

Guadalupe Ruiz Yepes

## Optimierung der Übersetzer Ausbildung unter Nutzung korpuslinguistischer Methoden

### *Optimizing the Training of Translators Using Corpus Search Techniques – Abstract*

The student body at universities has become very international. Twenty years ago, most of the students at German universities were German. Therefore, in translation programmes, when being taught translation from German into Spanish, they were translating into a foreign language. Nowadays, however, the same translation class will include not only students translating into their mother tongue but also those translating into a foreign language or even from one foreign language into another. What is the most significant consequence of this situation? What does this mean for the translation student? And what does it mean for the translation lecturer? For the students, it means that they will have very different problems from each other when translating the same texts, while for the lecturer it means that he or she will have to address these translation problems and help the students to solve them.

Students usually learn very quickly to deal with pragmatic and cultural translation problems, but they very frequently lapse into repeating linguistic translation errors. Therefore, this paper explains how to deal with linguistic translation problems by using corpus search techniques. With this purpose in mind, the paper focuses on how the achievements obtained by using corpus linguistics methods in the teaching of a foreign language may be applied to the training of translators, as translation students, when translating into a foreign language, are often in a very similar position to that of foreign language learners.

### **1 Einführung**

Im Zuge der Internationalisierung der europäischen Universitäten ergibt sich für die Studierendenschaft, insbesondere in den Studiengängen für Übersetzen und Dolmetschen, ein immer heterogeneres Bild. Bis vor etwa 20 Jahren konnte man an deutschen Universitäten davon ausgehen, dass die Muttersprache der überwiegenden Mehrzahl der Studierenden Deutsch war; in einer Übersetzungsübung Deutsch-Spanisch war Spanisch also die Fremdsprache und die Schwierigkeiten der Studierenden somit ähnlich gelagert. Heute kann (und muss) man in einer solchen Übung drei Gruppen unterscheiden: 1. Studierende mit deutscher Muttersprache, 2. Studierende mit spanischer Muttersprache (in der Regel ERASMUS-Austauschstudierende), 3. Studierende, die weder Deutsch noch Spanisch als Muttersprache haben, insbesondere Studierende aus Osteuropa. Jede dieser drei Gruppen hat bei der Übersetzung ihre ganz spezifischen Probleme und darf erwarten, dass diese Probleme ernst genommen werden. Für jede der drei Gruppen getrennte Lehrveranstaltungen anzubieten, ist jedoch nur begrenzt praktikabel. Außerdem würde man damit die Synergieeffekte ausschließen,

die in einer Zusammenarbeit von Studierenden mit unterschiedlichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund liegen. Daher müssen, möglichst mithilfe der Nutzung der Neuen Medien, neue übersetzungsdidaktische Wege beschritten werden. Ausgehend von der alltäglichen Realität der kulturell heterogenen Zielgruppen im Übersetzungsunterricht sollen im Folgenden die Vorteile einer praktischen Anwendung der Korpuslinguistik aufgewiesen werden.

Laut Nord (2001: 14) können Übersetzungsprobleme in vier Gruppen eingeteilt werden:

- (1) *Pragmatische Übersetzungsprobleme* (PÜP), die mit der Übersetzungssituation zusammenhängen. Dazu zählt Nord auch die Bezugnahme auf Sender und Empfänger.
- (2) *Kulturpaarspezifische Übersetzungsprobleme* (KÜP) beziehen sich auf Textsortenkonventionen, die in Ausgangs- und Zieltext unterschiedlich sein können.
- (3) *Sprachenpaarspezifische Übersetzungsprobleme* (SÜP), die sich aus den unterschiedlichen Strukturen der Ausgangssprache und Zielsprache im Bereich der Lexik, Syntax und der suprasegmentalen Merkmale ergeben. Und schließlich
- (4) *Ausgangstextspezifische Übersetzungsprobleme* (TÜP), die durch individuelle Stilmittel eines Textes entstehen.

Der Umgang der Studierenden mit PÜP und KÜP verläuft erfahrungsgemäß problemlos. Die Studierenden erfassen beispielsweise sehr schnell, wie die unterschiedlichen deutschen Anredeformen des Siezens und Duzens in bestimmte Textsorten ins Spanische zu übertragen sind. Dagegen treten immer wieder SÜP auf, die bereits häufig behandelt wurden. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die im Übersetzungsunterricht am häufigsten auftretenden Übersetzungsprobleme sprachenpaarspezifischer Natur sind. Zanettin, Bernardini und Stewart bestätigen diese Theorie: "teaching them to translate usually goes hand-in-hand with perfecting their working languages" (Zanettin/Bernardini/Stewart 2003: 1). Obwohl ein großer Teil dieser Probleme auf Kollokationen der in dem Übersetzungsprozess involvierten Sprachen zurückzuführen sind, gibt es bis jetzt nur wenige Studien, die sich aus einer übersetzungsdidaktischen Perspektive damit beschäftigen. Die wenigen Studien, die es zu diesem Thema gibt, haben die Fremdsprachendidaktik als Hauptziel und bedienen sich der Übersetzung nur als Prüfungsmethode. Marton (1977) und Biskup (1990) benutzen beispielsweise "Übersetzungs-Tests", um die Produktion und das Verstehen von Kollokationen seitens der Studierenden zu überprüfen. Beide Studien ergaben, dass die Übersetzung von Kollokationen aus der Fremdsprache in die Muttersprache in den meisten Fällen fehlerfrei erfolgt, während die Übersetzung derselben Kollokationen aus der Muttersprache in die Fremdsprache den Studierenden große Schwierigkeiten bereitet. Zanettin, Bernardini und Stewart resümieren: "trainee translators are, when translating into their second language, in a position which is very similar to that of L2 learners" (Zanettin/Bernardini/Stewart 2003: 6). Da die berufliche Praxis jedoch häufiges Übersetzen in die Fremdsprache beinhaltet, sollten Studierende in den Übersetzungsstudiengängen

intensiv hierauf vorbereitet werden. Die korrekte Verwendung von Kollokationen kann das Verstehen eines Textes vereinfachen, da der Leser die Bedeutung eines Absatzes erfassen kann, ohne jedes Wort gelesen zu haben (Hunston/Francis 2000: 270). Die Nutzung inkorrektur Kollokationen kann dagegen beim Rezipienten des Textes nicht nur zu Irritationen, sondern auch zum Verlust des roten Fadens führen (Hüllen 1971: 172; Cowie/Howarth 1996: 90).

Aus dieser Argumentation ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Können die Ergebnisse aus der Anwendung korpuslinguistischer Methoden im Fremdsprachenunterricht in die Übersetzungsdidaktik übertragen und auch hier erfolgreich eingesetzt werden?
- Lässt sich der Übersetzungsunterricht für muttersprachlich heterogene Zielgruppen mithilfe eines adressatenspezifisch strukturierten Korpus optimieren?
- Welche Übersetzungsprobleme können optimal durch Anwendung korpuslinguistischer Methoden gelöst werden?
- Inwiefern kann eine Korpusanalyse für die Studierenden bei der Übersetzung von Kollokationen, Kolligationen und der semantischen Prosodie bestimmter Wörter Lösungsansätze bereitstellen?
- Erleichtert die Verwendung von Korpusanalysetechniken den Studierenden ihre Übersetzungsentscheidungen?

Die folgenden Ausführungen widmen sich der Übertragbarkeit von Ergebnissen aus der Nutzung korpuslinguistischer Methoden im Fremdsprachenunterricht und in der Übersetzungswissenschaft auf deren Anwendbarkeit in der Übersetzungsdidaktik. Wie bereits erwähnt, werde ich hauptsächlich sprachenpaarspezifische Übersetzungsprobleme, insbesondere im Bezug auf semantische Prosodien und auf die Entwicklung von Tendenzen in der literarischen Übersetzung, behandeln. Untersucht wird, inwiefern die im Fremdsprachenunterricht angewendeten DDL-Übungen<sup>1</sup> sich durch sprachkontrastive Komponenten (in diesem Falle Deutsch-Spanisch) ergänzen und in die Übersetzungslehrveranstaltungen integrieren lassen. Es werden also drei Anwendungsbereiche der Korpuslinguistik fokussiert: die Fremdsprachendidaktik (Abschnitt 2), die Übersetzungswissenschaft (3) und die Übersetzungsdidaktik (4). Zu den zwei ersten Bereichen wird zunächst jeweils der Stand der Forschung im Bezug auf die Anwendung korpuslinguistischer Methoden dargestellt (2.1 und 3.1). Im Anschluss daran beschreibe ich eigene Erfahrungen in diesen Bereichen (2.2 und 3.2). Zum dritten Bereich erläutere ich ebenfalls den Stand der Forschung (4.1) und entwickle anschließend zwei DDL-Übungen für den Übersetzungsunterricht, die aus der Fremdsprachendidaktik und der Übersetzungswissenschaft abgeleitet sind (4.2).

---

<sup>1</sup> DDL: Data Driven Learning.

## 2 Korpuslinguistik und Fremdsprachendidaktik

### 2.1 Stand der Forschung

Die möglichst umfassende Beschreibung einer Sprache in ihrer alltäglichen Verwendung und die Vermittlung dieses Sprachgebrauchs sind zentrale Anliegen der Fremdsprachendidaktik. Aus diesem Grund haben sich Korpora als sehr nützliche Werkzeuge im Sprachunterricht erwiesen. Sie ermöglichen nicht nur die Beobachtung authentischer Sprachdaten, sondern auch die Kontrastierung zwischen der in den Lehrmaterialien dargestellten Sprache und der Sprache in ihrem alltäglichen Gebrauch. Laut Mukherjee und Götz (2006: 5) kann man in der Anwendung korpuslinguistischer Methoden in der Fremdsprachendidaktik hauptsächlich drei Gebiete unterscheiden:

- (1) Nutzung von Korpora für die Herstellung von Lehrmaterialien (nicht nur Wörterbücher, sondern auch Grammatik- und Lehrbücher)
- (2) Nutzung von Lernerkorpora
- (3) Nutzung von Korpora im Unterricht (z.B. Data-Driven Learning)

Zu (1). Die computergestützte Analyse hat in erster Linie zu einem großen Fortschritt bei der Erforschung des Lexikons und der lexikalischen Semantik beigetragen (vgl. dazu Arbeiten zur korpusbasierten Lexikografie und lexikalischen Semantik, z.B. Sinclair 1991, 1996; Stubbs 2001). Der Einsatz von Korpora in diesem Bereich erlaubt es nicht nur, intuitive Erkenntnisse empirisch zu untermauern, sondern bringt auch Strukturen (*patterns*) ans Licht, die der Intuition entgehen (O'Keefe/McCarthy/Carter 2007: 100-115). Genau aus diesen Gründen ist die Korpuslinguistik auch für die Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung. Die bislang im Unterricht verwendeten Lehrbücher stützen sich auf eine intuitive Nutzung der Sprache, laut John Sinclair (2004: 2) können zuverlässige Informationen über lexikalische und phraseologische Strukturen jedoch nicht intuitiv gewonnen werden. Mindt (1997) analysiert beispielsweise in deutschen Schulen eingesetzte Lehrbücher für den Englischunterricht und konstatiert, dass in diesen Lehrbüchern oftmals seltener verwendete Formen früher eingeführt werden als die gängigen Formen. Bei der Verwendung von Korpora handelt es sich jedoch nicht nur um die Korrektur von Lehrbüchern; die Analyse von Korpora erlaubt es außerdem, bestimmte unbewusste Strukturen oder *patterns* (vgl. Hunston/Francis 2000) zu entdecken. Die in den achtziger Jahren unter der Leitung von John Sinclair entstandene *Collins Birmingham University International Language Database* (COBUILD) führte zur Veröffentlichung des ersten korpusgestützten Wörterbuchs für Lernende des Englischen als Fremdsprache: *Collins COBUILD English Language Dictionary* (1987). Seitdem haben viele andere Verlage korpusgestützte Wörterbücher veröffentlicht. Diese geben Informationen über Wörter (Häufigkeit, Kollokationen usw.), die Wörterbücher vor der Korpus-Ära nicht geben konnten. Während korpusgestützte Wörterbücher relevante grammatikalische Informationen über die Verwendung der Wörter aufführen, ergänzen korpusgestützte Grammatikbücher die Beschreibung von grammatikalischen Strukturen mit Listen von Wörtern, die im Zusammenhang mit der jeweiligen syntaktischen Struktur vorkommen. Die erste korpusgestützte Grammatik wurde ebenfalls

von COBUILD veröffentlicht: *Collins COBUILD English Grammar* (1990). Seitdem sind viele andere korpusgestützte Grammatiken publiziert worden, unter anderem auch im World Wide Web. Als Beispiel wäre hier die *Chemnitz Internet Grammar of English* (o.J.; vgl. Schmied 1999) zu nennen.

Zu (2). Lernerkorpora sind laut Granger:

Electronic collections of authentic FL/SL textual data assembled according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. They are encoded in a standardised and homogenous way and documented as to their origin and provenance. (Granger 2002: 7)<sup>2</sup>

Diese Korpora stellen Dozenten oder Lehrenden eine empirische Grundlage für die Identifizierung häufig vorkommender Fehler in der Lernaltersprache zur Verfügung. Die ersten Lernerkorpora wurden Anfang der 90er Jahre zusammengestellt, mehr als 30 Jahre nachdem die ersten Muttersprachlerkorpora das Licht der Welt erblickten. Die Lernaltersprache wurde allerdings schon in den 60er und 70er Jahren mit der Methode der *error analysis* erforscht. Die Analyse von Lernerkorpora hat sich jedoch als vorteilhaft gegenüber der Forschung mit dieser traditionellen Methode erwiesen, denn sie ermöglicht es, die Fehler nicht nur – wie traditionell – in absoluten Mengen zu zählen, sondern sie mit im Korpus vorkommenden richtigen Strukturen zu vergleichen. Außerdem kann man mit der Analyse von Lernerkorpora sowohl einen überdurchschnittlich häufigen sowie einen unterdurchschnittlich häufigen Gebrauch von bestimmten Strukturen identifizieren. Dies ist möglich, weil die Texte digitalisiert sind und bestimmte Suchen mithilfe von Abfragesoftware durchgeführt werden können, was bei der Methode der "error analysis" nicht möglich war. Als Argument gegen die Verwendung von Lernerkorpora wird unter anderem die Tatsache angeführt, dass man damit nur die aktiven Kenntnisse, nicht aber die passiven Kenntnisse der Lernenden analysieren kann.

Zu (3). Johns (1986) setzte sich als einer der ersten Forscher für eine praktische Anwendung von Korpora im Unterricht ein. Seitdem haben sich Korpora als sehr nützliche Werkzeuge im Sprachunterricht erwiesen. Johns und King entwickelten die Methode des *Data-Driven Learning* (DDL), die sich auf "activities and exercises based on concordance output" (Johns/King 1991: iii) stützt, und setzten damit einen Meilenstein in diesem Bereich. Seitdem sind eine ganze Reihe von DDL-Übungen entwickelt worden, die von einer sehr engen Betreuung durch die Lehrenden bis hin zu einem autonomen Vorgehen der Studierenden ausgehen. Aston (2001: 30) verwendet zum Beispiel in seinen Lehrveranstaltungen korpuslinguistische Methoden für die Analyse von literarischen Texten, um mithilfe von Häufigkeitslisten und Konkordanzwerkzeugen die Texte im Bezug auf Autor, Charaktere und stilistische Fragen zu interpretieren. Häufigkeitslisten können dabei helfen, die Bedeutung des Textes aufgrund der verwendeten Lexik zu analysieren. Konkordanzwerkzeuge können wiederum anzeigen, wie sich ein Charakter im Zuge eines Romans entwickelt, indem man die Adjektive und

---

<sup>2</sup> FL = Foreign Language, SL = Second Language, SLA = Second Language Acquisition, FLT = Foreign Language Teaching.

Adverbien, die in Verbindung mit diesem bestimmten Charakter stehen, in den verschiedenen Stadien des Romans betrachtet. Mukherjee und Götz (2006: 52) lassen ihre Studenten das BNC (British National Corpus) auf textsortenspezifische Phraseologismen hin analysieren. Darüber hinaus gibt es frei verfügbare Internetseiten, die DDL-Übungen anbieten, so zum Beispiel die Seite *Compleat Lexical Tutor* (o.J.).

Die vorgestellten Bereiche der Korpuslinguistik in der Fremdsprachendidaktik lassen sich nur schwer voneinander trennen. Ein Beweis dafür ist, dass man bestimmte DDL-Übungen unter Nutzung von Lernerkorpora durchführen kann. Nesselhauf (2004: 140) schlägt zum Beispiel vor, Studierende Lernerkorpora und Muttersprachlerkorpora vergleichen zu lassen, um ihre Fähigkeit, Fehler zu identifizieren, zu trainieren. Auf diese Weise werden den Studierenden die eigenen Fehler, vor allem im Hinblick auf den Einfluss der Muttersprache auf das Lernen der Fremdsprache, bewusster.

## 2.2 DDL im Grammatikunterricht

Im Rahmen des Lehrangebots am Institut für Moderne Sprachen der Aston University habe ich DDL-Übungen in den spanischen Grammatikunterricht aufgenommen und dabei ACORN (Aston Corpus Network) verwendet. Die Ziele, die ich mit der Verwendung von ACORN im Grammatikunterricht verfolgen wollte, waren zum einen meine Erklärungen mit zahlreichen Beispielen aus authentischen Sprachdaten untermauern zu können und zum anderen den Studierenden den Umgang mit Korpora zu vermitteln. Da ich mich mit Studierenden auf verschiedenen Spanischniveaus konfrontiert sah, entschied ich mich für die Unterteilung in zwei Gruppen: eine Anfängergruppe (GC1) und eine Gruppe für Fortgeschrittene (GC2). Angesichts dieser beiden Niveaus und der Tatsache, dass es für die meisten Studierenden den ersten Kontakt mit korpuslinguistischen Methoden bedeutete, entschied ich mich für die Verwendung zweier unterschiedlicher Ansätze: erstens, die korpusgestützte Methode mit den Studierenden der Gruppe C1, weil der Einstieg relativ einfach ist, und zweitens, die etwas anspruchsvollere korpusbasierte Methode mit den Studierenden der Gruppe C2. Die Vorgehensweise unterschied sich dementsprechend. Im Unterricht mit den Studierenden der Gruppe C1 wurde zunächst ein bestimmter grammatikalischer Aspekt der spanischen Sprache erklärt, woraufhin die Studierenden im Korpus nach Beispielen gesucht und mithilfe von Korpusanfragen bestimmte Übungen durchgeführt haben. Diese Methode erlaubte es mir herauszufinden, ob die Studierenden den grammatikalischen Aspekt erfasst hatten und ermöglichte ihnen einen einfachen Einstieg in die Korpusrecherche. Mit den Studierenden der fortgeschrittenen Gruppe erprobte ich den schwierigeren Ansatz der korpusbasierten Methode, die auf der "Entdeckungserfahrung" des Lernenden beruht. Je nachdem welcher grammatikalische Aspekt gerade im Unterricht behandelt wurde, wurden bestimmte Präpositionen oder bestimmte konjugierte Verben angegeben. Die Studierenden mussten dann selbständig im Korpus häufig vorkommende Grammatikkonstruktionen identifizieren und beschreiben. Lerner hatten so die Möglichkeit, von den Daten Generalisierungen abzuleiten, die sie dann auf die Analyse neuer Daten anwenden konnten. Man könnte daher die Methode in der Studierendengruppe

C1 vorwiegend deduktiv nennen, wohingegen die Studierenden der Gruppe C2 in erster Linie induktiv vorgehen mussten. Beide Methoden folgen jedoch dem *Auf der Bühne-Ansatz* (*on stage approach*, nach Guy Aston), bei dem der Lerner direkt mit dem Korpus arbeitet. Die Übungen, die ich nun vorstellen werde, wurden entwickelt, um den Studierenden der Anfängergruppe den Gebrauch der Verben *ser* 'sein' und *estar* 'sein' zu vermitteln. Sie mussten unter Nutzung des Konkordanzwerkzeuges in ACORN Beispiele für die erklärten Funktionen der Verben *ser* und *estar* finden. Es wurde ihnen empfohlen, nur die Konkordanzzeilen zu analysieren, die auf einem Bildschirm Platz finden, in diesem Fall 22. Als nächster Schritt wurden die Konkordanzzeilen nach dem ersten Wort rechts alphabetisch geordnet.

## Ser and estar: Concordance lines from ACORN for es (GC1)



1	tanto , la cuestión de estudio que lo motiva ? <b>es</b> <b>abordar</b> una revisión de los conceptos y técnicas
2	el análisis léxico - semántico . Si la respuesta <b>es</b> afirmativa , <b>nos</b> cabe formular la siguiente
3	empresariales Este Código de Conducta <b>es</b> <b>aplicable</b> en todas las plantas y unidades del
4	en este Código de Conducta . La Dirección <b>es</b> <b>asimismo</b> responsable de mantener la
5	. Si se admite que el conocimiento sobre el uso <b>es</b> central <b>en</b> la competencia léxica , entonces
6	. El concepto de la representación contextual <b>es</b> <b>central</b> en la presente tesis , cuyas cuestiones
7	conmutabilidad de una palabra por otra . <b>Es</b> <b>cierto</b> que , utilizando estrategias
8	pone de manifiesto un mismo fenómeno , si bien <b>es</b> <b>cierto que</b> determinan distintas metodologías de
9	asociación léxica tendrá el estatus de normal si <b>es</b> <b>compartida</b> por la información que proporcionan
10	de sus significados , pero , en cualquier caso , <b>es</b> <b>de</b> esperar que se trate <b>de</b> un reflejo muy poco
11	producidas por informantes . Por ello , no <b>es</b> <b>de</b> extrañar que los resultados alcanzados no
12	y , por tanto , directamente observable . <b>Es</b> <b>decir</b> , son una realidad textual , así que
13	todo el potencial semántico de la palabra , esto <b>es</b> , <b>del</b> conjunto de sus significados , pero , en
14	( o mejor dicho : de la intersubjetividad ) , <b>es</b> deseable <b>que</b> los datos no sean suministrados por
15	concepto de representación contextual <b>es</b> <b>doble</b> . Primero , si una palabra es monosémica ,
16	empleo en los países en que operan . Éste <b>es</b> <b>el</b> requisito mínimo de todas las secciones de
17	de asociación léxica , mientras que la retardada <b>es</b> <b>identificable</b> con la coocurrencia léxica no
18	que el Grupo opere de forma justa y abierta <b>es</b> <b>importante</b> que cada empleado evite
19	del léxico , y , por ello , <b>es</b> <b>importante</b> tenerlas en cuenta en
20	sintáctico sea más limitado , pero desde luego <b>es</b> <b>inviabile cualquier</b> intento de delimitar los
21	qué clase se ubican algunos materiales y cuál <b>es</b> <b>la</b> actitud del Grupo Electrolux en relación con
22	mayor a menor semejanza semántica . Esto último <b>es</b> <b>lo</b> que se consigue ? aseguran Miller y Charles

Abb. 1: Konkordanzzeilen für *es* in ACORN.

Anhand dieser Konkordanzzeilen ist festzustellen, dass das Verb *ser* in der Form von *es* am häufigsten mit einem Adjektiv zur Zuweisung einer Identität oder Beschaffenheit verwendet wird, z.B.: *es afirmativa* 'ist affirmativ', *es central* 'ist zentral', *es compartida* 'ist geteilt', *es doble* 'ist doppelt' usw. Am zweithäufigsten ist die Verwendung bei unpersönlichen Äußerungen. Beispiele dafür sind: *es cierto* 'es ist wahr', *es de esperar*

'es ist zu erwarten', *no es de extrañar* 'es ist nicht überraschend', *es deseable* 'es ist wünschenswert', *es importante* 'es ist wichtig' usw.

Wenn wir die Priorität betrachten, die das Grammatikbuch (Butt/Benjamin 1989/1994) den grammatikalischen Funktionen von *ser* und *estar* verleiht, stellt sich zwangsläufig die Frage, nach welchen Kriterien sich die Autoren bei der Ermittlung der Prioritäten gerichtet haben. Im Fall *ser* thematisiert das Buch als erstes die Funktion bei ausgleichenden Sätzen der Sorte A = B, wo A und B Substantive oder Pronomen sein können. Nach unseren Ergebnissen jedoch ist die häufigste Verwendung von *ser* die Zuweisung einer Identität oder Beschaffenheit, gefolgt von Adjektiven oder adjektivischen Komposita.

Man kann daher argumentieren, dass das Lehrwerk eine falsche Gewichtung zugrunde legt und dass unsere Lehrmethode auf der Basis von korpusbestimmten empirischen Untersuchungen einen deskriptiven Ansatz zur Sprache darstellt, der dementsprechend zuverlässiger ist als die intuitive Methode, die im Buch verfolgt wird.

Wie bereits erwähnt, habe ich mit den Studierenden der Gruppe C2 den korpusbasierten Ansatz verfolgt, der auf deren "Entdeckungserfahrungen" beruht. Die Übungen, die ich nun vorstellen werde, wurden entworfen, um den Studierenden den Gebrauch der Präpositionen *por* und *para* zu vermitteln. Die Studierenden sollten mit dem Konkordanzwerkzeug das Vorkommen der Präposition *para* in ACORN analysieren. Sie erhielten die folgenden Konkordanzzeilen:



## Corpus-driven exercises with GC2: Concordance lines from ACORN for the preposition *para*



1	en la frase de riesgo de la sustancia .	<b>Para</b> algunas sustancias específicas Electrolux podrá
2	ni consecuencias negativas de otro tipo	<b>para</b> aquellas personas que comuniquen de buena fe
3	ni consecuencias negativas de otro tipo	<b>para</b> aquellas personas que comuniquen de buena fe
4	2 ( 2 ) revelación plena , justa y precisa	<b>para</b> asegurar que el mercado reciba información
5	, con manifestación en la capacidad del léxico	<b>para</b> asociarse sintagmáticamente en el discurso . Así
6	tradicionales , o con el hecho de que sirva	<b>para</b> crear sistemas automáticos eficientes de
7	de mantener la documentación adecuada	<b>para</b> demostrar su propia observancia y la de sus
8	, se trata de un problema lingüístico .	<b>Para</b> desarrollar filtros adecuados de coocurrencia
9	por las estrategias de conmutabilidad	<b>para</b> determinar las relaciones de similitud semántica
10	al perfeccionamiento de los métodos disponibles	<b>para</b> determinar las coocurrencias semánticamente
11	en el corpus utilizado por Spence y Owens	<b>para</b> dicho estudio . En algunas tendencias actuales
12	, lo que se debe sobre todo a la incapacidad	<b>para</b> discernir automáticamente distintos niveles de
13	subcontratistas para la producción de productos	<b>para</b> el Grupo Electrolux , será responsabilidad del
14	materiales que representan un riesgo	<b>para</b> el medio ambiente o la salud de los usuarios o
15	sobre el sistema léxico ; ? sirve de base	<b>para</b> el estudio de las relaciones léxicas ( sinonimia
16	las palabras y serviría como información básica	<b>para</b> el análisis léxico - semántico . Si la respuesta
17	de selección de las coocurrencias significativas	<b>para</b> el análisis léxico - semántico , sino también
18	del lenguaje y la utilidad de dicho conocimiento	<b>para</b> el desarrollo de las diversas áreas aplicadas de
19	tema y por los conceptos y modelos desarrollados	<b>para</b> el estudio de la colocación , la
20	la explotación de la información colocacional	<b>para</b> el análisis semántico es una técnica consolidada
21	la libertad de ejercer sus derechos legales	<b>para</b> formar , hacerse miembro de o no hacerse miembro
22	proveedores tomarán todas las medidas necesarias	<b>para</b> garantizar que no haya sustancias prohibidas en

Abb. 2: Konkordanzzeilen für *para* in ACORN.

Es schloss sich die Aufgabe an, bestimmte Muster und Strukturen zu abstrahieren. Die Studierenden stellten fest, dass *para* sehr oft auf die Infinitivform eines Verbs folgte, wie bei *para asegurar* 'um festzulegen', *para asociarse* 'um zu assoziieren', *para crear* 'um zu schaffen', *para demostrar* 'um zu beweisen', *para desarrollar* 'um zu entwickeln', *para determinar* 'um zu bestimmen' usw. Eine weitere Erkenntnis der Studierenden betraf die Tatsache, dass bei dieser Präposition oft ein Substantiv mit oder ohne Artikel folgte, so zum Beispiel bei *para algunas sustancias* 'für manche Substanzen', *para aquellas personas* 'für solche Menschen', *para dicho estudio* 'für die erwähnte Studie', *para el grupo Electrolux* 'für die Gruppe Electrolux', *para el medio ambiente* 'für die Umwelt' usw.

Als nächstes wurden die Studierenden mit der Frage konfrontiert, ob sie diese Strukturen mit grammatikalischen Funktionen verbinden konnten. Einige kamen tatsächlich zu der Erkenntnis, dass *para* mit dem Infinitiv eines Verbs verwendet wird, um eine Intention auszudrücken, und dass *para* mit einem Substantiv einen Adressaten ausdrückt.

Am Ende dieser Lehreinheit hatten die Studierenden die wichtigsten Funktionen von *para* und *por* selbständig erarbeitet.

### 3 Korpuslinguistik und Übersetzungswissenschaft

#### 3.1 Stand der Forschung

Die Brücke zwischen Korpuslinguistik und Übersetzungswissenschaft wurde erst geschlagen, als Baker (1993) begann, Korpora in der Erforschung von Übersetzungsuniversalien einzusetzen. Von diesem Augenblick an begannen die Korpuslinguisten, ihren Blick auf übersetzungsverwandte Themen zu richten. Die bis dahin publizierten Werke innerhalb der Korpuslinguistik hatten die Übersetzungswissenschaft völlig ignoriert. Bei der Zusammenstellung der größten Korpora, zum Beispiel im *British National Corpus* (BNC), wurden Übersetzungen ins Englische nicht zugelassen, weil sie nicht als repräsentativ für die englische Sprache galten. Die Präsenz von übersetzten Texten ist auch heute nur in Übersetzungskorpora erwünscht und auch nur als Begleitung des jeweiligen Ausgangstextes. Es hat sich jedoch gezeigt, dass korpuslinguistische Methoden auch für die Übersetzungswissenschaft von großem Nutzen sein können. Laut Olohan (2004: 16) sind korpuslinguistische Methoden innerhalb der Übersetzungswissenschaft besonders bei der deskriptiven Analyse der in Übersetzungen verwendeten Sprache von Bedeutung. Sowohl die quantitative als auch die qualitative korpusgestützte Analyse kann uns dabei helfen, in den Bereichen der Lexik, der Syntax und der Diskursanalyse die prototypischen Merkmale von Übersetzungen zu entdecken. Nach den Zeiten der Vernachlässigung folgten Zeiten der Euphorie, und viele Übersetzungswissenschaftler sahen eine sehr erfolgreiche Beziehung zwischen Korpuslinguistik und Übersetzungswissenschaft voraus und schmiedeten riskante Pläne. Tymoczko (1998: 657) prognostiziert beispielsweise eine erfolgreiche Anwendung von Korpora (a) in der Integration von sprachwissenschaftlichen und interkulturellen Faktoren in die Übersetzung und (b) in der Erkundung des Einflusses von Ideologie auf den Übersetzungsprozess. Andere Forscher zeigen sich jedoch nicht so euphorisch und erkennen nicht nur die Vorteile, sondern auch die Einschränkungen der Nützlichkeit von Korpora in diesem Bereich. So beschreibt Mason (2001: 71) korpuslinguistische Methoden als potentiell nützlich, warnt aber auch davor, aus einer korpusgestützten Analyse von Konkordanzzeilen generalisierende Schlüsse zu ziehen. Er betont, dass die pragmatischen Faktoren, die den Entscheidungsprozess während des Übersetzens beeinflussen, nicht mit korpuslinguistischen Methoden analysiert werden können. Darunter nennt er die Analyse von Textsorte, Texttyp, Kommunikationsintention und so weiter. Die Untersuchung des ideologischen Einflusses auf die Übersetzungsentscheidungen des Übersetzers mithilfe von Korpora, wie es von Tymoczko vorgeschlagen wird, verlangt ein so hohes Maß an Interpretation seitens des Forschers, dass die Ergebnisse insgesamt als spekulativ betrachtet werden müssen. Aus diesen Gründen können korpuslinguistische Methoden in der Übersetzungsdidaktik nur zur Lösung sprachpaarspezifischer Übersetzungsprobleme (SÜP) erfolgreich angewendet werden. Kulturelle und pragmatische Übersetzungsprobleme (KÜP und PÜP) lassen sich präziser mit den traditionellen Methoden lösen.

### 3.2 Analyse literarischer Übersetzungskorpora

Viele Übersetzungswissenschaftler bezeichnen die Korpuslinguistik im Umfeld der literarischen Übersetzung als irrelevant. Sie plädieren für das Top-down-Analysemodell, das an erster Stelle das soziokulturelle Umfeld analysiert, und gegen die Bottom-up-Methode, wie es die Korpuslinguistik bevorzugt. Bestimmte Aspekte an der Textoberfläche literarischer Werke lassen sich meiner Ansicht nach jedoch sehr effizient mit Korpussoftware untersuchen. Im Folgenden werde ich zeigen, wie Häufigkeitslisten und andere Werkzeuge der Korpussoftware *WordSmith Tools* zur Untersuchung der Übersetzung von Eigennamen in einem literarischen Werk eingesetzt werden können. Das Korpus besteht in diesem Fall aus dem Roman *El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha* von Cervantes und zwei seiner Übersetzungen ins Deutsche. Die erste Übersetzung stammt von Ludwig Tieck aus dem Jahr 1799, und die zweite Übersetzung wurde von Anton Maria Rothbauer 1964 erstellt. *Don Quijote* zählt zu den wichtigsten Werken der Weltliteratur und wurde sieben Mal ins Deutsche übersetzt. Die 1799-1801 herausgegebene Übersetzung von Ludwig Tieck, der dank seiner Wurzeln im Sprachklang der Romantik bis heute gerne gelesen wird, ist die bekannteste unter ihnen. Nicht wirklich durchsetzen konnte sich hingegen Anton Rothbauer, der in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts sämtliche Werke Cervantes' neu übersetzte. In meiner Arbeit habe ich versucht, anhand der Analyse der Übersetzung der Eigennamen Tiecks und Rothbauers Übersetzungsstrategien in dieser Hinsicht herauszuarbeiten. Die Übersetzung der Eigennamen des gesamten Romans manuell zu analysieren, würde Jahre in Anspruch nehmen. Dagegen lassen sich mithilfe der zweiten Vorgehensweise, der Verwendung korpuslinguistischer Methoden, alle drei Werke schnell und unkompliziert untersuchen, wenn man die erste große Hürde überwunden hat, nämlich die digitalisierten Versionen des Romans aus dem Internet, den Verlagen oder anderen Quellen zu erlangen. Mit dem Tool der "Häufigkeitslisten" haben wir die Möglichkeit, alle im Text vorkommenden Wörter nach der Häufigkeit aufzulisten, mit der sie erscheinen. Insgesamt finden sich 498 Eigennamen in *Don Quijote*. An erster Stelle steht, wie zu erwarten war, der Eigenname *Quijote*. Seine Frequenz liegt bei 2.175 Vorkommen im gesamten Text. Da dieses Korpus nicht annotiert war (ein Text dieser Art wäre sehr schwierig zu annotieren), musste ich selbst die Eigennamen aus der Häufigkeitsliste herausfiltern. Dies bedeutete, die 23.000 Einträge durchzugehen und die Eigennamen in den drei Büchern herauszufiltern. Nach der Bewältigung dieser mühsamen Aufgabe konnten die Eigennamen verglichen werden. In Abb. 3 habe ich die 40 häufigsten Eigennamen aufgelistet und verglichen, wie sie jeweils wiedergegeben werden. Es fällt auf, dass Tieck die Namen der deutschen Phonetik anpasst.

Cervantes	Tieck	Rothbauer
QUIJOTE	SANCHO	QUIJOTE
SANCHO	QUIXOTE	SANCHO
PANZA	PANSA	PANZA
DULCINEA	DULCINEA	DULCINEA
ROCINANTE	ROZINANTE	ROCINANTE
MANCHA	MANCHA	MANCHA
TOBOSO	TOBOSO	TOBOSO
CAMILA	LOTARIO	LOTARIO
LOTARIO	ANSELMO	ANSELMO
ANSELMO	FERNANDO	CAMILA
FERNANDO	CAMILLA	FERNANDO
DOROTEA	DOROTHEA	DOROTHEA
PEDRO	CARDENIO	PEDRO
CARDENIO	ZORAIDA	CARDENIO
LUSCINDA	ANTONIO	LUSCINDA
TERESA	ALTISIDORA	TERESA
ZORAIDA	THERESE	SAMSON
MERCEDES	SPANIEN	SPANIEN
ESPAÑA	CARRASCO	CARRASCO
SANSÓN	LUZINDE	ZORAIDA
ANTONIO	SIMSON	ANTONIO
ALTISIDORA	MONTESINOS	ALTISIDORA
CARRASCO	ROQUE	BASILIO
BLANCA	AMADIS	MONTESINOS
BASILIO	LEONELLA	AMADIS
ROQUE	RODRIGUEZ	ROQUE
MONTESINOS	DIEGO	CIDE
AMADÍS	PEDRO	LEONELA
ESPERANZA	QUITERIA	LUIS
GLORIA	HAMETE	GAULA
LEONELA	ANDRE	HAMETE
CLARA	CAMACHO	ROLAND
DIEGO	LORENZO	QUITERIA
RODRÍGUEZ	CHRYSOSTOMUS	CAMACHO
QUITERIA	ANDRES	RICOTE
RICOTE	MERLIN	MARITORNES
CAMACHO	MARCELLA	MERLIN
FRANCIA	THERESA	JUAN
MARITORNES	GREGORIO	SEVILLA
LORENZO	GINES	BEN
GRISÓSTOMO	SANCHICA	GINES
GAULA	SARAGOSSA	LORENZO
TRIFALDI	CLARA	RODRIGUEZ
MARCELA	ALVARO	SIDI
MERLÍN	CLAUDIA	ZARAGOZA
GREGORIO	MELISENDRA	ALVARO
ROLDÁN	SEVILLA	BARCELONA
SANCHICA	LEANDRA	ROM

Abb. 3: Die 40 häufigsten Eigennamen mit Tiecks und Rothbauers Übersetzungen.

Hier fällt auf, dass Rothbauer die Eigennamen auf Spanisch beibehält und dazu eine Erklärung gibt, was dieser Eigenname auf Spanisch bedeutet. Tieck hingegen übersetzt die Eigennamen direkt ins Deutsche. Auffällig ist auch, dass Rothbauer bei den Namen *Pentapolín* und *Alifanfarón* die Akzente beibehält, Tieck sie aber eliminiert. Da Akzente in der deutschen Sprache nicht vorhanden sind, könnte man dies als einen Versuch zur Verdeutschung interpretieren.

[...] el otro de los miembros gigantes, que está a su derecha mano, es el nunca medroso Brandabarbarán de Boliche, señor de las tres Arabias. (Cervantes 1998: 190)

Jener Riese dort, der ihm zur Rechten steht, ist der nie genug gepriesene Brandarbaran, von der Kegelbahn, Herr von den dreien Arabien. (Cervantes, Üb. Tieck 1961: 137)

[...] der andere daneben, der mit den riesenhaften Gliedmaßen, der dort zu seiner Rechten einherkommt, ist der unverzagte Brandabarbarán de Boliche, der Herr der drei Arabien. (Cervantes, Üb. Rothbauer 1964: 181)

Hier kommt dieselbe Strategie noch einmal vor: Rothbauer hat am spanischen Eigennamen nichts verändert, Tieck hat jedoch eine Adaptation vorgenommen. Er hat außerdem ein zweites Mal den Akzent nicht berücksichtigt und den Eigennamen um eine Silbe verkürzt. Darüber hinaus wurde der Spitzname auch übersetzt, so wird *de Boliche* bei ihm zu *von der Kegelbahn*. Dies ist eine sehr freie Übersetzung, da *boliche* zwar *Kegelbahn* bedeutet, aber auch *Bordell*. Rothbauer hat den Namen noch einmal spanisch belassen, diesmal jedoch ohne Erklärung.

Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass, während Tieck sehr frei übersetzt und das Original "verdeutsch" (nach Schleiermachers Terminologie, vgl. Schleiermacher 1813/1973), Rothbauers Übersetzung eine sehr wortgetreue ist und dementsprechend "verfremdet" klingt. Beide Übersetzer haben gemäß dem Geschmack ihrer Zeit übersetzt. Tiecks Übersetzung ist repräsentativ für die Germanisierungstendenzen der Romantik, die als Reflex auf die vorausgegangene Dominanz des Französischen in vielen Bereichen der deutschen Kultur anzusehen ist. Vor diesem Hintergrund ist auch die verdeutschende Übersetzungsstrategie Tiecks zu sehen. Rothbauer hingegen hat den für deutsche Leser exotischen Charakter des Originals in seiner Übersetzung beibehalten wollen, indem er, nach Venutis Terminologie (Venuti 1997, 1998), exotisierend übersetzt (nach Schleiermachers Terminologie: verfremdend). Rothbauers Übersetzung stammt aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Sein Wille, die exotischen Merkmale des Originals in der Übersetzung beizubehalten, könnte ebenfalls historisch erklärt werden: Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust waren Verdeutschungstendenzen eher wenig populär.

Die vorangehenden Überlegungen zeigen die Nützlichkeit von Häufigkeitslisten. WordSmith Tools bietet jedoch ein weiteres Werkzeug, das Hilfestellungen in der Forschung leisten kann, und zwar das Konkordanzwerkzeug. Mit dessen Anwendung kann betrachtet werden, wie sich der Ko-Text eines Substantivs gestaltet. Im Falle des Eigennamens *Pedro*, der in beiden Übersetzungen als *Peter*, *Petrus* oder *Pedro* erscheint, kann somit gesehen werden, warum sich die Übersetzer jeweils für eine andere Variante entschieden haben.

Tieck zum Beispiel hat in den meisten Fällen *Pedro* als *Peter* übersetzt. Deutlich wird auch, dass er *maese* durch *Meister* ersetzt.

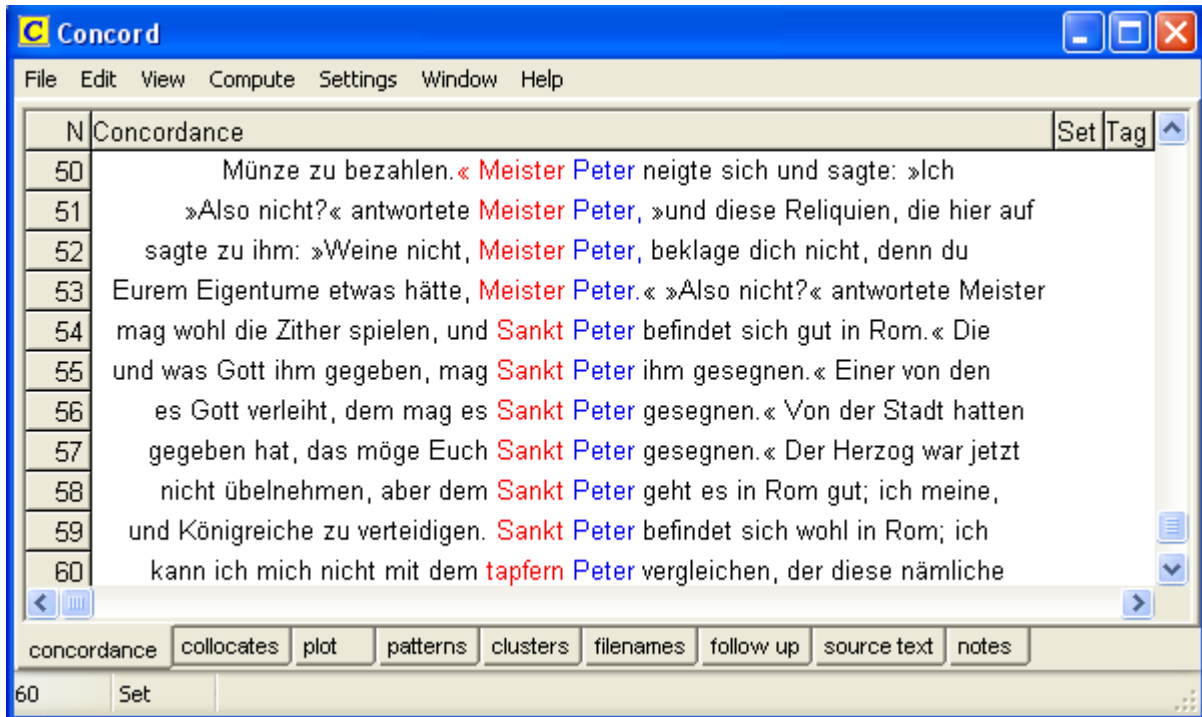


Abb. 4: Tieck hat 60 Mal *Pedro* mit *Peter* übersetzt.

Rothbauer hat sich für zwei verschiedene Varianten entschieden. In einigen Fällen übersetzt er Pedro mit Petrus, wie man hier sehen kann: *Heiliger Petrus* und *Sankt Petrus*.

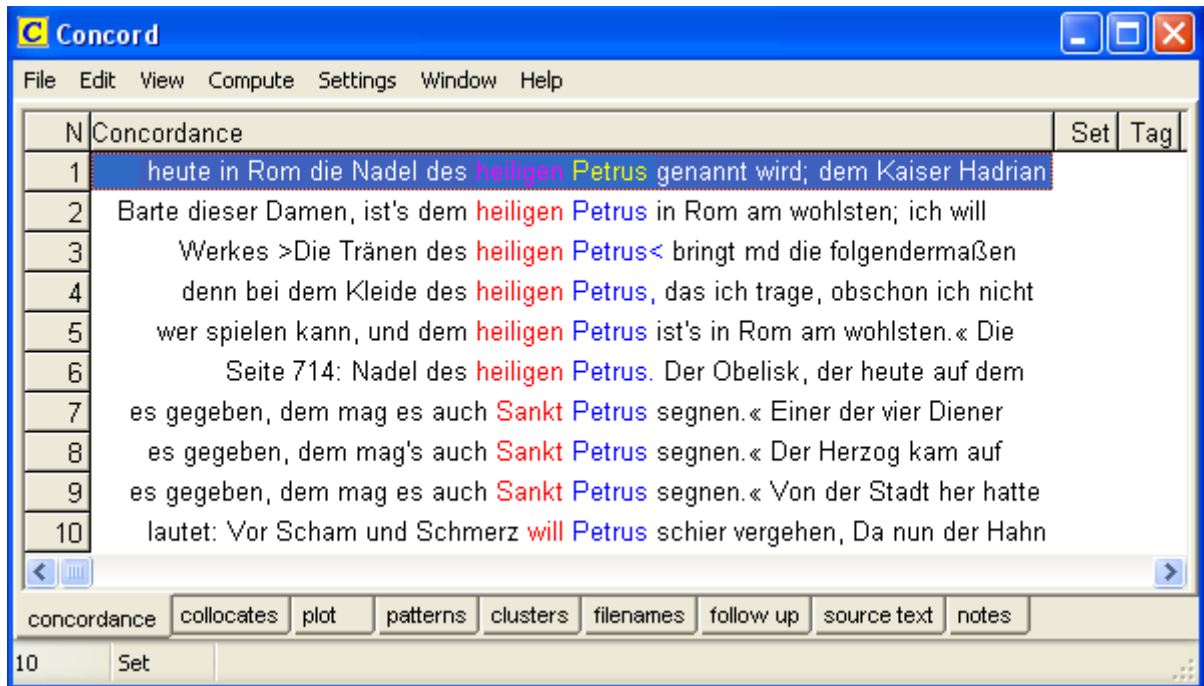


Abb. 5: Rothbauer hat 10 Mal *Pedro* als *Petrus* übersetzt.

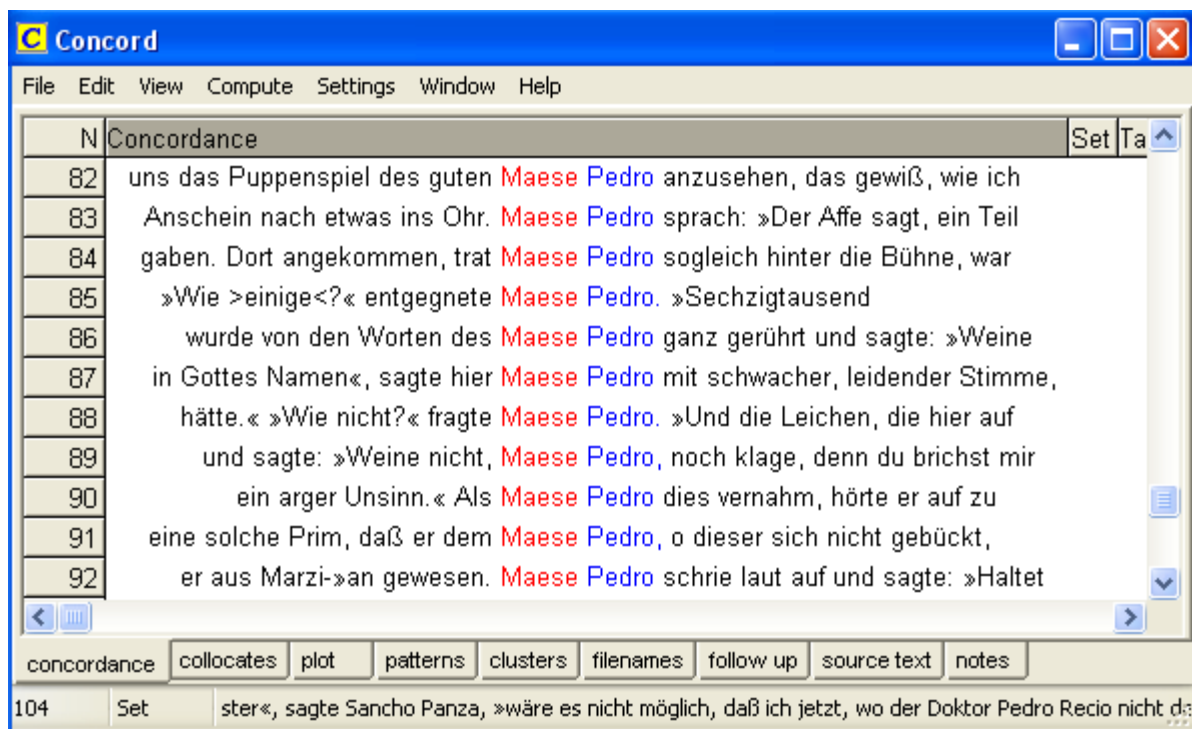


Abb. 6: Rothbauer hat 104 Mal *Pedro* auf Spanisch belassen.

In anderen Fällen hat er *Pedro* nicht übertragen, wie bei *maese Pedro*. In keinem Fall hat er aber *Pedro* als *Peter* übersetzt, was die üblichste deutsche Übersetzung dafür wäre, wie Tieck vorgeht. Gerade darin, dass er *maese* auch belassen hat, statt es als *Meister* zu übersetzen, kann man einen Beweis dafür sehen, dass er für die verfremdende Methode plädiert.

Andererseits hat Tieck *San Pedro* als *Sankt Peter*, und Rothbauer als *heiliger Petrus* übersetzt. Man kann die Frage nach den Unterschieden zwischen beiden Varianten stellen. Es zeigt sich, dass es sich nicht um ein theologisches Problem handelt, sondern um ein rein sprachliches. Es steht aber auch nicht in einem Zusammenhang mit (dialektalen) Varietäten, sondern allenfalls mit einem epochenspezifischen Sprachgebrauch. In den Texten des Neuen Testaments ist jeweils nur von *Petrus* (niemals *Peter*) die Rede. Außerhalb dieses Kontextes spricht man (in religiösen Zusammenhängen) vom *heiligen Petrus* (mit kleinem *h*, weil es nicht zum Namen gehört wie *Sankt*, sondern ein Attribut ist). Schon ein kurzes Googeln zeigt, dass *Sankt Peter* (über eine Million Einträge) und *Sankt Petrus* (nur ca. 150.000 Einträge) nur für Eigennamen von Institutionen/Kirchengemeinden oder als Ortsname verwendet werden (was übrigens auch der Große Duden vermerkt; Drosdowski 1995). Für die Umschrift bzw. Verdeutschung biblischer Namen (ob es also zum Beispiel *Kaiphaz* oder *Kefas* heißen sollte, je nachdem, ob man vom Griechischen oder Lateinischen ausgeht) besteht eine



Norm, der die meisten modernen Übersetzungen folgen. In Martin Luthers Übersetzung des neuen Testaments sowie in späteren Übersetzungen finden wir ebenfalls *heiliger Petrus*, so beispielsweise auch bei Nord und Bergers Übersetzung des Neuen Testaments (Nord/Berger 1999).

## 4 Korpuslinguistik und Übersetzungsdidaktik

### 4.1 Stand der Forschung

Im Rahmen der kontrastiv-linguistischen Forschung wird normalerweise zwischen *Vergleichskorpora* und *Übersetzungskorpora* unterschieden. Vergleichskorpora bestehen aus Originaltexten in zwei oder mehr Sprachen, während Übersetzungskorpora aus Originaltexten mit deren Übersetzungen in eine oder mehrere Sprachen bestehen. Außerdem gibt es andere Korpora, die auch für die Übersetzungswissenschaft relevant sind: Korpora, die aus Originaltexten und übersetzten Texten in derselben Sprache bestehen und Korpora, die aus übersetzten Texten in verschiedenen Sprachen bestehen. Obwohl im Übersetzungsunterricht bislang fast nur Vergleichskorpora eingesetzt werden, um die Studierenden bei der Übersetzung von Kollokationen, Phraseologie usw. zu unterstützen (vgl. Pearson 1996; Bowker 1998; Zanettin 1998), stellt eine wachsende Zahl von Forschern in diesem Bereich Überlegungen an, wie man auch Übersetzungskorpora im Übersetzungsunterricht erfolgreich anwenden könnte. Es existiert jedoch noch eine dritte Variante von Korpus: *Übersetzungslernerkorpora* (Translation learner corpora). Bowker und Bennison (2003: 103-118) haben ein solches zusammengestellt, das sie *Student Translation Archive* nennen. Die Motivation, ein so geartetes Korpus zu erstellen, ist ähnlich der Motivation, Lernerkorpora im Bereich Fremdspracherwerb zusammenzustellen:

a corpus of student translations can provide a means of identifying areas of difficulty that could then be integrated into the curriculum and discussed in class.

(Bowker/Bennison 2003: 103)

Bisher haben sich verschiedene Forscher damit beschäftigt, Korpora von Übersetzungen zu analysieren, die von professionellen Übersetzern angefertigt wurden. Bowker und Bennison sind jedoch darin einig, dass "there is also much to be learned about translation process and product by investigating the nature of texts translated by students" (Bowker/Bennison 2003: 103).

Ich beschreibe als nächstes, wie vier verschiedene Korpusarten bisher erfolgreich im Übersetzungsunterricht verwendet wurden: (1) Vergleichskorpora, (2) Übersetzungskorpora, (3) Übersetzungslernerkorpora und (4) Einmalkorpora.

#### 4.1.1 Vergleichskorpora

Vergleichskorpora sind bisher wesentlich häufiger als Übersetzungskorpora in den Übersetzungslehrveranstaltungen verwendet worden, weil deren Zusammenstellung unkomplizierter ist. Dies hat mit der Tatsache zu tun, dass monolinguale Texte zugäng-

licher sind, als Texte mit deren Übersetzungen. Vergleichskorpora werden von den Studierenden oft auf die gleiche Weise wie Wörterbücher genutzt, zum Beispiel, um die Verwendung von Terminologie zu überprüfen und um Kollokationen zu identifizieren und richtig zu verwenden. Kübler (2003: 35) verdeutlicht, wie Studierende sich eines Vergleichsfachkorpus auf Französisch und Englisch über Digitalkameras bedienen, um herauszufinden, mit welchen Verben und Adjektiven der englische Terminus *white balance* und der französische Terminus *balance des blancs* in der jeweiligen Sprache vorkommen. Mit der Anwendung dieser Methode konnten Studierende herausfinden, dass obwohl man *high* und *low* ins französische normalerweise als *haut* und *bas* übersetzen würde, in dem spezifischen Kontext der Digitalkameras allerdings die Adjektive *forte* (strong) und *faible* (weak) bevorzugt werden. Darüber hinaus können diese Korpora aber auch hilfreich sein, um zu entdecken, wie man natürlich klingende Sätze in einer bestimmten Sprache formulieren kann. Sie helfen den Studierenden also, ihre Übersetzungsentscheidungen nicht nur auf lexikalischer, sondern auch auf syntaktischer Ebene zu treffen, denn sie können so zu der Erkenntnis gelangen, dass bestimmte syntaktische Strukturen in bestimmten Sprachen häufiger vorkommen als andere.

#### 4.1.2 Übersetzungskorpora

Bezüglich der Anwendung von Übersetzungskorpora gewinnt die Frage an Bedeutung, wie man die Ergebnisse bei deren Anwendung in der Übersetzungswissenschaft erfolgreich in der Planung und Ausführung von Übersetzungslehreveranstaltungen umsetzen kann. Immerhin war die Übersetzungsdidaktik in diesem Forschungsbereich immer präsent, vor allem, wenn es darum ging, ihre Ziele festzulegen, nämlich

to establish objectively how translators overcome difficulties of translation in practice, and to use this evidence to provide realistic models for trainee translators. (Baker 1995: 231)

Mithilfe von Übersetzungskorpora belegt Kübler (2003: 39) beispielsweise, wie Studierende anhand von Korpora selbständig erarbeiten konnten, dass man das Englische *firewall* je nach Textsorte unterschiedlich ins Französische übersetzen würde. In einer französischen Fachzeitschrift über Informatik, die höchstwahrscheinlich von Fachleuten rezipiert wird, kann *firewall* als englisches Wort belassen werden, in einer für Laien gedachten Bedienungsanleitung hingegen würde man den Begriff entweder in *garde-barrière* oder in *coupe-feu* übersetzen. Kübler (2003: 40) empfiehlt für die Fälle, in denen das ausgewählte Korpus nicht weiterhilft, eine Webrecherche durchzuführen. Es gibt mittlerweile mehrere Projekte, die für eine praktische Anwendung von Übersetzungskorpora in der Übersetzungsdidaktik plädieren, darunter das an der Facultat de Traducció der Universitat Pompeu Fabra in Barcelona laufende Projekt BancTrad, geleitet von Colominas und Badia. Laut Colominas war das ursprüngliche Ziel von BancTrad, "einen benutzerfreundlichen Zugang zu linguistisch annotierten Übersetzungskorpora über das Internet anzubieten" (Colominas 2004: 66). Seitdem ist sein Gebrauch jedoch für andere Anwendungen erweitert worden. Laut Maia ist die Qualität

der Texte, die eingespeist werden, eines der Hauptprobleme beim Zusammenstellen eines Korpus:

only when both the original texts and the translations are 'good' can parallel corpora provide reliable instruments for translation and terminology purposes. (Maia 2003: 46)

#### 4.1.3 Übersetzungslernerkorpora

Übersetzungsdozenten werden täglich mit der Korrektur von Übersetzungen Studierender konfrontiert. Mit dem Vergleich der von verschiedenen Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung angefertigten Übersetzungen desselben Ausgangstextes kann man erkennen, welche Übersetzungsprobleme ihnen besondere Schwierigkeiten bereiten. Es ist aber auch möglich, Übersetzungen verschiedener Texte eines Studierenden zu vergleichen, mit dem Blick auf die Fortschritte des Studenten oder der Studentin. In dieser Hinsicht ist die Sammlung digitalisierter Übersetzungen besonders nützlich, allein schon aus dem Grund, dass es schwierig ist, große Mengen an Texten in Papierformat miteinander zu vergleichen (aufgrund von Platzmangel auf dem Schreibtisch, dem Gewicht der ausgedruckten Fassung etc.; vgl. dazu Bowker/Bennison 2003: 104). Aus diesen Gründen, aber auch weil Lernerkorpora im Fremdsprachenunterricht sehr erfolgreich eingesetzt worden sind (Granger 1993), entschieden sich Bowker und Bennison dafür, die Übersetzungen von Studierenden in digitalisierter Form zu sammeln. Dem Korpus gaben sie den Namen *Student Translation Archive* (STA) und der Abfragesoftware *Student Translation Tracking System* (STTS).<sup>3</sup> Aus dem STA können verschiedene Subkorpora gewonnen werden:

- textspezifische Übersetzungslernerkorpora
- fachsprachliche Übersetzungslernerkorpora
- sprachenpaarbezogene Übersetzungslernerkorpora
- kontinuierliche Übersetzungslernerkorpora

Textspezifische Übersetzungslernerkorpora sind für die Lehrkraft nützlich, weil sie es ermöglichen, die Übersetzungen eines bestimmten Ausgangstextes aller Studierenden zu analysieren. Mithilfe eines Werkzeuges für die Analyse von Korpora, wie zum Beispiel WordSmith Tools oder AntConc, kann die Lehrkraft die von allen Studierenden angefertigten Übersetzungen einer bestimmten Stelle des Ausgangstextes simultan vergleichen. Auf diese Weise wird für die Lehrkräfte deutlich, welche Aspekte des Ausgangstextes für die Gesamtheit der Studierenden Übersetzungsschwierigkeiten

---

<sup>3</sup> Bowker und Bennison haben sich für die Bezeichnung *Archive* entschieden, weil sie der Auffassung sind, dass ihre Sammlung von Übersetzungen nicht den Kriterien eines Korpus entspricht. Um dies zu untermauern, greifen sie auf die Definition von Barnbrook zurück: "The collection of computer-readable language that you assemble for your project, selected on the basis of your research criteria, is usually referred to as a corpus, to distinguish it from the more random collections of texts held in text archives" (Barnbrook 1996: 23). Meiner Ansicht nach erfüllt das *Student Translation Archive* sehr wohl die Bedingungen eines Korpus. Daher werde ich es in diesem Artikel als Korpus bezeichnen.

bereiteten und welche Aspekte nur für einzelne Studierende problematisch waren. Mit der Zusammenstellung von Korpora aus Texten verschiedener Fachgebiete, zum Beispiel Technik versus Wirtschaft (fachsprachliche Übersetzungslernerkorpora), kann man differenzieren, welche Schwierigkeiten der Studierenden auf fachsprachliche Elemente zurückgehen, und welche eher in den allgemeinen Gegebenheiten der Sprache begründet liegen. Ein sprachenpaarbezogenes Übersetzungslernerkorpus besteht aus Übersetzungen von Texten in verschiedenen Ausgangssprachen. So lässt sich erkennen, welche Übersetzungsfehler durch den Einfluss der Ausgangssprache bedingt sind. Bowker und Bennison (2003: 115) verwenden auch kontinuierliche Übersetzungslernerkorpora, um die Fortschritte der Studierenden besser kontrollieren zu können. Ein Korpus dieser Art enthält dann Übersetzungen, die ein Studierender während eines Semesters, eines Jahres oder seines gesamten Studiums angefertigt hat, sodass man dessen Fortschritte sehr genau verfolgen kann.

#### 4.1.4 Einmalkorpora

Einmalkorpora können auch Ad-hoc-Korpora<sup>4</sup> genannt werden und werden normalerweise für die Durchführung eines einzigen Übersetzungsauftrags zusammengestellt (vgl. Varantola 2003: 55). Es handelt sich üblicherweise um Vergleichskorpora, die aus Internettextrn bestehen, eine sehr einfache Struktur aufweisen und deren Entwurfskriterien von dem zu übersetzenden Ausgangstext abhängen. Laut Varantola ist das Know-how zum Zusammenstellen eines Einmalkorpus Teil der Übersetzungskompetenz und muss dementsprechend in die Ausbildung von zukünftigen Übersetzern eingliedert werden:

As an umbrella term, we could use *corpus management in translation* and by this refer to the knowledge and skills needed in the compilation and use of corpus information for individual translation assignments. (Varantola 2003: 57)

Der Übersetzer benutzt das Internet in der Hoffnung, Lösungen für die Übersetzungsprobleme zu finden, die während des Übersetzungsprozesses auftreten. Die Schwierigkeiten, auf die Übersetzer beim Zusammenstellen eines Korpus mit Texten aus dem Internet stoßen, sind die Zugänglichkeit und die Zuverlässigkeit dieser Texte. Die Zugänglichkeit bereitet Schwierigkeiten, weil sehr viele Anbieter kostenpflichtig und die große Mehrheit der Texte nur in englischer Sprache vorhanden sind. Die Zuverlässigkeit ist aufgrund mangelnder Quellenkenntnis oft schwer einzuschätzen. Außerdem kann über die Qualität eines solchen Einmalkorpus nur der Übersetzer für sich entscheiden; findet er mithilfe des Korpus die Antwort beziehungsweise Lösung auf die Übersetzungsprobleme, könnte er behaupten, dass es sich um ein gutes Korpus handelt.

In diesem Kontext sind die Arbeiten der Forschungsgruppe *WaCky*<sup>5</sup> von besonderer Bedeutung. Sie befassen sich mit dem Thema Web als Korpus<sup>6</sup> und damit, wie

---

<sup>4</sup> Auf Englisch *disposable corpora* oder *DIY (do it yourself) corpora*.

<sup>5</sup> *Web-as-Corpus kool ynitiative*.

<sup>6</sup> Auf Englisch *Web as Corpus (WaC)*.

das Web in unterschiedlicher Weise der Erstellung eines Korpus dienen kann. Baroni und Bernardini (2006: 10) unterscheiden zwischen vier verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten des Webs als Korpus: das Web als Korpusersatz, das Web als Korpusanbieter, das Web als "richtiges" Korpus und das Mega-Korpus/Mini-Web.

## 4.2 DDL-Übungen in Übersetzungslehrveranstaltungen

### 4.2.1 Semantische Prosodie

Louw (1993) schrieb als erster über die semantischen Prosodien von Wörtern. Seitdem wurden zahlreiche Definitionen dieses Phänomens veröffentlicht. Zu den am häufigsten zitierten zählt die Definition von Hunston und Francis:

A word may be said to have a particular semantic prosody if it can be shown to co-occur typically with other words that belong to a particular semantic set.

(Hunston/Francis 2000: 137)

Diese basiert wiederum auf früheren Definitionen. Beispielsweise:

A semantic prosody is attitudinal and on the pragmatic side of the semantics/pragmatics continuum [...] once noticed among the variety of expression, it is immediately clear that the semantic prosody has a leading role to play in the integration of an item with its surroundings. It expresses something close to the 'function' of an item. (Sinclair 1996: 87)

Man könnte nun der Auffassung sein, dass *semantische Prosodien* und *Konnotationen* von Wörtern dasselbe linguistische Ereignis bezeichnen. Wenn wir jedoch die Definition von Konnotation genauer betrachten, können grundlegende Unterschiede festgestellt werden:

The connotations of a particular word or name are the ideas or qualities which it makes you think of. (Collins COBUILD English Language Dictionary 1995: 343)

Während Konnotationen oft entstehen, weil wir über ein schematisches Wissen wiederholter Ereignisse verfügen (beispielsweise ist die negative Konnotation von *Bengel* wohl darauf zurückzuführen, dass die mit diesem Begriff bezeichneten Personen sich wiederholt schlecht verhalten), entstehen semantische Prosodien dadurch, dass bestimmte Wörter immer in Begleitung von negativen beziehungsweise positiven Wörtern vorkommen. Die Existenz von semantischen Prosodien steht also in einem viel engeren Zusammenhang mit Kollokationen als es bei den Konnotationen der Fall ist (vgl. Louw 2000).

Die semantischen Prosodien von Wörtern bereiten den Studierenden besonders viele Schwierigkeiten beim Übersetzen in die Fremdsprache. Oft ist bei Muttersprachlern ein gewisses Gefühl bezüglich der Verbindung von bestimmten Wörtern vorhanden. Als Nichtmuttersprachler ist dieses Gefühl, je nach Kenntnis der Fremdsprache, oft nicht entwickelt. Für Studierende, die von einer Fremdsprache in eine andere Fremdsprache übersetzen, hat das Problem eine verstärkte Dimension, weil sie oft beide Sprachen vertauschen.

Im Rahmen einer meiner Lehrveranstaltungen mussten die Studierenden einen Brief an den Kunden einer Firma für elektrische Kleingeräte übersetzen. Im Brief kam das Syntagma *Productos für die Haarpflege* vor und eine Studentin übersetzte dies als *productos para el cuidado de los pelos*. Ich schlug vor, diese Übersetzung durch *productos para el cuidado del cabello* zu ersetzen. Als die Studentin um eine Begründung bat, fehlten mir zunächst die Argumente, und ich beantwortete die Frage mit einem sehr unbefriedigenden: "weil es besser klingt". Eine solche Antwort sollte man eigentlich immer vermeiden, weil die Studierenden nicht über dieses Gefühl in der Fremdsprache verfügen und sie den Eindruck gewinnen könnten, dass sie der Aufgabe des Übersetzens nicht gewachsen seien. Ich nahm mir vor, der Studentin in der nächsten Sitzung der Lehrveranstaltung eine befriedigende Antwort zu geben und beschäftigte mich mit der Frage, warum *productos para el cuidado del cabello* in meinen Ohren besser klang als *productos para el cuidado de los pelos*. Dabei kam mir schnell der Gedanke, dass dies auf die semantischen Prosodien beider Bezeichnungen zurückzuführen sei: Während *pelos* für mich eher vulgär und unschön wirkte, ist *cabello* für mich mit etwas Positivem assoziiert. Aus diesem Grund stellte ich Recherchen in ACORN (Aston Corpus Network) an und erhielt folgende Konkordanzen:

Results page: 1	
porque no se cubren correctamente la cara y el	<b>cabello</b> . Además de actos de violencia físicos , todo
gobernadores eran mayores , no solo tenían el	<b>cabello</b> blanco , sino que estaban realmente cansados :
desde la punta del pie hasta el último	<b>cabello</b> de la cabeza , y que veo más cosas para espantar
años , cuando él aún tenía una barba negra y	<b>cabello</b> en la cabeza . Creo que el 90 % de la Asamblea
, a saber : huella digital , color de ojos y	<b>cabello</b> , estatura , peso , grupo y subgrupo sanguíneos
y champús , de maquillaje y lociones para el	<b>cabello</b> , etc . , no parece que mucha gente se vaya a
y servicios para el mundo del futuro El señor de	<b>cabello</b> gris y chaqueta de cuero deja delante del banco
los griegos que no hayan teñido de rubio su	<b>cabello</b> ni utilicen lentillas de color azul . Los
imaginaren tocarme en la punta de un solo	<b>cabello</b> . No quisieron las dos replicarle más , porque
, de aceda en amorosa ; si levanta la mano al	<b>cabello</b> para componerle , aunque no esté desordenado ;
, materiales ignifugos e incluso la laca para el	<b>cabello</b> pueden representar un peligro y debemos ser
mí , me encantan los cosméticos . Mi color de	<b>cabello</b> se lo debo a l ' Oréal , mi perfume es de Dior y
en valle y de otero en otero , en trenza y en	<b>cabello</b> , sin más vestidos de aquellos que eran menester
y no con cada parte . Un ojo , una nariz , un	<b>cabello</b> son bonitos o feos con respecto a la
	Results page: 1

Abb. 7: Konkordanzzeilen in ACORN für *cabello*.

Es fällt auf, dass *cabello* in ACORN nur vierzehn Mal erscheint. Dafür findet sich *pelos* 42 Mal, wie wir in Abb. 8 sehen werden. Man kann beobachten, dass *cabello* oft in Zusammenhang mit Substantiven steht, die zum semantischen Feld von *Pflege* gehören. Dies wird zum Beispiel in Konkordanzzeile 6 *de maquillaje y lociones para el cabello* 'Make-up und Haarlotionen', in Konkordanzzeile 8 *que no hayan teñido de rubio su cabello* 'die ihre Haare nicht blond gefärbt haben', in Konkordanzzeile 11 *incluso la laca para el cabello* 'selbst Haarlack' und in Konkordanzzeile 12 *me encantan los*

*cosméticos. Mi color de cabello se lo debo a ...* 'ich liebe Kosmetikprodukte. Meine Haarfarbe verdanke ich ...' deutlich. In der zweiten und der siebten Konkordanzzeile wird *cabello* als respektvolle Bezeichnung für graues Haar verwendet *no solo tenían el cabello blanco* 'sie hatte nicht nur graues Haar' und *El señor de cabello gris* 'der Herr mit dem grauen Haar'.

[Sort Results](#)

Results page: [1](#)

supone una amenaza pública . Se me ponen los	<b>pelos</b>	de punta al pensar en la propuesta de que los
ambiente y el público . Nos libramos por los	<b>pelos</b>	de un desastre medioambiental . Esta es nuestra
en el puesto de trabajo se les han puesto los	<b>pelos</b>	de punta . Quiero destacar en especial que el
al orador que acaba de hablar parece ponerle los	<b>pelos</b>	de punta los símbolos nacionales que puedan
relación con el tema de los nitratos . Pone los	<b>pelos</b>	de punta pensar que siete años después de la
, a mi madre y mi hermana - , me puso los	<b>pelos</b>	de punta , al ver que nos califica a todos
e indigestas , cuya redacción pondría los	<b>pelos</b>	de punta a cualquier estudiante de primer año de
del rostro , pero muy luengos para lunares son	<b>pelos</b>	de la grandeza que has significado . - Pues yo
y estén seguros de que encontraremos algunos	<b>pelos</b>	en esta sopa de compromisos . No voy a referirme
, sabemos que las dos partes dejan	<b>pelos</b>	en la gatera . A mí me hubiera gustado - y creo
en el verano y arroparme con un zamarro de dos	<b>pelos</b>	en el invierno , en mi libertad , que
de un tratado federalista , aprobado por los	<b>pelos</b>	en 1992 , se hace necesario un nuevo referéndum
que se hagan , me van a crecer de nuevo	<b>pelos</b>	en la calva . De esto estoy plenamente
un minuto . Felicito a Su Señoría por no tener	<b>pelos</b>	en la lengua a la hora de hablar de su región
demócrata alemán Sr . Elmar Brok , no tiene	<b>pelos</b>	en la lengua . Tanto la propuesta de resolución
de justificarlo o encubrirlo . Lo tuvimos	<b>pelos</b>	en la lengua . Simplemente se lo debíamos al
» ( incidentes , accidentes evitados por los	<b>pelos</b>	, etc . ) en la aviación civil europea , algo
y que en comisión lograron pasar por los	<b>pelos</b>	. Las disposiciones del Reglamento 1408 deben
, podría decirse que estamos reformando por los	<b>pelos</b>	los fondos estructurales .   Si a esto no puede
de Cuenca es terciopelo de treinta	<b>pelos</b>	Y montas que la guarnición es de tiras de
Hogg , superó una moción de censura por los	<b>pelos</b>	. Motivo de más para que expliquemos hoy aquí ,
la legislación social , se han traído por lo	<b>pelos</b>	. Por consiguiente , mi Grupo votará en contra
han aprobado - me refiero a Maastricht - por los	<b>pelos</b>	. Por tanto , también hay un límite que debe ser
. Parece que estamos tirándonos demasiado de los	<b>pelos</b>	por la renuencia del Consejo a acordar una tasa

Abb. 8: Konkordanzzeilen in ACORN für *pelos*, die auf einem Bildschirm Platz finden.

Von den 42 Beispielen für *pelos*, die in ACORN vorkommen, finden nur 24 auf einen Bildschirm Platz. Es fällt auf, dass *pelos* besonders in Redewendungen benutzt wird. Beispiele:

- *poner(se) los pelos de punta a alguien* 'jdm. stehen die Haare zu Berge' oder 'jdm. sträuben sich die Haare' in den Konkordanzzeilen 1, 3, 4, 5, 6 und 7.
- *no tener pelos en la lengua* 'geradeaus sein', 'nicht auf den Mund gefallen sein', 'kein Blatt vor den Mund nehmen' in den Konkordanzzeilen 14, 15 und 16.
- *por los pelos* 'knapp' in den Konkordanzzeilen 2, 12, 17, 18, 19, 21, 22 und 23.

In den zwei ersten Redewendungen wird *pelos* als negativer Gegenstand verwendet: Es geht hier entweder um Haare auf der Zunge oder darum, ein komisches Bild zu erschaffen.

Eine aus dieser Erfahrung abgeleitete Übung könnte aus folgenden Phasen bestehen: Zunächst wird den Studierenden ein Text zum Übersetzen ausgeteilt. Sobald die Übersetzung durchgeführt wurde, erhalten die Studierenden eine Liste mit verschiedenen Übersetzungsalternativen für bestimmte Vokabeln oder Ausdrücke des Ausgangstextes. Diese Vokabeln und Ausdrücke müssen dann im Korpus nachgeschlagen und auf deren semantische Prosodien hin untersucht werden. Als nächstes müssen die Studierenden überprüfen, ob ihre ursprünglichen Übersetzungslösungen zu den entsprechenden Vokabeln adäquat waren oder nicht, und ihre Position argumentativ untermauern. Besteht eine Übersetzungslösung, die nicht in der Liste vorkommt, muss der entsprechende Studierende diese Alternative auch im Korpus nachschlagen und belegen können, ob es sich um eine gültige Übersetzungsalternative handelt.

Eine dazu ergänzende Übung könnte darin bestehen, die Studierenden zur Beschäftigung mit den Fragen anzuregen, welches der Unterschied zwischen Konnotation und semantischer Prosodie ist, welche Übersetzungsprobleme sich aus diesen sprachlichen Aspekten ergeben und wie man sie lösen könnte. Ein nützliches Korpus-Tool zur Lösung so gearteter Übersetzungsprobleme ist *Sketch Engine*. Hierbei handelt es sich um ein webbasiertes Programm, das es zulässt, nicht nur typische Häufigkeitslisten und Konkordanzen zu erforschen, sondern auch andere interessante Funktionen zur Verfügung stellt. So können mittels der Funktion "Word Sketch" die syntaktischen Beziehungen zwischen einem Wort und denjenigen Wörtern, mit denen es am häufigsten im Korpus erscheint, untersucht werden. Mittels der Funktion "Sketch Difference" können zwei Synonyme auf deren semantische Prosodie hin verglichen werden. Mit der "CatBoot"-Funktion können darüber hinaus Einmalkorpora erstellt werden.

#### **4.2.2 Literarische Übersetzung mit WordSmith Tools als Übersetzungsübung**

Im Absatz 2.1 hatte ich beschrieben, wie Aston (2001: 30) in seinen Lehrveranstaltungen korpuslinguistische Methoden für die Analyse von literarischen Texten verwendet. Bei der Analyse sollte mithilfe von Häufigkeitslisten und Konkordanzwerkzeugen die Texte im Bezug auf Autor, Charaktere und stilistische Fragen interpretiert werden. Dabei wurden Häufigkeitslisten verwendet, um die Bedeutung des Textes aufgrund der verwendeten Lexik zu analysieren. Die Konkordanzwerkzeuge dienen dazu, festzustellen, wie sich ein Charakter im Zuge eines Romans entwickelt. Dafür untersuchten die Studierenden die Adjektive und Adverbien, die in Verbindung mit diesem bestimmten Charakter in den verschiedenen Stadien des Romans stehen.

In Abschnitt 3.2 hingegen habe ich beschrieben, wie man eine ähnliche Methode im Bezug auf literarische Übersetzungen anwenden kann. Ich habe gezeigt, wie Häufigkeitslisten und andere Werkzeuge der Korpussoftware "WordSmith Tools" zur Untersuchung der Übersetzung von Eigennamen eines literarischen Werkes eingesetzt werden können. Anhand der Analyse der Übersetzung von Eigennamen habe ich dann



versucht, die Übersetzungsstrategien zweier Übersetzer in dieser Hinsicht darzustellen und sie durch eine Analyse des soziokulturellen Umfelds zu erklären.

Wenn wir diese beiden Fälle vergleichen, wird klar, dass der zweite Fall genauso im Übersetzungsunterricht verwendet werden kann wie der erste. Das heißt, dass wir den Studierenden *Don Quijote* mit Tiecks und Rothbauers Übersetzungen digitalisiert zur Verfügung stellen könnten, um sie mit der Aufgabe zu betrauen, anhand der Übersetzungen der Eigennamen die Übersetzungsstrategien dieser beiden Übersetzer herauszuarbeiten: Folgen diese Übersetzer bestimmten Tendenzen und können diese Tendenzen mit dem soziohistorischen Hintergrund der Übersetzer zum Zeitpunkt der Veröffentlichung in Verbindung gebracht werden?

Ich hoffe, gezeigt zu haben, dass die drei Anwendungsbereiche der Korpuslinguistik, die hier behandelt wurden, sich gegenseitig sehr gut ergänzen können und dass die Übersetzungsdidaktik von den Ergebnissen der Nutzung von korpuslinguistischen Methoden im Fremdsprachenunterricht und in der Übersetzungswissenschaft in jeder Hinsicht profitieren kann.

## Literatur

- Aston, Guy (2001): "Learning with Corpora: an Overview." Guy Aston (Hg.): *Learning with Corpora*. Houston, TX: Athelstan, 7-46
- Baker, Mona (1993): "Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications." Mona Baker, Gil Francis, Elena Tognini-Bonelli (Hg.): *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins, 17-45
- Baker, Mona (1995): "Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research." *Target* 7 [2]: 223-243
- Barnbrook, Geoff (1996): *Language and Computers: A Practical Introduction to the Computer Analysis of Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Baroni, Marco; Silvia Bernardini (2006): "A WaCky Introduction." Marco Baroni, Silvia Bernardini (Hg.): *Wacky! Working Papers on the Web as Corpus*. Bologna: Gedit, 9-40
- Biskup, Danuta (1990): "Some Remarks on Combinability: Lexical Collocations." Janusz Arabski (Hg.): *Foreign Language Acquisition Papers*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 31-44
- Bowker, Lynne (1998): "Using Specialized Monolingual Native-Language Corpora as a Translation Resource: A Pilot Study." *Meta* 43 [4]: 631-651
- Bowker, Lynne; Peter Bennison (2003): "Student Translation Archive and Student Translation Tracking System. Design, Development and Application." Federico Zanettin, Silvia Bernardini, Dominic Stewart (Hg.) (2003): *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 103-118
- Butt, John; Carmen Benjamin (1989): *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. 2. Aufl. 1994. London: Arnold
- Cervantes Saavedra, Miguel de (1998): *Don Quijote de la Mancha*. Hg. Instituto Cervantes, Francisco Rico. Barcelona: Instituto Cervantes/Crítica
- Cervantes Saavedra, Miguel de (1961): *Leben und Taten des scharfsinnigen edlen Don Quixote von la Mancha*. Übersetzt von Ludwig Tieck. Hamburg: Rütten und Loening

- Cervantes Saavedra, Miguel de (1964): *Don Quijote de la Mancha*. Übersetzt von Anton Maria Rothbauer. Stuttgart: Henry Govert
- Chemnitz Internet Grammar of English. (o.J.). – <http://www.tu-chemnitz.de/phil/InternetGrammar> (15.05.2009)
- Collins COBUILD English Language Dictionary. (1987). London: Collins
- Collins COBUILD English Grammar. (1990). London: Collins
- Collins COBUILD English Language Dictionary. (1995). London: Harper Collins
- Colominas, Carmen (2004): "Die Nutzung der neuen Technologien für die Didaktik des Übersetzens unter besonderer Berücksichtigung von Übersetzungskorpora (anhand von BancTrad)." *Lebende Sprachen* [2]: 64-67
- Compleat Lexical Tutor. (o.J.). – <http://www.lextutor.ca> (19.11.2009)
- Cowie, Anthony; Peter Howarth (1996): "Phraseological Competence and Written Proficiency." George M. Blue, Rosamond Mitchell (Hg.): *Language and Education*. (British Studies in Applied Linguistics 119.) Clevedon: Multilingual Matters, 80-93
- Drosdowski, Günther (Leitung) (1995): *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bd. 1-8. Mannheim: Dudenverlag
- Granger, Sylviane (1993): "The International Corpus of Learner English." Jan Aarts, Pieter de Haan, Nelleke Oostdijk (Hg.): *Englisch Language Corpora: Design, Analysis and Exploitation*. Rodopi: Amsterdam, 57-69
- Granger, Sylviane (2002): "A Bird's-eye View of Learner Corpus Research." Sylviane Granger, Joseph Hung, Stephanie Petch-Tyson (Hg.): *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 3-33
- Hüllen, Werner (1971): *Linguistik und Englischunterricht 1. Didaktische Analysen*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Hunston, Susan; Gil Francis (2000): *Pattern Grammar: a Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: Benjamins

#### **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  
Artesis Hogeschool Antwerpen  
Vertalers en Tolken  
Schilderstraat 41  
B-2000 Antwerpen  
Belgien  
[leona.vanvaerenbergh@scarlet.be](mailto:leona.vanvaerenbergh@scarlet.be)

Klaus Schubert  
Universität Hildesheim  
Institut für Übersetzungswissenschaft  
und Fachkommunikation  
Marienburger Platz 22  
D-31141 Hildesheim  
Deutschland  
[klaus.schubert@uni-hildesheim.de](mailto:klaus.schubert@uni-hildesheim.de)

- Johns, Tim (1986): "Microconcord: a Language-Learner's Research Tool." *System* 14 [2]: 151-162
- Johns, Tim; Phillip King (1991): "Editors' Preface." Tim Johns, Phillip King (Hg.): *Classroom Concordancing*. (English Language Research 4.) Birmingham: University of Birmingham, iii-iv
- Kübler, Natalie (2003): "Corpora and LSP Translation." Federico Zanettin, Silvia Bernardini, Dominic Stewart (Hg.): *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 25-42
- Louw, Bill (1993): "Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies." Mona Baker, Gil Francis, Elena Tognini-Bonelli (Hg.): *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins, 157-168
- Louw, Bill (2000): "Contextual Prosodic Theory: Bringing Semantic Prosodies to Life." Chris Heffer, Helen Sauntson (Hg.): *Words in Context: A Tribute to John Sinclair on His Retirement*. Birmingham: University of Birmingham, 48-94
- Maia, Belinda (2003): "Training Translators in Terminology and Information Retrieval Using Comparable and Parallel Corpora." Federico Zanettin, Silvia Bernardini, Dominic Stewart (Hg.): *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 43-54
- Marton, Waldemar (1977): "Foreign Vocabulary Learning as Problem No. 1 of Language Teaching at the Advanced Level." *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 33-57
- Mason, Ian (2001): "Translator Behaviour and Language Usage: Some Constraints on Contrastive Studies." *Hermes* [26]: 65-80
- Mindt, Diether (1997): "Corpora and the Teaching of English in Germany." Anne Wichmann, Steven Fligelstone, Tony McEnery, Gerry Knowles (Hg.): *Teaching and Language Corpora*. Harlow: Longman, 40-50
- Mukherjee, Joybrato; Sandra Götz (2006): "Evaluation of Datra-driven Learning in University Teaching: a Project Report." Sabine Braun, Kurt Kohn, Joybrato Mukherjee (Hg.): *Corpus Technology and Language Pedagogy*. Frankfurt am Main: Lang, 49-69
- Nesselhauf, Nadia (2004): "Learner Corpora and Their Potential for Language Teaching." John Sinclair (Hg.): *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 125-152
- Nord, Christiane; Klaus Berger (1999): *Das Neue Testament und frühchristliche Schriften. Übersetzung und Kommentar*. Frankfurt am Main: Insel
- Nord, Christiane (2001): *Lernziel: Professionelles Übersetzen Spanisch-Deutsch. Ein Einführungskurs in 15 Lektionen*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert
- O'Keeffe, Anne; Michael McCarthy, Ronald Carter (2007): *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Olohan, Maeve (2004): *Introducing Corpora in Translation Studies*. London u.a.: Routledge
- Pearson, Jennifer (1996): "Electronic Texts and Concordances in the Translation Classroom." *Teanga* 16: 86-96
- Schleiermacher, Friedrich (1813): "Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens." Vortrag 24.06.1813 vor der Königlichen Akademie der Wissenschaften, Berlin – Friedrich Schleiermacher (1838): *Friedrich Schleiermacher's sämtliche Werke*. 3. Abtheilung, 2. Band. Berlin: Reimer, 207-245 – wieder: Hans Joachim Störig (Hg.) (1973): *Das Problem des Übersetzens*. 2. Aufl. Nachdruck. (Wege der Forschung VIII.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 38-70
- Schmied, Josef (1999): "Applying Contrastive Corpora in Modern Contrastive Grammars: the Chemnitz Internet Grammar of English." Hilde Hasselgård, Signe Oksefjell (Hg.): *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson*. Amsterdam: Rodopi, 21-30

- Sinclair, John (1991): *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press
- Sinclair, John (1996): "The Search for Units of Meaning." *Textus* IX: 75-106
- Sinclair, John (2004): *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins
- Stubbs, Michael (2001): *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell
- Tymoczko, Maria (1998): "Computerized Corpora and the Future of Translation Studies." *Meta* 43: 652-659
- Varantola, Krista (2003): "Translators and Disposable Corpora." Federico Zanettin, Silvia Bernardini, Dominic Stewart (Hg.): *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 55-70
- Venuti, Lawrence (1997): *The Translator's Invisibility*. London: Routledge
- Venuti, Lawrence (1998): *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*. London: Routledge
- Zanettin, Federico (1998): "Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators." *Meta* 43 [4]: 616-630
- Zanettin, Federico; Silvia Bernardini, Dominic Stewart (2003): "Corpora in Translator Education: An Introduction." Federico Zanettin, Silvia Bernardini, Dominic Stewart (Hg.): *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 1-14

#### *Autorin*

Guadalupe Ruiz Yepes lehrt Übersetzen und Dolmetschen an der Stiftung Universität Hildesheim. 2005 promovierte sie an der Universidad de Málaga zum Thema Ideologie und Übersetzung. Von 2007 bis 2008 führte sie an der Aston University in Birmingham ein Post-Doc-Projekt durch. Hauptforschungsgebiete: Übersetzungswissenschaft, Übersetzungsdidaktik, Kontrastive Linguistik und Korpuslinguistik.  
E-mail: [ruizyepes@uni-hildesheim.de](mailto:ruizyepes@uni-hildesheim.de)  
Website: <http://www.uni-hildesheim.de/de/37293.htm>