wissenschaftliche Zeitschrift für Translation und Fachkommunikation.

trans-kom veröffentlicht Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Diskussionsbeiträge zu Themen des Übersetzens und Dolmetschens, der Fachkommunikation, der Technikkommunikation, der Fachsprachen, der Terminologie und verwandter Gebiete.

Beiträge können in deutscher, englischer, französischer oder spanischer Sprache eingereicht werden. Sie müssen nach den Publikationsrichtlinien der Zeitschrift gestaltet sein. Diese Richtlinien können von der **trans-kom**-Website heruntergeladen werden. Alle Beiträge werden vor der Veröffentlichung anonym begutachtet.

trans-kom wird ausschließlich im Internet publiziert: <http://www.trans-kom.eu>

Redaktion

Leona Van Vaerenbergh
University of Antwerp
Arts and Philosophy
Applied Linguistics / Translation and Interpreting
O. L. V. van Lourdeslaan 17/5
B-1090 Brussel
Belgien
Leona.VanVaerenbergh@uantwerpen.be

Klaus Schubert
Universität Hildesheim
Institut für Übersetzungswissenschaft
und Fachkommunikation
Universitätsplatz 1
D-31141 Hildesheim
Deutschland
klaus.schubert@uni-hildesheim.de

- Krüger, Ralph (2018): "Technologieinduzierte Verschiebungen in der Tektonik der Translationskompetenz." *trans-kom* 11: 104–137 – http://www.trans-kom.eu/bd11nr01/trans-kom_11_01_06_Krueger_Tektonik.20180712.pdf (13.09.2020)
- Läubli, Samuel (2019): "Erreicht Neuronale Maschinelle Übersetzung die Qualität von professioneller Humanübersetzung?" Vortrag auf dem Kongress des BDÜ *Übersetzen in die Zukunft*, 22.–24. November 2019, Bonn
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung; eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay
- London Communiqué (2007) – http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf (03.04.2020)
- Massey, Gary; Maureen Ehrensberger-Dow (2017): "Machine learning: Implications for translator education." *CIUTI Forum 2017: Short- and longterm impact of artificial intelligence on language professions*. Genf: CIUTI
- Mellinger, Christopher D. (2017): "Translators and machine translation: knowledge and skills gaps in translator pedagogy." *The Interpreter and Translator Trainer* 11 [4]: 280–293
- Neuhold, Nina (2019): *Maschinelle Übersetzung in der Didaktik*. Masterarbeit Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität
- Nitzke, Jean (2019): *Problem solving activities in post-editing and translation from scratch: A multi-method study*. Berlin: Language Science Press
- Nord, Christiane (2007): "El horizonte de expectativas en la evaluación funcional." María José Varela Salinas (Hg.): *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza, 31–46
- Nord, Christiane (2009): "Nach Bologna (nichts) Neues? Übersetzer- und Dolmetscherausbildung in Deutschland heute." *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch in Russland*, 101–112 – <https://wort.daad.ru/> (12.11.2020)
- O'Brien, Sharon (2002): "Teaching post-editing: A proposal for course contents." *Proceedings of the 6th EAMT Workshop: Teaching Machine Translation*, 99–106 – <https://www.aclweb.org/anthology/volumes/2002.eamt-1/> (12.11.2020)
- O'Brien, Sharon (2012): "Translation as human–computer interaction." *Translation Spaces* 1: 101–122
- PACTE Group (2005): "Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues." *Meta: Journal des traducteurs* 50 [2]: 609–619
- "Professoren sehen Bologna-Prozess kritisch" (2018) – <https://science.orf.at/v2/stories/2928115/> (03.04.2020)
- Pym, Anthony (2013): "Translation skill-sets in a machine-translation age." *Meta: Journal des traducteurs* 58 [3]: 487–503
- Qualitätspakt Lehre – BMBF (2019) – <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> (12.09.2020)
- Realising the European Higher Education Area (2003) – http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf (02.04.2020)
- Reimann, Gabi (2018): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. – https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag_Berlin_Feb2018.pdf (16.04.2020)
- Rico, Celia; Enrique Torrejón (2012): "Skills and profile of the new role of the translator as MT post-editor." *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 10: 166–178
- Sánchez-Gijón, Pilar (2016): "La posesición: hacia una definición competencial del perfil y una descripción multidimensional del fenómeno." *Sendebarr* 27: 151–162

- Schmidhofer, Astrid; Natalie Mair (2018): "Machine translation in translator education." *CLINA: An interdisciplinary journal of translation interpretation and intercultural communication* 18 [2]: 163–180
- Schmitt, Peter Axel (1997): "Evaluierung von Fachübersetzungen." Gerd Wotjak, Heide Schmidt (Hg.): *Modelle der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert*. Frankfurt am Main: Vervuert, 301–332
- Schubarth, Wilfried (2015): "Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen." *Aus Politik und Zeitgeschichte* [18–19] – <https://www.bpb.de/apuz/205212/beschaefigungsfaeahigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen?p=all> (17.04.2020)
- Schubarth, Wilfried; Karsten Speck (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Wilfried Schubarth und Karsten Speck unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla – https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf (17.04.2020)
- Stahr, Ingeborg (2009): "Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz." Ralf Schneider (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann, 70–87
- Stoll, Karl-Heinz (2006): "Der Bologna-Prozess im Bereich Übersetzen und Dolmetschen." *Lebende Sprachen* 51 [1]: 5–13
- Stüwe, Gerd (2010): "Bologna hat die Hochschullandschaft verändert." *Migration und soziale Arbeit* [32] – https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Fachbereich_4/Kontakte/ProfessorInnen/Gerd_Stuewe/bologna_hat_die_hochschullandschaft_veraendert.pdf (02.04.2020)
- TAUS (2010): MT post-editing guidelines. – <https://www.taus.net/academy/best-practices/postedit-best-practices/machine-translation-post-editing-guidelines> (19.08.2020)
- The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade (2009) – http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (03.04.2020)
- Thelen, Marcel (2018): Narrowing the skills gap between training and profession: the Skills Lab or simulated translation bureau. PPT-Präsentation, eTransfair Conference, Budapest 2018
- Thelen, Marcel (2019): "Quality and quality assessment in translation." Elsa Huertas-Barros, Sonia Vandepitte, Emilia Iglesias-Fernandez (Hg.): *Quality assurance and assessment practices in translation and interpreting*. Hershey: Information Science Reference, 1–25
- Unger, Martin (2019): "Unvollendete Aspekte des Bologna-Prozesses." OEAD (Hg.): *20 Jahre Bologna-Prozess: Impulse für den Europäischen Hochschulraum*, 26–28 – https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften_und_Periodika/oead_news_109_Bologna_20_Jahre.pdf (12.11.2020)
- Universität Innsbruck (2016): Curriculum für das Bachelorstudium Translationswissenschaft an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. – https://www.uibk.ac.at/translation/studium/bachelor/ba-studium-neu-ab-1.10.2016/ba-translationswissenschaft_01.10.2016_mitteilungsblatt_19.07.2017.pdf (26.08.2020)
- Universität Innsbruck (2020): Curriculum für das Masterstudium Translationswissenschaft an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. – https://www.uibk.ac.at/translation/studium/master/ma-curriculum_translationswissenschaft_ab_01.10.2020.pdf (04.09.2020)
- Universität Wien (2020): Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation. – https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum-BA_2020.pdf (20.08.2020)

- Urban, Diana; Dorothee M. Meister (2010): "Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik." *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5 [4]: 104–123 – <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13> (13.09.2020)
- Varney, Jennifer (2009): "From hermeneutics to the translation classroom: current perspectives on effective learning." *The International Journal for Translation & Interpreting Research* 1 [1]: 27–43 – <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/24> (10.11.2020)
- Vögtle, Eva Maria (2019): "20 Jahre Bologna – Hehre Ziele, moderate Erfolge?" OEAD (Hg.), *20 Jahre Bologna-Prozess: Impulse für den Europäischen Hochschulraum*, 14–15 – https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften_und_Periodika/oead_news_109_Bologna_20_Jahre.pdf (12.11.2020)
- Waddington, Christopher (2000): *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general: (inglés-español)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Winter, Martin (2015): Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen. – <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/204075/bologna-folgen> (04.04.2020)
- Zhang, Jiajie; Vimla L. Patel (2006): "Distributed cognition, representation, and affordance." *Pragmatics & Cognition* 14 [2]: 333–341 – <https://pdfs.semanticscholar.org/0c4a/0b3c098f13dd6c2fe6adfb360ea50d5cffa6.pdf> (10.11.2020)

Autorin

Astrid Schmidhofer ist Lektorin für Translationswissenschaft an der Universität Innsbruck. Sie promovierte 2016 an der Universität Córdoba (Spanien) in Translationswissenschaft. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich vorrangig mit der Ausbildung von angehenden Translatoren, insbesondere der translationsorientierten Sprachausbildung.

E-Mail: astrid.schmidhofer@uibk.ac.at

Website: <https://www.uibk.ac.at/translation/mitarbeiterinnen/schmidhofer.html>

Neu bei Frank & Timme

Theoretische Translationsforschung

Herausgegeben von Prof. Dr. Dilek Dizdar und Prof. Dr. Lavinia Heller

Tomasz Rozmysłowicz: **Übersetzungsmaschinen.** Ein translationstheoretisches Problem. ISBN 978-3-7329-0384-9

TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens

Herausgegeben von Prof. Dr. Klaus-Dieter Baumann, Prof. Dr. Dr. h.c. Hartwig Kalverkämper, Prof. Dr. Klaus Schubert

Ursula Stachl-Peier/Eveline Schwarz (Hg./eds.): **Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik / Resources and Tools for T&I Education.** Lehrkonzepte, Forschungsberichte, Best-Practice-Modelle / Research Studies, Teaching Concepts, Best-Practice Results. ISBN 978-3-7329-0685-7

Guntars Dreijers/Jānis Silis/Silga Sviķe/Jānis Veckrācis (eds.): **Bridging Languages and Cultures II.** Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication. ISBN 978-3-7329-0705-2

Akkad Alhusein: **Vom Zieltext zum Ausgangstext.** Das Problem der retroflexen Wirksamkeit der Translation. ISBN 978-3-7329-0679-6

Transkulturalität – Translation – Transfer

Herausgegeben von Prof. Dr. Dörte Andres, Dr. Martina Behr, Prof. Dr. Larisa Schippel, Prof. Dr. Cornelia Zwischenberger

Antonina Lakner: **Peter de Mendelssohn – Translation, Identität und Exil.** ISBN 978-3-7329-0491-4

Aleksey Tashinskiy/Julija Boguna/Andreas F. Kelletat (Hg.): **Übersetzer und Übersetzen in der DDR.** Translationshistorische Studien. ISBN 978-3-7329-0698-7

Martina Behr: **Dolmetschen: Komplexität, Methodik, Modellierung.** ISBN 978-3-7329-0635-2

Alle Bücher sind auch als E-Books erhältlich.

Forum für Fachsprachen-Forschung

Herausgegeben von Prof. Dr. Dr. h.c. Hartwig Kalverkämper

Hartwig Kalverkämper/Klaus-Dieter Baumann (Hg.): **Fachtextsorten – in – Vernetzung.** ISBN 978-3-86596-160-0

Ost-West-Express. Kultur und Übersetzung

Herausgegeben von Prof. Dr. Jekatherina Lebedewa, Prof. Dr. Gabriela Lehmann-Carli

Christine Engel/Irina Pohlan/Stephan Walter (Hg.): **Russland übersetzen / Russia in Translation / Россия в переводе.** Festschrift für Birgit Menzel. ISBN 978-3-7329-0555-3

scriat translationswissenschaft romanistik me
wissenschaft Kunstwissenschaft Altertumswissens
wissenschaft **Sprachwissenschaft** Fachsprachenfor
stwissenschaft Philosophie Romanistik Slawist
achwissenschaft Literaturwissenschaft Musikw
aft Altertumswissenschaft Kulturwissenschaft K
tionswissenschaft Medienwissenschaft Kunst
aft Theologie Religionswissenschaft Geschichts
aft Philosophie Theaterwissenschaft Archäologi
e Philologie Politikwissenschaft Musikwissensch
istik **Translationswissenschaft** Sprachwissensch
e Sozialpädagogik Erziehungswissenschaft Slav
aft Fachsprachenforschung Kunstwissenschaft
Romanistik Slawistik Literaturwissenschaft Tra
wissenschaft Musikwissenschaft Altertumswis
wissenschaft Kommunikationswissenschaft Medien
aft Theologie Religionswissenschaft Geschichts
aft Philosophie Theaterwissenschaft Archäologi
e Philologie Politikwissenschaft Soziologie Sozi
k Erziehungswissenschaft Translationswissens
achwissenschaft **Fachsprachenforschung** Kunst
aft Philosophie Romanistik Slawistik Soziologie

F Frank & Timme