

# Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik

## Band 5

Herausgegeben von  
Wolfgang Gehring

Die Bände dieser Reihe beschäftigen sich mit Grundfragen des modernen Fremdsprachenunterrichts. Erörtert werden inhaltliche, lernpsychologische und methodische Aspekte aus forschungszentrierter Perspektive. Durchgängige Bezüge zum Unterrichtsalltag unterstützen die anwendungsbezogene Ausrichtung der hier aufgenommenen Arbeiten.

Maïke Engelhardt

**Techniken und Strategien  
bei der Übertragung von  
englischen Texten ins Deutsche**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2013

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Postfach 2541  
26015 Oldenburg

E-Mail: [bisverlag@uni-oldenburg.de](mailto:bisverlag@uni-oldenburg.de)  
Internet: [www.bis-verlag.de](http://www.bis-verlag.de)

ISBN 978-3-8142-2275-2

meiner geliebten Nordsee (Koch, 2007)



# Inhalt

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Teil I – Einleitung</b>                           | <b>13</b> |
| 1 Zielsetzung und Gliederung der Arbeit              | 18        |
| 2 Hintergrund der Studie                             | 18        |
| 2.1 Arbeitsstrategien                                | 20        |
| 2.2 Nicht-deutschsprachige Anglistikstudierende      | 21        |
| 3 Kontrastive Sprachübungen                          | 22        |
| 4 Datenüberblick                                     | 24        |
| 4.1 Datenerfassung                                   | 25        |
| 4.2 Datenanalyse                                     | 25        |
| <br>   |           |
| <b>Teil II – Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen</b> | <b>27</b> |
| 1 Übersetzungsforschung                              | 28        |
| 1.1 Was ist Übersetzen?                              | 30        |
| 1.2 Kompetenzen                                      | 31        |
| 1.3 Übersetzung als sprachpraktische Übung           | 32        |
| 1.4 Studien zum Übersetzungsprozess                  | 36        |
| 2 Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung             | 39        |
| 2.1 Language awareness                               | 43        |
| 2.2 Lerntechniken und Lernstrategien                 | 45        |
| 3 Mehrsprachigkeitsforschung                         | 47        |
| 3.1 Definitionen                                     | 47        |
| 3.2 Modelle  | 51        |
| 3.3 Durchgeführte Studien                            | 56        |
| 4 Zusammenfassung                                    | 62        |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Teil III – Forschungsmethoden</b> | <b>65</b>   |
| 1                                    | Methodologische Basis der vorliegenden Studie 66                        |
| 1.1                                  | Merkmale und Definitionen qualitativer Forschung 67                     |
| 1.2                                  | Argumente für eine qualitative Ausrichtung der vorliegenden Studie 69   |
| 1.3                                  | Verortung der Forscherperspektive 72                                    |
| 1.4                                  | Reliabilität der Daten 73   |
| 2                                    | Datenerhebungsmethoden – Introspektion in der Fremdsprachenforschung 74 |
| 2.1                                  | Introspektionsmethode Lautes Denken 77                                  |
| 2.1.1                                | Ursprünge der Introspektion 77  |
| 2.1.2                                | Verfahren der Instrospektion 78   |
| 2.1.3                                | Monologes Lautes Denken 79  |
| 2.1.4                                | Dialoges Lautes Denken 82   |
| 2.2                                  | Introspektionsmethode stimulated recall 88                              |
| 2.2.1                                | Mediengestütztes stimulated recall 91                                   |
| 2.2.2                                | Interviewgestütztes stimulated recall 92                                |
| 3                                    | Zusammenfassung 93  |
| <br>                                 |   |
| <b>Teil IV – Studie</b>              | <b>95</b>   |
| 1                                    | Techniken und Strategien: Ziele der Studie 96                           |
| 1.1                                  | Begriffserklärungen 96  |
| 1.1.1                                | Techniken 97  |
| 1.1.2                                | Strategien 99   |
| 1.2                                  | Beschreibung von Techniken und Strategien 101                           |
| 1.3                                  | Erstellung eines Strategienkatalogs 102                                 |
| 2                                    | Die sprachpraktische Übung Übersetzung für Nicht-Muttersprachler 102    |
| 2.1                                  | Umgang mit Übersetzungsaufgaben in der Übung 105                        |
| 2.2                                  | Sozialformen in der Übung 108   |
| 2.3                                  | Textsorten und grammatische Komponenten 109                             |
| 3                                    | Durchführung der Studie 111   |
| 3.1                                  | Kursteilnehmer 112  |
| 3.1.1                                | Nationalitäten 112  |
| 3.1.2                                | Sprachenhintergrund 112   |
| 3.1.3                                | Versuchspersonen – Daten aus den Fragebögen 113                         |

|                              |   |            |
|------------------------------|---|------------|
| 3.2                          | Werkzeuge der Datenerhebung                 | 116        |
| 3.2.1                        | Verortung der Daten                         | 117        |
| 3.2.2                        | Fragebögen                                  | 118        |
| 3.2.3                        | Dialoge Problemlösungsprotokolle            | 120        |
| 3.2.4                        | Texte                                       | 125        |
| 3.2.5                        | Interviewdaten                              | 126        |
| 4                            | Das Analyseverfahren                        | 127        |
| 4.1                          | Fragebogen und Interviews                   | 127        |
| 4.1.1                        | Auswertung der Fragebögen                   | 127        |
| 4.1.2                        | Gesprächsnotizen                            | 129        |
| 4.2                          | Kategorisierung der Verbaldaten             | 129        |
| 4.2.1                        | Kategorienbildung                           | 130        |
| 5                            | Zusammenfassung                             | 132        |
| <b>Teil V – Datenanalyse</b> |   | <b>133</b> |
| 1                            | Problemlösungsprozess                       | 133        |
| 2                            | Makrostrategien                             | 137        |
| 2.1                          | Kollaboration                               | 138        |
| 2.1.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 139        |
| 2.2                          | Aufgabenverteilung                          | 140        |
| 2.2.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 141        |
| 2.3                          | Prokrastination                             | 142        |
| 2.3.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 143        |
| 2.4                          | Einzelarbeit mit anschließendem Vergleich   | 144        |
| 2.4.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 145        |
| 2.5                          | Abschließender Textabgleich                 | 146        |
| 2.5.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 146        |
| 2.6                          | Zusammenfassung                             | 147        |
| 3                            | Mikrostrategien                             | 148        |
| 3.1                          | Angebot und Reaktion                        | 148        |
| 3.1.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 149        |
| 3.2                          | Angebot und Reaktion mit Alternative        | 150        |
| 3.2.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 150        |
| 3.3                          | Angebote Einzelwort oder begrenzte Struktur | 151        |
| 3.3.1                        | Datenbeispiele – Diskussion                 | 151        |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 3.4   | Angebote als Auslöser für Reaktionen                    | 153 |
| 3.4.1 | Datenbeispiele – Diskussion                             | 153 |
| 3.4.2 | Abschließende Schemata                                  | 156 |
| 3.5   | Nachfragen Kommunikationssituation                      | 157 |
| 3.5.1 | Datenbeispiele – Diskussion                             | 157 |
| 3.6   | Nachfragen mit Zusatz                                   | 159 |
| 3.6.1 | Datenbeispiele – Diskussion                             | 159 |
| 3.6.2 | Abschließende Schemata                                  | 160 |
| 3.7   | Lautes Denken   | 162 |
| 3.7.1 | Datenbeispiele – Diskussion                             | 162 |
| 3.7.2 | Abschließendes Schema                                   | 164 |
| 3.8   | Sprachgefühl  | 165 |
| 3.8.1 | Datenbeispiele – Diskussion                             | 165 |
| 3.8.2 | Abschließendes Schema                                   | 166 |
| 3.9   | Diskussion Wortebene                                    | 167 |
| 3.9.1 | Beispiele Davis – Diskussion                            | 167 |
| 3.9.2 | „Kultursprachliche“ Diskussion Miss Davis und secretary | 170 |
| 3.9.3 | Beispiele Fire – Diskussion                             | 171 |
| 4     | Zusammenfassung   | 173 |

## **Teil VI – Fazit** **175**

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 1 | Strategienkatalog                         | 179 |
| 2 | Ergebnisse                                | 184 |
| 3 | Ausblick und weitere Forschungsdesiderate | 187 |

## **Anhang**

|   |     |
|---|-----|
| Fragebogen 1: Alle Teilnehmer der Übung Übersetzung für Nicht-Muttersprachler | 191 |
| Fragebogen 2: Programmstudierende   | 193 |
| Fragebogen 3: Magisterstudierende   | 195 |
| Ausgangstext 1: Anekdote  | 197 |
| Ausgangstext 2: Zeitungsartikel   | 197 |

|                               |            |
|-------------------------------|------------|
| Datenbeispiele – Datenanalyse | 198        |
| Transkripte Wortebene         | 225        |
| <b>Bibliografie</b>           | <b>249</b> |
| <b>Danksagung</b>             | <b>265</b> |



## Teil I – Einleitung

Julia: *so mache ich es immer, wenn ich es nicht weiß, dann denke ich an schwedische Wörter und denke, vielleicht kann es auch auf Deutsch sein.*

Nadine: *ich auch, und dann bekomm ich ein völlig neues Satz*

Kathrin: *Well, let's go with the fact that, we've just, it's a, the second part of the sentence, so it'll be verb at the beginning, or isn't it? With the verb... I can't, why am I so crap? However, however – äh –*

Sandra: *It's not aber, is it?*

Kathrin: *Oh yeah, cause it's just a posh way of saying but, isn't it.*

Übersetzungsübungen in neuphilologischen Fächern an der Hochschule sind häufig bei vielen Studierenden verhältnismäßig unbeliebt, da sie gemeinhin an Grammatik- und Stilübungen erinnern. Die obigen Datenausschnitte deuten aus der Perspektive des alltäglichen Unterrichtsgeschehens einer solchen Übung Facetten der Problematik an, denen sich die Teilnehmer<sup>1</sup> meiner Unter-

---

1 In der vorliegenden Arbeit werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Unterstützung der besseren Lesbarkeit nur durch das jeweilige Nomen im Genus masculinum bezeichnet.

suchung ausgesetzt sahen. Der Einfluss<sup>2</sup> der jeweiligen Muttersprache auf Prozessschritte oder die Suche nach einer Äquivalenz in Verbindung mit dem Erreichen der Grenzen der eigenen Sprachkompetenz sind dabei nur zwei der Aspekte, die in der vorliegenden Arbeit beleuchtet werden.

Die vorliegende Untersuchung basiert auf Datenmaterial, welches ich in den akademischen Jahren 2001 bis 2007 am Institut für Englische Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München in von mir geleiteten sprachpraktischen Übungen zur Übersetzung erhoben habe. Von zwei verschiedenen Übungstypen<sup>3</sup> schien dabei einer der beiden zunächst lediglich ein niedrigeres Niveau zu haben als der andere. In der Übung Übersetzung 2 Englisch → Deutsch<sup>4</sup> mit deutschsprachigen Studierenden wurde oft tatsächlich stark am Ausdruck des Zieltextes gefeilt. Es wurde etwa diskutiert, ob eine Farbe als *lilablau* oder *blaulila* übersetzt werden konnte. Studierende wälzten Bücher und klickten sich durch Internetseiten, um das deutsche Äquivalent zu *no-see-ums* zu finden, stießen dabei auf eigene regio- und soziolektale Eigenheiten, und diskutierten lange darüber, mit welchem Verb die Flugbahn einer Amsel von der Hecke bis zum Rasen beschrieben werden könnte, wozu man im Englischen einfach *swoop* sagt.

In der anderen Übung hingegen, der *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler*, wurden z. B. Präpositionen diskutiert, weil ein Pfahl mit einem Schild daran an der Straße, neben der Straße, aber wahrscheinlich nicht bei der Straße stehen konnte. Auch war nicht klar, ob der Name auf dem Schild nun gemalt oder geschrieben war, oder ob das Schild erst angemalt und dann der Name vielleicht sogar darauf gedruckt worden war.<sup>5</sup>

Während Übersetzungsübungen von Nicht-Muttersprachlern als Hausaufgaben noch relativ erfolgreich – d.h. in diesem Zusammenhang vollständig und

---

Der tatsächlich größere Anteil von Frauen in dieser Studie und in neusprachlichen Philologien im Allgemeinen ist selbstverständlich einbezogen.

2 Ebenfalls zur besseren Lesbarkeit wird der Text durchgängig in neuer Rechtschreibung gehalten, wobei Zitate, die nach den alten Regeln verfasst wurden, nicht korrigiert oder markiert werden.

3 Vgl. zur weiteren Erläuterung IV 2.

4 Im Folgenden Ü2 E → D

5 Der Satz stammt aus David Lodges *Home Truths* (1999), und lautet im Original: It is easy to drive past this gap in the hedgerows without seeing the small hand-painted wooden sign, faded and weathered, which is nailed to a post, bearing the name ‚Ludlow‘; and without realising therefore that it leads to a human habitation. (Lodge 1999: 1). Interessanterweise fehlt dieser Satz in der deutschen Übersetzung.

mit gutem Ausdruck – erledigt werden konnten, wurde spätestens bei Klausuren ohne zur Hilfenahme von Wörterbüchern klar, dass bei den Studierenden viele unterschiedliche Einflussfaktoren eine Rolle spielten, während sie den Weg vom englischen Ausgangstext (AT) zum deutschen Zieltext (ZT) suchten. Flehende Blicke und die Frage nach dem deutschen Wort für *lawyer*, zusammen mit der Versicherung, dass man ja wisse, was es auf Russisch sei und deshalb doch das Englische verstanden hätte, waren Anzeichen für Transfer und/oder Interferenzen aus der Muttersprache. Das geschickte Positionieren des eigenen Sitzplatzes in Relation zur ‚Überfliegerin‘ des Kurses hätte ein Anzeichen für ein Sprachbewusstsein sein können. Es hätte ein Anzeichen für das Bewusstsein sein können, dass man um die sprachlichen Kompetenzen dieser Überfliegerin recht genau Bescheid weiß und sich dabei darüber klar ist, dass deren Kompetenzen die eigenen überschreiten.

Immer gleiche Arbeitsgruppen bei Kleingruppenaufgaben hätten ein Anzeichen für Aberglaube (*never change a winning team*) oder Sympathie (beste Freunde, Mitbewohner, Studienkollegen der Heimatuniversität) sein können. Die sich mit der Zeit einstellenden Geschwindigkeitszunahmen bei der Bearbeitung von Aufgaben im Kurs ließen aber – eher als dass es einen rapiden Kompetenzzuwachs gegeben hätte – den Schluss zu, dass es sich bei der Gruppenbildung um eine ausgeklügelte Arbeitsverteilung handelte und dass die Teilnehmer der Übung über strategisches Geschick verfügten.

Während die Muttersprachler des Deutschen ihre aus der Schule und dem dortigen Übersetzungsunterricht<sup>6</sup> mitgebrachten Strategien benutzten und immer wieder versuchten, sich bei ihren Übersetzungen so nah wie möglich an das verlangte Register anzunähern, zeigte die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* am Institut für Englische Philologie immer wieder neue Facetten unterschiedlicher Strategien zur Problemlösung bei der Übertragung von englischen Texten ins Deutsche. Die Strategien schienen zum einen durch die verschiedenen Herkunftssprachen der Teilnehmer beeinflusst, und setzten sich scheinbar aus unterschiedlichen Techniken zusammen. Diese schienen zunächst zum größten Teil personenspezifisch zu sein, zum anderen waren sie aber auch kommunizierbar und konnten weitergegeben werden. Während gezielter Übersetzungsübungen konnten bei

---

6 Übersetzungen sind (noch) Teil der Abiturprüfungen im Fach Englisch an bayerischen Gymnasien. Da der größte Teil der Studierenden der LMU zum Zeitpunkt der Untersuchung ein bayerisches Abitur haben, kann vorausgesetzt werden, dass sie in der Schule gelernt haben, zu übersetzen.

Gruppenarbeiten immer wieder Kommentare wie: ‚Nein, das hab ich so noch nie gehört, das kann nicht stimmen!‘ oder ‚Lass uns erstmal kucken, wo das Verb ist‘ gehört werden.

Aufgrund meiner Beobachtung, dass eine Arbeitstechnik, die für eine Person gut funktioniert, auch für eine andere Person funktionabel sein kann, ergab sich die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage:

*Welche Techniken und Strategien wenden nicht-deutschsprachige Anglistikstudierende bei der Übertragung von englischen Texten ins Deutsche an?*

Bei dieser Frage liegt der Fokus demnach auf den Techniken und Strategien und nicht auf einem Vergleich von nicht-deutschsprachigen Anglistikstudierenden mit deutschsprachigen Anglistikstudierenden. Zu erwartende Ergebnisse sind daher im Einfluss der unterschiedlichen Muttersprachen genauso zu suchen wie in der Sprachlernbiografie der Studierenden.

Die Betrachtung dieser Gruppe Studierender ist besonders relevant, da im Lichte einer zunehmenden Mehrsprachigkeit Studierender<sup>7</sup> sowie durch die Einführung internationaler Studienabschlüsse im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Mobilität Studierender über Ländergrenzen hinweg, sich ein (universitärer) Sprachunterricht auch damit auseinandersetzen muss, inwieweit die Mehrsprachigkeit der teilnehmenden Studierenden vorteilhaft für den Unterricht eingesetzt werden kann<sup>8</sup>.

Übersetzungsübungen in sprachpraktischen Programmen neuphilologischer Fächer an der Hochschule haben mit einer Reihe von Vorurteilen zu kämpfen. Übersetzungsübungen im Bereich der sprachpraktischen Ausbildung in den philologischen Fächern und Bakterienstämme in Krankenhäusern haben eine Eigenschaft gemeinsam: Sie verhalten sich resistent, letztere gegenüber neueren Mitteln zur Desinfektion, erstere gegenüber Formen der Funktionalisierung von Erkenntnissen

---

7 Diese ist zum Einen bedingt durch ein größeres Sprachangebot an den Schulen oder durch Sprachnachweise, die für ein Studium erbracht werden müssen, zum Anderen aber auch durch Migrationshintergründe der Studierenden.

8 Eine Trennung von Studierenden mit unterschiedlichen Muttersprachen von deutschen Muttersprachlern ist hierbei wahrscheinlich nicht so vorteilhaft wie man zunächst vermuten könnte. Zwar wird durch eine solche Trennung ein höheres Maß an Homogenität in der Lernergruppe gefördert, aber eine heterogenere Gruppe könnte eher von den in der Gruppe vorhandenen Kompetenzen profitieren. Mit heterogenen Gruppen geht allerdings auch ein Zwang zu einem stärker binnendifferenzierten Unterricht in den jeweiligen Kursen einher.

der Übersetzungstheorie bzw. der Übersetzungswissenschaft. (Kornelius 1995: 42)

Die Übersetzungswissenschaft und die Übersetzungstheorie beschäftigen sich vor allem mit angehenden Übersetzern und bereits fertig ausgebildeten Übersetzern. Das Training von angehenden Übersetzern soll viel eher zu einer professionellen Ausübung des Berufes führen als zu einem Erkennen ähnlicher und unterschiedlicher Strukturen zweier Sprachen mit dem Ziel, beide besser zu beherrschen. Dieses ist als eines der Ziele eines philologischen Studiums zu verstehen. Daher soll auch in der vorliegenden Untersuchung der Fokus völlig auf die Hochschule gerichtet bleiben. Hier ist ein möglicher Mehrwert von Übersetzungsübungen genau in diesen Aspekten zu sehen. Ein Studium einer Philologie soll sich auch und vor allem mit der Sprache selbst beschäftigen, und ein Vergleich der Studiensprache zu anderen Sprachen macht eine Positionierung des Studienfaches in seiner Umgebung, also im Falle einer Philologie der Umgebung anderer, bzw. aller Sprachen, erst möglich.

In Verbindung mit Übersetzungsaktivitäten können Einflussmöglichkeiten der Muttersprache in ihren den Spracherwerb unterstützenden oder behindernden Auswirkungen besonders gut bewusst gemacht werden. Hier lässt sich explizit und fokussiert üben, was beim Sprachenlernen selbst eher verdeckt und unzugänglich bleibt (vgl. hierzu u.a. Kohn 2004: 228).

Als übergeordnete Frage kann daher abgeleitet werden:

*Wie können erfolgreiche Techniken und Strategien vermittelt werden, um damit Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht wertvoller für die Lerner zu machen?*

Die Transferierbarkeit der in den Übersetzungsübungen vermittelten Techniken und Strategien zur Übersetzung auf andere Bereiche des Sprachenlernens könnte dabei im Mittelpunkt stehen. Eine solche Fokussierung verlangt allerdings nach einer genauen Bedarfsanalyse der Lerner, die sich dabei auch und vor allem mit der Sprachlernbiografie beschäftigen muss. Es ist daher unerlässlich sich mit Modellen der Mehrsprachigkeit zu befassen.

# 1 Zielsetzung und Gliederung der Arbeit

Im ersten Teil wird die Grundidee der vorliegenden Untersuchung anhand der Leitfragen, der Durchführung sowie der Analyse der erhobenen Daten vorgestellt. Zur Erläuterung der Umstände der Studie folgt auf die Darstellung der Forschungsfragen zunächst die Klärung der grundlegenden Begriffe (I. 3) sowie ein kurzer Überblick über die erhobenen Daten (I. 4). In den folgenden fünf Teilen der Arbeit wird zunächst eine Eingliederung in ihre wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (II. 1 Übersetzungsforschung, II. 2 Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung, II. 3 Mehrsprachigkeitsforschung) vorgenommen. Es folgen Positionierungen zu den angewandten Forschungsmethoden (III. 1 Qualitative Forschungsmethoden, III. 2 Datenerhebungsmethoden) mit einem Schwerpunkt auf deren Bezugsfeldern in der Fremdsprachenforschung. Im vierten Teil wird die Studie selbst (Ziel, Ort, Durchführung, Teilnehmer) detailliert beschrieben, woran im fünften Teil die Datenanalyse mit Diskussion anschließt. Im sechsten Teil erfolgt das Fazit, welches als Antwort auf die beiden hier angeführten Forschungsfragen zu sehen ist. Im Anhang der Arbeit befinden sich die Datenbeispiele des Analysekapitels sowie andere genannte Dokumente, welche die relevanten Diskussionspunkte unterstreichen.

## 2 Hintergrund der Studie

Den Hintergrund dieser Arbeit bildete die Aufgabe, die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* in der Sprachpraxis des Instituts für Englische Philologie der LMU zu unterrichten. Nach einem Semester zeigte sich, dass zwar der Inhalt dieser Übung vergleichbar zum Inhalt der sprachpraktischen Übung  $\ddot{U} 2 E \rightarrow D$  sein sollte, die unterschiedliche Klientel aber einen direkten Vergleich nicht zuließ. Während in der Übung  $\ddot{U} 2 E \rightarrow D$  Studierende mit deutscher Muttersprache saßen, die Texte aus dem Englischen ins Deutsche, also ihre Muttersprache – und für einige auch ihr weiteres Studienfach<sup>9</sup> – übertragen sollten, und der Fokus daher eher auf dem Erkennen von Strukturen im Englischen und der Suche nach deren Äquiva-

---

<sup>9</sup> Die Übung *Übersetzung E  $\rightarrow$  D* richtete sich an alle Studierende der Anglistik mit Studienziel Lehramt und Magister – unabhängig davon, ob sie als Neben- oder Hauptfach Germanistik studierten.

lenzen und dem passenden Ausdruck im Deutschen lag, nahmen an der Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* Sprecher vieler verschiedener Sprachen teil, deren einzige Gemeinsamkeit war, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache war. Studierende mit deutscher Muttersprache sollten in der Übung durch den Kontakt und den direkten Vergleich beider Sprachen ihre Kompetenz im Englischen erhöhen. Das Problem bei den Studierenden mit anderen Muttersprachen, davon einige wenige Muttersprachler des Englischen, lag jedoch vielmehr bei den Konstruktionen und Strukturen des Deutschen als bei denen des Englischen. Nach einem Semester Unterricht in dieser Übung und der Erkenntnis, dass in den zwei Studierendengruppen die Herangehensweisen an den Prozess der Übertragung von Texten einer Sprache in die andere unterschiedlich waren und dies wohl unter anderem auch auf die unterschiedlichen Muttersprachen zurückzuführen war, stellten sich zunächst folgende Fragen:

- Welche Herangehensweisen bestimmen die Arbeitsprozesse der Studierenden mit anderen Muttersprachen? Kommt es zu wiederholtem Verhalten? Gibt es ‚Königswege‘ bei der Übersetzung?
- Hat die Muttersprache maßgeblichen Einfluss auf den Arbeitsprozess?
- Welchen Einfluss hat die Sprachbiografie und besonders die Sprachlernbiographie auf die Arbeitsprozesse? Hierbei insbesondere: Wie viele Sprachen spricht eine Person? Wann, wo und wie hat sie diese Sprachen gelernt? Werden von den Studierenden selbst Rückschlüsse auf die erlernten Sprachen verbalisiert? Wie groß ist der Einfluss des Deutschen auf die in Deutschland lebenden Studierenden? Wie viel Deutsch sprechen sie außerhalb der Universität?

Angesichts der großen Vielfalt der Muttersprachen in der Übung konnte die Frage nach dem Einfluss dieser jedoch nicht untersucht werden. Um zufrieden stellende Aussagen über das Ausmaß des Einflusses der Muttersprachen treffen zu können, wäre eine Überprüfung des gesamten Datenmaterials der Versuchspersonen durch Sprecher der jeweiligen Sprache auf Strukturen und übertragene idiomatische Wendungen notwendig gewesen. Eine solche Art der Datenanalyse hätte den Fokus der Studie daher verschoben.

Die Sprachlernbiografie der Versuchspersonen ließ sich durch einen für diese Studie entwickelten Fragebogen erheben<sup>10</sup> und gab zu einem gewissen Maße

---

10 Siehe Anhang

Aufschluss über den Sprachhintergrund der Studierendengruppe. Zum Einfluss des Deutschen konnte hierbei festgestellt werden, dass besonders die Programmstudierenden recht wenig Kontakt mit Muttersprachlern des Deutschen haben und dass sie, obwohl sie in Deutschland leben und studieren, mit wenig alltäglich gesprochenem Deutsch in Kontakt kommen<sup>11</sup>. Die Erforschung der Frage nach dem Einfluss und der Quantität des Deutschen im Alltag bleibt vorerst jedoch ein Desiderat, denn der Alltag von ERASMUS Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes wurde bislang noch nicht daraufhin untersucht, welchen Einfluss die studentische Mobilität innerhalb Europas auf die sprachlichen Kompetenzen tatsächlich haben kann.

Die Fokussierung der Frage nach den Herangehensweisen und Arbeitsstrategien der Studierenden sollte Ergebnisse liefern, die auch in den Unterricht künftiger Übungen einfließen können, um so einen Mehrwert aus einer Datenerhebung zu wissenschaftlichen Zwecken für die Praxis des Unterrichts zu kreieren. Zwar lag der Übung natürlich ein Unterrichtskonzept zugrunde, das auch einen Schwerpunkt auf die möglichen Herangehensweisen an eine Übersetzungsaufgabe legte<sup>12</sup>, aber die Beobachtungen zeigten, dass diese vorgeschlagenen Herangehensweisen von den Teilnehmern der Übung zwar rezipiert, nicht aber unbedingt befolgt wurden. Wenn also durch Beobachtungen und Datenerhebungen diejenigen Herangehensweisen und Arbeitsstrategien gefunden werden könnten, die tatsächlich zur Anwendung kommen und zu erfolgreichen Übersetzungen führen können, so wäre deren Vermittlung sicherlich förderlich für spätere Übungsgruppen und möglicherweise auch für Übungen mit Muttersprachlern des Deutschen.

## **2.1 Arbeitsstrategien**

Das Ziel der Studie war es also, erfolgreiche Arbeitsstrategien zu finden, die – ungeachtet der Muttersprache des Studierenden – zu einer dem jeweiligen Niveau des Studierenden angemessenen Übersetzung führen. Ein Blick in die einschlägige Literatur zu Lernstrategien in der Fremdsprachenforschung (z.B. Bimmel, Rampillon und Meese 2000) und Strategien in der Übersetzungswissenschaft (hierbei besonders im Bezug auf die Ausbildung von Übersetzern z.B. Kussmaul 1991, 1995, 2000, 2007) zeigt, dass als Unterkategorie

---

11 Die Trennung dieser Studierenden von den deutschsprachigen Kommilitonen in Übungen wie diesen erschwert die Kontaktaufnahme dabei natürlich weiter.

12 Vgl. hierzu IV 2.1.

von (Arbeits)Strategien die (Arbeits)Techniken (vgl. Rampillon 1996) zu finden sind. Strategien bestehen demnach aus Techniken, die, je nach Aufgabe unterschiedlich zusammengesetzt, in einem bestimmten Prozess angewandt werden (zu den Lernstrategien siehe II 2.2.2; für Beispiele und Klassifizierungen vorliegender Techniken und Strategien vgl. IV 1.1 sowie V 2 & 3).

Die Forschungsfragen wurden aufgrund der in der Literatur vorhandenen Aussagen wie folgt eingegrenzt:

- Welche Techniken und Strategien liegen bei der Bearbeitung der Aufgabe vor?
- Welche Kombination von Techniken ergibt erfolgreiche Strategien zur Bearbeitung der Aufgabe?

Ziel der Analyse ist somit eine Beschreibung der Arbeitsstrategien, die von der untersuchten Gruppe nicht-deutschsprachiger Anglistikstudierenden angewandt wurden. Daran anschließend lassen sich Aussagen über den Grad des Erfolgs der gefundenen Strategien weiter spezifizieren. Das Ergebnis der vorliegenden Studie, der Strategienkatalog, soll bei der Konzeption von ähnlichen sprachpraktischen Übungen und bei der Implementierung von Übersetzungsübungen im Sprachunterricht für Lernende mit unterschiedlichen Muttersprachen insgesamt Hinweise auf die Vorgänge bei der Übersetzungstätigkeit mehrsprachigen Lerner liefern.

## **2.2 Nicht-deutschsprachige Anglistikstudierende**

Die Gruppe der nicht-deutschsprachigen Anglistikstudierenden der vorliegenden Studie kam infolge eines Angebotes in den sprachpraktischen Übungen der Anglistik der LMU zusammen, welches speziell auf mehrsprachige Studierende zugeschnitten ist, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Unter diese Klientel fallen sowohl Studierende aus anderen Ländern, die im Zuge des ERASMUS Programms an der LMU studieren, oder durch ein Junior-Year-Abroad Austauschprogramm jeweils für eine begrenzte Zeit (meist zwei Studiensemester) in München sind. Aber auch einige Studierende mit dem Studienziel Magister fallen in diese Kategorie<sup>13</sup>.

Die Etablierung eines speziellen Kurses lag darin begründet, dass diese Studierenden den Studierenden mit deutscher Muttersprache in ihren Leistungen

---

13 Vgl. IV 3.

in Übersetzungsübungen vom Englischen ins Deutsche regelmäßig unterlegen waren.<sup>14</sup> Die Übung musste dann entweder mehrfach (bzw. bis zum Bestehen mit der Note 4) besucht werden, oder die Studierenden mussten ohne Kreditpunkte (ECTS) für diese Übung zurück an ihre Heimatuniversitäten gehen. Magisterstudierende gerieten bei wiederholtem Nicht-Bestehen unter Zeitdruck in ihrem Studienverlaufsplan. Im Bereich der Anglistik selbst wurde dahingehend argumentiert, dass die Sprache Englisch im Vergleich zum Deutschen einen höheren Stellenwert für das erfolgreiche Studium hat, und daher die Sprachkompetenz im Deutschen ein Studium des Englischen<sup>15</sup> eigentlich nicht nennenswert beeinflussen sollte<sup>16</sup>.

### 3 Kontrastive Sprachübungen

Die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* fand sich in der Säule der *Contrastive*-Übungen der sprachpraktischen Ausbildung des Studienfaches Anglistik. In dieser Säule befinden sich neben Übersetzungsübungen Englisch → Deutsch auch Übungen zur Übersetzung von Texten vom Deutschen ins Englische (*Translation Courses*)<sup>17</sup>. Da das Institut für Englische Philologie zum größten Teil Studierende mit dem Studienziel Lehramt ausbildet, daneben aber auch Studierende mit dem Ziel Magister, ist der Bereich der Übersetzungsübungen nicht als Teil einer Ausbildung zum professionellen Übersetzer zu sehen. Die Übungen zur Übersetzung werden als Möglichkeit zum Sprachkontakt und Sprachvergleich gesehen, in welchem Studierende die Strukturen beider Sprachen erkennen, kennen und anwenden lernen sollen – nicht zuletzt, weil sich auf diese Art neben dem Wortschatz auch das Wissen um die Grammatik stark verbessern lässt (vgl. z.B. Kohn 2004) und weil die meisten Studierenden diese Kompetenzen auch

---

14 Am Institut für Englische Philologie der LMU ist der Prozentsatz von nicht-deutschen Studierenden hoch genug, dass die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* zwischen dem Wintersemester 2001/02 und Sommersemester 2007 im Durchschnitt 20 Teilnehmer hatte (bei einer maximalen Belegung von 25 Teilnehmern pro Übung).

15 Vgl. hierzu auch IV 2

16 Nichtsdestotrotz verlangte die Studienordnung für Studierende mit dem Studienziel Magister vor der Anmeldung zur Magisterprüfung das Bestehen eines Kurses, in dem vom Englischen ins Deutsche übersetzt wird.

17 Vgl. IV 2.

später an Schüler vermitteln sollen (vgl. Hallet 1995; Gebauer und Kieweg 2008<sup>18</sup>).

Im Folgenden wird die Unterteilung in die drei Hauptaspekte der (klassischen) Übersetzung, der Mediation und der kontrastiven Sprachübung des Sprachvergleichs und des Übersetzens kurz dargestellt, und es wird erläutert, welche Arbeitsdefinitionen der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen.

Unter einer **Übersetzung**<sup>19</sup> versteht man den Prozess, in dem der Inhalt einer Äußerung mit den Mitteln einer anderen Sprache äquivalent verbalisiert wird (vgl. Wilss 1981; Séguinot 1988). Einer Übersetzung geht im Allgemeinen ein Übersetzungsauftrag voraus, der zunächst einmal definiert, welches Publikum den Zieltext erhalten wird. Diese Angabe ist insofern wichtig, als dass sie einen starken Einfluss auf den Stil und das Register des zu produzierenden Textes hat.<sup>20</sup>

In den sprachpraktischen Übungen des Instituts für Englische Philologie hingegen war der Adressat der Übersetzung meist lediglich die Lehrkraft der jeweiligen Übung. Die Aufgabe der Studierenden war es dabei eher, den im Ausgangstext vorgefundenen Stil und das Register beizubehalten, als sie dem Publikum anzupassen, eben dieses Beibehalten und Reproduzieren zu üben und sich die Formen zu eigen zu machen. Ein angestrebtes Ziel war zwar Äquivalenz, aber in einem viel strukturelleren Maße, als es bei professionellen Übersetzungen der Fall ist.

Die **Mediation** verfolgt im Gegensatz zur klassischen Übersetzung das kommunikative Ziel, zwischen Sprechern verschiedener Sprachen Verständnis herzustellen. Dieses kommunikative Ziel muss in seinem Verwendungszusammenhang bestehen können (vgl. besonders Gebauer und Kieweg 2008). Die Mediation kann im Umfeld der Hochschule eher mit einer Stegreif-Übersetzung<sup>21</sup> verglichen werden als mit einer kontrastiven Sprachübung. Es geht bei ihr darum, einen Sachverhalt zu vermitteln. Bei dieser Vermittlung geht

---

18 Siehe dazu II 2.

19 Da der Übersetzungswissenschaft im Folgenden ein ganzes Kapitel gewidmet ist (II 4.), dient dieser Überblick lediglich einer Darstellung zum anfänglichen Verständnisses der Studie.

20 Vgl. hierzu die Skopostheorie von Vermeer und Reiss 1984.

21 Diese Form der sprachpraktischen Übung wurde für eine gewisse Zeit ebenfalls in der Säule *Contrastive* angeboten, allerdings nur für Studierende, die ihre akademische Zwischenprüfung bereits bestanden hatten und somit auch einen Kurs zur Übersetzung vom Englischen ins Deutsche.

es nicht darum, wirklich jedes Detail von einer Sprache in die nächste zu übertragen, sondern den Sinn zu übertragen, damit beide Sprecher am Ende der Mediation den gleichen Informationsstand haben. Die Mediation hat in den letzten Jahren in den Schulen der Übersetzungsübung den Rang abgelaufen<sup>22</sup>, da sie viel stärker in den Methodenkanon des *Teachings for Communicative Competence*<sup>23</sup> passt.

Bei der **kontrastiven Sprachübung** geht es nun darum, eine Prozessorientierung in den Vordergrund zu stellen und durch Vergleiche eine Erkenntnis sowohl über die eigene als auch die Lernsprache zu erlangen. Kohn weist auf die „Bedeutung des Übersetzens als eine(r) zentrale(n) Kulturkompetenz“ (Kohn 2004: 217) hin, welche die kontrastiven Sprachübungen in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden verankert. Eine detaillierte Diskussion der kontrastiven Sprachübungen folgt daher in II 4 sowie in IV 2.

## 4 Datenüberblick

Die Datenerhebungsmethode soll zunächst Einblicke in die (kognitiven) Vorgänge während des Übersetzungsprozesses geben. Eine introspektive Methode, die sich ohne intensive Schulung der Versuchspersonen durchführen lässt, wurde in dialogen Problemlöseprotokollen gefunden. Im Gegensatz zum klassischen monologen Lauten Denken<sup>24</sup> konnten durch die Dialogform natürliche Kommunikationssituationen hergestellt werden, die Einblick in die mentalen und beobachtbaren Vorgänge während des Prozesses liefern konnten.<sup>25</sup>

Neben der introspektiven Verbaldatenerhebung füllten die Teilnehmer Fragebögen aus, die Aufschluss über die Sprachbiografie gaben. Mit Hilfe dieser Angaben konnten Rückschlüsse auf potentielle Einflüsse anderer Sprachen gezogen werden. Dieser Fragebogen wurde von allen Teilnehmern der Übung während aller Semester der Datenerhebung ausgefüllt. Der Datenerhebung in den Dialogen selbst folgte eine kurze Befragung der Versuchspersonen, um einer Selbsteinschätzung Raum zu geben und auch, um herauszufinden, ob

---

22 Mit dem Übergang vom G9 zum G8 ist die Übersetzung an bayerischen Gymnasien durch die Mediation ersetzt worden.

23 Vgl. Hymes 1972 (2001), Sauvignon 1991, Celce-Murcia 1995 u.a.

24 Vgl. III 2.1.

25 Zu weiteren Ausführungen über die Datenerhebungsmethode vgl. III 2 sowie IV 3.2.

die Methode der Datenerhebung selbst ihrer Meinung nach Einfluss auf die Zieltexte genommen hat.<sup>26</sup>

#### **4.1 Datenerfassung**

Die Verbaldaten wurden im Multimedia Sprachlabor der LMU erfasst, wo die Versuchspersonen an unterschiedlichen Rechnern arbeiten und über eine Audioverbindung miteinander verbunden werden konnten. Diese Gespräche wurden durch einen Media-player aufgenommen, als .mp3-Dateien abgespeichert und später transkribiert. Die Erfassung der persönlichen Daten und Angaben zur Sprachlernbiografie wurde durch Papier-und-Stift-Fragebögen durchgeführt, und bei den retrospektiven Interviews wurden kurze Notizen zu den Angaben der Versuchspersonen gemacht. Die Ausgangstexte und Zieltexte der Dialogpaare sowie die Transkriptionen der Audiodateien liegen als Textdateien vor.

#### **4.2 Datenanalyse**

Zielsetzung der Datenanalyse ist es, erfolgreiche Techniken und Strategien bei der Übertragung von englischen Texten ins Deutsche zu erkennen und darzustellen. Dabei werden die Daten qualitativ ausgewertet. Der erfolgreiche Einsatz der Techniken und Strategien wird dabei vom nicht-erfolgreichen dadurch unterschieden, dass die Versuchspersonen darüber entscheiden, ob sie am Ende des Prozesses angekommen sind und zum nächsten Problem übergehen. Das bedeutet, dass es bei einer Beurteilung des Erfolges einer Strategie nicht darum gehen kann, ob eine qualitativ hochwertige Übersetzung angefertigt wurde, sondern schließlich nur darum, ob die Übersetzenden selbst mit ihrer Lösung zufrieden sind. Um Aussagen über die Zusammensetzung verschiedener Techniken zu (erfolgreichen) Strategien zu treffen, spielt es keine Rolle wie oft eine Technik angewandt wird, sondern vielmehr, an welchen (inhaltlichen) Stellen im Prozess sie angewandt wird und welchen Nutzen – etwa die Eingliederung in eine Strategie – die Anwendung bringt.

Das Analyseergebnis sind demnach Strategien, die zwar individuell Techniken kombinieren, aber aufgrund ihrer Struktur durchaus über die Einzelpersonen hinweg vergleichbar sind.

---

26 Vgl. IV 3.2.5.



## Teil II – Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen

Die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der vorliegenden Arbeit bedingen sich aus den leitenden Forschungsfragen, dem Versuchsort und den Versuchspersonen sowie der Analyse der erhobenen Daten. Im Folgenden sollen die Übersetzungswissenschaft, die Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung, Theorien zur Language Awareness und zu Lerntechniken und Lernstrategien sowie der Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung in Relation zu dieser Studie besprochen werden.

Obwohl es eine Abgrenzung zwischen der Übersetzungswissenschaft und dem Einsatz von Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht gibt, und sich die vorliegende Studie ausschließlich mit kontrastiven Sprachübungen beschäftigt, muss an dieser Stelle die Positionierung der Übersetzungsforschung beleuchtet werden. Die Übersetzungswissenschaft ist Teil der Ausbildung professioneller Übersetzer, kontrastive Sprachübungen in philologischen Fächern fokussieren auf dem Erkennen von sprachlichen Unterschieden zwischen Ausgangs- und Zielsprache. Doch wo liegen die Unterschiede zwischen der ‚klassischen‘ Übersetzung und den Übersetzungen im Sprachunterricht? An welcher Stelle gibt es Gemeinsamkeiten? Können die (vermeintlich) verschiedenen Bereiche von einander profitieren?

Die Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung beschäftigt sich mit Theorien zur Aneignung fremder Sprachen. Den Versuchspersonen in der vorliegenden Studie ist in ihrer Heterogenität gemein, dass die Zielsprache Deutsch eine Lernsprache für sie ist. Theorien zur Language Awareness können hierbei Aufschluss bzgl. des Einsatzes der Bewusstmachung kognitiver Vorgänge im Sprachlernprozess geben. Theorien zu Lerntechniken und Lernstrategien bilden aus der Spracherwerbsforschung heraus die Grundlage der Arbeitsdefinition von Techniken und Strategien der vorliegenden Studie.

Der Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung ist für diese Studie von großer Bedeutung, da die Gruppe der Versuchspersonen eine große Menge an Lern-

sprachen in ihrer Sprachlernbiografie verzeichnen kann. Diese Menge an Sprachen muss unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Einflüsse wie Alter der Lerner, Reihenfolge der erlernten Sprachen, Instruktionsform und Lernumgebung erlernter Sprachen sind in diesem Hinblick relevant und können in Modellen der Mehrsprachigkeit abgebildet werden. Transfer und Interferenzen aus Mutter- und Lernsprachen können laut dieser Modelle auf das Erlernen neuer Sprachen Einfluss nehmen. Im kontrastiven Sprachvergleich muss daher davon ausgegangen werden, dass bereits gelernte Sprachen, bzw. die während des Erlernens dieser Sprachen angewandten Lernstrategien, ebenfalls Einflüsse auf die Strategien der Versuchspersonen nehmen. In dem nun folgenden Teil der Arbeit werden daher verschiedene Modelle der Mehrsprachigkeit vorgestellt.

## 1 Übersetzungsforschung

Die Forschungsdisziplin der Übersetzungswissenschaft ist ein verhältnismäßig junges Feld. Die Tätigkeit selbst hingegen, das Übersetzen „nennt man scherzhaft das ‚zweitälteste Gewerbe der Welt‘“ (Snell-Hornby 1994: 43). Der Übersetzungswissenschaft wurde erst nach dem zweiten Weltkrieg, mit der Entwicklung von und dem großen Interesse an der maschinellen Übersetzung als Forschungsweig ein Raum gegeben, der sich zunächst stark an der derzeitigen linguistischen Forschung anlehnte.<sup>1</sup> In den 1960er Jahren bedeutete diese Anlehnung eine Verankerung der Wissenschaft in der Transformationsgrammatik und einen dementsprechenden Fokus auf der Analyse der Syntax der Arbeitssprachen in der Übersetzung. Als in den 1970er Jahren die pragmatische Wende in der Sprachwissenschaft vorgenommen wurde, wurde auch die Perspektive der Übersetzungswissenschaft um funktionale, soziale und kommunikative Aspekte der Übersetzung als Produkt erweitert. Damit wurde der Weg zur „funktionalen Wende“ in den 80ern freigegeben, die die Position der Übersetzungswissenschaft in einem interdisziplinären Spektrum zwischen Sprachwissenschaft, Textlinguistik und Fremdsprachenforschung verankerte (vgl. Snell-Hornby 1994 sowie 1997).

Die Übersetzungswissenschaft beschäftigt sich heute mit dem Terminus Übersetzung in zwei Funktionen: einmal geht es bei der Übersetzung um den

---

1 Vgl. für einen knappen Überblick zur Entwicklung der Übersetzungswissenschaft seit den 1950er Jahren Snell-Hornby 1994.

Prozess des Übersetzens (vgl. hierzu u.a. Lörcher 1986, 1991, 1991a, Krings 1986) und zum Anderen geht es um das Produkt der Übersetzung, den Zieltext (vgl. hierzu Wilss 1996 und Hansen 2006). Übersetzt wird von Übersetzern, deren Ausbildung entweder an Übersetzungsinstituten stattgefunden hat oder Teil einer philologischen Ausbildung an einer Universität war. Der Beruf Übersetzer ist nicht geschützt und nur mit dem Vorsatz „Diplom“ kann man davon ausgehen, dass ein einschlägiger Ausbildungsgang besucht wurde.<sup>2</sup>

Im Folgenden wird zunächst auf die Übersetzung an sich als Prozess eingegangen und danach auf den Übersetzer als Prozesshandelnden. Dabei wird zwischen Übersetzern, die eine einschlägige Ausbildung bekommen (haben) und Übersetzenden in philologischen Studiengängen, in denen die Übersetzung zumeist als Übung zum Sprachvergleich eingesetzt wird und mit ‚professionellen‘ Übersetzungen wenig gemein hat, unterschieden. An diesen Vergleich anschließend, komme ich auf die Didaktik der Übersetzung zu sprechen und ihre Ausprägung in der Übersetzerausbildung und in philologischen Studiengängen. Nur am Rande soll die Vermittlung von übersetzerischen Kompetenzen in der Schule betrachtet werden. Wie eingangs bereits erwähnt, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf dem Gebiet der Hochschule. Zwar werden an Schulen in manchen Bundesländern auch in neuphilologischen Fächern Übersetzungen und/oder Mediationen angefertigt (vgl. hierzu 1.3 für einen Exkurs in den schulischen Bereich mit Schwerpunkt auf der Mediation), der Großteil der übersetzerischen Tätigkeiten an Hochschulen und Schulen ist aber auf die alten Philologien beschränkt. Da die Versuchspersonen der vorliegenden Studie nicht – oder nur in den seltensten Fällen – im deutschen System beschult wurden, kann die Übersetzungsdidaktik im Hinblick auf ihren Einsatz an der Schule kurz gefasst werden. Schließlich gehe ich auf die Arbeitsprozesse während der Übersetzung ein und gebe einen kurzen Überblick über die wichtigsten Studien zu Übersetzungsprozessen. Die in diesen Studien angewandten Forschungsmethoden finden sich in Teilen in der vorliegenden Studie.

---

2 An dieser Stelle soll nicht auf Dolmetscher und Simultanübersetzer eingegangen werden, sondern ich beschränke mich auf Übersetzungen, die in schriftlicher Form angefertigt werden. Übersetzungen, die ad hoc und verbal ausgeführt werden, verlangen andere Prozesse, da ein erheblich größerer Zeitdruck auf den Übersetzenden lastet. Das Anfertigen schriftlicher Übersetzungen unterliegt diesem Zeitdruck nicht und die Arbeitsprozesse können ggfs. die Zuhilfenahme von Hilfsmitteln wie Nachschlagewerken beinhalten.

## 1.1 Was ist Übersetzen?

Übersetzen ist eine sowohl auf den Ausgangstext (AT) als auch auf den Zieltext (ZT)-Leser/die ZT-Leserschaft gerichtete, situativ eingebundene Tätigkeit, die funktionsbestimmt ist, bewußt, planmäßig und kontrollierbar abläuft und den Zweck hat, Verständigung zwischen den Angehörigen verschiedener Sprach-, Kommunikations-, und Kulturgemeinschaften zu ermöglichen. (Wilss 1996: 3)

Was Wilss hier beschreibt, gilt, wie er auch selbst feststellt, für professionelle Übersetzer. Übersetzungen aus dem professionellen Bereich unterliegen grundsätzlich bestimmten Vorgaben wie einem Übersetzungsauftrag (vgl. Skopostheorie von z.B. Vermeer und Reiß 1984), der der Übersetzung ihren Zweck gibt. Es wird eine Leserschaft definiert, oft ein Erscheinungsort der Übersetzung, und anhand dieser Informationen wird ein Zieltext erstellt, der sich auf den authentischen Ausgangstext stützt. Hansen formuliert es 2006 etwas knapper:

Wenn hier die Rede von Übersetzen ist, ist die Rede von einer Handlung, bei der ein zusammenhängender, authentischer Ausgangstext (AT) mit einer realistischen kommunikativen Funktion in einer bestimmten, definierten Kommunikationssituation in einen Zieltext (ZT) übertragen wird. (Hansen 2006: 24)

Es ist auffällig, dass in beiden Definitionen der Übersetzung ein Fokus auf Funktion, Zweck und Kontrolle gelegt wird. Beide Autoren beschreiben die Übersetzung sowohl als Handlung oder Tätigkeit, also als Prozess und legen in ihren Definitionen außerdem Wert auf den Zieltext, das Produkt. Die Übersetzungswissenschaft betrachtet neben den Ausgangstexten, die sie als authentische Texte<sup>3</sup> definiert, die Handlung des Übersetzens als eine Handlung, die sich neben einem sprachlichen Bereich auch in kulturellen Bereichen abspielt. „Ein Translator muß also die Ausgangs- und Zielkulturen kennen, er muß „bikulturell“ sein“ (Stolze 2001: 198). Es gilt also nicht nur die Kompetenz in den vier Fertigkeiten der einzelnen Sprachen, Hör- und Leseverständnis und Schreib- und Sprechfertigkeit, bzw. im Fall der Übersetzung im Sprachenpaar zu erlangen, sondern auch um eine zusätzliche Fertigkeit – Wilss nennt sie „*the fifth skill*“ (Wilss 1996: 9) – zu haben, die den Bereich des erfolgreichen Übersetzens zu einem „komplexen Zusammenhang zwi-

---

3 Ein authentischer Text ist ein nicht-didaktisierter, also z.B. in seiner Komplexität nicht veränderter, Text.

schen Wissensbeständen, Verfahrensweisen und Übersetzungsfertigkeiten“ (Wilss 1996: 9) macht.

## 1.2 Kompetenzen

Was kann am Übersetzen denn so schwer sein? Reicht es denn nicht, zwei oder mehrere Sprachen auf hohem oder höchstem Niveau zu erlernen und interkulturelle Kommunikation, Pragmatik, Grammatik, Semantik, Stilistik, Fachsprachen und Terminologie sowie Übersetzungsstrategien usw. zu studieren und zu üben? Offensichtlich nicht! (Hansen 2006: 15)

Und mit dieser Aussage von Hansen muss unausweichlich ein Blick auf diejenigen geworfen werden, die ausgangssprachliche Texte in zielsprachliche Texte verwandeln und dieses mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen tun. Da die Berufsbezeichnung des Übersetzers, wie bereits gesagt, ungeschützt ist, das Berufsbild eine verhältnismäßig geringe Öffentlichkeitswahrnehmung für sich verbuchen kann – wer schaut schon beim Kauf eines Romans nach dem Namen des Übersetzers, wenn es sich um das neueste Buch des Lieblingsautors handelt? – es sich bei Übersetzern aber trotzdem um Personen handelt, die mit ihrer Tätigkeit Geld verdienen wollen und dementsprechend hochwertige Übersetzungen anfertigen müssen, muss sich die Ausbildung an Übersetzerschulen oder -instituten einer Forderung nach Transparenz, aber gleichzeitig auch der Nachfrage zur Relevanz und Natur der ‚übersetzerischen Kompetenz‘ unterziehen. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass nach der funktionalen Wende funktionale, soziale und kommunikative Aspekte der Übersetzung in den Blickwinkel der Forschung rückten. Übersetzerische Kompetenz verlangt also vom Übersetzer, dass er neben den Arbeitssprachen und ihrem Vokabular auch eben diese Aspekte beherrscht. Stolze (2001, s.o.) sieht den Übersetzer als „bikulturellen“ Menschen, bei der Ausbildung zum Literarischen Übersetzer<sup>4</sup> erhofft man sich „(...) begabte und hochmotivierte Graduierte“ (Bartenschlager 2004: 29). Fremdsprachliche Kenntnisse, sowie umfassende muttersprachliche Kompetenz, genaue Kenntnis der Strukturen der Arbeitssprachen, Wissen um textsortenspezifische Differenzierungen<sup>5</sup> bei sowohl AT und ZT, theoretische Einsichten über das

---

4 Studiengang am Institut für Englische Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München.

5 „Textsortenspezifische Differenzierung bedeutet, daß man Kompetenzbereiche für die fachsprachliche Übersetzung, die literarische Übersetzung, die Bibelübersetzung, die Kinder-

Übersetzen und die Fähigkeit zur „Entwicklung von Strategien zur Auffindung „besserer Lösungen“ vor allem in den Fällen, in denen einen die spontane übersetzerische Intuition im Stich lässt“ (Albrecht 2005: 15) werden vom Übersetzer verlangt. Die Leistungserwartungen nach dem Verständnis der Übersetzungswissenschaft verweisen deutlich auf eine Abgrenzung zu ‚Übersetzungsübungen‘ in Schulen und Hochschulen, deren Ausbildungsgänge nicht das Ziel des (Diplom-) Übersetzers haben. Professionelle Übersetzer müssen mehr können als Studierende einer Philologie, die in und über die Arbeitssprachen lernen und studieren, aber nicht notwendigerweise als Übersetzer ihren Lebensunterhalt verdienen wollen.

### 1.3 Übersetzung als sprachpraktische Übung

Die Übersetzungsübungen in philologischen Studiengängen sehen die Handlung des Übersetzens allzu oft als eine Form der Interlinearübersetzung<sup>6</sup>, bei der es eigentlich nur darauf ankommt, dass der Studierende in die Lage versetzt wird zu zeigen, welches Vokabular er in der Fremdsprache auf welche Art und Weise geschickt einsetzen kann (vgl. Kussmaul 1995, 2007). Die entstehenden Übersetzungen würden keinem Lektorat standhalten und sind auch gar nicht darauf ausgelegt publiziert zu werden oder auch nur einer bestimmten authentischen Funktion zu folgen. Studien haben gezeigt (hierzu bes. Krings 1986 und Lörcher 1991), dass professionelle Übersetzer – auch in der Ausbildung – und Fremdsprachenlerner auf unterschiedliche Weisen übersetzen. Professionelle Übersetzer wenden globale Strategien an, da sie den Text als Ganzen und seine Funktion in AS und ZS im Auge behalten, Fremdsprachenlerner hingegen übersetzen eher linear, da sie nur zum Ziel, der Übertragung des AT in die ZS, kommen wollen und nicht wissen, für wen sie diese Übersetzung anfertigen – außer für den Dozenten – und aus welchem Grund – außer der Überprüfung ihrer fremdsprachlichen Kompetenz (vgl. z.B. Tirkkonen-Condit 1996). „Diese Ergebnisse klingen überzeugend, denn wir haben sie eigentlich schon immer geahnt“ (Kussmaul 2000: 81). Bestätigung findet sich in den verschiedenen Studien, die, teilweise kontrastiv, mit Übersetzerschülern und Fremdsprachenlernern durchgeführt

---

buchübersetzung, die Dramenübersetzung, die Übersetzung dokumentarischer und werbesprachlicher Text, Film- und Fernsynchronisation etc. unterscheiden muss.“ (Wilss 1996: 10).

6 Vgl. Kornelius 1995: 45, wie bereits in Teil I erwähnt.

wurden.<sup>7</sup> Dennoch gibt es weiterhin einen Erkenntnisbedarf bzgl. der tatsächlichen kognitiven Vorgänge während des Prozesses des Übersetzens, und daran gekoppelt die Frage nach der Vermittlung der nötigen Kompetenzen. Für Königs (1987) besteht als Lernziel die Übersetzungskompetenz, wobei er nicht vollständig definiert, woraus diese Kompetenz für ihn besteht. Diese steht aber neben der Sprachkompetenz in der Fremdsprache. „Übersetzungsunterricht muß von daher realistischweise den Aufbau beider Kompetenzen betreiben, zumindest im Anfangsstadium“ (Königs 1987: 177). Er sieht dieses aber auch als Vorgabe für „Übersetzungsunterricht, der im Rahmen eines philologischen Studiums stattfindet, aber nicht zum Abschluß ‚Diplomübersetzer‘ führt“ (ebd.). Königs erkennt den Wert der Übersetzung, so wie sie auch von professionellen Übersetzern geleistet wird, für die sprachpraktische Ausbildung von Studierenden einer Philologie. Die durch Übersetzen geforderten und geförderten Kompetenzen kommen auch einer holistischen, sprachpraktischen Ausbildung zu Gute.

Bartenschlager (2004: 29) sagt bzgl. des Lernziels der Studierenden mit dem Ziel Literarischer Übersetzer: „Wo es um das Übersetzen selbst geht, kann das Lernziel nur sehr allgemein beschrieben werden, etwa als die Fähigkeit, die im Zusammenhang mit konkreten Aufgaben literarischen Übersetzens auftretenden Probleme zu lösen“. Es geht ihm also vornehmlich um die Fähigkeit zur Problemlösung. „Nicht so sehr Problemlösungen können gelehrt und gelernt werden, denn einmal gelöste Probleme tauchen häufig kein zweites Mal mehr auf, sondern die Fähigkeit zur Lösung immer neuer Probleme muß entwickelt werden“ (ebd.).

Die Frage bleibt, was denn nun gelehrt werden muss, um übersetzerische Kompetenzen zu bekommen. „Kann man Übersetzen lernen? Kaum, sagt der Kundige und schüttelt den Kopf. Lehren gar? Unmöglich!“ (Bayer & Brender 1982: 1). Hier würde es sich m.E. anbieten, die Komplexität des Ausdrucks ‚Übersetzen‘ ein wenig aufzubrechen und sich, wie in dieser Studie geschehen, auf einzelne Aspekte des Übersetzungsprozesses zu konzentrieren. Es wird sicherlich schwerfallen, den gesamten Komplex der Übersetzungskompetenz in eine Form von Unterricht zu zwängen, aber die u.a. in dieser Studie gefundenen Strategien der Übersetzung ließen sich durchaus gezielt bewusst machen und vermitteln.

---

7 z.B. Krings 1986, Gerloff 1988, Lörcher 1986, Séguinot 1988. Siehe auch 3.4.

Übersetzungen werden bereits im fremdsprachlichen Schulunterricht angefertigt.<sup>8</sup> Seit wenigen Jahren geht die Entwicklung weg von der schriftlichen Übersetzung, die der Interlinearübersetzung aus den alten Philologien ähnelt, hin zur Mediation, der Sprachmittlung. „Bei der Sprachmittlung ist nicht die formale Genauigkeit erforderlich, wie dies bei der Übersetzung und beim Dolmetschen der Fall ist, sondern „nur“ eine sinngemäße Wiedergabe eines Inhalts oder einer Mitteilungsabsicht und deren Verständlichkeit.“ (Gebauer & Kieweg 2008: 20). Gemittelt wird in die Fremdsprache. „Die Sprachmittlung (oder Mediation) spielt im schulischen Unterricht, (...) und auch in den Abschlussprüfungen eine zunehmend bedeutsame Rolle. Die (...) Aufgaben sind pragmatisch ausgerichtet, transparent und damit für die Lernenden motivierend.“ (Kieweg 2008: 28). Die Mediation verfolgt also einen rein kommunikativen Zweck.<sup>9</sup> An vielen Universitäten wird in den neuphilologischen Fächern weiterhin im Zuge der sprachpraktischen Ausbildung das Übersetzen geübt, da die Übersetzung in einigen Ländern der Bundesrepublik noch Teil der Prüfung zum Ersten Staatsexamen für Lehrämter ist (vgl. Kohn 2004: 217). Dabei aber wird oft vergessen, dass die Übersetzungsübung durchaus ihren Nutzen in der fremdsprachlichen Ausbildung hat.

In Verbindung mit Übersetzungsaktivitäten können die Einflussmöglichkeiten der Muttersprache in ihren, den Spracherwerb unterstützenden oder behindernden, Auswirkungen besonders gut bewusst gemacht werden. Hier lässt sich explizit und fokussiert üben, was beim Sprachenlernen selbst eher verdeckt und unzugänglich bleibt. (Kohn 2004: 228)

Übersetzungsübungen sind also sowohl in der Schule als auch in der Lehrerausbildung, die letztendlich das Vermitteln dieser nutzbringenden Kompetenzen zum Ziel hat, als relevant anzusehen.

Für das Fremdsprachenstudium bzw. den schulischen Fremdsprachenunterricht besitzt die Übersetzungswissenschaft den Status einer Bezugswissenschaft (wie Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Landeswissenschaft usw.), deren Funktion darin besteht, Möglichkeiten und Grenzen der Objektivierbarkeit – und damit Lehr-/Lernbarkeit – von Übersetzungs- und Dolmetschprozessen aufzuzeigen, Strategien

---

8 Vgl. Hallet 1995 für einen Überblick über Lehrpläne, Kerncurricula und Prüfungsordnungen.

9 Sie wird aber nur zu Übungszwecken mündlich durchgeführt, zu Bewertungszwecken schriftlich.

für rationales translatorisches Problemlösungsverhalten sowie übersetzungskritische Beurteilungskompetenz zu vermitteln. (Weller 2003: 69)

Selbstverständlich muss das z.T. immer noch lineare Übersetzen in neuphilologischen Fächern auch von einem eher kritischen Standpunkt aus gesehen werden. So haftet der Übersetzung noch immer ein Hauch der Interlinearübersetzung der alten Philologien an, die durch die Grammatik-Übersetzungsmethode vermittelt wurden und teilweise auch noch werden.

Bestimmt von einem deduktiven methodischen Vorgehen, entsprach sie [die Grammatik-Übersetzungsmethode] den Vorstellungen einflussreicher Bildungstheoretiker, die den Bildungswert einer Sprache nach ihrem Formenreichtum und dem Grad der ‚Unnützlichkeit‘ für die Alltagspraxis bestimmte. (Gehring 2004: 11, Hervorhebung im Original)

Zum Anderen wird mit diesen Übungen bereits in der Schule eine Form der Übersetzung durchgeführt, die mit den vorher genannten professionellen Übersetzungen nur wenig zu tun haben kann, da den Texten und Übersetzungen oft wenig Sinn und Zweck, außer dem offensichtlichen Sprachvergleich und der Überprüfung des Wortschatzes, zugestanden wird. Wieder werden nur fremdsprachliche Kompetenzen überprüft; übersetzerische Fähigkeiten werden außen vorgelassen.

Der Einsatz von Übersetzungen als Prüfungsaufgabe im Fremdsprachenunterricht (...) unterliegt der Illusion, Fremdsprachenkompetenz lasse sich losgelöst von muttersprachlicher Kompetenz überprüfen. Ohne einen ganz spezifischen Übersetzungsauftrag ist dies nicht möglich. (Kusssmaul 2000: 40)

Es müsste also streng genommen bei der Übersetzung in die Muttersprache auch der sprachliche Ausdruck in der Muttersprache bewertet werden. Dies ist aber im z.B. Englischunterricht eigentlich nicht möglich weil das erklärte Lernziel ja die Fremd- und nicht die Muttersprache ist, und stellt auch in sprachpraktischen Übungen in philologischen Fächern ein Kuriosum dar. Kusssmaul schlägt anderes vor:

So, wie sie zur Zeit eingesetzt wird, ist die Herübersetzung keine geeignete Prüfungsaufgabe im Fremdsprachenunterricht. Man müsste sie entweder als Prüfungsform streichen oder durch andere Formen ersetzen, oder man müsste sie im Deutschunterricht oder in einer Kombination aus muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht ansiedeln. (Kusssmaul 2000: 40f)

Auch im Deutschunterricht findet die Übersetzung aus einer Fremdsprache keinen Platz. Der einzige Ort, an dem sie wirklich sinnvoll eingesetzt werden könnte, wäre der Bilinguale Sachfachunterricht (vgl. hierzu Hallet 1998 und Bach & Niemeier 2005, Blell & Kupetz 2005). Aber da sich auch dieser nicht als Sprachunterricht versteht, wird auch die Eingliederung einer Übersetzung an dieser Stelle schwierig.<sup>10</sup>

#### 1.4 Studien zum Übersetzungsprozess

An den Universitäten hingegen kann der Nutzen der Übersetzung im Rahmen der sprachpraktischen Ausbildung aus vielerlei Hinsicht betrachtet werden. Karin Königs sieht auch in der Übersetzerausbildung Boden für kontrastive Sprachübungen. „Das didaktische Potential der kontrastiven Grammatik – die Chance, Studierenden strukturiertes Wissen zu Transfermöglichkeiten zu vermitteln – wird in der Übersetzerausbildung kaum genutzt“ (Königs 2005: 6). Anhand dieser Übungen kann ein bereits genannter Aspekt geübt werden: Die Kenntnis der Strukturen der Arbeitssprachen (vgl. Wilss 1996). Diese Kenntnis kommt auch angehenden Lehrkräften zu Gute, die diese Strukturen später vermitteln müssen. „Fremdsprachendidaktiker könnten hier nun auch hier wieder einwenden: Wir wollen nicht kreatives Übersetzen testen (...) sondern wir wollen die fremdsprachliche Kompetenz überprüfen(...)“ (Kusmaul 2000: 40). Doch allein mit der Vermittlung der Kompetenz ist es ja nicht getan. Es geht letztendlich auch um das Bewusstsein für den Kontrast zwischen den Arbeits-, bzw. Lern/Lehrsprachen. „We can sharpen our students' awareness of pragmatic dimensions, and this will help them produce a „functioning translation“ (Kusmaul 1995: 83). Sprachbewusstheit hängt aber im Bereich der Übersetzung nicht nur an der einzelnen Sprache oder am Sprachenpaar, sondern auch an ihren unterschiedlichen Funktionen. In diesem Fall muss das Bewusstsein erweitert werden um den Prozess der Übersetzung selbst.

Der Übersetzungsprozess ist das konkrete Geschehen von dem Augenblick an, wo die Übersetzerin oder der Übersetzer den Ausgangstext und den Auftrag bekommen hat und anfängt, mit dem Ausgangstext zu arbeiten, bis der Zieltext abgeschlossen ist und abgegeben wird, d.h. das Durchlesen des Auftrags und des AT, jede Bewegung auf dem

---

10 Bei Mediationsaufgaben sind beide Sprachrichtungen möglich. Der GER sieht hierbei ab der Stufe B1 (Threshold) die Möglichkeit vom Deutschen ins Englische zu mitteln. Vor dieser Niveaustufe wird normalerweise ins Deutsche gemittelt. (Vgl. hierzu u.a. Engelhardt 2005: 71-73).

Papier oder auf der Tastatur, jeder Gebrauch von Hilfsmitteln aller Art sowie alle kognitiven Prozesse, die zu Änderungen führen oder zur Lösung von Problemen beitragen können. (Hansen 2006: 25)

Die Sprachbewusstheit bzgl. der Arbeitssprachen und die Prozessbewusstheit bzgl. des gesamten Vorgangs des Übersetzens beziehen hier nicht nur den AT und den prospektiven ZT ein, sondern – bei professionellen Übersetzern – auch den Übersetzungsauftrag und die Funktion des AT innerhalb seiner Umgebung. Es geht also nicht nur um Strukturen sondern auch um Kultur, Ideologie, Soziologie, Psychologie in mehr als einer Sprachgemeinschaft (vgl. Hansen 2006). Dieses Wissen macht letztendlich die übersetzerische Kompetenz aus. “One of the problems in experimental translation research is that it is difficult to isolate variables and to eliminate disturbing individual features” (Hansen 2003: 31). Studien zum Übersetzungsprozess sind also einer hohen Komplexität unterworfen und müssen sich Fragen bzgl. der Abgrenzung zu verschiedenen Aspekten des Prozesses gefallen lassen. Sie bleiben Antworten auf diese Fragen oft auch schuldig, da die Aufschlüsselung dieser (kognitiven) Prozesse nahezu unmöglich ist. Viele Veröffentlichungen zu Studien dieser Art tragen Fragen nach den Vorgängen in den Köpfen der Übersetzer in sich (vgl. Krings 1986; Lörcher 1986; Tirkkonen-Condit 1996; Sèguinot 1988; Hönig 1988). Um diesen – eigentlich verborgenen – Prozessen so nah wie möglich zu kommen, verwenden die meisten Forscher introspektive Methoden wie das Laute Denken und verschiedene Formen des *stimulated recall*. Beim Lauten Denken finden sich in den Studien zwei Formen der Methode, nämlich einmal das monologe Laute Denken und das Dialoge Laute Denken (zu introspektiven Methoden und bes. dem Lauten Denken vgl. III 2). An dieser Stelle soll nur kurz auf Kussmaul verwiesen werden, der zur Analyse von Dialogprotokollen in Bezug auf das Übersetzen sagt:

„(...) ..dass wir in Dialogprotokollen im Grunde mentale Prozesse in zwei Gehirnen untersuchen und nicht in einem, und dass beim normalen Übersetzen eine solche interaktive Situation eher die Ausnahme darstellt, wenn wir z.B. beim Lösen eines Problems einen Kollegen oder eine Kollegin zu Rate ziehen. (Kussmaul 2007: 136)

Prozessanalysen bei Übersetzungen sind also, genau wie das Konzept der übersetzerischen Kompetenz, hochkomplex. Sowohl Forschungsmethode als auch Forschungsfrage müssen die Komplexität des Prozesses beachten, und jede Studie muss ihren Rahmen genau feststecken.

Die erste wichtige Arbeit im Gebiet der Übersetzungswissenschaft zu den Vorgängen in den Köpfen der Übersetzer während des Übersetzens wurde 1986 von Krings publiziert. In dieser Studie untersuchte er anhand von LD Protokollen von Romanistikstudierenden, welche Prozesse bei der Übersetzung von und in die Muttersprache verbalisiert wurden. Auch Lörscher (1986) untersuchte die verbalisierten Prozesse von Philologiestudierenden bei der Übersetzung. Beide Studien nutzen das Monologe Laute Denken zur Datenerhebung, und die Versuchspersonen kamen nicht aus Ausbildungsgängen für professionelle Übersetzer. Pamela Gerloff untersuchte 1988 eine Gruppe von Übersetzenden, die aus Sprachlernern, bilingualen Sprechern und professionellen Übersetzern bestand und fand in dieser Studie heraus, dass die besten Übersetzungen nicht unbedingt von den professionellen Übersetzern angefertigt wurden. Es wäre davon auszugehen gewesen, dass diejenigen, die die größte übersetzerische Kompetenz durch ihre Ausbildung haben, auch zu den besten Ergebnissen kämen. Tatsächlich waren aber diejenigen Übersetzungen die besten, in die am meisten Zeit investiert wurde, und die immer wieder überprüft wurden – teilweise eben auch aus Unsicherheit dem eigenen Produkt gegenüber. Ihre Schlussfolgerung aus diesen Ergebnissen ist eine nicht unbedingt ermunternde, aber dennoch wohl realistische Einschätzung, dass das Übersetzen nicht einfacher wird, nur weil man mehr Praxiserfahrung hat.

Candace Séguinot untersuchte 1988 monologe LD Protokolle professioneller Übersetzer, und stellte fest, dass diese Protokolle verhältnismäßig wenig Aufschluss über die Prozesse während der Übersetzung gaben. Sie schlussfolgerte, dass professionelle Übersetzer wenig verbalisieren, da viele der kognitiven Abläufe automatisiert sind und daher nicht mehr verbalisiert werden. Dies könnte aber auch am Design gelegen haben, denn das monologe Laute Denken führt in den meisten Studien zu einer verhältnismäßig geringen Datenmenge. Barbosa und Neiva, die 2003 LD Protokolle von Lernern und professionellen Übersetzern untersuchten, stellen fest:

The data did not differ greatly from the results obtained before as far as the features of the problem-solving process of FL learners are concerned, but they made it clear that indeed more data could be obtained when two people working together had to negotiate in order to decide whose solution would be implemented. (Barbosa und Neiva 2003: 151)

Dies bestätigt letztendlich die Studien von Kussmaul (1991, 2000) und House (1988) und unterstreicht Bernardinis Einschätzung (2001), dass monologe

Laut Denken Protokolle zwar die klassische Form des Lauten Denkens darstellen, dialoge Laut Denken Protokolle eher ein Abbild einer Konversation als eines Denkprozesses festhalten, damit aber eine fruchtbare Analyse einer größeren Datenmenge zulassen.<sup>11</sup>

## 2 Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung

Bevor in Kapitel 3 genauer auf die Mehrsprachigkeitsforschung und die darin entwickelten Modelle zur Entwicklung der Sprachkompetenz in verschiedenen Sprachen eingegangen wird, soll in diesem Kapitel das Feld der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung umrissen werden. Dies ist unter anderem auch erforderlich, da die Versuchspersonen in der vorliegenden Studie keine bilingualen Sprecher sind, und, in den meisten Fällen, zumindest eine der Arbeitssprachen als Fremdsprache erlernt haben.

Die Grundlage der Fremdsprachenforschung ist die Fremdsprachenerwerbsforschung. Dabei unterscheidet sie sich von der Spracherwerbsforschung dahingehend, dass der Forschungsgegenstand nicht nur die Muttersprache mit einbezieht, sondern sich stattdessen auch auf Folgesprachen dieser konzentriert. Der Erstsprachenerwerb unterliegt nach diesen Theorien anderen kognitiven Vorgängen als das Erlernen einer zweiten Sprache und jeder weiteren Sprache. „(...) [E]r vollzieht sich scheinbar mühelos, allmählich und automatisch, im Einklang mit der geistigen und körperlichen Entwicklung“ (Knapp-Potthoff und Knapp 1982: 18). “Language acquisition seems much like the growth of organs generally; it is something that happens to a child, not that the child does” (Chomsky 2000: 7).<sup>12</sup> Zwar kommt es auch nach dem Erwerb der Muttersprache zu ‚natürlichen‘ Erwerbssituationen bei z.B. bilingualen Sprechern, Kindern, die in einem anderen Sprachgebiet als dem ihrer Muttersprache aufwachsen oder Menschen mit Migrationshintergrund. Dennoch ist der Erstspracherwerb der wohl müheloseste Spracherwerb. „Doch diese offensichtliche Mühelosigkeit des Erlernens (...) stellt sich beim durchschnittlichen

---

11 Für eine umfassende Zusammenfassung der wichtigsten LD Studien bis 2002 vgl. Jääskeläinen 2002.

12 Im Vergleich zu Chomskys Aussage befindet sich z.B. Vygotsky auf einem entgegengesetzten Standpunkt. Chomsky sieht Spracherwerb als internalisierten Vorgang, Vygotsky sieht diesen Vorgang beeinflusst durch externe Einflüsse. Siehe hierzu besonders Vygotsky 1978: 30)

Fremdsprachenlerner in der Schule entgegen allen fachdidaktischen Bemühungen gewöhnlich nicht ein (...)“ (Knapp-Potthoff und Knapp 1982: 18). Es muss also unterschieden werden zwischen dem natürlichen Erwerb und dem strukturierten Erlernen einer Sprache, welches unter Zuhilfenahme der o.g. ‚fachdidaktischen Bemühungen‘ vor sich geht. Dieser Umstand erfordert nun eine Trennung innerhalb der Fremdsprachenforschung zwischen der Position der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr-/lernforschung.

Die Sprachlehrforschung, eine relativ junge Disziplin, die sich in den 1970er Jahren<sup>13</sup> aus der Erkenntnis geformt hat, dass die Fremdsprachendidaktik sich zwar um die Vermittlung von Kenntnissen fremder Sprachen kümmert, dabei aber eher eine Zentrierung auf die Lehrkraft zustande kommt. Die Lehrkraft beherrscht die Fremdsprache bereits. Beim Erforschen von *Lernprozessen* geht es allerdings vielmehr um den Lerner selbst, als um die an ihm abgearbeiteten Methoden der Vermittlung. In der Fremdsprachendidaktik stand der Unterricht im Mittelpunkt des Interesses und die Person, die diesen Unterricht plant, durchführt und reflektiert. „Die Fremdsprachendidaktik befaßt sich mit praxisbezogenen, also zumeist lehrbezogenen Problemen“ (Edmondson und House 2006: 12). Es wird die Anwendung von Methoden beobachtet und darüber nachgedacht, in welcher Art und Weise die Methoden den größtmöglichen Mehrwert für den Lerner erbringen können. Die Fremdsprachendidaktik sieht also den Unterricht als Forschungsgegenstand und bildet Lehrkräfte im Einsatz von Vermittlungsmethoden aus. Die Sprachlehrforschung dagegen untersucht nicht den Fremdsprachenunterricht aus der Sicht der Lehrkraft, sondern sie interessiert sich für die Perspektive der Fremdsprachenlerner. In ihrer Einführung in die Sprachlehrforschung (2006) positionieren Edmondson und House das Forschungsfeld innerhalb der Fremdsprachenforschung, die sie als „organisatorisches Dach“ (ebd.: 14) für Sprachlehrforscher, Zweitsprachenerwerbsforscher und Fremdsprachendidaktiker sehen. In der Fremdsprachenforschung kann es dabei sowohl um das Zweitsprachenlernen als auch um die Tertiärsprachen<sup>14</sup> gehen. Des Weiteren ist es unerheblich, von welcher Fremdsprache speziell die Rede ist. Die Unterscheidung zwischen z.B. romanischen und nicht-romanischen Sprachen entfällt in der Sprachlehrforschung, und der Weg zu einer gemeinsamen Arbeit an der Vermittlung fremder Sprachen wird geebnet. „Fremdsprachen-

---

13 Förderprogramm der DFG 1973 zur Sprachlehrforschung. Vgl. Bausch, Christ, Krumm 2003: 4ff.

14 Zu den terminologischen Schwierigkeiten in diesem Bereich vgl. Kap. 3

didaktik und Sprachlehrforschung verfügen über Entwicklungs- und Forschungskonzepte, die es erlauben, sich mit den aktuellen Problemen auseinanderzusetzen und für ihre Lösung entsprechende Projekte durchzuführen.“ (Bausch, Christ, Krumm 2003: 6). Aktuelle Probleme finden sich z.B. beim Umgang mit den Ergebnissen der PISA Studie oder der Implementierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) in die Rahmenrichtlinien des Fremdsprachenunterrichts an deutschen Schulen. Die Ergebnisse der PISA Studie und der mit diesen einhergehende sog. PISA Schock (vgl. Klippel und Doff 20067: 24) erweckten in vorher nicht da gewesener Weise das Interesse der Öffentlichkeit an den Vorgängen im (Schul)Unterricht. Die Sprachlehrforschung kann an diesem Punkt durch ihre Zentrierung auf den Lerner viel näher an den Kern des vermeintlichen Problems herankommen und den Fremdsprachenunterricht ganzheitlich befor-schen und beurteilen.

Die Implementierung des GER in die Rahmenrichtlinien ist ein weiteres Zeichen einer Entwicklung hin zu einer verstärkten Lernerzentrierung. In den ‚Kann-Deskriptoren‘ des GER spiegelt sich diese Zentrierung insofern wider, als dass dort nicht davon die Rede ist, welche Aspekte einer Sprache dem Lerner mit welcher Methode beigebracht werden sollen, sondern davon, was ein Lerner auf einer bestimmten Niveaustufe können sollte. Auf welchem Weg dieses Können entsteht, bleibt letztendlich dem Lerner selbst über-lassen.<sup>15</sup>

Ein Terminologiedefinitionsdefizit findet sich in der Sprachlehrforschung auch in diesem Bereich: Welchen Oberbegriff kann man für den Zuwachs an sprachlicher Kompetenz finden, ohne einzugrenzen, ob es sich um eine natürliche Erweiterung (Erwerb) oder um eine gesteuerte Erweiterung (Lernen) handelt? Edmondson und House schlagen ‚Sprachentwicklung‘ als Terminus vor, und subsumieren (natürlichen) Spracherwerb und (gesteuertes) Sprachenlernen darunter (Edmondson und House 2006: 12). Die Sprachentwicklung wird losgelöst von jeglicher Sprache gesehen. Es kann sich dabei um die Muttersprache handeln, die erste, zweite oder jede weitere Fremd-sprache muss nicht weiter unterschieden werden; es kann sich um monolin-guale Sprecher handeln, die weitere Sprachen im täglichen Kontakt durch ihr

---

15 Teil des GER sind die sog. Sprachenportfolios, die den individuellen Lernertypen freien Raum lassen, und damit auch ‚natürliche‘ Erwerbssituation neben strukturiertem Lernen im Unterricht bei der Bestimmung der Niveaustufen ermöglichen.

Leben in einem Grenzgebiet erwerben; es kann sich um bilinguale Sprecher zweier Dialektformen einer ‚Hauptsprache‘ handeln oder aber auch um Sprecher, die entweder als Kinder oder als Erwachsene eine Fremdsprache durch gesteuerten Unterricht erlernen. Das mag auf den ersten Blick als eine schwammige Terminologie erscheinen, auf den zweiten Blick lässt sich aber der Vorteil erkennen, dass sich auch an dieser Stelle Wissen aus verschiedenen Bereichen zusammenführen lässt, um einen gemeinsamen Erkenntnisgewinn z.B. bei Forschern aus der Psycholinguistik, der Kontaktlinguistik und der Sprachdidaktik zu fördern. Wie bereits aus der Entstehungsphase der Sprachlehrforschung, deren Gründungsphase „(...) von der Ausarbeitung eines Forschungsprogramms (...)“ (Bausch, Christ, Krumm 2003: 4) für eine Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geprägt war, sieht sich die Sprachlehrforschung als ein interdisziplinärer Gegenstandsbereich, der anhand qualitativer Daten Einblicke in die Lernprozesse gewinnen will, deren Analyse zu einer verbesserten Sprachlehrmethodik führen soll. Handlungsforschung ist dabei eines der Schlagwörter für die Datengewinnung innerhalb der Sprachlehrforschung. Gemeint ist damit die ständige Verschränkung von Theorie und Praxis, d.h. dass Daten nicht in Laborumgebungen erhoben werden sollten, sondern nach Möglichkeit im tatsächlichen Sprachunterricht, um genau an diesem Ort die Lerner zu beobachten und zu analysieren. Theorien zum Effekt von Vermittlungsmethoden, die in rein theoretischem Rahmen entstehen, laufen Gefahr, von der Unterrichtsrealität entfernt zu sein.<sup>16</sup> „Schlagwortartig kann der Forschungsansatz der Sprachlehrforschung als lernerbezogen, empirisch und interdisziplinär/integrativ bezeichnet werden“ (Edmondson und House 1996: 3). Die Interdisziplinarität der Sprachlehrforschung führt jedoch nicht dazu, dass Theorien aus anderen Forschungsdisziplinen übernommen werden, sondern dass diese Theorien einer Prüfung ihrer Anwendbarkeit auf das Fremdsprachenlernen unterzogen werden. Letztendlich kann ohne eine solche Überprüfung der Theorien aus z.B. linguistischen, soziologischen, psychologischen und fremdsprachendidaktischen Forschungsergebnissen und die ggfs. erweiterte Einsetzbarkeit im Bereich des Fremdsprachenlernens keine Aussage über eine effektive Fremdsprachenlehre getroffen werden (vgl. Edmondson und House 1996 sowie 2006).

---

16 In der vorliegenden Studie ist aus diesem Grund darauf geachtet worden, dass zwar die Dateierhebung selbst außerhalb des Unterrichts vorgenommen wurde, die Form der Datenerhebung aber eine ‚normale‘ Arbeitsform aus dem Unterricht war (vgl. hierzu IV 2. & 3.)

## 2.1 Language awareness

Ein Teilbereich des Fremdsprachenlernens ist die Bewusstmachung des Erkenntniszuwachses und der Sprachentwicklung für und durch den Lerner. „Mit Sprachbewusstsein ist vor allem das explizite Wissen über Sprache gemeint (...)“ (Gnutzmann 2003: 335). Ein weiterer Begriff, die Sprachbewusstheit, verdankt seine Existenz im Sprachgebrauch der Übersetzung des Begriffs *language awareness* (LA). Hierbei handelt es sich um ein Konzept, welches ursprünglich aus Großbritannien stammt, wo es sich „(...) vor dem Hintergrund vielfältiger sprachlicher und sprachlich bedingter Schulprobleme (...) herausgebildet (...)“ (Gnutzmann 2003a: 336) hat.<sup>17</sup> LA wurde zu einem Schulfach in den Schulen, und wurde inhaltlich gefüllt mit Trainings in den vier sprachlichen Fertigkeiten und einer Bewusstmachung dessen.<sup>18</sup> In Deutschland wurde das Konzept der LA im Zuge der Entwicklung des Lernziels der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, und schon die Übersetzungen zu den Begriffen Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit zeigen hier auch die unterschiedlichen Ausprägungen des Verständnisses dieses Konzeptes. „Sprachbewusstsein“<sup>19</sup> bezeichnet in der Fremdsprachenforschung nun eher das implizite Wissen über die eigene Sprachentwicklung. „Sprachbewusstheit“<sup>20</sup> ist das explizite Wissen, d.h. die Fähigkeit, über die eigene Sprachentwicklung reflektieren und ggfs. darüber sprechen zu können. „In allen Fällen bezieht sich die Bewusstheit auf das Nachdenken über Sprache und die Fähigkeit, darüber in einer Metasprache zu sprechen“ (Rampillon 1997: 174). Diese Fähigkeit setzt voraus, dass in der Sprachentwicklung Prozesse der Entwicklung entdeckt und vielleicht sogar isoliert werden können. Gnutzmann (2003) gibt an, dass „(...) man sich *language awareness* als ein Kontinuum vorzustellen hat, bei dem verschiedene Grade des Sprachbewusstseins zu unterscheiden sind“ (ebd. 23). Es geht bei

---

17 Vgl. Donmall-Hicks (1997) für einen geschichtlichen Überblick zu LA in Großbritannien

18 Wenn nicht *Language Awareness*, so finden sich ‚Fachbezeichnungen‘ wie *Modern Language Skills* in den Curriculae.

19 Bewusstsein impliziert an dieser Stelle allerdings auch, dass es neben dem bewussten Lernen einen unbewussten Anteil geben muss, über welchen im Umkehrschluss und in Bezug auf die kognitiven Fähigkeiten zur Reflektion unbewusster Vorgängen im Hirn eines Lerner eigentlich nicht reflektiert werden kann, und damit das Prinzip der LA wie Rampillon 1997 es sieht, *ad absurdum* geführt wird.

20 In der ersten Ausgabe der Zeitschrift *Language Awareness* (1991) wird Sprachbewusstheit als die deutsche Übersetzung von *language awareness* angegeben. 2000 führte die Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) ihre Jahrestagung in Bremen unter dem Rahmenthema Sprachbewusstheit durch.

der LA um ein Konzept, in welchem „(...) Sprache nicht nur als sprachlich-kommunikatives System und als Lerngegenstand, sondern auch als gesellschaftlich-politisches Phänomen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität betrachtet wird“ (Gnutzmann 2003a: 337). LA ist keine Sprachlehrmethode, oder eine Methode zum Lernen von Sprachen, sondern vielmehr eine „(...) Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts durch Sprachbewusstmachungsprozesse, die vor allem mit Sprachvergleich, Übersetzung und (inter)kulturellem Perspektivenwechsel(...) (Gnutzmann 2003: 23) einhergeht. Damit unterscheidet sich das Konzept der LA im deutschen Bereich von seinem Ursprung an britischen Schulen. Auch bei der LA ist bisher keine verbindliche Definition vorgenommen worden, und laut Gnutzmann 2003 ist dies auch in absehbarer Zeit nicht zu erwarten gewesen und ist bis heute, 2009, nicht eingetreten.

Aus der verstärkten Lernerzentrierung, die durch die Entwicklung der Sprachlehrforschung größeres Gewicht in der Forschung gewann, entstammt das Konzept der *language learning awareness* (Sprachlernbewusstheit), das sich auf die mentalen Vorgänge während des Lernens stützt und diese zu untersuchen sucht. Dabei wird der Einsatz von Lerntechniken und -strategien untersucht und eine Bewusstmachung derer angestrebt, um die Sprachentwicklung der Lerner zu unterstützen und ihre eigene Motivation, diese Entwicklung selbst voranzutreiben, zu nutzen.

Die in der Forschungsliteratur vorherrschende Position, dass bei Lernenden eine starke Bereitschaft vorhanden ist, ihre Lernprozesse selbst zu organisieren, legt es nahe, dass gezielte Maßnahmen seitens der Lehrenden, beispielsweise in der Bewusstmachung von Lernstrategien, als konstruktiv und hilfreich für den Fremdsprachenlernprozess eingeschätzt werden. (Gnutzmann 2003: 25)

Fast könnte sich aus dieser Aussage die Entstehung eines eigenen Schul-faches zur Sprachlernbewusstheit ergeben, doch auch die *language learning awareness* ist nur als Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts zu sehen. In diesem Fall lässt sich auch eine Verbindung zum Zweitsprachenunterricht, der sich vornehmlich um das Erlernen der ersten Fremdsprache kümmert, hin zu den Modellen der Mehrsprachigkeit herstellen. In Hufeisens Faktorenmodell (Hufeisen 1998b etc.. Vgl. hier Kapitel 3.2) wird davon ausgegangen, dass jede neu gelernte Fremdsprache auf Sprachlernstrategien aus den vorangegangenen Sprachen (auch der Muttersprache) zurückgreifen kann. Dieser Bezug zu den vorher gelernten Sprachen besteht, laut Hufeisen, ohnehin und

unbewusst. Eine Bewusstmachung der bereits vorhandenen Strategien könnte jedoch das Erlernen der Fremdsprache für den Lerner erleichtern, und ggfs. Ängste (z.B. grammatische Strukturen, unüberschaubar großer Wortschatz) lindern, und damit die Sprachlernmotivation positiv beeinflussen.

## 2.2 Lerntechniken und Lernstrategien

Eine Definition von Lerntechniken und Lernstrategien erscheint zunächst verhältnismäßig trivial. Eine Gegenüberstellung der Begriffe Techniken und Strategien lässt den Schluss zu, dass es sich um zwei unterschiedliche Einheiten handelt, von denen die eine, die Techniken, eine kleinere ist, und die andere, die Strategie, die größere, die aus Techniken bestehende Einheit. Den Einsatz von Techniken und Strategien betrachtend, könnte man zu dem Schluss kommen, dass Strategien überlegt eingesetzt werden, bzw. dass ihre Einzelteile, die Techniken, überlegt zusammenstellt werden. Diese Überlegung über den strategischen Einsatz der Techniken lassen das Problem lösbar erscheinen. Doch spätestens bei diesem Aspekt, dem strategischen Einsatz der Techniken, muss ein Bewusstsein vorhanden sein, welches nicht nur die Techniken selbst, sondern auch die erfolgversprechende Kombination derer zu einer Strategie, einbezieht.

Im Bezug auf Lerntechniken und Lernstrategien müssen also mehrere Bereiche genauer betrachtet werden. Zunächst einmal muss der Bereich des Lernens betrachtet werden. Lernen wird in der Fremdsprachenforschung als „aktiver“ (Nold und Schnaitmann 1997), „kognitiver“ (Nold 1992) Prozess verstanden, „(...) in welchem die Aneignung von sowohl deklarativem als auch prozeduralem Wissen der Selbststeuerung der Lernenden zuzuschreiben ist“ (Nold und Schnaitmann 1997: 135). Lernen passiert also nicht nebenbei und ohne gesteuerte Aktion des Lernalters, und Lernen findet im Kopf statt.<sup>21</sup> Der Ausdruck Selbststeuerung lässt neben einer Bewusstheit des Lernalters auch auf seine Handlungsorientierung, seine Prozessbewusstheit, schließen. Die Sprachbewusstheit bzw. genauer die Sprachlernbewusstheit, verfolgt, wie oben bereits angemerkt, die Bewusstmachung der eingesetzten Techniken und Strategien. Die Unterscheidung zwischen den zwei Einheiten Techniken und Strategien ist leider in der Forschung nicht immer ganz klar. So bezeich-

---

21 Diese Feststellung ist von daher nicht trivial, weil dies bedeutet, dass auch Bewegungsabläufe, die durch Wiederholung automatisiert werden, nicht nur in den Muskeln stattfinden, sondern auch im Hirn.

nen Friedrich und Mandl (1992) eine Strategie als „eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Lernstrategien sind demnach Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“ (6), und damit unterscheiden sie zwischen den zwei Einheiten Techniken und Strategien. Chamot (1987) tut dies leider nicht, und sagt: “Learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate learning (...)”, wobei hier angemerkt werden sollte, dass zumindest von Techniken im Plural gesprochen wird und eine Zusammensetzung dieser Techniken als Strategien bezeichnet werden. Rampillon versucht eine klare Unterscheidung zwischen Lerntechniken und Lernstrategien zu formulieren:

Will man Lerntechniken und mit ihnen oft verwechselte Lernstrategien begrifflich auseinanderhalten, so kann man unter einer Lerntechnik eher eine Einzelmaßnahme verstehen, wie z.B. das Nachschlagen in einem Wörterbuch. Von einer Lernstrategie würde man dann sprechen, wenn verschiedene Einzelverfahren systematisch gebündelt werden. Diese ist meist bei komplexeren Lernvorgängen der Fall, etwa beim selbstständigen Erschließen eines Lesetextes. (Rampillon 2003: 340)

Für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit folge ich Rampillons Unterscheidung zwischen Lerntechniken und Lernstrategien<sup>22</sup> und verstehe Techniken als Bestandteile von Strategien. Strategien bestehen aus der Kombination mehrerer Techniken. Eine einzelne Technik kann auch strategisch eingesetzt werden und dadurch zur Strategie werden. Aber eine Strategie kann nicht zur Technik werden. Zu Rampillons Unterscheidung ziehe ich Faerch und Kaspers Definition von 1983 hinzu, nach der eine Strategie „(...) a potentially conscious plan für solving what (...) presents itself as a problem (...)“ (36) ist, um auf die nur teilweise bewusste Natur von Strategien aufmerksam zu machen. Dieser nicht immer bewusste Einsatz von Strategie führt letztendlich dazu, dass eine Erforschung dieser Vorgänge dadurch erschwert wird, dass eine Verbalisation durch eine vorangegangenen Automatisierung erschwert, bzw. ggfs. unmöglich wird.<sup>23</sup>

---

22 Die Arbeitsdefinition von Technik und Strategie für diese Studie wird in Teil IV 1.1. noch einmal wiederholt und visualisiert.

23 Diese Problematik wird in weiteren Definitionen von Strategien verdeutlicht, wenn Weinstein und Mayer Strategien bspw sowohl als Verhaltensweisen, als auch als mentale Prozesse verstehen (Weinstein und Mayer 1986).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die eingesetzten Techniken und Strategien bei der Bearbeitung der gestellten Aufgabe zu beobachten und zu versuchen, eine Beurteilung über die erfolgreiche oder erfolglose Kombination von Techniken zu Strategien zu finden.

### **3 Mehrsprachigkeitsforschung**

In diesem Abschnitt wird ein breitgefächertes Forschungsfeld im Hinblick auf die vorliegende Studie näher beleuchtet. Mehrsprachigkeitsforschung ist ein Terminus, der sich, ähnlich einer Pendelbewegung, aus dem Feld der Fremdsprachenforschung (grob gefasst) zur Tertiärsprachenforschung (eng gefasst) hin zur Mehrsprachigkeit gewandelt hat. Eine deutliche Trennlinie zwischen Mehrsprachigkeitsforschung und Tertiärsprachenforschung ist derzeit nicht zu erkennen. Das Forschungsfeld zeichnet sich derzeit noch dadurch aus, dass es keine allgemein gültige Definition gibt, welche Sprache in der Reihe der erworbenen Sprachen nun als Tertiärsprache anzusehen ist. Aronin stellt diese Beobachtung ihrer Diskussion zur Theorie der Tertiärsprachendidaktik voraus: “It would be appropriate to say from the start that in most academic discussions trilingualism and multilingualism are interchangeable notions” (Aronin 2005: 8). Was allerdings von großer Wichtigkeit erscheint, ist die Unterscheidung zwischen Bilingualismus und Trilingualismus: “Separating bi- and trilingualism, though, is of paramount importance [...]” (ebd. 8) Auf diese Unterscheidung wird unter 3.2.1 eingegangen. In diesem Abschnitt wird zumeist von Mehrsprachigkeitsforschung die Rede sein, auch wenn einige Zitate den Terminus Tertiärsprachen verwenden. Ich schließe mich also der Einschätzung Aronins an dieser Stelle an.

Es soll nun zunächst schwerpunktmäßig die Mehrsprachigkeitsforschung in ihrer derzeitigen Entwicklungsstufe betrachtet werden. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Modelle zum Tertiärsprachenerwerb erläutert und einige Studien, die sich speziell mit der Tertiärsprache eines Lerners beschäftigen, vorgestellt.

#### **3.1 Definitionen**

Der Terminus ‚Tertiärsprachenforschung‘ erscheint in Zeiten von (sprachlicher) Globalisierung und dem Bestreben, in einem geeinten Europa erfolgreiche Sprachenpolitik betreiben zu wollen (Europäische Union 1995), zunächst

verwirrend und tendenziell einschränkend. Verwirrend, da die Definition einer **dritten** Sprache unklar ist. Handelt es sich um die an chronologisch dritter Stelle gelernte Sprache oder um die Sprache, die nach der eigenen Einschätzung des Sprechers an dritter Stelle der Kompetenzskala platziert wird? Falls es sich um die Chronologie handelt, gilt dann die Muttersprache als erste Sprache, auch wenn sie nicht institutionell gelernt wird sondern ohne formalen Unterricht erworben wird? Wenn ein Sprecher in einem Land mit zwei Verkehrssprachen lebt, welche ist dann die erste Sprache und welche gilt als gelernte Sprache? Sollte es sich um die Kompetenzbewertung handeln, woher kommt die Kompetenzbeschreibung? Kompetent in welcher sprachlichen Fertigkeit? Rein produktiv oder rein rezeptiv, oder sollten es beide Fähigkeitstypen sein? Einschränkend wirkt die Terminologie aber auch deshalb, weil weder die Muttersprache, noch die erste Fremdsprache bzw. weitere Fremdsprachen, außer der dritten, erwähnt werden.

Im Weißbuch: Lehren und Lernen. (Europäische Union 1995) wird beschrieben, warum Mehrsprachigkeit in einem geeinten Europa angestrebt werden sollte:

Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, daß die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. (Europäische Union 1995: 62)

Die bereits vorherrschende Mehrsprachigkeit vieler Bürger der Europäischen Union wird ebenfalls angemerkt: „Die Mehrsprachigkeit ist ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft.“ (ebd.: 62)<sup>24</sup> Auch an anderen Stellen findet man immer wieder den Hinweis, dass die heutige Bevölkerung in den seltensten Fällen als rein einsprachig zu sehen ist (Gnutzmann 2003; Grotjahn 1997; Herdina und Jeßner 1997; Hufeisen 2005; Kienpointner 1999; Krumm 2005). Dabei kann es sich um natürliche Mehrsprachigkeit von Bewohnern von Grenzgebieten in Europa handeln, die in ihrem alltäglichen Lebensraum mit zwei Sprachen und vielleicht einem regionalen Dialekt umgehen müssen, oder um Sprecher von Minoritätensprachen, die in Regionen mit einer ihrer

---

24 Zur quantitativen, genetischen und typologischen Einordnung der Sprachen Europas, und damit einer Erklärung des Begriffes Gemeinschaftssprachen, in die Sprachenlandschaft der Welt gibt Kienpointner (1999) einen kurzen Überblick in Verbindung mit kommentierten Literaturhinweisen zu Klassifikationen der genannten Sprachen.

Muttersprache ungleichen Hauptsprache leben (Krumm 2005). Was ist nun so interessant an ausgerechnet der dritten Fremdsprache, sei sie nun Gemeinschaftssprache der Europäischen Union oder nicht?

Zunächst findet sich bei Britta Hufeisen an mehreren Stellen (Hufeisen 1998b; Hufeisen 2000; Hufeisen 2003b; Hufeisen 2005; Hufeisen und Lutjeharms 2005) der Versuch einer Definition des Terminus Tertiärsprache (im Folgenden auch L3): „Was heißt hier L3? L3 ist **eine dritte Sprache**, die jemand lernt oder erwirbt (...).“ (Hufeisen 1998b: 169)<sup>25</sup>, bzw. „Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden“: (5; Herv.d.Verf.). Diese Kategorisierung ist allerdings problematisch, da mitunter die an dritter Stelle erlernte Fremdsprache im späteren Leben keinerlei Relevanz mehr hat. Aus diesem Grund schlägt Hufeisen (2003) vor, die jeweiligen Kompetenzabstufungen durch Buchstaben hinter der chronologischen Einteilung der Sprachen vorzunehmen. So könnte man z.B. einen Sprecher mit L1 Deutsch (D), L2 Englisch (E), L3 Französisch (F), L4 Latein (L), L5 Spanisch (S), L6 Griechisch (G) im chronologischen Ablauf des Spracherlernens als einen DL1, EL2a, SL5b, FL3c, LL4d und LG6e darstellen und damit zum Ausdruck bringen, dass das Spanische zwar als letzte Sprache erlernt wurde, zum Zeitpunkt der Befragung aber mit größerer Kompetenz gesprochen wurde als die davor gelernten Sprachen Französisch (L3) und Latein (L4), und dass das Griechische vielleicht bereits völlig vergessen wurde.

Eine Einschränkung bei dieser Form der Definition ergibt sich bei bilingualen Sprechern, deren Sprachen dann als DL1,1 und EL1,2 erscheinen müssten. Auch im Hinblick auf die Tertiärsprachenmodelle (s.u.<sup>26</sup>) erweist sich der Sprachhintergrund bilingualer Sprachlerner als problematisch, da davon auszugehen ist, dass die Lernergrammatik bei Bilingualen komplexer ist als bei

---

25 Im Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch; Christ und Krumm 2003) wird der Terminus ‚Tertiärsprache‘ m.E. fast schon vermieden, und stattdessen als Zwei- und Mehrsprachigkeit (Bausch 2003) titliert. Auch hier gibt es keine umfassende und klar greifbare Definition.

26 Groseva 1998b; Herdina und Jeßner 1997; Herdina und Jeßner 2002; Hufeisen 1998a; Hufeisen 1998b; Hufeisen 2003a; Hufeisen 2003b; Hufeisen und Neuner 2003a; Jeßner und Herdina 1996.

Monolingualen.<sup>27</sup> Eine weitere Komplikation ergibt sich aus unterschiedlichen Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen, so z.B. eine gute Lesekompetenz in L3 aber höhere Sprechkompetenz in L5. Eine dritte und nicht zu unterschätzende Einschränkung ergibt sich aus der Beurteilung, die nicht selten von den Sprechern selbst getroffen werden (Hufeisen 1998b). Diese Einschätzungen sind als rein subjektiv und als nicht verlässlich zu bewerten.<sup>28</sup>

Dennoch sollte eine, wenn schon nicht einheitliche, so doch zumindest nachvollziehbare Definition von Tertiärsprache gesucht und gefunden werden. Wird dies nicht getan, so könnte es dazu kommen, dass Studien zum L3-Erwerb, die sich streng genommen nicht mit der dritten Sprache der Teilnehmer befassen, sondern mit einer Lx ( $Lx=L3+n$ ), falsche Erkenntnisse zum Spracherwerb nach der L2, also der ersten Fremdsprache, postulieren. Bisher muss jedoch der Leser aller Studien zum L3- (oder Lx-)Erwerb unklare Definitionssituation erwägen, damit nicht vorschnelle Generalisierungen getroffen werden.

Die Begrifflichkeiten innerhalb des inzwischen etablierten Forschungsfeld der Tertiärsprachenforschung bleibt allerdings weiterhin problematisch. Hufeisen stellt bereits 1998 im Vorwort fest, dass sich selbst die Beitragenden zu dem Sammelband nicht vollkommen einig sind,

(...)ob es sich bei dem Lernen einer L3 um eine besondere Form des Sprachenlernens handelt, das sich grundsätzlich vom Lernen einer L2 oder Lx unterscheidet, oder ob das Lernen einer L3 einfach nur als eine Unterform jeglichen Multilingualismus – wie auch Bilingualismus eine Unterform der Mehrsprachigkeit ist – anzusehen ist. (Hufeisen und Lindemann 1998: 1)

Und auch heute gibt es noch Unterschiede im Gebrauch der Terminologien (Hufeisen 2003b). Ein Blick in durchgeführte Studien zu L2, L3, bzw Lx, zeigt, dass es sich bei vielen Studien zum Zweitspracherwerb tatsächlich um Tertiärspracherwerb handelt, bzw. sogar um Lx-Spracherwerb (vgl. Hufeisen 1998). Krumm (2005) gibt zu bedenken, dass Sprachlehr- und Sprach-

---

27 Bilinguale Sprecher sind hier als ‚geborene‘ Bilinguale zu verstehen, die zwei unterschiedliche Sprachen von Kindheit an sprechen. Ich möchte hier Dialekt- und Hochsprachen-Bilinguale ausnehmen.

28 Zur Bewertung von Sprachkompetenzen in Europa hat der Europarat einen Referenzrahmen erstellt (Europarat 2001). Zur Schwierigkeit der Bewertung mehrsprachiger Individuen in Europa anhand des Referenzrahmens vgl. Krumm 2005.

erwerbsforschung häufig außer Acht lassen, dass die wenigsten Sprachenlerner unbeschriebene Blätter sind, was den Erwerb von neuen Sprachen angeht.

Forschung und Theorie gehen nach wie vor von monolingualen Individuen aus, wenn sie Prozesse des Fremd- und Zweitsprachenlernens untersuchen und modellieren. Das gilt in ganz besonderem Maße, aber keineswegs nur für kontrastiv- und interferenzlinguistische Arbeiten. Spracherwerb vollzieht sich nur in seltenen Fällen nach dem Muster: L2 trifft auf L1 – nicht nur bei Migrantenkindern ist diese Konstellation selten, auch ein guter Teil der deutschsprachigen Kinder kommt nicht monolingual in die Englischstunde, sondern bringt Dialekte, Soziolekte und erste Sprachkontakte aus ihrer Lebenswelt mit. D.h. Spracherwerb ist weder linear noch Sprache für Sprache konsekutiv. (Krumm 2005: 33)

Es hat sich also gezeigt, dass L3 in der Literatur oft mit L<sub>x</sub> gleichgesetzt wird, was die Anzahl der gelernten Sprachen angeht. In der vorliegenden Studie jedoch wird L3 als die chronologisch an dritter Stelle gelernte Sprache angesehen<sup>29</sup>, L<sub>x</sub> wird dementsprechend als L3+n. In meiner Definition handelt es sich also um die zweite gelernte<sup>30</sup> oder erworbene Fremdsprache.

Zusammenfassend liegt also der vorliegenden Studie die Arbeitshypothese zugrunde, nach der die L3 diejenige Sprache ist, die als zweite Fremdsprache erlernt wurde (nach der Muttersprache und der ersten erlernten Fremdsprache). Ich möchte im nun folgenden Abschnitt einen Blick auf Modelle zum Tertiärspracherwerb werfen. Es handelt sich bei diesen Modellen nicht um Sprachproduktionsmodelle, sondern um Modelle, die den Spracherwerbsprozess erklären wollen.

### 3.2 Modelle

*Dynamisches Modell des Multilingualismus* (Herdina und Jeßner 1997; Herdina und Jeßner 2002; Jeßner und Herdina 1996)

Das Dynamische Modell des Multilingualismus (DMM) ist ein psycholinguistisches Modell, welches davon ausgeht, dass das Vorhandensein einer oder

---

29 “This way of labelling has no qualitative advantages, but it is verifiable and undisputable” (Hufeisen 2000).

30 Bei dieser Definition lasse ich bilinguale Sprecher (Aronin 2005) und Dialektsprecher, die unter Umständen erst zu Schulbeginn die Hochsprache gelernt haben (Krumm 2005) außen vor.

mehrerer Sprachsysteme die Funktion und Entwicklung des multilingualen Gesamtsystems beeinflusst (Jeßner und Herdina 1996). So gibt es innerhalb des DMM gewisse Konstanten und Variablen, die die Entwicklung des Gesamtsystems determinieren. Zu den Konstanten gehören unter anderem die kognitive Kapazität und die Sprachfähigkeit des Sprechers, zu den Variablen gehören die wahrgenommene Sprachkompetenz, die Selbsteinschätzung, die Sprachangst sowie die Motivation des Sprechers. Das DMM geht davon aus, dass der Aspekt der intrinsischen Motivation das Sprachenlernen beeinflusst.<sup>31</sup> Dabei kann es aber sowohl zu positiven als auch zu negativen Einflüssen kommen.<sup>32</sup> Natürlich lernt ein hochmotivierter Lerner besser und schneller als ein nicht motivierter Lerner, der unter Zwang lernen muss. Ein weiterer Faktor für eine positive oder negative Motivation kann der soziale Status einer Sprache sein, der sich auf den Sprecher dieser Sprache überträgt.<sup>33</sup>

Jeßner und Herdina gehen prinzipiell davon aus, dass in multilingualen Sprechern die Sprachsysteme nicht autark sind, sondern immer von einander abhängen. Dabei geben sie aber bereits bei der Diskussion des Transferphänomens bei multilingualen Sprechern keine Einschränkung zur Abfolge oder auch nur Anzahl der erlernten Sprachen und kommentieren zudem die Sprachsysteme innerhalb der Lernergrammatik von bilingualen Sprechern.

Zwar können wir davon ausgehen, daß bei der Untersuchung des Transferphänomens im Kontext des Zweitspracherwerbs die beiden (oder mehreren) Sprachsysteme eher ungleich ausgeprägt sind, doch ist uns bekannt, daß die Sprachsysteme auch in bi- bzw. multilingualen Sprechern in den seltensten Fällen absolut gleichwertig ausgeprägt sind. (Jeßner und Herdina 1996: 222)

Jeßner und Herdina geben also ebenfalls keine absolute Definition von L2 oder L3 an, sondern sehen die Masse der gelernten Sprachen in ihrer Gesamtheit. Für sie ist Transfer zwischen den verschiedenen Sprachen ein Phänomen unter vielen, die dafür sprechen, dass sich die Sprachen gegenseitig beeinflussen können.

---

31 Auch Hufeisens Faktorenmodell gibt der intrinsischen Motivation der Lernenden einen hohen Stellenwert. Als Faktor tritt diese Motivation allerdings erst ab der L2 auf.

32 Zum Einfluss der Einstellung gegenüber einer Sprache vgl. auch Kallenbach, 1998.

33 Einen solchen Aspekt würde man eher in einem soziolinguistischen Modell erwarten, nicht in einem psycholinguistischen (Hufeisen 2003b).

*Foreign Language Acquisition Model (FLAM)* (Groseva 1998a; Groseva 1998b)

Das Foreign Language Acquisition Model (FLAM) legt dem Tertiärsprachenerwerb eine Zweitspracherwerbstheorie zugrunde, nach welcher der Erwerb aus einer sukzessiven Hypothesenbildung und -überprüfung besteht (Groseva 1998b). Die L1 dient als Grundlage für die zu lernende L2, und bildet die Messlatte für jede Abweichung. Im Laufe der Zeit und mit steigender L2 Kompetenz verliert die L1 an Relevanz zur Überprüfung der Hypothesen. Dennoch geht Groseva davon aus, dass es eine 1:1 Relation zwischen L1 und L2 in der Lernergrammatik geben kann. Sollte es in der L1 eine sprachliche Realisierung geben, der zwei Realisierungen in der L2 gegenüberstehen, so wird die Lernergrammatik einfach um diese Realisierung erweitert. Diese erweiterte Regel kann dann in alle folgenden Sprachen übernommen werden. Die L2 ist schließlich die bewusst gelernte neue Sprache, und wird damit zur Kontroll- und Korrekturinstanz für jede weitere, neu gelernte Sprache (L3, L4, etc).

Dieses Modell setzen die Lerner – bewusst oder unbewußt – beim Erwerb jeder neuen Fremdsprache ein. (...) (Es) lässt sich schließen, daß die Lerner, die L2-Sprachwissen und -strategien bewusst einsetzen, schneller und besser vorankommen als die anderen (Groseva 1998b: 23).

Die überprüften Hypothesen aus dem L2 Erwerb werden für den Lerner zu einer Art Handbuch, an dem jede weitere Sprache gemessen und kategorisiert wird. Groseva geht sogar so weit zu betonen, dass durch dieses Modell bewiesen werde, dass die bewusst gelernte L2 durchaus als Bezugspunkt im Unterricht der L3 genutzt werden könne und dass Lehrer den positiven Transfer aus L2 im L3-Unterricht nutzen sollten (Groseva 1998a).

Für Groseva ist in ihrem Modell die L3 zunächst einmal die Sprache, die auf die bewusst gelernte L2 folgt. Das bewusste Erlernen der L2 bildet die Grundlage für weitere zu erlernende Sprachen (Lx). In ihrer Studie (Groseva 1998a) betrachtet sie allerdings die dominanteste Fremdsprache als L3 und nicht die an dritter Stelle gelernte Sprache.<sup>34</sup>

*Faktorenmodell* (Hufeisen 1998b; Hufeisen 2003a; Hufeisen 2003b; Hufeisen und Neuner 2003a)

---

34 Vgl 2.3.

Das Faktorenmodell des Tertiärsprachenlernens beschreibt die chronologisch einsetzenden Faktoren beim Lernen mehrerer Sprachen.<sup>35</sup> Zunächst bildet der Erstspracherwerb der L1 die Grundlage für die Lernprozesse der folgenden Sprachen. Als zweiter Schritt beeinflusst das Zweitsprachlernen (L2) durch neue, stärker strukturierte Prozesse des Sprachenlernens, sowie andere Motivationen und Ziele, den Lerner. Während des Lernens der zweiten Sprache verfügt der Lerner, selbst wenn er noch im Grundschulalter ist, bereits über Lebenserfahrung, Sprachbewusstheit, Motivation und andere kognitive Fähigkeiten, die das Lernen einer weiteren Sprache unterstützen können. Wenn im dritten Schritt die L3 hinzukommt, kann der Lerner neben Sprachlernstrategien vom Erstspracherwerb nun auch auf Fremdsprachenlernstrategien vom L2-Erwerb zurückgreifen.

Die Einflußfaktoren beim Lernen einer L3 sind nicht nur komplexer geworden, sondern unterscheiden sich auch qualitativ deutlich vom L2-Lernen, erstens durch die Existenz einer anderen Fremdsprache und zweitens durch spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, die nicht deckungsgleich mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und -strategien sind. (Hufeisen 1998b: 171)

Das Erlernen einer L3 ist also nach Hufeisens Faktorenmodell völlig anders als das Erlernen einer L2. Zwar werden im Faktorenmodell die Sprachen genannt, doch bilden sie nicht die Grundlage für das Erlernen der jeweils nächsten Sprache. Einfluss gebend ist hierbei die Interimssprache der jeweiligen Lernenden. Die Transfers von einer Sprache in die nächste geschehen laut Hufeisen nicht auf systematischer Basis der L1 oder L2 oder L3, sondern auf der Basis der Interimssprache, die sich die Lernenden aus den Einflüssen der bereits gelernten Sprachen selbst bilden.

Außerdem spielt hier, wie auch im DMM, die intrinsische Motivation eine entscheidende Rolle. Hufeisen setzt voraus, dass ein Baby hochmotiviert an den Erstspracherwerb herangeht, um primäre Kommunikationsbedürfnisse zu befriedigen. Danach verändert sich die Lage jedoch etwas.

Diese primären Kommunikationsbedürfnisse wiederholen sich m. E. beim L2- und Lx-Lernen nicht in gleicher Weise. Auch wenn ein

---

35 Zwar endet das Faktorenmodell nicht nach dem Erwerb der dritten Sprache, sondern sieht den Lernprozess der an dritter Stelle gelernten Sprache als Grundlage für das Erwerben weiterer Sprachen, aber das Modell sieht den Erwerb der dritten Sprache als fundamental unterschiedlich zum Erwerb der zweiten Sprache an, und ist deshalb wichtig für die Tertiärsprachenforschung.

Kommunikationsbedürfnis vorhanden ist, so stellt es sich in der Regel anders dar als beim L1-Lernen. (Hufeisen 2003b: 7)

Beim Erlernen einer L3 treten neben die Lernerfahrungen einer L1 auch die Erfahrungen und Strategien des ersten Fremdsprachenlernens. Genau wie bei Grosevas Modell nimmt Hufeisen an, dass diese Strategien bewusst im Lerner verankert sind und daher eine qualitativ unterschiedliche Grundvoraussetzung für das Erlernen einer dritten Fremdsprache bilden. Die durch das Erlernen der L2 erworbenen Lernerfahrungen und -strategien werden durch die L3 erweitert, und können bei jeder folgenden Sprache wieder genutzt werden.

Nach Hufeisen ist also die L3 in ihrem Erwerb wichtig für die Entwicklung von Lernprozessen, aber sie ist nur ein Schritt von unter Umständen vielen weiteren, da die Basis für Lernstrategien gelegt ist.

Die Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien sind in diesem Falle wahrscheinlich ausgefeilter und können, je nach Lerntyp, gezielter eingesetzt werden. Für unseren Zusammenhang besteht also ein deutlicher Unterschied zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3, nicht so sehr zwischen dem Lernen einer L3 und dem Lernen einer L4 oder Lx. (Hufeisen 1998: 172)

Genau wie Jeßner, Herdina und Groseva ist es auch bei Hufeisen irrelevant, welche Muttersprache die Lerner haben, welche Sprache die L2 ist und welche Sprache die L3, bzw Lx. In den Studien, auf denen diese Modelle beruhen, bzw. die von diesen Modellen getragen werden, wird hingegen jedes Mal genau darauf hingewiesen, um welche Sprachen es sich in welcher Reihenfolge handelt, und oft kommt es auch zu Hinweisen und Vermutungen bezüglich eventueller Interferenzen zwischen den Sprachen. Während Groseva diese Interferenzen als Abgleich der L2 zur L1 begreift, und sie als Hypothesenbildung und -überprüfung sieht, erkennt Hufeisen die Interferenzen in ihrer Rolle als *Interlanguage* oder Interimsprache. Für Jeßner und Herdina sind Interferenzen Teil des Gesamtsprachensystems, welches auch eine, oder mehrere, Interimssprachen beinhalten kann.

Im Folgenden möchte ich eine Auswahl der oben genannten Studien präsentieren. Da das Forschungsgebiet der Tertiärsprachen oder auch der Mehrsprachigkeitsforschung derzeit so viel diskutiert ist, kann dieser Überblick nicht als vollständig angesehen werden.

### 3.3 Durchgeführte Studien

Beate Lindemann stellt bereits 1998 die m. E. wichtigen Desiderata für das Forschungsfeld der Tertiärsprachenforschung zusammen. Sie beginnt ihren Artikel mit der Feststellung, dass viele Studien aus den 60er, 70er und 80er Jahren, die sich scheinbar mit L2-Erwerb beschäftigen, sich tatsächlich mit Lx, darunter auch einige L3, befassen (Lindemann 1998). Da es sich hier größtenteils um Fehleranalysen handelte, war diese Definition auch ausreichend, denn es ging nur um defizitäre Sprachäußerungen und nicht schwerpunktmäßig darum, aus welcher Sprache diese fehlerhaften Strukturen stammen. Im Laufe der 80er Jahre änderte sich diese Kategorisierung der Lerner-sprachen jedoch.

Für neuere Studien in diesem Bereich ist die Unterscheidung zwischen einer L2, L3, L4 usw, nicht nur ein Handgriff, der den interlingualen Transfer als Lösungsmodell für lernersprachliche Fehler ermöglicht, sondern eine grundsätzliche und theoretisch fundierte Einteilung. (Lindemann 1998: 160)

Die Erkenntnis, dass es sich beim Tertiärspracherwerb um einen anderen Vorgang als beim Zweitspracherwerb handelt, wird, wie bereits erwähnt, allerdings nicht von allen Forschern geteilt. Lindemann fordert daher zumindest eine Arbeitshypothese, die es zulässt, dass der Prozess des Erwerbs einer zweiten Fremdsprache unterschiedliche Merkmale im Vergleich zum Erwerb der ersten Fremdsprache haben kann.

Die Forschungsmethoden im Tertiärsprachenbereich sowie im Sekundärsprachenbereich werden laut Lindemann von Fehleranalysen dominiert. Diese können zwar einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der L3-Spezifika leisten, und sind auch weiterhin für den Bereich notwendig, sollten aber nicht als „Allheilmittel angesehen“ (Lindemann 1998: 162) werden. Introspektive Studien können nach Lindemann ebenfalls nicht den „Wunsch nach einer objektiven Untersuchungsmethode erfüllen“ (Lindemann 1998: 163). Dennoch kann aber die Lernerbefragung Aufschluss darüber geben, welche Prozesse dem Lerner beim Erwerb einer Fremdsprache bewusst sind.

Lindemann merkt jedoch zu Recht an, dass die Ergebnisse von Verbaldaten immer von Forschern interpretiert werden müssen, und nur im Lichte einer solchen Interpretation gesehen werden dürfen. „[...] Verbalisierungen [sind] unter keinen Umständen dazu in der Lage [...], Kognitionen zu erfassen, sondern nur die Rede über diese Kognitionen [zu] eröffnen“ (Lindemann 1998:

163). Maßgebend ist für Lindemann das Ziel von Studien in der Tertiärsprachenforschung. Für sie kann es nicht nur darum gehen, Fehlerquellen zu finden. „Eine L3-Didaktik, die den Unterricht in der 2. Fremdsprache effektiver zu gestalten versucht, ist [...] ein wichtiges Mittel, um den Status des Fremdsprachenunterrichts an Schulen und Hochschulen zu stärken“ (Lindemann 1998: 166). Gerade in Ländern, deren Sprachen nicht als dominant zu bezeichnen sind, da es vergleichsweise wenig Sprecher gibt, und so die soziopolitischen Einflüsse dieser Länder als nicht kräftig genug angesehen werden müssen, ist die Tertiärsprachenforschung von großem Interesse.

Der wachsende Einfluß des Englischen als einer lingua franca macht sich überall und besonders in Schweden bemerkbar. Könnte es sogar sein, daß Europa in 200 Jahren keine L3-Forschung mehr kennt, weil es fast keine L3-Sprachen mehr gibt? Weil L2-Englisch sozusagen die siegreiche war? (Dentler 2000: 96)

Im Folgenden sollen, trotz Lindemanns negativer Einschätzung, Studien, die L3-Erwerb durch Fehleranalysen erforschen, erläutert werden. Kjær plädiert dafür „[...] dem Fehler als interimsprachlichen Performanzprodukt das Stigma des Defizitären zu nehmen [...]“ (Kjær 2000: 41). Für ihn spielt der Fehler eine konstruktive Rolle im Spracherwerbsprozess. Er muss als Zwischenprodukt angesehen werden, welches im Laufe des Fortschreitens des Erwerbsprozesses wieder verschwinden kann. Defizitär ist eine sprachliche Äußerung und ein Fehler seiner Meinung nach nur dann, wenn er fossilisiert. In seiner Untersuchung zu Deutsch als L3 (nach Englisch) bei schwedischen Muttersprachlern stellt er fest, dass anhand der Fehler erkannt werden kann, dass der Erwerb einer bestimmten Systematik folgt. Normalerweise finden sich in Studien zur Interimsprache vor allem Beispiele für Interferenzen, also negativen Einfluss, auf der syntaktischen Ebene. Für schwedische Muttersprachler sind syntaktische und semantische Bereiche im Deutschen gleichermaßen von Fehlern betroffen. Die syntaktischen Strukturen der L3, die von Interferenzen der L2 betroffen sein können, sind in dieser Sprachkonstellation von nur relativ geringer Anzahl, da L1 und L3 sich genealogisch recht nah sind. Kjær vermutet also, dass die L3-Lerner nicht nur auf die chronologisch zuletzt gelernte Sprache zurückgreifen, sondern auch auf Strukturen der L1.

Dentler führte ebenfalls eine Studie mit schwedischen Muttersprachlern durch, die Deutsch als L3 lernten. Sie fand heraus, dass diejenigen Lerner, die keine gute Kompetenz in der Muttersprache haben, nicht unbedingt einen positiven Einfluss aus der L1 in der L3 spüren. In ihrer Fehleranalyse stellt

sie fest, dass die Probanden Schwierigkeiten mit dem Graphem <sch> bei deutschen Wörtern haben, obwohl diese Kombination aus dem Schwedischen bekannt sein sollte, da sie dort bei einer begrenzten Anzahl von Lehnwörtern ebenfalls vorkommt. „Die Vermutung liegt nahe, daß der (positive) Transfer schwedischer Wissensmengen bei jenen Lernern ausbleibt, die ihre schwedischen Regeln auch nicht gut beherrschen“ (Dentler 2000: 80). Kjärs und Dentlers Vermutungen führen also dazu, dass man davon ausgehen kann, dass auch die L1, bzw. die Kompetenz in dieser Sprache, einen Einfluss auf die L3 ausüben kann, und dass dieser Einfluss sowohl positiv als auch negativ sein kann.

In Norwegen wird der Deutschunterricht stark durch Übersetzungsübungen bestimmt. In einer Studie mit norwegischen Muttersprachlern, die als L2 Englisch und als L3 Deutsch lernen, fand Lindemann zur Rezeption von L3 Texten heraus, dass „[...] Übersetzungsäquivalente nicht nur aus der L1, sondern auch sehr aktiv aus der L2 herangezogen wurden“ (Lindemann 2000: 7). Beim Verständnis von L3 Strukturen, deren direkte Übersetzung in die L1 problematisch wäre, scheint die L2 als Übersetzungshilfe von Nutzen zu sein. Gibson, Hufeisen und Libben (2001) fanden allerdings heraus, dass der Einfluss der L1 auf die L3 im Falle des Lernens von Präpositionalverben im Deutschen nicht nennenswert ist. Selbst bei Sprechern von Sprachen, die dem Deutschen strukturell ähnlich sind, ist dieser Einfluss nur sehr gering. Ebenso verhält es sich mit Präpositionalverben, die im Englischen, welches oft die L2 der Probanden dieser Studie war, die gleiche Präposition wie im Deutschen haben. Auch hier ist kein Einfluss zu erkennen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Präpositionalverben einer Art *hypercorrection* unterliegen, die dazu führt, dass Lerner die Präpositionen um jeden Preis verändern wollen, da sie der Auffassung sind, dass die deutsche Präposition nicht so offensichtlich sein kann. Im Gegensatz zu Hufeisens Faktorenmodell<sup>36</sup> fanden Gibson et al heraus, dass “the tendency is for the task to be slightly easier for those learning German as their L2” (Gibson; Hufeisen und Libben 2001). Die bereits angeeigneten Spracherwerbsstrategien eines Lerners, der Deutsch als L3 oder L4 lernt, kommen also bei Präpositionalverben nicht nennenswert zum Tragen.

Vermutlich handelt es sich bei dem Erwerb von Präpositionalverben im Deutschen um einen zu spezifischen Bereich, der unter Umständen sogar

---

36 Vgl. 3.2.

weitgehend anerkannte Hypothesen zum L3-Erwerb widerlegt. Dennoch sind die Ergebnisse interessant. Nicht nur kann damit eine weitere Fehlerquelle identifiziert werden, sondern die Studie zeigt auch, dass im Fall von Präpositionalverben ein Bezug zur L2 im Fremdsprachenunterricht L3 nicht von großer Wirkung sein dürfte. Groseva stellt ja nicht nur in Foreign Language Acquisition Model (FLAM)<sup>37</sup> fest, dass die L2 beim Erwerb der L3 unterstützend wirken kann, sondern sie bewertet den L2 Einfluss auf die L3 als durchweg positiv.

(Der) Einfluß der L2 auf den L3-Erwerb (ist) vor allem als positiv zu bezeichnen (...), besonders was die Kommunikationsstrategien in der neuen Zielsprache anbelangt. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für ein effektiveres Herangehen im Unterrichtsprozeß, sie sollen dem Lehrer dazu verhelfen, den positiven Transfer aus der L2 im L3-Unterricht besser auszunutzen. (Groseva 1998a: 143)

Groseva erforscht in ihrer Studie bulgarische Muttersprachler und spricht streng genommen nicht von der L3 Deutsch, sondern von der L4 Deutsch, da die Probanden als erste Fremdsprache Russisch (L2) gelernt haben und dann Englisch (L3). Sie bezieht sich in ihrer Studie aber ausschließlich auf positive Einflüsse des Englischen auf die deutsche Sprachproduktion. Wenn man das FLAM zugrunde legt, dann müsste eigentlich die bewusst gelernte L2 Russisch die Grundlage für den Erwerb von Englisch und Deutsch sein. Wahrscheinlich treten aber zwei andere Faktoren in diese Gleichung, und verschieben den Schwerpunkt vom Russischen aufs Englische. Williams und Hammarberg (Williams und Hammarberg 1998) und noch einmal besonders Hammarberg (Hammarberg 2001) haben festgestellt, dass es eine „default external supplier language“ gibt, auf die zurückgegriffen wird und dass diese Sprache nicht unbedingt an zweiter Stelle gelernt worden sein muss. Die ‚default supplier language‘ ist vielmehr die Sprache, die am dominantesten und vielleicht ‚frischesten‘ ist. Im Williams und Hammarbergs Studie handelt es sich um eine polyglotte Sprecherin, deren Muttersprache Englisch ist, die zwischenzeitlich Französisch und Deutsch lernte, einen kurzen Italienischkurs absolvierte und dann sechs Jahre in Deutschland lebte und muttersprachenähnliche Kompetenz im Deutschen erlangte. Für die Probandin war nicht Englisch oder Französisch die Hilfssprache beim Erlernen von Schwedisch, sondern Deutsch, die Sprache, in der sie, bevor sie nach Schweden kam, am

---

37 Vgl. 3.2.

kompetentesten war. Auch hier spielt sicherlich die genealogische Nähe zwischen Schwedisch und Deutsch mit ein, aber die Untersuchungsergebnisse von Williams und Hammarberg zeigen sehr anschaulich, wie stark der Transfer aus einer weiteren Fremdsprache sein kann.

Ein zweiter Faktor zur Wahl des Englischen als Bezugssprache der Probanden aus Grosevas Studie könnte sich in der Sprachfamilie finden lassen. Cenoz fand heraus, dass Fremdsprachenlerner mit Baskisch als Muttersprache, bzw. L2, und einer Indo-Europäischen Sprache als L2 oder L3, beim Erwerb einer weiteren Indo-Europäischen Sprache eher dazu tendieren auf eine Indo-Europäische Sprache zurückzugreifen, da sie nicht das Gefühl haben, dass ihnen eine Nicht-Indo-Europäische Sprache beim Erschließen von Strukturen oder Vokabeln behilflich sein kann (Cenoz 2001).

Nicole Marx (2000) fand bei ihrer Untersuchung von DaF-Lernern in einem Vorbereitungskurs zum Studium an einer deutschen Universität ebenfalls heraus, dass diejenigen Probanden, deren Muttersprache nicht Indo-Europäisch ist, auch selten auf diese zurückgreifen. Außerdem stellte sie fest, dass zwar alle Probanden als L2 oder L3 Englisch gelernt hatten, aber durch den intensiven Deutschkurs, und die hohe Motivation so schnell wie möglich Deutsch zu lernen, damit ein Studium an der deutschen Universität möglich wird, das Englische langsam in Vergessenheit geriet. Einige Studienteilnehmer besuchten sogar nach dem Deutschkurs einen Englischkurs, damit sich ihre Kompetenzen wieder herstellen ließen.

Marx schlägt schließlich drei Empfehlungen für einen DaF-Unterricht vor:

1. Wenn es sich als hilfreich erweist, sollten englische Vorkenntnisse angesprochen werden und Vergleiche zwischen den Sprachen gezogen werden.
2. Wenn das Englische sich als störend erweist (z.B. bei „falschen Freunden“, Verben mit festen Präpositionen u.a.), sollte gezielt auf die Unterschiede zwischen den zwei Sprachen eingegangen werden.
3. Ein Weiterangebot des Englischunterrichts sollte stattfinden, denn das Einsetzen fester Englischstunden für Deutschkursteilnehmer ermöglicht das Weiterüben dieser ersten Fremdsprache. (Marx 2000: 16)

Ein solches Vorgehen erscheint m.E. nur dann sinnvoll, wenn auch Englisch eine Fremdsprache ist. Wenn es sich bei einer solchen DaF-Gruppe um Muttersprachler des Englischen handelt, besteht m. E. die Gefahr, dass sich

der Fokus von der Lernsprache Deutsch auf eine kontrastive Betrachtung beider Sprachen verlagert.

Auch bei introspektiven Studien wird deutlich, dass der Einfluss auf die L3 sowohl aus der L1 als auch aus der L2 kommen kann. Daher möchte ich an dieser Stelle Christiane Kallenbachs Studie vorstellen. Sie hat Gespräche mit Schülern einer gymnasialen Oberstufe geführt, die Spanisch als L3, L4 oder auch schon als L5 lernen. Dabei hat sie herausgefunden, dass den Schülern durchaus bewusst ist, dass sie „über eine Menge Wissen darüber, was (nach ihrer persönlichen Meinung) zum Fremdsprachenlernen dazugehört, [verfügen]“ (Kallenbach 1998; 48). Zwar zögern die Schüler, sich selbst als mehrsprachig zu bezeichnen, dennoch wissen sie sehr genau, welche Lernstrategien bei ihnen individuell funktionieren und leiten dieses Wissen vom Erwerb der letzten Fremdsprache ab. Kallenbach regt schließlich dazu an, Fremdsprachenschülern bewusst zu machen, dass Selbstbeobachtung dazu führen kann, dass bereits vorhandene Lernstrategien geordnet werden und somit effektiver eingesetzt werden können. „Insbesondere bei mehrsprachigen Schüler/inne/n, (...) ist es geradezu eine Vergeudung von Ressourcen, wenn (das) Wissen nicht bewußt und systematisch in nachfolgende Lernprozesse eingebunden wird“ (Kallenbach 1998: 56). Des Weiteren fordert sie, dass eine Bewusstmachung des eigenen Könnens angestrebt und gefördert wird.

Ein Ziel wie europäische Mehrsprachigkeit läßt sich wohl nur erreichen, wenn die Sprecher/innen mehrerer Sprachen sich ihrer Mehrsprachigkeit und dessen, was sie für sie selbst und andere auch bereits in einem frühen Lernstadium leistet, auch bewußt sind. (Kallenbach 1998: 55)

Auch Mißler weist auf den Verlust von Ressourcen hin. “The more languages a person has already learned and the more time a person has spent learning foreign languages, the more frequently (s)he uses strategies to facilitate her/his learning of the target language” (Mißler 2000: 17). Wie Hufeisen in ihrem Faktorenmodell, begreift Mißler, dass das Erlernen jeder Sprache Techniken und Strategien mit sich bringt, die dem Lerner dann zur Verfügung stehen und für das Erlernen weiterer Sprachen eingesetzt werden können. Bei einer Befragung von knapp 100 Personen zu ihrer individuellen Beurteilung der eigenen Mehrsprachigkeit fand Hufeisen (1998) heraus, dass das Erlernen mehrerer Sprachen dazu führt, dass die Lerner über eine größere Fehlertoleranz verfügen, dass sie den positiven Einfluss der L1 oder L2 auf

die L3 sehr schätzen und dass sie eigenständig nach Parallelen zwischen den Sprachen suchen. Zwar ist den Lernenden durchaus bewusst, dass der Einfluss verschiedener Sprachen eine Fehlerquelle sein kann, aber die positiven Einflüsse überwiegen über die negativen. Hufeisen ruft dazu auf, dass

(...) die ständigen Warnungen vor Interferenzen ersetzt werden durch einen realistischen Hinweis auf dieselben zusammen mit einem Strategiepaket, die den Lernenden helfen können, ihren Sprachlernprozess zu optimieren. (Hufeisen 1998a: 132)

Vermeintlich negative Effekte können also durch eine gezielte Vermittlung von Strategien zu positiven Erfahrungen gemacht werden. Auch an dieser Stelle zeigt es sich wieder, wie ungemein wichtig die Forschung nach – und letztendlich die Vermittlung von – Strategien in Prozessen ist.

## 4 Zusammenfassung

In der Übersetzungsforschung beschäftigt man sich neben dem Produkt der Arbeit eines Übersetzers auch mit dem Prozess des Übersetzens selbst. Das Produkt selbst wird stets in Abhängigkeit zu seinem Kontext gesehen. Dieser Kontext hat, in Form von Ausgangstext, Textfunktion, Übersetzungsauftrag sowie der Funktion des Zieltextes, immer Einfluss auf den Übersetzer, der mit diesen kontextuellen Aspekten umgehen muss, sowie auch auf den Prozess des Übersetzens selbst. Der Übersetzer muss verschiedene Kompetenzen mit sich bringen. Sprachliche Sicherheit ist dabei genauso wichtig wie genaue Kenntnis der Ausgangs- und Zielkulturen. Der Prozess des Übersetzens hat aber außer der Ausbildung zum Beruf des Übersetzers auch für Sprachlerner wichtige Funktionen. In Übersetzungsübungen können bestimmte Aspekte der Zielsprache gezielt geübt werden. Dabei können Strukturen beider Arbeitssprachen detailliert miteinander verglichen werden.

In verschiedenen Studien zum Übersetzungsprozess war das Ziel, die kognitiven Vorgänge während der Übersetzung zu erforschen, diese quasi sichtbar zu machen. Introspektive Methoden wie das Laute Denken boten sich zu diesem Zweck an, und Studien mit sowohl Sprachlernern als auch professionellen Übersetzern haben gezeigt, dass durch diese Introspektion Teile der kognitiven Vorgänge verbalisiert werden konnten.<sup>38</sup>

---

38 Vgl. III 2.

Im Hinblick auf den Einsatz von Übersetzungsübungen im fremdsprachlichen Unterricht ist festzustellen, dass es neben den übersetzerischen Kompetenzen auch Einflüsse anderer, gelernter oder erworbener Sprachen gibt, die auf eine übersetzerische Kompetenz Einfluss nehmen können. Die Sprachlehrforschung befasst sich mit Studien zum Sprachenlernen, die Lernprozesse erforschen. Dabei kommen letztendlich, in einer mehrsprachigen Gesellschaft, weitere Fremdsprachen zur ersten – oder vielleicht auch fünften – erlernten Sprache hinzu. Die Sprachlehrforschung sieht sich dabei als Bindeglied zu anderen Forschungsdisziplinen, wie z.B. der Psycholinguistik, Kontaktlinguistik und Sprachdidaktik. Forschungsergebnisse aus diesen Disziplinen geben Einblick in Lernprozesse, die in Kombination zu einer verbesserten Sprachdidaktik führen.

Im Bereich der Lerntechniken und Lernstrategien stößt man zunächst auf ein Terminologieproblem. Ähnlich wie bei Studien zur Mehrsprachigkeitsforschung ist es in Studien zu Lernstrategien und -techniken nicht immer ganz klar, wo eine Unterscheidung getroffen wird, wie diese aussieht und ob sie in einer Studie vergleichbar zu einer anderen Studie ist. Für die vorliegende Studie wird Rampillons (2003) Unterscheidung zwischen Techniken und Strategien übernommen, und Techniken werden als Bestandteile von Strategien verstanden.

In Bezug auf Studien zur Mehrsprachigkeitsforschung zeigt sich, dass Lernenden durchaus bewusst ist, dass ihre erworbenen und erlernten Sprachen aufeinander Einfluss nehmen. Bei jeder neu gelernten Sprache können die Lerner auf Sprachlernstrategien von zuvor gelernten Sprachen zurückgreifen. Es sollte jedoch eine klare Unterscheidung bei der Benennung der einzelnen Sprachen geben. Die erwähnten Studien zeigen alle, dass der Erwerb der L3 sich vom Erwerb der L2 unterscheidet. Alle Studien belegen, dass es Einflüsse aus anderen Sprachen gibt, die sowohl positiv als auch negativ sein können. Es zeigt sich aber auch, dass die negativen Einflüsse von den Lernenden selbst als nicht zwingend schwerwiegend eingestuft werden. Die Fehleranalyse kann zwar zeigen, welche Fehlerquellen Interferenzen bilden können, die Introspektion kann den Lernenden aber dabei helfen, über diese Fehlerquellen nachzudenken, bzw. sich deren bewusst zu werden.

Welche Sprache – L2, L3 oder L4 – nun den größten und hilfreichsten Einfluss auf die zu erlernende Sprache hat, konnte nicht zufriedenstellend gezeigt werden. Auch der Einfluss der Muttersprache scheint nicht generalisierbar zu sein. Aus diesen Gründen möchte ich nun im Rückbezug auf die

Sprachprozessmodelle in 3.2 und auch im Blick auf die Versuchspersonen in der vorliegenden Studie noch einmal Hufeisens Faktorenmodell hervorheben. Alle Studien, auch Groseva, die ja mit dem FLAM ihr eigenes Modell erschaffen hat, zeigen, dass es vor allem auf die Strategien des Fremdsprachenlernens ankommt, wie gut und wie effektiv man eine weitere Lx lernen kann. Sicherlich spielen noch andere Faktoren wie genealogische Nähe zur L1 oder Lx eine Rolle, aber ohne Fremdsprachenlernstrategien können weitere Sprachen nur schwer erlernt werden.

## **Teil III – Forschungsmethoden**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Techniken und Strategien in Problemlösungsprozessen herauszuarbeiten, die von einer bestimmten Gruppe von Versuchspersonen angewandt werden.<sup>1</sup> Zur Erhebung der hierfür nötigen Daten wurden verschiedene Methoden eingesetzt. Deren Hintergründe werden in diesem Kapitel vorgestellt. Die Grundlagen der für die hinreichende Interpretation der Daten angewandten Methoden werden ebenfalls dargelegt und in Beziehung gesetzt.

Zunächst soll in diesem Kapitel die qualitative Analyse der erhobenen Verbaldaten im Vordergrund stehen. Diese Analyse stützt sich auf den Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). Diese Analyse der Daten erscheint als die hinreichendste Analyseform, da die erhobenen Daten nach einer qualitativen Analyse eine höhere Aussagekraft haben als es nach einer quantitativen Darstellung der Ergebnisse hätte erzielt werden können.

Die Hauptdaten, die transkribierten Verbaldaten der Dialogprotokolle, welche während der Übersetzung vom Englischen ins Deutsche erstellt wurden, sind introspektiver Natur. Sie sollen Einblicke in die gedanklichen Vorgänge der Versuchspersonen geben, da diese Gedanken von den Personen selbst verbalisiert werden. Die Form der Erhebung der introspektiven Dialogdaten wird im Folgenden anhand eines Einblicks in die Entwicklung von Introspektionsverfahren eingeordnet. Ihre Analyse erfolgt qualitativ, da es nicht darum gehen soll, wie oft bestimmte Techniken benutzt werden – daraus kann nicht abgeleitet werden, ob diese in Kombination mit einer anderen Technik zu einer Strategie führt oder nicht – sondern es geht in der Analyse

---

1 Vgl. Teil IV 2. & 3.

der vorliegenden Daten vielmehr darum, die Techniken selbst darzustellen und auf ihre Kombinationsfähigkeit zu erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Strategien hin zu untersuchen.<sup>2</sup>

## 1 Methodologische Basis der vorliegenden Studie

Die Grundlage der Studie, und damit schließlich auch der Analyse, ist ein Forschungsinteresse, welches von den folgenden Fragen geleitet wird:

*Welche Techniken (der Problemlösung) liegen in den Dialogdaten vor?*

Bei dieser Frage geht es nicht nur darum, die gefundenen Techniken einzeln aufzulisten, sondern sie nach verschiedenen Aspekten zu kategorisieren. In dieser Kategorisierung geht es um die Position der Techniken innerhalb des Problemlösungsprozesses (finden sie sich am Anfang oder am Ende des Prozesses?), um ihre Ausprägung (entstehen sie als Aktion oder als Reaktion?), um ihre Form (werden sie explizit oder implizit genannt?) sowie um ihren Erfolg auf dem Weg der Problemlösung.

*Welche Strategien (der Problemlösung) liegen in den Dialogdaten vor?*

Das Ziel dieser Frage ist es, aus den gefundenen Techniken, bzw. in deren Kombinationen miteinander, Muster zu erkennen, die darauf schließen lassen, dass die Techniken nicht willkürlich aneinander gereiht werden, sondern dass die Abfolge der Techniken einen strategischen Hintergrund hat. Auch diese Strategien werden auf Erfolg und Misserfolg hin untersucht.<sup>3</sup>

Um diese Leitfragen beantworten zu können, müssen die erhobenen Dialogdaten qualitativ analysiert werden. Im weiteren Verlauf wäre eine quantitative Auswertung der Daten möglich, um die Häufigkeit der angewandten

---

2 Strategien werden in der vorliegenden Arbeit als erfolgreich klassifiziert, wenn die Versuchspersonen ihr Ergebnis als zufriedenstellend ansehen, bzw. ohne weitere Bemühungen zum nächsten Prozessschritt übergehen. Vgl. Teil V.

3 An dieser Stelle kann bereits klar gestellt werden, dass nur aufgrund einer vermeintlich erfolglosen Technik eine Strategie nicht erfolglos sein muss. Techniken, die an der einen Stelle im Prozess erfolversprechend und vielleicht sogar erfolgreich sind, können an einer anderen Stelle ins Leere laufen und erfolglos bleiben. Das gleiche gilt für die Kombination von Techniken zu Strategien. Aus diesem Grund ist die Frage nach dem Erfolg immer ein Teil der Analyse der Daten.

Techniken und Strategien in einem bestimmten Problemlösungsprozess darzustellen. Ziel dieser Arbeit ist es jedoch zunächst die Techniken und Strategien zu finden und zu beschreiben.

## 1.1 Merkmale und Definitionen qualitativer Forschung

Bevor im folgenden Kapitel also auf die Methoden der Erhebung introspektiver Daten eingegangen wird, folgt an dieser Stelle ein Überblick zur qualitativen Inhaltsanalyse mit einem Schwerpunkt auf deren Ausprägung durch Mayring (2007), da das Prinzip der Inhaltsanalyse nach Mayring die Grundlage der vorliegenden Analyse ist. Mayrings methodologisches Vorgehen erwies sich für Daten und Datenanalyse der vorliegenden Studie als beste Wahl. Bei der Transkription der Verbaldaten wurden keine weiteren Transkriptionsregeln befolgt, da Mayring die wörtliche Transkription der Verbaldaten als Grundlage für die interpretative Arbeit am Datenmaterial sieht. Dabei werden die Daten zergliedert und schrittweise bearbeitet.

Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlußfolgerungen beziehen, sondern auch auf Einzelfälle. (Oswald 1997: 73)

Der Einsatz nichtstandardisierter Methoden macht dabei die qualitative Sozialforschung m.E. angreifbar, weil eine Replikation der Datenanalyse dadurch erschwert wird, dass sie oft forschersabhängig sind und die Auswahl der Daten individuell ist. Dennoch mehren sich seit den 1970er Jahren im deutschen Wissenschaftskontext in der Sozialforschung qualitative Methoden der Datenanalyse. Quantitativen Methoden der Datenauswertung wurde immer mehr Misstrauen entgegen gebracht, weil sie die Versuchspersonen in ihrer Gesamtheit – ihrem Kontext, ihrer Position, ihrem Verhalten – bei der Interpretation außen vor lassen. Quantitative Studien erheben einen empirisch relevanten Datensatz, der anhand von Skalen, Tests, Fragebögen und anderen standardisierten Instrumenten, analysiert wird. Jeder quantitativen Untersuchung liegt dennoch eine qualitative Vorüberlegung zugrunde (Oswald 1997), die zur Entwicklung der Forschungsfrage notwendig ist.<sup>4</sup>

---

4 Selbst bei quantitativen Studien ist es notwendig zunächst das Forschungsinteresse zu formulieren. In einem Fall, in dem vor einer Studie eine Pilotstudie durchgeführt wird, wird auch diese schon nach einer gewissen Fragestellung konzipiert. Die Entwicklung der Frage-

Mayring hat bereits 1983 die erste Ausgabe des Handbuchs zur *Qualitativen Inhaltsanalyse* herausgebracht, welches seitdem mehrfach neu aufgelegt wurde. Durch die qualitative Inhaltsanalyse sollte allerdings keine Alternative zur quantitativen Forschung entstehen, sondern es sollten vielmehr die qualitativen Denkprozesse bei Studien in den Vordergrund gerückt werden und systematisiert werden. Eine quantitative Inhaltsanalyse berücksichtigt keine Einzelfälle und betrachtet die Daten außerhalb ihres Kontextes.

Eines der wichtigsten Merkmale der validen, qualitativen Forschung ist nach Mayring die Systematizität des Forschungsprozesses. Nur systematisch erhobene und analysierte Daten können eine valide Interpretation zulassen. Genau wie bei quantitativen Studien müssen die Parameter der Analyse und Interpretation festgelegt und verfolgt werden.

Zwar kann Datenmaterial nie vorbehaltlos analysiert werden, trotzdem muss die Analyse sich an Gütekriterien messen lassen. Es ist grundsätzlich genau darzustellen, wie und wo die Daten erhoben wurden, und warum diese Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage führen können.

Eine Motivation für Forscher, andere Wege als die gewohnten quantitativen Erhebungsverfahren zu wählen, besteht darin, Datenmaterial gewinnen zu wollen, das so nah wie möglich den Alltag der Gesellschaftsmitglieder erhebt. (Südmersen, 1983: 294)

Südmersen beschäftigt sich in ihrem Artikel mit dem Umgang mit Daten aus narrativen Interviews, die, wie es bei Verbaldaten oft der Fall ist, allein durch ihre Masse mitunter schwer zu analysieren sind. Durch Häufigkeitsanalysen z.B. bestimmter Ausdrücke, lassen sie sich noch immer nicht zufrieden stellend – oder auch nur aussagekräftig – interpretieren, und es bleibt unklar, aus welchen Beweggründen die Versuchspersonen bestimmte Dinge verbalisieren. Narrative Interviews – in Südmersens Fall – sollten also in ihrer Gesamtheit analysiert werden, was voraussetzt, dass der Forscher sich in vor hinein genau überlegt, wonach er sucht, und welche Formen das Gesuchte u. U. annehmen kann. Zur Aufarbeitung/Analyse der narrativen Interviews gibt sie folgende Arbeitsschritte<sup>5</sup>: Transkription, Sequenzierung, Sequenz-

---

stellung ist qualitativ, die Auswertung des erhobenen Zahlenmaterials schließlich quantitativ. Und der letzte Schritt einer quantitativen Untersuchung, nämlich die Interpretation des Zahlenmaterials, ist schließlich auch wieder qualitativ.

5 Einige dieser Arbeitsschritte werden in der vorliegenden Studie übernommen. Siehe hierzu IV.4.

analyse, Erstellen von Memos, Bildung theoretischer Kategorien und schließlich die Orientierung auf Universalisierungsmechanismen (Südmersen, 1983; 296-303).

Südmersen gibt damit in ihrem Artikel auch eine Art Leitfaden zur Kategorisierung der vorliegenden Daten. Genau wie Mayring geht auch sie davon aus, dass ein systematisches Vorgehen dazu führt, dass Untersuchungsergebnisse als valide anerkannt sein können und ein tatsächliches Abbild der Vorgänge in den Köpfen der Versuchspersonen zeigen kann.

Es geht dabei sowohl um die Beschreibung von Einzelfällen, als auch um eine mögliche Generalisierung der Forschungsergebnisse.

Ein wie auch immer geartetes interpretatives Verfahren wird in der qualitativen Sozialforschung auf zwei Ebenen angewandt, nämlich auf der Ebene des Einzelfalls und auf der Ebene der Generalisierung. Bei guter qualitativer Forschung müssen beide Ebenen vorhanden sein, wohingegen in der quantifizierenden Forschung die Interpretation auf der Ebene der Generalisierung meist ausreicht. (Oswald 1997: 75)

Wie auch immer der Forschungsgegenstand geartet ist – das Analyseverfahren muss sich diesem Gegenstand anpassen. In der vorliegenden Studie sollen nicht die quantifizierenden Merkmale im Vordergrund stehen, sondern es soll ein Gesamtbild des Forschungsgegenstandes entstehen. „Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung.“ (Oswald 1997: 73). Nur wenn Ergebnisse verallgemeinerbar sind, kann davon ausgegangen werden, dass Methode und Design einer Forschung replizierbar sind und eine Folgestudie ähnliche Ergebnisse hervorbringen könnte. Die Replizierbarkeit von Ergebnissen ist ein Zeichen von Validität.<sup>6</sup>

## **1.2 Argumente für eine qualitative Ausrichtung der vorliegenden Studie**

Merkmale von qualitativen Studien sind unter anderem eine Subjektivität bei der Analyse der Daten, eine auf Interpretation ausgelegte Fragestellung und

---

6 Gleichzeitig ist dieser Punkt aus der Natur der Sache heraus schon schwierig zu realisieren, da z.B. in der vorliegenden Studie die Zusammensetzung der Versuchspersonen durch deren Teilnahme an einem Austauschprogramm an einer bestimmten Universität und dies zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmt war. Eine Reproduktion genau dieser Versuchspersonenklientel erscheint unmöglich. Dennoch war die Untersuchung dieser spezifischen Gruppe wichtig, da sie in ihrer Heterogenität einzigartig war und die Gelegenheit geboten hat, sie auf die gestellte Forschungsfrage hin zu untersuchen.

die Tatsache, dass Daten aus qualitativen Studien eigentlich nie vollständig analysiert sind, sondern dass es zu jedem Zeitpunkt möglich ist, einen weiteren Analysezyklus anzuschließen.

Die Entwicklung der Forschungsfrage der vorliegenden Studie entstand aus der (subjektiven) Beobachtung der Teilnehmer der Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler*.<sup>7</sup> Die Beobachtungen, die gewonnene Datenlage, und auch die Studienumgebung, verleiten zu einer qualitativen Analyse der Daten und damit Ausrichtung der Studie. Es handelt sich bei den vorliegenden Daten um Beobachtungen einzelner Personen in einer Dialogsituation, da keine der Versuchspersonen die exakt gleichen Voraussetzungen mit in die Studie gebracht hat wie eine andere Versuchsperson<sup>8</sup>. Ziel war es, zu erfahren, welche Abläufe in den Köpfen der Studierenden während der Übersetzung vorgehen. Solche Abläufe wären durch eine quantitative Ausrichtung der Studie nicht darstellbar. Da nicht physisch in die Köpfe der Versuchspersonen geschaut werden kann, die Neuronensprünge bei der Bearbeitung des Übersetzungsproblems nicht beobachtet werden können<sup>9</sup>, musste ein anderer Weg gefunden werden, an das heran zu kommen, was dort vorgeht. Da die Vorbereitung der Versuchspersonen auf die Aufgabe, nämlich die verstärkte Kommunikation über ein Problem in Partnerarbeit, das Einzige war, was in Vorbereitung auf eine Datenerhebung wirklich geübt werden konnte, und was aber gleichzeitig auch ein natürlicher Bestandteil der Unterrichtsumgebung war, lag die Erhebung von introspektiven Daten in Dialogform am nächsten (vgl. House 1988). Die erhobenen Daten haben im Grunde genommen also auch etwas mit der tatsächlichen Lebenswelt der Versuchspersonen zu tun.

Die vorliegenden Daten – Dialogprotokolle, und damit also Kommunikationsdaten – leiten zu einer qualitativen Forschungsmethode. Um eine nachvollziehbare und valide Interpretation der Daten zu erlangen, müssen sie nach bestimmten, für diese Datenlage sinnvoll erscheinenden, Ordnungsgesichtspunkten interpretiert werden. Es ist davon auszugehen, dass in diesen Verbaldaten Techniken und Strategien nicht klar durch Äußerungen abgegrenzt erscheinen und diesen Äußerungen folgend einfach herausgeschrieben und entsprechend katalogisiert werden können. Die Versuchspersonen formulieren zwar ihre Beweggründe zur Anwendung einer bestimmten Aktion (bspw.

---

7 Vgl. I sowie IV.

8 Vgl. IV 3.1.

9 Vgl. III 2.1.2

*We are so rubbish. Lets leave that part for later.*)<sup>10</sup>, benennen dieses Vorgehen selbst aber nicht mit ihren eigenen Worten als Strategie oder Technik. Es werden mitunter Äußerungen des Dialogpartners kommentiert – akzeptiert, bestätigt, abgelehnt – und dabei für erfolgversprechend oder weniger erfolgversprechend befunden. Weitgehend ist den Versuchspersonen aber nicht bewusst, dass sie verschiedene Techniken anwenden um zu einer Problemlösung zu gelangen.

Die leitenden Forschungsfragen (s.o.) zeigen bereits, dass nach (entweder erfolgreichen oder erfolglosen) Schritten innerhalb eines Prozesses gesucht wird. Dazu muss zunächst definiert werden, welcher Prozessschritt im jeweiligen zu analysierenden Datensatz vorliegt. Dann muss definiert werden, wie ein Schritt innerhalb eines solchen Prozesses aussehen könnte. Eine solche Definition muss dabei als subjektiv und individuell eingestuft werden, da sie erst anhand der Daten selbst aufgestellt werden kann. Dieses Vorgehen folgt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, in welcher postuliert wird, dass anhand der vorliegenden Daten der erste Durchgang der Analyse dazu dient, mögliche Kategorisierungen zu bestimmen. Diese Kategorisierungen werden dann für weitere Daten benutzt. Dies bedeutet, dass am ersten Analyseschritt die Analyse der gesamten Datenlage hängt. Dieses Verfahren ist abhängig vom Forscher.

Insgesamt scheinen Patentrezepte, zu welchem Grad die einzelnen Gütekriterien erfüllt sein müssen, um hinreichend fundierte Aussagen über den Untersuchungsgegenstand machen zu können, nicht möglich. (Bärenfänger, Stevener 2001: 24)

Die abschließende Interpretation der Daten folgt einem festgelegten, qualitativen Interpretationsschema.<sup>11</sup> Patentrezepte können aber nicht gegeben werden, da nach qualitativen Denkansätzen das Datenmaterial sowieso immer individuell interpretiert werden muss und eine vollständige Vergleichbarkeit, so wie sie vielleicht bei einer statistischen Aufbereitung der Daten hergestellt werden könnte, der Ergebnisse dadurch erschwert wird. Des Weiteren ist es für die Erstellung eines Strategiekatalogs aus den vorliegenden Problem-

---

10 In diesem Beispiel wäre das „We are so rubbish.“ als Feststellung des (bisherigen) Misserfolgs zu sehen, aus dem eine Reaktion, nämlich „Lets leave that part for later“ entsteht. Dabei ist dann die zweite Äußerung die Technik (und in diesem Fall auch eine Strategie, was wieder zeigt, dass eine einzelne Technik durchaus eine Strategie sein kann).

11 Vgl. IV 4.

lösungsprozessen irrelevant, wie oft bestimmte Strategien benutzt wurden, da der Einsatz von Strategien ohnehin individuell ist.

Was allerdings ein fester Bestandteil der qualitativen Ausrichtung der Datenanalyse sein muss, ist die genaue Beschreibung jedes Analyseschrittes und dessen Anbindung an die theoretischen Grundlagen zum Einen der Bezugswissenschaften der vorliegenden Studie<sup>12</sup> als auch zum Anderen der Fragestellung selbst.<sup>13</sup> Die Analyseschritte werden in Teil IV 4. dargestellt.

### 1.3 Verortung der Forscherperspektive

Die Forscherperspektive ist bei der vorliegenden Studie selbstverständlich als Element der Fragestellung, des Studiendesigns, der Analyseschritte und dem angestrebten Ergebnis zu betrachten.

[Forschungsergebnisse in der Erziehungswissenschaft können] nicht losgelöst von der Beobachterperspektive betrachtet werden [...], d. h. [sie sind] immer abhängig [...] vom jeweils zugrundeliegenden theoretischen Rahmen und den innerhalb dieses Rahmens entwickelten Forschungsmethoden. (König & Bentler 1997: 90)

Die Fragestellung für diese Studie ergab sich grundsätzlich aus einem Erkenntnisinteresse, welches im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit den Versuchspersonengruppen steht. Als Dozentin einer Übung zur Übersetzung von englischen Texten ins Deutsche für eine mehrsprachige Studierendenklientel mussten zur Planung – schon vor Durchführung der Studie – Arbeitshypothesen entwickelt werden, die den Unterricht lernerzentriert gestalten sollten. Diese Arbeitshypothesen sollten hervorheben, welche Elemente der Studierendenerfahrungen vorteilhaft für den Unterricht selbst können, und als Erfahrung für alle Studierenden im Unterricht dienen könnten. Die gemachten Erfahrungen, ihre Wege der Kompetenzentwicklung der Übungsteilnehmer, sollten identifiziert werden und für die ganze Gruppe nutzbar gemacht werden.

Bei der Verortung der Forscherperspektive in der vorliegenden Studie muss daher auf zwei Aspekte geachtet werden. Zum Einen besteht ein Erkenntnisinteresse im direkten Umfeld der Studie. Inwiefern können die Ergebnisse dazu führen, dass sprachpraktische Übungen zur Übersetzung für die Lerner

---

12 Vgl. III 2.

13 Vgl. I 1 sowie IV 1.

von größerem Lernerfolg gezeichnet sind? Kann sich ein Mehrwert aus den Ergebnissen für die Praxis ableiten lassen, z. B. in der Einplanung und Durchführung von Übungen zum Einsatz von Strategien? Zum Anderen kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass eine Bewusstmachung der Ergebnisse für Teilnehmer an sprachpraktischen Übungen zur Übersetzung von Interesse ist, da es ggfs. zur Reflexion über die eigenen Arbeitsstrategien und, damit einhergehend, einen gezielteren Einsatz dieser kommen kann.

Das Studiendesign selbst liegt unter anderem in den örtlichen Gegebenheiten während der Erhebung der Daten begründet. Die Nutzung eines Multimedia Sprachlabors, die Nutzbarmachung der Möglichkeit eines Zusammenschaltens von Dialogpartnern über eine Audioverbindung, sowie die Möglichkeit der Aufarbeitung von Verbaldaten eröffneten den gegangenen Weg der Datenerhebung.

Ein Strategienkatalog, der als Ergebnis auflistet, welche Strategien auf dem Weg zu einer Übersetzung Erfolg versprechend sein können, hätte eine Grundlage für den Einsatz von Unterrichtsmethoden liefern können. Die Erstellung eines solchen Katalogs ist dementsprechend einer der grundlegenden Antriebe dieses Projektes.

#### **1.4 Reliabilität der Daten**

Die vorliegenden Daten wurden am Rande einer Übung im Bereich der Sprachpraxis am Institut für Englische Philologie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München erhoben. Die erhobenen Daten müssen im Kontext des Instituts gesehen werden, denn außer diesem Institut hat zur Zeit der Datenerhebung (akademische Jahre 2000-2007) in Deutschland kein weiteres anglistisches Institut eine derartige Übung angeboten.<sup>14</sup>

Die Versuchspersonen der vorliegenden Studie waren alle Teilnehmer der Übung;<sup>15</sup> die Teilnahme an der Studie war jedoch weder Voraussetzung zum Bestehen der Übung noch Teil des abgehaltenen Unterrichts. Die Durchführung der Versuche fand außerhalb der Kurszeiten statt und die Teilnahme war rein freiwillig. Die Zusammensetzung der Paare erfolgte zufällig, bestimmt nur durch die von den Teilnehmern bevorzugten Zeiten der Teilnahme an der

---

14 Inzwischen (2009) ist eine solche Übung nicht mehr Teil des sprachpraktischen Programms dieses Instituts.

15 Vgl. IV 3.1.

Studie.<sup>16</sup> Die Kombination der Sprachhintergründe, Nationalitäten und Geschlechter wurde nicht gesteuert, sondern ergab sich aus den genannten Gründen rein zufällig. Alle Teilnehmer hatten zuvor im Unterricht in Partnerarbeit eine oder mehrere Übersetzungsübungen bearbeitet, sodass das tatsächliche Vorgehen bei einer Übersetzungsaufgabe als bekannt einzuschätzen war. Die für die Datenerhebung notwendige Arbeit am PC und die Verbindung durch Kopfhörer zum Partner war in diesem Zusammenhang allerdings neu und sollte dazu führen, dass die Versuchsteilnehmer die zuvor in der Übersetzungsübung durchgeführte Partnerarbeit gesteuerter und mit erhöhter Verbalisation durchführten. Die Teilnehmer waren zu 65% Teilnehmer an ERASMUS Programmen und zu 35% Magisterstudierende an der Ludwig-Maximilians-Universität mit entweder dem Haupt- oder Nebenfach Anglistik.

Die Daten wurden über drei Studiensemester hinweg erhoben<sup>17</sup>, und wie die Datenanalyse in Teil V und der Strategienkatalog in Teil VI zeigt, konnten in jedem Semester ähnliche Prozesse beobachtet werden. Dies entspricht dem Grundkonzept der Reliabilität, da es zeigt, dass sich die Ergebnisse verlässlich wiederholen.

## **2 Datenerhebungsmethoden – Introspektion in der Fremdsprachenforschung**

Das Interesse am Bereich zur Erforschung der mentalen Vorgänge während des Übersetzens hat seit Beginn der 1980er Jahre sowohl in der Übersetzungswissenschaft als auch in der Fremdsprachenforschung (vgl. hier bes. Krings 1986, Lörcher 1986, Hönig 1988, Börner 1997) stark zugenommen. Die ursprünglich aus der Psychologie stammenden Methoden der Introspektion bieten sich hier als eine Möglichkeit, mentale Vorgänge zu erfahren, an.

---

16 Dass die Versuchspersonen sich im Vorhinein miteinander abgesprochen haben, um im gleichen Zeitfenster zu sein, kann nicht ausgeschlossen werden. Eine solche Absprache und damit gezielte Kombination der Versuchspersonen hat aber keinen Einfluss auf die zu erfüllende Aufgabe oder die Analyse der Daten. Unter Umständen könnte es sein, dass ein Dialogprotokoll von zwei befreundeten Versuchspersonen mehr Datenmaterial enthält als eines, bei dem sich die Personen nur flüchtig kennen. Die Datenerhebung fand am Ende des Studiensemesters statt, was bedeutet, dass sich alle Versuchspersonen aus der Übung kannten.

17 Diese Zeitspanne ergab sich daraus, dass eine ausreichende Menge an Daten gesammelt werden sollte. Siehe auch Teil IV 2.

Unter Introspektion versteht man den Prozess, durch den eine Person ihre Aufmerksamkeit auf die eigenen inneren Zustände richtet, in denen sie sich gerade befindet. Die Reflexion dieser inneren Zustände wird dann von den Versuchspersonen auf bestimmte Weisen zum Ausdruck gebracht. Es gibt verschiedene Studien aus Schulen, Universitäten und Übersetzerschulen, deren gemeinsames Ziel es ist, herauszufinden, was genau beim Übersetzen in den Köpfen der Übersetzenden passiert (Bernardini 2001; House 1988; Krings 1986; Kußmaul 1991). Um Strategien bei Übersetzern aufzudecken, wird seit 1986 vor allem die Introspektionsmethode des Lauten Denkens (LD<sup>18</sup>) in vielen Teilbereichen der Übersetzungswissenschaften und in der Fremdsprachenforschung (Königs 1987; Krings 1986; Lörcher 1986) genutzt. Von den Erkenntnissen der ersten Studien erhofft man sich zunächst Hinweise darauf, welche Strategien und Techniken von angehenden sowie von erfahrenen Übersetzern beim Übersetzen Anwendung finden (Gerloff 1986; Jääskeläinen und Tirkkonen-Condit 1991; Sèguinot 1988; Tirkkonen-Condit 1996; Tirkkonen-Condit 1997). Allen durchgeführten Studien musste zunächst eine grundlegende Terminologie gegeben werden. In dieser Terminologie musste der Terminus Strategie in Bezug auf den Prozess des Übersetzens definiert werden. Statt einer einzigen, allgemeingültigen Definition wurden verschiedene Arbeitsdefinitionen entwickelt, die eine dementsprechend enge Bindung an die jeweiligen Studien haben. Nach 1991 wird vor allem Lörchers Definition<sup>19</sup> genannt. Nach Lörcher ist eine Strategie “a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another” (Lörcher 1991b). Nach dieser Definition geht es bei der Erforschung von Strategien also nicht nur um eine alles umfassende Aktion, die ein eingrenzbare, in diesem Fall, Übersetzungsergebnis hervorbringt, sondern vielmehr um die Erforschung mehrerer Schritte innerhalb eines Arbeitsprozesses.<sup>20</sup>

Eine zu untersuchende Strategie wird von Lörcher als „potentially conscious“ beschrieben. Es gilt also der Versuchsperson entweder die bewussten Anteile der Strategie verbal zu entlocken oder direkt in ihr Hirn Einblick zu

---

18 LD, oder englisch TA(P): think(ing)-aloud (protocols). Im Folgenden wird vor allem die Abkürzung LD benutzt werden, auch wenn in den Zitaten häufig von TA oder TAP die Rede sein wird.

19 Entwickelt in Anlehnung an Faerch und Kaspers Definition von 1983.

20 In Kapitel IV unter Punkt 1.1 wird genauer auf die Definition der Terminologien eingegangen. Eine Definition der Terminologie für die vorliegende Studie wird dort expliziert.

nehmen. Da es außerhalb von klinischen Studien zu Hirnaktivitäten nicht möglich ist, die tatsächlichen Neuronensprünge im Gehirn während der Suche nach dem passenden Wort zu beobachten, werden die Teilnehmer der meisten Studien zu Übersetzungsstrategien gebeten, ihre Gedanken während des Übersetzens zu verbalisieren. Diese Verbalisationen sollen so ausführlich wie möglich sein und die Gedanken der Versuchspersonen darlegen.

Mit Hilfe dieser Erkenntnisse möchte man unter anderem die Ausbildung von Fremdsprachenlernern an Schule und Universität optimieren.<sup>21</sup> Aus Studierenden der Fremdsprachen sollen (soweit es geht) kompetente Übersetzer gemacht werden. Damit soll den Übersetzungsübungen im Fremdsprachenstudium ein neues Gewicht gegeben werden. Kontrastive Sprachübungen sollen auch ein tieferes Verständnis der Strukturen sowohl von Ausgangs- als auch Zielsprache bei den Lernern fördern.<sup>22</sup> Bei der Ausbildung von professionellen Übersetzern sollen die Untersuchungsergebnisse die Ausbildung verbessern und Hinweise darauf geben, welche Techniken der Übersetzung gelehrt und gelernt werden sollten.

Unter 2.1 wird nun zunächst die Introspektionsmethode des Lauten Denkens genauer beleuchtet. Dazu gehört der Ursprung der Introspektion sowie die verschiedenen Verfahren der Methode. Unter 2.1.3 wird dann das monologe LD beschrieben und unter 2.1.4 eine Abwandlung dieser Form des Lauten Denkens, das dialoge Laute Denken, welches auch in der vorliegenden Studie angewandt wird.

In der vorliegenden Untersuchung werden, wie in Teil I, Kapitel 2 beschrieben, Fremdsprachenlernende gebeten, in Partnerarbeit einen Text vom Englischen ins Deutsche zu übertragen. Die Verbalisationen sind Grundlage für Rückschlüsse auf Übersetzungstechniken und -strategien. Neben den Laut-Denken-Protokollen (LDP) der Versuchspersonen wurden sie im Anschluss an die Partnerarbeit befragt und hatten dabei die Gelegenheit über die eigenen Arbeitsschritte zu reflektieren. Die Befragung fand frei und ungesteuert statt und die Versuchspersonen wurden nicht mit den tatsächlichen Protokollen ihrer Bearbeitung konfrontiert.<sup>23</sup> Ihre Kommentare können aber als

---

21 Vgl. auch Teil II 1.

22 Vgl. II 1.3.

23 Eine Konfrontation mit den eigenen Daten im Sinne eines mediengestützten stimulated recall (vgl. III 2.2.1) hätte keinen weiteren Aufschluss bzgl. der Fragen des Interviews gegeben.

durchaus aufschlussreich in Bezug auf die Benennung der angewandten Techniken und Strategien angesehen werden. Aus diesem Grund wird in Abschnitt 2.2 auf die Introspektionsmethode des *stimulated recall* eingegangen. In der Forschung werden vorwiegend zwei Formen des *stimulated recall* beschrieben, die kurz unter 2.2.1 und 2.2.2 dargestellt und zusammengefasst werden.

## 2.1 Introspektionsmethode Lautes Denken

Das Laute Denken ist die Verbalisation einer Innenschau eines Menschen. Die Gedanken der Versuchsperson werden laut ausgesprochen und sollen ein Abbild des Denkens der Person darstellen. Einem Forscher liegen diese Verbalisationen dann zur Analyse vor. Introspektion ist aber immer als subjektiver Ausdruck einer Einzelperson zu sehen und muss auch unter diesem Aspekt analysiert werden.

Es folgt eine Darstellung über eine Auswahl einiger LD Studien mit besonderer Konzentration auf deren Versuchspersonen. Daneben werden folgende Parameter aufgezeigt, wie den Versuchspersonen (Schüler, Studierende, Übersetzerschüler) die verschiedenen Untersuchungsorte (Schulen, Universitäten, Übersetzerschulen und -institute) und unterschiedliche Durchführungsarten (unverfälschtes LD, dialoges LD, unterschiedliche Aufnahmemodi wie reines Audio, Audio-Video usw.), sowie eine Bandbreite verschiedener Fragestellungen und Untersuchungsziele (Erforschung der Strategien, der Aufmerksamkeitsspannen der Übersetzer, der Entscheidungsführung bei Übersetzerpaaren, etc.). Die Durchführungsarten werden in zwei Abschnitten, 2.1.3 für das monologe LD, und 2.1.4 für das dialoge LD detailliert dargestellt.

### 2.1.1 Ursprünge der Introspektion

Die Denkpsychologie, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Würzburger Schule entstand, war in Deutschland die treibende Kraft auf der Suche nach Methoden zur Kenntnisnahme der inneren Gedankenwelt von Menschen. Das Ziel der Denkpsychologie war es herauszufinden, welche kognitiven Schritte bei der Informationsverarbeitung – und damit auch der Problembewältigung – vollzogen werden. Bei der Denkpsychologie muss besonders auf Wilhelm Wundt (1832-1920) verwiesen werden, der zunächst von der Leipziger Schule, dann aber auch von Würzburg aus maßgeblichen Einfluss

auf die Psychologie der westlichen Welt genommen hat.<sup>24</sup> Introspektion war in der Denkpsychologie zum einen als LD, zum anderen als rückschauende Selbstbeobachtung, oder auch *stimulated recall*, vertreten.<sup>25</sup> Wundt war der Auffassung, dass man einen Unterschied zwischen Selbstbeobachtung und innerer Wahrnehmung machen muss und dass Gedanken nicht experimentell untersucht werden können. Sein Schüler Oswald Külpe, der nach seiner Zeit in Leipzig die Würzburger Schule gründete und schließlich auch in München Psychologie lehrte, war anderer Auffassung. Külpe „[...] was convinced that all you had to do was to get observers thinking under controlled conditions and then have them introspect on their thought processes“ (Boring 1953). Max Wertheimer (1912), ein Schüler Külpes, stellte sich mit der Gestaltpsychologie gegen die Wundt'sche Introspektion.

Classical introspection would have required the description of perceived movement with reference to conscious contents, or mental processes, or images and sensations, or perhaps the attributes of sensations. [...] Perceived movement can be recognized as itself and its conditions studied; why bother with the Leipzig hocus-pocus? (Boring 1953: 177).

Mit dem Aufstieg des Behaviorismus in der Psychologie verlor man an der Methode der Introspektion gänzlich das Interesse, weil kritisiert wurde, dass ihre Ergebnisse nicht objektiv zu verifizieren seien. „When [...] verbal reports collected in different laboratories were found to be mutually inconsistent, opponents of the introspective method [...] argued that the method was unscientific and should be discarded“ (Ericsson und Simon 1987: 25).

### 2.1.2 Verfahren der Introspektion

Nach der Kognitiven Wende nach dem zweiten Weltkrieg und besonders seit ca. 1970 wird die Introspektion und mit ihr die LD Methode wieder angewendet und ist als Methode der Datenerhebung zur Erforschung mentaler Prozesse auch außerhalb der Psychologie in Forschungsbereichen wie der Linguistik anerkannt (vgl. Ericsson und Simon 1987; Lörcher 1991a).

---

24 Die Denkpsychologie wird als grundlegend für die Kognitive Wende angesehen, denn ihre Methoden und Ziele waren immer darauf ausgelegt, durch eine systematische Beobachtung der Prozesse zu erfahren, wie Denken funktioniert.

25 Die Würzburger Schule ist aber auch für Assoziationsverfahren und Problemlösungsaufgaben auf der Suche nach den Mechanismen des Denkens bekannt geworden.

Im Zuge der Kognitiven Wende hat das Laute Denken über die Pädagogik Einzug in die Unterrichtsforschung gehalten. Dabei haben sich unterschiedliche Durchführungsformen der die Methode entwickelt, die je nach Untersuchungsgrundlage eingesetzt werden (vgl. hier für eine umfassende Darstellung Weidle und Wagner 1994). Die ursprüngliche Form des Lauten Denkens, also die Verbalisierung der Gedanken eine Einzelperson, wurde – aus Gründen, die im Folgenden weiter erläutert werden – erweitert um das dialoge Laute Denken, sowie um verschiedene Steuerungsmechanismen, auf die an dieser Stelle aber nicht eingegangen werden kann.<sup>26</sup>

Im Folgenden wird die Anwendung des Lauten Denkens in unterschiedlichen Ausführungen im Bereich von Übersetzungsübungen betrachtet.

### 2.1.3 *Monologes Lautes Denken*

Das monologe LD ist das nach Weidle und Wagner (1994) bezeichnete ‚unverfälschte‘ Laute Denken, bei dem eine einzelne Person ihre Gedanken während einer Aufgabe verbalisiert.

Diese Art der Durchführung des LD führt allerdings unweigerlich zu verschiedenen Problemen. Zunächst einmal muss die Versuchsperson für diese Form der Datenerhebung intensiv geschult werden. Ein Training für ein erfolgreiches LD wurde schon zu Beginn der Implementierung der Methode in psychologischen Studien als unerlässlich angesehen (Boring 1953). Im unverfälschten LD sollen die Versuchspersonen eine Aufgabe lösen und gleichzeitig verbalisieren, was ihnen während der Lösung dieser Aufgabe durch den Kopf geht. Allerdings sind die Dinge, die da durch die Köpfe der Versuchspersonen gehen, nicht nur Gedanken die der Problemlösung selbst dienen, sondern auch Gedanken, die diese Problemlösung kommentieren und rechtfertigen. Durch diese gewollte Gleichzeitigkeit muss sich zwangsläufig eine der Aktionen, entweder die Problemlösung, die Verbalisation der Gedanken, oder das tatsächliche Aussprechen der Gedanken, zeitlich verschieben, so dass wohl nur in den seltensten Fällen davon ausgegangen werden kann, dass Versuchspersonen tatsächlich Gedanken verbalisieren statt Bewertungen der eigenen Aktionen.<sup>27</sup> Schon bei einer leichten Abwandlung der Methode, bei

---

26 Vergleiche hierzu Weidle und Wagner 1994, Boring 1953, House 1988 und andere.

27 Ungeschulte Versuchspersonen tendieren außerdem dazu, nach kurzer Zeit zu verstummen, da sie es nicht gewohnt sind, ihre Gedanken zu verbalisieren. Ein Gegenmittel ist die Zusammenstellung eines Versuchspersonenteams, bzw. -paares, was dafür sorgt, dass der Kommunikationsstrom nicht abreißt.

der Selbstbeobachtung einer Einzelperson dagegen, wird nicht nur das Denken verbalisiert, sondern die Einzelperson ist auch dazu angehalten, gleichzeitig das eigene Handeln zu kommentieren (Weidle und Wagner 1994). Diese Form des Lauten Denkens ist einfacher durchzuführen, da es Testpersonen häufig ohnehin sehr schwer fällt, sich nicht selbst zu kommentieren. Nur kann – streng genommen – bei dieser Form nicht mehr vom ‚unverfälschten‘ Lauten Denken die Rede sein.

Bei einer Untersuchung, in welcher eine einzelne Versuchsperson ihre Gedanken beim Übersetzen verbalisiert, hat Lörcher (1991a) die folgenden drei Aspekte der Verbalisation beobachtet:<sup>28</sup>

Die Versuchsperson spricht, während sie eine Aufgabe löst. Das Sprechen hat keinen Einfluss auf die Handlungen, die zur Lösung der Aufgabe nötig sind, denn das Sprechen ‚verlautet‘ nur die kognitiven Prozesse. Dieser erste Aspekt sollte keinen Einfluss auf den Prozess haben.

Wenn die zur Lösung einer Aufgabe nötigen Informationen visueller oder grafischer Natur sind, so müssen sie erst verbal kodiert werden, um ausgesprochen werden zu können. Ein Bild muss erst beschrieben werden. Worte für diese Beschreibung müssen gefunden werden. In diesem Fall verlangsamt das Sprechen die Handlung in der Aufgabenlösung. Die Handlungsabläufe selbst bleiben aber gleich. Bei diesem zweiten Aspekt ist der Prozess als solches beeinflusst und kann nicht mehr als authentisch klassifiziert werden.

Der dritte Aspekt ist, dass eine Versuchsperson nicht nur laut denkt, sondern während des LDs auch noch Informationen zur Rechtfertigung ihrer einzelnen Handlungsschritte gibt.<sup>29</sup> Dieses Vorgehen sorgt nun dafür, dass die Handlungen vom Sprechen stark beeinflusst werden. Solche Daten können nur schwer interpretiert werden, und ihre Validität für die Erforschung der Denkvorgänge ist fragwürdig. Dieser dritte Aspekt übt also einen so schwerwiegenden Einfluss sowohl auf den Menschen als auch auf den Prozess aus. Ein LD unter Einbeziehung einer Rechtfertigung der Handlungen stellt ein rein subjektives Ergebnis einer Untersuchung dar.

---

28 Hierbei ist zu beachten, dass die Versuchsperson allein war und keine natürliche Kommunikationssituation bestand. Dieser Unterschied ist zu beachten wenn es zum Vergleich mit dem dialogen LD und dem Design der vorliegenden Studie kommt.

29 Vgl. Selbstbeobachtung oben.

Um also zu validen Ergebnissen über die Vorgänge im Gehirn der Versuchsperson beim Lösen einer Aufgabe zu kommen, muss darauf geachtet werden, dass keine zusätzlichen Informationen außer dem Denken, wie z.B. Rechtfertigungen oder Erklärungen der eigenen Handlungen, verbalisiert werden. Das LD hat aber generell, bis auf eine mögliche Verlangsamung der Handlungen, keinen Einfluss auf die Art der Handlungen der Versuchsperson, da keine zusätzliche Kodierung, wie zum Beispiel die Beschreibung eines Bildes, stattfindet. Es wird beim Einsatz dieser Methode also davon ausgegangen, dass Gedanken als Sprache vorliegen und nicht z.B. als Bilder.

Trotz aller möglichen Gefahren der Verfälschung der Daten erscheint das LD noch immer als für die heutige Forschung tragfähige Methode zur Erforschung der kognitiven Vorgänge beim Übersetzen und beim Fremdsprachenlernen (hier sei v.a. auf Schramm 2001 sowie Heine und Schramm 2007, aber auch Li 2004, Heine 2005 für eine kritische Auseinandersetzung mit der Methode und bereits durchgeführten Studien verwiesen).

Bei den genannten LD-Studien zu den Denkvorgängen werden nicht nur professionelle Übersetzer als Versuchspersonen benutzt, sondern auch Fremdsprachenlerner, für die die Übersetzung Teil der Ausbildung ist. "Most early TAP studies were conducted with foreign language learners or translator trainees. This was mainly due to the availability of subjects and to the pedagogic concerns of the experimenters" (Bernardini 2001: 244). Bei Studierenden als Versuchspersonen gelangt man natürlich zu anderen Ergebnissen als das bei professionellen Übersetzern der Fall wäre. Die Ergebnisse der Versuchspersonen, die sich in einer Ausbildung befanden, konnten aber zu detaillierten Informationen über Gedankengänge dieser Versuchspersonen führen.

Ausgehend von der von Ericsson und Simon formulierten Hypothese "[...] human cognition is information processing." (Ericsson und Simon 1987: 25) und der Aussage, dass "[...] a cognitive process can be seen as a sequence of internal states successively transformed by a series of information processes" (ebd.), werden Verbalisationen von professionellen Übersetzern weniger Hintergrundinformationen über Strategien und Techniken liefern als von Studierenden. Man kann davon ausgehen, dass der größte Teil der durchgeführten Handlungen der professionellen Übersetzer bereits aufgrund der Erfahrung automatisiert ist und daher nicht mehr zur Verbalisation zur Verfügung steht bzw. dass die Verbalisation aus diesem Grund erschwert wird.

Problematisch an diesen Studien ist, dass sich leider ein großer Teil von ihnen auf eher anekdotische Daten stützen, die aus der Analyse von mitunter sehr wenigen Versuchspersonen gewonnen wurden. Diese Versuchspersonen wurden häufig nur ungenau und nicht einheitlich kategorisiert, und daher sind die Ergebnisse der Studien nur schlecht miteinander zu vergleichen. So werden z.B. Studierende an Übersetzerschulen mit viersemestriger Erfahrung in Übersetzung zu ‚professionellen Übersetzern‘ (Gerloff 1986), und Fremdsprachenlerner am Ende einer einsemestrigen Übung in Übersetzung zu semi-professionals (Alves 1996). Bei einer näheren Betrachtung der Studienergebnisse müssen also auch immer die tatsächlichen Erfahrungswerte der Versuchspersonen mit einfließen. Keine der Studien nimmt eine genaue Kategorisierung der sprachlichen Kompetenzen in Ausgangs- oder Zielsprache vor, und nicht immer wird klar, ob es sich um Übersetzungen aus oder in die jeweilige Muttersprache handelt, oder ob es kontrastive Sprachübungen in und aus Lernsprachen sind.

Nichtsdestotrotz ist die Durchführung der Studien, die Entwicklung der Methode und die Weiterführung der Datenanalyse auch aus diesen frühen und vielleicht sehr kleinen Studien für das Verständnis der Prozesse in den Köpfen von Übersetzern wichtig.

#### *2.1.4 Dialoges Lautes Denken*

Neben dem monologen LD gibt es Studien mit dialogem LD in Paaren oder Kleingruppen (House 1988), was dem Prinzip des unverfälschten LD nach Weidle und Wagner laut Bernardini (2001) widerspricht.

Bernardini gibt in ihrem Artikel einen Überblick über die Entwicklungen von LD Studien in den letzten zwanzig Jahren. Dabei stellt sie die Schwierigkeiten bisheriger Studien dar und schlägt Möglichkeiten für validere Durchführungen zukünftiger Studien vor. Die folgenden vier Punkte erscheinen ihr dabei besonders wichtig.

Nach ihrer Ansicht kann erstens nur simultanes, also unverfälschtes, LD als tatsächliche Wiedergabe der Gedanken angesehen werden, da schon bei einer Verzögerung von zehn Sekunden die relevante Information das Kurzzeitgedächtnis verlässt und Teil des Langzeitgedächtnisses wird, von wo aus diese Information (vgl. Ericsson und Simon 1993) nur schwer verbalisiert werden kann. Außerdem würde, wie bereits gesagt, die Versuchsperson im Nachhinein, also bei einem nachträglichen Lauten Denken, versuchen, ihre Hand-

lungen zu rechtfertigen, was eine valide Interpretation der so gewonnenen Daten in Bezug auf die tatsächlichen Handlungen nahezu unmöglich macht.

Zweitens sei es wichtig, dass die Versuchspersonen sich nicht in einer sozialen Interaktion befänden und sich damit sozialen Normen wie z.B. Höflichkeit unterwerfen müssten "... albeit obviously a much more natural situation, conversation involves reworking thoughts to make them conform to socially established norms, a process which might sensibly alter the information attended to" (Bernardini 2001: 243). Durch diese Kodierung der Gedanken in sozial akzeptable Sprechinhalte würden die Daten verfälscht und könnten keine valide Interpretation mehr zulassen. Bernardini geht sogar so weit zu sagen: "[...] TAPs are either strictly monological or not TAPs at all" (Bernardini 2001: 243).

Drittens geht Bernardini auf den Grad der Übung und Erfahrung der Übersetzer ein, welche die Leistung beim Übersetzen ebenso beeinflusst wie die Menge der Verbalisationen. Je mehr Erfahrung ein Übersetzer hat, desto weniger wird er verbalisieren können, da sich Erfahrungswerte im Langzeitgedächtnis befinden und automatisiert sind und daher kaum verbalisierbar sind.

Zuletzt erörtert sie die individuellen Unterschiede der verschiedenen Versuchspersonen und die damit einhergehende individuelle Färbung der Versuchsergebnisse. Aufgrund dieser Unterschiede sind LD Ergebnisse nur sehr schlecht generalisierbar und müssen immer vor dem Hintergrund der untersuchten Personen gesehen werden.

Ich möchte hier nur auf eine Aussage eingehen, da sie für die vorliegende Studie relevant ist. Bernardinis zweite Aussage, dass in einem Dialog beide Sprecher so sehr durch soziale Restriktionen zurückgehalten werden, dass sie ihre Aussagen zensieren erscheint, besonders im Vergleich mit anderen Studien, nicht verifizierbar. Candace Séguinot (1996) hat in einer Studie zwei professionelle Übersetzer im Dialog untersucht, und in ihrer Analyse das Gegenteil herausgefunden: Weder haben sich die Sprecher selbst, noch gegenseitig zensiert, und die sozialen Kommunikationsrestriktionen hatten ebenfalls keinen Einfluss auf die Bearbeitung der Übersetzung.

Wichtig erscheint auch der zweite Teil von Bernardinis Aussage, nach welchem dialoges Lautes Denken überhaupt kein Lautes Denken sein könne (Bernardini 2001: 243). Diese Vehemenz ist m. E. nicht gerechtfertigt. Dialoges LD ist sicherlich eine andere Form des LD, trotzdem erscheinen die

Daten, die aus solchen Studien hervorgehen, genauso valide sind wie Daten aus monologen Studien. In diesem Zusammenhang möchte ich besonders auf die Arbeiten von Candace Sèguinot (1996), Juliane House (1988) und Paul Kußmaul (1991) verweisen: alle haben sowohl monologe als auch dialoge LD-Protokoll-Studien durchgeführt und haben im direkten Vergleich nicht herausgefunden, dass die dialoge Form des LD weniger valide ist als die monologe Form.

Sèguinot (1996) untersucht zwei professionelle Übersetzer, die regelmäßig an mindestens einem Tag der Woche zusammenkommen, um Übersetzungen gemeinsam zu bearbeiten. In ihrer Studie bittet sie diese Versuchspersonen, so viel wie möglich über ihre Ideen zu einer Übersetzung zu sprechen und findet dabei heraus, dass diese Interaktion der beiden Übersetzer keineswegs dazu führt, dass die Gedanken der Einzelpersonen gefiltert werden. Beide Übersetzer bemühen sich nicht darum, ihre Gedanken einer Konversations-situation anzupassen. “My intuition is that the natural discourse situation allowed the participants to speak whenever a thought popped into their heads [...]” (Sèguinot 1996: 88). Die Interaktion der beiden Übersetzer wird dadurch zu einer Art Übersetzungsstrategie.

Traditional think-aloud protocol studies have been able to capture comments on external searches, i.e. recourse to dictionaries, etc, but the natural discourse situation also produced some wonderful data on the kinds of internal searches that translators perform (Sèguinot 1996: 79).

Was Bernardini als eine Verfälschung der Ergebnisse durch eine dialoge LD Studie ansieht, nämlich die Rechtfertigung der Gedanken, sieht Sèguinot als Teil der Aufgabe und letztendlich der Arbeitsstrategie. Beide Übersetzer sind ihrem Auftraggeber gegenüber verantwortlich für das Ergebnis ihrer Übersetzung und müssen daher ihre individuellen Vorschläge letztendlich ohnehin rechtfertigen. Durch die Anwesenheit einer zweiten Person während des Übersetzungsprozesses können Lösungen schon diskutiert und eventuell verworfen werden bevor sie überhaupt das Papier erreichen. “They interact, translating verbally, and generally come to an agreement before anything is typed” (Sèguinot 1996: 78). Das Aushandeln von Bedeutungen (negotiation of meaning) ist bei der Zusammenarbeit zweier Übersetzer nicht Teil des Interaktionskodes, der aus Höflichkeitsgründen vorschreibt, den jeweils Anderen seine Meinung sagen zu lassen, sondern es wird zu einer Übersetzungsstrategie, die den Prozess maßgeblich beeinflusst.

House (1988) führt eine Vergleichsstudie mit monologem LD und dialogem LD durch. In ihren Ergebnissen stellt sie sehr klar fest, „the dialogic elicitation condition appears to provide richer data for purposes of hypothesis-building and testing“ (House 1988: 96). Sie geht von folgender Annahme aus: “There is a basic artificiality in asking an individual to talk when the communication cycle is not complete” (House 1988: 85). In einem unvollständigen Kommunikationszirkel spricht eine Versuchsperson alleine, monologisiert. “This artificiality will result in subjects’ tendency to ‘naturalize the situation’ by splitting their thoughts in two components, one that is private [...] and one that subjects intuitively deem to belong to the public, communicable domain” (House 1988: 85 Hervorhebung im Original.). Um diese unnatürliche Situation zu vermeiden, lässt sie einen Teil ihrer Studie von Versuchspaaren durchführen, da dadurch der kommunikative Kreis wieder geschlossen werden kann. In der Tat erhält sie in den monologen LDP auch andere Daten als in den dialogen LDP. Wenn die Versuchsperson allein an einem Übersetzungsproblem sitzt, werden viele Dinge ausgesprochen, die eher deskriptiver Natur sind, und die Handlungen rechtfertigen und erklären:

[...][T]hey simply describe them as one would when talking to a blind man, when one wants to encourage oneself in a frightening situation, when one verbally demonstrates certain tense forms to one’s students in a classroom or when one talks to a TV audience while preparing a meal under their eyes (House 1988: 87).

Wenn die Versuchsperson allein mit der Aufgabe und letztendlich auch mit dem Aufnahmegerät ist, so verbalisiert sie nicht nur ihre Gedanken, sondern tendiert auch dazu, mit dem Forscher und vielleicht sogar dem Aufnahmegerät zu interagieren. Warum einzelne Entscheidungen getroffen werden, warum bestimmte Wörter zur Übersetzung genutzt werden und warum nicht, wird aber nicht verbalisiert. Eine monologe Situation ist unnatürlich.<sup>30</sup>

Beim dialogen LD hingegen werden Entscheidungen zwischen den Versuchspersonen diskutiert und besprochen. Ein einzelner Übersetzer scheint während der Arbeit an einer Übersetzung den Prozess eher nicht bewusst zu reflektieren, wohingegen ein Übersetzerpaar sich gegenseitig als testing-ground für die Übersetzungen nutzen kann. Insgesamt bewertet House das dialoge LD

---

30 Die Präsenz des Forschers ist bei solchen Studien immer problematisch. Schramm beschreibt, dass sie bei der Erhebung ihrer Verbaldaten hinter einer Zimmerpflanze saß, um außerhalb des Gesichtsfelds der Versuchsperson zu sein (Schramm 2006).

als effektive Datenerhebungsmethode für das Übersetzen und tut dies nicht zuletzt, weil die beteiligten Versuchspersonen im Interview nach dem Experiment gesagt haben, dass sie von dem jeweils Anderen gelernt haben (House 1988: 96).

Paul Kußmaul, dessen Forschung sich vor allem auf die Kreativität beim Übersetzen konzentriert (vgl. hier auch Teil II, 1.4), bemerkt, dass beim dialogen Übersetzen gerade die durch die Interaktion hervorgerufenen Lautäußerungen wie Lachen dazu führen, dass die Suche nach einer passenden Übersetzung unterbrochen werden kann, wenn sie zu keinem zufrieden stellendem Ergebnis führt. Für ihn besitzen Unterbrechungen im Übersetzungsprozess die wichtige Eigenschaft der Ablenkung, die zu einer inneren und mitunter auch körperlichen Entspannung führt, die wiederum in kreativen Ideen enden kann.

Another phenomenon which creates relaxation is a certain amount of laughter and fooling around of the subjects, if they do not find solutions at once. This can also prevent them from being stuck up a blind alley, and can promote new ideas (Kußmaul 1991: 95).

Dialoges LD und damit das dialoge Problemlösen hat dem monologen LD gegenüber also einige Vorteile. Zum Einen wird die meist höchst artifizielle Versuchsatmosphäre, in der ein Übersetzer beim Übersetzen a) reden muss, und b) dabei aufgenommen wird, entschärft, zum Anderen steht der Übersetzer nicht allein vor seinem Problem, sondern kann mit einem weiteren Übersetzer seine Schwierigkeiten diskutieren und ausprobieren, bevor die Übersetzung aufs Papier kommt.

Um auf Bernardinis Einwand zurückzukommen, nach dem Lautes Denken kein Lautes Denken ist, sobald es zwei Personen involviert: An dieser Stelle muss ein neuer Terminus für diese Form der Datenerhebung gefunden werden. Und dieses muss aus zwei Gründen entstehen: 1) Lautes Denken, oder *think-aloud*, impliziert, dass alles, was gesprochen wird, Teil des Denkprozesses ist. Das heißt zum Einen, dass Gedanken verbalisiert werden können und wahrscheinlich als Sprache vorliegen, und dass zum Anderen jede Lautäußerung eine direkte Reaktion auf einen, in diesem Fall übersetzungsbezogenen Stimulus ist. Hönigs (1991) Versuchspersonen sagen allerdings aus, dass ihnen viel zu viel im Kopf herum geht, als dass sie alles aussprechen könnten. Dementsprechend wird beim LD gezwungenermaßen nicht alles gesagt, was tatsächlich gedacht wird. 2) Lautes Denken wird, auch wenn es nur monolog geschieht, automatisch von der Versuchsperson zensiert. Bernardini

bezeichnet dieses Verhalten in einem Dialog als einen der Haupthinderungsgründe für ein wahres Lautes Denken. Doch auch hier hat Hönig (1991) herausgefunden, dass auch Einzelpersonen ihre Äußerungen zensieren. "Subjects censor what they say according to what they think they are expected to say. (...) [S]ubjects tend to select data which demonstrate coherent thinking, logical arguments and causal thinking" (Hönig 1991: 82). Der Begriff Lautes Denken ist also in sich irreführend. Hönig schlägt vor, die Methode *talk-aloud* zu nennen, da es sich eher um ein Aussprechen einer Auswahl von Gedanken handelt als um eine umfassende und komplette Verbalisation aller Gedanken und Ideen im Kopf des Übersetzers.

Verbale Daten dürfen also nicht mit den mentalen Operationen gleichgesetzt werden, aus denen sie hervorgehen. Sie sind immer und grundsätzlich als eine Selektion zu werten, wobei die Steuerung der Selektion bewusst und unbewusst sein kann (Hönig 1988: 13).

Obwohl nach diesen Ergebnissen davon auszugehen ist, dass die verbalen Daten, die in LD-Studien erhoben werden, sowohl in monologen als auch in dialogen Versuchssituationen nicht dem entsprechen, was tatsächlich in den Köpfen von Übersetzern vorgeht, so hat sich doch gezeigt, dass in den Protokollen von dialogen LD Studien ein größeres Datenvolumen zur Analyse der Hintergrundstrategien protokolliert werden kann. Eine wichtige Arbeitsstrategie bei Übersetzerpaaren ist die Problemlösung oder auch das *dialogic problem-solving*.

In den Studien zeigt sich auch, dass dialoge Übersetzungsübungen übersetzerfreundlicher sind, weil die individuellen Schwierigkeiten, die Übersetzer während ihrer Arbeit haben, angesprochen und diskutiert werden können, bevor eine Lösung gefunden werden muss, die schließlich Teil des Zieltextes ist.<sup>31</sup>

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass die unterschiedlichen Formen des LD auch unterschiedliche Applikationsbereiche haben. Das monologe, ‚unverfälschte‘ LD, so es denn existiert und es sich hierbei nicht nur um ein Konstrukt handelt, kann begrenzte Einblicke in die Gedankengänge ermöglichen. Die erhobenen Daten müssen aber gründlich (qualitativ) analysiert werden, um Störfaktoren wie Beschreibungen und Rechtfertigungen zu identifizieren.

---

31 Diese Diskussionen und der rege Austausch zwischen den Übersetzern gibt Grund zur Annahme, dass das dialoge Übersetzen auch für den Übersetzungsunterricht von hohem Interesse ist.

tigungen herauszufiltern. Am anderen Ende des Spektrums liegt das dialoge LD, dessen Erhebungssituation schon mehr als Arbeitsstrategie denn als Forschungsmethode zu bezeichnen ist. Zwar lassen sich durch das dialoge LD größere Datenmengen erzeugen, in denen man dann auch mehr Daten zu den tatsächlichen Gedankengängen finden kann, allerdings muss auch hier ein Filter in der Analyse eingesetzt werden. Zum Einen spielen wahrscheinlich soziale Faktoren eine Rolle in der Wahl der Worte, zum Anderen kann man den Dialog als Problemlösestrategie verstehen. Die Funktion des dialogen LD ist ob dieser Vielfältigkeit nicht zu unterschätzen, bedarf aber einer sehr genauen qualitativen Analyse der Protokolldaten.

## 2.2 Introspektionsmethode *stimulated recall*

Nicht zuletzt weil LD sich in pädagogischen Bereichen nur unter geschützten Laborbedingungen ohne Störungen durchführen lässt, wurde die Methode des *Nachträglichen Lauten Denkens* entwickelt.

Dabei wird eine Videoaufnahme des Unterrichts noch am selben Tag dem Lehrer und/ oder den Schülern wieder vorgeführt. Das Videoband wird immer wieder angehalten, und der Lehrer bzw. die Schüler werden gefragt, „was Ihnen an dieser Stelle im Unterricht durch den Kopf gegangen ist“. Die Methode des *Nachträglichen Lauten Denkens* wird in anderen Untersuchungen in ähnlicher Form unter anderen Bezeichnungen, z.B. „*Stimulated Recall*“ oder „ungelenkte und gelenkte Introspektion“ verwendet (Weidle und Wagner 1994: 82).

Das Problem, und gleichzeitig wohl auch eines der Ziele dieses *Nachträglichen Lauten Denkens* oder *stimulated recall* ist es, dass die Versuchsperson nicht unbedingt verbalisiert, was sie in der gegebenen Situation gedacht hat, sondern eher, was sie im Rückblick über ihre Aktionen und Reaktionen denkt. In Wundts Denkpsychologie wird dieser Vorgang noch als rückschauende Selbstbeobachtung bezeichnet. In dieser Bezeichnung fehlt m. E. aber das Element der Verbalisation der eigenen Aktionen, bzw. deren Rechtfertigung. Eine Rückschau mündet in einer Rechtfertigung, anstatt in einer akkuraten Beschreibung der Denkvorgänge zum Zeitpunkt der Ausführung der Handlungen.<sup>32</sup> Um die Problematik des *stimulated recall* wie auch der

---

32 Vgl. hier Lörchers (1991) dritten Aspekt. Eine Bewertung der eigenen Leistungen während eines LD Protokolls würde den Prozess der Problemlösung verlangsamen und die gewonnenen Daten nicht mehr valid sein lassen.

gleichzeitigen Verbalisation von Gedanken zu verstehen, werden die Erinnerungsfunktionen des menschlichen Gehirns hier nun kurz näher betrachtet.

Sowohl die Psychologie als auch die Neurologie gehen davon aus, dass Informationen im Gehirn in unterschiedlichen *memory stores*, also Arten des Gedächtnisses gelagert werden. Jeder Art des Gedächtnisses wird in der aktuellen Forschung eine andere Funktion zugeschrieben.<sup>33</sup> Die Gedächtnisarten sind durch ihre Funktionen an jeweilige Abschnitte innerhalb von Handlungssträngen gekoppelt und treten dementsprechend zu unterschiedlichen Zeitpunkten während einer Handlung in Aktion. Folglich wird auch zu unterschiedlichen Zeiten der Introspektion auch auf unterschiedliche Gedächtnisse zurückgegriffen. “[...] [W]hereas short-term memory (STM) is characterised by easy access and severely limited storage capacity, long-term memory (LTM) is characterised by more difficult access and larger storage capacity” (Bernardini 2001: 242). Das bedeutet, dass durch den unkomplizierten Zugriff auf das Arbeitsgedächtnis, welches früher als Kurzzeitgedächtnis bezeichnet wurde,<sup>34</sup> nur Erinnerungen verbalisiert werden können, die aktiv sind während eine Aktion ausgeführt wird. Sobald die Erinnerung das Arbeitsgedächtnis verlässt – und das tut sie, da der Speicherplatz im Arbeitsgedächtnis auf wenige *chunks* bzw. Erinnerungseinheiten, begrenzt ist und damit entweder vergessen wird oder in das Langzeitgedächtnis übergeht –, ist der Zugriff auf diese Erinnerung erschwert und kann nur schlecht bzw. nur nach Abschluss der Handlung wieder verbalisiert werden. Diese Verbalisation wäre folglich keine zeitgleiche Verbalisation von Gedanken sondern eine Beschreibung der vergangenen Aktionen.

Nach neueren Theorien zum Aufbau des Gedächtnis von Baddeley (2000 & 2009) besteht das Arbeitsgedächtnis aus drei Komponenten, nämlich der phonologischen Schleife, dem räumlich-visuellen Notizblock, sowie dem episodischen Puffer. Diese drei Komponenten sind mit der zentralen Exekutive verbunden, welche Informationen an das Langzeitgedächtnis weitergeben kann (vgl. z.B. Baddeley 2000; 2009). Dieser Übergang ins Langzeitgedächtnis geschieht z. B. in Fällen von automatisiertem Lernen, was bedeutet, dass bestimmte Handlungen und Aktionen sich in der Lernphase wiederholen und durch diese Wiederholung automatisiert werden können. “[...] [P]ractice

---

33 Vgl. hier besonders Baddeleys (2000, 2009) Konzept der verschiedenen Komponenten des Arbeitsgedächtnisses, s.u..

34 Die Bezeichnung Kurzzeitgedächtnis wird dementsprechend auch von Bernardini benutzt und soll für den Bereich der vorliegenden Studie als äquivalent angesehen werden.

and experience may affect the amount of processing carried out in the STM, so that fewer mental states will be available for verbalisation to subjects experienced in a task” (Bernardini 2001: 243). Ist eine Erinnerung also durch die zentrale Exekutive in das Langzeitgedächtnis verschoben worden, ist sie nur noch durch *cue points* mit der Erinnerung im Langzeitgedächtnis verbunden. Nachträgliche Verbalisation ist dementsprechend oft unvollständig und nur schwer zu analysieren (vgl. Ericsson und Simon 1993).

Auch wenn es nun so scheint, als wären automatisierte Prozesse für eine Verbalisation fast verloren, da sie nur schlecht wieder hervorgeholt werden können und damit nur unzureichend zu erforschen sind,<sup>35</sup> gibt es doch Grund zur Annahme, dass die Menge der bewussten und damit verbalisierbaren Abläufe im Gehirn unterschätzt wird. Wir messen den bewussten, also verbalisierbaren, Abläufen im Gehirn nicht genug Bedeutung bei und tun sie quasi als eine Art „Grundrauschen“ ab. “Evidence from self-observational studies calling for introspection shows that, depending on the task, subjects may be successful at consulting their memory of cognitive processes and describing them” (Cohen 1987: 107). Diese Rückrufung des Grundrauschens kann aber nur gezielt passieren. Und eben dieses gezielte Erfragen von Erlebtem läuft relativ hohe Gefahr als Erinnerung ‚kreativ‘ zu werden.<sup>36</sup>

Bei allen Formen des *stimulated recall* handelt es sich um gezielt aus dem Langzeitgedächtnis wieder hervorgeholte Erinnerungen. Diese Erinnerungen können sich in Abhängigkeit zu der Aktionszeit verändern. Wenn ein recall im direkten zeitlichen Anschluss geführt wird, können andere Informationen gegeben werden, als wenn man eine Stunde oder sogar einen Tag oder mehr vergehen lässt.<sup>37</sup> Gegenwärtig finden sich vornehmlich zwei Formen des *stimulated recall*, auf welche hier genauer eingegangen wird.

Zum Einen existiert das mediengestützte *stimulated recall* (vgl. Weidle und Wagner 1994), bei welchem mit Video- oder Audioaufnahmen entweder im direkten Anschluss oder mit leichter Zeitversetzung zur LD Studie mit den Versuchspersonen weitergearbeitet wird. Zum Anderen gibt es das interview-

---

35 Aber dennoch sind die automatisierten Prozesse eigentlich diejenigen, die nachträglich verbalisiert werden können, da alles, was nicht automatisiert wird, ja eigentlich nur synchron verbalisiert werden kann.

36 Vgl. hier Untersuchung zu Zeugenaussagen z.B. Memon et al. 1997.

37 Vgl. hier auch Untersuchungen zu kognitiven Interviewmethoden, die z.B. bei polizeilichen Zeugenbefragungen bis hin zu Zeugenbefragungen vor Gericht unter Eid, genutzt werden. Vgl. (Memon et al. 1997)

gestützte stimulated recall, welches auch in der vorliegenden Studie zur Anwendung kam, und bei welchem die Versuchspersonen im Anschluss auf die LD Studie nach spezifischen Erklärungen ihrer Aktionen befragt werden.<sup>38</sup>

### 2.2.1 *Mediengestütztes stimulated recall*

Weidle und Wagner (1994) beschreiben kurz die Probleme, die ein unverfälschtes LD in einer Unterrichtssituation hervorrufen kann und haben, um diesen praktischen Hindernissen zu entgehen, die Methode des Nachträglich-Lauten Denkens entwickelt (NLD). Das NLD verwendet Videoaufnahmen, z.B. in Weidle und Wagners Fall, von Unterrichtssituationen, in denen eine Lehrkraft bestimmte Entscheidungen fällt. Diese Aufnahmen werden noch am selben Tag vorgeführt, und die Lehrkraft erläutert ihre Gedanken in der jeweiligen Situation.

Diese Form der gelenkten Selbstbeobachtung, welche auch noch mit einer sehr geringen Zeitverzögerung stattfindet, bringt teilweise hervor, was einer Versuchsperson in einer Situation durch den Kopf geht. Laut Weidle und Wagner bringt das NLD „eine Fülle von faszinierenden, aufschlußreichen und interessanten Daten“ hervor, welche aber eher „handlungsleitende Kognitionen“ als rein beschreibende Aussagen sind (Weidle und Wagner 1994).

Wie bei allen Formen und Methoden der Befragung von Versuchspersonen kommt es auch beim NLD darauf an, welche Art von Fragen auf welche Art und Weise vom Forscher gestellt wird. Es erscheint hier wichtig, die Versuchsperson auf jeden Fall darauf hinzuweisen, dass bei der Betrachtung der Videosequenzen alle Gedanken verbalisiert werden sollten, selbst wenn diese abwegig erscheinen, nicht den sozialen Regeln entsprechen, oder vielleicht komisch sind und der Versuchsperson daher nicht ‚wissenschaftlich‘, also dem Anlass entsprechend erscheinen. Auch hier wird wieder offensichtlich, dass Methoden mit Hilfe derer Forscher sich Zugang zu den Gedanken ihrer Versuchspersonen verschaffen möchten, intensives Training der Versuchspersonen verlangen. In diesem Fall geht es bei diesem Training gar nicht so sehr darum, die Gedanken zu verbalisieren, während man einer Handlung nachgeht, sondern in diesem Fall handelt es sich eher um soziale Konventio-

---

38 Diese Form impliziert bereits durch ihren Namen, dass es sich nicht um eine Art des Lauten Denkens handeln kann, sondern um eine gezielte Aufforderung zur Rechtfertigung des Handelns. Der Vollständigkeit halber wird aber dennoch unter der Überschrift der Intropektion auf diese Methode eingegangen.

nen, deren Umgehung trainiert werden muss. Ohne ein solches Training dürfte es Versuchspersonen schwer fallen, ihre tatsächlichen Gedanken zu äußern, während sie eine Videoaufnahme von sich selbst betrachten.

Wie bereits Willhelm Wundt feststellte, bedarf es bei der Methode des Lauten Denkens – und das in jeglicher Form – einer Schulung der Versuchspersonen, und genauso sollte beim NLD eine intensive Schulung der Versuchspersonen der Datenerhebung vorausgehen.

### 2.2.2 Interviewgestütztes *stimulated recall*

Bestimmte Einflüsse durch den Forscher auf die Versuchsperson bei direkten Befragungen, sei es mit Unterstützung von Videomaterialien oder ohne, müssen bei der Analyse von Daten immer berücksichtigt werden. Handelt es sich jedoch um Forschungsdesigns, in welchen mehrere Versuchspersonen den gleichen Versuchsaufbau durchlaufen, wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist, und wenn eine Datenerhebung Ähnlichkeiten zwischen den Versuchspersonen herausstellen soll, dann bietet es sich an, die Datenerhebung zu standardisieren. Da es sich allerdings weiterhin um die Beschreibung innerer Vorgänge handelt, ist die Standardisierung stark eingeschränkt. Es kann bei einem interviewgestützten *stimulated recall* daher nur ein teilstrukturiertes Interview geben, da die Versuchspersonen individuelle Erfahrungen verbalisieren sollen, die unter Umständen von keiner anderen Versuchsperson geteilt werden, bzw. die von anderen Versuchsperson anders beschrieben werden.<sup>39</sup> Nichtsdestotrotz müssen die gewonnenen Daten aufschlussreich bezüglich der Fragestellung der Studie bleiben (Friebertshäuser und Prengel 1997). Auch beim interviewgestützten *stimulated recall* ist es notwendig, dass die Versuchspersonen darauf hingewiesen werden, dass sie das verbalisieren, was ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt durch den Kopf gegangen ist. Im Gegensatz zum mediengestützten *stimulated recall* muss in diesem Fall der Interviewende die fragliche Situation beschreiben und damit quasi als *cue point* anbieten. Die Informationen müssen von den Versuchspersonen aus dem LZG hervorgeholt werden. Um möglichst akkurate Einsichten in die Gedankengänge der Versuchsperson zu erlangen, sollten die fragliche Situation möglichst genau beschrieben werden. Dadurch können weitere Kodie-

---

39 Weitere Gründe können u.a. sein, dass eine bestimmte Handlung typisch für Person A, nicht aber für Person B ist. Diese Kategorisierung kann kulturelle, aber auch geschlechtsspezifische Hintergründe haben. Somit können ähnliche Handlungen zu spezifischem Nachfragen führen, aber vielleicht nur bei einer bestimmten Person.

rungsvorgänge im Kopf der Versuchsperson vermieden werden. Gedankengänge können dann leichter verbalisiert werden.

Insgesamt erscheint auf den ersten Blick ein rein auf Interviews gestütztes *stimulated recall* eher fragwürdig ob seiner Validität, da die Erinnerungsforschung in der kognitiven Psychologie gezeigt hat, dass Erinnerungen eher als Bilder gespeichert werden und durch eine leichte Abweichung in der Beschreibung bei der Rückholung aus dem LZG diese Abweichung annehmen können.

Das interviewgestützte *stimulated recall* kann aber durchaus eine valide Forschungsmethode sein, wenn es unterstützend zum mediengestützten recall oder zur Elizitierung und Erklärung bestimmter, situationsspezifischer Informationen dient, die versuchspersonenindividuell während einer Aufgabe verbalisiert werden können.

### **3 Zusammenfassung**

Um herauszufinden, was beim Übersetzungsprozess passiert, müssen verschiedene Aspekte betrachtet werden. Geht man davon aus, dass es sich bei einer Übersetzung um einen Problemlösungsprozess handelt, so kann man ebenfalls davon ausgehen, dass es zur Bewältigung dessen bestimmte Vorgehensweisen gibt, die ggfs. in den Köpfen der Übersetzer (vgl. Krings 1986) zu finden sind. Bei einer Untersuchung dieser Vorgänge ist zu beachten, dass eine Analyse jeglicher Daten sich nur auf die individuellen Versuchspersonen beziehen kann. Eine qualitative Analyse der Daten ist also einer quantitativen Analyse vorzuziehen. Dieses Kapitel hat die Verortung der vorliegenden Studie in den Bereich der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gesetzt.

Die kognitiven Vorgänge während des Übersetzungsprozesses lassen sich am besten durch den Einsatz introspektiver Methoden erkennen. Dabei ist die Methode des Lauten Denkens als Elizitationswerkzeug die beste Methode die individuellen Gedanken zur analysieren. Laut-Denken-Protokolle beinhalten die von den Versuchspersonen verbalisierten Vorgänge während eines Prozesses. Inwieweit diese Protokolle allerdings wirklich ausschließlich und gleichzeitig umfassend die Gedanken während der Prozessbewältigung wiedergeben, ist nicht abschließend erforscht. Beim Einsatz des monologen LDs haben Forscher festgestellt, dass aufgrund der Artifizialität der Untersuchungssituation die Versuchspersonen ihre Verbalisationen kontrollieren. In

dialogen LDs kommt es zwar auch zu einer Kontrolle des Gesagten, diese Kontrolle ist aber mehr der Kommunikationssituation zuzuschreiben. Die vorliegende Arbeit zeigt an dieser Stelle, dass Dialogprotokolle fruchtbare Daten erheben und dass die Analyse dieser Daten zeigen kann, welche Herangehensweisen die Versuchspersonen bei der Problembewältigung an den Tag legen.

Ein Merkmal der qualitativen Forschung ist es, dass Methoden trianguliert werden, um einen möglichst umfassenden Gesamteindruck des Forschungsgegenstandes zu erlangen. Neben der Methode des Lauten Denkens bieten sich bei den introspektiven Verfahren noch *stimulated recall* Verfahren an. Hierbei wird zwischen medien- und interviewgestütztem *stimulated recall* unterschieden. In der vorliegenden Studie wird das interviewgestützte *stimulated recall* zur Erhebung von Daten zu Eindrücken der Versuchspersonen nach der Bewältigung der Übersetzungsaufgabe genutzt. Mit Hilfe dieser Interviewdaten konnte erhoben werden, dass die gewählte Methode des Dialogprotokolls von allen Versuchspersonen als angenehm empfunden wurde und dass ihnen die Partnerarbeit Spaß gemacht hat. Es liegen für die vorliegende Studie also Informationen über die Versuchspersonen aus Fragebögen, komplexe Verbaldaten in transkribierter Form sowie Notizen aus Interviews nach der Verbaldatenerhebung vor.

Im folgenden Teil wird die vorliegende Studie beschrieben und die Einsatzorte der eben genannten Forschungsmethoden dargestellt. Im Anschluss daran folgt die Analyse der Verbaldaten.

## Teil IV – Studie

In diesem Teil der Arbeit wird zunächst der Rahmen der vorliegenden Studie genauer beschrieben. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die zugrunde liegenden Konzepte gelegt, die die Basis für das Analyseverfahren, und schließlich die Datenanalyse selbst, bilden.

Nach einer knappen Erläuterung<sup>1</sup> der Begriffe Techniken und Strategien sowie deren Beschreibung bis hin zur Erstellung eines Strategienkatalogs in Kapitel 1 wird die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* in IV 2 beschrieben, um ihre Position im Curriculum der Sprachpraxis des Instituts für Englische Philologie und damit auch die Relevanz der Übersetzungsübungen in der Ausbildung an diesem Institut zu zeigen. Dabei soll die Entstehung, Durchführung und Zielsetzung der Übung erläutert werden.

In Kapitel 2.1 werden der Umgang mit Übersetzungsaufgaben, in Kapitel 2.2 die verschiedenen Sozialformen in der Übung, und schließlich in Kapitel 2.3 die gewählten Textsorten und deren für die Studie relevanten grammatischen Komponenten erläutert.

In Kapitel 3 stehen die Versuchspersonen und die Durchführung der Datenerhebung im Mittelpunkt. In 3.1 wird ein kurzer Überblick über die Nationalitäten und Muttersprachen der Versuchspersonen in der Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* in den drei Semestern der Datenerhebung gegeben. Die Daten der Versuchspersonen aus den für diese Studie entworfenen Fragebögen umfassen Angaben zu erlernten Sprachen, Motivation beim Sprachenlernen sowie Selbsteinschätzungen bzgl. der Kompetenzen in den Sprachen Englisch und Deutsch. Diese Informationen fließen in die Interpretation der

---

1 Vgl. II 2.2. und V für detailliertere Erläuterungen der Begriffe.

ermittelten Verbaldaten mit ein und können die Anwendung bestimmter Techniken und Strategien näher erklären.<sup>2</sup>

In Kapitel 3.2 wird auf die Werkzeuge der Datenerhebung, die Fragebögen und Dialogprotokollaufnahmen, eingegangen. Die Beschreibung dieser Werkzeuge und das sich aus deren Einsatz ergebende qualitative Analyseverfahren stehen im engen Bezug zu Teil II dieser Arbeit und den darin vorgestellten Dialogprotokollstudien (II 1.4) und Modellen zur Mehrsprachigkeit (II 3.3).

Im vierten Kapitel wird das Analyseverfahren selbst vorgestellt sowie die Auswertung der Fragebögen und Verbaldaten (4.1). In Kapitel 4.2 wird die methodische Vorgehensweise bei der Kategorisierung der Daten erklärt, welche von der Klassifizierung der Daten über die Kategorisierung und damit Positionierung der Strategien und der darin eingeschlossenen Techniken führt.

## **1 Techniken und Strategien: Ziele der Studie**

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, aus den gesammelten Verbaldaten Techniken zu extrahieren, die in Kombinationen zu erfolgreichen Strategien zur Problemlösung werden. Die gefundenen Strategien werden benannt und ihrer Position im Übersetzungsprozess zugeordnet. Ein Strategienkatalog wird erstellt, anhand dessen Teilnehmer kommender Übungen zur Übersetzung eine Bewusstmachung möglicher Strategien zur Problemlösung erfahren können.

Bevor nun auf die Datenerhebung selbst eingegangen wird, müssen zumindest die zwei grundlegende Konzepte, *Techniken* und *Strategien*, weiter erläutert werden.

### **1.1 Begriffserklärungen**

Die Begriffserklärungen an dieser Stelle sollen nur knapp ausfallen, da in Teil V, der Datenanalyse, die Spezifikationen von Techniken und Strategien anhand von Beispielen noch klarer gemacht und detaillierter dargestellt werden kann. An dieser Stelle ist die Erklärung der Begriffe Techniken und Strategien jedoch notwendig um das Analyseverfahren zu erklären und die gewählten Schritte des Verfahrens sowie ihre Abfolge zu verdeutlichen. Auch

---

2 Vgl. hierzu die Datenanalyse in V und die abschließende Diskussion der Ergebnisse in VI.

wenn die Begriffe sich in der Fremdsprachenforschung an anderer Stelle finden lassen (z.B. Lompscher, 1992, Rampillon 1996, Grotjahn 1997, Nold 1992 und 1997, Bimmel und Rampillon 2000 etc.)<sup>3</sup> so sind die folgenden Definitionen als grundlegende Arbeitsdefinitionen für die vorliegende Studie zu sehen.

### 1.1.1 Techniken

Der Problemlösungsprozess ist vergleichbar mit der Konstruktion einer Mauer, die aus Bausteinen besteht. Diese Bausteine müssen geschickt platziert werden, um der Mauer Stabilität zu verleihen und um die gewünschte Höhe der Mauer zu erreichen. Die gewünschte Höhe der Mauer ist vergleichbar mit der Lösung der Problemlage, die geschickte Platzierung der Bausteine vergleichbar mit dem Erfolg oder Misserfolg einer Problemlösungsstrategie.

Um die Stabilität der Mauer zu gewährleisten, sollten die Bausteine versetzt angebracht werden, d.h. im übertragenen Sinn sollten die Techniken und Strategien innerhalb des Prozesses unterschiedlich angeordnet werden.

Die logische und effektvolle Kombination dieser kleinsten, sinnvollen Bausteine, die im Folgenden Techniken genannt werden, führt zu der Entstehung von Strategien, also einer Abfolge von Techniken, die ein Ziel, die Lösung eines Problems, verfolgen. Der Prozess, an dessen Ende die Lösung eines Problems steht, besteht also aus verschiedenen kleineren Teilen oder Bausteinen, die bestimmte Funktionen auf dem Weg zur Lösung haben. Der Einsatz der Techniken ist abhängig von dem jeweils zu lösenden Problem.

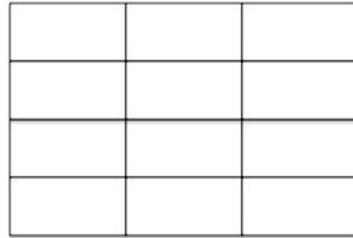


Abb. IV. 1:  
Instabile Mauer, immer die gleiche Technikabfolge

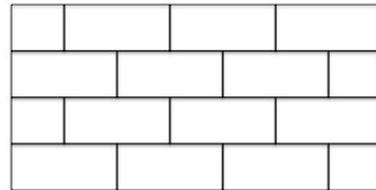


Abb. IV. 2:  
Stabile Mauer, versetzte Techniken, erfolgreiche Strategie

3 Vgl. außerdem II 1.2.

Rampillon (1996) definiert Lerntechniken wie folgt: „Lerntechniken sind Verfahren, die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um sein fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“ (Rampillon 1996: 17). Techniken werden verstanden als zum Teil automatisierte und zum Teil bewusste Prozesse, bzw. Prozessschritte, die wiederholbar und kombinierbar sind (vgl. Rampillon 1996: 17). Ähnlich verhält es sich mit Techniken im Problemlösungsprozess bei einer Übersetzung; sie können geplant oder zufällig eingesetzt werden.

Der geplante Einsatz von Techniken kommt z.B. durch Erfahrung bei einer Problemlösung zustande. Diese Erfahrung kann dazu führen, dass bestimmte Situation wiedererkannt werden, und das auf bereits gegangene, und erfolgversprechende, Wege der Problemlösung zurückgegriffen wird. In den vorliegenden Daten kann davon ausgegangen werden, dass das Problem als solches – die Übertragung eines englischsprachigen Textes ins Deutsche – bekannt ist, und dass es bereits in der Erfahrung der Versuchspersonen erfolgreiche Techniken der Übersetzung gegeben hat.<sup>4</sup> Sind diese Schritte allerdings schon sehr oft gegangen worden, kann gesagt werden, dass der Einsatz dieser Schritte nicht geplant eintritt, sondern eher automatisiert ist.<sup>5</sup> Dies bedeutet dann auch, dass die Technik vermutlich unbewusst eingesetzt wird. Der unbewusste Einsatz von Techniken ist viel schwerer zu verfolgen, da er nur selten verbalisiert oder genau erklärt wird.

Der zufällige Einsatz von Techniken kann aus ähnlichen unbewussten Umständen herrühren, und ist ebenfalls nur schwer zu beweisen. Ein zufälliger Einsatz kann sowohl bewusst als auch unbewusst sein. Der bewusste Einsatz wird dann eher verbalisiert als der unbewusste. Ein zufälliger Einsatz entsteht entweder aus Unwissen oder aus einer Aufforderung des Gegenübers, mit welcher die ausführende Person nicht gerechnet hat.

Techniken können also, zusammenfassend, als Schritte im Handlungsprozess verstanden werden, die bewusst oder unbewusst, automatisiert oder gezielt, zufällig oder geplant eingesetzt werden können.

---

4 Diese Techniken wurden u.a. in der Übung selbst vermittelt (vgl. IV 2.1). Inwieweit die Vermittlung der Techniken Einfluss auf deren Anwendung im vorliegenden Problemlösungsprozess hat, kann nur schwerlich analysiert und interpretiert werden.

5 Vgl. Ericsson und Simon (1993) und III 2 bzgl. automatisierter Prozesse.

### 1.1.2 Strategien

Nach der Identifizierung der kleinsten sinnvollen Schritte im Problemlösungsprozess, den Techniken, fällt auf, dass es wiederkehrende Kombinationen und auch eine wiederkehrende Positionen dieser Techniken gibt. Diese können erfolgreich und auch nicht erfolgreich sein. Der Strategiebegriff wurde am wohl einflussreichsten von Faerch und Kasper definiert als "(...) a potentially conscious plan for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal" (Faerch & Kasper, 1983: 36). Lörcher definiert Strategien im Übersetzungsprozess als "[...] procedures which the subjects employ in order to solve a translation problem" (Lörcher 2005: 599, bzw. Lörcher 1991a: 76f). Für Faerch und Kasper kann der Einsatz von Strategien also noch nur potentiell bewusst sein, bei Lörcher fehlt diese Eingrenzung. Dieser potentiell bewusste Plan setzt sich – bei den genannten Autoren, genau wie in der vorliegenden Studie, in der Folge – aus einer Abfolge von Techniken zusammen, die zumeist einer hierarchischen Struktur folgt. Das bedeutet, dass eine Strategie einen Anfangs- und einen Endpunkt hat, und dass eine Technik, die als Endschrift zu verstehen ist, nicht als erstes in einer Strategie erscheinen wird.

Lompscher (1992: 95) definiert Strategien wie folgt:

Strategien stellen allgemeine Entscheidungsregeln oder allgemeine Vorgehensweisen dar, deren Ziel es ist, die Methoden und Mittel auszuwählen und anzuwenden, die geeignet erscheinen, bestimmte Ziele zu erreichen. Solche Strategien bestimmen den Verlauf und die Ergebnisse von konkreten Handlungen in Problemlösesituationen und anderen Situationen. Sie können auf sehr verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichem Ausmaß mehr oder weniger bewußt sein; aber in jedem Fall gründen sie subjektiv auf Erfahrung, Vorstellungen, Vorurteilen, emotionalen Zuständen etc.

Auch in dieser Definition liegt ein Fokus auf dem Umstand, dass Strategien mehr oder weniger bewusst eingesetzt werden. Wie in III 2. beschrieben, ist es dann gerade diese teilweise Unbewusstheit, die eine Verbalisation der Strategien erschwert, wenn nicht sogar unmöglich macht. Aus den Verbaldaten der vorliegenden Studie kann daher nur interpretativ geschlossen werden, dass bestimmte Techniken eingesetzt werden. Die gefundenen Strategien

und damit der Strategienkatalog beruhen<sup>6</sup> auf der Analyse der Verbalisationen der Versuchspersonen.

Strategien können auf dem Weg der Problemlösung erfolgreich oder erfolglos eingesetzt werden. Eine erfolgreiche Strategie im vorliegenden Problemlösungsprozess ist zweierlei Weise interpretiert werden. Sie kann eine korrekte Struktur im Endprodukt der kontrastiven Sprachübung sein, oder eine Strategie kann erfolgreich für die Teilnehmer sein, d.h. dass eine für beide Parteien zufriedenstellende Lösung gefunden werden kann.<sup>7</sup>

Das folgende Beispiel (Bsp. IV: 1) zeigt einen Problemlösungsprozess der erfolgreich für die Versuchspersonen ist. Das Problem wird erkannt, bearbeitet und gelöst.

*Bsp. IV: 1: Erfolgreiche Problemlösung.*

Tanja: Come in and wake me up, he said. Ja süß...

<lachen>

Matthias: ok, ähm

Tanja: Komm rein

Matthias: ja, kommen Sie rein, vielleicht

Tanja: ach so, stimmt, kommen Sie rein und wecken Sie mich auf.

Matthias: ja, sagt er

Tanja: sagt er, ok – kommen Sie rein... und wecken Sie mich auf, ...

Tanja liest in diesem Beispiel den Ausgangstext vor und macht gleich darauf ein Angebot für eine Übersetzung. Dieses Angebot wird von Matthias bestätigt aber gleichzeitig korrigiert. Tanja nimmt diese Korrektur an und führt den Satz weiter. Matthias macht genau das gleiche und führt den Satz zu Ende. Tanja wiederholt das gesamte Gefüge und leitet zum nächsten Satz über. In diesem Beispiel liegt eine erfolgreiche Strategie vor, da beide Versuchspersonen kollaborativ das Problem angehen und lösen und sogar eine korrekte Struktur produzieren.

---

6 Vgl. 1.3 & VI.

7 Ob eine korrekte Struktur in einer Übersetzung für die Versuchspersonen zufriedenstellend ist, kann nicht immer genau vorhergesagt werden, da sich die Versuchspersonen oft uneinig über das erzielte Ergebnis sind, selbst wenn sie eine sprachlich-grammatisch korrekte Struktur erstellt haben. (Vgl. IV 1 & 2)

Im nächsten Beispiel (Bsp. IV: 2) ist die Strategie ebenfalls erfolgreich, die Versuchspersonen sind zufrieden und stimmen miteinander überein was die Übersetzung angeht, diese ist aber sprachlich nicht ganz einwandfrei. Trotzdem kann in diesem Fall von einer für die Versuchspersonen erfolgreichen Strategie gesprochen werden.

*Bsp. IV: 2. Erfolgreiche Strategie, sprachlich inkorrekte Lösung*

Kathrin: hmm, cause musste lachen makes it sound like somebody was making her.

Sandra: Like tickling her...

Kathrin: It's just kind of a whole, she couldn't help it, cause it was funny – but she didn't really want to...

Sandra: ok, so you could put: Frau Davis konnte sich nicht helfen und lachte.

Kathrin macht ein Angebot zur Übersetzung und erklärt gleichzeitig ihre Einwände dagegen. Sandra scheint diesem zuzustimmen, da sie die Einwände kontextualisiert. Kathrin versucht die Situation weiter zu erklären und wird letztendlich von Sandra mit einem neuen Angebot unterbrochen. Der turn wird dann beendet durch ein gemeinsames Lachen. Die Struktur ist idiomatisch nicht einwandfrei, aber es wurde durch die Kollaboration der Versuchspersonen eine Struktur erarbeitet. Die Strategie des Erklärens und Kontextualisierens ist in diesem Fall erfolgreich und führt zu einem Ergebnis.

## **1.2 Beschreibung von Techniken und Strategien**

Die Beschreibung der Techniken und Strategien verfolgt das Ziel möglichst umfassend darzustellen, welche Schritte der Problemlösung von den Versuchspersonen gegangen werden. Neben diesem Hauptziel besteht gleichzeitig die Hoffnung auf Muster und Systeme zu stoßen, die von der ausführenden Einzelperson auf zumindest einen Teil der Gruppe übertragen werden können.

Weitere Informationen bzgl. der Beschreibung der Techniken und Strategien finden sich zunächst in IV 4. In Teil V dieser Arbeit werden die Techniken und Strategien dann anhand konkreter Daten verdeutlicht.

### 1.3 Erstellung eines Strategienkatalogs

Der Strategienkatalog ist das angestrebte Ergebnis der Datenanalyse in der vorliegenden Studie. Diese Erstellung umfasst viele Schritte die einem Filtervorgang gleichen (vgl. hier Südmersen 1983). Wie beim Filtern unterschiedlicher Materialien bedeutet dies zunächst, dass Daten ausgewählt, bzw. klassifiziert werden müssen, und dabei schließlich nicht alle Daten in ihrer Gesamtheit in diesen Katalog aufgenommen werden. Durch den Vorgang des Filterns findet eine Selektion statt, die die Daten auf ihre Beschaffenheit und schließlich auch ihre Relevanz in Relation zur leitenden Forschungsfrage hin überprüft.

Nach der Klassifizierung und Kategorisierung der Daten (d.h. ihrer Positionierung im Problemlösungsprozess), der Identifikation der Techniken und deren Zusammensetzung zu Strategien kann der Katalog erstellt werden. Die darin dann enthaltene Sammlung von Strategien kann Aufschluss darüber geben, welche Strategien für Sprecher mehrerer Sprachen hilfreich beim kontrastiven Umgang mit Sprachen sein können. Der Katalog kann außerdem Anregung zur Vermittlung dieser Strategien sein, die zu einem effizienteren Bearbeiten von kontrastiven Sprachübungen führen kann.

## 2 Die sprachpraktische Übung Übersetzung für Nicht-Muttersprachler

Im Programm der Sprachpraxis am Institut für Englische Philologie des Departments für Anglistik und Amerikanistik an der Ludwig-Maximilians-Universität in München bilden die Übungen zur kontrastiven Betrachtung der Sprachen Englisch und Deutsch eine der tragenden Säulen der sprachpraktischen Übungen.<sup>8</sup> Jeder Studierende der Anglistik mit dem Ziel Lehramt muss laut Studienordnung bis zur akademischen Zwischenprüfung eine Übung in

---

8 Das Programm der Sprachpraxis folgte zur Zeit der Datenerhebung einem sog. Stufenplan, nach welchem Studierende vor der akademischen Zwischenprüfung für Lehramtsanwärter, bzw. der Hauptseminaraufnahmeprüfung für Studierende mit dem Ziel Magister, je nach Kompetenzniveau in zwei Stufen eingeteilt wurden, bei welcher in der zweiten Stufe die Säulen der sprachlichen Fertigkeiten begannen. Diese Säulen bestanden aus sprachpraktischen Übungen im Bereich *Contrastive, Written, Lexis/Grammar, Oral/Aural* und *Topics/Integrated Skills*. Nach der Zwischenprüfung oder Hauptseminaraufnahmeprüfung verfolgte die sprachpraktische Ausbildung ein ähnliches Programm in Stufe 3 des Stufenplans und schloss schließlich mit Stufe 4, der *Exam Preparation*, ab.

*Übersetzung Englisch-Deutsch* belegt und mit mindestens der Note ausreichend (Note 4) bestanden haben. Studierende mit dem Studienziel Magister müssen bis zur Anmeldung zur Magisterprüfung eine Übung *Übersetzung Englisch-Deutsch* oder *Translation German-English* belegt und mit mindestens der Note ausreichend bestanden haben. Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, konnten in den Jahren zwischen 2000 und 2007 statt einer sprachpraktischen Übung *Translation German-English* auch die extra für diese Klientel geschaffene Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* in Stufe 2 des sprachpraktischen Stufenplans belegen.

Die Schaffung dieser Übung ergab sich aus den Beobachtungen der Lehrenden der Sprachpraxis, nach denen Studierende mit anderen Muttersprachen als dem Deutschen im Vergleich zu Muttersprachlern große Schwierigkeiten mit der Übersetzung von englischen Texten ins Deutsche hatten.<sup>9</sup>

Da das Resultat einer Übersetzung vom Englischen ins Deutsche aber die Sicherheit im Umgang mit dem Deutschen viel schärfer abbildet als den Umgang mit der Studiensprache Englisch, mussten Studierende mit anderen Muttersprachen als dem Deutschen in dieser Hinsicht als benachteiligt angesehen werden.<sup>10</sup> Um einen Ausweg für diese Studierenden zu finden, und sowohl die Sprachbeherrschung des Englischen zu überprüfen als auch die Stilsicherheit im Deutschen zu fördern, wurde eine Übungsart entwickelt, die vorrangig auf Magisterstudierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und Programmstudierende, die für ein oder zwei Semester an der LMU studierten, zugeschnitten sein sollte. Im Vergleich zu den sprachpraktischen Übungen für Muttersprachler des Deutschen sollte diese Übung zwar ähnliche Aspekte bearbeiten, aber unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Es sollte eine bessere Möglichkeit zur Übung des Deutschen gegeben werden und auch eine bessere Betreuungssituation für Studierende im ERASMUS Programm hergestellt werden.

Studierende im ERASMUS Programm müssen an der LMU, je nach Auflage ihrer Heimatuniversität, eine bestimmte Anzahl an ECTS Credit Points belegen und greifen, um ihre Sprachbeherrschung im Deutschen zu verbessern,

---

9 Diese Schwierigkeiten entwickelten sich für einige Studierende zu unüberwindbaren Hürden auf dem Weg zum erfolgreichen Abschluss der sprachpraktischen Übungen, obwohl ihre Kompetenz im Englischen für ein wissenschaftliches Studium der Anglistik als durchaus angemessen einschätzen war.

10 Vgl. hier II 1.3 zur didaktischen Perspektive bei Übersetzungsübungen.

häufig auf Übersetzungskurse ins Deutsche zurück. Dieses Vorgehen hat verschiedene Folgeerscheinungen. In einem Übersetzungskurs für deutsche Studierende mussten die ERASMUS Studierenden aus englischsprachigen Ländern oft eine Art ‚Wörterbuch‘-Funktion übernehmen. Dieser Austausch, bzw. diese für zumindest eine Seite des Austauschs sicherlich erfolversprechende Strategie der Nutzbarmachung des Wissens Anderer, funktioniert oft leider wirklich nur einseitig und zum Vorteil der deutschen Muttersprachler. Die Studierenden im ERASMUS Programm profitieren nur selten selbst von einer solchen Situation.<sup>11</sup>

Die Übung Übersetzung für Nicht-Muttersprachler sollte folgende Ziele erfüllen:

- Für Studierende, deren Muttersprache nicht Englisch ist: Sprachbeherrschung des Englischen überprüfen und verbessern
- Für alle Teilnehmer der Übung: Sprachbeherrschung des Deutschen überprüfen und verbessern
- Leistungsnachweise für Studierende mit dem Ziel Magister, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, verfügbar machen
- Leistungsnachweise für Studierende des ERASMUS Programms im Fach Englische Philologie verfügbar machen

Der Inhalt der Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* sollte mit dem der Übungen *Übersetzung Englisch-Deutsch* vergleichbar sein. Der Inhalt sollte aber näher am Bedarf der Nicht-Muttersprachler angelegt sein und nicht als Ziel haben, durch die Übertragung von Texten vom Englischen ins Deutsche ausschließlich die englische Sprachkompetenz zu erhöhen, sondern auch, und vielleicht sogar vor allem, die deutsche Sprachkompetenz zu verbessern. Fokus dieser Übung war die Erstellung von zielsprachlich deutschen Texten, deren Inhalt dem englischen Original entsprechen sollte, die sprachlich möglichst korrekt sein sollten und deren Strukturen zielsprachenadäquat sind. Innerhalb dieses Prozesses der Übertragung der Texte sollten sprachliche Aspekte verglichen werden,<sup>12</sup> unter Umständen Ähnlichkeiten und Unter-

---

11 Grundsätzlich gesehen sind Übersetzungsübungen für sowohl Nicht-Muttersprachler als auch Muttersprachler der Ausgangs- und Zielsprachen sinnvoll. Bei einer Erforschung der Übersetzungsstrategien von Muttersprachlern der Zielsprache müssten allerdings Aspekte der Sprachlerntheorien anders gewichtet werden.

12 Vgl. auch hier II 1.3.

schiede erkannt und verinnerlicht werden.<sup>13</sup> Inhaltlich wurden in der Übung Übersetzung für Nicht-Muttersprachler genau wie in den Übungen Übersetzung Englisch – Deutsch verschiedene Textsorten behandelt und übersetzt. Bei den grammatischen Komponenten gab es einen verstärkten Fokus auf die Idiomatik des Deutschen.<sup>14</sup>

## 2.1 Umgang mit Übersetzungsaufgaben in der Übung

Die Struktur der Übung war darauf angelegt, möglichst viele verschiedene Texte aus dem Englischen ins Deutsche zu übertragen. Dabei sollten die Texte in ihrem Schwierigkeitsgrad aufsteigend sein und, nach Möglichkeit, bereits Gelerntes zu einem späteren Zeitpunkt festigen. Zur Überprüfung und Bewertung der Übersetzungsfähigkeit gab es pro Semester drei Klausuren, in welchen Texte ohne die Hilfe von Wörterbüchern übersetzt werden sollten.<sup>15</sup>

Zu Beginn eines Semesters wurde den Teilnehmern des Kurses eine Abfolge von Arbeitsschritten angeboten (siehe folgende Seite), mit Hilfe derer es möglich sein sollte, einen Text erfolgreich und mit einem qualitativ guten Ergebnis zu übersetzen. Diese Arbeitsschritte sollten bei der Bearbeitung der Hausaufgaben in der Übung angewandt werden. Um möglichst viele verschiedene Texte bearbeiten zu können, wurde das tatsächliche Übersetzen von Texten in die Hausaufgaben verlegt, während in der Übung selbst dann über diese Übersetzungen gesprochen wurde. In der Übung selbst wurden außerdem ausgewählte Textpassagen sowie Übungssätze übersetzt, anhand derer spezifische Probleme wie Passiv, Aktiv, Partizipialkonstruktionen, etc. besprochen und exemplifiziert wurden.

Die Arbeitsschritte waren so geplant, dass die Teilnehmer dazu angehalten wurden mit einer gewissen strukturierten Langsamkeit an die Aufgaben her-

---

13 Es handelt sich bei dieser Übertragung der Texte von einer Sprache in die andere nicht um Übersetzungen im klassischen Sinne, sondern, wie bereits gesagt, um kontrastive Sprachübungen mit den genannten Zielsetzungen. Zur Unterscheidung zwischen Übersetzungen im klassischen Sinne und kontrastiven Sprachübungen vgl. II 1.1.

14 Vgl. hierzu IV 2.3 sowie IV 3.2.4.

15 Einer der Gründe für den Ausschluss von Nachschlagewerken bei Klausuren ist, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmer erfahrene und effiziente Wörterbuchnutzer sind. Damit soll verhindert werden dass sie, statt nach einer idiomatisch passenden Übersetzung eines Wortes unter dem Zeitdruck einer Klausur eher zu der ersten Übersetzung greifen, und sich damit selbst die Gelegenheit nehmen, länger über die Bedeutung nachzudenken, und durch eigenes Wissen auf die beste Übersetzungsvariante zu kommen.

anzugehen. In den ersten Semestern, in denen diese Übung durchgeführt wurde, wurde beobachtet, bzw. gestützt durch die Ergebnisse der Klausuren in der Übung gezeigt, dass besonders diejenigen Teilnehmer, die noch keine, oder nur wenig Erfahrung mit Übersetzungen hatten, schnell anfangen, Wort-für-Wort-Übersetzungen zu erstellen, um dann meistens erst nach dem ersten Übersetzen eines Satzes – oder des gesamten Textes – dessen Struktur zu überprüfen. Abgesehen davon, dass eine lineare Wort-für-Wort-Übersetzung sprachspezifische Strukturen außer Acht lässt, wurde die Überprüfung der Strukturen unter Zeitdruck, also oft in den Prüfungssituationen, vernachlässigt, so dass die Qualität der Übersetzung zu wünschen übrig ließ. Dies geschah besonders bei Studierenden, die ohne Zeitdruck, nämlich in den Hausaufgaben, eigentlich qualitativ gute Übersetzungen erstellen konnten.

Durch die vorgeschlagenen Arbeitsschritte sollte das Textverstehen in den Vordergrund gestellt werden. Die frühzeitige Sinnerfassung – und das evtl. schriftliche Festhalten dieses Sinns, i.e. der Aussage des Textes, macht einen Rückblick auf den Sinn nach Beendigung des Übersetzungsvorgangs leichter möglich. Wenn nach der Übersetzung der Sinn des Zieltextes mit dem des Ausgangstextes vergleichbar ist, kann eher von einer gelungenen Übersetzung gesprochen werden, als wenn jedes einzelne Wort übersetzt worden ist, in seiner Form aber nicht in die Struktur des Satzes passt und der Text somit unverständlich wird (vgl. Kussmaul 1996, Kupsch-Losereit 1996). Die Sinnerfassung kann als grundlegende Kompetenz angesehen werden, die bei allen Teilnehmern des Kurses vorausgesetzt wurde.

Die vorgeschlagenen Arbeitsschritte zur Erstellung einer Übersetzung lauten wie folgt:

1. Ganzen Text lesen
2. Unbekannte Wörter heraus suchen und nachschlagen
3. Text verstehen, Sinn (in einem Satz) zusammenfassen (u. evtl. schriftlich festhalten)
4. 1. Satz ganz lesen und verstehen.
5. 1. Satz übersetzen.
6. Überprüfen, ob alle Wörter und Satzteile übersetzt sind
7. Sinn überprüfen (gleich wie 4.?)
8. Satz lesen.
9. 2. Satz ganz lesen
10. 2. Satz übersetzen

Dies wird fortgeführt bis zum letzten Satz.

- x. Ganze Übersetzung lesen, Sinn erfassen, Abgleich mit 3.
- x+1. Rechtschreibung und Grammatik überprüfen, Zieltext ggfs. von einer anderen Person lesen lassen.

Die Begründung für diese vorgeschlagenen Schritte ist, dass ein Fokus darauf gelegt werden soll, dass der Text zunächst als eine Einheit verstanden werden muss (Schritt 1-3). Erst wenn der gesamte Textzusammenhang erfasst ist, ist es sinnvoll mit dem Übersetzen der einzelnen Sätze zu beginnen (Schritt 4-8).

Diese Arbeitsschritte sollten besonders auf die Funktion eines Textes hinweisen, auf dessen Bedeutung und Stilebene, die im Ausgangs- und im Zieltext gleich sein sollte. Punkt 2 lässt erkennen, dass diese Arbeitsschritte nur für die Hausaufgaben und die Arbeiten in der Übung gedacht waren, denn bei den Klausuren war keine Möglichkeit des Nachschlagens unbekannter Wörter gegeben.<sup>16</sup>

Eine weitere Voraussetzung zur erfolgreichen Teilnahme an der Übung neben dem Bestehen von zwei Klausuren war das Erstellen von Hausaufgaben. Die Hausaufgaben sollten individuell erarbeitet werden und galten als Vor- und Nachbereitung der Arbeit in der Übung. Da die Besprechung der Übersetzung eines Textes Hauptbestandteil der Übung selbst war, bestand ein gewisser Druck, diese Hausaufgaben auch wirklich anzufertigen. Des Weiteren sollte mindestens eine Hausaufgabe im Semester zur Korrektur durch die Dozentin abgegeben werden. Um dieses zu erlangen, gab jede Woche eine kleine Gruppe von Teilnehmern (4-6) ihre Hausaufgaben ab. Diese Korrektur verfolgte zwei Ziele: zum Einen sollte sie Aufschluss über den individuellen Sprachstand und erreichte Kompetenzen in der Übersetzung der Teilnehmer geben, und zum Anderen den Teilnehmern die Möglichkeit individueller Rückmeldung durch die Dozentin geben. Die korrigierten Hausaufgaben wurden entweder am Tag vor der Übung oder zu Beginn der Übung an die Verfasser zurückgegeben. Die Korrekturen waren in ihrer Art mit denen in einer Klausur vergleichbar und wurden jeweils abgeschlossen durch einen

---

16 Neben den in Fußnote 16 genannten Gründen, erklärt sich dieses Vorgehen daraus, dass Sprecher vieler verschiedener Muttersprachen in der Übung saßen, und entweder jeder sein eigenes Wörterbuch mitbringen musste – und dabei nicht sicher gestellt werden konnte, dass keine weiteren Hilfsmittel mitgebracht wurden – oder dass jedem Teilnehmer ein Wörterbuch in seiner Sprache gestellt werden müsste, was aufgrund der Menge der Sprachen nicht geleistet werden konnte.

umfassenden Kommentar, in welchem auf die schwerwiegendsten Fehlerquellen hingewiesen wurde und Rückmeldung bzgl. Verbesserungen im Vergleich zu evtl. ersten Klausurergebnissen oder bereits früher abgegebenen Hausaufgaben gegeben wurde. Diese Form der Korrektur und Rückmeldung war bei den Teilnehmern sehr beliebt, so dass die meisten Teilnehmer – so es die Zeit im Semester erlaubte – ihre Hausaufgaben mehrmals korrigieren ließen.

## **2.2 Sozialformen in der Übung**

Die Hausaufgabentexte wurden generell im Studenten-Dozenten-Gespräch besprochen.<sup>17</sup> Zunächst wurden unabhängig von der Gesamtübersetzung die schwierigsten Punkte der Übersetzung in der Gruppe gesammelt und besprochen. Nach dieser Besprechung wurden dann die Sätze des Textes einzeln in ihrer Übersetzung vorgelesen und diskutiert, bis eine von allen Teilnehmern anerkannte Lösung gefunden wurde.

Neben den Hausaufgabentexten, die in Einzelarbeit bearbeitet werden sollten, wurden zu bestimmten Problembereichen in der Übung Beispielsätze diskutiert. Diese Aufgabenblätter sollten nach Möglichkeit in Partnerarbeit bearbeitet werden und die Teilnehmer des Kurses wurden dazu angehalten, soviel wie möglich miteinander über die Lösung der Aufgaben zu sprechen. Durch die verstärkte Partnerarbeit sollten die Teilnehmer lernen von einander zu profitieren, ausgehend von der Annahme, dass Teilnehmer aus unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Sprachlernbiografien und damit unterschiedliche Herangehensweisen an Übersetzungsaufgaben haben (vgl. hier Lindemann 2000 und Hufeisen 1998).

Als weitere Sozialform wurden Kleingruppenarbeiten durchgeführt, wenn exemplarisch Textpassagen übersetzt werden sollten. Hierbei wurden dann Texte in Abschnitte eingeteilt und jeweils an Kleingruppen (2-4 Personen) zur Bearbeitung gegeben. Auch hier wurde Wert darauf gelegt, dass soviel wie möglich miteinander diskutiert wird, und dass das Ergebnis der Gruppenarbeit auch von allen Teilnehmern der Gruppe akzeptiert sein sollte. Im Anschluss an die Gruppenarbeit wurden die Ergebnisse dann präsentiert und ggfs. den anderen Gruppen schriftlich zugänglich gemacht.

---

17 Vgl. hier Nord 1996 zu Arbeitsformen in Übersetzungsübungen.

Insgesamt wurde bei allen Aufgaben in der Übung immer dazu aufgefordert, viel zu reden und oft Fragen zu stellen. Die Atmosphäre in der Übung sollte jegliche Fragen ermöglichen und auch kleinste Unklarheiten wurden erklärt. Hintergrund zu dieser Vorgehensweise war die Annahme, dass die Teilnehmer voneinander profitieren können, wenn sie in Kleingruppen oder in Partnerarbeit gemeinsam eine Problemstellung lösen konnten. Zwar war diese Arbeitsform in der Übung letztendlich nicht Teil der bewerteten Leistung, da die Klausuren individuell bearbeitet werden mussten, aber die Kollaboration in der Übung selbst sollte dazu führen, die eigenen Kompetenzen besser kennen zu lernen, sich im Vergleich zu anderen Teilnehmer zu erfahren und von den Kompetenzen anderer zu profitieren. In der vorliegenden Studie ist ein grundlegender Aspekt der Problemlösung das Gespräch zwischen den Versuchspersonen.

### **2.3 Textsorten und grammatische Komponenten**

Die Übungssemester wurden in zwei Teile geteilt, in denen zwei unterschiedliche Textsorten behandelt wurden. Den Anfang machten fiktionale, literarische Texte. Diese Textsorte kann als bekannt und geläufig bei den Teilnehmern betrachtet werden. Wenn die Teilnehmer bereits Übersetzungserfahrung hatten, so beruhte diese meist auf der Übersetzung von Texten, die für das Studium des Deutschen oder Englischen zumeist in Literaturkursen gelesen wurde. Nur wenige Teilnehmer gaben an, bereits Sachtexte oder journalistische Texte übersetzt zu haben.

Im zweiten Teil des Semesters, nach der ersten Klausur, wurden Zeitungsartikel übersetzt. Der Grund für diese Zweiteilung war, dass einerseits mehr als eine Textsorte *en bloc* behandelt werden sollte, beide Textsorten, literarisch und journalistisch, bekannt und geläufig sein sollten, und im zweiten Teil eines jeden Semesters schließlich ausgegangen werden konnte, dass sich die Teilnehmer ausreichend in München eingelebt hatten und genug input aus dem Deutschen bekommen hatten, um Zeitungsartikel zu verstehen und sie in aktuelle Geschehnisse einzuordnen.

Obwohl Fulcher und Davidson anraten, dass “[i]n general, it is better to avoid topics which are beyond candidates’ experience, or which might cause distress or offence for some reason” (Fulcher & Davidson 2007: 42) wurde nach Texten gesucht, die aktuelle Ereignisse beschreiben, die auch in anderen Informationsmedien Aufmerksamkeit erregen. Dabei musste oft der von Fulcher

und Davidson formulierten Prämisse, keine Texte mit reißerischem oder dramatischem Inhalt für Übersetzungsübungen zu benutzen, zuwider gehandelt werden. Es zeigte sich nämlich, dass besonders beim Einsatz solcher Texte davon ausgegangen werden kann, dass es ein umfassendes Vokabelwissen gibt. Texte, deren Inhalt aufgrund von Dramatik und unter Umständen damit einhergehendem gesellschaftlichem Interesse in vielen verschiedenen Medien zu finden ist, sind für die Teilnehmer leichter erschließbar als ein durch die Dozentin ausgewählter literarischer Text, dessen Kontext den Teilnehmern zumeist völlig unbekannt ist. Die Auswahl der Zeitungstexte wurde auch dadurch geleitet, ob ein Ereignis auch außerhalb Deutschlands in den Medien zu finden war. Der Informationsgehalt sollte nach Möglichkeit hoch genug sein um in ausländischen Medien besprochen zu werden (entweder ein Ereignis aus dem englischsprachigen Raum, welches auch in deutschen Medien zu finden war, oder ein Ereignis aus Deutschland, welches in englischsprachigen Zeitungen beschrieben wurde).

Konkret ging es in den Ausgangstexten um Zuganglücke, Ereignisse im englischen Königshaus, oder, wie im Text<sup>18</sup> der vorliegenden Studie, Waldbrände in Australien. Bei der Bearbeitung der Texte im Zusammenhang der Übung stellte sich dabei heraus, dass vermeintlich schwierige Ausdrücke wie *derailment* ohne große Schwierigkeiten als Entgleisung von den Teilnehmern übersetzt werden konnten sowie *fire breaks* als Feuerschneisen bekannt waren. Da es sich bei diesen Ausdrücken nicht um Vokabeln einer herkömmlichen Kommunikationssituation von Philologiestudierenden handelt, kann davon ausgegangen werden, dass diese Ausdrücke aus den Medien bekannt waren.

Als wichtige grammatische Komponenten, die verstärkt in der Übung besprochen werden mussten, stellten sich besonders Partizipialkonstruktionen, Aktiv/Passiv, Verlaufsformen und auch einfache Formen der Zeiten sowie Modalverben heraus. Die Verlaufsformen der englischen Zeiten und ihre deutsche Entsprechung oder auch die Modalverben im Englischen und Deutschen lassen sich meist gut an literarischen Texten besprechen. Anhand dieser Texte kann auch ein stilistischer Sprachvergleich gemacht werden, bei dem die deutschen Zeiten geübt und in ihrer Umgebung erarbeitet werden können. Besonders die Formen, Funktion und Bedeutung des Präteritums können an literarischen Texten gut geübt werden. Das Präteritum, welches aus dialekt-

---

18 Siehe Anhang Ausgangstexte.

talen Gründen in Süddeutschland durch das Perfekt verdrängt wird, während es im Norden weiterhin bevorzugt wird (vgl. Helbig & Buscha 1999: 148f), stellte sich auch wegen seiner zumeist unregelmäßigen Verbformen als die Zeitform heraus, welche häufig geübt werden musste. Anhand des Präteritums können semantische Stilformen exemplifiziert werden, die in den meisten Fällen nur noch in der Schriftsprache zu finden sind. Partizipialkonstruktionen und die Unterschiede zwischen aktiven und passiven Formen können im Gegensatz dazu besser an Zeitungsartikeln gezeigt werden, da diese aus stilistischen Gründen eher in Berichten verwandt werden.

Ein weiterer Aspekt, der besondere Beachtung fand, vor allem bei Aufgaben, die in der Übung selbst bearbeitet wurden, waren *Idioms* im Englischen und ihre Entsprechung im Deutschen (bspw. *it's raining cats and dogs* – es regnet Bindfäden, es schüttet aus Eimern, etc.), sowie Übungen zu unterschiedlichen Konnotationen gleicher Worte (bspw. *time*). Kulturelle Einflüsse auf den Sprachgebrauch konnten auf diese Weise besprochen werden, und den Teilnehmern war es möglich, grundsätzliche Verständnisfragen zu klären.

### 3 Durchführung der Studie

Die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* bildete aufgrund ihrer einzigartigen Zusammenstellung von Teilnehmern und dem durch die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer beeinflussten Umgang mit den Sprachen und Problemen bei deren Übertragung einen interessanten Untersuchungskontext.

Da diese Übung in jedem Semester durchgeführt wurde, konnten in drei aufeinander folgenden Semestern Daten erhoben werden. Die Eröffnung eines Multimedia Sprachlabors mit einem pädagogischen Netzwerk an der LMU ermöglichte dazu noch den Einsatz von PCs und Audiosoftware zu Erhebung der Verbaldaten.

Im folgenden Unterkapitel werden die Teilnehmer der Übung kurz beschrieben, dann die Versuchspersonen, deren Daten während der drei-semestrigen Studie erhoben wurden, und schließlich die Werkzeuge der Datenerhebung.

### 3.1 Kursteilnehmer

In den drei Semestern der Datenerhebung nahmen insgesamt 70 Studierende an der Übung teil. Alle Kursteilnehmer haben in den Semestern der Datenerhebung Fragebögen zu ihren Sprachhintergründen, Herkunft und Übersetzungserfahrungen ausgefüllt. Diese Fragebögen haben auch erhoben, ob die Teilnehmer an der Studie teilnehmen wollten, und unter welchen Bedingungen eine solche Teilnahme stattfinden konnte. Die Verweigerung der Teilnahme an der Studie hatte selbstverständlich keinerlei Einfluss auf die Übung und das Bestehen dieser selbst, da die Datenerhebung außerhalb der normalen Übungszeiten und auf freiwilliger Basis stattfand.

#### 3.1.1 Nationalitäten

In den drei Semestern der Datenerhebung füllten 40 Übungsteilnehmer Fragebögen aus und waren im Folgenden nicht weiter an der Studie beteiligt. Von diesen 40 Teilnehmern hätten 35 an der Datenerhebung weiter teilgenommen, konnten aber aus verschiedenen Gründen nicht mehr als das Ausfüllen der Fragebögen leisten. Nur 5 Teilnehmer der Übung gaben an, nicht an der Studie teilnehmen zu wollen. Die 40 Teilnehmer kommen aus 18 verschiedenen Ländern: Bulgarien (2), China (2), England (12), Frankreich (1), Georgien (1), Indonesien (1), Irland (3), Mazedonien (1), den Niederlanden (2), Portugal (2), Rumänien (1), Russland (2), der Tschechischen Republik (2), der Türkei (1), der Ukraine (2), Ungarn (1), den USA (3) und Weißrussland (1). 20 dieser Teilnehmer streben einen Abschluss als Magister an, 20 sind ERASMUS Studierende, bzw. für ein Jahr an der LMU im Zuge des *Junior Year Abroad* Programms. 33 Teilnehmer sind weiblich, sieben männlich.

#### 3.1.2 Sprachhintergrund

Sieben Teilnehmer, die nicht weiter an der Studie teilnahmen, gaben an, neben ihrer Muttersprache noch zwei weitere Sprachen zu sprechen bzw. gelernt zu haben. 13 gaben drei, 15 vier und fünf Teilnehmer fünf weitere Sprachen an. Fünf der Teilnehmer haben sich selbst als bilinguale Sprecher bezeichnet, bzw. gaben zwei Sprachen als Muttersprache an. Keiner der Teilnehmer gab an, neben der Muttersprache nur eine einzige weitere Sprache erlernt zu haben. Die ersten zwei bis drei Sprachen nach der Muttersprache wurden in der Schule gelernt, alle weiteren entweder an der Universität, teilweise auch während der Teilnahme an der Studie bzw. während des Aufenthaltes in München. Einige Teilnehmer gaben an, weitere Fremdsprachen bei

Auslandsaufenthalten in den entsprechenden Ländern gelernt zu haben, die entweder beruflichen Hintergrund hatten oder als Urlaub anzusehen sind. Die jeweilige Kompetenz in den einzelnen Sprachen wurde nicht überprüft, genauso wenig wie die Angaben über die weiteren Sprachen selbst.

### 3.1.3 Versuchspersonen – Daten aus den Fragebögen

Insgesamt haben 30 Teilnehmer der Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* ein Dialogprotokoll zu einer Übersetzungsübung erstellt. Es entstanden 17 Dialogprotokolle, da einige Teilnehmer zweimal an der Aufnahme beteiligt waren, und dabei beide zur Verfügung stehenden Texte übersetzt haben. Alle 30 Teilnehmer haben die Fragebögen ausgefüllt, an der Aufnahme der Dialogprotokolle teilgenommen und wurden nach den Aufnahmen zusammen mit ihren Dialogpartnern befragt.<sup>19</sup>

Die Teilnehmer an den Dialogprotokollen kommen aus 14 verschiedenen Nationen: aus Bulgarien, China, Dänemark, England, Frankreich, Irland, Italien, Polen, Rumänien, Russland, der Slowakei, Tschechien, der Ukraine und den USA. 19 Teilnehmer sind Studierende im ERASMUS Programm, elf streben einen Magister an. Von den Teilnehmern sind 23 weiblich und sieben männlich.

Im Folgenden werden die Teilnehmer der Studie, also die Versuchspersonen, deren Dialogprotokolle analysiert werden, vorgestellt. Für jede Person ist ein anonymisierender, deutscher Vorname gewählt worden. Es werden Angaben zum Alter, der Muttersprache und zur Chronologie des Sprachenlernens<sup>20</sup> gegeben. Daraufhin wird der Status – ob Magister oder ERASMUS Studierender – geklärt. Angaben zu formalem Deutsch- und Englischunterricht werden von der Information, ob die Versuchsperson schon einmal übersetzt hat, gefolgt. Als letzte Information wird der Partner beim Dialogprotokoll und der übersetzte Text genannt. Die Versuchspersonen sind nach ihren anonymisierten Namen alphabetisiert.

Andrea ist 23 Jahre alt und Slowakin. Ihre L1 ist Ungarisch, L2 Slowakisch, L3 Russisch, L4 Englisch, L5 Deutsch. Sie hat Deutsch in Deutschland und in ihrem Heimatland gelernt, wo sie jeweils formalen Deutschunterricht bekommen hat (Schulunterricht im Heimatland, Intensivkurs für Ausländer

---

19 Vgl. hierzu 3.3.5.

20 Vgl. hierzu die detaillierten Erläuterungen in IV 4.1.1.

an einer Sprachschule in München). Englisch hat sie sowohl in der Schule als auch als Au-Pair in London gelernt. Sie hat bereits Erfahrung mit der Übersetzung von englischen Texten ins Deutsche. Sie strebt einen Abschluss als Magister an. Für das Dialogprotokoll hat sie den Zeitungsartikel zusammen mit Jan übersetzt.

Andreas ist 20 und Brite. Seine L1 ist Englisch, L2 Polnisch, L3 Deutsch. Er hat an der Universität formalen Deutschunterricht bekommen. Er ist Teilnehmer am ERASMUS Programm und ist für ein Jahr an der LMU. Er hat vor dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat er den Zeitungsartikel zusammen mit Thomas übersetzt.

Anja ist 20 Jahre alt und Bulgarin. Ihre L1 ist Bulgarisch, L2 Englisch, L3 Deutsch. Sie hat Englisch und Deutsch in der Schule gelernt. Sie strebt einen Abschluss als Magister an. Sie hat vor dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat sie die Anekdote zusammen mit Nicole übersetzt.

Christian ist 25 und Chinese. Seine L1 ist Chinesisch, L2 Englisch, L3 Französisch, L4 Deutsch, L5 Latein. Er hat Englisch in der Schule gelernt, Deutsch im Studium. Er strebt einen Abschluss als Magister an. Für das Dialogprotokoll hat er den Zeitungsartikel zusammen mit Stefanie übersetzt.

Claudia ist 22 Jahre alt und Tschechin. Ihre L1 ist Tschechisch, L2 Deutsch, L3 Englisch, L4 Spanisch. Sie hat Deutsch und Englisch in der Schule gelernt. Sie hat vor dieser Übung noch keine Erfahrungen mit Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche gemacht. Sie strebt einen Abschluss als Magister an. Für das Dialogprotokoll hat sie den Zeitungsartikel zusammen mit Daniela übersetzt.

Daniela ist 21 Jahre alt und Chinesin. Ihre L1 ist Chinesisch, L2 Englisch, L3 Deutsch. Sie hat sowohl Englisch als auch Deutsch formal in der Schule und an der Universität gelernt. Sie hat vor der Teilnahme an dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Sie hat zweimal an dieser Übung teilgenommen. Sie strebt einen Abschluss als Magister an. Für das Dialogprotokoll hat sie einmal die Anekdote mit Stefanie übersetzt, und einmal den Zeitungsartikel mit Claudia.

Jan ist 21 Jahre alt und Brite. Seine L1 ist Englisch, seine L2 Deutsch, L3 Französisch und L4 Italienisch. Er hat Deutsch sowohl an der Schule als auch an der Universität mit formaler Instruktion gelernt. Er ist Teilnehmer am ERASMUS Programm und ist für ein Jahr an der LMU. Er hat vor der

Teilnahme an dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat er den Zeitungsartikel zusammen mit Andrea übersetzt.

Julia ist 22 Jahre alt und Schwedin/Dänin. Ihre L1 ist Dänisch, L2 Schwedisch, L3 Englisch, L4 Französisch, L5 Deutsch, L6 Spanisch. Sie hat in der Schule und in einem Sprachkurs in Österreich Deutsch gelernt, Englisch hat sie in der Schule gelernt. Sie ist Teilnehmerin am ERASMUS Programm und für ein Jahr an der LMU. Sie hat vor dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Sie hat zwei Dialogprotokolle erstellt; den Zeitungsartikel hat sie mit Melanie übersetzt und die Anekdote mit Nadine.

Kathrin ist 21 Jahre alt und Britin. Ihre L1 ist Englisch, L2 Deutsch, L3 Polnisch, L4 Spanisch, L5 Französisch. Sie hat in der Schule und an der Universität formalen Deutschunterricht gehabt. Sie ist Teilnehmerin am ERASMUS Programm und ist für ein Jahr an der LMU. Sie hat vor der Teilnahme an dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat sie die Anekdote zusammen mit Sandra übersetzt.

Matthias ist 22 Jahre alt und Franzose. Seine L1 ist Französisch, L2 Englisch, L3 Deutsch, L4 Italienisch, L5 Polnisch. Er hat in der Schule und an der Universität formalen Deutschunterricht gehabt. Er ist Teilnehmer am ERASMUS Programm und ist für ein Jahr an der LMU. Er hat vor der Teilnahme an dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat er die Anekdote zusammen mit Tanja übersetzt.

Melanie ist 22 Jahre alt und Britin. Ihre L1 ist Englisch, L2 Deutsch, L3 Französisch, L4 Spanisch. Sie hat in der Schule und an der Universität formalen Deutschunterricht bekommen. Sie ist Teilnehmerin am ERASMUS Programm und ist für ein Jahr an der LMU. Sie hat vor dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat sie den Zeitungsartikel mit Julia übersetzt.

Nadine ist 28 Jahre alt und Ukrainerin. Ihre L1 ist Russisch, L2 Ukrainisch, L3 Englisch, L4 Deutsch. Sie hat Englisch in der Schule gelernt und Deutsch in einem Intensivkurs für Ausländer in Deutschland. Sie strebt einen Abschluss als Magister an. Sie hat vor dieser Übung noch nicht vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat sie die Anekdote zusammen mit Julia übersetzt.

Nicole ist 20 Jahre alt und Bulgarin. Ihre L1 ist Bulgarisch, L2 Russisch, L3 Englisch, L4 Deutsch. Sie hat Englisch und Deutsch in der Schule gelernt.

Sie strebt einen Abschluss als Magister an. Sie hat vor dieser Übung noch nicht vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat sie die Anekdote zusammen mit Anja übersetzt.

Sandra ist 21 Jahre alt und Britin. Ihre L1 ist Englisch, L2 Französisch, L3 Deutsch, L4 Spanisch. Sie hat als Kind ein paar Jahre in Deutschland gelebt, hat dort bereits die Sprache ohne formale Instruktion erlernt, und hat dann formalen Deutschunterricht in der Schule gehabt. Sie ist Teilnehmerin am ERASMUS Programm und war für ein Jahr an der LMU. Sie hat vor der Teilnahme an dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat sie die Anekdote zusammen mit Kathrin übersetzt.

Stefanie ist 20 Jahr alt und Irin. Ihre L1 ist Englisch, L2 Irisch, L3 Deutsch, L4 Französisch. Sie ist Teilnehmerin am ERASMUS Programm, und ist für ein Jahr an der LMU. Sie hat formalen Deutschunterricht an der Schule gehabt und hat vor der Teilnahme an dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Sie hat zweimal an dieser Übung teilgenommen. Für das Dialogprotokoll hat sie einmal die Anekdote mit Daniela übersetzt und einmal den Zeitungsartikel mit Christian.

Tanja ist 27 Jahre als und Italienerin. Ihre L1 ist Italienisch, L2 Englisch, L3 Französisch, L4 Deutsch und L5 Spanisch. Sie hat in der Schule und an der Universität formalen Deutschunterricht gehabt. Sie ist Teilnehmerin am ERASMUS Programm und ist für ein Jahr an der LMU. Sie hat vor der Teilnahme an dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat sie die Anekdote zusammen mit Matthias übersetzt.

Thomas ist 20 Jahre alt und Brite. Seine L1 ist Englisch, L2 Französisch, L3 Latein, L4 Deutsch. Er hat in der Schule formalen Deutschunterricht bekommen. Er ist Teilnehmer am ERASMUS Programm und ist für ein Jahr an der LMU. Er hat vor dieser Übung bereits vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Für das Dialogprotokoll hat er den Zeitungsartikel zusammen mit Andreas übersetzt.

### **3.2 Werkzeuge der Datenerhebung**

Um einen möglichst umfassenden Eindruck über die Vorgänge während der Übersetzungsübung zu erlangen, mussten ebenso möglichst umfassende Werkzeuge gefunden werden. Eine einfache Beobachtung oder eine einfache

Befragung würden es nicht ermöglichen, hinreichende Hinweise auf die Technikabfolgen und daraus resultierenden Strategien zu geben. Die Triangulation der Datenerhebung “[...] is to be understood in the light of triangulation as a sailing metaphor [...]. Assuming that navigating though uncharted waters requires several location points to establish one’s position [...]” (Alves, 2003, vii). Es wird in dieser Studie auf drei Datenerhebungsverfahren zurückgegriffen, die eine zur Analyse und Interpretation ausreichende Datenlage kreieren.

An erster Stelle der Datenerhebung steht ein Fragebogen<sup>21</sup>, der die grundlegenden Daten der Teilnehmer der Übung aufnehmen sollte und als Teilnahmebestätigung der Versuchspersonen dient. Dann folgt die Aufnahme der Dialogprotokolle, die aus zufälligen Kombinationen der Versuchspersonen entstanden.<sup>22</sup> Die Wahl des jeweiligen Ausgangstextes zur Übertragung fand ebenfalls nach dem Zufallsprinzip statt. Die Protokolle liefen alle unter den gleichen Bedingungen ab, hatten die gleiche Aufgabenstellung und Zielsetzung.

Nach der Aufnahme der Dialogprotokolle wurden alle Teilnehmer noch kurz nach der soeben gemachten Erfahrung befragt und Kommentare notiert. Die Befragungen liefen ebenfalls nach vergleichbaren Mustern ab.

### 3.2.1 *Verortung der Daten*

Die Daten wurden auf freiwilliger Basis von den Versuchspersonen erbracht. Die tatsächliche, individuelle Motivation zur Teilnahme an der Studie lässt sich nur schwer nachverfolgen. Allerdings wurde mehrfach (Fragebogen und mündliche Hinweise) darauf hingewiesen, dass eine Teilnahme an der Studie keinerlei Einfluss auf die Leistungsbewertung in der Übung haben würde oder könnte. Es ist also davon auszugehen, dass die Versuchspersonen einzig dem wissenschaftlichen Interesse folgten und durch ihre Teilnahme am Gelingen der Studie teilhaben wollten.

Die schriftlichen Daten, die Angaben der Versuchspersonen auf den Fragebögen, konnten nicht auf ihre tatsächliche Richtigkeit hin überprüft werden.

---

21 Siehe Anhang.

22 Die Paarungen der Versuchspersonen waren lediglich dadurch gesteuert, dass bestimmte Zeiten angeboten wurden zu welchen die Aufnahmen stattfinden konnten. Die Versuchspersonen haben sich dahingehend in einen ‚Stundenplan‘ eingetragen und wurden dann aber auf einer first-come-first-served Basis miteinander an die Computer gesetzt, was mitunter dazu führte, dass ‚abgesprochene‘ Paarungen nicht zu Stande kamen.

Die verbalen Daten wurden erhoben, ohne dass die Versuchspersonen eine spezielle Schulung zur Elizitation verbaler Daten erfahren hätten.<sup>23</sup> Die aufgenommenen Gespräche können daher als völlig natürliche Kommunikation eingestuft werden (vgl. House 1988), die maximal dadurch beeinträchtigt wurde, dass die Versuchspersonen beim Blickkontakt die jeweils andere Person mit großen Kopfhörern auf dem Kopf sahen.

Die Gesprächsnotizen aus den den Dialogprotokollaufnahmen folgenden Interviews wurden den Versuchspersonen zur Ansicht vorgelegt und von den Versuchspersonen als inhaltlich korrekt bewertet.<sup>24</sup>

### 3.2.2 Fragebögen

In der hier beschriebenen Studie wurden pro Semester zwei Fragebögen ausgegeben. Die Fragebögen wurden in einer Kombination von offenen und halb-geschlossenen Fragen entwickelt (vgl. Friebertshäuser und Prengel 1997 und dort Friebertshäuser 1997). Der erste Fragebogen wurde in der ersten Stunde der Übung im Semester ausgefüllt. Dieser Fragebogen war gleich für alle Teilnehmer der Übung. Nach den einleitenden persönlichen Angaben (Name, Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Muttersprache(n), Studienfächer, meist gesprochene Sprache im Privatleben) folgen Fragen zur Sprachlern-erfahrung in Schule und Universität (wann welche Sprache wie lange). Daran anschließend werden Fragen zur persönlichen Kompetenzeinschätzung in den genannten Sprachen gestellt. Hierbei wird nach Wortschatz, Grammatik-beherrschung, Schreibkompetenz, Sprechkompetenz, Lesekompetenz gefragt sowie nach einer Einschätzung zur Sprachverwandtheit unter den gelernten Sprachen. Anschließend an diese Einschätzungen wird nach der Übersetzungserfahrung gefragt, um eine Art Bedarfsanalyse von gewünschten Aspekten des Sprachvergleichs zu erheben.<sup>25</sup> Als fünfter Abschnitt wird nach den präferierten Sozialformen im Unterricht gefragt, um auf Präferenzen eingehen zu können. Als letzter Punkt wird das Forschungsprojekt kurz umrissen und ein generelles Einverständnis zur Teilnahme an diesem Projekt eingeholt bzw. eine Ablehnung aufgezeichnet.

---

23 Vgl. III 2.1.

24 Eine vollständige Überprüfung aller Daten wäre wünschenswert gewesen, ließ sich aber im Rahmen dieses Projektes nicht verwirklichen.

25 Diese Angaben waren insofern wertvoll, als dass sie gleich in das laufende Semesterprogramm der Übung integriert werden konnten.

Ungefähr sechs Wochen später, also zur Mitte des Semesters, wurde der zweite Fragebogen ausgefüllt, der besonders auf die Sprachlernbiografie der Übungsteilnehmer eingeht. Dieser zweite Fragebogen war jeweils speziell auf ERASMUS oder Magister Studierende zugeschnitten, da davon auszugehen war, dass eine unterschiedliche Schulbildung vorlag. Außerdem ist für ERASMUS Studierende Deutsch auf jeden Fall eine aktuelle Lernsprache, was für Studierende mit dem Ziel Magister nicht unbedingt der Fall sein muss, da diese teilweise schon mehrere Jahre in Deutschland leben.

In diesem zweiten Fragebogen wurde dementsprechend auch verstärkt auf die Schul- und Universitätsausbildung der Teilnehmer eingegangen. Damit verbunden findet sich dann die Frage nach den Spracherfahrungen an der LMU (Brauchen Sie für Ihr Studium an der LMU mehr Deutsch oder mehr Englisch?) sowie den Sprachanforderungen an der Heimatuniversität. An dieser Stelle konnte besonders auf die Sprachlernerfahrungen im Deutschen eingegangen werden (Formale Instruktion, ja oder nein, etc.) und schließlich nachgefragt werden, wieviel Deutsch denn nun, während des Auslandsaufenthaltes als ERASMUS Studierende, überhaupt gesprochen wird.<sup>26</sup>

Bei den Studierenden, die einen Magisterabschluss anstreben, gab es zusätzliche Fragen zum Erlernen des Englischen und eventuellen Erfahrungen im deutschen Schulsystem.

Auch in diesem zweiten Fragebogen wurde gefragt, ob die Teilnehmer an der Studie teilnehmen wollen würden und dafür bereit wären an einem Abend in das Multimedia Sprachlabor zu kommen und dort an den Aufnahmen der Dialogprotokolle teilzunehmen. In beiden Fragebögen wurde darauf hingewiesen, dass eine aktive Teilnahme an der Studie keinerlei Einfluss auf die Performanz oder Bewertung in der Übung haben würde.

Nur diejenigen Teilnehmer, die auf beiden Fragebögen der Teilnahme an der Studie zugestimmt hatten, wurden auch schließlich in die Studie aufgenommen.

---

26 Wie bereits erwähnt, haben ERASMUS Studierende oft die Angewohnheit mit Studierenden aus ihrem Heimatland zusammen zu wohnen, was den Gebrauch der ‚Verkehrssprache‘ Deutsch nicht unbedingt verstärkt fördert. Vgl. auch I 2.2.

### 3.2.3 *Dialoge Problemlösungsprotokolle*

Am Ende der jeweiligen Semester wurden Termine im MultimediaSprachlabor belegt, zu welchen die Dialogprotokolle aufgenommen wurden. Dies geschah zum Ende des Semesters, da zu diesem Zeitpunkt bereits beide Textsorten in der Übung besprochen worden waren und daher die Auswahl zwischen einem literarischen und einem journalistischem Text unproblematisch scheint. Außerdem sollten die Versuchspersonen einander kennen, um eventuelle kommunikativen Hürden, die bei unbekanntem Partnern auftreten könnten, vorweg zu nehmen.

Die Wahl von Dialogprotokollen begründet sich mit den Ergebnisse der Studie von House 1988, die in einer Vergleichsstudie mit monologen und dialogen Protokollen gezeigt hat, dass in den dialogen Protokollen eine natürlichere Datenlage generiert werden kann, da eine natürliche Kommunikationssituation vorliegt.<sup>27</sup> Bei monologen Protokollen versucht die Versuchsperson eine solche natürliche Kommunikationssituation selbst zu erstellen und beginnt ggfs. mit dem Versuchsleiter oder sich selbst als einer zweiten Person zu sprechen.<sup>28</sup> Um diesem vorzugreifen wurde von Beginn der Studie an auf Dialogprotokolle hingearbeitet (auch durch verstärkten Einsatz von Partnerarbeit mit der Aufforderung zu angeregtem Gespräch im Unterricht).

Die Versuchspersonen saßen an PCs, auf denen sie den Ausgangstext vorfanden. Sie wurden per Kopfhörer mit eingebautem Mikrofon mit ihrem Partner verbunden, der an einem anderen PC im Raum saß, weit genug weg als dass es eine Einsicht auf den Bildschirm geben konnte, aber trotzdem mit der Möglichkeit des Blickkontaktes. Die Arbeitsaufgabe war, den Ausgangstext vom Englischen ins Deutsche zu übertragen, und beide Partner sollten am Schluss den gleichen Zieltext vor sich haben.

Die Arbeitsanweisung lautet wie folgt:

*Hier haben Sie einen englischen Text. Ihr Partner hat den gleichen Text vorliegen. Sie sind über die Kopfhörer miteinander verbunden und sollen jetzt diesen Text ins Deutsche übersetzen.*

*Reden Sie dabei so viel es geht miteinander. Ihre Übersetzungen sollen am Ende gleich sein.*

*Schreiben Sie Ihre Übersetzung unter das Original in das gleiche Dokument.*

---

27 Vgl. II 1.4.

28 Vgl. II 1. & III 2.1.3.

Der Zieltext soll im gleichen Dokument unter dem Ausgangstext geschrieben und gespeichert werden. Zusätzlich zu dieser Aufgabe wurde angeraten, soviel wie möglich miteinander zu sprechen, um auch sicher zu gehen, dass der Zieltext identisch wird. Es war davon auszugehen, dass die Versuchspersonen sowohl im Umgang mit dem PC als auch im Umgang mit der Textverarbeitungssoftware versiert sind.

Die Dialogprotokolle selbst wurden als .mp3-Datei aufgezeichnet. Jede Versuchsperson generierte so eine eigene Audiodatei, auf der beide Stimmen zu hören sind. Diese Dateien wurden später transkribiert. Es entstanden Dialoge zwischen 24 und 45 Minuten Länge, die transkribiert zwischen 12 und 20 Seiten Text ergaben.

In die Datenanalyse fließen 10 Dialogprotokolle ein. Diese wurden von 17 Versuchspersonen produziert. Die sieben übrigen Protokolle konnten nicht analysiert werden, da sie teilweise technisch korrumpiert waren (nicht vollständig, nur eine Tonspur, d.h. nur eine Person hörbar) oder die Aufnahme aufgrund von Nebengeräuschen nur schlecht hörbar war.

### 3.2.3.1 Dokumentation und Transkription der Verbaldaten

Die Daten der Dialogprotokolle wurden digital per Computer aufgenommen. Die Ludwig-Maximilians-Universität verfügt im Bereich des Fremd- und Fachsprachenprogramms in der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften über ein Multimedia Sprachlabor (MSL). Dieses Labor ist mit 24 Computern in einer doppelten Hufeisenaufstellung in einem pädagogischen Netzwerk und 12 Computern an Selbstlerninseln ausgestattet. Das MSL verfügte über freie Zeiten zum Selbstlernen, in denen das Labor für Studierende frei zugänglich war. Zu diesen Zeiten fanden die Aufnahmen der Dialogprotokolle in dieser Studie statt.

Das pädagogische Netzwerk verfügt über einen Audiorecorder und -player, welcher Sprache, die über ein Kopfhörermikrofon aufgenommen wird, aufzeichnen kann. Die so gewonnenen Daten sind direkt abspielbar und speicherbar.<sup>29</sup> Das Zusammenschalten von mehreren Personen über Audioverbindung ist in diesem Netzwerk in einer Gruppierungsfunktion möglich. Es kön-

---

29 Im Allgemeinen wird diese Funktion genutzt, um Lernersprache mit Lehrersprache vergleichen zu können, bzw. Lernern Gelegenheit zu geben, ihre eigene Sprachproduktion zu überwachen.

nen mit dieser Funktion zwischen zwei und vier Personen zusammen über Audioverbindung zusammengeschaltet werden.

### 3.2.3.2 Aufnahmeverfahren

Es kann durchaus davon ausgegangen werden, dass die Versuchspersonen das Münchner Labor und seine Funktionen schon vor der Datenaufnahme kannten. Die Nutzung eines Sprachlabors dieser Art sollte ebenfalls bekannt gewesen sein. Diese Kenntnis wurde aber nicht speziell erhoben. Die Nutzung der Kopfhörer, des Computers, der notwendigen Anwendungsbereiche des Textverarbeitungssoftware und des Audiorecorders wurde den Versuchspersonen vor der Aufnahme der Dialogprotokolle, soweit notwendig, kurz erklärt.

Die Versuchspersonen wurden jeweils zu zweit zu einem Dialogpaar miteinander verbunden. Die Versuchsleiterin war zum Teil am Lehrertisch des Labors per Kopfhörer bei dem Gespräch zugeschaltet, konnte aber nicht eingreifen. Die Versuchspersonen waren sich nicht immer bewusst, dass ihnen zugehört wurde, auch wenn sie die Versuchsleiterin mit Kopfhörern am Lehrertisch sitzen sehen konnten. Da teilweise mehr als ein Paar gleichzeitig ein Dialogprotokoll aufnahm, war nicht ersichtlich, bei welchem Paar die Versuchsleiterin gerade zuhörte, oder ob sie überhaupt zugeschaltet war.

### 3.2.3.3 Transkriptionsregeln

Die Transkription der Daten folgt keinen besonderen Regeln, da es um eine inhaltliche Analyse geht und nicht um eine Analyse der Konversationsform als solcher. Es wurden alle 10 Dialoge vollständig transkribiert. Die Transkriptionstexte folgen den Regeln der Rechtschreibung, d.h. dass auch Kommas gesetzt wurden. Bei der Transkription der Dialoge ging es im Hauptsinn darum, die Sprecher auseinander zu halten, bzw. den richtigen Sprechern die richtigen Aussagen zuzuordnen. Transkriptionsregeln wie nach HIAT<sup>30</sup>, CHAT<sup>31</sup> oder DIDA<sup>32</sup> wurden in Betracht gezogen, letztendlich in der vorliegenden Analyse aber nicht befolgt. Zum Zweck weiterer Analysen kann aber jederzeit auf das Tonmaterial zurückgegriffen werden und es können gezielte Transkripte relevanter Stellen der Dialoge nach den oben genannten

---

30 Halbinterpretative ArbeitsTranskription

31 Codes for human analysis of transcripts

32 Diskurs-Datenbank

Regeln erstellt werden. Bei den meisten Protokollen ist die Versuchsleiterin – quasi als Nebengeräusch – am Anfang und am Ende zu hören, weil die Aufnahmegeräte jeweils einer Versuchsperson bereits, oder noch, liefen als die zweite Person in das System eingeloggt wurde.

*Bsp. IV: 3* – (ME = Versuchsleiterin; Tanja, Matthias = Versuchspersonen)

ME: Und dann fangen Sie mal an, mit ihm zusammen zu übersetzen!

Tanja: Hi – nun gut.

Matthias: ja

Als außersprachliche Einheiten wurde Lachen transkribiert und auch Pausen, wenn sie länger als 2 Sekunden dauern.

*Bsp. IV: 4* – (Tanja, Matthias = Versuchspersonen; <lachen> = Unterbrechung durch Lachen)

Tanja: Come in and wake me up, he said. Ja, süß...

<lachen>

Matthias: ok, ähm

Tanja: Komm rein

Matthias: ja, kommen Sie rein, vielleicht

*Bsp. IV: 5* – (Tanja, Matthias = Versuchspersonen; p = Pause; .. = Pause innerhalb des Satzgefüges)

Tanja: hmm, zu machen?

Matthias: ja, zu machen

Tanja: zu machen.

p

Tanja: and it was an unwritten rule of the studios ... that he should not bedisturbed

Die Pausen und das Lachen wurden transkribiert, da sie klare Markierungen von Sprechaktpausen sind und quasi Einheiten, oder Sequenzen, der Sprachproduktion bilden. Oft beendet das Lachen einer Versuchsperson eine Sequenz

und wird von der anderen Person als indirektes Zeichen zum Weiterschreiten zum nächsten Prozessabschnitt gesehen.

Eine weitere temporale Überwachung der Daten fand nicht statt. Auch die Verwendung einer Software, die Anschläge auf der Tastatur überwacht (wie z.B. Translog) wurde nicht durchgeführt, denn eine Analyse dieser Art von Daten hätte vermutlich zu weit von der Erforschung der besprochenen Strategien weggeführt.<sup>33</sup> Bei der Analyse der vorliegenden Daten geht es nicht um den Schreibprozess oder um die sprachliche Richtigkeit innerhalb der Aussagen der Versuchspersonen, und genauso wenig um die Einhaltung oder Verletzung kommunikationspragmatischer Konventionen, sondern einzig und allein um die Definition von verwendeten Techniken, sofern ihr Einsatz von den Versuchspersonen in den Dialogen verbalisiert werden.

Alle Dialogprotokolle wurden entweder in englischer oder deutscher Sprache aufgenommen. Mitunter gaben die Versuchspersonen Äußerungen von sich, die nicht verständlich waren. In diesem Fall wurde das Wort als unverständlich transkribiert. Wenn mehr als ein Wort unverständlich war, so wurde dieses markiert.

*Bsp. IV: 6* – (Julia, Nadine = Versuchspersonen, <unverständlich> = ein unverständliches Wort)

Julia: Gut, gutzeichen? Ne, das ist ja was anderes – oder?

Nadine: Mhmm

Julia: Vielleicht ist es kein Wort, also, vielleicht ist es nur ein <unverständlich>

Nadine: ja,

Julia: ähm

Nadine: ja, beginnen wir wieder von vorne, dann fällt vielleicht uns was ein

Es ist bei der Transkription und Auswertung der Daten allerdings nicht auszuschließen, dass ein paar dieser unverständlichen Worte in den jeweiligen Muttersprachen der Versuchspersonen durchaus verständlich gewesen wären.

---

33 Vgl. aber z.B. Heiden 2005 für Studien zum kreativen Aspekt des Übersetzens unter Einsatz von Translog.

Bsp. IV: 7 – (Julia, Nadine = Versuchspersonen)

Nadine: ne, das ist kein Nebensatz, aber das ist was anders das kein Synonym, oder sowas? Naja, das ist eigentlich...

Julia: <unverständlich>

<lachen>

Nadine: das ist eigentlich in der russische Sprache, solche Regel, nicht in der Deutschen.

Julia: ja, leider kann ich kein Russisch, aber...

Nadine: aja, ich kann auch kein Schwedisch

### 3.2.4 Texte

Die zu übersetzenden Ausgangstexte der vorliegenden Studie wurden ausgewählt, weil sie von der Textsorte her den besprochenen Texten in der Übung entsprechen. Es konnte damit davon ausgegangen werden, dass die Textsorte, und die damit verbundenen Stilmittel, den Versuchspersonen geläufig war.

#### 3.2.4.1 Textsorten

Die zwei ausgewählten Texte entsprechen zwei unterschiedlichen Textsorten. Beim ersten Text handelt es sich um eine Anekdote. Der zweite Text wurde dem *Guardian* entnommen.

Die Anekdote ist eine literarische Gattung, und erzählt eine kurze Geschichte, deren Inhalt amüsant ist, eine Pointe hat, und sich meistens um Personen des öffentlichen Lebens dreht (Kunschmann 2002), im Fall der ausgewählten Anekdote um Bette Davis und Jack Warner, einen der Warner Brothers. Es handelt sich bei der Anekdote also um einen abgeschlossenen Text, für dessen Verständnis maximal die Kenntnis der involvierten Personen ausschlaggebend ist, aber selbst ohne diese Kenntnis enthält die Geschichte einen erkennbaren Anfang, Höhepunkt, eine Pointe und einen Schluss.

Der zweite Text wurde dem *Guardian* online entnommen und leicht gekürzt und mit Vokabelangaben versehen.<sup>34</sup> In dem Zeitungsartikel wird über die *black christmas fires* in New South Wales, Australien, aus dem Jahr 2002 berichtet. Das Verständnis dieses Textes setzt ein gewisses Weltwissen

---

34 Siehe Anlage

voraus. Der Text wurde, sowohl für die Übung Ü 2 E → D als auch für die Studie, ausgewählt, weil die Waldbrände in Australien große Beachtung der Informationsmedien bekommen hatten. Aufgrund dieser Berichterstattung konnte davon ausgegangen werden, dass sowohl Sachverhalt als auch spezielle Terminologie bekannt waren. Durch diesen Bekanntheitsgrad sollte der Schwierigkeitsgrad des Textes niedrig gehalten werden.

#### 3.2.4.2 Zieltexte

Die Analyse der Zieltexte ist der Vergleich der Zieltexte der Versuchspersonen nach Beendigung der Aufgabe. Bei diesem Vergleich werden alle Unterschiede zwischen den beiden Zieltexten des Versuchspaares berücksichtigt. Die Rechtschreibung ist hier genauso wichtig wie die Interpunktion, da die Versuchspersonen in ihren Dialogprotokollen oft buchstabieren und sich vorlesen, wo sie welche Satzzeichen gesetzt haben.

Die Analyse der Zieltexte nimmt keinen Einfluss in die vorliegende Studie und ist daher an dieser Stelle knapp gehalten, da durch das Fehlen der genauen Überprüfung des Schreibvorganges nur wenig Informationen zu den Techniken und Strategien der Übertragung aus dem letztendlichen Zieltextprodukt ersichtlich sind. In weiteren Studien ließe sich besonders bzgl. der Strategien zum Textabgleich anhand der Zieltexte erforschen, wie erfolgreich dieser Abgleich stattgefunden hat, und in Korrelation zu den Verbaldaten ließe erforschen, welche Gründe möglicher Misserfolg hätte.

#### 3.2.5 Interviewdaten

Die Interviewdaten wurden direkt im Anschluss an die Dialogprotokolle erhoben. Nachdem alle Dateien gespeichert waren und die Teilnehmer das Labor verlassen hatten, folgte ein kurzes Gespräch über das gerade Erlebte. Die leitenden Fragen bei diesem Gespräch waren:

- Haben Sie das Gefühl, dass die Übersetzung eben gut gelaufen ist? Warum?
- Haben Sie das Gefühl, dass Sie eine bestimmte Arbeitsteilung verfolgt haben? Wenn ja, welche?
- Haben Sie das Gefühl, dass die Partnerarbeit gut für den Prozess des Übersetzens war? (Hätten Sie lieber allein gearbeitet?)
- Würden Sie eine solche Partnerarbeit dem alleinigen Übersetzen vorziehen?

Die Antworten auf diese Fragen wurden handschriftlich notiert und zu einem späteren Zeitpunkt den Teilnehmern vorgelegt um ihr Einverständnis einzuholen.

## **4 Das Analyseverfahren**

Im Folgenden werden die Schritte des Analyseverfahrens der vorliegenden Studie erklärt. Die Herkunft der Daten wurde bereits in III 3.2 anhand der Vorstellung der Werkzeuge der Datenerhebung erklärt. Nun wird dargestellt, in welcher Form die Daten miteinander in Verbindung stehen und welchen Aufschluss sie bzgl. der leitenden Fragen dieser Arbeit geben können. Dieses Kapitel soll die Hintergründe der Datenanalyse ersichtlich machen. Es versucht zu verdeutlichen, warum die Daten in der vorliegenden Form aufgenommen wurden und warum die durchgeführte Analyse adäquat für diese Studie scheint.

Die qualitative Analyse wird für jedes Datenformat Schritt für Schritt erklärt. Im ersten Teilkapitel geht es dabei um die Daten aus den Fragebögen und Interviews der Versuchspersonen. Im zweiten Teilkapitel geht es dann um das Analyseverfahren der Verbaldaten. Dabei wird zunächst die Kategorisierung der Daten erklärt. Diese Kategorisierung erleichtert die spätere Eingliederung der Techniken in die Strategien.

### **4.1 Fragebogen und Interviews**

Die Versuchspersonen der Studie haben zwei Fragebögen ausgefüllt, auf welchen sie Angaben zu ihrer Person und ihrer Sprachlernbiografie machten.<sup>35</sup>

Nach der Aufnahme der Dialogprotokolle wurden die Versuchspaare gemeinsam über ihre Erfahrungen bei der Aufnahme der Protokolle befragt. Die Ergebnisse dieser Befragungen liegen als Gesprächsnotizen vor. Die Gesprächsnotizen sind den Zieltextrn angehängt.

#### *4.1.1 Auswertung der Fragebögen*

Die Daten aus den Fragebögen dienen zum besseren Verständnis der Versuchspersonen. Die persönlichen Angaben, Name, Geburtsland, Nationalität,

---

35 Von einer Versuchsperson liegt nur ein Fragebogen vor.

Geschlecht, Altersgruppe, Studienfächer im Heimatland (und an der LMU), und schließlich die Muttersprache sollen Aufschluss über die Herkunft der Teilnehmer geben. Die Muttersprache ist in Verbindung mit den Fragen zur Lernerfahrung interessant, da bei diesen Fragen erhoben wird, zu welchem Zeitpunkt (Alter) welche Sprachen erlernt wurden. Dazu zählen Sprachen während der Schulzeit genauso wie Sprachen, die während des Studiums an der Universität oder zu anderen Gelegenheiten erlernt wurden. Schließlich folgt die Frage nach dem Erlernen einer Sprache im jeweiligen Land. Der Hintergrund für diese Fragen ist die Erhebung von eventuell unterschiedlichen Lernstrategien, bzw. der formellen oder informellen Instruktion in der Fremdsprache.<sup>36</sup>

Der Fragebogen wird durch eine Selbsteinschätzung der Kompetenzniveaus in allen erlernten Sprachen abgeschlossen. Bei der Auflistung der gelernten Sprachen wird eine chronologische Ordnung vorgenommen. In verschiedenen Studien in der Mehrsprachigkeitsforschung (z.B. Aronin 2001; Gerloff 1996; Hufeisen 2003 und andere) ist mitunter die Bezeichnung der einzelnen Sprachen (Lx) nicht immer gleich. So ist zwar die L1 immer die Muttersprache, aber schon ab der L2 ist nicht mehr klar, ob es die an zweiter Stelle gelernte Sprache ist, oder die nach der Muttersprache mit der höchsten Kompetenz aktive Sprache. In der vorliegenden Studie wird daher großer Wert auf die Chronologie der Sprachlernbiografie gelegt und die Nummerierung der Sprachen folgt der Abfolge des Erlernens dieser.<sup>37</sup>

Bei der folgenden Frage nach der höchsten Kompetenz in den sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören und dem Wissen um Grammatik und Wortschatz, wird von den Versuchspersonen oft nur eine der im Kurs relevanten Sprachen, entweder Deutsch oder Englisch, angegeben. Eine valide Überprüfung dieser Selbsteinschätzungen wurde nicht vorgenommen. Die Selbsteinschätzungen sind auch nicht an gängige Modelle der Kompetenzbestimmung wie z.B. den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Trim et al. 2001) angelehnt, sondern die Fragestellung will nur die Einschätzung der „besten“ Sprachkompetenz erheben.

---

36 Interessant sind an dieser Stelle dann wieder die in II 2.2. vorgestellten Modelle zur Mehrsprachigkeit.

37 Der Grund für die Darstellung der Chronologie ist der, dass nur im Hinblick auf alle gelernten Sprachen die Applikation von z.B. Hufeisens Faktorenmodell sinnvoll ist, da alle gelernten Sprachen Einfluss auf das Erlernen der Lx nehmen.

Die Auswertung der Fragebögen fließt in die Personenbeschreibung der Versuchspersonen mit ein. Bei der Analyse der Verbaldaten ist dabei von besonderem Interesse, an welcher Stelle der Sprachlernchronologie sich Deutsch und Englisch befinden.<sup>38</sup>

#### 4.1.2 *Gesprächsnotizen*

Nach der Aufnahme der Dialogprotokolle wurde mit allen Versuchspersonen außerhalb des Sprachlabors ein kurzes, halb-strukturiertes Interview durchgeführt, bei welchem Gesprächsnotizen aufgenommen wurde.<sup>39</sup> Die Fragen an die Versuchspersonen waren gleich, es sei denn, es war etwas besonderes während der Aufnahme passiert, oder den Versuchspersonen selbst fiel etwas Bemerkenswertes ein oder auf, worüber sie im Anschluss sprechen wollten.

Neben diesen Fragen wurden auch Nachfragen zu den Antworten der Versuchspersonen gestellt. Die Antworten auf diese Fragen wurden kurz notiert und den Versuchspersonen ca. zwei Wochen später zur Überprüfung vorgelegt. Die Versuchspersonen stimmten dem Inhalt der Notizen zu.

## 4.2 **Kategorisierung der Verbaldaten**

Das Analyseverfahren ist qualitativ;<sup>40</sup> es geht davon aus, dass Prozesse im Datenmaterial zu finden sind, und dass diese Prozesse in Verbindung mit den produzierenden Personen stehen. Das bedeutet, dass die gefundenen Prozesse individuell sein können, aber unter Umständen auch bei anderen Personen zu finden sind.

Das Analyseverfahren besteht aus einer genauen Betrachtung der Datenlage und einer Art Filtervorgang, durch den die Daten klassifiziert und schließlich kategorisiert werden können. Die Daten werden zunächst nach Relevanz klassifiziert. Im zweiten Schritt folgt eine Kategorisierung nach ihren Positionen im Lösungsprozess, und dann folgt innerhalb der Kategorien eine Aufspaltung der Daten nach Vorgehensweisen. Die Klassifizierung teilt die Daten in Sequenzen ein, die Kategorisierung benennt und gruppiert die Sequenzen.

---

38 Interessant ist auch die sprachliche Verwandtschaft dieser beiden Sprachen zur Muttersprache der Versuchsperson. Durch die Bestimmung des Verwandtschaftsgrades könnte bei einigen Sprachen anhand der Daten Interferenz und Transferleistung während der Übersetzung erklärt werden.

39 Vgl. IV 3.2.2.

40 Vgl. III 1.1.

Die Kategorisierung dient der Positionierung der Strategien. Strategien können feststehende oder lose Positionen einnehmen, je nach Problemlösungsprozess. Damit ist gemeint, dass bestimmte Probleme eher am Anfang des Übersetzungsprozesses auftauchen, und nach bestimmten Techniken und Strategien verlangen, und zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Form nicht mehr auftauchen. Im Grunde genommen handelt es sich um eine Art Filterprozess, bei welchem im ersten Filtern die Klassifizierungen herauskommen; diese bestimmen die Sequenzen, in den meisten Fällen die turns der Dialogpartner. Im zweiten Filtern werden die Sequenzen in Kategorien eingeteilt, im Verhältnis zu ihrer Positionierung im Problemlösungsprozess. Im dritten Filtern werden aus den Kategorien Techniken herausgefiltert, die in ihren Zusammenhängen die Strategien der Problemlösung ergeben.

#### *4.2.1 Kategorienbildung*

Die Kategorienbildung ist eines der zentralen Ziele der Datenanalyse. Die Kategorien, die schließlich bestimmen, ob es sich bei den Prozessschritten um Techniken oder Strategien der Problembewältigung handelt, müssen mehrfach auf ihre Validität geprüft werden. Wie bereits beschrieben, geht der Kategorienbildung eine genaue Durchsicht der vorliegenden Daten voraus. Die Kategorien dieser Analyse werden ausschließlich anhand der in den Verbaldaten gefundenen Arbeitsschritte gebildet. Das letztendliche Zustandekommen der Kategorien ist das Ergebnis eines mehrschrittigen Prozesses, in welchem aus großen Dateneinheiten kleinere Datenzusammenhänge gefiltert werden, und aus diesen Zusammenhängen wiederum Sinneinheiten gezogen werden. Diese Sinneinheiten sind schließlich so oft gefiltert, dass sie in ihrer Essenz, in ihrer möglicherweise einzigen Sinneinheit vorliegen und daher als Kategorien dienen können.

Obwohl das Analyseverfahren der Daten qualitativer Natur ist, wird es, genau wie eine quantitative Analyse, durch ein systematisches Vorgehen bestimmt. Durch diese Systematik und die Verlässlichkeit ihrer Anwendung soll der Gefahr des Impressionistischen vorgebeugt werden. Es handelt sich bei der Analyse der Daten keineswegs um Einzelbeobachtungen, die nur von mir als Versuchsleiterin und Dozentin der Übung zu erkennen und interpretieren sind.<sup>41</sup>

---

41 Vgl. Mayring 2002 und Südmersen 1983.

Ähnlich wie in der Sequenzanalyse von Südmersen (1983) werden die Daten der Dialogprotokolle in ihrer Abfolge genau gelesen und in Sequenzen eingeteilt; dies geschieht teilweise durch die oben beschriebenen, außersprachlichen Äußerungen der Dialogpartner selbst, teilweise durch inhaltliche Anhaltspunkte in den Protokollen wie direkte Überleitungen, die auch als solche verbalisiert werden. Diese Sequenzen werden dann in ihrer Gesamtheit paraphrasiert und interpretiert. Die Paraphrasierung dient der Zusammenfassung und Verkürzung der Daten auf ihre Essenz. Diese Verkürzung, und auch damit einhergehende Benennung, der Sequenzen erleichtert die Überprüfung auf Dopplung, bzw. die Verbindung ähnlicher und gleicher Analyseergebnisse. Eine Interpretation geht mit der Paraphrasierung der Sequenzen Hand in Hand, da sie aus der Forscherperspektive, die sich in der qualitativen Forschung verortet sieht, nicht zu trennen ist. Jede Form der Paraphrase ist daher als Interpretation zu sehen.

Die Paraphrasen werden gesammelt und am Ende dieses ersten Analyseschrittes auf Wiederholungen überprüft. Diese erste Überprüfung kann bereits der Kategorienbildung dienen. Nach der Einteilung in Sequenzen und Paraphrasierung werden die Sequenzen genau gelesen und es wird jedem *turn*, jeder Äußerung einer Person, der Sequenz eine Beschreibung zugeteilt, was in diesem *turn* passiert. Diese Beschreibungen werden ebenfalls gesammelt und am Ende des zweiten Analyseschrittes auf Wiederholungen überprüft. Diese zweite Überprüfung fließt ebenfalls in die Kategorienbildung ein.

Nachdem nun die einzelnen *turns* identifiziert sind, innerhalb der *turns* beschrieben ist, was geschieht, wird das Zusammenspiel der Versuchspersonen analysiert. Dieses Zusammenspiel kann nur vor dem Hintergrund analysiert werden, dass es auch wirklich eine Zusammenarbeit zwischen den zwei Personen gibt und sie sich gegenseitig beeinflussen. Diese Beeinflussung kann entweder dadurch geschehen, dass eine Person eine bestimmte Aufgabe übernimmt, bzw. ihr diese Aufgabe von der anderen Person zugeteilt wird, oder dass die eine Person die andere zu unterschiedlichen Aktionen animiert.

Die leitenden Fragen bei der Analyse der Zusammenarbeit sind die folgenden:

1. Welche Person führt welche Aktion in welchem *turn* aus?
2. Gibt es unterschiedliche Verbalisierungen gleicher Aktionen?
3. Sind die besprochenen Aktionen Techniken?
4. Welche Kombination von Techniken bilden Strategien?

Die Beantwortung dieser Fragen führt schließlich zu einer Identifikation der ausgeführten Techniken (1+3) und deren Zusammenschluss in den Strategien (3+4).

Den letzten Analyseschritt bildet der Vergleich der Zieltexte mit den Protokollen und letztendlich der Vergleich der Zieltexte beider Versuchspersonen. Bereits nach Erstellung der Kategorien sollte sich ein genaues Bild darüber ergeben, ob ein Zieltext eine gut gelungene Übertragung von einer Sprache in die nächste ist, oder ob es erkennbare Schwierigkeiten bei der Übertragung gegeben hat und sich diese im Text widerspiegeln.

Der Unterschied zwischen Kategorien und den gesuchten Techniken und Strategien liegt darin, dass die Kategorien übergeordnete Ortsbestimmungen für die Strategien sind.

## **5 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde die Studie beschrieben. Die grundlegenden Arbeitsdefinitionen der Konzepte Technik und Strategie wurden dargelegt und anhand von Beispielen aus den Bezugswissenschaften und den gesammelten Daten erläutert. Die sprachpraktische Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler*, aus welcher die Versuchspersonen der Studie kommen, wurde in ihrer Struktur und ihren Inhalten vorgestellt und ihre Methodik kurz skizziert. Der Hauptteil des Kapitels befasst sich mit der Beschreibung der Teilnehmer an der sprachpraktischen Übung unter besonderer Beachtung der Versuchspersonen der vorliegenden Studie. Diese wurden unter Nennung ihrer Nationalitäten und Erläuterung der Sprachlernbiographie vorgestellt. Die Werkzeuge der Datenerhebung, die Fragebögen, die dialogen Problemlösungsprotokolle, die Ausgangs- und Zieltexte, sowie die Notizen aus den Interviews wurden erörtert. Zum Abschluss wurde das Analyseverfahren für die schriftlich vorliegenden Daten und die Verbaldaten erklärt und die Kategorienbildung der Verbaldaten geschildert.

## Teil V – Datenanalyse

In diesem Kapitel werden anhand konkreter Datenbeispiele die Techniken und Strategien der Versuchspersonen während der Bearbeitung der Aufgabe exemplifiziert. Zunächst wird der Problemlösungsprozess aufgezeigt. Danach werden die gefundenen Strategien mit konkreten Beispielen aus den Dialogprotokollen vorgestellt. Von den den Prozess selbst steuernden Makrostrategien wird zu den in den Prozessschritten steckenden Mikrostrategien geführt. Die Transkripte der Datenbeispiele mit ihrem Kontext befinden sich zu großen Teilen im Anhang. Im Text selbst werden nur die relevanten Aussagen der Versuchspersonen wiedergegeben. Die Beispiele im Anhang – und auch im Text – sind durchnummeriert. In der Diskussion werden im Allgemeinen zunächst Beispiele aus dem Anekdotentext genannt und daran anschließend jene aus dem Zeitungsartikel.

### 1 Problemlösungsprozess

Lörschers Forschung zum Übersetzungsprozess (1991, 1992, 1996, 2005) hat gezeigt, dass dieser Prozess problematisch ist. Auch ein erster Blick auf die Datenlage, und eigentlich sogar schon eine Unterrichtsbeobachtung lange vor der Erhebung der Daten, ließ die Vermutung zu, dass die Aufgabenstellung, der Vorgang der Übersetzung vom Englischen ins Deutsche für Nicht-Muttersprachler des Deutschen, eine Problemstellung ist. Die gesammelten Dialogdaten bestätigen die Hypothese, dass es sich bei der Übertragung eines Textes von einer Sprache in die nächste um einen Problemlösungsprozess handelt.<sup>1</sup> Zunächst wurde davon ausgegangen, dass dieser Problemlösungsprozess von den Teilnehmern der Übung und den Versuchspersonen der Studie auf unterschiedliche Arten und Weisen vollzogen wurde, da die persönli-

---

1 Vgl. I 3 sowie II 4

chen Hintergründe der Teilnehmer an der Übung sich als divers herausstellten (unterschiedliche Muttersprachen, Herkunftsländer, Dauer des Sprachstudiums Deutsch/Englisch, Aufenthaltszeiten in deutsch- bzw. englischsprachigen Ländern, allgemeine (Fremd-)Sprachenkompetenz, etc.). Diese Unterschiede wurden bisher mit dem im Vergleich zu einer Übersetzungsübung mit muttersprachlich-deutschen Studierenden niedrigeren Leistungsniveau der Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* erklärt.<sup>2</sup> Nach kritischer Betrachtung der Arbeitsvorgänge und Befragung sowie Beobachtung der Teilnehmer – und nicht zuletzt durch die Analyse der vorliegenden Daten – zeigt sich, dass der Prozess der Problemlösung an der Oberfläche bei allen Teilnehmern verhältnismäßig einheitlich ist. Die Schritte der Problemlösung beinhalten verschiedene mögliche Strategien, die das Voranschreiten im Prozess beeinflussen, und letztendlich zu einer erfolgreichen Problembewältigung führen (sollen). Die Strategien wiederum bestehen aus Techniken, die, je nach Einsatz der Strategie, unterschiedlich zusammengesetzt sind. Wie bereits bei den Strategien und Schrittfolgen im Problemlösungsprozess festzustellen war, führen sie zielgerichtet zu einer erfolgreichen<sup>3</sup> Problembewältigung. Die den Übungsteilnehmern an die Hand gegebenen Schrittfolgen sind in ihrer vorgegebenen Struktur zwar tendenziell selten zu finden, spiegeln sich aber doch in Ansätzen in den Dialogprotokollen wider.

Am Beginn des Problemlösungsprozesses steht das Erkennen und Klassifizieren des Problems. Dies geschieht bereits durch die Arbeitsaufgabe und das Lesen des Ausgangstextes. Erst nach der Erkenntnis und Klassifizierung der Problemstellung beginnt der Prozess des Übersetzens. Es kann daher in den vorliegenden Daten von einer zwei-phasigen Problemlösung gesprochen werden, wobei die erste Phase sich als diejenige herausstellt, die durch die Arbeitsaufgabe („Übersetzen Sie gemeinsam den Ausgangstext in die Zielsprache Deutsch“) determiniert wird. Sie umfasst also den Ausgangstext als Ganzes. Die zweite Phase ergibt sich bei einem neuen Problem, nämlich dem Fehlen der zielsprachlichen Äquivalenz. Die erste Phase kann folglich als Grob-

---

2 Vgl. hier I 1. sowie IV.

3 Das Prinzip des Erfolgs wird an späterer Stelle genauer erklärt, denn anhand diverser Datenbeispiele lässt sich erkennen, dass Erfolg nicht unbedingt bedeuten muss, dass das Problem auf eine Art und Weise gelöst wird, die ein Qualitätsurteil über den Zieltext zulassen würde, sondern Erfolg viel mehr daran gemessen werden muss, ob die Dialogpartner selbst, und dies unabhängig von der letztendlichen sprachlichen Korrektheit der Lösung der Auffassung sind, dass ihr Problem gelöst wurde.

struktur des Prozesses aufgefasst werden, der sich in der zweiten Phase mehrfach wiederholt.

In dieser zweiten Phase stellen sich die Dialogpartner der Aufgabe. Sie arbeiten sich in kleinen Schritten durch den Ausgangstext in der Weise, dass sie bei jedem Schritt die Aufgabenstellung befolgen und einen Zieltext produzieren. Auf die Problemerkennung folgt die Identifikation des Problems. Im Übersetzungsprozess treten verschiedene Phasen in Erscheinung. Nach der Identifikation des jeweiligen Problems suchen die Versuchspersonen die naheliegendste Strategie zur Lösung des identifizierten Problems. Fehlt ein adäquates deutsches Wort zur Übersetzung des englischen, kann es vorkommen, dass verschiedene Angebote zur Übersetzung gemacht werden. Diese Phase hält an, bis beide Partner der Auffassung sind, das ‚richtige‘ Wort gefunden zu haben und damit die Äquivalenzsuche erfolgreich war. Das Problem erscheint als gelöst, das nächste Problem wird angegangen.

Es kann vorkommen, dass ein Problem identifiziert wird und die vermeintlich naheliegendste Strategie nicht zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führt.<sup>4</sup> In diesem Fall sind zwei mögliche Handlungsweisen Folge des Nicht-Lösens des Problems: zum Einen wird nach einer anderen Strategie gesucht, die erfolgsversprechender im Problemlösungsprozess erscheint, und deren Anwendung zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führen soll. Wird durch den Einsatz der neuen Strategie das Problem gelöst, kann zum nächsten Problem übergegangen werden. Ist dies nicht der Fall, wird ein weiterer Schritt am Beginn des Prozesses getan, und die Identifikation des Problems wird überprüft. Möglicherweise liegt bereits in der Identifizierungsphase ein Denkfehler vor, der dazu verleitet hat, eine falsche Strategie zu wählen, die wiederum ohne Ergebnis blieb. Nach der erneuten Identifikation des Problems kann wiederum nach einer passenden Strategie gesucht werden, deren Einsatz das Problem lösen sollte.

Das nachfolgende Schema (Abb. V 1) soll den Weg der Problemlösung darstellen.

---

4 Dieses wäre dann ein Beispiel einer erfolglosen Strategie. Wie bereits erwähnt muss der Erfolg aber nicht an der Qualität der Übersetzung gemessen werden, sondern eher an der Zufriedenheit der Versuchspersonen.

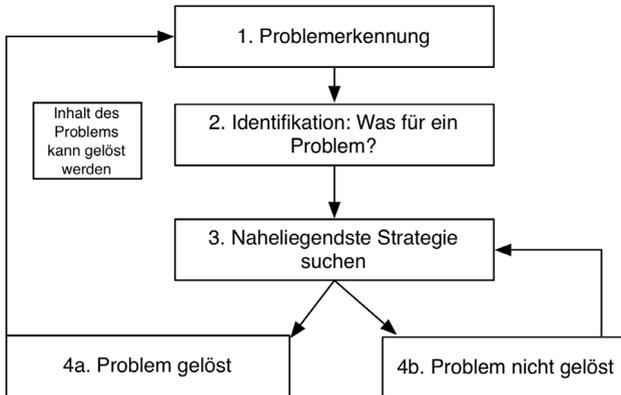


Abb. V 1: Problemlösungsweg

Im Rückbezug auf die Zweiphasigkeit des Problemlösungsprozesses kann nun festgehalten werden, dass in der ersten Phase das Schema nur einmal angewandt wird. Der Prozess ist mit der Erstellung des Zieltextes abgeschlossen. Die Problemerkennung, Schritt 1, ergibt sich aus der Arbeitsaufgabe. Die Identifikation des Problems, Schritt 2, aus Ansicht des Ausgangstextes, Schritt 3 wäre in dieser Phase die Übersetzung als Strategie. Sie findet so lange Anwendung, bis Schritt 4a erreicht ist und die Arbeitsaufgabe gelöst ist, d.h. das Problem, den Text von einer Sprache in die nächste zu übertragen. In der zweiten Phase hingegen werden die im Schema beschriebenen Schritte immer wieder angewandt, bis letztendlich 4a erreicht ist und der Text vollständig in der Zielsprache vorliegt.

Die erste Phase ist demnach die übergeordnete Struktur, die sich als zweite Phase während des Prozesses wiederholt und widerspiegelt.

Betrachtet man den Inhalt der Problemlösungsstrategien genauer, zeigt es sich, dass im Allgemeinen vier Bereiche des Ausgangs- und letztendlich des Zieltextes von den Versuchspersonen besprochen werden. Problematisch erscheint den Versuchspersonen in allen vorliegenden Datensätzen der Bereich der Syntax, hierbei besonders die Stellung des Verbs im deutschen Satz; der Bereich des Ausdrucks, und damit das Identifizieren eines adäquaten Wortes in der Zielsprache; der Bereich der Orthographie des Deutschen, sowie die

Interpunktion im Satzgefüge.<sup>5</sup> Diese vier Bereiche werden mit entsprechenden Techniken bearbeitet, die zusammen die Strategie der Verhandlung der Textform bilden. Die beiden letzteren Bereiche nehmen einen verhältnismäßig großen Teil der Datenmenge ein und werden fast durchwegs durch die Strategie des genauen Abgleichs der Zieltexte durch lautes Vorlesen bearbeitet.

Der Bereich der Syntax wird durch verschiedene Strategien bearbeitet. Ein einheitlicher Lösungsweg ist nicht zu erkennen, bereits bei der Identifikation von Problemstrukturen von Dialogpaar zu Dialogpaar treten Unterschiede auf.<sup>6</sup>

Im Gegensatz zur Syntax ist die Ausdrucksproblematik in den jeweiligen (Ausgangs) Sprachen verankert. Zum Einen wird der Ausdruck des englischen Ausgangssatzes diskutiert, um etwaige Unklarheiten auszuräumen. Zum Anderen geht es bei diesen Diskussionen nicht nur um das explizite Wort, sondern teilweise auch um das Textverständnis im Allgemeinen. Dabei kann es zum Verhandeln der Textbedeutung kommen. Bei Diskussionen zum Ausdruck im deutschen Text hingegen handelt es sich nach der vorliegenden Datenlage um ein Verhandeln der Textform. Diesbezügliche Diskussionen drehen sich ausschließlich um Fragen des Stils oder Registers der deutschen Übersetzung.

## 2 Makrostrategien

Es bestätigt sich ebenfalls, dass es sich bei den Diskussionen in den Dialogdaten und damit bei allen dokumentierten Problemlösungsprozessen, um Verhandlungen handelt. Die Dialogpartner arbeiten kollaborativ an der Aufgabenstellung und versuchen, für ihre jeweilige individuelle Lösung, die sie zweifellos haben<sup>7</sup>, zusammen mit dem Partner eine Kompromisslösung zu finden, die für beide Partner zufriedenstellend erscheint.

---

5 Zu erwarten gewesen wären an dieser Stelle noch das Gefüge des gesamten Textes, die Stilistik des ZT und/oder ein abschließender ‚Schliff‘ am ZT, der zu Qualitätssicherungszwecken durchgeführt werden würde.

6 Vgl. 3.3 zu Diskussionen auf der Wortebene und 3.3.3 zur Diskussion bestimmter, kulturspezifischer Ausdrücke.

7 Jede Versuchsperson wäre auch alleine in der Lage, die Aufgabe zu lösen. Diese Einzelarbeit wurde in jedem Semester der Übung mehrfach durch Übersetzungsklausuren überprüft.

In den folgenden Abschnitten sollen nun die vorliegenden Strategien anhand von Datenbeispielen dargestellt und erklärt werden. Die Datenbeispiele werden aus allen Dialogprotokollen zu beiden Ausgangstexten genommen, um zu belegen, dass der vorliegende Problemlösungsprozess in der Tat von allen Teilnehmern gewählt wurde.

## 2.1 Kollaboration

Im dialogen Problemlösungsprozess zeigen die Daten, dass einige Paare entweder zu Beginn des Prozesses (oder manchmal noch während des Prozesses) beschließen, die Lösung kollaborativ zu suchen, bzw. gemeinsam den nächsten Schritt im Lösungsprozess zu gehen. Bei dieser Zusammenarbeit oder auch Kollaboration werden von den Teilnehmern Arbeitsbereiche explizit benannt und verteilt.<sup>8</sup> Die Arbeitsteilung hat dabei den Hintergrund, dass die Partner untereinander klären, welche Aufgabe vor ihnen steht. Die Aufgabe muss gemeinsam und auf eine bestimmte Art und Weise gelöst werden. Hierbei kann gleich angemerkt werden, dass bereits an diesem Punkt Unterschiede zwischen den Herangehensweisen an die Problemlösung zu beobachten sind. Es gibt durchaus Dialogpaare, die die Problemlösung nicht von Beginn an kollaborativ angehen. Zunächst gehen sie für sich allein durch die Übersetzung, und erst im Prozessverlauf beginnen sie gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten.

Eine gleichmäßige Arbeitsteilung wäre wahrscheinlich ein Idealfall und könnte nur erreicht werden, wenn die Teilnehmer schon von Beginn der Aufgabe an abschätzen könnten, welcher Aufwand vor ihnen liegt und wie die Schritte im Problemlösungsprozess wirklich aussehen; eine Kollaboration findet jedoch bereits statt, wenn ein Teilnehmer dem anderen sagt oder vorschlägt, welche Schritte dieser gehen möge, um den Prozess voran zu treiben.

In den frühen Sequenzen des Prozesses ist davon auszugehen, dass die Teilnehmer die ersten Schritte zunächst ungeplant setzen, um dann nach ersten Erfolgserlebnissen oder Fehlversuchen strategische Schritte zu planen und diese gemeinsam zu gehen. Wie bewusst dieser Prozess ist, kann auch durch die vorliegenden Daten nicht erschöpfend beantwortet werden. An dieser Stelle sei wieder an die Definition von Faerch und Kasper (1983: 36) erin-

---

<sup>8</sup> Der Bereich der Aufgabenverteilung (siehe IV 2.2) geht hier noch einen Schritt weiter, in dem genau benannt wird, welche Aufgaben die Partner haben, bzw. welche Aufgaben von welchem Partner gelöst werden soll. Dies geht einen Schritt weiter als die Kollaboration.

nert, nach der eine Strategie “(...) a potentially conscious plan for solving what (...) presents itself as a problem (...)” ist. Die in den frühen Sequenzen zu beobachtenden Prozesse können also nicht als bewusste Strategie bezeichnet werden. Nichtsdestotrotz ist der Problemlösungsprozess strukturiert. In diesen frühen Sequenzen des Problemlösungsprozesses wird die Strategie der Kollaboration eingesetzt. Die folgenden Beispiele sollen die Strategie in ihren verschiedenen Ausführungen darstellen und mögliche Techniken dieser Strategie verdeutlichen.

### 2.1.1 Datenbeispiele – Diskussion

In den Dialogdaten des Anekdoten-Textes finden sich verschiedene Beispiele für die Strategie der Kollaboration. Beispiel Nr. 1 zeigt eine explizite Verbalisierung der Kollaboration.<sup>9</sup> Nicole muss in diesem Beispiel Anja daran erinnern, welches Ziel die Aufgabe verfolgt (Zei. 34: Nicole: Ähm, wir müssen es gleich schreiben.), weil Anja gewissermaßen die Feststellung trifft, dass sie die Übersetzung nun auf ihre Weise schreibt (Zei. 33: Anja: Ok, ich schreib es einfach so.). Es liegen in diesem Beispiel individuelle Prozess-erklärungen als Techniken vor. Zunächst stellt Anja ihren eigenen Arbeitsprozess fest und setzt Nicole darüber in Kenntnis (Zei. 33). Nicole reagiert darauf mit der generellen Klärung des Prozesses in Anbindung an die Arbeitsaufgabe (Nr. 34). Auf diese Klärung hin formuliert Anja ihren Prozess neu und verspricht Kollaboration im nächsten Schritt (Zei. 36: Anja: ok, ich versuche es und dann sag ich es dir). Nicole stimmt dieser Neuformulierung zu (Zei. 37). Nun folgt eine Pause in welcher beide Partnerinnen wieder allein arbeiten.<sup>10</sup>

In Bsp. 2 gibt Sandra ein Prozessangebot, in dem sie sagt (Zei. 103): let’s write the whole thing and then we can structure. Die Aufforderung let’s ist in diesem Fall die Aufforderung, ähnlich wie im Bsp. 4 das mer, zum gemeinsamen Fortschreiten im Prozess. Auch in diesem Fall wird das Angebot mit einer Zustimmung (Zei. 104: OK) quittiert, auf welche dann von Sandra noch einmal eine Bestätigung (Zei. 105) erfolgt. Ähnlich wie in Bsp.4 liegen die

---

9 Teilweise könnte man (vgl. Bsp.4) vielleicht auch davon sprechen, dass ein Dialogpartner eine Anweisung gibt, der andere eine Art *minimal response* von sich gibt und die Anweisung eigentlich als Lautes Denken des Dialogpartners versteht.

10 Dieses Dialogpaar braucht recht lange um wirklich kollaborativ an der Aufgabe zu arbeiten. Erst ab Zei. 111 wird klar, dass beide gleichzeitig an einem Problem arbeiten und nicht eine der anderen vorliest, was sie in Stillarbeit bereits übersetzt hat.

Technik des Angebots und der Zustimmung vor; es kommt zusätzlich noch zur Bestätigung sowohl des Angebots als auch der Zustimmung.

In Bsp. 3 folgt auf das Angebot zum weiteren Prozess eine Nachfrage (Ze. 142: Stefanie: Also schreiben wir dann sollte, oder? Findest Du das besser?) die sicherstellen soll, dass die Kollaboration in diesem Fall auch angenommen wird. Diese Nachfrage wird von Daniela bestätigt und akzeptiert, woraufhin Stefanie dann im Prozess weitergeht und ihr Angebot noch einmal bestätigend wiederholt.

In Bsp. 4 gibt Nadine den Impuls zur Kollaboration wenn sie sagt, dass beide nun wieder den Text von vorne anschauen (Ze. 157: jetzt schau mer noch mal ganz von vorn) um zu überprüfen, ob alles bis dahin richtig ist. Sie tut dieses nicht im Alleingang, sondern fordert ihre Partnerin dazu auf, mit ihr zusammen zu überprüfen, ob bei der Übersetzung alles richtig gelaufen ist. Julia zeigt eine minimale verbale Zustimmung. Die von Nadine eingesetzte Technik ist das Prozessangebot, die von Julia darauf reagierende Technik die der Zustimmung. In diesem Fall reichen bereits diese zwei Techniken aus um die Strategie Kollaboration erfolgreich durchzuführen.

In Bsp. 5 sieht man, dass genau wie in der Anekdote, auch bei dem Zeitungsartikel recht früh der gemeinsame Schritt geklärt wird (Ze. 10: Daniela: lesen wir das zuerst, oder?). Wie bei den anderen Beispielen findet sich im späteren Verlauf des Problemlösungsprozesses ebenfalls die Prozessklärung mit dem Ziel der Kollaboration.

In den Bspn. 6 und 7 zeigen sich die gleichen Prozessschritte wie in dem Anekdotentext. Alle Beispiele aus diesem Abschnitt zeigen, dass die Versuchspersonen ein starkes Interesse an der Zusammenarbeit bei der Lösung der vorliegenden Probleme haben.

## **2.2 Aufgabenverteilung**

Die Strategie der Aufgabenverteilung unterscheidet sich von der Kollaboration darin, dass expliziter über die verschiedenen Aufgaben gesprochen wird. Es ist in den Daten kein Beispiel zu finden, in welchem explizit gesagt wird, dass ein Partner von einem Zeitpunkt an zuständig für die Partizipialkonstruktion ist, oder der andere Partner immer auf Verblendungen achtet. Dieses, was man möglicherweise von einer Strategie mit dem Namen Aufgabenverteilung erwarten würde, würde gegen die Arbeitsanweisung zum kollabo-

rativen Arbeiten an der Übersetzung verstoßen. Vielmehr ist es so, dass in der vorliegenden Strategie der Arbeitsverteilung die Versuchspersonen tendenziell verschiedene Aufgaben vom jeweils anderen lösen lassen. In den folgenden Beispielen lässt sich diese Tendenz zur Aufgabenverteilung erkennen.

### 2.2.1 Datenbeispiele – Diskussion

Da die Strategie der Aufgabenverteilung im Allgemeinen in den Dialogdaten nicht durch explizite Bestimmung der Aufgaben und der dazugehörigen Person zu finden ist, bedarf es an dieser Stelle einer höheren Interpretationsleistung. In Bsp. 8 wird von Daniela und Stefanie ein Hindernis im Prozess erreicht; sie scheitern beide an einer adäquaten Übersetzung des Wortes *approval* (Zei. 208: Stefanie: approval, was heißt approval). Während Stefanie für sich selbst überlegt, bittet Daniela sie, das Wort auf Englisch zu erklären (Zei. 109: Daniela: kannst Du diese Wort auf Englisch ein bisschen erklären?). Hierbei nutzt sie Stefanies Muttersprachlerkompetenz aus.<sup>11</sup> Die Aufgabenverteilung aus Stefanies Sicht ist in diesem Moment klar, denn sie geht davon aus, dass Daniela das Wort kennen muss und dementsprechend auch erklären können muss. Sie geht damit davon aus, dass in den Erklärungen dann schon die richtige Übersetzung herauskommen wird.<sup>12</sup> Stefanies erste Reaktion ist allerdings hier nicht zuträglich, da sie nur darauf verweist, dass sie keine direkte Übersetzung kennt.

In Bsp. 10 erteilt sich Daniela quasi selbst den Prozessschritt, in dem sie mehrfach zum Ausdruck bringt, wie genau sie im weiteren Verlauf vorgehen möchte. Claudia stimmt ihr zwar nicht offen zu, sondern gibt stattdessen ein Angebot für eine Übersetzung (Zei. 121: Claudia: zerstören), aber Daniela nimmt dieses Angebot als Zeichen dafür, dass Claudia mit ihr übereinstimmt, und wiederholt ihr Anliegen (Zei. 122: Daniela: ja, ja, ja, genau – wollen wir damit anfangen? Ich glaube da, da ist es geschickter, da anzufangen zum übersetzen, oder?).

Bsp. 11 beinhaltet eine explizite Aufforderung in Zei. 362, als Andrea Jan auffordert, den Text vorzulesen, damit ein Abgleich gemacht werden kann. In

---

11 Diese Aufgabenverteilung funktioniert nicht ganz so, wie sich Daniela das vorstellt, denn ihre Aufforderung nach einer Erklärung auf Englisch wird so nicht befolgt, da Stefanies Erklärung auf Deutsch erfolgt und nicht auf Englisch.

12 Interessanterweise ist Danielas Vorgehen offensichtlich ihre eigene Strategie, denn sie verwendet diese Aufforderung zur Erklärung auch in dem Dialogprotokoll, in welchem sie den Zeitungsartikel bearbeitet (Bsp. 9).

Bsp. 12 hingegen kommt es zwar zu einer ähnlichen Aufforderung (Zeil. 9: Julia: you might want to read it first), aber diese Aufforderung ist nicht dazu gedacht, dass beide Partner in dem Moment vom Lesen profitieren, sondern hat den Hintergrund, dass Julia, im Gegensatz zu Melanie schon Gelegenheit hatte, den Text zu lesen<sup>13</sup> (Zeil. 13).

In Bsp. 13 wird die Aufgabenverteilung erst im Nachhinein thematisiert. Von Zeil. 21 bis 26 wird per Frage und Angebot nach einer adäquaten Übersetzung gesucht. Zwar erscheint Tanja während dieses Nachfragens eher wenig überzeugt, gibt aber in Zeil. 27 durch ihre Aussage *Ich vertrau dir* nach. Matthias bekommt durch diese Aussage die Aufgabe, mögliche Übersetzungen vorzuschlagen.

### 2.3 Prokrastination

Die Prokrastination ist eine häufig angewandte Strategie. Sie dient zum Einen dem tatsächlichen Verschieben der Arbeit auf einen späteren Zeitpunkt. Gleichzeitig fungiert sie zum Anderen als eine Art Ausrede oder Ausflucht, sich dem aktuellen Problem zu entziehen. Handelte es sich bei der Bearbeitung der vorliegenden Aufgabe nicht um eine zeitlich begrenzte Aufgabe, bei der die Versuchspersonen sich bewusst sind, dass dies ihre einzige Chance zur Bearbeitung der Aufgabe ist, sondern wäre dies eine Hausaufgabe, die einen Abgabetermin an einem anderen Tag hätte, so würden die Teile der Aufgabe, die durch Prokrastinationstechniken nach hinten verschoben werden, vermutlich auch zu einem späteren Zeitpunkt bearbeitet, falls sie überhaupt bearbeitet würden.

Auf der anderen Seite dient die Strategie der Prokrastination offensichtlich dem zügigen Fortschreiten durch den Problemlösungsprozess. Sobald ein Dialogpaar an einem zunächst nicht lösbaren Problem ankommt, tendieren die Personen dazu, dieses Problem zu verschieben und lieber im Satz voranzuschreiten. Dabei zeigt sich auch die Grenze der Prokrastination. Selbst wenn zu einem Zeitpunkt das Verschieben der Bearbeitung funktioniert und das Paar trotzdem weiter übersetzen kann, bedeutet dies nicht, dass das Vorgehen stets in dieser Form funktioniert. Mitunter ist der gerade prokrastinierte Aspekt wichtig für die weitere Übersetzung des gesamten Textes.

---

13 Das Julia den Text schon gelesen hatte lag daran, dass sie als erstes an den Rechner angeschlossen wurde und Melanie als zweites. Während des Anschließens hatte Julia den Text bereits vor sich und konnte ihn lesen.

Dann kann nicht bis zum Ende der Aufgabe gewartet werden, sondern das Problem muss relativ zeitnah neu besprochen, und gelöst, werden (vgl. hier besonders Bsp.20).

### *2.3.1 Datenbeispiele – Diskussion*

Die Strategie der Prokrastination wird in den Dialogdaten zur Anekdote besonders von einem Paar verstärkt genutzt. Kathrin und Sandra, die beiden Muttersprachlerinnen des Englischen, scheinen relativ schnell zur Strategie der Prokrastination zu greifen. In Bsp. 14 wird die Prokrastination eingesetzt um Unwissen zu kompensieren (Zei. 40 Kathrin: absolutely no idea. Hmm. Leave that bit out and carry on to the next bit.). Sandra stimmt diesem zunächst zu, unternimmt dann aber einen weiteren Versuch, das gesuchte Wort zu finden. Kathrin macht ein erneutes Prozessangebot um dieses Problem zu verschieben (Zei. 44: Kathrin: We'll come back to it, just...) und Sandra stimmt diesem dann in Zei. 45 zu.

In Bsp. 15 wird der Prozess als solcher prokrastiniert. Sandra schlägt vor, zunächst einfach einen Text zu erstellen, der zu einem späteren Zeitpunkt neu strukturiert werden solle (Zei: 105: Ok). Kathrin stimmt dem zu und Sandra bestätigt diese Zustimmung (Zei. 104 und 105).

In Bsp. 16 soll die Prokrastination einen scheinbaren Arbeitsfluss fördern. Die Versuchspersonen sind wieder an einen Punkt gekommen, bei dem sie nicht weiter wissen. Sie haben bis dahin aber erfolgreich gearbeitet. Sandra erscheint eine Unterbrechung zum längeren Nachdenken über ein einzelnes Wort hier kontraproduktiv, weswegen sie vorschlägt, später an dieser Stelle wieder einzusetzen (Zei. 230: Sandra: That bit and go on to the next bit – cause the, we might get into a flow. And...) Kathrin lehnt dieses Vorgehen aber ab (Zei. 231: Kathrin: Well, let's go with the fact that, we've just, it's a, the second part of the sentence, so it'll be verb at the beginning, or isn't it? With the verb... I can't, why am I so crap?) da sie möglicherweise der Meinung ist, dass dieses Problem lösbar ist und zu diesem Zeitpunkt gelöst werden sollte.

In ähnlicher Weise schlägt in Bsp. 17 Julia vor, mit dem nächsten Satz weiter zu machen und später zurück zu kehren (Zei.: 179: Julia: Äh, sollen wir den nächsten Satz machen, und dann können wir immer zurückkommen zu diesem ersten). Nadine stimmt nur vage zu, denn sie vermutet, dass zu einem

späteren Zeitpunkt keine bessere Lösung gefunden wird (Zei.: 180: Nadine: ja, aber ich glaube es ist schon das beste das wir können).

In Bsp. 18 kommt es zur Prokrastination, weil das gesuchte Wort nicht zur Zufriedenheit beider Versuchspersonen gefunden werden kann. Da sie aber ein anderes Wort verfügbar haben, beschließen sie, dieses zunächst einzusetzen (Zei. 288: Claudia: aber wir können es benutzen und dann später zurückkommen), um dann zu einem späteren Zeitpunkt zurück zu kehren und diese Stelle erneut zu bearbeiten. Ganz ähnlich wird auch im 19. Beispiel verfahren, wo aus Unsicherheit etwas eingesetzt wird, was später wieder bearbeitet werden soll (Zei. 48: Andrea: schreiben wir das hin und dann lassen wir das).

In Bsp. 20 kommt es ebenfalls zu einer Schwierigkeit, die darin mündet, dass das richtige Wort nicht gefunden werden kann. Melanie schlägt daraufhin vor, dass eine Lücke gelassen werden könne, auf die man später wieder zurück kommen könne (Zei. 33: Melanie: we could like leave a gap and come back to it). Julia stimmt dem zu, und Melanie fügt hinzu, dass das Füllen dieser Lücke wichtig ist, da zwar zunächst der Grundgedanke des Textes übertragen werden muss, er aber im Anschluss noch verbessert werden kann. (Zei. 35: Melanie: well, as long as we get the main idea cross first and then like make it proper afterwards). Julia stimmt auch diesem Vorschlag zu. Bei diesem Beispiel dreht es sich um das Wort *bushfires*, welches grundlegend für den Zeitungsartikel ist.

## 2.4 Einzelarbeit mit anschließendem Vergleich

Die Einzelarbeit mit anschließendem Vergleich des geschriebenen Textes ist eine Strategie, die nicht besonders häufig in den Dialogdaten zu finden ist. Dies liegt zwar an der Arbeitsaufgabe, die explizit verlangt, dass die Dialogpartner miteinander sprechen sollen und auf ein gemeinsames Ergebnis kommen sollen. Dennoch aber zählt sie zu den übergeordneten Strategien der Problemlösung in den vorliegenden Daten. Sie führt zum Einen zu einem Ergebnis des Prozess und zum Anderen zumeist zu einem Austausch der Dialogpartner, auch wenn dabei zunächst eine Person dominant agiert. Beim Vergleich des Ergebnisses kommen dann aber wieder Diskussionen zustande, die durch verschiedene Mikrostrategien geleitet sind.

### 2.4.1 Datenbeispiele – Diskussion

In den Davis-Dialogprotokollen findet sich vor allem ein Satzesatz, in dem die Strategie der Einzelarbeit mit anschließendem Vergleich des Textes verstärkt vorkommt. Dabei ist zu beobachten, dass in diesem Fall offensichtlich die Arbeitsanweisung von einer Person ignoriert wird, während die andere Person mehrfach wieder darauf hinweist. In den Daten ist jedoch auch zu erkennen, dass nach einer gewissen Zeit doch wieder kollaborativ gearbeitet wird.

In Bsp. 21 liest Anja nach einer kurzen Pause den fast vollständigen ersten Satz des Textes vor. Nicole bemerkt, dass in ihrer Übersetzung – die sie offensichtlich ebenfalls allein hergestellt hat – ein Teil des von Anja vorgelesenen Satzes fehlt (Zei. 45: Nicole: ich hab der ganze Teil sein Büro verges- sen.). Anja vertröstet sie daraufhin auf später, wenn sie wieder vor hat, einen Teil vorzulesen, den sie allein übersetzt hat (Zei. 46: Anja: warte noch ein bisschen).

In Bsp. 22 liest Nicole Anja den von ihr übersetzten Textteil vor (Zei. 51). Obwohl Anja im ersten Beispiel noch selbst einen Textteil präsentiert hat, ist sie nun ob Nicoles Geschwindigkeit überrascht und weist darauf hin, dass das Ergebnis dieser Übung bei beiden Partnern laut Arbeitsanweisung gleich sein soll (Zei. 55: Anja: aber, wir müssen die gleich machen, (...)).

In Bsp. 23, wiederum nach einer kurzen Pause im Gespräch, fragt Nicole zunächst nach, was Anja geschrieben hat (Zei. 99: Nicole: äh, was hast Du geschrieben?), die dann ihren Text so weit vorliest, bis sie einen Punkt erreicht, an dem sie sich bei einer Wortendung nicht ganz sicher ist. Nicole bietet eine Lösung an (Zei. 101), die von Anja aber abgelehnt wird, und zwar durch eine spezifische Lösung auf grammatischer Grundlage (Zei. 102: Anja: ich glaube, es ist Dativ). Diese Äußerung scheint Nicole zu verunsichern, die daraufhin die gewünschte Form sagt, aber ihr Angebot eigentlich wieder zurück zieht (Zei. 103: Nicole: jemandem? bei etwas stören? keine Ahnung). Anja nimmt diese Verunsicherung zwar zur Kenntnis, schlägt aber ein Weiterschreiten im Prozess vor, um die Aufgabe zu bewältigen (Zei. 104: Anja: ok, schreib es einfach so – äh und dann weiter, on one occasion).

Im nächsten Beispiel (24), welches wiederum nur durch eine kleine Pause vom dritten Beispiel getrennt ist, liest Nicole ihre Version des Satzes vor. Anja bietet wiederum ihre Dativlösung an (Zei. 107: Anja: und ich hab, dass ihm nicht gestört) die in diesem Fall von Nicole auch angenommen wird

(Zei. 108). Zum Schluss bestätigt sie diese Struktur noch ein weiteres Mal durch Vorlesen und durch die Bewertung ‚gut‘ (Zei. 110: Nicole: genau, ja, ihm, gut).<sup>14</sup>

In Bsp. 25 liest zunächst Claudia einen Textabschnitt (Zei. 180: Claudia: ja, it cut off two tiny Australian costal villages and then as many as twenty houses in a third town.) vor, und Daniela dann den Abschnitt, so wie sie ihn bis zu dem Zeitpunkt übersetzt hat (Zei. 181: Daniela: ok, also, ich hab bis jetzt geschrieben: Nachdem bis zu zwanzig Häuser in der).

## 2.5 Abschließender Textabgleich

Zunächst bestand die Annahme, dass alle Dialogpaare zum Ende der Problemlösung ihre Texte noch einmal vollständig miteinander vergleichen würden. (Rückbezug wieder zu den Kursvorgaben). Da der Arbeitsauftrag explizit von den Teilnehmern verlangte, am Schluss den gleichen Text erstellt zu haben, und dabei auch besonders darauf hingewiesen wurde, dass es sich um ein Endergebnis handeln sollte, lag diese Vermutung nahe. Es stellt sich nun aber heraus, dass nur 2 von 10 Paaren die Texte am Schluss vollständig verglichen.

### 2.5.1 Datenbeispiele – Diskussion

Beispiel 26 ist das umfassendste für einen abschließenden Textvergleich. Die Versuchspersonen sprechen sich zu Beginn des Abgleiches ab, wie dieser Schritt angegangen werden soll (Zei. 263 Anja: nein, normal, ok, ich lese jetzt das Ganze. Und dann weiter in Zei. 265 Anja: und du sagst mir, wenn es etwas fehlt (...)). Anja liest den ersten Satz vollständig vor, Nicole vervollständigt erst im zweiten Satz einen Satzteil (Zei. 266), der dennoch von Anja ein weiteres Mal vorgelesen wird (Zei. 267). Darauf folgend gerät Anja ins Stocken und Nicole bietet ihre Version an (Zei. 268: Nicole: „und wach mich auf“, sagte er, „ich hatte gerade einen Alptraum“. Miss Davis konnte nicht aufhören zu lachen). Dieser gleichberechtigte Austausch führt letztendlich zu einer gemeinsamen Textfassung.

---

14 Ab Nr. 111 arbeiten die zwei dann kollaborativ, was vielleicht auf den Zeitdruck zurück zu führen ist, oder vielleicht auch darauf, dass sie gemerkt haben, dass ein Austausch sich auch bei kleinen Dingen lohnt.

In Bsp. 27 liest Tanja den Text vor und wird von Matthias lediglich durch minimale Bestätigungen unterbrochen (Zei. 253, 255, 257, 259, 261). Der Prozess ist nach einer Rückversicherung am Textende abgeschlossen.

In Bsp. 28 wird zunächst geklärt, wer den Text vorlesen soll (Zei. 438: Julia: do you want me to read it out, what we've written?). Nachdem Julia den Text ohne Unterbrechung vorgelesen hat, merkt Melanie Unterschiede an (Zei. 445: Melanie: ähm, I think, where is die, äh, seit elf, elf, you had seit elf Tage. I think it would be Tagen, cause seit always takes dative.), die kurz besprochen und geändert werden.

Diese drei Beispiele können als exemplarisch für die anderen Paare gesehen werden. Während des abschließenden Textabgleiches vollziehen sich lediglich zwei kommunikative Funktionen. Das Textangebot wird entweder akzeptiert oder nicht. Wenn es akzeptiert wird, kann dies durch verbalisierte Bestätigung erfolgen, es kann zur Formulierung von Alternativen kommen, oder das Angebot wird von der zweiten Person wiederholend bestätigt. Wenn das Angebot nicht akzeptiert wird, kommt es zur Unterbrechung. Diese Unterbrechung beinhaltet dann zumeist eine Korrektur, die entweder als Einzelwort oder ganze Satzstruktur auftritt. In einigen Fällen kommt es zu gar keiner Rückmeldung, was bedeuten kann, dass es keine Einwände bzgl des Angebots gibt.

## **2.6 Zusammenfassung**

Die Strategien der Kollaboration, der Aufgabenverteilung, der Prokrastination sowie der Einzelarbeit mit anschließendem Vergleich und schließlich der abschließende Textvergleich sind die fünf Makrostrategien in den vorliegenden Problemlösungsprozessen. Kollaboration und Aufgabenverteilung sind Strategien, die den Prozess in Zusammenarbeit der Versuchspersonen voran bringen sollen, die dafür sorgen, dass es einen Fortschritt auf dem Weg der Problemlösung gibt.

Die Prokrastination hingegen behindert auf der einen Seite den Prozess, indem ihr eigentliches Ziel ist, schwierige Aufgaben erst in einem zweiten, zeitlich getrennten Anlauf abzuschließen. Auf der anderen Seite begünstigt die Strategie der Prokrastination die Wiederaufnahme eines ins Stocken geratenen Problemlösungsprozesses.

Die Strategie der Einzelarbeit mit anschließendem Abgleich der Ergebnisse ist eine Strategie, die nicht besonders häufig Anwendung findet, da sie gegen die eigentliche Arbeitsanweisung verstößt. Diese Strategie kann als Gegensatz zur Kollaboration gesehen werden, da die eigentliche Arbeit individuell durchgeführt wird. In der Phase des anschließenden Vergleichs der Ergebnisse kommt es dann wieder zur Zusammenarbeit, wenn verschiedene Mikrostrategien wie Nachfragen und Angebote angewandt werden.

Der abschließende Textabgleich ist der letzte Schritt im Problemlösungsprozess, und Melanie und Julia stellen dies auch zufrieden fest:

449     Melanie: I think mine is identical to yours  
450     Julia: good, as it should be  
451     Melanie: as it should be  
452     Julia: ok, we're done!

### **3     Mikrostrategien**

Der größte Teil der Kommunikation in den Dialogdaten sind Verhandlungen. Es werden unterschiedliche Aspekte des Problems der Übersetzung an sich, des Textes, der Struktur und der Form verhandelt, bis ein gemeinsamer Nenner gefunden werden kann. Die Verhandlungsstrategien fallen in die Kategorie der Mikrostrategien, da sie im Gegensatz zu den Makrostrategien auf kleineren Ebenen zu finden sind und kleinere Bereiche abdecken.

Die Mikrostrategien gliedern sich grob nach Angeboten und Nachfragen. Diese unterteilen sich dann nach den den Angeboten folgenden Aktionen, bzw. den Gründen und Aktionen um die Nachfrage herum. Zusätzlich zu diesen beiden Bereichen gibt es auf dieser Ebene noch die Strategien des (monologen) Lauten Denkens, des Einsatzes des Sprachgefühls, sowie die eingehende Diskussion auf der reinen Wortebene. Für jede Strategie folgen nun Beispiele und zusammenfassende Schemata.

#### **3.1     Angebot und Reaktion**

Bei den Verhandlungen im Problemlösungsprozess gibt es eine grundlegende Kommunikationsstrategie: die Reaktion. Eine Versuchsperson macht entweder ein Angebot oder stellt eine Frage. Die Reaktion durch die andere Person im Dialog auf diese Initialaktion ist dann entweder eine Bestätigung, eine

Alternative zum Gesagten oder eine Wiederholung (die auch wieder als Bestätigung oder Akzeptanz gewertet werden kann). Die Reaktion hat neben der Inhaltsfunktion auch eine strukturelle Funktion. Sie kann als Korrektur dienen und dabei die Initialaktion unterbrechen oder verbessern; sie kann gewünschten Kontext liefern, welcher das erste Angebot entweder unterstützt oder verwirft; sie kann aber auch dafür eingesetzt werden, das Angebot zu unterbrechen, um es entweder zu korrigieren, abzubrechen oder schon vor dem eigentlichen Ende zu bestätigen, damit der Prozess weitergeführt werden kann.

In Abbildung V 2 ist die Strategie der Aktion/Reaktion dargestellt, in welcher die Reaktion als Bestätigung des Initialangebots zu sehen ist. Die Bestätigung des Initialangebots erfolgt häufig in Form verschiedener Techniken wie zum Beispiel einer Wiederholung des Gesagten<sup>15</sup> oder als Unterbrechung des Angebots um den Prozess weiter laufen zu lassen und zu verstehen zu geben, dass das Angebot angenommen und unterstützt werden kann.

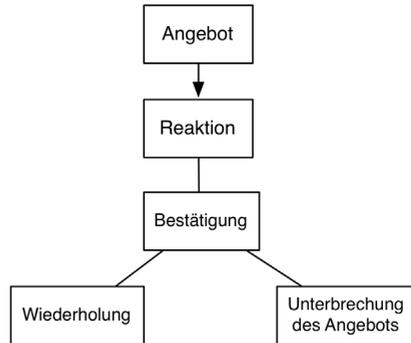


Abb. V 2: Angebot und Reaktion

### 3.1.1 Datenbeispiele – Diskussion

In den Bspn. 29, 31, und 34 ist die exakte Wiederholung des Angebots mit anschließender Zustimmung oder expliziter Bestätigung zu erkennen. Anja gibt in Bsp. 29, Zeile 13 das Angebot ‚der Filmproduzent‘, welches direkt im Anschluss von Nicole wiederholt wird (Zei. 14) und damit bestätigt und in den Zieltext einfließt. In Bsp. 31 gibt Daniela in Zeile 19 zwar das Angebot von Stefanie wider (Daniela: ja, die Gewöhnheit – ähm) und leitet dies auch als Bestätigung ein, aber das zögerliche Element ‚ähm‘ wird dieser Zustimmung hinzugefügt. In Bsp. 34 kommt es zu 1:1 Wiederholungen zwischen Sandra und Katrin, die von Kathrin mit einer expliziten Bestätigung verfolgt wird (Zei. 75: Kathrin: nahm gewöhnlich, right). In den Bspn. 30 und 33 liegen 1:1

<sup>15</sup> Diese Wiederholung ist oft eine Verbalisierung dessen, was gerade geschrieben wird, und somit oft auch ein Abgleich des Ergebnisses.

Wiederholungen vor (Bsp. 30, Zei. 239: Nicole: undi die Krise; Zei. 240: Anja: und die Krise), wohingegen in den Bspn. 32 und 35 eine Kontextualisierung des Angebots erfolgt. In Bsp. 32 wird diese Kontextualisierung durch das angestrebte Satzgefüge hergestellt (Zei. 159: Daniela: bei einer Gelegenheit aber) und in Bsp. 35 folgt zum bereits hinzugefügten bestimmten Artikel dem Nomen noch der unbestimmte Artikel in der Reaktion (Zei 127: Sandra: die Regel; Zei. 128: Kathrin: die Regel, so ja, ok eine.).

### 3.2 Angebot und Reaktion mit Alternative

In Abbildung 4 ist dargestellt, in welcher Form die Reaktion auf ein Alternativangebot funktioniert. Das Initialangebot führt zu einer Reaktion, mit welcher ausgedrückt wird, dass das Angebot in dieser Form nicht angenommen wird, sondern die zweite Person einen anderen Vorschlag hat. In diesem Fall hat die Reaktion die Funktion der Korrektur, bzw. dem zu einer Korrektur führenden Rückbezug zum Kontext des gerade bearbeiteten Problems. Durch einen Hinweis auf diesen Kontext soll klar werden, dass nach einer anderen Lösung gesucht werden muss. Die Reaktion auf das Initialangebot ist also Ausdruck der Unzufriedenheit der zweiten Person mit dem Angebot der ersten Person.

Wenn das Initialangebot unterbrochen wird, so kann diese Reaktion, anders als in Abb. V 3, auch dazu dienen, das Angebot so schnell wie möglich zu verwerfen, da es als nicht passend angesehen wird, und es sich für den Dialogpartner nicht lohnend zeigt, zu warten, bis das Angebot vollständig genannt wird.

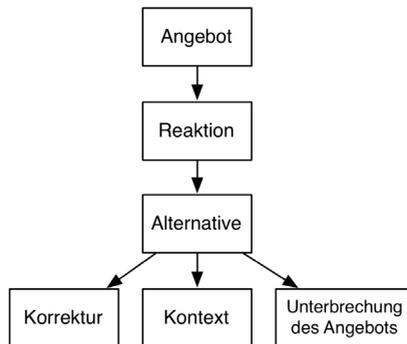


Abb. V 3: Angebot und Reaktion mit Alternative

### *Datenbeispiele – Diskussion*

Im Folgenden sieht man in den Bspn. 36 und 40 einfache Korrekturen des Angebotes als Reaktion hierauf. Anja gibt in Bsp. 36 ein Angebot für einen Satzteil (Zei. 172: Anja: Punkt. Dann, without opening her eyes... ohne sich seine Augen zu öffnen, oder?), der von Nicole sofort in einer anderen Form gegen-geboten wird (Zei. 173: Nicole: oder, ohne seine Augen aufzumachen...). In Bsp. 37 wird die Korrektur, die in der ersten Reaktion auf das Angebot geäußert wird (Zei. 92: Anja: dass ihm nicht gestört wird), nicht beachtet, so dass ein zweiter Korrekturversuch in der folgenden Reaktion unternommen wird (Zei. 94: Anja: hmm, das klingt komisch, ich glaube es muss, dass ihm nicht gestört wird – keine Ahnung). Diese Korrektur wird noch bestärkt durch den Ausdruck der Unsicherheit bzgl. des Sprachgefühls (Zei. 94: Anja: hmm, das klingt komisch, (...) keine Ahnung), auch wenn gleich darauf eine Abschwächung erfolgt.

Beispiele 38 und 39 zeigen die Technik der Unterbrechung als Reaktion auf ein Angebot. In Bsp. 38 unterbricht Nadine Julia mit dem Angebot der richtigen Wortendung für das Possesivpronomen sein (Zei. 64: Nadine: in seinem) und in Bsp. 39 unterbricht Daniela Stefanie mit dem Hinweis, dass der zuvor begonnene Prozess noch nicht zu Ende geführt wurde (Zei. 241: Daniela: Moment, das ist noch nicht fertig, wir haben dieses Wort noch nicht). Stefanie reagiert mit Zustimmung, im Prozess voranzuschreiten (Zei.: 242: Stefanie: oh, puh, ja, ja, ja, ja).

### **3.3 Angebote Einzelwort oder begrenzte Struktur**

Die vorausgehend diskutierten Strategien beinhalten mehrheitlich einen Austausch der Dialogpartner, in welchem eine Person ein Angebot macht und die andere Person darauf reagiert. Diese direkte Reaktion wurde besprochen und in verschiedene Ausprägungen unterteilt dargestellt. Im Folgenden soll ein besonderer Fokus auf die Formen der Angebote gelegt werden.

#### *3.3.1 Datenbeispiele – Diskussion*

Die Angebote in den Dialogen sind zumeist Vorschläge einer möglichen Äquivalenz eines bestimmten Wortes. Diese Angebote werden von der jeweiligen Person als eine Art Ansage gegeben. Dies sagt neben dem Wort selbst auch aus, dass die Person von der Qualität ihres Angebots als best-möglicher Übersetzung recht überzeugt ist (Bsp. 41-44). Diese Überzeugung

drückt sich des Weiteren darin aus, dass die Person ihr Angebot verteidigt. Eine Verteidigung erfolgt durch Wiederholung oder durch eine weitere Kontextualisierung. In Bsp. 41 wird die Ansage durch die Dialogpartnerin bestätigt (Zeil. 199: Nicole: rief, ja, ich denke rief – seine Sekretärin an) und in das Satzgefüge integriert. In Bsp. 42 erfolgt zunächst die Ansage (Zeil. 83: Julia: Regel), darauf eine nachfragende Wiederholung, welche dann – zögerlich – bestätigt wird (Zeil. 85: Julia: ja, oder, das glaube ich). Nadine bestätigt das (Zeil. 86: Nadine: ach stimmt! rule, ja). In Bsp. 43 werden zur Ansage des Wortes auch Interpunktionsverweise gegeben (Zeil. 149: Nadine: Studios, und dann Komma). Die Dialogpartnerin stimmt ohne Einwand zu. Bsp. 44 zeigt einen gleichberechtigten Austausch der Dialogpartnerinnen, bei welchem aber Sandra die Ansage zur Lösung macht (Zeil. 359: Sandra: mit dem sie). Kathrins vorausgehendes Angebot wird ignoriert (Zeil. 358: Kathrin: damit sie). Die Lösung wird dann von Kathrin kontextualisiert und zur Bestätigung angesagt (Zeil. 360: Kathrin: mit dem sie nicht einverstanden war. Yeah?).

Wenn sich eine Person nicht völlig sicher ist, ob das erste Angebot schon die beste Lösung für das Problem darstellt, kann mit diesem Angebot gleichzeitig eine Alternative gegeben werden. In Bsp. 45 bietet Anja zwei Alternativen (Zeil. 40: Anja: Regel oder Vorschrift, hab ich) als mögliche Übersetzung für *rule* an. In Bsp. 46 wählt Julia aus Nadines Alternativen (Zeil. 499: Nadine: müss- müsste oder musste? Musste) die für sie richtig erscheinenden aus und wiederholt nur diese Form (Zeil. 500). Nadine nimmt diese Ansage an und führt den Satz mit der ausgewählten Alternative weiter. In Bsp. 47 gibt Daniela verschiedene Alternativen (Zeil. 85: Daniela: ja – gestört zu werden, oder gestört werden zu müssen, also should be), die von Stefanie nicht weiter verfolgt werden. Sie paraphrasiert, um gemeinsam eine gute Lösung zu finden (Zeil. 86: Stefanie: also, dass niemand ihn stören soll, sozusagen).

Teilweise werden Angebote durch Zusätze wie Strukturangebote (ebenfalls Bsp. 47 und 48) oder Artikel (Bsp. 49 Zeil. 11: Nadine: ja, Begründer, der) ergänzt. Diese Zusätze verweisen auf das Antizipieren des nächsten Schritts im Problemlösungsprozess und damit der möglichen Lösung des gesamten Satzes.

Betrachtet man den Verlauf des Problemlösungsprozesses über einen längeren Zeitraum innerhalb des Dialogs, so lässt sich feststellen, dass eine Prokrastination letztendlich zu einer erneuten Diskussion des Problems zu einem späteren Zeitpunkt führt. Dann erscheinen verstärkt Angebote als

Rückbezug auf eine Idee, die geäußert worden war, bevor das Dialogpaar vereinbarte, die Lösung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben.

Dieses Vorgehen ist die ausführliche Version eines Problemlösungsprozesses und daher besonders beim abschließenden Textabgleich zu beobachten. Allerdings kann sich dieser Rückbezug auf ein vorhergegangenes Angebot auch innerhalb eines kurzen Zeitraum vollziehen. Dies kommt z.B. vor, wenn ein Partner dem anderen nur oberflächlich zuhört, weil er es vorzieht, individuell zu arbeiten. Dies trifft auch zu, wenn die Aufmerksamkeit der Dialogpartner auf einen anderen Aspekt gerichtet ist. In Bsp. 50 bietet Nadine in Zeile 257 das Wort *stürzte* (als Korrektur von Julias *sturzte*) an. Es folgt zunächst ein Austausch über den Einfluss der Muttersprache, dann wird die Bewegung diskutiert, die das Verb im vorliegenden Text ausdrückt. Schließlich macht Julia in Zeile 287 wieder das Angebot *stürzte*, welches dann auch von Nadine angenommen wird.

In Bsp. 51 formuliert Claudia die Struktur *an der Küste* (Zei. 254), was von Daniela aber nicht sofort aufgenommen wird. Erst in Zeile 267, d.h. zu einem Zeitpunkt, da sich Danielas eigentliches Problem, die Schreibung von *Dörfer*, noch nicht gelöst hat, greift sie die Struktur *an der Küste* wieder auf.

### **3.4 Angebote als Auslöser für Reaktionen**

Angebote können, wie gerade gezeigt, in Form einzelner Wörter oder eingegrenzter Strukturen dargeboten werden. Sie können aber auch in Kombination mit direkten Nachfragen erscheinen, wenn der anbietende Dialogpartner die andere Person in den Entscheidungsprozess mit einbeziehen möchte (Bsp. 52-56). In diesem Fall ist das Angebot im Grunde aber nicht das Gegenteil der Ansage, sondern vielmehr eine zögerliche Aktion, die auf direkte Bestätigung des Gegenübers abzielt.

#### *3.4.1 Datenbeispiele – Diskussion*

In Bsp. 52 ist dieses Vorgehen genau zu beobachten. Anja denkt laut darüber nach, ob die Formulierung ‚eingeschlafen war‘ angemessen ist, dann lässt sie eine direkte Ansprache an Nicole folgen (Zei. 131: Anja: eingeschlafen war, eingeschlafen war, oder?). Diese antwortet natürlich (Zei. 132: Nicole: Mhmm – was asleep, ja, eingeschlafen war, genau, einge...) und nach der resultierenden Bestätigung formuliert Anja weiter ihre Übersetzung. Bsp. 56

funktioniert auf ähnliche Weise, in dem nach einer Bestätigung die Übersetzung weitergeführt wird.

In Bsp. 54 denkt Julia zunächst über die mögliche Kasuszuweisung nach (Zei. 128: Julia: aber welchen, also welchen Casus wird, wird Regel? Wird es...), macht dann ein Angebot (Zei. 130: Julia: wird das Nominativ, oder?) mit direkter Nachfrage und Nadine bestätigt dieses Angebot (Zei. 131: Nadine: ja, das wird Nominativ.). In Bsp. 55 wird die Verhandlung von Alternativen (Zei. 37 und 38) durch ein Angebot beendet, worauf sich eine direkte Nachfolge anschließt (Zei. 39: Daniela: ja – zu machen, stimmt?).

Die korrektive Funktion eines Angebots kann entweder durch das Angebot selbst, einer Verbesserung des vorher Gesagten, auftreten. Die Korrektur kann auch mit dem Angebot zusammen gegeben werden (Bsp. 57-61). In Bsp. 57 wird eine Korrektur der Struktur vorgenommen. In Zeile 42 stellt Nadine eine Frage zur Form, die von Julia – fast schon beiläufig – beantwortet wird (Zei. 43: Julia: was, ja, das ist, das ist war). Nadine nimmt diese Antwort dann auf und beschließt die letztendliche Form (Zei. 44: Nadine: also, dann muss gewöhnt am Ende sein). In Bsp. 58 wird die Kasuszuweisung zunächst im Angebot dargestellt (Zei. 518: Julia: die Krise wegen; Zei. 520: Julia: wegen des Drehbuchs; Zei. 521: Nadine: wegen das? Oh Gott.), und auf die Reaktion der anderen Person noch einmal explizit hergeleitet (Zei. 522: Julia: es ist ähm, ist wegen nicht, nimmt, nimmt das nicht Genitiv?; Zei. 523: Nadine: äh, wegen des; Zei. 524: Julia: des). Dieses Angebot ist damit quasi die vorhernehmende Korrektur einer anderen Form.

In Bsp. 59. weist Daniela auf ein nicht übersetztes Wort (in ihrem Text) hin (Zei. 157: Daniela: however haben wir da so einfach gelassen), Stefanie weist mit einem Angebot auf die bereits geleistete Übersetzung hin (Zei.158: Stefanie: ich hab aber geschrieben), und bestätigt noch ein zweites Mal ihre Übersetzung (Zei. 160: Stefanie: Komma, ja genau, das hab ich geschrieben).

In Bsp. 60 kommt die Korrektur des Gesagten (zunächst Zei. 112: Tanja: zu dem sie nicht zustimm- äh, zustimmen) in Form der Verteidigung des ersten Angebotes vor (Zei. 114: Tanja: ja, aber es geht nicht um gefallen, das ist approval, das ist – äh, oder, hmm), wohingegen in Bsp. 61 die Korrektur als Ansage einer Auswahl passiert (Zei. 66: Sandra: Für gewöhnlich or gewöhnlich ein Mittagsschläfchen.).

Angebote werden auch in Verbindung mit inhaltlichem/kollokativem Kontext gemacht. Dabei kann dieser Kontext, der das Wort im Angebot umschließt,

entweder aus dem AT oder ZT kommen (Bsp. 62 und 63). Julia und Nadine sind sich in Bsp. 62 nicht ganz sicher, wie sie *meet her approval* übersetzen sollen. Julias Initialangebot (Zei. 193: Julia: was wünsch) wird sofort von Nadine unterbrochen und kontextualisiert (Zei. 194: Nadine: ne nicht wünsche, aber das was sie erwartet – Erwartungen vielleicht). Julia ist mit Nadines Vorschlag aber auch nicht einverstanden und liefert nach einer kurzen Erklärung (Zei. 195) noch einen weiteren Vorschlag (Zei. 197: Julia: ähm, hat sie nicht gefällt, ne das ist auch). In Bsp. 63 wird die Exemplifizierung von Sandra als Einschub zu Kathrins Kontextualisierung gegeben (Zei. 629: Kathrin: hmm, cause musste lachen makes it sound like somebody was making her.; Zei. 630: Sandra: Like tickling her...; Zei. 631: Kathrin: It's just kind of a whole, she couldn't help it, cause it was funny – but she didn't really want to...).

In Bsp. 62 und 63 denken die Versuchspersonen darüber nach, welche Bedeutung ein Wort hat, indem sie überlegen, welche Gefühlszustände hier beschrieben werden sollen. Sie setzen das gesuchte Wort in einen anderen Kontext innerhalb des Textes, der im Text selbst nicht explizit gegeben ist, sondern nur implizit inferiert werden kann.

Als weitere Strategie wird der Kontext außerhalb dieser beiden Texte gesucht und mit dem Angebot verbunden (Bsp. 64-67). Die Beispiele der textexternen Kontextualisierung lassen sich damit erklären, dass auf Authentizität des Strukturgebrauchs geachtet wird. In Bsp. 64 ist die gängige Struktur bekannt aus Märchenerzählungen (Zei.: 113: Nicole: einmal? ; Zei.: 115: Nicole: lebte eine Königin und ein König.), und in Bsp. 67 ist die Struktur aus der Lebenswelt der Versuchspersonen genommen (Zei. 57: Tanja: keine schriftliche Regelung, ist es nicht.; Zei. 58: Matthias: ja, aber schriftliche Hausordnung). In den Bspn. 65 und 66 wird mit bekannten Strukturen aus Kontexten argumentiert, die sich in die vorliegende Textsituation übertragen lassen sollten. Diese Kontextualisierung ist allerdings in Bsp. 66 nicht erfolgreich, da sie sich im englischen Gebrauch verankert, und für die deutsche Übersetzung als nicht hilfreich eingestuft wird (Zei.: 128: Daniela: burst into – oder was sagt man auf deutsch break, also break into, was sagt man das; Zei. 129: Stefanie: puh – im Englischen aber hat das eher den Sinn von, von äh, von einem Diebstahl, weißt Du, the robbers broke into the bank, oder sowas, also; Zei 130: Daniela: hmm, und hier?). Die Strategie wird an diesem Punkt von der zweiten Person abgebrochen. In Bsp. 68 wird textextern kontextualisiert, um dem gesuchten Wort einen weiteren Zusammenhang zuzuordnen (Zei. 37:

Stefanie: ahm, äh, unverständlich heißt, also, das heißt, das hat mehr als die eine Bedeutung, das kann auch heißen, dass jemand ganz böse ist, und ist dann wütend, aber das ist, das kann man auch im Sinne von der Natur nutzen). Die Rückführung von rage im Zusammenhang mit Personen zur Natur misslingt allerdings, und die Kontextualisierung vermag den Partner nicht zu überzeugen (Zeil. 38 und 40: minimale Reaktion).

### 3.4.2 Abschließende Schemata

Angebote werden zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. Der Einsatz kann in zwei Kategorien unterteilt werden. In Abbildung V 4 sind die Angebotsfunktionen dargestellt, bei denen es meist nur um einzelne Wörter oder stark begrenzte Strukturen geht. Es werden Ansagen gemacht, Alternativen gegeben oder Zusätze zu den Angeboten. Alternativ hierzu kommt es zu Rückbezügen zu historischen Angeboten. Diese Angebote ziehen gemeinhin Reaktionen nach sich, die Angebote sowohl erfolgreich als auch erfolglos werden lassen.

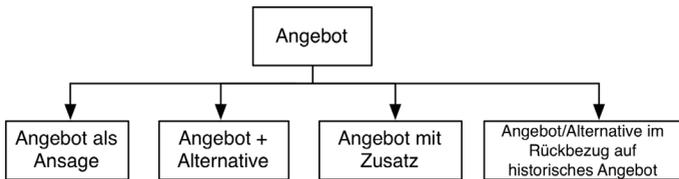


Abb. V 4: Angebote Einzelwort u. begrenzte Struktur

Neben den Angeboten einzelner Wörter oder eingegrenzter Strukturen gibt es auch Angebote, die länger sind und explizite Reaktionen hervorrufen wollen. In Abbildung V 5 sind diese Formen dargestellt. Ein Angebot mit einer direkten Nachfrage kann in den meisten Fällen als Zögern oder Unsicherheit interpretiert werden. Ein Angebot mit oder als Korrektur ist oft bereits eine Reaktion auf ein vorangegangenes Angebot (von entweder der anderen Person oder manchmal auch auf ein eigenes Angebot). In Vorgängen der Kontextualisierung wird versucht, auf ein gutes Angebot zu kommen. Das gesuchte Wort wird entweder im Umfeld des AT weiter betrachtet oder eine ZT Struktur auf ihre Gängigkeit im Sprachgebrauch hin untersucht. Die Beispiele für eben diese Struktur werden in letzterem Fall gesucht und gegeben.

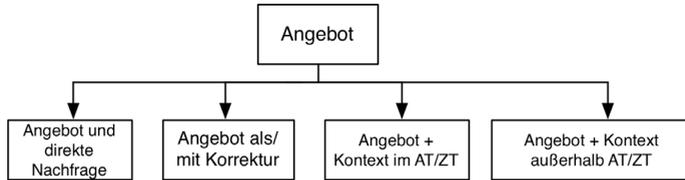


Abb. V 5: Angebote als Auslöser für Reaktionen

### 3.5 Nachfragen Kommunikationssituation

Einen großen Anteil an den identifizierten Strategien bilden Nachfragen. Sie stellen den größten Anteil direkter Reaktionen auf Angebote, bzw Initialaktionen in den Verhandlungen dar. Wie schon bei Angeboten der Fall, ergibt sich wiederum eine Diversifikation hinsichtlich Formen und Funktionen im Problemlösungsprozess bei Nachfragen.

Zunächst zeigen sich in den Dialogdaten Nachfragen mit drei unterschiedlichen Hintergründen. Ein Kontext sind Verständnisschwierigkeiten. Diese können auf Verstehensprobleme zurückgeführt werden, z.B. hat eine Person überhört, was die andere Person gesagt hat. Das Gesagte kann wegen Nebengeräuschen nicht verstanden worden sein, oder weil eine Person anderweitig beschäftigt war, und deshalb nicht richtig zugehört hat.

#### 3.5.1 Datenbeispiele – Diskussion

In Bsp. 69, welches den Problemlösungsprozess in einer sehr frühen Phase zeigt, überprüft Anja die Funktionalität der Audioverbindung zu ihrer Partnerin nach einer Pause im Dialog. Nicole reagiert nicht auf Anjas Bitte, auf sie zu warten, und dies veranlasst Anja dazu zu fragen, ob sie überhaupt gehört wurde (Zei. 48 und 49).

In Bsp. 70 gibt Nicole ein Angebot für eine Struktur (Zei. 247 Nicole: über den Skript, über) während Anja offensichtlich noch nicht an dieser Stelle angekommen ist und eigentlich eine andere Struktur erwartet (Zei. 248 Anja: und die Krise was?). Diese Erwartung führt dazu, dass sie Nicoles Angebot nicht richtig verstanden hat, und nachfragen muss.

In Bsp. 72 verhält es sich ähnlich. Stefanie macht ein Angebot (Zei. 184: Stefanie: äh, hmm, Drehbuch ist screenplay, also), welches von Daniela nicht

verstanden wird, woraufhin sie eine Nachfrage stellt (Zei.185: Daniela: was, wie bitte?), die auch sofort von Stefanie beantwortet wird.

Auch in Bsp. 73 gibt es eine auditive Verständnisschwierigkeit, wenn Christian Stefanie nach der Bedeutung von *reach* fragt (Zei. 28) und sie sich erkundigen muss, was er nicht verstanden hat (Zei. 29: Stefanie: wie heißt was?).

Die Verständnisschwierigkeit kann aber auch daher rühren, dass ein unbekannter Ausdruck verwendet wurde. Bsp. 74 zeigt, dass Daniela das Wort ‚Krise‘ nicht geläufig ist und sie in einer defektiven Form des Wortes nachfragen muss (Zei. 382: Daniela: hmm, die Kris?). Beispiel 75 zeigt eine Nachfrage, die zunächst an eine Reaktion auf ein Angebot, bzw. an eine Wiederholung des Angebotes erinnert (Zei. 28: Daniela: was ist mit – was heißt wüten?) Daniela fragt nach einer Übersetzung, die für sie unbefriedigend ist<sup>16</sup> (Zei. 29: Claudia: rage). Sie fordert von Claudia erfolgreich eine Erklärung des Begriffes ein (Zei. 32: Daniela: was ist das, beschreib das). Erst nach dieser Erklärung versteht Daniela. Diese Form der Nachfrage liegt recht nahe an der Nachfrage aus Unsicherheit.

In Bsp. 76 macht Nicole zunächst (Zei. 76: Nicole: und äh, wie wird studios...) ein Angebot, welches von Anja angenommen, bzw. wiederholt wird. Trotzdem ist Nicole noch unsicher, und fragt daher noch einmal nach. Anja kann ihr keine Sicherheit geben (Zei. 79 Anja: keine Ahnung, ich schreibe es so). Im nächsten Beispiel aus dem Protokoll von Anja und Nicole, fragt Anja nach einem Angebot nach, gleichzeitig äußert sie Zweifel hinsichtlich der Korrektheit (Zei. 174 Anja: aufzumachen? Ich glaube nicht). Eine ähnliche Unsicherheit wird in Bsp. 78 durch Stefanie (Zei. 99: Stefanie: ja. Glaubst Du, dass das richtig ist?) und in Bsp. 79 durch Tanja (Zei. 7: Tanja: Reschs – bist Du sicher?) zum Ausdruck gebracht.

Schließlich kommt es noch zu Nachfragen aus Höflichkeit, die den Zweck haben, die Kommunikation aufrecht zu erhalten. In Bsp. 80 stellt Anja sowohl ein Angebot als auch eine Nachfrage, die den Zweck hat zu überprüfen, ob Nicole auch an der gleichen Stelle arbeitet wie sie selbst (Zei. 203: Anja: Komm hier – und wach mich auf? Hast Du das?). In Bsp. 81 macht Stefanie ein Angebot (Zei.16: Stefanie: die Gewöhnheit, ah ja, das stimmt), auf welches Daniela mit einer vermutlich auditiv bedingten Nachfrage reagiert

---

16 Diese Übersetzung ließ sich auch in der Fußnote des AT finden. Diese Offensichtlichkeit hat wahrscheinlich auch zu Claudias Nicht-Reaktion beigetragen.

(Zei. 17: Daniela: bitte?). Diese Reaktion führt zur Wiederholung und einer nachfolgenden Nachfrage, die darauf abzielt festzustellen, ob Stefanie im Einklang mit Danielas Gedanken steht (Zei. 18: Stefanie: hatte die Gewohnheit, oder was wolltest Du sagen?). Im letzten Beispiel, Nr. 82, stimmt Andrea einem von Jan vorgeschlagenen Vorgehen zu (Zei. 80 Andrea: ok, machen wir das so) und Jan reagiert auf diese Zustimmung mit einer Nachfrage aus Höflichkeit (Zei. 81 Jan: bist du einverstanden?), um sicher zu gehen, dass es sich um eine kollaborative Entscheidung handelt.

### **3.6 Nachfragen mit Zusatz**

Neben den bisher diskutierten Gründen für Nachfragen hat diese Technik auch, wie die Angebote Anknüpfungspunkte an Kontextualisierungen innerhalb und außerhalb des AT/ZT. Letztendlich können sie auch als ein neues Angebot aufgefasst werden, welches direkt im Anschluss an eine Nachfrage gegeben werden kann.

#### *3.6.1 Datenbeispiele – Diskussion*

In Bsp. 83 liefert Anja ein Angebot für eine Übersetzung (Zei. 112: Anja: ok, dann weiter, on one occasion, occasion ist Gelegenheit, aber hier?), ist sich dessen aber unsicher, worauf der Dialogverlauf hinweist. Nicole antwortet mit einem Gegenangebot. In Zeile 121 geht Anja ähnlich vor, indem sie ein Angebot macht und diesem eine Nachfrage folgen lässt.

In Bsp. 85 gibt es in dem Dialog zwischen Nadine und Julia mehrfache Nachfragen (Zei. 111, 114, 116), denen Angebote folgen. In dieser Verhandlung geht es um den Artikel des Wortes Regel, Julia bietet der an, Nadine hinterfragt dies, weil sie nicht überzeugt ist, Julia bietet daraufhin die an, was von Nadine wieder nicht angenommen wird, da für sie die zur Pluralform des Nomen führt, wonach an dieser Stelle aber nicht gesucht wird (Zei. 115: Julia: ja, aber nicht – und das Regel, ne?).

In Bsp. 86 macht Julia ein Angebot (Zei. 280: Julia: weil es ein Bewegung ist – ins Büro stürzte? hereinstürzte), welches sie sofort mit einem weiteren Angebot unterstützt. Die darauf folgende Frage von Nadine (Zei. 281: Nadine: äh, warte, hereinstürzte?) ist wahrscheinlich eine Nachfrage aus Verständnisschwierigkeiten. In Bsp. 87 macht Claudia ein Angebot, welches aber als unvollständig angesehen werden muss, da ein Teil ihres Angebots auf Englisch ist (Zei. 205 Claudia: schnell laufende forest fires). Daniela macht

Gegenangebote (Zei. 206: Daniela: schnell verbreitende, würde ich sagen, oder? Oder schnell sich bewegende... Hmm?) und lässt kurze Nachfragen folgen.

Auf der Suche nach einer Äquivalenz wird auch in diesem Schritt nach weiterem Kontext innerhalb des Textes gesucht. In Bsp. 88 besprechen Julia und Nadine, ob es sich bei einem Mittagsschlaf um eine Bewegung handelt oder nicht, und ob daher Genitiv oder Dativ angewandt werden muss. Julia gibt eine Erläuterung, die für Dativ spricht (Zei. 65 Julia: sei-, sei-, seinem Büro, naja, es ist im, es ist keine Bewegung, ah ja, seinem Büro bei Warner Brothers?). Ähnlich (d.h. grammatikbasierte Problemlösung) verhalten sie sich später (Zei. 392 Julia: sollen nicht nur das Telefon schreiben, oder? Also wenn wir nicht, nicht das Wort Telefon mitbekommen, also es gibt, keine andere Wort in diese Satz die also auf ein Telefon spricht, und äh.)

Bezüglich der textexternen Kontextualisierung zeigt Bsp. 90, dass Christian und Stefanie verschiedene Möglichkeiten der Übersetzung von *town* besprechen (Zei. 279: Christian: aber denkst du Stadt, town ist Stadt?; Zei. 281: Christian: city ist Stadt, oder?). Sie bewegen sich dann aus dem Text selbst heraus, und kommen auf *die Dorf*. (Zei. 282: Stefanie: ja, aber ich glaub das es auch town heißen kann. Es gibt Dorf).

In Bsp. 91 gibt Stefanie Daniela eine weiter reichende Erklärung für *break into*, gibt aber zu bedenken, dass der Kontext von Diebstahl an dieser Stelle vermutlich nicht gut gewählt ist (Zei. 129 Stefanie: puh – im Englischen aber hat das eher den Sinn von, von äh, von einem Diebstahl, weißt Du, the robbers broke into the bank, oder sowas, also.). Wie bei ihren anderen Kontextualisierungen festzustellen, bringt sie auch diese Erklärung nicht weiter bei der Suche nach einer guten Äquivalenz (Zei. 131: Stefanie: also, explodieren ist es auf keinen Fall.).

### 3.6.2 Abschließende Schemata

Nachfragen erscheinen in den Dialogprotokollen aus verschiedenen Gründen. Zunächst konnten Nachfragen identifiziert werden, die für das Funktionieren der Kommunikationssituation wichtig waren. Abbildung V 6 zeigt den Zusammenhang dieser Nachfragetypen. Bei den Verständnisschwierigkeiten kann unterschieden werden zwischen auditiven und lexikalisch bedingten Verständnisschwierigkeiten. Des Weiteren kann es zu Nachfragen aus Unsicherheit kommen. Würden diese Nachfragen nicht gestellt, liefe die Kom-

munikation Gefahr zusammenzubrechen bzw. würde das Erstellen eines gemeinsamen Textes misslingen. Der Unsicherheit Ausdruck zu verleihen, ist an dieser Stelle die richtige Strategie. Sie verhilft den Dialogpartnern zu einer präziseren Ausdrucksform. Die Nachfragen aus Höflichkeit haben ebenfalls das Ziel, die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Gleichzeitig sorgen sie dafür, dass beide Dialogpartner gemeinsam die Aufgabe lösen.

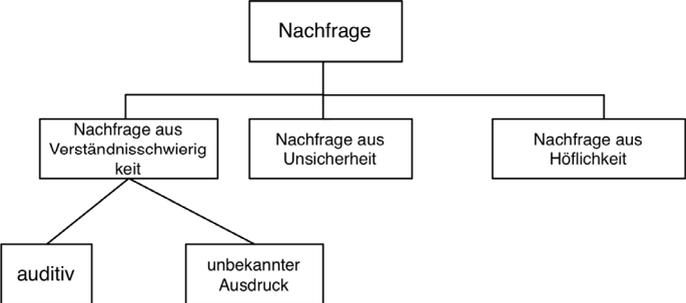


Abb. V 6: Nachfragen Kommunikationssituation

Abbildung V 7 zeigt die Zusammenhänge bei Nachfragen, die während des Dialogverlaufs gestellt werden. Bei diesen Nachfragen finden sich Angebote und Kontextualisierungen innerhalb wie außerhalb des Textes. Durch diese Angebote und Kontextualisierungen soll der Prozess der Problemlösung unterstützt, wenn nicht sogar beschleunigt werden. Die Nachfragen sind stets inhaltlich eingebunden.

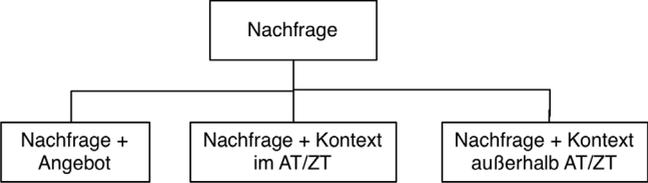


Abb. V 7: Nachfrage mit Zusatz

### 3.7 Lautes Denken

Die Introspektionsmethode des Lauten Denkens, die in III. 2.1 eingehend diskutiert wurde, dient dazu, die Gedanken einer Person ‚sichtbar‘ zu machen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Person wirklich alles das verbalisiert, was sie denkt. Das Laute Denken in der klassischen Form der Introspektion ist ein Monolog einer Einzelperson. Kritiker dieser Methode führen an, dass Individuen nur in den seltensten Fällen wirklich monologisieren, sondern sich in einen Dialog mit sich selbst oder mit dem Forscher befänden. Besteht der Dialog mit sich selbst, stellt die Verbalisierung des Denkens oft eine Art Rechtfertigung der Gedanken dar. Es wird nicht nur laut gedacht, sondern erklärt (vgl. hier Bernardini 2001). Die Methode des Lauten Denkens in der Introspektion bedarf der Schulung der Versuchspersonen, damit die Verbalisierungen auch realiter einen größtmöglichen Teil der Gedanken darstellen, nicht nur eine Art einseitige Konversation. Diese Möglichkeit der Schulung ergab sich in der vorliegenden Studie nicht. Aber nicht nur aus diesem Grund wurden Dialoge als Datenerhebungsmethode gewählt. Dialoge sind mit House 1998 „natürliche Kommunikationssituationen“, bei denen davon auszugehen ist, dass mehr verbalisiert wird, als in einer künstlichen (konstruierten) Situation. Außerdem muss ein Dialog nicht geübt werden, da er die häufigste Kommunikationsform darstellt. Dennoch sind in den vorliegenden Daten häufig Formen des Lauten Denkens zu finden. Meist handelt es sich dabei um eine Konstellation, in der eine Person tatsächlich laut über ein Wort oder über eine Struktur nachdenkt. Diese Phase wird von der zweiten Person in einer gewissen Weise unterbrochen. Die Unterbrechung kann dabei eine Nachfrage, Zustimmung oder Alternative sein.

#### 3.7.1 Datenbeispiele – Diskussion

In Bsp. 92 gibt Claudia zunächst ein Angebot einer Struktur, weiß die Struktur im Satzgefüge aber nicht einzugliedern und verfällt zurück in die englische Ausgangsstruktur. Dabei stellt sie fest, dass der vollzogene Prozess nicht erfolgreich war (Zei. 188: oh, we should have started it was it was...). Das Erkennen des fehlgeschlagenen Prozesses ist eine Verbalisierung ihrer Gedanken in diesem Moment der Problemlösung. Sie formuliert dies weder als Frage noch als Angebot. Es handelt sich vielmehr um eine reine Feststellung über den Prozessablauf.

Andrea beginnt in Bsp. 93 mit dem Hinweis, nachdenken zu müssen. Es ist zunächst nicht auf Erfolg hin ausgerichtet, indem sie nach einer vollständigen

Struktur sucht. Stattdessen verbalisiert sie Strukturen, derer sie sich selbst nicht sicher ist, sie dialogisiert eine Frage-Antwort-Sequenz mit sich selbst, an der Jan nur am Rande beteiligt ist (Zei. 113: Andrea: Na, warte mal, die, die, die, die Feuer, diese Waldfeuer haben die Leute auf, äh, also ich würde einfach sagen, dass sie, haben – und Tausende... Sie haben die, die, die Häuser zerstört und die Tausende Flüchtlinge auf die Suche, oder auf, ich, äh, nach, a shelter ist, äh, was weiß ich. Was ist ein shelter auf Deutsch? Zuflucht? Nein. Shelter ist, äh,).

Andrea nutzt das Laute Denken offensichtlich als Lösungsstrategie, denn auch in Bsp. 94 verbalisiert sie ihre Gedanken und Unsicherheiten in Bezug auf die Verläufe (Zei. 313: Andrea: abge... äh, gebrannt oder sowas, ausgebrannt oder abge-, ich hab keine Ahnung, ich würde nicht blackening sagen, schwärzen ist was anderes. Abgebrannt oder verbrannt, aber). Im 94. Beispiel, an einer später auftretenden Dialogstelle, formuliert Jan gar keine reaktiven Sätze mehr, sondern bestätigt lediglich mit einer Minimal-Antwort (Zei. 314: Jan: hmmm).

Im 95. Beispiel ist ein strategischer Einsatz des Lauten Denkens in stärkerem Maße beim Dialogpartner zu finden. Daniela lässt Stefanie ausführlich erklären, bzw verbalisieren, was sie denkt. Sie macht sich Stefanies native-speaker Wissen zunutze, was auch sehr gut funktioniert. Daniela gibt Stefanie auffordernde *cues*, damit diese weiter spricht. (Zei. 287: Daniela: Du hast greifen gesagt, oder). Stefanie reagiert mit einer Antwort und verbalisiert weitere Gedanken (Zei. 288: Stefanie: aber greifen heißt eigentlich zu nehmen, aber reached, man kann schon reach, ohne das zu greifen, also sich hinstrecken, oder, ich weiß nicht. Streckte sich hin). Daniela muss nur noch Einzelworte einstreuen, die von Stefanie in den Gedankenstrom integriert und bewertet werden. Auf diese Weise produziert Stefanie viele verschiedene Möglichkeiten, aus denen das Paar gemeinsam die beste Äquivalenz für das gesuchte Wort oder die gesuchte Struktur auswählen kann.

In Bsp. 96 wird Lauten Denkens durch die Dialogpartnerin gefördert. Julia versucht laut denkend auf eine Lösung zu kommen (Zei 94: Julia: ich kann die Artikel nicht so gut, leider – ähm, aber das re-, also, das Rest von diesem Satz, ahm, unwritten, also, ähm,), wobei sie ihre Grammatikkenntnisse kritisch einbezieht. Nadine unterbricht diesen Redefluss nicht, sondern signalisiert durch reaktive Marker (Zei. 98: Nadine: hmm) dass sie Julias Gedankenfluss folgt, der allerdings nicht von Erfolg gekrönt ist (Zei. 98: Julia: Ne, ähm).

### 3.7.2 Abschließendes Schema

Das Laute Denken wird von den Versuchspersonen strategisch eingesetzt, um durch Austesten verschiedener Ansätze Problemlösung zu leisten. Die Verbalisierungen der laut denkenden Person sind dabei entweder an sich selbst gerichtet. In diesem Falle werden sie von der zweiten Person nicht erkennbar unterbrochen. Es gibt darüber hinaus Reaktionen der Dialogpartnerin, die unterstützend sind. In manchen Fällen führen sie zum Abbruch des Lauten Denkens oder repräsentieren Kommentierungen. Die zweite Person nimmt damit in gewisser Weise steuernd Einfluss auf den Beitrag der laut denkenden Person. Die zweite Person kann Alternativen bieten, Nachfragen stellen, den verbalisierten Gedanken der ersten Person vervollständigen oder ablehnen. Eine Reaktion auf die zweite Person kann dann entweder sein, dass die erste Person unbeirrt weiter verbalisiert und dabei die Reaktion der zweiten Person einbezieht oder ignoriert. Auch Strategiewechsel treten auf, statt des Lauten Denkens wird eine Technik der Nachfrage genutzt. Abbildung V 8 stellt die Elizitationstechniken dar.

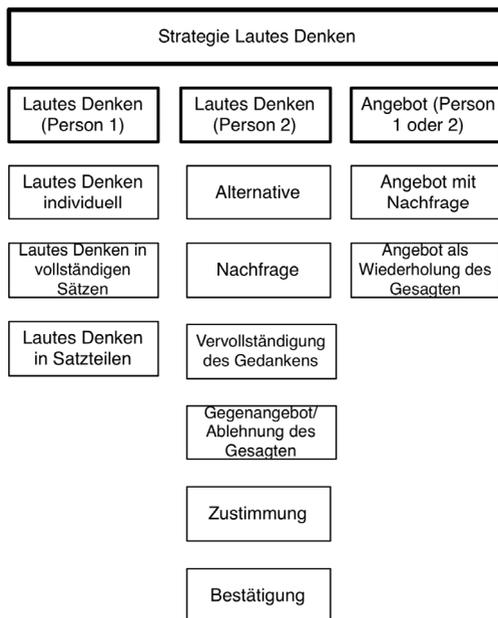


Abb. V 8: Strategie Lautes Denken

### 3.8 Sprachgefühl

Sprachgefühl als Konzept ist schwer zu fassen (vgl. hier auch die Diskussion zu *language awareness* in II 2.). Es wird im Allgemeinen gleichgesetzt mit einem Verständnis von sprachlicher Richtigkeit, ein Verständnis von Gängigkeit von Strukturen und Ausdrücken und von einer Akzeptanz sprachlichen Eigenheiten gegenüber. Insgesamt also erweist sich Sprachgefühl als schwer zu definierendes Phänomen. Die Versuchspersonen nutzen „Sprachgefühl“ bzgl. der Sprache dazu, ihre Entscheidungen abzuschätzen und tendieren dazu, Entscheidungen mit Hilfe des Sprachgefühls zu verifizieren oder abzulehnen.

#### 3.8.1 Datenbeispiele – Diskussion

In Bsp. 97 ist Stefanie auf der Suche nach der richtigen Pluralform von Dorf. Sie testet in ihrer Verbalisierung mehrere Realisationsmöglichkeiten, gibt sich mit *Dorfs* nicht zufrieden, da ihrer Meinung nach diese Form nicht die Richtige sein kann (Zei. 241: Stefanie: ich glaube schon, jetzt, wenn ich sowas schreiben muss, bin ich mir überhaupt nicht mehr sicher. Die Dörfer, das Dorf, das Dorf, die Dörfer – die Dorfs, also die Dorfs hab ich glaub ich nie gehört, aber das heißt nicht, das es nicht existiert. Ehrlich gesagt glaub ich, das es Dörfer heißt, d – o Umlaut – r – f – e – r). In diesem Punkt ist Christian gegenteiliger Meinung, was aber Stefanie nicht davon abhält, laut über weitere Formen zu spekulieren (Zei. 243: Stefanie: also es heißt nicht die Dorfs oder die Dorfen oder die Dorfe).

In Bsp. 98 schlägt Melanie eine Struktur vor, die für Julia korrekt scheint (Zei. 261: Melanie: wurde gezwungen dazu, I'd say; Zei. 262: Julia: that sounds good). In Bsp. 99 fordert Melanie explizit die Meinung von Julia hinsichtlich der Korrektheit ein (Zei. 237: Melanie: würde, do you not want to use that in ah, in a speak a spoken German?). Damit trägt sie die Struktur aus ihrem Kontext innerhalb des Textes in die tatsächliche sprachliche Umgebung hinaus und möchte sich versichern, dass ihr Sprachgefühl sie nicht trügt.

Eine andere Form des Sprachgefühls kommt durch den Einfluss der Muttersprache zu Stande. In der Muttersprache ist das Gefühl für sprachliche Richtigkeit größer als in einer Lernsprache. In Bsp. 100 stehen Julia und Nadine vor dem Problem, dass ihnen keine Übersetzung einfällt (Zei. 191: Julia: fällt mir nur auf Schwedisch ein.).

In Zei. 258, Bsp. 101, kommen Julia und Nadine wieder auf den Einfluss der Muttersprache zu sprechen (Zei. 258: Julia: naja, also auf Schwedisch kann

man es sagen, wenn man so in ein Büro reinkommt, aber). Der Einfluss des Schwedischen scheint für sie offensichtlich und Julia argumentiert in diesem Beispiel mit Verweis auf ihr Sprachgefühl in ihrer Muttersprache für die potentielle Richtigkeit der von Nadine angebotenen Struktur.

### 3.8.2 Abschließendes Schema

Die angeführten Beispiele zeigen, dass das Sprachgefühl der Versuchspersonen verschiedene Funktionen im Problemlösungsprozess einnehmen kann. Zumeist erscheint das Sprachgefühl in einer eher unspezifischen Form. Sie führt dazu, dass die Versuchspersonen Angebote nicht annehmen, weil der Klang der Struktur oder des Einzelwortes unüblich erscheint. Darauf folgen Alternativformulierungen, die so lange geliefert werden müssen, bis ein Konsens gefunden wird. Andererseits kann das Sprachgefühl auch aus der Muttersprache kommen. Als negativer Transfer führt der muttersprachliche Abgleich zu keiner Verifizierung des Angebots. Liegt ein positiver Transfer vor, wird das Angebot verifiziert, da tendenziell konform mit muttersprachlicher Form passen würde. In Abbildung V 9 sind diese möglichen Formen des Einsatzes des Sprachgefühls dargestellt.

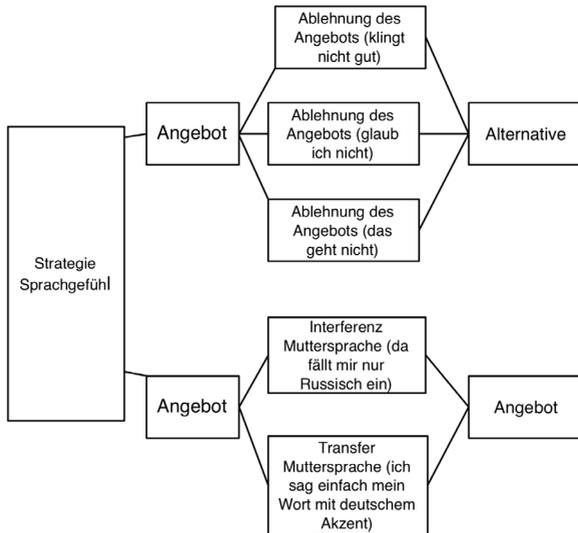


Abb. V 9: Strategie Sprachgefühl

### 3.9 Diskussion Wortebene

Bei der Problemlösung in dieser Form der Übersetzung kann das Hauptaugenmerk auf die Äquivalenzfindung auf der Wortebene belassen werden. Bei der Konzeption der Studie war zunächst noch die Option der Diskussion auf Satzebene Teil des Forschungsvorhabens. Allerdings stellte sich sehr schnell heraus, dass die Versuchspersonen nach Datenlage keinen Satz in seiner Gänze betrachten, überdenken oder auch nur lesen. Dies führt unweigerlich zu qualitativ minderwertigen Übersetzungen (siehe Zieltexte im Anhang), es ist aber auch wieder ein Zeichen dafür, dass der Übersetzungsunterricht in neuphilologischen Fächern einem Unterricht, wie er an Übersetzungsinstituten stattfindet, schlicht nicht gleichzusetzen ist. Des Weiteren zeigt die mangelhafte Satzberücksichtigung, dass es sich bei diesen Übungen streng genommen nicht um Übersetzungsübungen handelt, sondern um Sprachvergleiche, wobei auch diese nur in einem ganz geringen Maße, nämlich bei der Äquivalenzfindung, betroffen sind (vgl. Kornelius 1995, Krings 1986 sowie House 1980, 1988, und vgl. auch Kapitel II.1).

Da sich die Diskussionen auf der Wortebene abspielen, wäre es angezeigt, die vollständigen Datensätze in einer detaillierten Analyse an dieser Stelle aufzuführen. Um der vorliegenden Arbeit nicht ein zu breites Feld der Analyse zu geben, und dadurch lediglich die Oberfläche der Daten zu zeigen, werde ich mich im Folgenden auf die Analyse und Diskussion ausgewählter ‚Problemwörter‘ aus den Datensätzen konzentrieren. Im Anhang befinden sich die jeweiligen Transkriptauszüge der besprochenen relevanten Stellen der Dialoge.

#### 3.9.1 Beispiele Davis – Diskussion

In der Anekdote stellten sich die folgenden Wörter als problematisch für alle Dialogpaare heraus: *co-founder*, *studios*, *however*, *script*. Interessante Diskussionen gab es bei *secretary* und *Miss Davis*, die an dieser Stelle ebenfalls gezeigt werden sollen.

##### *Co-founder*

Das Wort *co-founder* ist insofern als schwierig einzustufen, da eine assoziativ gefundene Bedeutung die Versuchspersonen zu der Bedeutung *finden* bringen würde, und dieses durch den Kontext nicht sinnvoll erscheint. *Erfinder* wäre hier eine Möglichkeit, jedoch wäre dann ein *Ko-* oder *Miterfinder* aus dem

Kontext nicht zu erschließen. Es muss an diesem Punkt das Wissen vorhanden sein, dass ein *founder* ein *Gründer* ist. Eine mögliche Äquivalenz für das englische Wort *co-founder* im Deutschen wäre *Mitgründer*, gegebenenfalls auch *Mitbegründer*<sup>17</sup>. Die Versuchspersonen schlagen in ihren Verhandlungen vor: Boss, Gründer, Mitbegründer, Mitgründer, Begründer, Gründer, Co-Gründer, einer der Gründer. Boss und Co-Gründer erscheinen in den Verhandlungen nur am Rande. Ein Versuchspaar (Sandra und Kathrin) diskutiert die Möglichkeit der Verwandtschaft zu *den Gründen (reasons)*, verwirft diese Möglichkeit aber wieder im Laufe der Verhandlungen, weil diese Möglichkeit nicht in den gegebenen Kontext zu passen scheint.

Interessant ist zu bemerken, dass die Länge der Verhandlungen bei diesem Wort stark unterschiedlich ist. Daniela und Stefanie und Matthias und Tanja handeln die Diskussion verhältnismäßig schnell ab, besprechen vielleicht noch orthographische Feinheiten, sind sich aber sehr schnell einig. Anja und Nicole und Julia und Nadine besprechen verschiedene Möglichkeiten (Boss, Gründer, Mitbegründer, Mitgründer), einigen sich dann aber. Julia und Nadine besprechen noch ihre Unsicherheit, lassen kurz die Verhandlungen ruhen (Zeile 15) und kommen kurze Zeit später wieder zu diesem Wort zurück (Zeile 22). Trotz verbleibender Unsicherheit entscheiden sie sich für ‚Mitbegründer‘.

Kathrin und Sandra, die insgesamt das längste Transkript hervorgebracht haben, scheitern zunächst und beschließen, die Problemlösung in diesem Fall zu verschieben. Zu einem späteren Zeitpunkt (Zeile 678) besprechen sie mögliche Kontextualisierungsmöglichkeiten (wie z.B. gründen und Gründe), und einigen sich schließlich in der Phase des Textabgleichs auf die Konstruktion *einer der Gründer*.

### *Studios*

Die Begrifflichkeit *studios* war von mir zu Anfang als problemlos eingestuft worden, da das Deutsche das englische Wort verwendet. Allerdings sind die Versuchspersonen durch den Unterricht in der Übung, die sich vor allem mit Schwierigkeiten und Fallen in der Übersetzung befasst, derartig verunsichert, dass eine solch simple Übersetzung als nicht naheliegend eingestuft wird und somit dieses eigentlich problemlose Wort mehrfach problematisiert wird.

---

17 Mitbegründer lässt sich auch im Wörterbuch als Übersetzung zu *co-founder* finden.

Bis auf ein Versuchspaar haben alle Teilnehmer dieses Wort eingehend diskutiert, sei es seine Übersetzung oder die Form des Wortes in singular oder plural. Zwei Paare schlugen Studium bzw Studien vor, verwarfen diese Realisation aber wieder.

Besonders interessant sind die Verhandlungen bei Daniela und Stefanie. Daniela ignoriert lange Zeit, dass Stefanie wiederholt darauf hinweist, dass es sich um die Pluralform des Wortes handeln muss. Selbst ein Rückbezug auf den Kontext des Wortes im AT (Zeile 72) bringt zunächst keine Zustimmung. Als Daniela dann doch die Pluralform verwenden will, sagt Stefanie, dass sie nicht wisse, was diese Form im Deutschen bedeute und Daniela bietet Studium an. Stefanie schlägt dieses nicht direkt aus, sie bietet stattdessen ein weiteres Satzgefüge an, in welchem sie nun aber selbst die Singularform verwendet. Erst als Daniela die inzwischen abgeschlossene Verhandlung noch einmal auf die Pluralform bringt, erscheint das Satzangebot inklusive der Pluralform *Studios*.

Sandra und Kathrin kommen in ihren Verhandlungen auch auf Studien als mögliche Übersetzung, verwerfen diese aber bereits im Kontext der Verhandlung.

### *However*

Die Konjunktion *however* stellt oft ein Problem dar, weil sie besonders für das sprachliche Register ausschlaggebend ist. Dabei wäre eine Übersetzung von *however* als einfache Konjunktion leicht zu leisten. Aber allein die Tatsache, dass im Text *however* genutzt wird an Stelle von z.B. *although* führt wieder zu Misstrauen seitens der Versuchspersonen, die hier eine Falle vermuten.

In den Daten lässt sich allerdings beobachten, dass das Wort durchaus auch einfach auf seine Funktion hin übersetzt wird. Anja und Nicole übergehen die Konjunktion ähnlich wie Julia und Nadine und übersetzen ‚aber‘. Stefanie und Daniela, sowie Tanja und Matthias erwähnen das Wort selbst im Verlaufe ihrer Suche nach einer Übersetzung. Stefanie und Daniela nutzen schließlich ‚aber‘, während das andere Paar sich für ‚trotzdem‘ entscheidet. Sandra und Kathrin verbalisieren die Funktion von *however* und seine (wie auch bei Webster angemerkte) archaische Form: (Zeile 233) *Oh yeah, cause it's just a posh way of saying but, isn't it.*

## *Script*

*Script* stellt sich ebenfalls als problematisch heraus. Denkbar wäre es gewesen, das Wort in deutscher Schreibweise unübersetzt zu lassen. Zwar wäre keine gute Äquivalenz gefunden, bedeutet Skript doch eher Schriftensammlung und nur in selteneren Fällen Drehbuch, wie es hier vom Kontext verlangt wird. Aufgrund des Alters des AT wäre Skript auch stilistisch keine gute Wahl. Das gesuchte Wort Drehbuch wird nur von zwei Paaren gefunden.

### 3.9.2 ‚Kultursprachliche‘ Diskussion *Miss Davis* und *secretary*

Der Text der Anekdote beinhaltet zwei Ausdrücke, deren Übersetzung kulturelles und sprachliches Wissen verlangt. Die Übersetzung *Miss* mit *Fräulein* Davis würde eine weibliche Anredeform hervorbringen, die nicht mehr als zeitgemäß gilt. Selbst der Ausdruck *Miss* gilt nicht mehr in allen englischsprachigen Regionen als zeitgemäß und wurde daher durch das graphematische Wort *Ms* ersetzt, um die Konnotation des Verheiratet-Seins von der Anrede einer Frau zu lösen.

Eine pragmatische Strategie einiger Paare war es, die englische Anredeform zu belassen. Anja und Nicole sind sich uneins. Während Anja noch nach einer Übersetzung von *Miss* sucht und sich für *Fräulein* entscheidet, arbeitet Nicole allein an ihrem Text und übersetzt *Miss* nicht. Julia und Nadine ignorieren die Anredeproblematik und übernehmen, wie Tanja und Matthias, die englische Anredeform. Daniela und Stefanie entscheiden sich für *Frau* Davis und begründen dies mit dem altmodischen Image der Anredeform *Fräulein*. Sandra und Kathrin diskutieren den tatsächlichen Sprachgebrauch in Deutschland. Mit Verweis auf eigene Erfahrungen mit Anredeformen bringt Kathrin das Alter als Entscheidungsfaktor für die Anredeform ‚Frau‘ ins Spiel.<sup>18</sup> Sandra hingegen weist darauf hin, dass ihr Vater sie mit *Ms* betitelt. Es gibt zwar die Vermutung, dass dies aus amerikanischen Einflüssen stammt, und es wird insgesamt in der Diskussion klar, dass beide Frauen nicht von *Ms* überzeugt sind. Dennoch entscheiden sie sich für die Übersetzung ‚Fräulein‘.

---

18 Ob sie der Meinung ist, dass Frauen unter 21 mit *Fräulein* angesprochen werden, bleibt an dieser Stelle leider unklar.

Das Wort *secretary* bezeichnet im Text vermutlich wirklich eine weibliche Schreibkraft, doch könnte es heute durchaus auch sein, dass dieser Posten durch einen Mann ausgefüllt wird. Bis auf Sandra und Kathrin übersetzen alle Paare *secretary* mit *Sekretärin*. Sandra und Kathrin diskutieren zumindest die Möglichkeit eines Sekretärs, da sie die Vorannahme, dass es sich bei *secretary* nur um eine Frau handeln kann, als latent sexistisch einordnen. Sie verhandeln kurz über eine gender-neutrale Schreibweise, ein Rückbezug auf den Kontext der Anekdote jedoch bringt sie dann zu der Überzeugung, dass es zu Zeiten von Jack Warner und Bette Davis vermutlich keine männlichen Schreibkräfte in dieser Position gegeben hat und dass eine Übersetzung des Wortes *secretary* mit der weiblichen Bezeichnung *Sekretärin* durchaus möglich ist.

### 3.9.3 Beispiele Fire – Diskussion

In dem Fire-Text traten besonders die Worte *coastal* und *nearby* als problematisch hervor. Bei diesen beiden Ausdrücken kam es zu den längsten Diskussionen.

#### *Coastal*

Das Wort *coastal* in seiner Position im Satz „(...) two tiny Australian coastal villages (...)“ ist das dritte Adjektiv zur näheren Beschreibung von *villages*. *Tiny* rief verhältnismäßig wenige Diskussionen hervor und konnte schnell gelöst werden (wenn auch in unterschiedlichen Ansätzen, so wurde es sowohl als *winzig* als auch als *klein* übersetzt), *Australian* bereitete auch nur wenigen Schwierigkeiten, aber bei *coastal* war das Repertoire scheinbar erschöpft. Es war klar, dass es sich um ein Adjektiv handeln musste, und die erste Lösungsmöglichkeit verlangte daher nach einer ‚klassischen‘ Adjektivendung wie *-lich*. Nach der Bildung des Wortes *küstlich* wird aber – wahrscheinlich aus Gründen des Sprachgefühls – noch nach einer anderen Konstruktion gesucht, und zumeist zu *an der Küste* gefunden, und die Beschreibung damit der Übersetzung von *villages* nachgestellt. Dies bedeutet auch, dass die Abfolge der Wörter in dem Satz verändert wird, was etwas ist, was die Teilnehmer an der Übung nicht gerne taten, weil sie das Gefühl bekamen, dass der Satz dann nicht mehr stimmen könnte.

Interessant ist zu beobachten, dass eigentlich alle Dialogpaare auf *coastal* als diskussionswürdiges Wort stoßen, nicht sofort auf eine Lösung kommen und zu einem späteren Zeitpunkt zu *coastal* zurück kehren. Dieses spätere

Zurückkehren wird aber nicht durch eine Aufforderung zur Prokrastination begleitet, sondern passiert in diesem Satzgefüge kommentarlos. Die kürzeste Diskussion findet bei Andrea und Jan statt, die sofort auf *an der Küste* kommen, diese Konstruktion aber noch ein paar Mal in Verbindung mit dem Rest des Satzes setzen, und letztendlich gemeinsam beschließen, *an der Küste* in dem Satz zu verwenden (Zeile 80-84). Melanie und Julia verbinden *coastal* und *villages* und kreieren Küstendörfer, wobei sie auf dem Weg noch über einige defektive Wortformen stolpern (Zeile 137 *Küstdörfer*, Zeile 142 *Küstendörfer* und schließlich Zeile 150 *Küstendörfer*). Thomas und Andreas identifizieren *coastal* sehr früh als problematisch (Zeile 31) und besprechen die Möglichkeiten der Übersetzung in zwei weiteren Schritten (Zeilen 120-124 und 145-147). Interessanterweise beginnen sie mit *an der Küste* und *küstlich* (Zeile 34) und haben letztendlich *Küstendörfer* (Zeile 147), wobei nicht ganz klar wird, ob *Küstendörfer* aus Thomas' Sprachkompetenz kommt oder rein zufällig auftaucht. Claudia und Daniela gehen ebenfalls die verschiedenen Möglichkeiten durch und erkennen bei der Option *küstlich* auch die Verbindung zu künstlich (Zeile 241 und 243). Ihre Diskussion bringt sie ebenfalls zu *an der Küste*, und es wird lediglich die Schreibweise noch kurz besprochen.

Über die Rechtschreibung von *küstlich* tauschen sich Stefanie und Christian erheblich länger aus und gehen dabei auch sehr verschlungene Wege (*küstlich* in Zeile 176 und dann *kürstlich* in Zeile 177). Am Ende dieser ersten Diskussion steht die Konstruktion *zwei winzigen australischen küstlichen* (Zeile 197 Stefanie), bzw. *Winzige Australien Küste Dorf* (Zeile 202 Christian). Kurze Zeit später kommen sie aber dann doch auf *an der Küste* (Zeile 258).

### *Nearby*

Das Adverb oder Adjektiv *nearby* erscheint im AT in folgender Konstruktion „(...) in a third town nearby (...)“, bezieht sich also auf *town*. Die Diskussionen sind an dieser Stelle von zweierlei Qualität. Entweder ist die Übersetzung sofort im Angebot eines Dialogpartners zu finden und wird dann auch nicht mehr verändert oder hinterfragt (Claudia und Daniela; Andrea und Jan, Christian und Stefanie), oder es werden verschiedene Möglichkeiten und Positionierungen diskutiert. Andreas und Thomas versuchen auch bei *nearby* durch Wortformationstechniken auf eine Lösung zu kommen (Zeile 180 *nebene*; Zeile 185 *nebenen, näheren, nähén, in der Nähe, nähisch*). Im nächsten Schritt versuchen sie anhand der Satzstruktur auf eine Lösung zu

kommen (Zeile 190 Andreas: well, it's a relative.; Zeile 191 Thomas: in einer dritten Stadt, die in der Nähe liegt), und belassen es schließlich auch bei dieser Lösung. Julia und Melanie bleiben bei der Adjektivstruktur und konstruieren *in einer näher liegenden dritten Stadt* (Zeile 187) als Lösung für diese Struktur. Interessant ist hier die Begründung bzw. abschließende Verifizierung der Übersetzung (Zeil. 188: Melanie: yeah, grammatical.).

## 4 Zusammenfassung

Die Analyse der vorliegenden Daten hat gezeigt, dass die Versuchspersonen verschiedene Strategien bei der Bewältigung der Aufgabe angewandt haben. Die Strategien lassen sich in zwei Ebenen unterteilen, wobei die erste Ebene als höhere, oder gröbere Ebene, als Makro-Ebene bezeichnet werden kann, in welcher die Versuchspersonen die Kollaboration mit dem jeweiligen Partner anwenden, die Aufgaben der Übersetzungsübung untereinander aufteilen, wo sie prokrastinieren können, wenn eine Lösung nicht sofort zur Hand ist, und wo es auch die Möglichkeit der Einzelarbeit gibt, deren Ergebnisse letztlich mit dem Partner abgeglichen werden. Allen Prozessen ist auch gemein, dass es einen abschließenden Textabgleich mit dem Partner gibt, auch wenn dieser Textabgleich nicht unbedingt in allen Fällen wirklich am Ende der Übersetzung stattfindet, sondern sich die Partner teilweise auch darauf verlassen, dass der jeweils andere während der Übung selbst beim Abgleich der individuellen Punkte aufmerksam war, und schließlich bei beiden Partnern das gleiche Ergebnis in der Datei gespeichert wird.

Auf der zweiten Ebene der Strategien finden sich die Mikrostrategien, die in diesem Kapitel zunächst nach Reaktionen und dann Angeboten aufgelistet wurden. Hier hat sich gezeigt, dass in den Dialogen Angebote durch bestimmte Reaktionen angenommen, abgelehnt oder verbessert werden können. Durch gezieltes Nachfragen können ebenfalls verbesserte Angebote elizitiert werden. Auch dieses Vorgehen zeugt von einem strategischen Bewusstsein der Versuchspersonen.

Obwohl in der vorliegenden Studie immer zwei Versuchspersonen miteinander gearbeitet haben, kam es trotzdem zu Fällen des monologen Lauten Denkens. Diese Strategie konnte allerdings auch von der zweiten Person in der Paarung genutzt werden, insofern als das das Laute Denken angeregt werden

konnte, und die zweite Person aus den Verbalisierungen der ersten Person die passenden Übersetzungen entnehmen konnte.

Das Sprachgefühl der Versuchspersonen, auch wenn es sich bei diesem Konzept um ein schwer einzugrenzendes handelt, hat gezeigt, dass eine ggfs. vorliegende Interferenz aus der Muttersprache zwar nicht zu einem passenden Übersetzungsergebnis führen muss, das Bewusstsein um die Differenz der Struktur aber ein verstärktes Nachdenken fördern kann.

Die Beispiele zur Diskussion auf der Wortebene haben gezeigt, dass vermeintlich einfach zu übersetzende Wörter große Hindernisse darstellen können. Es kann zum einen dazu kommen, dass die naheliegendste Übersetzung als nicht greifbar erscheint, weil sie zu einfach ist, und daher im Gefühl der Versuchspersonen nicht richtig sein kann. Es kann zum anderen dazu kommen, dass die Strategien der Makroebene an einer Diskussion eines einzelnen Wortes abgearbeitet werden; dass Kollaborationen überprüft werden, dass die Aufgaben im Prozess neu verteilt werden, dass prokrastiniert wird.

Im folgenden Kapitel, dem Fazit der vorliegenden Arbeit, werden die Ergebnisse der Analyse in Relation zu den Erkenntnissen der Übersetzungswissenschaft gesetzt und es wird überprüft, ob die Strategie und Technikbegriffe in der Literatur, die sich zumeist auf Zweitsprachenlerner richten, auch auf die vorliegende Population anwenden lassen.

## Teil VI – Fazit

Ziel der vorliegenden Studie war es, die bisher in der Forschung vernachlässigten Herangehensweisen an Übersetzungsübungen vom Englischen ins Deutsche durch nicht-deutsche Muttersprachler im Bereich eines anglistischen Studiums zu untersuchen und darzustellen. Bereits zu Beginn der Untersuchungen stellte sich heraus, dass die anfänglich gestellte Frage nach dem Einfluss der unterschiedlichen Muttersprachen der Versuchspersonen eingegrenzt werden musste. Die Teilnehmer der sprachpraktischen Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler* stellten sich als eine sehr heterogene Gruppe heraus. Merkmale dieser Heterogenität waren unterschiedliche Herkunftsländer, damit einhergehend unterschiedliche Muttersprachen, unterschiedlich lange Aufenthaltszeiten in Deutschland, Kontakte zu deutschen Muttersprachlern und der deutschsprachigen Lebenswelt sowie unterschiedliche Sprachlernbiografien.<sup>1</sup> Ein Teil der Gruppe strebt einen Studienabschluss in Deutschland als Magister an, der andere Teil befindet sich im Rahmen eines Programmstudiums für eine begrenzte, meist kürzere Zeit als die Magisterstudierenden im Land. Dadurch ließ sich auch hier noch eine gewisse Unterscheidung in der Sprachkompetenz des Deutschen ausmachen.

Die Herangehensweisen an die Übersetzungsübung selbst sowie die Probleme auf dem Weg zu einer erfolgreichen Übersetzung sind allerdings in der gesamten Gruppe der Nicht-Muttersprachler ähnlich. Die Aufgaben in der sprachpraktischen Übung blieben trotz der groben Unterscheidung der Studierenden in Magister- und Programmstudierende vergleichbar. Der Umgang mit den Aufgaben und die applizierten Strategien sind, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, ebenfalls vergleichbar.

Mit dem übergeordneten Ziel, einen möglichst lernerzentrierten Unterricht zu gestalten, war zunächst von Interesse, welche Vorgänge bei der Übersetzung

---

1 Vgl. hierzu IV 2. & 3.

stattfinden. Im lernerzentrierten Unterricht einer solchen Übung sollen als Teil der sprachlichen Fertigkeiten Arbeitsstrategien vermittelt werden können, die für die Teilnehmer an der Übung hinreichend im Problemlösungsprozess sind und die ggfs. für den Prozess des Fremdsprachenlernens von Relevanz sind. Die Leitfrage konnte wie folgt formuliert werden: Welche Techniken und Strategien wenden nicht-deutsche Anglistikstudierende bei der Übertragung von englischen Texten ins Deutsche an?

Zur Beantwortung dieser Frage war es nötig, verschiedene Aspekte der Übersetzungsübung, des Übersetzungsprozesses, der Teilnehmergruppe sowie der endgültigen Ergebnisse genauer zu beleuchten und zu benennen.

Welche Aufgaben stellen sich bei der Übersetzung von Texten?

In kontrastiven Sprachübungen, in denen schriftliche Übersetzungen angefertigt werden, werden die Lerner vor eine Aufgabe gestellt, die gemeinhin wenig mit ihrer Lebenswelt zu tun hat und im Allgemeinen auch wenig mit einem Sprachunterricht, der auf kommunikative Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Teilnehmer der vorliegenden Studie befanden sich nicht in diesem Studiengang weil sie Übersetzer werden wollten, sondern weil sie Anglistik studierten. Übersetzungsübungen gehören zu der sprachpraktischen Ausbildung und als Teil derer müssen die Lerner lernen, diese Aufgaben zu lösen. Dabei geht es nicht nur darum, die beste Äquivalenz für jedes Wort in der Ausgangssprache in der Zielsprache zu finden, sondern es geht dabei um eine Handlung des Studierenden „[...] bei der ein zusammenhängender, authentischer Ausgangstext (AT) mit einer realistischen kommunikativen Funktion in einer bestimmten, definierten Kommunikationssituation in einen Zieltext (ZT) übertragen wird (Hansen 2006: 24). Es gilt also passende Strukturen zu verwenden, den Ausgangstext in seinem Register und Stil in die Zielsprache zu übertragen und diesen Übertragungsprozess so effektiv und korrekt wie möglich durchzuführen. Dies bedeutet, dass ein Übersetzer „bikulturell“ (Stolze 2001: 198) sein muss, und sich in beiden Sprachen und Kulturen bewegen können muss.<sup>2</sup>

Aus den Hindernissen auf dem Weg zum Zieltext, die identifiziert und überwunden werden müssen, ergeben sich weitere Fragen.

---

2 In II 1. werden Studien aus den Übersetzungswissenschaften vorgestellt, die sich mit Vorgängen während des Übersetzungsprozesses bei Übersetzungsstudierenden oder professionellen Übersetzern beschäftigen.

Auf welche Weise wird die Übersetzung begonnen, weitergeführt und schließlich abgeschlossen? Gibt es Unterschiede in diesen Phasen oder Sequenzen? Welchen Einfluss nimmt die formulierte Aufgabenstellung auf die Herangehensweise der Übersetzenden?

Übersetzungsübungen sind Problemlösungsprozesse. Diese Prozesse haben einen Anfang und ein Ende, und in der Analyse der erhobenen Daten hat sich gezeigt, dass es prozessübergreifende, prozessinitiale und prozessfinale Strategien gibt. Zu geringem Maße werden diese Strategien auch von der Aufgabenstellung angestoßen (vgl. IV 2.1 von „Lesen Sie den (AT) Text“ bis zu „Ganze Übersetzung lesen“). Innerhalb eines Textes präsentieren sich dem Übersetzer verschiedene Probleme, wie z.B. unbekannte Wörter oder Strukturen, oder fehlende Informationen bzgl. des Textkontextes. Zur Lösung dieser Probleme stehen bestimmte Vorgehensweisen, oder auch Strategien, zur Verfügung. Diese Strategien bestehen aus Arbeitsschritten, oder Techniken. In der Datenanalyse der vorliegenden Arbeit werden Zusammenstellungen dieser Techniken gezeigt, die durch die Übersetzenden bestimmt werden und deren effektivste Zusammenstellung zum Erfolg führt. Innerhalb der vorliegenden Studie und im sie umgebenden Übersetzungskurs hat sich gezeigt, dass Übersetzungen dann erfolgreich sind, wenn in einer Partnerarbeit beide Dialogpartner mit dem Ergebnis einverstanden sind. Daraus ergibt sich, dass es für das Konzept der erfolgreichen Übersetzung zwei Auslegungen geben kann. Zunächst könnte eine Übersetzung als erfolgreich bezeichnet werden, wenn eine sprachlich korrekte Zieltextfassung vorliegt. Da die Gruppe der Versuchspersonen aber, wie eingangs erläutert, nicht in ihre Muttersprache, und damit in die Sprache übersetzten, in der sie die größte anzunehmende Kompetenzstufe haben, kommt mit dieser Population eine zweite mögliche Auslegung einer erfolgreichen Übersetzung zum Tragen: ein Übersetzungsprozess verläuft dann erfolgreich, wenn beide Dialogpartner mit der gefundenen Lösung einverstanden sind, und zum nächsten Problem übergehen.

Welche Aufgaben stellen sich bei der Konzeption einer lernerzentrierten Übersetzungsübung?

Bei der Entwicklung einer Übersetzungsübung spielen bei der Auswahl der zu übersetzenden Texte Aspekte wie Inhalt und Register eine genauso große Rolle wie die Einstufung der Textschwierigkeit in Relation zur Übersetzungskompetenz der Gruppe.<sup>3</sup> Will man die Lerner herausfordern und sie

---

3 Vgl. IV 3.1.3.

dazu anregen, neue Vokabeln zu benutzen und komplexe Strukturen anzuwenden, dann bietet es sich an, einen Text zu suchen, der – ganz nach Krashens input-Hypothese (Krashen 1985) – leicht über dem Kenntnisstand der Lerner anzusiedeln ist.

Die vorliegenden Daten sind Transkripte von Dialogen zwischen den Versuchspersonen, die gemeinsam einen Übersetzungstext bearbeitet haben. Die Transkripte selbst folgen nicht den Regeln für Verbaltranskripte, wie sie z.B. bei Studien zu Unterbrechungen oder Überlappungen angewandt werden. Die vorliegenden Dialoge sollen zeigen, welche Techniken und Strategien bei der Übersetzung Anwendung finden, und nicht, wie die Kommunikationsstrategien beim Aushandeln von Bedeutungen aussehen oder welcher Dialogpartner den anderen auf welche Art und Weise manipuliert oder dominiert. Gleichzeitig ermöglicht der Einsatz von Dialogprotokollen<sup>4</sup> eine natürlichere Situation für die Versuchspersonen als dies bei monologen Laut Denken Protokollen der Fall gewesen wäre (vgl. hier z.B. House 1989 und Kussmaul 1996).

Durch diese Form der Datenerhebung kann nur zu einem geringen Maße davon gesprochen werden, dass ein Einblick in die Gedanken der Versuchspersonen genommen werden kann, auch wenn verschiedene Studien in der Vergangenheit dieses Ziel für sich formulieren wollten (bes. Krings 1986 und Lörcher 1987). Trotz dieses fehlenden Einblicks, welcher wahrscheinlich auch eher in den Bereich der Hirnforschung, bzw. der kognitiven Psychologie, und nicht der Fremdsprachendidaktik gehört, sind Strategien und Techniken bei den Versuchspersonen im Dialog durch gemachte Äußerungen beobachtbar und werden mit der vorliegenden Arbeit benannt. Inwiefern diese Strategien und Techniken allerdings den Versuchspersonen selbst bewusst sind und von ihnen planvoll eingesetzt werden, kann durch die qualitative Analyse der Dialogprotokolle nur schwer beantwortet werden. Auch an dieser Stelle sind andere wissenschaftliche Disziplinen oder interdisziplinäre Forschungszusammenhänge gefragt.

Zusammenfassend sei an dieser Stelle der Begriff Strategie wie folgt definiert: Eine Strategie ist ein umfassender Arbeitsschritt innerhalb eines Problemlösungsprozesses. Eine Strategie umfasst Techniken, deren Aufgabe es ist, das identifizierte Problem auf effiziente Weise zur Lösung zu bringen.

---

4 Im Anhang befinden sich zwei vollständige Transkripte sowie kontextuelle Transkripte aller Datenbeispiele aus dem Analysekapitel.

Damit schließe ich mich Faerch und Kaspers Definition an, nach der eine Strategie „[...] a potentially conscious plan for solving what to an individual presents itself as a problem [...]“ (Faerch & Kasper 1983: 36) ist. Dabei konnten die Ergebnisse meiner Studie aber nicht bestätigen, dass es sich um einen bewussten Einsatz handelt. Es konnte aber auch nicht widerlegt werden. Laut Rampillon (1996) sind auch Techniken zum Teil automatisierte, zum Teil bewusste Prozessschritte. Die Präsenz dieser kleineren Schritte konnte in der vorliegenden Studie bewiesen werden. Aussagen über die Bewusstheit können aber auch hier nicht felsenfest getroffen werden.

## 1 Strategienkatalog

Die gefundenen Strategien können in zwei große Gruppen unterteilt werden, die Makrostrategien (V 2) und die Mikrostrategien (V 3). Dabei befinden sich in der ersten Gruppe diejenigen Strategien, die auf den Problemlösungsprozess der Übersetzung des gesamten Textes angewandt werden. Diese Strategien sind die der Kollaboration (V 2.1), der Aufgabenverteilung (V 2.2), der Prokrastination (V 2.3), der Einzelarbeit mit anschließendem Textabgleich (V 2.4) sowie dem abschließendem Textabgleich (V 2.5).

Mit Ausnahme des abschließenden Textabgleiches werden alle diese Strategien von allen untersuchten Dialogpaaren angewandt. Der Großteil der Paare nimmt keinen vollständigen Abgleich am Ende der Aufgabe vor, sondern vergleicht seine Sätze während des Prozesses.

Jede Textbearbeitung der Dialogpaare verlief kollaborativ. Zwar gab es unterschiedliche Ansätze, diese Kollaboration zu beginnen oder durchzuhalten, aber auf die Masse der Daten angewandt kann gesagt werden, dass kein Datensatz eine vollständige Alleinarbeit einer Versuchsperson zeigt. Die Dialogpartner setzen verschiedene Techniken<sup>5</sup> (Nachfragen nach dem Stand der Übersetzung des Partners, Vorlesen des eigenen Textes zum Abgleich der derzeitig zu bearbeitenden Textpassage, Nachfragen nach der Meinung zu einer Übersetzung des Partners etc.) während der Kollaboration ein. Die Effektivität dieser Strategie kann als unbestritten angesehen werden, denn sie

---

5 Die innerhalb der Makrostrategien angewandten Techniken werden im nächsten Analyseschritt als Mikrostrategien klassifiziert. Die an dieser Stelle aufgeführten Beispiele sind Techniken innerhalb einer Strategie, die dazugehörigen Reaktionen aber im Zusammenhang wieder strategisch.

entspricht nicht nur der Aufgabenstellung („Erstellen Sie einen Text, der am Ende mit dem Ihres Partners übereinstimmt.“), sondern sie ist zudem sozialforminhärent. Partnerarbeit wurde in den Fragebögen der Versuchspersonen als präferierte Sozialform benannt, und auch in den Interviews nach der Datenerhebung hat sich keine Versuchsperson gegen den Einsatz von kollaborativer Partnerarbeit ausgesprochen.

Etwas unterschwelliger als die Kollaboration ist die Aufgabenverteilung unter den Dialogpartnern. Hier wird zwar nie explizit verbalisiert, dass ein Partner die Übersetzung der Zeitformen übernehmen soll, während ein anderer zuständig für die Zuordnung der Artikel ist, aber dennoch kommt es zu Ereignissen, bei denen ein Partner den anderen bittet, etwas genauer zu erklären oder zum Ausdruck bringt, dass der endgültige Abgleich durch den Partner durchzuführen ist und damit die Verantwortung abgegeben werden kann. Der Einsatz dieser Strategie hat zum Vorschein gebracht, dass den Versuchspersonen zwar bewusst ist, dass sie sich in einem Prozess befinden, dass sie aber die auftretenden Problemfälle nicht mit grammatischen Ausdrücken bezeichnen können (oder wollen) und eher dem Prozess als solchem Vorrang geben als die expliziten Terminologiewissen. Die Aufgabenverteilung kann demnach als implizit bezeichnet werden.

In Fällen, in denen eine zufriedenstellende Übersetzung nicht auf Anhieb gefunden werden kann, tendieren einige Dialogpaare dazu, die Lösung dieser Schwierigkeit auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Die Makrostrategie der Prokrastination hat hierbei zwei Funktionen; zum Einen soll das Frustrationslevel so gering wie möglich gehalten werden, indem Schwierigkeiten zunächst aus dem Weg gegangen wird. Zum Anderen dient die Prokrastination eines Problems dazu, den Arbeitsfluss während der Übersetzung nicht unnötig lang zu unterbrechen. Die Dialogpartner tendieren dazu, den *flow* (Csikszentmihalyi 1996) des Prozesses nicht unterbrechen zu wollen. Wenn eine Phase des langen Nachdenkens antizipiert wird, um eine schwierige Struktur zu lösen, wird lieber dazu übergegangen, zunächst eine einfachere Struktur zu übersetzen. Die Prokrastination wird dabei von einigen Paaren effektiver als von anderen eingesetzt. Dies zeigt sich durch die Mengen der Pausen in den Dialogprotokollen. Paare, die viel prokrastinieren

machen weniger (lange) Pausen als Paare, die wenig prokrastinieren.<sup>6</sup> Keine Paarung kommt ohne eine Verschiebung eines Problems aus, nicht alle Paare gehen aber im abschließenden Textabgleich noch einmal explizit auf das verschobene Problem ein.

Sowohl die Strategie der Einzelarbeit mit anschließendem Abgleich als auch die Strategie des abschließenden Textabgleiches dienen der Erfüllung der Aufgabe als solcher.<sup>7</sup> Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen die Texte miteinander verglichen und abgeglichen werden. In einigen Paaren kam es dabei zunächst zur Einzelarbeit, andere arbeiten den gesamten Vorgang kollaborativ und gleichen erst ganz zum Schluss den gesamten Text miteinander ab. Die Strategie des abschließenden Textabgleiches wurde aber, wie eingangs bereits erwähnt, nicht von allen Paaren angewandt – die meisten verlassen sich darauf, dass die Kollaboration während der Übersetzung ausreichend ist, um letztendlich am gemeinsamen Ziel anzukommen.

Auf der nächsten identifizierten Ebene befinden sich die Mikrostrategien. Diese Strategien werden innerhalb der Makrostrategien eingesetzt. Teil V expliziert die Mikrostrategien in Kap. 3: 3.1 Angebot und Reaktion; 3.2 Angebot und Reaktion mit Alternative; 3.3 Angebot: Einzelwort oder begrenzte Struktur; 3.4 Angebot als Auslöser für Reaktion; 3.5 Nachfragen Kommunikationssituation; 3.6 Nachfragen mit Zusatz; 3.7 Lautes Denken; 3.8 Sprachgefühl und 3.9 Diskussionen auf der Wortebene.

Diese Strategien bilden jeweils kleinere Einheiten, die innerhalb der Makrostrategien beliebig miteinander kombiniert werden können. Diese Möglichkeit zur Kombination bietet eine maximale Flexibilität und Anpassungsfähigkeit für den jeweiligen Problemlösungsaspekt.

In der Gruppe der Mikrostrategien lassen sich drei Untergruppen ausmachen. Ein Großteil des Problemlösungsprozesses wird dabei durch Angebote und Nachfragen strukturiert. Sprachliche Kompetenzen kommen durch den Einsatz des monologen Lauten Denkens sowie durch die Anwendung des Sprachgefühls zum Tragen. Eine letzte Gruppe bilden die Diskussionen auf der Wortebene. Diese Diskussionen entstehen auf der Äquivalenzsuche in spezifischen Kontexten und sind abzugrenzen von Angeboten, in welchen

---

6 Eine statistische Auswertung des Verhältnisses von Pausen in den Protokollen wurde nicht vorgenommen. In weiteren Forschungen könnte diesem nachgegangen werden, und der Einsatz der Prokrastination noch detaillierter gezeigt werden als es hier möglich war.

7 Vgl. Aufgabenstellung IV 3.2.3

Einzelwörter oder begrenzte Strukturen mit Ziel des Abgleiches behandelt werden.<sup>8</sup>

Die Angebote und Nachfragen machen den größten Anteil der eingesetzten Strategien aus. Angebote für Übersetzungen zu liefern kann dabei verschiedene Funktionen haben, die durch den Einsatz unterschiedlicher Techniken deutlich werden. Dabei können die Techniken innerhalb der Strategien von beiden Partnern gezielt eingesetzt werden, bis es zu einer zufriedenstellenden – und damit erfolgreichen – Übersetzung kommt. So macht z.B. ein Partner ein Angebot für die Übersetzung einer begrenzten Struktur im Satz. Der andere Partner hat die Möglichkeit, dieses Angebot anzunehmen und diese Annahme durch verschiedene Techniken zu verdeutlichen; er hat aber auch die Möglichkeit, das Angebot abzulehnen und kann auch dieses durch den Einsatz verschiedener Techniken klären; oder er hat letztlich auch die Möglichkeit, dem Angebot seines Dialogpartners seine eigene Alternative entgegenzusetzen. Die Angebote können sich dabei auf begrenzte Strukturen oder in manchen Fällen auch auf ganze Sätze beziehen.

Angebote können außerdem vom anbietenden Partner schon vorstrukturiert sein, so dass sie vom anderen Partner einfach akzeptiert werden. Angebote können aber auch darauf abzielen, dass sie vom Partner abgelehnt werden und dass dieser dann eine Alternative bietet. Auf diese Weise kann ein Dialogpartner den anderen dazu bringen, sich aktiver am Problemlösungsprozess zu beteiligen.

Bei den Nachfragen liegt die Aktivität nicht beim Anbieter sondern beim Dialogpartner. Durch Nachfragen können Angebote abgeschmettert, verifiziert, bestärkt und letztendlich akzeptiert werden. Nachfragen sind ein Aspekt in der Kollaboration zwischen den Dialogpartnern und sind diagnostizierende Strategien, die eingesetzt werden, wenn der nachfragende Partner herausfinden möchte, welches Gewicht ein Angebot hat. Ist sich der Anbieter wirklich sicher bei diesem Angebot? Es kann nachgefragt werden, um Missverständnisse aufzuklären, die auch aus auditiven Gründen auftreten können; es können unbekannte Wörter und Strukturen nachgefragt werden und durch diese Nachfrage eine genauere Erklärung und ein tieferes Verständnis hervorgeru-

---

8 Zwar könnte man bei beiden Strategien davon sprechen, dass es zu einem Abgleich kommen soll, aber bei den Diskussionen auf der Wortebene wird viel eingehender über den jeweiligen Problempunkt diskutiert als es bei einem Angebot zum Abgleich der Fall ist (vgl. V 3.9.1).

fen werden. In den Nachfragen haben die Dialogpartner die Möglichkeit, evtl. zuvor festgelegte Aufgabenverteilungen zu durchbrechen und selbst Angebote zu machen, wenn sie den Eindruck haben, dass der Partner keine Erfolg versprechenden Angebote mehr macht.

Teilweise kommt es zum Einsatz des monologen Lauten Denkens in den Dialogen. Dies ist besonders da zu beobachten, wo ein Dialogpartner den Eindruck zu bekommen scheint, dass weitere Angebote entweder nicht zu erwarten sind oder die bisherigen Angebote für ihn nicht zufriedenstellend waren. Durch das Laute Denken soll der Dialogpartner im Bilde gehalten werden, was die eigenen Überlegungen angeht. Auch diese Strategie hat dabei zwei Funktionen. Auf der einen Seite ist das laute Denken eine Art Kommunikationsangebot an den Dialogpartner. Es wird verbalisiert, was in den Sinn kommt, und wenn ein passendes Angebot ausgesprochen wird, kann der Gedankenfluss unterbrochen werden. Es kann gezielt über das neue Angebot gesprochen werden, bis dieses dann akzeptabel für beide Partner erscheint. Auf der anderen Seite dient diese Strategie aber vor allem der Verbalisierung der eigenen Gedanken und durch das laute Aussprechen dieser Gedanken auch der Überprüfung der möglichen Strukturen, durch ein ‚lautes Ausprobieren‘.

Dieses ‚Ausprobieren‘ der Strukturen ist an die nächste Strategie der Dialogpartner geknüpft, das Sprachgefühl. Auch beim Sprachgefühl gibt es wieder unterschiedliche Aspekte, handelt es sich für den Großteil der Versuchspersonen doch bei der Ausgangs- und Zielsprache um Fremdsprachen, deren ‚gefühlsmäßiger‘ Einsatz bedingt ist durch das bis dahin erworbene Wissen um Vokabular, Strukturen, Register und Stil. Das Sprachgefühl in der Muttersprache kann zudem unterschiedlichen Einfluss auf die Übersetzung nehmen. Zum Einen kann die Muttersprache behindern und eine Interferenz darstellen, die dazu führt, dass muttersprachliche Formen gesucht und gefunden werden. Diese sind aber oft nicht äquivalent zu den gesuchten deutschen Formen und stellen daher keine guten Alternativen dar. Das Sprachgefühl in der Muttersprache kann aber auch unterstützend wirken und zwar in Form eines Transfers, welcher entweder eine vergleichbare Struktur zur Übertragung bereit hält oder durch das Wissen, dass die gesuchte Struktur in der Muttersprache anders ist.

Die Diskussion auf der Wortebene ist die am intensivsten durchgeführte Strategie. Viele Textabschnitte konnten von den Versuchspersonen als Teilsätze oder begrenzte Strukturen übersetzt werden. Jedoch scheitern die Über-

setzungsversuche an einigen Stellen – im Gegensatz zu den Angeboten einer begrenzten Struktur – an der Bedeutung einzelner Vokabeln. Die Diskussionen dieser Problemstellen beinhalten dann nicht nur die Wortbedeutung, sondern auch die Orthografie und Genuszuweisung des diskutierten Wortes. Auf der Suche nach der besten Äquivalenz für diese schwierigen Wörter werden verschiedene Techniken angewandt, wie z.B. die Kontextualisierung innerhalb und außerhalb des Textes. Wenn die Dialogpartner ein Wort nicht innerhalb des Übersetzungstextes selbst erkennen, so wird nach einem Kontext in der eigenen Lebenswelt gesucht, in welcher dieses oder ein ähnliches Wort vorkommen könnte.

Eine weitere Ausprägung der Diskussionen auf der Wortebene findet sich bei den kultursprachlichen Diskussionen auf der Wortebene. Exemplarisch dafür seien nochmals die Beispiele *secretary* und *Miss* aus dem Anekdotentext genannt, die im Dialog ausführlich diskutiert werden.<sup>9</sup>

## 2 Ergebnisse

Die Übersetzungsforschung (vgl. II 1., bzw. z.B. Kussmaul 1987, König 1987, Kohn 2004 oder Hansen 2006), genau wie die Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung (vgl. II 2., bzw. z.B. Faerch & Kasper 1983, Chamot 1987, Friedrich & Mandl 1992, Nold & Schnaitmann 1997 oder Rampillon 2003) haben bereits in verschiedenen Studien gezeigt, dass in Problemlösungsprozessen Arbeitsstrategien angewandt werden. Die vorliegende Datenanalyse bestätigt, dass innerhalb der Strategien Techniken zum Einsatz kommen. Sie zeigt außerdem, dass innerhalb der Makrostrategien Mikrostrategien flexibel einsetzbar sind. Die gefundenen Makrostrategien werden von allen Dialogpaaren eingesetzt und können daher als generelle Strategien im Übersetzungsprozess angesehen werden.<sup>10</sup> Die innerhalb der Makrostrategien gefundenen Mikrostrategien werden ebenfalls von allen Dialogpaaren eingesetzt – wenn auch nicht immer an vergleichbaren Positionen.<sup>11</sup> Die Strategien und Techniken sind dabei unabhängig von den Muttersprachen, der Herkunft sowie der Sprachkompetenz in Ausgangs- und Zielsprache der Versuchspersonen.

---

9 Vgl. V 3.9.2

10 Ob diese Strategien universell für Übersetzungsprozesse sind kann nur durch weitere Untersuchungen mit unterschiedlichen Versuchspersonen gezeigt werden.

11 Vgl. V. 3.9 Diskussion Wortebene, hier bes. 3.9.1 und 3.9.2.

sonen. Sie sind auch unabhängig von der Sprachlernbiografie und der Position der Ausgangs- und Zielsprache in der Sprachlernchronologie. Das bedeutet, dass es sich bei den gefundenen Strategien um Prozessstrategien handelt. Eine Formulierung der Hypothese, dass die hier beobachteten Strategien universell für Sprachlerner in Übersetzungsaufgaben sind, liegt daher nahe.

Die Versuchspersonen in der vorliegenden Studie gehen im Großen und Ganzen linear von Anfang bis Ende durch den Übersetzungstext – mit Ausnahmen wie der Prokrastination, die eine eigene Strategie darstellt. Die Transkripte der Dialogprotokolle zeigen, dass die eingesetzten Strategien aus einzelnen Techniken bestehen, deren Zusammensetzung diese erfolgreich und flexibel einsetzbar machen. Die Techniken sind dabei nicht in ihrer Reihenfolge festgelegt, sondern werden je nach Situation zusammengesetzt. Die angestrebte Strategie lässt zwar nur bestimmte Techniken als Bausteine zu (ein Angebot, welches eine Reaktion hervorrufen soll, kann nicht mit einer Aufforderung oder Ansage zur Prokrastination verbunden werden, weil dieses ja eine Reaktion verhindern würde). In welcher Reihenfolge die Techniken eingesetzt werden, ist allerdings bis auf den Anfangs- und Endpunkt irrelevant. Am unflexibelsten sind diejenigen Techniken, die dem Anfang oder Ende einer Strategie zuzuordnen sind. Für diese Techniken gibt es bevorzugte Einsatzmomente. So stehen etwa Zustimmungen tendenziell am Ende einer Strategie und schließen diesen Prozessschritt ab.

Aus didaktischer Sicht wäre eine gezielte Vermittlung dieser Strategien somit für alle Teilnehmer einer solchen sprachpraktischen Übung hilfreich und würde dafür sorgen, dass alle Teilnehmer ihre Energie effizient einzusetzen wissen und ggfs. Zeit auf dem Weg zum effektiven Einsatz der Strategien sparen.

Die Datenanalyse bestätigt, dass die Dialogpartner bei der Bewältigung des Problemlösungsprozesses Strategien, die aus verschiedenen Techniken bestehen, die je nach Bedarf zusammengesetzt werden, einsetzen. Sowohl Techniken als auch Strategien können als erfolgreich oder nicht erfolgreich eingestuft werden, wobei sich die Klassifizierung daraus ergibt, ob ein zufriedenstellendes Ergebnis verhandelt werden kann. Wenn dies nicht möglich ist, muss ggfs. von einer Mikrostrategie wieder auf eine Makrostrategie gewechselt werden, weil etwa ein Problem neu klassifiziert werden muss.

Der Einsatz der Strategien erscheint teilweise planvoll. Hierbei ist zu beobachten, dass die Makrostrategien bewusster eingesetzt werden als die

Mikrostrategien. Dies ist zurückzuführen auf die grobe Struktur der Makrostrategien. In der Sozialform der Partnerarbeit ist eine Kollaboration der Dialogpartner ein logischer Schritt: Warum würde man im Paar arbeiten, wenn die Aufgabe besser in Einzelarbeit gelöst werden könnte? Eine Aufgabenverteilung nach Kompetenz ist ebenfalls ein logischer Schritt, denn nicht nur sind die eigenen Unzulänglichkeiten wahrscheinlich bewusst, die Verschiebung eines Problembereiches auf eine andere Person schafft den Freiraum, an den Wörtern oder Strukturen zu arbeiten, die einem selbst leichter fallen oder geläufiger sind. Eine Verschiebung von Problemen wird auch durch die Prokrastination ermöglicht und ist damit der Ausweg, wenn beide Dialogpartner auf ein – derzeit nicht lösbares – Problem stoßen. Die Strategien des Textabgleiches sind im Einklang mit der Aufgabenstellung und werden daher vermutlich bewusst eingesetzt um diese Aufgabenstellung zu erfüllen.

Bis auf die Strategien für den Textabgleich finden sich die Makrostrategien gemeinhin jedoch nicht im Übersetzungsunterricht. Dieser stützt sich nicht auf Partnerarbeit oder eine Verstärkung von Vermeidungsstrategien, wie man die Aufgabenverteilung nach Kompetenzen oder die Prokrastination auch bezeichnen könnte. Im Unterricht wird stattdessen die Kompetenz des Einzelnen gefordert und eine aufgabenstellungsgetreue Problembearbeitung unterstützt. Ein gezielter Einsatz etwa der Prokrastination könnte den Vorgang des Übersetzens in sprachpraktischen Übungen unter Umständen etwas entzerren und weniger frustrierend erscheinen lassen. Durch gezielte Verstärkung der Aufgabenverteilung in Partnerarbeit oder Kleingruppen könnte eine Lernumgebung geschaffen werden, in welcher die Teilnehmer die Strategien und Techniken der anderen besser und näher beobachten könnten, und diese danach für sich in Anspruch nehmen könnten und dadurch in Einzelarbeit gewinnbringend einsetzen könnten.

Die Mikrostrategien sind zu großen Teilen der Sozialform Partnerarbeit geschuldet. Sie sind daher auch innerhalb der Makrostrategien zu finden. Im Übersetzungsunterricht könnten sie in Übungsphasen, in denen in Partnerarbeit an einer Übersetzung gearbeitet wird, eingesetzt und gefördert werden. Die Diskussionen mit einer anderen Person können sowohl textintern als auch textextern zu ausführlicheren Ergebnissen führen als es ein Monolog in einer Forschungssituation bzw. eine Einzelarbeit vermag. In der Strategie der Diskussion auf der Wortebene (vgl. V 3.9) hat sich gezeigt, dass sich durch verstärktes Nachfragen und der Suche nach Beispielen außerhalb des Textes

andere Betrachtungsweisen und letztendlich auch Übersetzungen ergeben können (vgl. hierzu das Beispiel zu co-founder und die Diskussion, die nach einer Übersetzung zu Mitgründer von Gründen wieder zu reasons kommt).

Die Datenerhebung bestätigt zudem, dass Dialogprotokolle fruchtbare Daten produzieren. Nicht nur müssen die Versuchspersonen nicht erst in der Technik des monologen Lauten Denkens geschult werden, sondern bereits im Unterricht in der Übung kann die Sozialform Partnerarbeit eingesetzt werden. Es werden dadurch ‚natürlichere‘ Daten erlangt als es beim monologen Lauten Denken der Fall wäre.

Mit diesem Ergebnis lassen sich die oben genannten Studien von Kussmaul (1996) und von House (1988) unterstützen.

Aus didaktischer Sicht zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass ein Problemlösungsprozess wie er in Übersetzungen vorkommt, in Partnerarbeit gut gelöst werden kann. Um die Lerner in diesem Prozess noch weiter zu unterstützen, wäre eine Bewusstmachung der gefundenen Mikrostrategien vorteilhaft. Wäre übersetzenden Lernern bewusst, dass das eigene Sprachgefühl mitunter täuschen kann, dass es kein Zeichen von Inferiorität ist, etwas nachzufragen und dass man durch Verlassen des textinternen Kontextes in der eigenen Lebenswelt vielleicht auf passende Strukturen kommen kann, dann könnten sie dieses Wissen strategisch einsetzen und der Übersetzung als Sprachübung vielleicht mehr abgewinnen als es derzeit allzu oft der Fall ist.

### **3 Ausblick und weitere Forschungsdesiderate**

Obwohl die vorliegende Studie aufzeigt, dass die Teilnehmer der sprachpraktischen Übung Übersetzung für Nicht-Muttersprachler bestimmte Techniken und Strategien innerhalb des Problemlösungsprozesses der Übersetzung anwenden und diese Strategien auch in zwei Gruppen unterteilt und ggfs. dementsprechend auch im Unterricht vermittelt werden können, hätte das Forschungsdesign umfassender und genauer auf die Testpopulation zugeschnitten sein können.

Um eine Eingrenzung dieser Gruppe innerhalb der Population von Anglistikstudierenden vorzunehmen, ist in weiteren Forschungen ein Vergleich zu deutschsprachigen Muttersprachlern in Übersetzungsübungen vorzunehmen. Eine Darstellung der Techniken und Strategien der deutschsprachigen

Gruppe kann dabei Aufschluss über die Rolle der Muttersprache und im Fall der Übersetzungsübungen, Zielsprache Deutsch geben. Eine Untersuchung dieser Gruppe deutschsprachiger Anglistikstudierender ist daher auch zu diesem Zeitpunkt, nach Abschluss der Datenanalyse der nicht-deutschsprachigen Studierenden, von größtem Interesse, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie doch, dass trotz aller Heterogenität der untersuchten Gruppe eine eingrenzbar Anzahl von Strategien im Problemlösungsprozess bei Übersetzungsübungen vom Englischen ins Deutsche identifiziert werden konnte. Ein Vergleich zu deutschsprachigen Muttersprachlern könnte dabei zeigen, ob die gefundenen Strategien universell oder tatsächlich gruppenpezifisch sind.

Es fehlen demnach Vergleichsstudien mit Sprechern gleicher Muttersprachen, deren Lernsprachen sowohl Englisch als auch Deutsch sind. In der vorliegenden Studie wurden Muttersprachler des Englischen zusammen mit Nicht-Muttersprachlern des Englischen untersucht. Für einen Teil der Versuchspersonen handelte es sich also bei der Übersetzung um zwei Fremdsprachen, bei anderen um eine Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Unter Umständen ist der Einfluss der Muttersprache, wenn sie nicht Englisch ist, im Vergleich merklich hinderlich. Gegebenfalls führt ein zu starkes Vertrauen auf die muttersprachliche Kompetenz zu Flüchtigkeitsfehlern.

Es fehlen ebenfalls Studien mit Lernern gleicher Niveaustufen in den zwei Sprachen. Bei gleichem Versuchsaufbau wäre zu vermuten, dass ein gewisser Anteil der Nachfragen bei gleicher Kompetenzstufe entfallen würde, weil auf ein ähnliches Wissensspektrum zugegriffen werden könnte. Eine Feststellung der Niveaustufen der Übungsteilnehmer in der vorliegenden Studie ließ sich nicht durchführen. Da es sich hier um eine vermutlich recht große Bandbreite handelt, ist auch davon auszugehen gewesen, dass die Ergebnisse der Teilnehmer dementsprechend divergent sind.

Es fehlen schließlich auch Vergleichsstudien mit Lernern und der Durchführung von Mediationsübungen an Stelle von Übersetzungen. An bayrischen Schulen, und damit auch an bayrischen Hochschulen, die Lehrkräfte ausbilden, verschwindet mit der Umstellung von G9 auf G8 die Übersetzung aus dem modernen fremdsprachlichen Unterricht und wird durch die Mediation ersetzt. In der Sprachmittlung soll der kommunikative Aspekt hervorgehoben werden, und die Schüler sollen zwischen zwei Sprechern unterschiedlicher Sprachen vermitteln. So sehr diese Methode den kommunikativen Aspekt unterstützen soll, und so praxisnah diese Form der Sprachübertragung auch

sein mag – eingesetzt würde sie in der außerschulischen Praxis tatsächlich nur im Gespräch werden. Eine Abprüfung der Mediationskompetenz wird in der Schule jedoch in den allermeisten Fällen schriftlich durchgeführt.

Hier wäre es relevant zu untersuchen, ob die gleichen Strategien und Techniken eingesetzt werden und ob eine schriftliche Mediationsbearbeitung damit nicht doch letztendlich eine Übersetzung ist.

Die vorliegende Studie hat zeigen können, dass die Strategien und Techniken nicht-deutschsprachiger Anglistikstudierender bei der Übertragung eines englischen Textes ins Deutsche unabhängig von der Muttersprache oder Herkunft sowie der Aufenthaltszeit im deutschsprachigen Raum sind. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass die Techniken innerhalb der gefundenen Strategien flexibel einsetzbar sind. Anhand des aufgestellten Strategiekatalogs könnte bei Durchführung von Übungen in Partnerarbeit im Übersetzungsunterricht eine stärkere Bewusstmachung der Techniken und Strategien passieren und somit den Teilnehmern ein weiteres Werkzeug zur Bearbeitung der Aufgaben an die Hand gegeben werden.



## Anhang

### Fragebogen 1 – Alle Teilnehmer der Übung *Übersetzung für Nicht-Muttersprachler*

1. Persönliche Informationen
  - 1.1. Name
  - 1.2. Geburtsland
  - 1.3. Nationalität
  - 1.4. Geschlecht
  - 1.5. Alter
  - 1.6. Studienfächer LMU
  - 1.7. Wenn Sie in Ihrem Heimatland studieren, welche Fächer studieren Sie?
  - 1.8. Was ist Ihre Muttersprache?
  - 1.9. Falls abweichend, welche Sprache sprechen Sie größtenteils zu Hause?
2. Lernerfahrung
  - 2.1. Bitte listen Sie alle Sprachen auf, die Sie während Ihrer Schulzeit in der Schule gelernt haben. Bitte geben Sie dabei an, in welchen Schuljahren Sie diese Sprachen gelernt haben, und wie alt Sie waren.
  - 2.2. Bitte listen Sie hier alle Sprachen auf, die Sie während Ihrer Schulzeit *außerhalb* der Schule gelernt haben.
  - 2.3. Bitte listen Sie alle Sprachen auf, die Sie *nach* Ihrer Schulzeit (Studium etc.) gelernt haben. Bitte geben Sie an wo und warum Sie diese Sprachen gelernt haben.
  - 2.4. Bitte schreiben Sie nun alle von Ihnen gelernten Sprachen auf. Fangen Sie mit der Sprache an, die Sie am Besten beherrschen.
3. Eigene Einschätzung: erlernte Sprachen (nicht Muttersprache(n))
  - 3.1. In welcher Sprache haben Sie den größten Wortschatz?
  - 3.2. In welcher Sprache beherrschen Sie die Grammatik am sichersten?

- 3.3. In welcher Sprache können Sie am Besten schreiben?
  - 3.4. In welcher Sprache können Sie am Besten sprechen?
  - 3.5. In welcher Sprache verstehen Sie Geschriebenes am Besten?
  - 3.6. Welche dieser Sprachen erscheint Ihnen am ehesten mit Ihrer Muttersprache verwandt zu sein?
4. Übersetzungen
    - 4.1. Haben Sie während Ihrer Schulzeit/ Ihres Studiums schon mal Englisch → Deutsch übersetzt?
    - 4.2. In diesem Kurs sollen Sie englische Texte ins Deutsche übersetzen. Was sehen Sie dabei als wahrscheinlich größte Schwierigkeit?
      - 4.2.1. Grammatik, und dabei besonders:
      - 4.2.2. Vokabular, und dabei besonders:
      - 4.2.3. Idiomatik, und dabei besonders:
      - 4.2.4. Stil, und dabei besonders:
      - 4.2.5. Textstruktur, und dabei besonders:
  5. Arbeitsformen
    - 5.1. In welcher der angegebenen Lern/Arbeitsformen lernen Sie persönlich am Besten: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit (3-5), Großgruppenarbeit (6-8), Klassengespräch (ganze Gruppe)
    - 5.2. Mit welcher Arbeitsform haben Sie am wenigsten Erfahrung?
    - 5.3. Mit welcher am Meisten?
  6. Teilnahme am Forschungsprojekt
 

Dieser Übersetzungskurs ist Teil eines Forschungsprojektes einer Dissertation. In diesem Semester werden verschiedene Übersetzungstechniken erprobt und auf ihre Wichtigkeit für Übersetzungskurse für nicht-deutschsprachige Englischstudenten an einer deutschen Universität hin untersucht.

    - 6.1. Sind Sie generell bereit an diesem Forschungsprojekt teilzunehmen (Ihre Teilnahme hat keinerlei Auswirkungen auf Ihren Schein und/oder auf Ihre Note)?  
Alle Daten werden natürlich streng vertraulich behandelt und werden nicht mit Namen assoziiert in die Dissertation eingehen.

## Fragebogen 2: Programmstudierende

1. Persönliche Informationen
  - 1.1. Name
  - 1.2. Alter
  - 1.3. Geburtsland
2. Informationen zum Studium
  - 2.1. Was studieren Sie an der LMU?
    - 2.1.1. Hauptfach
    - 2.1.2. Nebenfach
    - 2.1.3. Nebenfach
  - 2.2. Was studieren Sie in Ihrem Heimatland?
    - 2.2.1. Wie lange haben Sie studiert?
    - 2.2.2. Haben Sie einen Universitätsabschluss?
    - 2.2.3. Wenn ja, in welchem Fach?
  - 2.3. Brauchen Sie für Ihr Studium an der LMU mehr Deutsch oder mehr Englisch?
  - 2.4. In welcher Sprache lesen Sie den Großteil Ihrer Fachliteratur?
  - 2.5. Müssen Sie für Ihr Studienfach in Ihrem Heimatland Deutsch als Fremdsprache nachweisen?
  - 2.6. Müssen Sie für Ihr Studienfach in Ihrem Heimatland noch andere Fremdsprachen nachweisen?
    - 2.6.1. Wenn ja, welche?
3. Informationen zur Schulbildung
  - 3.1. Was für einen Schulabschluss haben Sie?
  - 3.2. Wie viele Jahre sind Sie zur Schule gegangen?
  - 3.3. Welche Fremdsprachen haben Sie in der Schule gelernt?
    - 3.3.1. In welcher Reihenfolge (in welcher Klassenstufe)?
  - 3.4. Haben Sie Deutsch nur in der Schule gelernt?
  - 3.5. Haben Sie Deutsch nur an der Universität gelernt?
    - 3.5.1. Wenn nein, wo haben Sie Deutsch gelernt?
  - 3.6. Haben Sie jemals einen intensiven Deutschkurs für Ausländer besucht?
    - 3.6.1. Wenn ja, in Deutschland oder in Ihrem Heimatland?
  - 3.7. Haben Sie Deutsch ohne formale Instruktion gelernt?

#### 4. Allgemeine Fragen

- 4.1. Sprechen Sie in Ihrem sozialen Umfeld in München eher Deutsch oder Englisch?
- 4.2. Wohnen Sie mit anderen Englischsprechern zusammen?
- 4.3. Wenn ja, sprechen Sie zu Hause Deutsch oder Englisch?
- 4.4. Können Sie in Prozenten angeben wieviel Deutsch Sie am Tag sprechen?
- 4.5. Wären Sie bereit an zwei bis drei Abenden in diesem Semester (...)

## Fragebogen 2 – Magisterstudierende

1. Persönliche Informationen
  - 1.1. Name
  - 1.2. Alter
  - 1.3. Geburtsland
2. Informationen zum Studium
  - 2.1. Was studieren Sie an der LMU?
    - 2.1.1. Hauptfach
    - 2.1.2. Nebenfach
    - 2.1.3. Nebenfach
  - 2.2. Haben Sie woanders studiert?
    - 2.2.1. Wenn ja, was haben Sie studiert?
    - 2.2.2. Wie lange haben Sie studiert?
    - 2.2.3. Haben Sie einen Universitätsabschluss?
    - 2.2.4. Wenn ja, in welchem Fach?
  - 2.3. Brauchen Sie für Ihr Studium an der LMU mehr Deutsch oder mehr Englisch?
  - 2.4. In welcher Sprache lesen Sie den Großteil Ihrer Fachliteratur?
  - 2.5. Müssen Sie für Ihr Studienfach außer Englisch noch andere Fremdsprachen nachweisen?
    - 2.5.1. Wenn ja, welche?
3. Informationen zur Schulbildung
  - 3.1. Haben Sie ein deutsches Abitur?
    - 3.1.1. Wenn ja, was waren Ihre Leistungskurse?
  - 3.2. Was für einen Schulabschluss haben Sie?
  - 3.3. Aus welchem Land?
  - 3.4. Wie viele Jahre sind Sie zur Schule gegangen?
  - 3.5. Welche Fremdsprachen haben Sie in der Schule gelernt?
    - 3.5.1. In welcher Reihenfolge (in welcher Klassenstufe)?
  - 3.6. Haben Sie Englisch nur in der Schule gelernt?
  - 3.7. Waren Sie im englischsprachigen Ausland um Ihre Sprache zu verbessern?
    - 3.7.1. Wenn ja, wann waren Sie wo und wie lange und was haben Sie dort gemacht?
  - 3.8. Haben Sie Deutsch nur in der Schule gelernt?
    - 3.8.1. In Ihrem Heimatland?
    - 3.8.2. In Deutschland?

- 3.9. Haben Sie jemals einen intensiven Deutschkurs für Ausländer besucht?
- 3.10. Haben Sie Deutsch ohne formale Instruktion gelernt?
- 4. Allgemeine Frage
  - 4.1. Wären Sie bereit an zwei bis drei Abenden in diesem Semester (...)

### **Ausgangstext 1: Anekdote**

Jack Warner, the movie producer and co-founder of Warner Brothers, was in the habit of taking an afternoon nap<sup>1</sup> in his office at Warner Brothers, and it was an unwritten rule of the studios that he should not be disturbed. On one occasion, however, Bette Davis burst into the office while Warner was asleep and began ranting<sup>2</sup> about a script that did not meet her approval. Without opening his eyes, Warner reached for the phone and called his secretary. "Come in and wake me up", he said. "I'm having a nightmare". Miss Davis could not help laughing, and the crisis over the script was resolved<sup>3</sup> in a few minutes.

Taken from: Fadiman, Clifton. 1985. The Little, Brown Book of Anecdotes. 570. Boston, Toronto: Little, Brown and Company.

### **Ausgangstext 2: Zeitungsartikel**

Thousands flee as bushfires rage<sup>4</sup>

Fast-moving forest fires cut off two tiny Australian coastal villages today after destroying as many as 20 houses in a third town nearby, forcing<sup>5</sup> thousands of evacuees<sup>6</sup> to seek shelter on the beach.

The blaze<sup>7</sup> was one of more than 100, dubbed the „Black Christmas Fires“, which have brought havoc<sup>8</sup> to Australia's most populous state, New South Wales, for 11 days, blackening hundreds of thousands of acres<sup>9</sup> of bush and farmland. No lives have been lost, but more than 160 houses have been destroyed to the north, west and south of Sydney, a city of four million people.

Adapted from Guardian Unlimited, Guardian Newspapers Limited 2002<sup>10</sup>

Original source: <http://www.guardian.co.uk/world/2002/jan/03/2>  
(last access 01.10.2009)

- 
- 1 afternoon nap: das Mittagsschläpfchen
  - 2 ranting: sich beschweren, sich aufregen über
  - 3 the crisis was resolved: die Krise war überstanden
  - 4 wüten
  - 5 to force = zwingen
  - 6 evacuees = Flüchtlinge
  - 7 blaze = Feuersturm
  - 8 havoc = Chaos, Zerstörung
  - 9 acres = nicht übersetzen
  - 10 Quelle nicht übersetzen

## Datenbeispiele – Datenanalyse

### Makrostrategien

Bsp. 1

| Zeile | Inhalt  | Technik          | Strategie     |
|-------|---|------------------|---------------|
| 33    | Anja: Ok, ich schreib es einfach so.              | Prozesserklärung | Kollaboration |
| 34    | Nicole: Ähm, wir müssen es gleich schreiben.      | Prozesserklärung |               |
| 35    | <i>Lachen</i>                                     |                  |               |
| 36    | Anja: ok, ich versuche es und dann sag ich es Dir | Prozesserklärung |               |
| 37    | Nicole: ok  | Zustimmung       |               |
| 38    | Pause   |                  |               |

Bsp. 2

| Zeile | Inhalt   | Technik     | Strategie     |
|-------|--|-------------|---------------|
| 103   | Sandra: Let's write the whole thing and then we can structure. | Prozess     | Kollaboration |
| 104   | Kathrin: ok.   | Zustimmung  |               |
| 105   | Sandra: ok.  | Bestätigung |               |

Bsp. 3

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie     |
|-------|---|----------------|---------------|
| 142   | Stefanie: Also schreiben wir dann sollte, oder? Findest Du das besser?                            | Prozessangebot | Kollaboration |
| 143   | Daniela: ja, ich schreib sollte   | Bestätigung    |               |
| 144   | Stefanie: ok, dann sollte ich das auch schreiben – also dann, bei einer Gelegenheit aber, stürmte | Bestätigung    |               |

Bsp. 4

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie     |
|-------|---|----------------|---------------|
| 157   | Nadine: ja, jetzt schau mer noch mal ganz von vorne | Prozessangebot | Kollaboration |
| 158   | Julia: Mhmm   | Zustimmung     |               |
| 159   | <i>kleine Pause</i>                                 |                |               |

Bsp. 5

| Zeile | Inhalt   | Technik                 | Strategie     |
|-------|--|-------------------------|---------------|
| 9     | Claudia: ok  |                         |               |
| 10    | Daniela: lesen wir das zuerst, oder?   | Prozess-<br>(er)klärung | Kollaboration |
| 11    | <i>Claudia: oh, Moment, ich habe ein Problem – Nummer eins zeigt wüten und nicht, was es auf Englisch ist.</i> | Zustimmung              |               |

Bsp. 6

| Zeile | Inhalt  | Technik          | Strategie     |
|-------|---|------------------|---------------|
| 212   | Andrea: ich würde das am Anfang lassen, hmm?        | Prozesserklärung | Kollaboration |
| 213   | Jan: es, ich muss noch irgendwie drüber nachdenken. | Zustimmung       |               |

Bsp. 7

| Zeile | Inhalt  | Technik     | Strategie     |
|-------|---|-------------|---------------|
| 362   | Stefanie: bist du dann bereit mit dem nächsten Satz?          |             | Kollaboration |
| 363   | Christian: ja   | Zustimmung  |               |
| 364   | Stefanie: ja, ok  | Bestätigung |               |
| 365   | <i>Christian: also, der Feuersturm</i>                        |             |               |
| 366   | <i>Stefanie: ist es der? Ich weiß es nicht, der oder das?</i> |             |               |

Bsp. 8 – Aufgabenverteilung

| Zeile | Inhalt  | Technik                                       | Strategie          |
|-------|---|---|--------------------|
| 208   | Stefanie: approval, was heißt approval  | Lautes Denken                                 |                    |
| 209   | Daniela: kannst Du dieses Wort auf Englisch ein bisschen erklären?  | Aufforderung zur Kontextualisierung (bis 220) | Aufgabenverteilung |
| 210   | Stefanie: approval  | Nachfrage                                     |                    |
| 211   | Daniela: ja   | Bestätigung                                   |                    |
| 212   | Stefanie: ja, das ist, also ganz einfach gesagt, leider kenn ich die, die direkte Übersetzung gar nicht, aber | Erklärung                                     |                    |

Bsp. 9

| Zeile | Inhalt   | Technik           | Strategie          |
|-------|--|-------------------|--------------------|
| 150   | Daniela: Du musst das nicht genau sagen, nur versuch es zu erklären und dann, sind das genau zwanzig Häuser aber oder sind das mehrere, oder sind das weniger? | Erklärungsanfrage | Aufgabenverteilung |

Bsp.10

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie          |
|-------|---|----------------|--------------------|
| 120   | Daniela: das Problem ist, ich würde lieber mit diesem anderen Nebensatz anfangen, also diese fast moving forest – äh, fires cut off two <i>unverständlich</i> to the after, ich würde damit anfangen diese nach dem destroying as many as zwanzig houses blablabla, also nachdem diese, ähm, wie sagt man destroyed, kaputt gehen, oder sowas? Also, vernichtet oder vernichten | Prozessklärung | Aufgabenverteilung |
| 121   | Claudia: zerstören  | Angebot        |                    |
| 122   | Daniela: ja, ja, ja, genau – wollen wir damit anfangen? Ich glaube da, da ist es geschickter, da anzufangen zum übersetzen, oder?   | Prozessklärung |                    |

Bsp. 11

| Zeile | Inhalt   | Technik               | Strategie          |
|-------|--|-----------------------|--------------------|
| 358   | <i>Andrea: jetzt haben wir keine Zeit mehr zum Lesen noch einmal</i>             |                       |                    |
| 359   | <i>Jan: doch, doch</i>   |                       |                    |
| 360   | <i>Andrea: schon</i>   |                       |                    |
| 361   | <i>Jan: ok, äh</i>   |                       |                    |
| 362   | Andrea: liest Du vor, oder?  | Prozessklärung        | Aufgabenverteilung |
| 363   | Jan: Tausende fliehen als Gebüschfeuer wüten. Heute sperren schnell bewegende... | Vorlesen zum Abgleich |                    |

Bsp. 12

| Zeile | Inhalt  | Technik                | Strategie                 |
|-------|---|------------------------|---------------------------|
| 9     | Julia: you might want to read it first  | Prozess-<br>erklärung  | Aufgaben-<br>(v)erteilung |
| 10    | <i>Melanie: thanks</i>  |                        |                           |
| 11    | <i>Julia: you're welcome</i>  | Nachfrage<br>Erklärung |                           |
| 12    | Melanie: out loud?  |                        |                           |
| 13    | Julia: no, I've read it already, don't worry – you can if you want to. It's slower though and we only got thirty minutes. |                        |                           |

Bsp. 13

| Zeile | Inhalt                   | Technik     | Strategie               |
|-------|--------------------------|-------------|-------------------------|
| 21    | Tanja: and co-founder?   | Nachfrage   | Aufgaben-<br>verteilung |
| 22    | Matthias: Mitgründer     | Ansage      |                         |
| 23    | Tanja: Mitgründer?       | Nachfrage   |                         |
| 24    | Matthias: ja             | Bestätigung |                         |
| 25    | Tanja: echt?             | Nachfrage   |                         |
| 26    | Matthias: wahrscheinlich | Bestätigung |                         |
| 27    | Tanja: ich vertrau Dir   | Bestätigung |                         |
| 28    | <i>Pause</i>             |             |                         |

Bsp. 14 – Prokrastination

| Zeile | Inhalt   | Technik          | Strategie       |
|-------|--|------------------|-----------------|
| 40    | Kathrin: absolutely no idea. Hmm. Leave that bit out and carry on to the next bit. | Prozess          | Prokrastination |
| 41    | Sandra: mhmm   | Zustimmung       |                 |
| 42    | laughing   |                  |                 |
| 43    | Sandra: ahm, blablabla. No, we must know this!                                     | Neuer Versuch    |                 |
| 44    | Kathrin: We'll come back to it, just...  | Erinnerung an 40 |                 |
| 45    | Sandra: ok   | Zustimmung       |                 |

Bsp. 15

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b> |
|--------------|--|----------------|------------------|
| 103          | Sandra: Let's write the whole thing and then we can structure. | Prozess        | Prokrastination  |
| 104          | Kathrin: ok.   | Zustimmung     |                  |
| 105          | Sandra: ok.  | Bestätigung    |                  |

Bsp. 16

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b>     | <b>Strategie</b> |
|--------------|--|--------------------|------------------|
| 228          | Sandra: Should we leave that as well?  | Frage nach Prozess | Prokrastination  |
| 229          | Kathrin: What?   |                    |                  |
| 230          | Sandra: That bit and go on to the next bit – cause the, we might get into a flow. And...   | Prozessangebot     |                  |
| 231          | Kathrin: Well, let's go with the fact that, we've just, it's a, the second part of the sentence, so it'll be verb at the beginning, or isn't it? With the verb... I can't, why am I so crap? However, however – äh – | Ablehnung          |                  |

Bsp. 17

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b>  | <b>Strategie</b> |
|--------------|---|-----------------|------------------|
| 179          | Julia: Äh, sollen wir den nächsten Satz machen, und dann können wir immer zurückkommen zu diesem ersten | Prozessangebot  | Prokrastination  |
| 180          | Nadine: ja, aber ich glaube es ist schon das beste das wir können                                       | Vage Zustimmung |                  |

Bsp. 18

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b> |
|--------------|---|----------------|------------------|
| 286          | Claudia: ja, lass uns das benutzen.                               | Zustimmung     | Prokrastination  |
| 287          | Daniela: aber isolieren ist auch nicht das perfekte               | Ablehnung      |                  |
| 288          | Claudia: aber wir können es benutzen und dann später zurückkommen | Prozessangebot |                  |
| 289          | Daniela: ok   | Zustimmung     |                  |

Bsp. 19

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie       |
|-------|---|----------------|-----------------|
| 47    | Jan: ab-, ja, weiß ich auch nicht                     |                |                 |
| 48    | Andrea: schreiben wir das hin und dann lassen wir das | Prozessangebot | Prokrastination |

Bsp. 20

| Zeile | Inhalt   | Technik               | Strategie       |
|-------|--|-----------------------|-----------------|
| 32    | Julia: Wald is not really bush, is it? Ähm, I've seen this on TV as well, how annoying... do you think it's called bushfire as well in German? | Angebot mit Nachfrage |                 |
| 33    | Melanie: we could like leave a gap and come back to it   | Prozessangebot        | Prokrastination |
| 34    | Julia: yeah, ok  | Zustimmung            |                 |
| 35    | Melanie: well, as long as we get the main idea cross first and then like make it proper afterwards   | Zurückhaltung         |                 |
| 36    | <i>Julia: yes, we can</i>  |                       |                 |
| 37    | <i>Melanie: ok</i>   |                       |                 |

Bsp. 21 – Einzelarbeit mit anschließendem Vergleich

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie                 |
|-------|---|----------------|---------------------------|
| 44    | Anja: Also, ich hab geschrieben: Jack Warner, der Filmproduzent und Gründer von Warner Brothers war dran gewöhnt, sein Mittags-schläfchen in seinem Büro – äh, in Warner Brothers, oder bei Warner Brothers zu essen, oder sowas. | vorlesen       | Einzelarbeit mit Abgleich |
| 45    | Nicole: ich hab, der ganze Teil sein Büro vergessen.  | Feststellung   |                           |
| 46    | Anja: warte noch ein bisschen   | Prozessangebot |                           |

Bsp. 22

| Zeile | Inhalt   | Technik                 | Strategie                 |
|-------|--|-------------------------|---------------------------|
| 47    | <i>Pause</i>   |                         |                           |
| 48    | Anja: hörst Du mich?   |                         |                           |
| 49    | Nicole: ja   |                         |                           |
| 50    | Anja: ok   |                         |                           |
| 51    | Nicole: ich hab geschrieben, äh, Jack Warner, der Filmproduzent und Gründer von Warner Brothers, hatte die Gewohnheit einen Nachmittagsnickerchen in seinem Büro in – Warner Brothers zu machen und es war eine ungeschriebene Vorschrift... | Vorlesen                | Einzelarbeit mit Abgleich |
| 52    | Anja: Du bist so weit!   | Feststellung            |                           |
| 53    | Nicole: ja   | Bestätigung             |                           |
| 54    | <i>Lachen</i>  |                         |                           |
| 55    | Anja: aber, wir müssen die gleich machen, also afternoon nap, das Mittagsschläfchen  | Prozessangebot          |                           |
| 56    | Nicole: also, war daran gewöhnt...   | Angebot                 |                           |
| 57    | Anja: oder hatte die Gewohnheit  | Angebot als Alternative |                           |
| 58    | <i>Lachen</i>  |                         |                           |

Bsp. 23

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie                 |
|-------|---|----------------|---------------------------|
| 98    | <i>Pause</i>  |                |                           |
| 99    | Nicole: äh, was hast Du geschrieben?  |                |                           |
| 100   | Anja: gleich sage ich Dir. Ich hab, also von Anfang: Jack Warner, der Filmproduzent und Gründer von Warner Brothers, war daran gewöhnt, sein Mittagsschläfchen in seinem Büro bei Warner Brothers zu essen, und es war eine ungeschriebene Vorschrift von den Studios, dass ihm nicht – vielleicht – dabei gestört werden muss, oder vielleicht es, hmm | Vorlesen       | Einzelarbeit mit Abgleich |
| 101   | Nicole: aber ich glaube es ist jemanden stör  | Angebot        |                           |
| 102   | Anja: ich glaube, es ist Dativ  | Angebot        |                           |
| 103   | Nicole: jemandem? bei etwas stören? keine Ahnung  | Nachfrage      |                           |
| 104   | Anja: ok, schreib es einfach so – äh und dann weiter, on one occasion   | Prozessangebot |                           |
| 105   | <i>kleine Pause</i>   |                |                           |

Bsp. 24

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie                 |
|-------|--|--------------|---------------------------|
| 105   | <i>kleine Pause</i>  |              |                           |
| 106   | Nicole: ich hab es aber so: und es war eine ungeschriebene Vorschrift von den Studios, dass er nicht dabei gestört werden muss. Dass, äh, dass | vorlesen     | Einzelarbeit mit Abgleich |
| 107   | Anja: und ich hab, dass ihm nicht gestört  | Angebot      |                           |
| 108   | Nicole: dass ihm nicht dabei gestört   | Wiederholung |                           |
| 109   | Anja: werden muss  | Angebot      |                           |
| 110   | Nicole: genau, ja, ihm, gut  | Bestätigung  |                           |
| 111   | <i>kleine Pause</i>  |              |                           |

Bsp. 25

| Zeile | Inhalt   | Technik                                  | Strategie                 |
|-------|--|--|---------------------------|
| 180   | Claudia: ja, it cut off two tiny Australien costal villages and then as many as twenty houses in a third town. | vorlesen                                 | Einzelarbeit mit Abgleich |
| 181   | Daniela: ok, also, ich hab bis jetzt geschrieben: Nachdem bis zu zwanzig Häuser in der                         | Bestätigung, vorlesen des eigenen Textes |                           |

Bsp. 26 – Abschließender Textabgleich

| Zeile | Inhalt  | Technik  | Strategie                   |
|-------|---|----------|-----------------------------|
| 263   | Anja: nein, normal, ok, ich lese jetzt das Ganze  | vorlesen | Abschließender Textabgleich |
| 264   | Nicole: gut   |          |                             |
| 265   | Anja: und Du sagst mir, wenn es etwas fehlt. Jack Warner, der Filmproduzent und Gründer von Warner Brothers, war dran gewöhnt, sein Mittagsschläfchen in seinem Büro bei Warner Brothers zu essen und es war eine ungeschriebene Vorschrift von den Studios, dass ihm dabei nicht gestört werden muss. Einmal passierte es so, dass Bette Davis in sein Büro reinstürzte, während Warner eingeschlafen war, und begann sich über ein Skript, mit dem sie nicht zufrieden war... |          |                             |
| 266   | Nicole: zu beschweren   |          |                             |
| 267   | Anja: zu beschweren. Ohne seine Augen aufzumachen, griff Warner nach se-, nach dem  |          |                             |
|       |   |          |                             |

|     |   |  |  |
|-----|---|--|--|
|     | Telefon und rief seine Sekretärin an, „Komm rein – och  |  |  |
| 268 | Nicole: und wach mich auf“, sagte er, „ich hatte gerade einen Alptraum“. Miss Davis konnte nicht aufhören zu lachen |  |  |
| 269 | Anja: Mhmm  |  |  |
| 270 | Nicole: und die Krise   |  |  |
| 271 | Anja: Krise über das Skript war in wenigen Minuten  |  |  |
| 272 | Nicole: überstanden   |  |  |
| 273 | Anja: gut, ok   |  |  |

Bsp. 27

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b>            |
|--------------|---|----------------|-----------------------------|
| 252          | Tanja: ok, nochmal lesen! Jack Warner, der Filmregisseur und Mitgründer von Warner Brothers, hatte die Gewohnheit ein Mittags-schläfchen in seinem Büro im Warner-Brothers-Gebäude zu machen... |                | Abschließender Textabgleich |
| 253          | Matthias: ja  |                |                             |
| 254          | Tanja: und es war ein stummes Gesetz, von den Stu, und es war ein stummes Gesetz von den Studios, dass er nicht gestört werden sollte.  |                |                             |
| 255          | Matthias: ja  |                |                             |
| 256          | Tanja: Einmal platzte Bette Davis trotzdem ins Büro, während Warner eingeschlafen war und fing an sich über ein Skript zu beschweren, mit dem sie nicht zufrieden war.                          |                |                             |
| 257          | Matthias: ja  |                |                             |
| 258          | Tanja: Ohne seine Augen aufzumachen, streckte er sich zum Telefon und rief seine Sekretärin an. „Kommen Sie rein und wecken Sie mich auf!“, sagte er, „Ich habe gerade einen Alptraum.“         |                |                             |
| 259          | Matthias: Mhmm  |                |                             |
| 260          | Tanja: Miss Davis konnte ihr Lachen nicht zurückhalten und die Krise über das Skript war nach ein paar Minuten überstanden.   |                |                             |
| 261          | Matthias: ja  |                |                             |
| 262          | Tanja: ja? Gut.   |                |                             |
| 263          | Matthias: Speichern, ok.  |                |                             |

Bsp. 28

| Zeile | Inhalt  | Technik  | Strategie                   |
|-------|---|----------|-----------------------------|
| 438   | Julia: do you want me to read it out, what we've written?   |          |                             |
| 439   | Melanie: yeah, ok   |          |                             |
| 440   | Julia: Tausende fliehen vom wütenden Buschfeuern. Schnell bewegenden Waldfeuern haben heute zwei winzige australische Küstenstädte abgesperrt. Nachdem sie so viele wie zwanzig Häuser in einer näher liegenden dritten Stadt zerstört hatten und tausende von Flüchtlingen wurde gezwungen – würde dazu gezwungen...   | vorlesen | Abschließender Textabgleich |
| 441   | Melanie: yes  |          |                             |
| 442   | Julia: yes, I äh, put it the other way around... sich in Schutz am Strand zu setzen. Der Feuersturm war ein von mehr als einhundert, die die black christmas fires genannt wurden, die seit elf Tagen Zertörung zum dichtbevölksten Stadt Australiens, New South Wales, ähm Staat nicht Stadt, gebracht haben. Sie haben hunderte von tausende Acres von Busch- und Bauernland schwarzgebrannt. Keine sind ums Leben gekommen aber mehr als einhundertsechzig Häuser im Norden, Westen und Süden Sidneys, einer Großstadt mit vier Millionen Einwohnern sind zerstört geworden. Do you agree? |          |                             |
| 443   | Melanie: yes, <i>unverständlich</i> a couple of slight little differences, well I think it was <i>unverständlich</i> wether to have an n or not.  |          |                             |
| 444   | Julia: yeah, where?   |          |                             |
| 445   | Melanie: ähm, I think, where is die, äh, seit elf, elf, you had seit elf Tage. I think it would be Tagen, cause seit always takes dative.   |          |                             |
| 446   | Julia: mmmm, ok, good   |          |                             |
| 447   | Melanie: ähm, so we had hunderte von tausenden, I put tausenden, cause takes dative   |          |                             |
| 448   | Julia: yeah, hunderte von tausenden, yeah, von Busch- und Bauernland  |          |                             |
| 449   | Melanie: I think mine is identical to yours   |          |                             |
| 450   | Julia: good, as it should be  |          |                             |
| 451   | Melanie: as it should be  |          |                             |
| 452   | Julia: ok, we're done!  |          |                             |

## Mikrostrategien

Bsp. 29 – Angebot und Reaktion

| Zeile | Inhalt                            | Technik     | Strategie |
|-------|-----------------------------------|-------------|-----------|
| 13    | Anja: ok – also der Filmproduzent | Angebot     |           |
| 14    | Nicole: der Filmproduzent, genau  | Bestätigung | Reaktion  |

Bsp. 30

| Zeile | Inhalt                | Technik      | Strategie |
|-------|-----------------------|--------------|-----------|
| 239   | Nicole: und die Krise | Angebot      |           |
| 240   | Anja: und die Krise   | Wiederholung | Reaktion  |

Bsp. 31

| Zeile | Inhalt  | Technik    | Strategie |
|-------|---|------------|-----------|
| 18    | Stefanie: hatte die Gewöhnheit, oder was wolltest Du sagen? | Angebot    |           |
| 19    | Daniela: ja, die Gewöhnheit – ähm                           | Zustimmung | Reaktion  |

Bsp. 32

| Zeile | Inhalt                                    | Technik                 | Strategie |
|-------|---|-------------------------|-----------|
| 158   | Stefanie: ich hab <i>aber</i> geschrieben | Angebot                 |           |
| 159   | Daniela: bei einer Gelegenheit aber       | Wiederholung im Kontext | Reaktion  |

Bsp. 33

| Zeile | Inhalt               | Technik      | Strategie |
|-------|----------------------|--------------|-----------|
| 136   | Matthias: das Skript | Angebot      |           |
| 137   | Tanja: das Skript    | Wiederholung | Reaktion  |

Bsp. 34

| Zeile | Inhalt                           | Technik                     | Strategie |
|-------|----------------------------------|-----------------------------|-----------|
| 72    | Sandra: von Warner Brothers      | Angebot                     |           |
| 73    | Kathrin: von Warner Brothers     | Wiederholung                | Reaktion  |
| 74    | Sandra: nahm gewöhnlich          | Angebot                     |           |
| 75    | Kathrin: nahm gewöhnlich, right. | Wiederholung mit Zustimmung | Reaktion  |

Bsp. 35

| Zeile | Inhalt                              | Technik                  | Strategie |
|-------|-------------------------------------|--------------------------|-----------|
| 127   | Sandra: die Regel                   | Angebot                  | Reaktion  |
| 128   | Kathrin: die Regel, so ja, ok, eine | Wiederholung mit Kontext |           |

Bsp. 36 – Angebot und Reaktion mit Alternative

| Zeile | Inhalt  | Technik   | Strategie |
|-------|---|-----------|-----------|
| 172   | Anja: Punkt. Dann, without opening her eyes... ohne sich seine Augen zu öffnen, oder? | Angebot   | Reaktion  |
| 173   | Nicole: oder, ohne seine Augen aufzumachen...   | Korrektur |           |

Bsp. 37

| Zeile | Inhalt  | Technik                   | Strategie                 |
|-------|---|---------------------------|---------------------------|
| 91    | Nicole: dass er nicht   | Angebot                   | Reaktion<br>Weiterführung |
| 92    | Anja: dass ihm nicht gestört wird   | Korrektur                 |                           |
| 93    | Nicole: oder dass er nicht gestört – äh – dass er nicht, dass er nicht gestört werden muss.   | Wiederholung<br>Angebot 1 |                           |
| 94    | Anja: hmm, das klingt komisch, ich glaube es muss, dass ihm nicht gestört wird – keine Ahnung | Wiederholung<br>Korrektur |                           |

Bsp. 38

| Zeile | Inhalt  | Technik                    | Strategie |
|-------|---|----------------------------|-----------|
| 63    | Julia: so ein Mittagsschläfchen in seines Büro?<br>Oder nur sei | Angebot                    | Reaktion  |
| 64    | Nadine: in seinem   | Unterbrechung<br>Korrektur |           |

Bsp. 39

| Zeile | Inhalt   | Technik       | Strategie |
|-------|--|---------------|-----------|
| 240   | Stefanie: ohne seine Augen zu öffnen   | Angebot       | Reaktion  |
| 241   | Daniela: Moment, das ist noch nicht fertig, wir haben dieses Wort noch nicht | Unterbrechung |           |
| 242   | Stefanie: oh, puh, ja, ja, ja, ja  | Zustimmung    |           |

Bsp. 40

| Zeile | Inhalt               | Technik   | Strategie |
|-------|----------------------|-----------|-----------|
| 300   | Stefanie: griff nach | Angebot   | Reaktion  |
| 301   | Daniela: griff er    | Korrektur |           |

Bsp. 41 – Angebot Einzelwort oder begrenzte Struktur

| Zeile | Inhalt   | Technik       | Strategie |
|-------|--|---------------|-----------|
| 196   | Anja: und rie –  | Ansage        | Angebot   |
| 197   | Nicole: ruft?  | Unterbrechung |           |
| 198   | Anja: rief   | Ansage        |           |
| 199   | Nicole: rief, ja, ich denke rief – seine Sekretärin an | Bestätigung   |           |
| 200   | kleine Pause   |               |           |

Bsp. 42

| Zeile | Inhalt                          | Technik     | Strategie |
|-------|---------------------------------|-------------|-----------|
| 83    | Julia: Regel                    | Ansage      | Angebot   |
| 84    | Nadine: Regel?                  | Nachfrage   |           |
| 85    | Julia: ja, oder, das glaube ich | Bestätigung |           |
| 86    | Nadine: ach stimmt! rule, ja    | Bestätigung |           |

Bsp. 43

| Zeile | Inhalt                          | Technik        | Strategie |
|-------|---------------------------------|----------------|-----------|
| 149   | Nadine: Studios, und dann Komma | Ansage         | Angebot   |
| 150   | Julia: mhmm                     | Minimalantwort |           |

Bsp. 44

| Zeile | Inhalt  | Technik      | Strategie |
|-------|---|--------------|-----------|
| 358   | Kathrin: damit sie                                  | Ansage       | Angebot   |
| 359   | Sandra: mit dem sie                                 | Ansage       |           |
| 360   | Kathrin: mit dem sie nicht einverstanden war. Yeah? | Wiederholung |           |
| 361   | Sandra: yeah, zu beschweren, and                    | Bestätigung  |           |

Bsp. 45

| Zeile | Inhalt                                 | Technik              | Strategie |
|-------|--|----------------------|-----------|
| 39    | Nicole: Anja, wie ist rule in Deutsch? |                      |           |
| 40    | Anja: Regel oder Vorschrift, hab ich   | Angebot, Alternative |           |
| 41    | Nicole: Vorschrift, genau              | Bestätigung          |           |

Bsp. 46

| Zeile | Inhalt                                   | Technik      | Strategie |
|-------|--|--------------|-----------|
| 499   | Nadine: müss- müsste oder musste? Musste | Alternative  |           |
| 400   | Julia: musste                            | Ansage       |           |
| 501   | Nadine: musste lachen                    | Wiederholung |           |

Bsp. 47

| Zeile | Inhalt   | Technik              | Strategie |
|-------|--|----------------------|-----------|
| 85    | Daniela: ja – gestört zu werden, oder gestört werden zu müssen, also should be | Angebot und Struktur |           |
| 86    | Stefanie: also, dass niemand ihn stören soll, sozusagen                        |                      |           |

Bsp. 48

| Zeile | Inhalt                                       | Technik | Strategie |
|-------|--|---------|-----------|
| 101   | Nicole: aber ich glaube es ist jemanden stör | Angebot |           |
| 102   | Anja: ich glaube, es ist Dativ               | Zusatz  |           |

Bsp. 49

| Zeile | Inhalt                     | Technik            | Strategie |
|-------|----------------------------|--------------------|-----------|
| 11    | Nadine: ja, Begründer, der | Angebot mit Zusatz |           |

Bsp. 50

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie |
|-------|--|--------------|-----------|
| 256   | Julia: stürzte   | Ansage       |           |
| 257   | Nadine: stürzte, ne, stürzte, des ist irgendwie von oben | Gegenangebot |           |

und

| Zeile | Inhalt                            | Technik      | Strategie |
|-------|-----------------------------------|--------------|-----------|
| 286   | Julia: stürzte                    | Wiederholung |           |
|       |                                   | 257          |           |
| 287   | Nadine: stürzte                   | Wiederholung |           |
| 288   | Julia: ok – stürzte oder stürzte? | Nachfrage    |           |
| 289   | Nadine: stürzte                   | Wiederholung |           |
| 290   | Julia: mit                        | Nachfrage    |           |
| 291   | Nadine: ü                         | Ansage       |           |
| 292   | Julia: Umlaut                     | Bestätigung  |           |

Bsp. 51

| Zeile | Inhalt   | Technik | Strategie |
|-------|--|---------|-----------|
| 252   | Claudia: mhmm  |         |           |
| 253   | Daniela: ok, wie schreibt man                                      | Frage   |           |
| 254   | Claudia: an der Küste  | Angebot |           |
| 255   | Daniela: wie schreibt man Dörfer? Dorfer vielleicht, Dorfe? Bunny? |         |           |

und

| Zeile | Inhalt                             | Technik      | Strategie |
|-------|------------------------------------|--------------|-----------|
| 267   | Daniela: Dorfe – an der Küste, ja? | Wiederholung |           |
| 268   | Claudia: mhmm – Umlaut Küste       | Ansage       |           |
| 269   | Daniela: ja, mhmm, Küste           | Zustimmung   |           |
| 270   | Claudia: Küste                     | Wiederholung |           |
| 271   | Daniela: genau...                  | Zustimmung   |           |

Bsp. 52 – Angebot als Auslöser für Reaktionen

| Zeile | Inhalt   | Technik     | Strategie |
|-------|--|-------------|-----------|
| 131   | Anja: eingeschlafen war, eingeschlafen war, oder?  |             | Angebot   |
| 132   | Nicole: Mhmm – was asleep, ja, eingeschlafen war, genau, einge...                              | Bestätigung |           |
| 133   | Anja: eingeschlafen war, ähm, und – begann – hmm, ranting, sich beschweren, sich aufregen über |             |           |

Bsp. 53

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie         |
|-------|---|---------|-------------------|
| 74    | Nadine: hmm, des war – ne, Moment! Ja, anscheinend das war eine – ungeschriebene, oder? | Angebot | Direkte Nachfrage |
| 75    | Julia: aber   |         |                   |

Bsp. 54

| Zeile | Inhalt   | Technik     | Strategie         |
|-------|--|-------------|-------------------|
| 128   | Julia: aber welchen, also welchen Casus wird, wird Regel? Wird es... |             |                   |
| 129   | Nadine: äh   |             |                   |
| 130   | Julia: wird das Nominativ, oder?                                     | Angebot     | Direkte Nachfrage |
| 131   | Nadine: ja, das wird Nominativ.                                      | Bestätigung |                   |

## Bsp. 55

| Zeile | Inhalt  | Technik      | Strategie         |
|-------|---|--------------|-------------------|
| 37    | Daniela: in seinem Büro... in seinem Büro – äh, bei | Textabgleich | Angebot           |
| 38    | Stefanie: bei, oder, alles andere klingt falsch     |              |                   |
| 39    | Daniela: ja – zu machen, stimmt?                    | Angebot      | Direkte Nachfrage |

## Bsp. 56

| Zeile | Inhalt  | Technik     | Strategie         |
|-------|---|-------------|-------------------|
| 54    | Stefanie: eine ungeschrieb                                    |             |                   |
| 55    | Daniela: die Regel, oder?                                     | Angebot     | Direkte Nachfrage |
| 56    | Stefanie: ich glaub schon, ja, also eine ungeschriebene Regel | Bestätigung |                   |
| 57    | <i>Daniela: geschrieb... ungeschriebene Regel</i>             |             |                   |

## Bsp. 57

| Zeile | Inhalt                                       | Technik    | Strategie              |
|-------|--|------------|------------------------|
| 42    | Nadine: ähm, war gewöhnt, oder?              |            | Angebot                |
| 43    | Julia: was, ja, das ist, das ist war         | Zustimmung |                        |
| 44    | Nadine: also, dann muss gewöhnt am Ende sein |            | Korrektur der Struktur |
| 45    | Julia: war darauf..                          | Angebot    |                        |

## Bsp. 58

| Zeile | Inhalt  | Technik      | Strategie |
|-------|---|--------------|-----------|
| 518   | Julia: die Krise wegen  |              | Angebot   |
| 519   | Nadine: wegen, ja, die Krise wegen                                  | Wiederholung |           |
| 520   | Julia: wegen des Drehbuchs  | Angebot      |           |
| 521   | Nadine: wegen das? Oh Gott  | Nachfrage    |           |
| 522   | Julia: es ist ähm, ist wegen nicht, nimmt, nimmt das nicht Genitiv? | Ansage       |           |
| 523   | Nadine: äh, wegen des   | Wiederholung |           |
| 524   | Julia: des  | Bestätigung  |           |
| 525   | <i>Nadine: ja</i>   |              |           |
| 526   | <i>Julia: des Drehbuchs</i>   |              |           |
| 527   | <i>Nadine: ui, des</i>  |              |           |

Bsp. 59

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie |
|-------|--|--------------|-----------|
| 157   | Daniela: however haben wir da so einfach gelassen  | Feststellung | Korrektur |
| 158   | Stefanie: ich hab aber geschrieben                 | Ansage       |           |
| 159   | Daniela: bei einer Gelegenheit aber                | Nachfrage    |           |
| 160   | Stefanie: Komma, ja genau, das hab ich geschrieben | Bestätigung  |           |

Bsp. 60

| Zeile | Inhalt   | Technik                 | Strategie |
|-------|--|-------------------------|-----------|
| 112   | Tanja: zu dem sie nicht zustimm- äh, zustimmen                                       | Angebot                 | Korrektur |
| 113   | Matthias: oder der, äh, ihr äh, nicht gefällt äh – gefiel                            |                         |           |
| 114   | Tanja: ja, aber es geht nicht um gefallen, das ist approval, das ist – äh, oder, hmm | Verteidigung<br>Angebot |           |

Bsp. 61

| Zeile | Inhalt   | Technik   | Strategie |
|-------|--|-----------|-----------|
| 66    | Sandra: Für gewöhnlich or gewöhnlich ein Mittagsschläpfchen. | Angebot   | Korrektur |
| 67    | Kathrin: gewöhnlich...                                       |           |           |
| 68    | Sandra: just gewöhnlich? ok.                                 | Akzeptanz |           |

Bsp. 62

| Zeile | Inhalt   | Technik | Strategie          |
|-------|--|---------|--------------------|
| 193   | Julia: was wünsch  | Angebot | Kontextualisierung |
| 194   | Nadine: ne nicht wünsche, aber das was sie erwartet – Erwartungen vielleicht |         |                    |
| 195   | Julia: hmm, ja aber es ist nicht so genau, also erwarten                     |         |                    |
| 196   | Nadine: ja   |         |                    |
| 197   | Julia: ähm, hat sie nicht gefällt, ne das ist auch                           |         | Kontextualisierung |

Bsp. 63

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie          |
|-------|---|----------------|--------------------|
| 629   | Kathrin: hmm, cause musste lachen makes it sound like somebody was making her.                                  | Beispiel geben | Kontextualisierung |
| 630   | Sandra: Like tickling her...  |                |                    |
| 631   | Kathrin: It's just kind of a whole, she couldn't help it, cause it was funny – but she didn't really want to... |                | Kontextualisierung |

Bsp. 64

| Zeile | Inhalt   | Technik | Strategie                    |
|-------|--|---------|------------------------------|
| 112   | Anja: ok, dann weiter, on one occasion, occasion ist Gelegenheit, aber hier? | Angebot | Kontextualisierung außerhalb |
| 113   | Nicole: einmal?  | Angebot |                              |
| 114   | lachen   |         |                              |
| 115   | Nicole: lebte eine Königin und ein König...                                  |         |                              |

Bsp. 65

| Zeile | Inhalt                              | Technik   | Strategie         |
|-------|-------------------------------------|-----------|-------------------|
| 175   | Nicole: aufmachen?                  | Angebot   | Angebot           |
| 176   | Anja: ohne seine Augen zu öffnen... |           |                   |
| 177   | Nicole: aber es ist Augen aufmachen | Korrektur | Kontext außerhalb |
| 178   | Anja: ok, dann aufzumachen          | Akzeptanz |                   |

Bsp. 66

| Zeile | Inhalt   | Technik   | Strategie                    |
|-------|--|-----------|------------------------------|
| 128   | Daniela: burst into – oder was sagt man auf deutsch break, also break into, was sagt man das   | Frage     | Kontextualisierung außerhalb |
| 129   | Stefanie: puh – im Englischen aber hat das eher den Sinn von, von äh, von einem Diebstahl, weißt Du, the robbers broke into the bank, oder sowas, also |           |                              |
| 130   | Daniela: hmm, und hier?  | Nachfrage |                              |
| 131   | Stefanie: also, explodieren ist es auf keinen Fall.  |           |                              |

Bsp. 67

| Zeile | Inhalt  | Technik   | Strategie                    |
|-------|---|-----------|------------------------------|
| 56    | Matthias: das war keine schriftliche Regelung, im äh, – | Angebot   | Kontextualisierung außerhalb |
| 57    | Tanja: keine schriftliche Regelung, ist es nicht...     | Korrektur |                              |
| 58    | Matthias: ja, aber schriftlich Hausordnung              |           |                              |

Bsp. 68

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie                    |
|-------|---|---------|------------------------------|
| 36    | Christian: hmm, ja, ja, ok  |         | Kontextualisierung außerhalb |
| 37    | Stefanie: ahm, äh, <i>unverständlich</i> heißt, also, das heißt, das hat mehr als die eine Bedeutung, das kann auch heißen, dass jemand ganz böse ist, und ist dann wütend, aber das ist, das kann man auch im Sinne von der Natur nutzen |         |                              |
| 38    | Christian: mhmm   |         |                              |
| 39    | Stefanie: also, ja, das, das diese Feuer halt so, ähm, stark war  |         | Kontextualisierung innerhalb |
| 40    | Christian: <i>mhmm, ok</i>  |         |                              |
| 41    | Stefanie: <i>ist das ok?</i>  |         |                              |
| 42    | Christian: <i>ja, ja, ja, gut, dankeschön</i>   |         |                              |
| 43    | Stefanie: <i>bitte</i>  |         |                              |

Bsp. 69 – Kommunikationssituation

| Zeile | Inhalt   | Technik          | Strategie |
|-------|--|------------------|-----------|
| 45    | Nicole: ich hab, der Ganze Teil sein Büro vergessen. | Frage<br>Antwort |           |
| 46    | Anja: warte noch ein bisschen                        |                  |           |
| 47    | Pause  |                  |           |
| 48    | Anja: hörst Du mich?                                 |                  |           |
| 49    | Nicole: ja   |                  |           |
| 50    | Anja: ok   |                  |           |

Bsp. 70

| Zeile | Inhalt                                    | Technik   | Strategie |
|-------|---|-----------|-----------|
| 247   | Nicole: über den Skript, über             | Nachfrage |           |
| 248   | Anja: und die Krise was?                  |           |           |
| 249   | Nicole: äh, und die Krise über den Skript |           |           |

Bsp. 71

| Zeile | Inhalt  | Technik       | Strategie |
|-------|---|---------------|-----------|
| 340   | Nadine: gut, fäng, was, das gefällt nicht, fäng, wie hast Du fäng geschrieben? f – a Umlaut – n – g | buchstabieren |           |
| 341   | Julia: fing. f – i – n – g  | Korrektur     |           |
| 342   | Nadine: ach so, fing  | Bestätigung   |           |
| 343   | Julia: Mhmm   |               |           |
| 344   | Nadine: fing?   |               |           |
| 345   | Julia: ja, ich glaube es ist fing, jetzt bin ich also unsicher                                      |               |           |

Bsp. 72

| Zeile | Inhalt   | Technik   | Strategie |
|-------|--|-----------|-----------|
| 183   | Daniela: sich über, sich über, was ist script?                               | Frage     |           |
| 184   | Stefanie: äh, hmm, Drehbuch ist screenplay, also                             | Angebot   |           |
| 185   | Daniela: was, wie bitte?   | Nachfrage |           |
| 186   | Stefanie: Drehbuch, das ist aber was anderes, das ist screenplay, glaube ich |           |           |

Bsp. 73

| Zeile | Inhalt  | Technik      | Strategie |
|-------|---|--------------|-----------|
| 28    | Christian: wie heißt das reach?                                     | Frage        |           |
| 29    | Stefanie: wie heißt was?  | Nachfrage    |           |
| 30    | Christian: reach  | Wiederholung |           |
| 31    | Stefanie: reach – ahm, wo ist das denn noch mal? Wo steht das denn? |              |           |

Bsp. 74

| Zeile | Inhalt  | Technik   | Strategie |
|-------|---|-----------|-----------|
| 381   | Stefanie: ok, konnte nur lachen... und die Krise... | Angebot   |           |
| 382   | Daniela: hmm, die Kris?                             | Nachfrage |           |

## Bsp. 75

| Zeile | Inhalt   | Technik                   | Strategie |
|-------|--|---------------------------|-----------|
| 28    | Daniela: was ist mit – was heißt wüten?                                      | Frage                     |           |
| 29    | Claudia: rage  |                           |           |
| 30    | Daniela: ja?   |                           |           |
| 31    | Claudia: rage  | Konkretisierung der Frage |           |
| 32    | Daniela: was ist das, beschreib das  |                           |           |
| 33    | Claudia: ähm, wenn es so schnell geht, dass man es nicht kontrollieren kann. | Erklärung                 |           |

## Bsp. 76

| Zeile | Inhalt  | Technik     | Strategie |
|-------|---|-------------|-----------|
| 76    | Nicole: und äh, wie wird studios...             | Frage       |           |
| 77    | Anja: Studios                                   | Ansage      |           |
| 78    | Nicole: Studios?                                | Nachfrage   |           |
| 79    | Anja: keine Ahnung, ich schreibe es so.         | Bestätigung |           |
| 80    | Nicole: ich glaub es ist Studio, aber in Plural |             |           |

## Bsp. 77

| Zeile | Inhalt  | Technik   | Strategie |
|-------|---|-----------|-----------|
| 173   | Nicole: oder, ohne seine Augen aufzumachen... | Angebot   |           |
| 174   | Anja: aufzumachen? Ich glaube nicht.          | Nachfrage |           |

## Bsp. 78

| Zeile | Inhalt  | Technik   | Strategie |
|-------|---|-----------|-----------|
| 98    | Daniela: ähm, dass er nicht gestört werden soll | Angebot   |           |
| 99    | Stefanie: ja. Glaubst Du, dass das richtig ist? | Nachfrage |           |
| 100   | Daniela: mhmm                                   |           |           |

## Bsp. 79

| Zeile | Inhalt                               | Technik   | Strategie |
|-------|--------------------------------------|-----------|-----------|
| 4     | Matthias: Nein, Filmregisseur. Oder. | Angebot   |           |
| 5     | Tanja: producer?                     | Nachfrage |           |
| 6     | Matthias: Regisseur                  | Ansage    |           |
| 7     | Tanja: Reschs – bist Du sicher?      | Nachfrage |           |

Bsp. 80

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>                                     | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b> |
|--------------|---|----------------|------------------|
| 203          | Anja: Komm hier – und wach mich auf? Hast Du das? | Frage          |                  |
| 204          | Nicole: Ah, warte mal. Ja, also, komm rein und    |                |                  |

Bsp. 81

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b> |
|--------------|---|----------------|------------------|
| 16           | Stefanie: die Gewöhnheit, ah ja, das stimmt                 |                |                  |
| 17           | Daniela: bitte?   | Nachfrage      |                  |
| 18           | Stefanie: hatte die Gewöhnheit, oder was wolltest Du sagen? | Frage          |                  |
| 19           | Daniela: ja, die Gewöhnheit – ähm                           |                |                  |

Bsp. 82

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>                 | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b> |
|--------------|-------------------------------|----------------|------------------|
| 80           | Andrea: ok, machen wir das so |                |                  |
| 81           | Jan: bist du einverstanden?   | Frage          |                  |
| 82           | Andrea: hmm, ja               | Bestätigung    |                  |
| 83           | Jan: dann                     |                |                  |

Bsp. 83 – Nachfragen mit Zusatz

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b>        | <b>Strategie</b> |
|--------------|--|-----------------------|------------------|
| 112          | Anja: ok, dann weiter, on one occasion, occasion ist Gelegenheit, aber hier? | Angebot und Nachfrage |                  |
| 113          | Nicole: einmal?  |                       |                  |

Bsp. 84

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b>        | <b>Strategie</b> |
|--------------|---|-----------------------|------------------|
| 121          | Anja: passierte aber so, oder geschah es so? Nein, passieren ist gut, passierte, passierte es so, dass? | Angebot und Nachfrage |                  |

Bsp. 85

| Zeile | Inhalt   | Technik           | Strategie |
|-------|--|-------------------|-----------|
| 111   | Nadine: war – jaja, und was ist jetzt mit dem Artikel? |                   |           |
| 112   | Julia: sollen wir der sagen?                           | Angebot als Frage |           |
| 113   | Nadine: der?   | Nachfrage         |           |
| 114   | Julia: die, die Regel?                                 | Angebot           |           |
| 115   | Nadine: die, ne, die Regeln, aber                      |                   |           |
| 116   | Julia: ja, aber nicht – und das Regel, ne?             |                   |           |

Bsp. 86

| Zeile | Inhalt  | Technik   | Strategie |
|-------|---|-----------|-----------|
| 278   | Julia: naja   |           |           |
| 279   | Nadine: ins Büro  | Ansage    |           |
| 280   | Julia: weil es ein Bewegung ist – ins Büro stürzte? hereinstürzte | Angebot   |           |
| 281   | Nadine: äh, warte, hereinstürzte?                                 | Nachfrage |           |
| 282   | Julia: mhmm   |           |           |

Bsp. 87

| Zeile | Inhalt  | Technik               | Strategie |
|-------|---|-----------------------|-----------|
| 205   | Claudia: schnell laufende forest fires  | Angebot               |           |
| 206   | Daniela: schnell verbreitende, würde ich sagen, oder? Oder schnell sich bewegende... Hmm? | Angebot und Nachfrage |           |
| 207   | Claudia: Hmm, verbreiten.   |                       |           |
| 208   | Daniela: sich schnell verbreitende – forests?   | Nachfrage             |           |

Bsp. 88

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie                  |
|-------|---|---------|----------------------------|
| 63    | Julia: so ein Mittagsschläfchen in seines Büro? Oder nur sei  | Angebot |                            |
| 64    | Nadine: in seinem   | Angebot |                            |
| 65    | Julia: sei-, sei-, seinem Büro, naja, es ist im, es ist keine Bewegung, ah ja, seinem Büro bei Warner Brothers? |         | Kontextualisierung im Text |

Bsp. 89

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b>           |
|--------------|--|----------------|----------------------------|
| 391          | Nadine: wahrscheinlich, anscheinend, das ist diese   | Angebot        | Kontextualisierung im Text |
| 392          | Julia: sollen nicht nur das Telefon schreiben, oder? Also wenn wir nicht, nicht das Wort Telefon mitbekommen, also es gibt, keine andere Wort in diese Satz die also auf ein Telefon spricht, und äh |                |                            |

Bsp. 90

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b>        | <b>Strategie</b>             |
|--------------|---|-----------------------|------------------------------|
| 279          | Christian: aber denkst du Stadt, town ist Stadt?                        | Angebot und Nachfrage | Kontextualisierung außerhalb |
| 280          | Stefanie: hmm, ich glaub schon, oder gibt es noch ein Wort?             | Bestätigung           |                              |
| 281          | Christian: city ist Stadt, oder?  | Angebot               |                              |
| 282          | Stefanie: ja, aber ich glaub das es auch town heißen kann. Es gibt Dorf |                       |                              |

Bsp. 91

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b>             |
|--------------|--|----------------|------------------------------|
| 128          | Daniela: burst into – oder was sagt man auf deutsch break, also break into, was sagt man das   |                | Kontextualisierung außerhalb |
| 129          | Stefanie: puh – im Englischen aber hat das eher den Sinn von, von äh, von einem Diebstahl, weißt Du, the robbers broke into the bank, oder sowas, also |                |                              |
| 130          | Daniela: hmm, und hier?  |                |                              |
| 131          | Stefanie: also, explodieren ist es auf keinen Fall.  |                |                              |
| 132          | Daniela: hmm   |                |                              |

Bsp. 92 Lautes Denken

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b>     | <b>Strategie</b> |
|--------------|--|--------------------|------------------|
| 188          | Claudia: in der Nähe von zwei – äh, tiny Australien costal villages... oh, we should have just started it as it was... | Prozess-erkenntnis | Lautes Denken    |

Bsp. 93

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie     |
|-------|---|---------|---------------|
| 113   | Andrea: Na, warte mal, die, die, die, die Feuer, diese Waldfeuer haben die Leute auf, äh, also ich würde einfach sagen, dass sie, haben – und Tausende... Sie haben die, die, die Häuser zerstört und die Tausende Flüchtlinge auf die Suche, oder auf, ich, äh, nach, a shelter ist, äh, was weiß ich. Was ist ein shelter auf Deutsch? Zuflucht? Nein. Shelter ist, äh, |         | Lautes Denken |
| 114   | Jan: weiß ich auch nicht, ähm   |         |               |

Bsp. 94

| Zeile | Inhalt  | Technik        | Strategie     |
|-------|---|----------------|---------------|
| 313   | Andrea: abge... äh, gebrannt oder sowas, ausgebrannt oder abge-, ich hab keine Ahnung, ich würde nicht blackening sagen, schwärzen ist was anderes. Abgebrannt oder verbrannt, aber |                | Lautes Denken |
| 314   | Jan: hmm  | Minimalantwort |               |

Bsp. 95

| Zeile | Inhalt   | Technik               | Strategie     |
|-------|--|-----------------------|---------------|
| 287   | Daniela: Du hast greifen gesagt, oder  | Frage                 |               |
| 288   | Stefanie: aber greifen heißt eigentlich zu nehmen, aber reached, man kann schon reach, ohne das zu greifen, also sich hinstrecken, oder, ich weiß nicht. Streckte sich hin |                       | Lautes Denken |
| 289   | Daniela: strecken?   | Nachfrage als Angebot |               |
| 290   | Stefanie: hinstrecken. sich hinstrecken, streckte, steckte sich, ne, oder, ähm, reached for the phone  |                       | Lautes Denken |
| 291   | Daniela: das ist eigentlich  |                       |               |
| 292   | Stefanie: oder griffte   |                       |               |
| 293   | Daniela: ja, das hab ich gemeint   |                       |               |

Bsp. 96

| Zeile | Inhalt   | Technik  | Strategie     |
|-------|--|----------|---------------|
| 94    | Julia: ich kann die Artikel nicht so gut, leider – ähm, aber das re-, also, das Rest von diesem Satz, ähm, unwritten, also, ähm, | Einschub | Lautes Denken |
| 95    | Nadine: hmm, das ist   |          |               |
| 96    | Julia: das ist so etwas, ähm, naja, ähm, also nicht geschrieben, ist doch ein bisschen zu  |          |               |
| 97    | Nadine: ja, das, fällt mir auch nicht ein, mit dem   |          |               |
| 98    | Julia: Ne, ähm   |          |               |

Bsp. 97 – Sprachgefühl

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie                      |
|-------|---|---------|--------------------------------|
| 241   | Stefanie: ich glaube schon, jetzt, wenn ich sowas schreiben muss, bin ich mir überhaupt nicht mehr sicher. Die Dörfer, das Dorf, das Dorf, die Dörfer – die Dorfs, also die Dorfs hab ich glaub ich nie gehört, aber das heißt nicht, das es nicht existiert. Ehrlich gesagt glaub ich, das es Dörfer heißt, d – o Umlaut – r – f – e – r |         | Sprachgefühl zur Verifizierung |
| 242   | Christian: mhm, ok, Dörfer, Dorf  |         |                                |
| 243   | Stefanie: also es heißt nicht die Dorfs oder die Dorfem oder die Dorfe  |         |                                |

Bsp. 98

| Zeile | Inhalt                                      | Technik | Strategie    |
|-------|---|---------|--------------|
| 261   | Melanie: wurde gezwungen dazu, I'd say      | Angebot | Sprachgefühl |
| 262   | Julia: that sounds good                     |         |              |
| 263   | Melanie: sich in Schutz am Strand zu setzen |         |              |
| 264   | Julia: I can go with that                   |         |              |
| 265   | Melanie: can you                            |         |              |
| 266   | Julia: yeah                                 |         |              |
| 267   | Melanie: good                               |         |              |

Bsp. 99

| Zeile | Inhalt   | Technik | Strategie    |
|-------|--|---------|--------------|
| 234   | Julia: mine's got an e   |         | Sprachgefühl |
| 235   | Melanie: let's not believe in the spell check, ähm                             |         |              |
| 236   | Julia: von Flüchtlingen, wurden gezwungen...                                   |         |              |
| 237   | Melanie: würde, do you not want to use that in ah, in a speak a spoken German? |         |              |

Bsp. 100

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b>       |
|--------------|---|----------------|------------------------|
| 189          | Julia: ähm, puh, äh   |                | Mutterspracheneinfluss |
| 190          | Nadine: ja, jetzt fällt mir nichts ein  |                |                        |
| 191          | Julia: fällt mir nur auf Schwedisch ein   |                |                        |
| 192          | Nadine: wünsche-, wünscheken kann man sagen, ne aber das, passt nicht ganz genau... |                |                        |
| 193          | Julia: was wünsch   |                |                        |

Bsp. 101

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b>                               |
|--------------|---|----------------|--|
| 257          | Nadine: stürzte, ne, stürzte, des ist irgendwie von oben                                    |                | Muttersprachen, Sprachgefühl zur Verifizierung |
| 258          | Julia: naja, also auf Schwedisch kann man es sagen, wenn man so in ein Büro reinkommt, aber |                |  |
| 259          | Nadine: ja, hm, wahrscheinlich stürzte, weil spring   |                |  |
| 260          | Julia: springen geht nicht, genau   |                |  |

## Transkripte Wortebene

### Co-founder

Anja und Nicole

| Zeile | Inhalt   | Technik       | Strategie |
|-------|--|---------------|-----------|
| 15    | <i>kleine Pause</i>  |               |           |
| 16    | Anja: cofounder?   | Frage         | Aktion    |
| 17    | <i>lachen</i>  |               |           |
| 18    | Nicole: ich weiß nicht wie found   | Antwort       | Reaktion  |
| 19    | Anja: mhm  |               | Reaktion  |
| 20    | Nicole: in Deutsch ist – äh  | Weiterführung |           |
| 21    | Anja: vielleicht es ist der Boss?  | Angebot       |           |
| 22    | Nicole: äh – <i>unverständlich</i>   | Angebot       |           |
| 23    | Anja: Gründer?!  | Angebot       |           |
| 24    | Nicole: Gründer?   | Nachfrage     |           |
| 25    | Anja: ok   | Zustimmung    |           |
| 26    | <i>Pause</i>   |               |           |
| 27    | Anja: Also, Jack Warner, der Filmproduzent und Gründer von Warner Brothers – Komma | Angebot Satz  |           |
| 28    | Nicole: genau  | Zustimmung    |           |

Julia und Nadine

| Zeile | Inhalt   | Technik                | Strategie |
|-------|--|------------------------|-----------|
| 7     | Nadine: sagt man Mitbegründer, eigentlich oder?                          |                        | Angebot   |
| 8     | Julia: ähm, das weiß ich überhaupt nicht – ähm, Mitgründer – nicht Mitbe | Gegenangebot, Unwissen |           |
| 9     | Nadine: Mitgr... Mitgründer  | Angebot                | Angebot   |
| 10    | Julia: Gründer, Begründer, ist das ein Wort?                             | Nachfrage              |           |
| 11    | Nadine: ja, Begründer, der   | Antwort                | Reaktion  |
| 12    | Julia: Begründer – ah ja, ok, dann ist es vielleicht Mitbegründer        | Angebot, Vermutung     |           |
| 13    | <i>Nadine: Aber – hmm, ja</i>  |                        |           |
| 14    | <i>Julia: ähm, leider weiß ich es noch nicht</i>                         |                        |           |
| 15    | <i>Nadine: mehr weiß ich auch nicht</i>                                  |                        |           |

Und dann später weiter

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b>    | <b>Strategie</b>                    |
|--------------|---|-------------------|-------------------------------------|
| 22           | Julia: ok, so, Jack Warner – ähm, der Filmproduzent und – äh, Mit-, das muss so ein, ähm, ein Ding zwischen ähm mit und Begründer, oder ist das nur ein Wort? | Angebot           | Wiederaufnahme des Prozesses aus 12 |
| 23           | Nadine: Ne, ich glaub das ist ein Wort  | Korrektur         | Reaktion                            |
| 24           | Julia: nur ein Wort   | Wiederholung      |                                     |
| 25           | Nadine: ich weiß aber nicht, ob das richtig ist. Das bedeutet so, aber das, das   | Rückzug, Unwissen | Reaktion                            |
| 26           | <i>lachen</i>   |                   |                                     |
| 27           | <i>Julia: Ähm, ja ich weiß das auch nicht, so, wir haben keinen anderen Argument</i>  |                   |                                     |
| 28           | <i>Nadine: na gut, schreiben wir so, Be- hmm</i>  |                   |                                     |
| 29           | <i>Julia: So, Jack Warner, der Filmproduzent und Mitbegründer von Warner Brothers</i>   |                   |                                     |

Daniela und Stefanie

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   | <b>Technik</b>                    | <b>Strategie</b> |
|--------------|---|-----------------------------------|------------------|
| 5            | <i>kleine Pause</i>                                     |                                   |                  |
| 6            | Stefanie: Begründer hat Umlaut, oder? ja, genau         | Bezieht sich nur auf Orthographie | Nachfrage        |
| 7            | Daniela: ja   | Bestätigung                       |                  |
| 8            | <i>Stefanie: von Warner Brothers, oder?</i>             |                                   |                  |
| 9            | <i>Daniela: das braucht man nicht übersetzen, oder?</i> |                                   |                  |
| 10           | <i>Stefanie: wahrscheinlich nicht, ne</i>               |                                   |                  |
| 11           | <i>Daniela: ok</i>                                      |                                   |                  |
| 12           | <i>Pause</i>  |                                   |                  |

Tanja und Matthias

| Zeile | Inhalt                          | Technik                | Strategie |
|-------|---------------------------------|------------------------|-----------|
| 20    | <i>pause</i>                    |                        |           |
| 21    | Tanja: and co-founder?          | Frage                  | Angebot   |
| 22    | Matthias: Mitgründer            | Ansage                 |           |
| 23    | Tanja: Mitgründer?              | Wiederholung,<br>Frage |           |
| 24    | Matthias: ja                    | Bestätigung            |           |
| 25    | Tanja: echt?                    | Nachfrage              |           |
| 26    | <i>Matthias: wahrscheinlich</i> |                        |           |
| 27    | <i>Tanja: ich vertrau Dir</i>   |                        |           |
| 28    | <i>Pause</i>                    |                        |           |

Sandra und Kathrin

| Zeile | Inhalt   | Technik             | Strategie                               |
|-------|--|---------------------|---|
| 36    | Kathrin: und Cofounder   |                     | Ansage                                  |
| 37    | <i>Sandra: und</i>   |                     |   |
| 38    | <i>Kathrin: und</i>  |                     | Prokrastina-<br>tion                    |
| 39    | <i>laughing</i>  |                     |   |
| 40    | Kathrin: absolutely no idea. Hmm. Leave that bit out and carry on to the next bit.   |                     |   |
| 41    | <i>Sandra: mmmm</i>  |                     |   |
| 42    | <i>laughing</i>  |                     | Bestätigung<br>der Prokras-<br>tination |
| 43    | Sandra: ahm, blablalbla. No, we must know this!  | Wiederauf-<br>nahme |   |
| 44    | Kathrin: We'll come back to it, just...  |                     |   |
| 45    | Sandra: ok   | Zustimmung          |   |
| 46    | <i>Kathrin: der Filmproduzent und bladopdopop – ahm, von Warner Brothers – ahm war gewöhnt, ahm, ein Mittagsschläpfchen...</i> |                     |   |

Und später weiter

| Zeile | Inhalt  | Technik                      | Strategie                                |
|-------|---|------------------------------|--|
| 678   | Kathrin: ok – ahm, right, Jack Warner der Filmproduzent und – oh, cofounder, that is where we were after, isn't it...   |                              | Wiederaufnahme der Diskussion aus 36     |
| 679   | Sandra: und, I think founder is Gründer, or something, gegründet...   | Angebot                      |  |
| 680   | Kathrin: gegründet is to found, yeah – äh, gründen is to found  | Zustimmung                   |  |
| 681   | Sandra: und   |                              |  |
| 682   | Kathrin: what's a cof... a co-Gründer   | Nachfrage<br>Wortform        |  |
| 683   | Sandra: Kogründer – Mitgründer?   | Angebot                      |  |
| 684   | <i>Kathrin: I think this works with every word when you just say it in a German accent.</i>   |                              |  |
| 685   | <i>Laughing</i>   |                              |  |
| 686   | <i>Sandra: We could use a k</i>   |                              |  |
| 687   | <i>Laughing</i>   |                              |  |
| 688   | <i>Kathrin: Yeah, replace all the very many cs in that word with ks</i>   |                              |  |
| 689   | Sandra: Well, basically, all you're saying when someone is a cofounder is that he has founded it with other people, so you could say Mitgründer oder, einer, einer der Gründer. |                              | Kontextualisierung, Paraphrasierung      |
| 690   | Kathrin: Yeah, einer, einer der Gründer von, der Filmproduzent und einer der Gründer, Gründär   | Bestätigung,<br>Wiederholung |  |
| 691   | Sandra: Gründer – yeah, cause that's reasons, isn't it. Ein Grund, die Gründe   |                              | Kontextualisierung                       |
| 692   | Kathrin: Mmm  | Zustimmung                   |  |
| 693   | Sandra: Let's rephrase this, einer  | Prozessangebot               |  |
| 694   | Kathrin: und einer der, hu,   |                              |  |
| 695   | Sandra: then, can you put einer der Mitgründer  |                              |  |
| 696   | Kathrin: einer der Grün..., Gründer, with an a-äh- r maybe – and then it wouldn't mean reasons...   |                              | Korrektur der Kontextualisierung aus 690 |
| 697   | Sandra: yeah, that's right  | Zustimmung                   |  |
| 698   | Kathrin: Gründer, ok  | Akzeptanz                    |  |
| 699   | Sandra: Warner Brothers, so should we, so it's what? Jack Warner – Komma, der   | Nachfrage nach Satz          |  |
| 700   | Kathrin: der Filmproduzent – one word – und einer der Gründer von Warner Brothers – Komma   | Satzangebot                  | Textabgleich                             |

## Studios

### Anja und Nicole

| Zeile | Inhalt  | Technik                    | Strategie |
|-------|---|----------------------------|-----------|
| 76    | Nicole: und äh, wie wird studios...   |                            | Nachfrage |
| 77    | Anja: Studios   | Unterbrechung              | Reaktion  |
| 78    | Nicole: Studios?  |                            | Nachfrage |
| 79    | Anja: keine Ahnung, ich schreibe es so.   | Bestätigung                |           |
| 80    | Nicole: ich glaub es ist Studio, aber in Plural                                       | Wortform                   |           |
| 81    | Anja: es muss mit s sein  |                            |           |
| 82    | Nicole: Studien?  | Angebot                    |           |
| 83    | Anja: ich glaube nicht – und es war eine ungeschriebene Vorschrift von den Studios... | Ablehnung,<br>Angebot Satz | Reaktion  |
| 84    | Nicole: Studios?  |                            | Nachfrage |
| 85    | Anja: Mhmm  | Zustimmung                 |           |
| 86    | Nicole: ok  | Akzeptanz                  |           |
| 87    | kleine Pause  |                            |           |
| 88    | Nicole: aber es ist Plural  | Nachfrage<br>Wortform      |           |
| 89    | Anja: mhmm  | Zustimmung                 |           |
| 90    | Nicole: ok – von den Studios  | Akzeptanz                  |           |

### Julia und Nadine

| Zeile | Inhalt  | Technik    | Strategie |
|-------|---|------------|-----------|
| 143   | Nadine: ne, Moment, und, und es war ein ungeschriebene Regel, des Studios – anscheinend |            | Angebot   |
| 144   | Julia: ja   | Zustimmung |           |
| 145   | <i>Nadine: ja</i>   |            |           |
| 146   | <i>Julia: ja, und es war ein ungeschriebener Regel, des Studios – ähm</i>               |            |           |
| 147   | <i>Nadine: Mhmm</i>   |            |           |
| 148   | <i>Julia: dass</i>  |            |           |
| 149   | <i>Nadine: Studios, und dann Komma</i>  |            |           |
| 150   | <i>Julia: mhmm</i>  |            |           |

Daniela und Stefanie

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b>          | <b>Strategie</b> |
|--------------|--|-------------------------|------------------|
| 59           | Daniela: Studio  |                         | Nachfrage        |
| 60           | Stefanie: uh, entschuldigung, ja, ja, ja   |                         |                  |
| 61           | Daniela: hmm, in seinem Studio – also studio, ja Studio, gibt’s dieses in, auf Deutsch? Ja                 | Frage mit Kontext       |                  |
| 62           | Stefanie: Wahrscheinlich schon, also, eine Übersetzung dafür weiß ich auf keinen Fall, also                | Bestätigung mit Rückzug |                  |
| 63           | Daniela: schreiben wir einfach Studio  | Singular                | Angebot          |
| 64           | Stefanie: aber, Regel, Regel, der Studios oder in den Studios  | Plural                  | Angebot          |
| 65           | Daniela: ok, und es war – äh, es war in seinem Studio – ne, ich würde diese eine Regel ganz hinten stellen | Singular                |                  |
| 66           | Stefanie: ach so ja, ok  |                         |                  |
| 67           | Daniela: aber stimmt das?  |                         |                  |
| 68           | Stefanie: und, und und in seinen, in den Studios war es, oder?   | Plural                  |                  |
| 69           | Daniela: ok  |                         |                  |
| 70           | Stefanie: oder?  |                         |                  |
| 71           | Daniela: mhmm, das stimmt auch, also es war eine ungeschriebene Regel in seinem Studio, schreiben wir so   | Singular                |                  |
| 72           | Stefanie: mhmm, aber es heißt nicht in – of his studio, sondern of   |                         | Kontexthinweis   |
| 73           | Daniela: the, ja   |                         |                  |
| 74           | Stefanie: also   |                         |                  |
| 75           | Daniela: im Studio   | Singular                |                  |
| 76           | Stefanie: aber Plural  | Explizit!: Plural       |                  |
| 77           | Daniela: ah ja, Studios, in den Studios  |                         | Bestätigung      |
| 78           | Stefanie: ich hab keine Ahnung, was das ist, also?   |                         |                  |
| 79           | Daniela: äh – dann schreiben wir in den Studium  |                         | Neues Angebot    |
| 80           | Stefanie: ja, es ist entweder das, oder ungeschriebene Regel des Studios, aber                             |                         |                  |
| 81           | Daniela: hmm, aber was ist den Plural von Studio? Studios? Studios?  |                         |                  |
| 82           | Stefanie: ja, wahrscheinlich, also, es war eine ungeschriebene Regel in den Studios – Komma                | Satzangebot             |                  |

Tanja und Matthias,

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie   |
|-------|--|--------------|-------------|
| 60    | Matthias: ähm, in der Studios – äh   |              | Angebot     |
| 61    | Tanja: oder, und es war ein stummes Gesetz   |              |             |
| 62    | Matthias: ja   |              |             |
| 63    | Tanja: Also, und es war ein stummes Gesetz – ähm, of the studios, ähm, ...   |              |             |
| 64    | Matthias: in der Studios   | Wiederholung |             |
| 65    | Tanja: in de., ja Studios kann man schon sagen.  | Wiederholung |             |
| 66    | Matthias: ja   |              |             |
| 67    | Tanja: ne, das war des Gesetz von den Studios – nicht in. Also, und es war, es war ein stummes Gesetz von den Studios... |              | Satzangebot |

Sandra und Kathrin

| Zeile | Inhalt   | Technik    | Strategie           |
|-------|--|------------|---------------------|
| 135   | Kathrin: nahm gewöhnlich ein Mittagsschläpfchen in seinem Büro bei Warner Brothers und es war eine ungeschriebene Regel, ahm, des Studios... is it Sto... Stu – äh, Studio |            | Satzangebot         |
| 136   | Sandra: die Studi – o – sen  |            | Angebot             |
| 137   | laughing   |            |                     |
| 138   | Sandra: well, it's not studien, is it, because, well, is it, cause that's studies.   |            | Angebot mit Kontext |
| 139   | Kathrin: Yes, I'd say not.   | Zustimmung |                     |
| 140   | Sandra: Yeah   |            |                     |

Und dann

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie   |
|-------|--|--------------|-------------|
| 135   | Kathrin: nahm gewöhnlich ein Mittagsschläpfchen in seinem Büro bei Warner Brothers und es war eine ungeschriebene Regel, ahm, des Studios... is it Sto... Stu – äh, Studio |              | Satzangebot |
| 147   | Sandra: Mhmm.  | Zustimmung   | Angebot     |
| 148   | Kathrin: eine ungeschriebene Regel des Studios...  |              |             |
| 149   | Sandra: studios, and is it comma, das unverständlich   | Wiederholung |             |
| 150   | Kathrin: Yes, it is, well done.  |              |             |

## However

### Anja und Nicole

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie   |
|-------|--|--------------|-------------|
| 112   | Anja: <i>ok, dann weiter, on one occasion, occasion ist Gelegenheit, aber hier?</i>                            |              |             |
| 113   | Nicole: <i>einmal?</i>   |              |             |
| 114   | <i>lachen</i>  |              |             |
| 115   | Nicole: <i>lebte eine Königin und ein König...</i>   |              |             |
| 116   | <i>Pause</i>   |              |             |
| 117   | Anja: <i>ja, einmal</i>  |              |             |
| 118   | Nicole: <i>einmal passierte aber, aber so, dass Bette Davis</i>  |              | Angebot     |
| 119   | Anja: <i>einmal passierte aber unverständlich</i>  | Wiederholung | Reaktion    |
| 120   | Nicole: <i>ich hab, einmal passierte aber so, dass Bette Davis</i>   |              | Satzangebot |
| 121   | Anja: <i>passierte aber so, oder geschah es so? Nein, passieren ist gut, passierte, passierte es so, dass?</i> |              |             |

### Julia und Nadine

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie |
|-------|---|---------|-----------|
| 242   | Julia: <i>m – a – l, ah – However, ähm</i>                                    |         |           |
| 243   | <i>kleine Pause</i>   |         |           |
| 244   | Julia: <i>einmal hat es doch passiert, dass Bette Davis, und so weiter...</i> |         | Angebot   |

### Stefanie und Daniela

| Zeile | Inhalt   | Technik   | Strategie |
|-------|--|-----------|-----------|
| 114   | Daniela: <i>äh, was ist however?</i>                               |           | Nachfrage |
| 115   | Stefanie: <i>aber oder dennoch oder sowas – aber, einfach aber</i> |           | Angebote  |
| 116   | Daniela: <i>hmm, ok, bei einer</i>                                 | Akzeptanz |           |
| 117   | Stefanie: <i>bei einer Gelegenheit aber</i>                        | Angebot   |           |

Tanja und Matthias

| Zeile | Inhalt   | Technik                    | Strategie |
|-------|--|----------------------------|-----------|
| 79    | <i>Tanja: ähm, wo sind wir? Äh, on one occasion, however, Bette Davis burst into the office while Warner was – was asleep and began ranting about a script that did not meet her approval. On one occasion – hmm – einmal?</i> |                            |           |
| 80    | <i>Matthias: einmal</i>  |                            |           |
| 81    | Tanja: however – einmal – äh   |                            |           |
| 82    | Matthias: einmal, das Verb, ...  | Angebot                    | Form      |
| 83    | Tanja: bitte?  |                            |           |
| 84    | Matthias: einmal, und dann, ähm, das Verb  | Wiederholung und Erklärung | Angebot   |
| 85    | <i>Tanja: ja, ich hatte so ,n kurzen Vokabulärproblem</i>  |                            |           |
| 86    | <i>Matthias: ok</i>  |                            |           |
| 87    | <i>Tanja: ähm</i>  |                            |           |
| 88    | Matthias: also, äh, einmal, however – trotzdem und eh, Bette Davis   |                            | Angebot   |

Sandra und Kathrin

| Zeile | Inhalt   | Technik     | Strategie |
|-------|--|-------------|-----------|
| 231   | Kathrin: Well, let's go with the fact that, we've just, it's a, the second part of the sentence, so it'll be verb at the beginning, or isn't it? With the verb... I can't, why am I so crap? However, however – äh – |             | Frage     |
| 232   | Sandra: It's not aber, is it?  |             | Angebot   |
| 233   | Kathrin: Oh yeah, cause it's just a posh way of saying but, isn't it.  | Bestätigung |           |
| 234   | laughing   |             |           |

## Script

Anja und Nicole

| Zeile | Inhalt   | Technik   | Strategie       |
|-------|--|-----------|-----------------|
| 139   | Anja: <i>begann, begann, und begann sich über – und begann sich – über – aber was ist script? about the script that did not meet her approval – vielleicht Dokument?</i> |           | Angebot         |
| 140   | Nicole: äh, nein, das ist äh –   | Ablehnung | Reaktion        |
| 141   | Anja: oder äh, szenari   |           | Angebot         |
| 142   | Nicole: script von der, ja   |           |                 |
| 143   | Anja: auf Deutsch? Keine Ahnung.   |           |                 |
| 144   | <i>kleine Pause</i>  |           |                 |
| 145   | Anja: <i>Punkte, Punkte, Punkte...</i>   |           |                 |
| 146   | Nicole: ich schlage vor, wir lassen es script –  |           | Prokrastination |
| 147   | Anja: ja aber den Skript? Ok, das schreibe ich. Das klingt komisch.  |           | Sprachgefühl    |
| 148   | Nicole: ja   |           |                 |
| 149   | Anja: Die Skript, oder was?  | Nachfrage |                 |

Und später

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie |
|-------|--|--------------|-----------|
| 154   | Nicole: das Skript, hmm, zu beschweren... und äh, that did not meet her approval | Angebot      |           |
| 155   | Anja: und begann sich über, äh, Punkte, Punkte, Punkte                           |              |           |
| 156   | Nicole: ich hab Skript, aber   | Wiederholung | Angebot   |
| 157   | Anja: ein Skript, oder was   |              | Nachfrage |
| 158   | Nicole: ich hab, ich hab, über den Skript  | Wiederholung |           |
| 159   | lachen   |              |           |
| 160   | Nicole: das habe ich erfunden  |              |           |
| 161   | Anja: ja, ich glaube auch – <i>unverständlich</i> – einen Skript                 | Form         |           |
| 162   | Nicole: oh, it's a, about a script, ok   |              |           |

Julia und Nadine

| Zeile | Inhalt  | Technik   | Strategie |
|-------|---|-----------|-----------|
| 186   | Nadine: ähm script, das wird wahrscheinlich Dreh-, Drehbuch oder? | Nachfrage | Angebot   |
| 187   | Julia: ja, das Drehbuch, oder, ja? Ähm, approval?                 | Akzeptanz |           |
| 188   | Nadine: ähm   |           |           |

Daniela und Stefanie

| Zeile | Inhalt  | Technik      | Strategie          |
|-------|---|--------------|--------------------|
| 183   | Daniela: sich über, sich über, was ist script?  | Nachfrage    |                    |
| 184   | Stefanie: äh, hmm, Drehbuch ist screenplay, also  | Negativ      | Angebot            |
| 185   | Daniela: was, wie bitte?  |              |                    |
| 186   | Stefanie: Drehbuch, das ist aber was anderes, das ist screenplay, glaube ich  | Wiederholung |                    |
| 187   | Daniela: ähm, ist das eine Szene, oder? Also, ich hab es nicht verstanden   | Angebot      |                    |
| 188   | Stefanie: ach so, ne das ist einfach alles, alles was, was die, die Schauspieler sagen, das script, alles aufgeschrieben, was die sagen |              | Kontextualisierung |
| 189   | Daniela: ah   |              |                    |
| 190   | Stefanie: wie ein Drama, oder   |              | Kontextualisierung |
| 191   | Daniela: Theaterstück, diese, also im Film  | Nachfrage    |                    |
| 192   | Stefanie: hmm, vielleicht doch Drehbuch, Drehbuch   |              | Laut Denken        |
| 193   | <i>Daniela: und äh, approval?</i>   |              |                    |
| 194   | <i>Stefanie: hmm, hmm</i>   |              |                    |
| 195   | <i>Daniela: also, das heißt, sie ist nicht damit zufrieden</i>  |              |                    |
| 196   | <i>Stefanie: ja, genau, also auf keinen Fall</i>  |              |                    |
| 197   | Daniela: aha – sich über ein Drehbuch   |              | Angebot            |
| 198   | Stefanie: hmm, ja   | Zustimmung   |                    |
| 199   | Daniela: welches – hmm, schreiben wir einfach   | Akzeptanz    |                    |
| 200   | Stefanie: ja, genau, welches  |              |                    |
| 201   | Daniela: über ein Drehbuch...   |              |                    |

Tanja und Matthias

| Zeile | Inhalt   | Technik     | Strategie    |
|-------|--|-------------|--------------|
| 100   | Tanja: und begann sich zu beschweren – und begann sich über einen Sch.. ein script |             | Angebot Satz |
| 101   | Matthias: Skript   | Ansage      | Angebot      |
| 102   | Tanja: script – äh zu, das kann man lassen, oder?                                  | Nachfrage   |              |
| 103   | Matthias: ja   | Bestätigung |              |
| 104   | Tanja: über ein Skript zu beschweren...  |             | Angebot Satz |

Sandra und Kathrin

| Zeile | Inhalt  | Technik         | Strategie |
|-------|---|-----------------|-----------|
| 312   | Sandra: is it a script?   |                 | Nachfrage |
| 313   | Kathrin: hmm?   | Minimal Antwort |           |
| 314   | Sandra: ein, is it a – hu, a script, is that ein Skript? You know, I think we should think about the a. |                 | Angebot   |
| 315   | <i>Kathrin: What are you talking about?</i>   |                 |           |

Und später

| Zeile | Inhalt   | Technik     | Strategie |
|-------|--|-------------|-----------|
| 333   | Sandra: and is it still a script? Just with a k?                   |             | Nachfrage |
| 334   | <i>Kathrin: yeah, we like our ks let's go with k.</i>              |             |           |
| 335   | <i>laughing</i>  |             |           |
| 336   | Kathrin: über, über einen Skript?                                  |             | Angebot   |
| 337   | Sandra: ein, das Skript.   | Bestätigung |           |
| 338   | Kathrin: yeah, I know, but einen? cause of the case... über einen. |             |           |

## Miss Davis

### Anja und Nicole

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>                             |
|--------------|---|
| 228          | Anja: Miss Davis, puh – was schreibe ich? |
| 229          | kleine Pause                              |
| 230          | Anja: Fräulein Davis                      |

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   |
|--------------|---|
| 268          | Nicole: und wach mich auf , sagte er, „ich hatte gerade einen Alptraum“. Miss Davis konnte nicht aufhören zu lachen |
| 269          | Anja: Mhmm  |

### Julia und Nadine

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  |
|--------------|--|
| 476          | Julia: Hälfte – Miss Davis could not help laughing, the crisis of the script was resolved in a few minutes – ähm |
| 477          | Nadine: hmm  |
| 478          | Julia: Miss Davis musste lachen?   |
| 479          | Nadine: Die Krise war überstanden – aha – Miss Davis – muss, müsste  |

### Daniela und Stefanie

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  |
|--------------|--|
| 362          | Daniela: Frau Davis, oder?                                   |
| 363          | Stefanie: ja, also Fräulein ist wahrscheinlich zu altmodisch |
| 364          | Daniela: mhmm  |
| 365          | Stefanie: Frau Davis   |
| 366          | Daniela: oh, Frau... Frau Davis                              |

### Tanja und Matthias

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>                     |
|--------------|-----------------------------------|
| 216          | Matthias: konnte nicht ihr Lachen |
| 217          | Tanja: also, Miss Davis konnte    |
| 218          | Matthias: schon gelöst            |
| 219          | lachen                            |
| 220          | Matthias: Miss Davis konnte       |
| 221          | Tanja: ihr Lachen                 |

## Kathrin und Sandra

| Zeile | Inhalt  |
|-------|---|
| 588   | Kathrin: Miss Davis could not help laughing.  |
| 589   | Sandra: ahm   |
| 590   | Kathrin: This is something that confuses me, right. I have a question for you...  |
| 591   | Sandra: hmm   |
| 592   | Kathrin: right, Miss should probably translate as Fräulein, right.  |
| 593   | Sandra: Hmm   |
| 594   | Kathrin: But at this day and age in Germany, I keep getting called Frau, because I'm over twenty-one. So which is correct? That's what I want to know.                  |
| 595   | Sandra: But in England if you're over twenty-one wouldn't you be called Ms, or what is that all about?  |
| 596   | Kathrin: No, that's all <i>unverständlich</i> American rubbish.   |
| 597   | Laughing  |
| 598   | Kathrin: That generally means you're not married, and, and you're a single old person. That's my favourite.   |
| 599   | Sandra: My Dad always writes it on my cheques.  |
| 600   | Kathrin: What Ms ?  |
| 601   | Sandra: If he writes me a cheque – Ms, but then he works for an American company, so maybe that's why. But he still – learned how to write in England.                  |
| 602   | Laughing  |
| 603   | Kathrin: ...learned how to write – this is quite a new thing, though, anyway. Miss Davis, should we do with Fräulein Davis? Or Frau Davis? This is what I want to know. |
| 604   | Sandra: Yeah, it's a good question.   |
| 605   | Kathrin: Fräulein?  |
| 606   | Sandra: Yeah  |

## Secretary

### Anja und Nicole

| Zeile | Inhalt  |
|-------|---|
| 194   | Anja: Puh, warte ein bisschen – Telefon, und was ist das? Und called his secretary – und rufte seine Sekretärin an. |
| 195   | Nicole: Also, rufen ist – äh  |
| 196   | Anja: und rie –   |
| 197   | Nicole: rufte?  |
| 198   | Anja: rief  |
| 199   | Nicole: rief, ja, ich denke rief – seine Sekretärin an  |

#### Julia und Nadine

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   |
|--------------|---|
| 400          | Julia: und rief sein – was heißt secretar – secretary |
| 401          | Nadine: Sekretärin                                    |
| 402          | Julia: ja, seine Sekretärin an                        |

#### Stefanie und Daniela

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   |
|--------------|---|
| 302          | Stefanie: äh, griff Warner nach dem Telefon und rief seine Sekretärin, also |
| 303          | Daniela: ja   |

#### Tanja und Matthias

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>                   |
|--------------|---------------------------------|
| 156          | Matthias: ja, und rief          |
| 157          | Tanja: rief er seine Sekretärin |
| 158          | Matthias: an                    |
| 159          | Tanja: an, mhmm                 |
| 160          | Matthias: ok                    |

#### Kathrin und Sandra

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>   |
|--------------|---|
| 432          | Kathrin: the way you could see that it's just a female secretary, in say Sekretärin – is that very sexist or was? Should we do it anyway? |
| 433          | Sandra: But then is there a Sekretär?   |
| 434          | Kathrin: I don't know.  |
| 435          | Sandra: We could put Sekretär and then put one of those slashes...  |
| 436          | Kathrin: Yeah, this is like ages ago, there wouldn't have been male secretaries, it's a bit too forward thinking, we're all good.         |
| 437          | Sandra: No, but you could put Sekretär and then put a slash and then have the -in. Is that not how they do it?                            |
| 438          | Kathrin: I don't know. I'm going with Sekretärin.   |

## Coastal

Andrea und Jan

| Zeile | Inhalt   | Technik                                  | Strategie |
|-------|--|--|-----------|
| 58    | Andrea: australische   |  | Angebot   |
| 59    | Jan: an der Küste  |  | Angebot   |
| 60    | Andrea: ja, an der Küste, sperr, warte mal, was für ein Zeit? Aha, Küste           |  | Nachfrage |
| 61    | Jan: ein oder ab?  | Frage                                    |           |
| 62    | Andrea: warte mal, sperren zwei einz-, winzige australische Dörfer an der Küste... |  | Angebot   |
| 63    | Jan: ab oder ein? Sperren düdlüdlü Küste ein oder ab?                              | Wiederholung<br>Frage mit<br>Alternative |           |
| 64    | Andrea: ist doch – ich weiß nicht  |  |           |

| Zeile | Inhalt   | Technik     | Strategie    |
|-------|--|-------------|--------------|
| 79    | Jan: ich weiß nicht, ob das geht. Ich weiß nicht, ich würde es so machen, ähm heute sperren schnell bewegende Waldfeuer zwei winzige australische Dörfer an der Küste ein. |             | Angebot Satz |
| 80    | Andrea: ok, machen wir das so  | Zustimmung  |              |
| 81    | Jan: bist du einverstanden   | Nachfrage   |              |
| 82    | Andrea: hmm, ja  | Bestätigung |              |
| 83    | <i>Jan: dann</i>   |             |              |
| 84    | <i>Andrea: zwei winzige australische Dörfer an der Küste ein, nachdem sie</i>  |             |              |

Melanie und Julia

| Zeile | Inhalt   | Technik      | Strategie                |
|-------|--|--------------|--------------------------|
| 136   | <i>Melanie: we're so sad, we believe in the computer... äh, haben heute zwei winzige australier...</i> |              |                          |
| 137   | Julia: Küstdörfer or something   |              | Angebot                  |
| 138   | Melanie: mmmm, Küstdörfern   | Wiederholung |                          |
| 139   | Julia: is there an n, or is it just -dörfer?   | Nachfrage    |                          |
| 140   | Melanie: Dörfer, yeah  | Bestätigung  |                          |
| 141   | <i>Julia: abgesperrt – this unverständlich spell check is quite good cause</i>                         |              |                          |
| 142   | Melanie: Küstedörfer? Yes? Küstedörfer, do you like that?  |              | Angebot mit<br>Nachfrage |
| 143   | <i>Julia: Is that on the spell check?</i>  |              |                          |
| 144   | <i>Melanie: yes</i>  |              |                          |

| Zeile | Inhalt  | Technik      | Strategie |
|-------|---|--------------|-----------|
| 150   | Melanie: I forgot, it's not mine! She just said Küsten... something, so then it's probably Küstendörfer. I think. | Wiederholung | Angebot   |
| 151   | Julia: Küsten-, ok Küstendörfer australische, did you hear that?  |              |           |
| 152   | Melanie: yes  |              |           |
| 153   | Julia: good – oh, what have I done? Oh, nothing.  |              |           |
| 154   | Melanie: Do you still wanna go for Dörfer, rather than Städte?  |              |           |
| 155   | Julia: Well, what do you feel most happy with?  |              |           |

#### Andreas und Thomas

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie                        |
|-------|---|---------|----------------------------------|
| 31    | Andreas: what about costal?   |         | Frage<br>Angebot mit Alternative |
| 32    | Thomas: an der Küste or something? So on the coast. Küstliche? Äh, what is it, Küste, Küste we need               |         |                                  |
| 33    | Andreas: yeah   |         |                                  |
| 34    | Thomas: yeah, künstliche, yeah, makes sense... in a third town near by, forcing unverständlich... are you eating? |         |                                  |

| Zeile | Inhalt   | Technik | Strategie                                    |
|-------|--|---------|--|
| 120   | Andreas: costal  |         | Frage ???<br><br>Angebot<br>Angebot Struktur |
| 121   | Thomas: oh man   |         |  |
| 122   | Andreas: künstliche  |         |  |
| 123   | Thomas: zwei kleine künstlichen, with an Umlaut again, künstlichen Dörfer, today |         |  |
| 124   | Andreas: Dörf... is there Umlaut?  |         |  |

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie        |
|-------|---|---------|------------------|
| 145   | Thomas: heute morgen  |         | Angebot Struktur |
| 146   | Andreas: I don't think so   |         |                  |
| 147   | Thomas: na it's a time unverständlich thing. Cut heute off, no, cut heute zwei kleine australischen Küstendörfer off. |         |                  |
| 148   | Andreas: off  |         |                  |
| 149   | Thomas: see, we're getting somewhere. Off, ähm after destoying, nachdem, cause it's a verb coming next...             |         |                  |

Claudia und Daniela

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b>        |
|--------------|--|----------------|-------------------------|
| 235          | Claudia: Küste, künstlich, küst...   |                | Angebot und Alternative |
| 236          | Daniela: coastel heißt, etwas wie  |                |                         |
| 237          | Claudia: an der Küste liegt  |                | Angebot                 |
| 238          | Daniela: ok, hmm – sich schnell verbreitende Waldfeuern haben zwei winzige – hmm, Küsten-äh, Küstendörfer? Dörfer? |                | Angebot mit Struktur    |
| 239          | Claudia: Küsten?   | Nachfrage      |                         |
| 240          | Daniela: ja  | Bestätigung    |                         |
| 241          | Claudia: oder künstlichen?   | Nachfrage      |                         |
| 242          | <i>lachen</i>  |                |                         |
| 243          | Daniela: künstlichen   |                |                         |
| 244          | <i>lachen</i>  |                |                         |
| 245          | Daniela: zwei winzige australienische – australische Dörfer an der Küste   |                | Angebot                 |
| 246          | Claudia: mm  |                |                         |
| 247          | Daniela: ja?   |                |                         |
| 248          | Claudia: mhmm  |                |                         |
| 249          | Daniela: zwei winzige australische   |                |                         |
| 250          | Claudia: mhmm  |                |                         |
| 251          | Daniela: Dörfer? ja  |                |                         |
| 252          | Claudia: mhmm  |                |                         |
| 253          | Daniela: ok, wie schreibt man  |                |                         |
| 254          | Claudia: an der Küste  | Bestätigung    |                         |

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b> |
|--------------|--|----------------|------------------|
| 267          | Daniela: Dorfe – an der Küste, ja?                         |                | Nachfrage        |
| 268          | Claudia: mhmm – Umlaut Küste                               |                | Bestätigung      |
| 269          | <i>Daniela: ja, mhmm, Küste</i>                            |                |                  |
| 270          | <i>Claudia: Küste</i>                                      |                |                  |
| 271          | <i>Daniela: genau...</i>                                   |                |                  |
| 272          | <i>Claudia: sich schnell verbreitende Waldfeuern haben</i> |                |                  |
| 273          | <i>Daniela: zwei winzige</i>                               |                |                  |
| 274          | <i>Claudia: australische</i>                               |                |                  |
| 275          | <i>Daniela: Dorfe an der Küste – ähm</i>                   |                |                  |

Christian und Stefanie

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie   |
|-------|---|---------|-------------|
| 150   | Christian: ne, kein Problem – ähm, zwei kleine Australien Küste – äh Dorf, so an der Küste, Küste |         | Angebot     |
| 151   | Stefanie: genau, zwei kleine – oder winzige   |         | Bestätigung |
| 152   | Christian: <i>mhmm</i>  |         |             |

| Zeile | Inhalt   | Technik                    | Strategie    |
|-------|--|----------------------------|--------------|
| 165   | Stefanie: Dörfer an der Kuste – ist das was du gesagt hast, ja?  |                            | Nachfrage    |
| 166   | Christian: <i>mhmm</i> , Küste, äh, Küste, oder küsterlich   |                            | Alternativen |
| 167   | Stefanie: künstlich? ja vielleicht schon, ich weiß es nicht, ob das Wort überhaupt existiert, ich weiß es nicht  | Wiederholung und Nachfrage |              |
| 168   | Christian: Wüste, Wüste, oder, oder Küste?   | Alternativen               |              |
| 169   | Stefanie: Küste? Ja, ja, das existiert schon, ich meine künstlich, oder  | Nachfrage                  |              |
| 170   | Christian: künstlich   |                            | Angebot      |
| 171   | Stefanie: hast du das Wort schon gesehen?  | Nachfrage                  |              |
| 172   | Christian: <i>hmm</i> – keine Ahnung   |                            |              |
| 173   | Stefanie: ja, das, ja, schreiben wir das mal auf, dann wird es klarer, ob es existiert oder nicht. K – u Umlaut, oder?   | Orthografie                |              |
| 174   | Christian: <i>hmm</i> , ja   |                            |              |
| 175   | Stefanie: k – u Umlaut ist hier, künstlichen   | Orthografie                |              |
| 176   | Stefanie: oh, entschuldigung, ich muss die Nase – also ich hab gerade jetzt, also k – u Umlaut – s – t – l – i – c – h – e – n, aber darunter gibt's jetzt eine rote Linie, also | Orthografie                |              |
| 177   | Christian: k – u Umlaut – r – s – t – l – i – c – h – e – n  | Orthografie                |              |
| 178   | Stefanie: r? k – u – r?  | Orthografie                |              |
| 179   | Christian: künstel, k – u Umlaut   | Orthografie                |              |
| 180   | Stefanie: s – t  | Orthografie                |              |
| 181   | Christian: ne, r – s – t   | Orthografie                |              |
| 182   | Stefanie: r, wirklich?   | Orthografie                |              |
| 183   | Christian: ne, hab ich vergessen... Küst-, ne, ohne r  | Orthografie                |              |
| 184   | Stefanie: also, die, die Küste heißt das normalerweise, ohne r   | Orthografie                |              |
| 185   | Christian: ja, ohne r  | Orthografie                |              |

|     |   |             |  |
|-----|---|-------------|--|
| 186 | Stefanie: aha   | Orthografie |  |
| 187 | Christian: küstlichen   | Orthografie |  |
| 188 | Stefanie: also, k – u Umlaut –  | Orthografie |  |
| 189 | Christian: s – t –  | Orthografie |  |
| 190 | Stefanie: l – i – c – h – e – n, aber bei mir jetzt gibt's eine rote Linie darunter | Orthografie |  |
| 191 | <i>Christian: ja? Bei mir nicht.</i>  |             |  |
| 192 | <i>Stefanie: Ach so, ja ok, dann heißt das nichts.</i>                              |             |  |

|     |   |                          |           |
|-----|---|--------------------------|-----------|
| 197 | Stefanie: zwei winzigen australischen küstlichen, also auf jeden Fall gibt es die Endung -en auf australisch und künstlich          | Wiederholung<br>Struktur | Nachfrage |
| 198 | Christian: ich denk schon   |                          |           |
| 199 | Stefanie: ja, also  |                          |           |
| 200 | Christian: oder, ich denk einfach mit e, so küste, so ohne kein l – i – c – h – e – n, sondern nur e, so k – u Umlaut und s – t – e |                          |           |
| 201 | Stefanie: ja, so heißt Küste, und was meinst du jetzt?  |                          |           |
| 202 | Christian: zwei winzige Australien Küste Dorf   |                          | Angebot   |

| Zeile | Inhalt                                | Technik | Strategie  |
|-------|---------------------------------------|---------|------------|
| 257   | kleine Pause                          |         |            |
| 258   | Christian: äh, an der Küste?          |         | Angebot    |
| 259   | Stefanie: an der Küste, ja genau – ab |         | Zustimmung |
| 260   | <i>Christian: ähm, was ist after?</i> |         |            |

## Nearby

Andrea und Jan

| Zeile | Inhalt  | Technik | Strategie                |
|-------|---|---------|--------------------------|
| 97    | Andrea: Stadt, Stadt nebenan?   |         | Angebot mit<br>Nachfrage |
| 98    | Jan: in der Nähe  |         | Ansage                   |
| 99    | Andrea: in der Nähe, in der Nähe zerstört kommt jetzt und haben oder hatten? Hatten oder? Aber wir haben, naja, present |         | Wieder-<br>holung        |

Claudia und Daniela

| Zeile | Inhalt  | Technik                 | Strategie   |
|-------|---|-------------------------|-------------|
| 174   | Claudia: in der Nähe  | Nachfrage               | Ansaage     |
| 175   | Daniela: nachdem bis zu zwanzig Häuser, in – äh,  |                         |             |
| 176   | Claudia: in einer dritte Stadt, die in der Nähe ist   |                         | Ansaage neu |
| 177   | Daniela: aber, in der Nähe zu was?  |                         |             |
| 178   | <i>lachen</i>   |                         |             |
| 179   | <i>Daniela: oh Gott – nachdem bis zu zwanzig Häuser in a third town nearby...</i>                                     |                         |             |
| 180   | <i>Claudia: ja, it cut off two tiny Australien costal villages and then as many as twenty houses in a third town.</i> |                         |             |
| 181   | <i>Daniela: ok, also, ich hab bis jetzt geschrieben: Nachdem bis zu zwanzig Häuser in der</i>                         |                         |             |
| 182   | <i>Claudia: in einer</i>  |                         |             |
| 183   | <i>Daniela: ja – r am Ende oder?</i>  |                         |             |
| 184   | <i>Claudia: in einer dritten Stadt</i>  |                         |             |
| 185   | <i>Daniela: ja</i>  | Ansaage<br>Wiederholung |             |
| 186   | Claudia: in der Nähe  |                         |             |

Christian und Stefanie

| Zeile | Inhalt  | Technik                       | Strategie                |
|-------|---|-------------------------------|--------------------------|
| 268   | <i>Christian: hmm</i>   | Wiederholung,<br>Alternativen | Angebot mit<br>Nachfrage |
| 269   | Stefanie: so viel wie zwanzig Häuser, in einer dritten Stadt, ach, nachdem... ah ne, nachdem sie so viel wie zwanzig Häuser in einer dritten Stadt in der Nähe, oder? |                               |                          |
| 270   | Christian: in der nähe, in der dritten Stadt, in der Nähe... nachdem  |                               |                          |

| Zeile | Inhalt   | Technik | Strategie  |
|-------|--|---------|------------|
| 297   | Christian: aber die letzte Satz, so in eine dritte Ort? aber was nearby? |         | Frage      |
| 298   | Stefanie: in einem dritten Ort in der Nähe                               |         | Angebot    |
| 299   | Christian: ja genau  |         | Zustimmung |
| 300   | <i>Stefanie: zerstört</i>  |         |            |
| 301   | <i>Christian: ja</i>   |         |            |

Andreas und Thomas

| Zeile | Inhalt  | Technik                 | Strategie       |                          |
|-------|---|-------------------------|-----------------|--------------------------|
| 176   | Andreas: a nearby town  | paraphrasieren          | Nachfrage       |                          |
| 177   | Thomas: so, yeah, in einer – what’s nearby?   |                         |                 |                          |
| 178   | <i>Andreas: a third town nearby – äh</i>  |                         |                 |                          |
| 179   | <i>Thomas: so, in der</i>   |                         |                 |                          |
| 180   | Andreas: well, nebene? nebene?  |                         |                 | Angebot                  |
| 181   | <i>Thomas: neighbourhood, a like in a</i>   |                         |                 |                          |
| 182   | <i>Andreas: ne</i>  |                         |                 |                          |
| 183   | <i>Thomas: ah you mean like neben, yeah</i>   |                         |                 |                          |
| 184   | <i>Andreas: yeah, nebene... I don’t know</i>  |                         |                 | Angebot und Alternativen |
| 185   | Thomas: it would be, it would be nebenen... ah that’s a bit of a long word, nebenen, in einer nebenen, no, you can’t, you can’t, what’s the word, you can’t like conjugate a thingy. In einer näheren, nähren, nein... in der Nähe, nein, nähisch? Na |                         |                 |                          |
| 186   | Andreas: should we just say, in a third town that is nearby?  | paraphrasieren          |                 |                          |
| 187   | Thomas: in der Nähe, yeah   | Angebot und Bestätigung |                 |                          |
| 188   | <i>Andreas: or which is nearby</i>  |                         |                 |                          |
| 189   | <i>Thomas: ok</i>   |                         |                 |                          |
| 190   | Andreas: well, it’s a relative...   | Angebot                 | Strukturangebot |                          |
| 191   | Thomas: in einer dritten Stadt, die in der Nähe liegt   |                         | Angebot         |                          |
| 192   | <i>Andreas: yeah, something like that</i>   |                         |                 |                          |
| 193   | <i>Thomas: die in der Nähe äh, legen, liegen, liegen, liegt</i>   |                         |                 |                          |
| 194   | Andreas: Nähe is with Umlaut, isn’t it?   | Orthografie             | Angebot         |                          |
| 195   | <i>Thomas: yeah, man</i>  |                         |                 |                          |
| 196   | <i>Andreas: liegt</i>   |                         |                 |                          |
| 197   | Thomas: in der Nähe liegt, Komma – oh wait, nachdem sie bis zu einer dritten Stadt... die in der Nähe liegt, zerstört haben – hatten, yeah  |                         | Struktur        |                          |

Julia und Melanie

| <b>Zeile</b> | <b>Inhalt</b>                                    | <b>Technik</b> | <b>Strategie</b> |
|--------------|--|----------------|------------------|
| 183          | <i>Julia: Küststädte</i>                         |                |                  |
| 184          | Melanie: Küstenstädte – eine Nähe liegende       |                | Angebot          |
| 185          | Julia: yeah                                      |                | Zustimmung       |
| 186          | <i>Melanie: dritte Stadt... is it die Stadt?</i> |                |                  |
| 187          | Julia: in einer näher liegenden dritten Stadt    |                | Angebot          |
| 188          | Melanie: yeah, grammatical                       |                | Zustimmung       |
| 189          | <i>Julia: try to learn those endings</i>         |                |                  |
| 190          | <i>Lachen</i>                                    |                |                  |



## Bibliografie

- Albrecht, Jörn , 2005, Übersetzung und Linguistik. Tübingen: Narr.
- Alves, Fábio, 1996, „Veio-me um ‘click’ na cabeça: The Theoretical Foundations and the Design of a Psycholinguistically Oriented, Empirical Investigation on German-Portuguese Translation Processes”, *Meta*, 41, 33-44.
- 2003, *Triangulating Translation – perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aronin, Larissa, 2001, „Teaching English Reading Comprehension at the University of Haifa: Effect of Listening Comprehension Reinforcement on Different L3 Student Populations”, in: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hg.), *Looking beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*, Tübingen: Stauffenberg, 111-119.
- 2005, „Theoretical perspectives of trilingual education”, *International Journal of the Sociology of Language*, 17.1, 7-22.
- Bach, Gerhard / Susanne Niemeier (Hg.), 2008, *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Baddeley, Alan D, 2000, “The episodic buffer: a new component of working memory?” *Trends in Cognitive Sciences*, 4.4, 17-23.
- Baddeley, Alan / M. Eysenck / M.C. Anderson, 2009, *Memory*, Hove: Psychology Press.s
- Barbosa, Heloisa / Aurora Neiva, 2003, Using think-aloud protocols to investigate the translation process of foreign language learners and experienced translators. In: Alves, Fábio (Hg.) *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*, Amsterdam: Benjamins, 137-155.

- Bärenfänger, Olaf / Jan Stevener, 2001, Datenerhebungsverfahren und ihre Evaluation: Ein Kriterienkatalog, Fremdsprachen Lehren und Lernen, 30, 13-27.
- Bartenschlager, Klaus, 2004, „Literarisches Übersetzen – lehrbar? Zum Münchener Aufbaustudiengang ‚Literarische Übersetzung aus dem Englischen‘“, in: M. Beyer / H.-J. Diller / J. Kornelius / E. Otto / G. Stratmann (Hg.), Titel, Ort: Verlag, 21-36.
- Bausch, Karl-Richard / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm, 2003a, Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung, in: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A. Francke, 1-9.
- 2003b, Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A. Francke.
- Bayer, Otto / Irmela Brender, 1982, „There were some unfamous translators .. Erinnerungen an ein unmögliches Seminar“, Der Übersetzer, 11, 1-2.
- Bernardini, Silvia, 2001, “Think-aloud Protocols in Translation Research: Achievements, Limits, Future Prospects”, Target, 13, 241-263.
- Bernecker, Roland / Umlauf, Joachim, 1999, Die Übersetzung in der Unterrichtspraxis. Akten eines DAAD-Fachseminars in Nantes, Münster: Nodus Publikationen.
- Beyer, M. / H.-J. Diller / J. Kornelius / E. Otto / G. Stratmann (Hg.), 2004, Realities of Translating. anglistik & englischunterricht, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Bimmel, Peter / Ute Rampillon / Herrad Meese (Hg.), 2000, Lernerautonomie und Lernstrategien, München: Langenscheidt.
- Blell, Gabriele / Rita Kupetz (Hg.), 2005, Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht, Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Boring, Edwin G., 1953, „A History of Introspection“, Psychological Bulletin, 50, 169-190.
- Börner, Wolfgang, 1997, „Implizites und explizites Wissen im fremdsprachlichen Wortschatz“, Fremdsprachen Lehren und Lernen, 26, 44-67.

- Celce-Murcia, Marianne, 1995, "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications", *Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, Jasone, 2001, "The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition", in: Cenoz, Jasone / Britta Hufeisen / Ulrike Jeßner, *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, Clevedon: *Multilingual Matters*, 8-20.
- Cenoz, Jasone / Britta Hufeisen / Ulrike Jeßner, 2001a, *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- 2001b, *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism*, Tübingen: Stauffenburg.
- Chamot, Anna, 1987, „The learning strategies of ESL students. Learner strategies in language learning“, in: Wenden, Anita / Joan Rubin, *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.Y: Prentice / Hall International, 71-83.
- Chesterman, Andrew / N. Gallardo San Salvador / I. Gambier (Hg.), 1988, *Translation in Context*, Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, Noam, 2000, *New horizons in the study of language and mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, Andrew D., 1987, „Using Verbal Reports in Research on Language Learning“. In: Faerch, Claus / Gabriele Kasper (Hg.), *Introspection in second language research*, Clevedon, England: *Multilingual Matters*, 82-95.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 1996, *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Collins.
- Dentler, Sigrid, 2000, „Deutsch und Englisch - das gibt immer Krieg!“ in: Dentler, Sigrid / Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hg.), *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen: Stauffenburg, 77-98.
- Dentler, Sigrid / Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hg.), 2002, *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen: Stauffenburg.

- Donmall-Hicks, B. Gillian, 1997, "The History of Language Awareness in the UK". In: Tucker, G. R., / Corson, D., Encyclopedia of language and education (4), Dordrecht: Kluwer Academic, 21-31.
- Duranti, Alessandro (Hg.), 2001, Linguistic Anthropology: a reader, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Edmondson, Willis / Juliane House, 1996, Was ist Sprachlehrforschung?, in: J. House (Hg.), Wie lernt man Sprachen - wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg. Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut, 1-19.
- 2006, Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen: A. Francke Verlag.
- Engelhardt, Maïke, 2005, Kompilation und Kommentierung von Aufgaben bzw. Aufgabenstellungen. In: ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, H. Behörde für Bildung und Sport, E. Thüringer Kultusministerium & F.A. Fachhochschule Rosenheim. Entwicklung und Umsetzung eines Evaluationskonzeptes für die KMK-Fremdsprachenzertifikatsprüfungen zur Sicherung der Standard: Handreichung zur Aufgabenstellung, Bewertung und Prüfungsdurchführung, München, 17-83.
- Ericsson, K. Anders / Herbert A. Simon, 1993, Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge, MA: MIT Press.
- 1987, „Verbal Reports on Thinking“, in: Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (Hg.) Introspection in Second Language Research, Clevedon: Multilingual Matters, 24-53.
- Europarat, 2001, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen - lernen, lehren, beurteilen, München: Langenscheidt.
- Europäische Union, 1995, Weißbuch: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel.
- Faerch, Claus / Gabriele Kasper, 1983, Strategies in interlanguage communication, London: Longman.
- 1983a, „On identifying communication strategies in interlanguage production“, in: Faerch, Claus / Gabriele Kasper, Strategies in interlanguage communication, London: Longman., 210-238.

- 1983b, „Plans and strategies in foreign language communication“, in: Faerch, Claus / Gabriele Kasper, *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman, 20-60.
- 1986, „One Learner – Two Languages: Investigating Types of Interlanguage Knowledge“. in: House, Juliane / Shoshana Blum-Kulka, *Interlingual & intercultural communication: Discourse & cognition in translation & second language acquisition studies*, Tübingen: G. Narr, 211-227.
- (Hg.), 1987, *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fill, Alwin, 1996, *Sprachökologie und Ökoluistik*, Tübingen: Stauffenburg.
- Friebertshäuser, Barbara, 1997, „Interviewtechniken – ein Überblick“, in: Friebertshäuser, Barbara / Annedore Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim München: Juventa, 371-95.
- Friebertshäuser, Barbara / Annedore Prengel, 1997, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim München: Juventa.
- Friedrich, Hans Friedrich / Heinz Mandl, 1992, „Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss“. In: Friedrich, Hans F. / Mandl, Heinz, *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*, Göttingen: Hogrefe, 3-54.
- 1992, *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*, Göttingen: Hogrefe.
- Fulcher, Glenn & Fred Davidson, 2007, *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*, New York: Routledge.
- Gebauer, Stephanie / Werner Kieweg, 2008, „ ‚Frag ihn bitte mal für mich, ob ...‘ Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 93, 20-23.
- Gehring, Wolfgang, 2004, *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmid Verlag.
- Gerloff, Pamela (1986), „Second Language Learners' Reports on the Interpretive Process: Talk-aloud Protocols of Translation“, in: House, Juliane / Shoshana Blum-Kulka, *Interlingual & intercultural communication*

- tion: Discourse & cognition in translation & second language acquisition studies, Tübingen: G. Narr, 243-62.
- Gibson, Martha / Britta Hufeisen / Gary Libben, 2001, "Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs", in: Cenoz, Jasone / Britta Hufeisen / Ulrike Jessner, Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters. 138-148.
- Gil, Alberto / Johann Haller / Erich Steiner / Heidrun Gerzymisch-Arbogast (Hg.), 1999, Modelle der Translation. Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung, Frankfurt: Lang.
- Gnutzmann, Claus, 1997, Language Awareness, Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 44, 227-236.
- 2003a, „Language awareness im bilingualen Sachfachunterricht?“, in: Hermes, Liesel / Friederike Klippel, Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht. Berlin und München: Langenscheidt, 21-34.
- 2003b, „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“, in: Bausch, K.-R. / H. Christ / H.-J. Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A. Francke, 335-39.
- Groseva, Maria, 1998a, „Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien“, in: Hufeisen, Britta / Beate Lindemann (Hg.) Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden, Tübingen: Stauffenburg, 133-46.
- 1998b, „Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?“, in: Hufeisen, Britta / Beate Lindemann (Hg.) Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden, Tübingen: Stauffenburg 21-30.
- Grotjahn, Rüdiger, 1997, „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung“, in: Rampillon Ute / Gerd Zimmermann, Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, München: Hueber, 33-76.
- Hallet, Wolfgang, 1995, „Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht“, in: M. Beyer / H.-J. Diller / J. Kornelius / E. Otto / G. Stratmann, Anglistik & Englischunterricht. Realities of Translating (55/56), Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 277-312.

- 1998, „The Bilingual Triangle: Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“ Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 45, 115-125.
- Hammarberg, Björn, 2001, „Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition“, in: Jasone Cenoz / Britta Hufeisen / Ulrike Jeßner, Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives, Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Hansen, Gyde, 2003, „Controlling the process: Theoretical and methodological reflections on research into translation processes“, in: Fábio Alves, Triangulating Translation – perspectives in process oriented research. Amsterdam: John Benjamins , 25-42.
- 2006, Erfolgreich Übersetzen, Tübingen: Narr.
- Heiden, Tanja, 2005, „Blick in die Black Box. Kreative Momente im Übersetzungsprozess: eine experimentelle Studie mit Translog“, Meta, 50, 448-472.
- Heine, Lena / Karen Schramm, 2005, „Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung“, Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 16, 163-185.
- 2007, „Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis“, in: H.J. Vollmer (Hg.), Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse, Frankfurt a.M.: Lang. 167-206.
- Helbig, Gerhard / Joachim Buscha, 1999, Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, München: Langenscheidt.
- Herdina, Philip / Ulrike Jeßner, 1997, „Dynamisierung des Fremdspracherwerbs durch Mehrsprachigkeit – Theoretische Implikationen“, in: Michael Stegu / Rudolf de Cilla (Hg.), Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Dezember 1994, Frankfurt am Main: Lang , 45-61.
- 2002, A Dynamic Model of Multilingualism, Clevedon: Avon.
- Hermes, Liesel / Friederike Klippel (Hg.), 2003, Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht, Berlin und München: Langenscheidt.

- House, Juliane / Shoshana Blum-Kulka, 1986, *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second-Language Acquisition Studies*, Tübingen: Narr.
- House, Juliane, 1988, "Talking to Oneself or Thinking With Others? On Using Different Thinking Aloud Methods in Translation", *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 17, 84-97.
- (Hg.), 1996, *Wie lernt man Sprachen? Wie lehrt man Sprachen?*, Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut.
- House, Juliane / Werner Koller / Klaus Schubert (Hg.), 2004, *Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*, Bochum: AKS-Verlag.
- Hufeisen, Britta, 1998a, „Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit: Kurzbericht einer Studie“, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36, 121-135.
- 1998b, „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann, *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg, 169-84.
- 2000, "How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of Their Multilingualism?", in: Sigrid Dentler / Britta Hufeisen / Beate Lindemann, *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen: Stauffenburg, 23-39.
- 2003a, „Grundlagen. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch“, in: Britta Hufeisen / Gerhard Neuner, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7-10.
- 2003b, „L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“, *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht*. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf>) 8, 1-13.
- 2005, *Mehrsprachigkeit. Fit für Babel*, *Gehirn & Geist*, 6, 28-33.
- Hufeisen, Britta / Beate Lindemann, 1998, *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta /s Madeline Lutjeharms, 2005, *Gesamtsprachencurriculum: Integrierte Sprachendidaktik. Common curriculum*, Tübingen: Narr.

- Hufeisen, Britta / Gerhard Neuner, 2003, Mehrsprachigkeiteskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hymes, Dell, 2001, „On Communicative Competence“, in: Duranti, Alessandro, *Linguistic Anthropology: a reader*, Oxford: Wiley-Blackwell, 53-73.
- Hönig, Hans G., 1988a, „Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun?“, *Lebende Sprachen*, 1, 10-14.
- 1988b, „Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen, Fremdsprachen Lehren und Lernen, 17, 154-167.
- 1991, „Holmes' 'Mapping Theory' and the Landscape of Mental Translation Processes“, in: Kitty von Leuven-Zwaartv / Ton Naaikens, *Translation Studies: The State of The Art*, Amsterdam: Rodopi, 77-89.
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung / E. H. Behörde für Bildung und Sport / Thüringer Kultusministerium / F.A. Fachhochschule Rosenheim, 2005, Entwicklung und Umsetzung eines Evaluationskonzeptes für die KMK-Fremdsprachenzertifikatsprüfungen zur Sicherung der Standard: Handreichung zur Aufgabenstellung, Bewertung und Prüfungsdurchführung. München.
- Jeßner, Ulrike / Philip Herdina, 1996, „Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz“, in: Alwin Fill, *Sprachökologie und Ökoluistik*, Tübingen: Stauffenburg, 219-29.
- Jääskeläinen, Riitta / Sonja Tirkkonen-Condit, 1991, *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*, Tübingen: Narr.
- 1991, „Automatised processes in professional vs. non-professional translation: a think-aloud protocol study“, in: Jääskeläinen, Riitta & Sonja Tirkkonen-Condit *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*, Tübingen: Narr, 89-109.
- Jääskeläinen, Riitta, 2002, „Think-aloud protocol studies into translation: An annotated bibliography“, *Target*, 14, 107-136.
- Kallenbach, Christiane, 1998, „Da weiß ich schon, was auf mich zukommt‘: L3-Spezifika aus Schülersicht“, in: Britta Hufeisen & Beate Lindemann, *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg, 47-58.

- Kienpointner, Manfred, 1999, „Sprachen der Welt – Sprachen Europas: Zahlen und Fakten“, in: Ingeborg Ohnheiser / M. Kienpointner / H. Kalb (Hg.), Sprachen in Europa: Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern, Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck, 1-10.
- Kieweg, Werner, 2008, „Where Are In-line Skates allowed? – Inhalte einer Infobroschüre ins Englische sprachmitteln“, Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 28-33.
- Kjär, Uwe, 2000, „Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2)“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann, Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden, Tübingen: Stauffenburg, 41-55.
- Klippel, Friederike / Sabine Doff, 2007, Englisch-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, München: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Knapp-Potthoff, Annelie / Karlfried Knapp, 1982, Fremdsprachenlernen und -lehren, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koch, Miriam, 2007, Fiete Anders, Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Kohn, Kurt, 2004, „Zur Rolle des Übersetzens beim Sprachenlernen“, in: Juliane House / Werner Koller / Klaus Schubert, Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft, Bochum: AKS-Verlag, 217-33.
- König, E. / A. Bentler, 1997, „Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden“, in: Barbara Friebertshäuser / Annedore Prengel, Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim München: Juventa, 88-96.
- Königs, Frank G., 1987, „Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen“, Die Neueren Sprachen, 86, 162-185.
- Königs, Karin, 2005, „Das übersetzungsdidaktische Potential der kontrastiven Grammatik“, in: Peter A. v. Schmitt / Reinhold Werner, Lebende Sprachen, (50), 6-9.
- Kornelius, Joachim, 1995, „Was beim Übersetzen an der Hochschule geschehen sollte“, in: Beyer, M. / H.-J. Diller / J. Kornelius / E. Otto / G. Stratmann (Hg.), Realities of Translating. anglistik & englischunterricht, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 45-71.

- Krashen, Stephen D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Krings, Hans Peter, 1986, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*, Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen, 2005, „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten-, und Nachbarsprachen“, in: Hufeisen, Britta /s/ Madeline Lutjeharms, 2005, *Gesamtsprachencurriculum: Integrierte Sprachendidaktik. Common curriculum*, Tübingen: Narr, 27-36.
- Kunschmann, Doris (Hg.), 2002, *Das große Anekdotenlexikon*, Wiesbaden: Möller Verlag.
- Kupsch-Losereit, Sigrid, 1996, *Kognitive Verstehensprozesse beim Übersetzen. Übersetzungswissenschaft im Umbruch: Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, Tübingen: Narr.
- 1999a, „Kognitive Prozesse, übersetzerische Strategien und Entscheidungen“, in: Alberto Gil / Johann Haller / Erich Steiner / Heidrun Gerzymisch-Arbogast (Hg.), 1999, *Modelle der Translation. Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung*, Frankfurt: Lang, 157-76.
- 1999b, „Vom Ausgangstext zum Zieltext oder: Dokumentarisches vs. Instrumentelles Übersetzen“, in: Roland Bernecker / Joachim Umlauf, 1999, *Die Übersetzung in der Unterrichtspraxis. Akten eines DAAD-Fachseminars in Nantes*, Münster: Nodus Publikationen, 11-25.
- Kusssmaul, Paul, 1991, „Creativity in the Translation Process“, in: Kitty von Leuven-Zwaart / Ton Naaikens, 1991, *Translation Studies: The State of The Art*, Amsterdam: Rodopi, 91-101.
- 1995, *Training the Translator*, Amsterdam: John Benjamins.
- 2000, *Kreatives Übersetzen*, Tübingen: Stauffenburg.
- 2007, *Verstehen und Übersetzen*, Tübingen: Narr.
- Lauer, Angelika (Hg.), 1996, *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, Tübingen: Narr.
- Leuven-Zwaart, Kitty von & Naaikens, Ton (1991), *Translation Studies: The State of The Art*, Amsterdam: Rodopi.

- Li, Defeng, 2004, "Trustworthiness of think-aloud protocols in the study of translation processes", *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 301-313.
- Lier, Leo van / D. Corson, (Hg.), 1999, *Knowledge about Language: Encyclopedia of Language and Education*, Dordrecht: Kluwer.
- Lindemann, Beate, 1998, „L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann, *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg, 159-68.
- 2000, „Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5, 9-11.
- Lodge, David, 1999, *Home Truths*, London: Penguin Books.
- Lompscher, Joachim, 1992, „Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen“, in: Günther Nold, *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen*, Tübingen: Narr, 95-104.
- Lörscher, Wolfgang, 1986, „Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards and Analysis of Translation Performance“, in: Juliane House / Shoshana Blum-Kulka, *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second-Language Acquisition Studies*, Tübingen: Narr, 277-92.
- 1991a, „Thinking-Aloud as a Method for Collecting Data on Translation Processes“, in: Sonja Tirkkonen-Condit, *Empirical Research on Translation and Intercultural Studies: Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988*, Tübingen: Narr, 67-77.
- 1991b, *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*, Tübingen: Narr.
- 1992, „Investigating the Translation Process“, *Meta*, 37, 426-439.
- 2005, „The translation process: Methods and problems of its investigation“, *Meta*, 50, 597-608.
- Marx, Nicole, 2000, „Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5, 19-24.
- Mayring, Philip, 2007, *Qualitative Inhaltsanalyse*, Tübingen: Beltz.

- Memon, Amina / Lindsay Wark / Ray Bull / Günter Koehnken, 1997, "Isolating the effects of the cognitive interview techniques", *British Journal of Psychology*, 88, 179-197.
- Mißler, Bettina, 2000, "Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies", in: Sigrid Dentler / Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hg.), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen: Stauffenburg, 7-21.
- Neuner, Gerhard, 2003, „Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Hufeisen, Britta / Gerhard Neuner, *Mehrsprachigkeiteskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Nold, Günter, 1992, „Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen nach der kognitiven Wende“, in: Nold, Günter, *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen*, Tübingen: Narr, 9-22.
- Nold, Günter (Hg.), 1992, *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen*, Tübingen: Narr.
- Nold, Günter / Gerhard Schnaitmann, 1997, „Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts: Lassen sich passende Strategien finden? (Ein Zwischenbericht)“, in: Ute Rampillon / Günter Zimmermann (Hg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, München: Hueber, 135-149.
- Nord, Christiane, 1996, „Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht“, in: Angelika Lauer (Hg.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 313-27.
- Ohnheiser, Ingeborg / M. Kienponter / H. Kalb (Hg.), 1999, *Sprachen in Europa: Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern*, Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck.
- Oswald, H., 1997, „Was heißt qualitativ forschen?“, in: Barbara Friebertshäuser / Annedore Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim München: Juventa, 71-87.
- Pöckl, Wolfgang (Hg.), 1981, *Europäische Mehrsprachigkeit: Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka*, Tübingen: Niemeyer.

- Rampillon, Ute, 1996, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München: Hueber.
- Rampillon, Ute / Günter Zimmermann (Hg.), 1997, *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, München: Hueber.
- 1997, „Be aware of awareness – oder: Beware of awarness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“, in: Ute Rampillon / Günter Zimmermann, *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, München: Hueber, 173-84.
- 2003, *Lerntechniken*. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: A. Francke, 340-44.
- Sauvignon, Sandra, 1991, „Communicative Language Teaching: State of the Art“, *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.
- Schramm, Karen, 2001, *L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*, Münster: Waxmann Verlag.
- Snell-Hornby, Mary, 1994, *Übersetzungswissenschaft zwischen gestern und morgen*, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5, 43-56.
- 1997, „Patience on a monument...‘ Dreißig Jahre Übersetzungsunterricht an der Universität“, in: Michael Stegu / Rudolf de Cilla (Hg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt: Peter Lang, 123-34.
- Stegu, Michael /, Rudolf de Cilla (Hg.), 1994, *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt: Peter Lang.
- Stolze, Radegundis, 2001, *Übersetzungstheorien*, Tübingen: Narr.
- Sèguinot, Candace, 1988, „Knowledge, Expertise, and Theory in Translation“, in: Andrew Chesterman / Natividad Gallardo San Salvador / Ives Gambier (Hg.), *Translation in Context*, Amsterdam: John Benjamins, 87-104.
- 1996, „Some Thoughts About Think-Aloud Protocols“, *Target*, 8, 75-95.
- Südmersen, Ilse M., 1983, „Hilfe, ich erstickte in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews“, *Neue Praxis*, 13, 294-306.
- Tirkkonen-Condit, Sonja (Hg.), 1988, *Empirical Research on Translation and Intercultural Studies: Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988*, Tübingen: Narr.

- 1996, "What is in the black box? Professionalism in Translational Decisions in the Light of TAP Research", in: Lauer, Angelika (Hg.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 251-57.
- 1997, "Who verbalises what? A Linguistic Analysis of TAP Texts", *Target*, 9, 69-84.
- 2002, „Translationese – a myth or an empirical fact?“, *Target*, 14, 207-220.
- Trim, John / Brian North / Daniel Coste, 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, München: Langenscheidt.
- Vermeer, Hans / Katharina Reiß, 1984, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer.
- Vollmer, Hans J. (Hg.), 2006, *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*, Frankfurt am Main: Lang.
- Vygotsky, Lev, 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Weidle, Renate / Angelika C. Wagner, 1994, „Die Methode des Lauten Denkens“, in: Günter Huber, / Heinz Mandl, *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methode der Erhebung und Auswertung*, Weinheim: Beltz, 81-103.
- Weinstein, Claire Ellen / Richard Mayer, 1986, "The teaching of learning strategies", in: Wittrock, Merlin (Hg.), *Handbook of research on teaching*, New York: Macmillan Publishers.
- Weller, Franz Rudolf, 2003, „Übersetzungswissenschaft“, in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: A. Francke, 66-69.
- Wenden, Anita (Hg.), 1991, *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Williams, Sarah / Björn Hammarberg, 1998, „Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model“, *Applied Linguistics*, 19, 295-333.
- Wilss, Wolfram, 1981, „Handlungstheoretische Aspekte des Übersetzungsprozesses“, in: Wolfgang Pöckl (Hg.), *Europäische Mehrsprachigkeit*:

Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka, Tübingen:  
Niemeyer, 455-68.

1996, Übersetzungsunterricht: Eine Einführung, Tübingen: Narr.

Wittrock, Merlin (Hg.), 1986, Handbook of research on teaching, New York:  
Macmillan Publishers.

## Danksagung

Eine Dissertation wird von einer Person geschrieben, aber diese eine Person muss sich auf viele andere Personen verlassen können. Ich konnte dies und bin sehr froh und sehr dankbar. Mein Dank gilt zunächst Herrn Prof. Dr. W. Gehring, der mich mit meinem Projekt aufgenommen und betreut hat. Er hat meine Arbeit unterstützt und gefördert und war immer davon überzeugt, dass ich sie zu einem guten Ende bringen würde. Frau Prof. Dr. R. Kupetz hat mir diese Unterstützung als Korreferentin ebenfalls gegeben. Des Weiteren möchte ich den Mitgliedern meiner Disputationskommission danken, der Vorsitzenden Frau Prof. Dr. S. Doering, Frau Prof. Dr. C. Hamann und Frau Prof. Dr. E. Ruigendijk. Ich danke der Fakultät III für Sprach- und Kulturwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität, dass sie mein Projekt zur Promotion zugelassen hat, und ich danke meinen KollegInnen in der Anglistik und im Sprachenzentrum für ihre Unterstützung und ihre Geduld. Frau Prof. Dr. F. Klippel sei besonderer Dank ausgesprochen, denn ohne ihren offenen Geist wäre ich nie zu diesem Projekt gekommen. Inhaltliche und formale Hilfestellung habe ich durch Kolleginnen sowohl in München als auch in Oldenburg erfahren, und die Diskussionen mit Expertinnen anderer Fachgebiete haben mich stets dazu angehalten, auch mir bereits selbstverständlich erscheinende Dinge zu erklären. Mein Dank gilt daher allen beteiligten Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaftlerinnen. Eine ganz besondere Hilfe habe ich von Esther erfahren, deren Unterstützung die wahrscheinlich größte von allen und letztendlich vermutlich die wichtigste war. Mein Dank wird nie genug sein.

Zu guter Letzt möchte ich allen mir eng verbundenen Menschen danken, die während der Promotionsphase neben und hinter mir standen, sei es als erweiterte Familienmitglieder oder @Puschelgruppe.



# Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik

Herausgegeben von Wolfgang Gehring

Bisher sind in der Schriftenreihe folgende Titel erschienen:

## **Band 1**

Wolfgang Gehring: Kulturdidaktik im Englischunterricht. 2005, 161 S.  
ISBN 3-8142-0992-3 € 8,00

## **Band 2**

Wolfgang Gehring: BA-Studium Englischdidaktik : Standards, Inhalt,  
Kompetenzen. 2006, 138 S., ISBN 3-8142-2000-5 € 9,80

## **Band 3**

Wolfgang Gehring: Fremdsprachenunterricht heute. 2006, 256 S.  
ISBN 978-3-8142-2017-8 € 12,00

## **Band 4**

Maike Engelhardt, Wolfgang Gehring: Fremdsprachendidaktik – neue Aspekte  
in Forschung und Lehre. 2010, 244 S., ISBN 978-3-8142-2188-5 € 16,80