

# Wenn Blinde Übersetzen studieren

*Von Zeliha Bülbül, Viktor Burik, Fan Ye, Susanne Hagemann, Laia Isus Vinas, Janina Jodynis, Dorota Anna Kajak, Kristina Levchenia, Rosalba Limonciello, Nigora Mirzaeva, Birgit Agnes Niggemann, Ekaterina Pankova, Katarzyna Pułkowska, Olga Rempel, Martina Sambusida, Marieluise Schmitz, Elżbieta Winter und Richard Winter*

Copyright © 2015 Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik des FTSK. Alle Rechte vorbehalten.  
URL: <http://www.fb06.uni-mainz.de/deutsch/Dateien/Blinde.pdf>

## 1 Einleitung

Am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz (FTSK) gibt es ebenso wie an anderen translatorischen Ausbildungsstätten in Deutschland und in anderen Ländern blinde Studierende. Die Translationsdidaktik hat sich bis jetzt jedoch kaum dafür interessiert, was dies für die Gestaltung der Übersetzungslehre bedeuten könnte. Es lassen sich nur sehr wenige Publikationen zum Translationsstudium Blinder finden, und diese wenigen setzen andere Schwerpunkte. So nimmt ONCE [2001] zwar im Titel Bezug auf das Übersetzen und Dolmetschen, hat aber als Zweck vor allem die Erstellung einer für blinde und sehbeeinträchtigte Studierende geeigneten Lehrmethode für den Fremdsprachenerwerb, der dann als Grundlage für den Erwerb translatorischer Fähigkeiten dienen soll. Kellett Bidoli (2003) berichtet über Erfahrungen im Übersetzungs- und vor allem Dolmetschunterricht für blinde Studierende an der SSLMIT in Triest; im Vordergrund steht das Bemühen, den Lernprozess innerhalb von gemischten Gruppen möglichst gleich zu halten. Palazzi (2003) behandelt translationsspezifische Schwierigkeiten, mit denen sich blinde Studierende und ihre Dozierenden beim Studium des Konsekutivdolmetschens auseinandersetzen müssen. Stark veraltet sind die Informationen über die Arbeitsweise eines blinden Übersetzers in Cook (1976). Keine dieser Publikationen befasst sich schwerpunktmäßig mit übersetzungsdidaktischen Fragen.

Aus dieser Forschungslücke entstand ein Projekt mit einer Gruppe blinder und sehender Studierender, das im Wintersemester 2014/15 unter Leitung von Susanne Hagemann im Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik des FTSK durchgeführt wurde und dessen Ergebnisse hier präsentiert werden. Bei dem Projekt geht es nicht um die allgemeinen Gegebenheiten eines Translationsstudiums für Blinde (also z. B. technische Hilfsmittel wie die Braillezeile am Computer oder die Frage der Verfügbarkeit von Textdateien), sondern speziell um die Übersetzungsdidaktik. Im Vordergrund steht die Frage, wie Übersetzungslehre und -lernen gestaltet werden können, damit blinde und sehende Studierende gleichermaßen von den gemischten Gruppen profitieren. Mit „Übersetzungslehre und -lernen“ meinen wir die translatorische Kompetenz im engeren Sinne, nicht die Vermittlung von Grundlagen z. B. in Sprachkompetenz, Sprachwissenschaft oder Kulturwissenschaft. Unser Projekt versteht sich als Beitrag zur Diskussion über inklusive Bildung; ein solcher Beitrag erscheint umso wichtiger, als Translationsdozierende mit diesem Bereich in der Regel wenig bis gar nicht vertraut sein dürften.

Als lerntheoretische Basis dient uns der Konstruktivismus, wie er vor allem von Kiraly (deutsch z. B. 2013) in die Translationsdidaktik eingeführt wurde. Der Konstruktivismus nimmt an,

dass das Lernen „ein aktiver[,] selbstgesteuerter[,] situativer und sozialer Prozess“ ist, in dem die Aufgabe der Lehrenden nicht in der „Wissensvermittlung“, sondern in einer „Lernprozessberatung“ besteht (Orbán 2008: 30–31). Bei der Darstellung der translatorischen Kompetenz orientieren wir uns am Modell der PACTE-Gruppe (z. B. 2003, 2007). Im Rahmen unserer Analyse gehen wir auch auf die Spannungen ein, die aus der Kombination eines konstruktivistischen Ansatzes mit dem PACTE-Modell entstehen.

Unsere Methode ist eine qualitative empirische Untersuchung in Form von Leitfadeninterviews. Im Folgenden wird zunächst diese Methode näher erläutert; anschließend diskutieren wir die Interviewergebnisse unter vier Gesichtspunkten: Lehr-/Lernsituationen (z. B. Gruppenarbeit), Bearbeitung des Übersetzungsauftrags, visuelle Elemente und Unterrichtsorganisation. Die Interviews dienen zum einen zur Identifikation derzeitiger Best Practice, zum anderen auch als Grundlage für die Entwicklung eigener weiterführender Vorschläge.

Die Inhalte der folgenden Abschnitte stammen überwiegend von den am Projekt beteiligten Studierenden; die Ausformulierung wurde teilweise ebenfalls von Studierenden übernommen, teilweise von der Dozentin, die sich dabei auf Diskussionsnotizen, Mailwechsel und Interviewanalysen der Studierenden stützte.

## 2 Methode

Leitfadeninterviews basieren auf einem Leitfaden, d. h. auf „eine[r] vorab vereinbarte[n] und systematisch angewandte[n] Vorgabe“ (Helfferich 2014: 560). Diese dient zur Orientierung bei der Durchführung der Interviews. Leitfadeninterviews haben keine feste Struktur, beinhalten aber sehr oft folgende Bestandteile: „(Erzähl-)Aufforderungen, explizit vorformulierte Fragen, Stichworte für frei formulierbare Fragen und/oder Vereinbarungen für die Handhabung von dialogischer Interaktion“ (Helfferich 2014: 560). Charakteristisch für diese Interviewform ist, dass die Fragen nach dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ formuliert werden (Helfferich 2014: 562, 566). Es wird grundsätzlich empfohlen, Leitfadeninterviews mit einer offenen Frage anzufangen, damit die Interviewten zunächst die Möglichkeit haben, frei über ihre Erfahrungen zu berichten (Helfferich 2014: 569). Um jedoch Daten zu erzeugen, die für den Forschungszweck relevant sind, wird die Offenheit durch themenbezogene Formulierungen und Vorgaben beschränkt (Helfferich 2014: 562–563). Das Leitfadeninterview eignet sich als Grundlage für qualitative Analysen von kleineren Gruppen bis hin zu Einzelfällen, nicht jedoch für quantitative, statistische Aussagen. Durch die Offenheit der Fragen und die damit verbundene lose Strukturierung lassen sich die Ergebnisse schwieriger auswerten und weniger gut vergleichen als bei quantitativen Untersuchungen.

Für die Interviews wurden fünf „Fallgruppen“ (Flick 2014: 154–155) gewählt: blinde Studierende (größtenteils am FTSK), sehende Studierende am FTSK, Übersetzungsdozierende am FTSK, blinde ÜbersetzerInnen in verschiedenen Ländern sowie BlindenpädagogInnen an deutschen Hochschulen. Durch die Einbeziehung verschiedener Fallgruppen möchten wir unterschiedliche Perspektiven auf unsere Problemstellung und somit eine möglichst umfassende Grundlage für die Identifikation von Best-Practice-Ansätzen gewinnen. Für jede Fallgruppe waren jeweils drei bis vier Studierende zuständig, die gemeinsam den Leitfaden für die Interviews konzipierten, die zu interviewenden Personen auswählten, die Interviews durchführten und dokumentierten sowie die

Ergebnisse in das Forschungsprojekt einbrachten. Im Einzelnen waren dies bei den blinden Studierenden Zeliha Bülbül, Fan Ye, Janina Jodynis und Birgit Niggemann; bei den sehenden Studierenden Viktor Burik, Ekaterina Pankova und Olga Rempel; bei den Übersetzungsdozierenden Kristina Levchenia, Rosalba Limonciello und Martina Sambusida; bei den blinden ÜbersetzerInnen Laia Isus Vinas, Dorota Anna Kajak und Katarzyna Pulkowska sowie bei den BlindenpädagogInnen Nigora Mirzaeva, Elżbieta Winter und Richard Winter.

Bei der Erstellung des jeweiligen Leitfadens für die Interviews kam es im Fall der blinden Studierenden vor allem darauf an, so viel wie möglich über deren Erfahrungen im Übersetzungsstudium und über ihre Arbeitsweise sowohl im Unterricht als auch beim selbstständigen Übersetzen herauszufinden. Bei den sehenden Studierenden stand im Mittelpunkt, wie wohl sie sich in gemischten Gruppen fühlen und welche Erfahrungen sie sammeln konnten. Bei den Dozierenden war es wichtig, zum einen die allgemeinen persönlichen Erfahrungen zu berücksichtigen, zum anderen aber auch durch spezifische Fragen auf die Arbeit mit gemischten Gruppen zu fokussieren. Durch die Interviews mit den blinden Übersetzerinnen und Übersetzern sollte eine Beziehung zwischen Studium und Berufspraxis hergestellt werden. Bei den BlindenpädagogInnen schließlich lag der Schwerpunkt auf Unterrichtsmethoden, die sowohl für Blinde als auch für Sehende effektiv sein können, also die eventuellen translationsrelevanten Stärken und Schwächen beider Gruppen berücksichtigen.

Das Sampling der einzelnen zu interviewenden Personen erfolgte bei den blinden Studierenden mit Blick auf zwei Kriterien: Zum einen wurden umfassende Erfahrungen im Übersetzungsunterricht durch die Auswahl von Bachelorstudierenden in höheren Semestern und Masterstudierenden gewährleistet, zum anderen wurde die Heterogenität dieser Erfahrungen durch den Studienort (Universität Mainz und Universität des Saarlandes), die Sprachenkombination (Deutsch als Muttersprache und als Fremdsprache) sowie das Geschlecht der Befragten sichergestellt. Auch bei den sehenden Studierenden war die Heterogenität in Bezug auf Studiengang (BA und MA) und Sprachenkombination (Deutsch als Muttersprache und als Fremdsprache) wichtig; im Übrigen wurde nach dem Zufallsprinzip verfahren: Die Mitglieder der Interviewgruppe fragten Studierende, mit denen sie im laufenden Semester Veranstaltungen besuchten, wer schon Übersetzungsübungen zusammen mit blinden Studierenden besucht habe; die Betroffenen wurden dann um ein Interview gebeten. Zur Auswahl der Dozierenden wurden zunächst blinde Studierende am FTSK gefragt, bei wem sie Übersetzungsübungen besucht hätten; von diesen wurden primär diejenigen bevorzugt, die schon mehrere blinde Teilnehmende im Unterricht gehabt hatten, und die endgültige Entscheidung erfolgte nach dem Zufallsprinzip und sowie nach Verfügbarkeit für ein Interview. Mit blinden Übersetzerinnen und Übersetzern wurde über Therooundtable Kontakt aufgenommen, eine internationale Mailingliste für blinde und sehbeeinträchtigte TranslatorInnen und Translationsstudierende; aus den acht Personen, die sich daraufhin meldeten, wurden die berufserfahrenen Blinden ausgewählt. Im Bereich Blindenpädagogik schließlich wurde zunächst der Koordinator des Weiterbildungsmasters „Blinden- und Sehbehindertenpädagogik“ an der Universität Marburg um Unterstützung gebeten; Interviews wurden mit den beiden Personen geführt, die seiner Auskunft nach über die umfassendste Erfahrung auf diesem Gebiet verfügen. Anschließend wurde an weiteren deutschen Universitäten angefragt, wo Blindenpädagogik unterrichtet wird; eine Dozentin der Humboldt-Universität erklärte sich zu einem Interview bereit.

Die Interviews fanden meist mündlich statt und wurden mit Tonaufnahmen oder Protokollen dokumentiert; selten wurden sie aus organisatorischen Gründen schriftlich durchgeführt. Konkret wurden drei Fallgruppen, nämlich die blinden Studierenden, die Dozierenden und die blinden ÜbersetzerInnen, ausschließlich mündlich interviewt. Mit einer Ausnahme (wo zwei Interviewerinnen Protokoll führten) wurden alle Interviews aufgenommen, und die Tonaufnahmen wurden anschließend durch das jeweilige Interviewteam verschriftlicht, d. h. in der Regel transkribiert. Bei den sehenden Studierenden und den BlindenpädagogInnen wurden die Interviews teils schriftlich geführt, teils mündlich. Einige der Interviews mit blinden Studierenden und blinden Übersetzern wurden von Blinden, andere von Sehenden geführt. Unterschiede je nach interviewender Person ließen sich etwa bei der Offenheit der Antworten nicht feststellen, wohl aber bei der Notwendigkeit einer Verbalisierung von Hintergrundwissen z. B. zu technischen Hilfsmitteln (s. hierzu auch, anhand anderer Beispiele, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 76–78).

Zur Anonymisierung bezeichnen wir im Folgenden die interviewten Personen mit erfundenen Namen, die innerhalb jeder Fallgruppe jeweils mit dem gleichen Buchstaben beginnen. Wir verwenden Namen mit B für blinde Studierende, S für sehende Studierende, D für Übersetzungsdozierende, T (wie *TranslatorIn*) für blinde ÜbersetzerInnen und P für BlindenpädagogInnen. Die Sprache und das Genus des erfundenen Namens entspricht nicht in allen Fällen dem Herkunftsland bzw. dem Geschlecht der interviewten Person. Im Anhang findet sich eine Liste der Interviewten.

### 3 Lehr-/Lernsituationen

Bei den Lehr- bzw. Lernsituationen werden in den Interviews Aspekte von den Sozialformen bis hin zum Unterrichtstempo angesprochen.

Eine Sozialform, die von blinden ÜbersetzerInnen und BlindenpädagogInnen sowie auch von einigen blinden Studierenden als sinnvoll bezeichnet wird, ist die Partner- oder Kleingruppenarbeit: Sie ermögliche allen eine gleichberechtigte Teilnahme und biete sowohl Blinden als auch Sehenden Gelegenheit, sich intensiv in die gemeinsame Arbeit einzubringen. Das Wissen unterschiedlicher Gruppenmitglieder könne sich somit ergänzen, und die allgemein aktivere Beteiligung sei für alle von Nutzen. Zudem funktioniere, so der Blindenpädagoge Patrick Pegler, in Kleingruppen die Kommunikation besser, weil man die Äußerungen der anderen einfach besser hören könne als in einem großen Plenum – ein Aspekt, der nicht nur für Blinde relevant sein dürfte. Je nach Ausgestaltung entspricht ein Fokus auf Gruppenarbeit den Prinzipien des kooperativen oder des kollaborativen Lernens, wie sie beispielsweise von Kiraly (2013: 13, 24–26) dargestellt werden: Kooperatives Lernen „erfolgt durch die gemeinsame Durchführung didaktischer Übungen in Lerngruppen“, während kollaboratives Lernen „durch die Bearbeitung authentischer Projekte in Teams“ gekennzeichnet ist (2013: 13). Orbán (2008: 46–47, 390–391 und passim) hebt hervor, dass diese Sozialformen nachweislich zu besseren Leistungen führen als das individuelle Lernen.

Dass von der Kleingruppenarbeit alle Beteiligten profitieren können, lässt sich ferner durch zwei ergänzende Überlegungen untermauern: Zum einen kann die Zusammenarbeit zu einem Abbau von Klischees beitragen und, so beispielsweise der Übersetzungsdozent Dominik Decker, das gegenseitige Verständnis fördern; zum anderen kann sie auch als Vorbereitung auf das Berufsleben dienen. Wie die Interviews mit blinden ÜbersetzerInnen zeigen, ist im Beruf immer wieder Teamwork

erforderlich. Blinde können durch Gruppenarbeit lernen, sich auf die Kooperation mit Sehenden einzustellen und ihre individuelle Best Practice zu finden; Sehende können etwaige Unsicherheiten im Umgang mit Blinden reduzieren und sind dadurch auf eine mögliche künftige Zusammenarbeit ebenfalls besser vorbereitet. Auch Kellett Bidoli (2003: 195) weist darauf hin, dass das gegenseitige Kennenlernen für beide Seiten von Nutzen sein kann. Im Rahmen des PACTE-Modells könnte man hier vielleicht von einer Stärkung der außersprachlichen Subkompetenz – konkret: des enzyklopädischen Wissens – sprechen (2003: 58–59, 2007: 332). Vor einem konstruktivistischen Hintergrund dagegen (Kiraly 2013: 21–22, Orbán 2008: 48–49) liegt die Wichtigkeit des Kennenlernens eher darin, dass die Studierenden hier nicht lediglich Wissen erwerben, sondern vielmehr ganzheitlich am Lernprozess partizipieren. Das Übersetzenlernen hat auch eine soziale Dimension.

Mehrmals wird in den Interviews auch darauf aufmerksam gemacht, dass Gruppenarbeit beim Umgang mit visuellen Elementen im Ausgangstext, zum Beispiel Abbildungen oder Textformatierung, hilfreich sei. Diesen Aspekt behandeln wir unten in einem gesonderten Abschnitt, weil visuelle Elemente nicht nur auf der Ebene der Lehr-/Lernsituationen eine Rolle spielen.

Ein kleiner Nachteil von Gruppenarbeit besteht laut Belinda Becker darin, dass die Einteilung in Gruppen häufig über Blickkontakt verläuft; blinde Studierende müssen in einer solchen Situation darauf warten, dass entweder Studierende auf sie zukommen („was ich dann immer ganz nett fand“) oder die Dozierenden sie einteilen. Anschließend funktioniere Gruppenarbeit jedoch in der Regel gut. Dominik Decker weist auf einen möglichen Vorteil zufallsbasierter Gruppenbildungen hin: „Manchmal ist es hilfreich, wenn man mit ganz anderen Personen konfrontiert wird und mit denen arbeiten muss und nicht mit den Freunden, mit denen man sowieso immer arbeitet.“ Dies dürfte sowohl für Blinde als auch für Sehende gelten, und zwar nicht nur in gemischten Gruppen.

Unabhängig von den konkreten Sozialformen macht Patrick Pegler auf einen allgemeinen Vorteil gemischter Gruppen aufmerksam: „Wenn Sie eine gemischte Gruppe haben, haben Sie auch gemischtes Methodenrepertoire und damit auch die Chancen, verschiedene Lerntypen besser zu erreichen [...] das bedeutet, dass mehr Leute die Chance haben, über verschiedene Zugänge irgendwie das nur zu bekommen, was sie lernen wollen.“ Da Blinde wie auch Sehende zu unterschiedlichen Lerntypen gehören können (beispielsweise sind keineswegs alle Blinden von vornherein auditiv orientiert), leuchtet es ein, dass ein auf verschiedenartige Anforderungen abgestellter Unterricht potenziell für mehr Studierende produktiv sein kann als einer, der sich an einem scheinbar homogenen Zielpublikum orientiert.

Sophia Schmidt weist darauf hin, dass der Unterricht mit gemischten Gruppen teilweise langsamer verlaufe als Veranstaltungen, an denen ausschließlich Sehende teilnehmen, weil Visuelles verbalisiert werden müsse – so sei etwa eine Kommunikation über Blickkontakt nicht möglich. Dies könne bei ihr dazu führen, dass sie die Konzentration auf den Text verliere. Ein anderes Beispiel für Verlangsamung, nämlich den Erklärungsbedarf, der durch eine spontane Nutzung der Tafel zur Verdeutlichung von Schreibweisen o. Ä. entsteht, nennt Kellett Bidoli (2003: 193). Ihr zufolge wurde in Triest generell die Erfahrung gemacht, dass Übersetzungsunterricht mit gemischten Gruppen etwas langsamer verläuft als mit ausschließlich sehenden Studierenden (2003: 195). Allgemeiner lässt sich hierzu sagen: Eine Verlangsamung dürfte für die sehenden Studierenden dann nachteilig sein, wenn sie selbst keinen Erkenntnisgewinn davon haben. In einigen solchen Fällen, z. B. bei der Textlektüre, löst Petra Pöhler das Problem der unterschiedlichen Geschwindigkeiten dadurch, dass sie den blinden Studierenden mehr Zeit gibt und die sehenden Studierenden mit Zusatzaufgaben

beschäftigt. Es sind jedoch auch Situationen denkbar, in denen sowohl Blinde als auch Sehende von verlangsamten Abläufen profitieren können, so etwa bei der Verbalisierung visueller Inhalte (s. hierzu Abschnitt 5). In solchen Fällen kann es sinnvoll sein, eine Verlangsamung nicht nur zuzulassen, sondern sogar gezielt einzuplanen. Wichtig ist es Petra Pöhler zufolge generell, „immer wieder Feedback ein[zu]holen, was beide Seiten benötigen und wünschen“.

Eine Anregung von Silke Schulz könnte dazu beitragen, den Zugriff aller auf besprochene Inhalte zu verbessern: Die Ergebnisse von Diskussionen könnten generell protokolliert und anschließend z. B. auf einer Lernplattform zugänglich gemacht werden. Hierdurch ließen sich eventuell einige durch Rückfragen bedingte Verlangsamungen vermeiden.

## 4 Bearbeitung des Übersetzungsauftrags

In diesem Abschnitt geht es um den Translationsprozess im engeren Sinne, also um die Arbeit mit dem Ausgangstext, die Erstellung des Zieltextes sowie die dabei eingesetzten Ressourcen. Aus der Perspektive des PACTE-Modells zur translatorischen Kompetenz betrachtet, sind in diesem Kontext die zweisprachige Subkompetenz, die Subkompetenz Übersetzungskonzeption, die instrumentelle Subkompetenz, die strategische Subkompetenz sowie die psychophysiologischen Komponenten relevant (2003: 58–60, 2007: 331–332). Auch hier klammern wir den Umgang mit visuellen Elementen zunächst aus.

Blinde benötigen den Ausgangstext in der Regel in elektronischer Form. Auf die organisatorische Ebene dieser Anforderung gehen wir unten (Abschnitt 6) näher ein. Technisch sieht die Arbeitsweise Blinder so aus, dass sie mit einem sogenannten Screenreader auf die Datei zugreifen; der Screenreader macht den Text zum einen per Sprachausgabe auditiv zugänglich, zum anderen gibt er ihn auf entsprechend ausgestatteten Computern auch taktil über die sogenannte Braillezeile in Blindenschrift aus („Screenreader“ o. J.).

Zum Umgang blinder Studierender mit dem Ausgangstext, der im PACTE-Modell einen Aspekt der Subkompetenz Übersetzungskonzeption bildet, gab es im Vorfeld unseres Projekts bei informellen Gesprächen mit Dozierenden verschiedene Hypothesen: Teilweise wurde vermutet, dass Blinde den Text stärker ganzheitlich erfassen als Sehende, teilweise aber auch, dass sie Details besser wahrnehmen. Die Interviews mit blinden Studierenden zeigen allerdings bei der entsprechenden Frage, dass keine einheitliche Herangehensweise existiert. Bina Badinski orientiert sich an der Satz- oder sogar der Wortebene, Benito Badenas eher an größeren Einheiten wie Abschnitten; Belinda Becker unterscheidet bei ihrer Antwort zwischen Fachtexten und literarischen Texten, Bernd Buchholz zwischen verschiedenen Stadien des Übersetzungsprozesses. Ähnlich vielfältig äußern sich die blinden ÜbersetzerInnen. Tobias Thiel arbeitet generell satz- oder sogar wortbasiert. Theresa Trapp legt meist Sätze oder kurze Absätze zugrunde, weist jedoch auch auf die Abhängigkeit der Vorgehensweise vom jeweiligen Ausgangstext hin. Für Tina Trautmann bilden prinzipiell Absätze die „natürlichen“ Einheiten, allerdings sieht sie sich durch die Verwendung eines CAT-Tools mittlerweile dazu gezwungen, sich stärker an Sätzen zu orientieren. Bei diesen Darstellungen lässt sich kein grundsätzlicher Unterschied zu Sehenden erkennen. Vielleicht könnten alle Studierenden von einer expliziten Thematisierung verschiedener Herangehensweisen sowie ihrer Vor- und Nachteile in bestimmten Translationssituationen profitieren.

Als Ergänzung zur Rezeption eines digitalen Ausgangstextes kann in gemischten Gruppen auch der gesamte Text für alle Teilnehmenden auditiv dargestellt werden. In den Interviews wird dies zwar nicht explizit vorgeschlagen, und für das Übersetzen reiner Audiodateien dürfte es zudem keinen großen kommerziellen Markt geben; die zuständige studentische Projektgruppe vertritt jedoch die Auffassung, dass das Hören des Ausgangstextes in Form einer Audiodatei auch Sehenden insofern nützen kann, als es zur Verbesserung des Textverständnisses und des sprachlichen Gedächtnisses, also der zweisprachigen Subkompetenz nach PACTE, beitragen könnte. Eine solche Methode wurde erfolgreich mit einer gemischten Gruppe von Englischstudierenden an der Staatlichen Universität Syktyvkar in Russland erprobt; die Auseinandersetzung mit dem Text erfolgte hierbei in mehreren Phasen, vom Erfassen des Themas bis hin zu verschiedenen Übersetzungs- und Dolmetschübungen (Minina 2013). Auditiv orientierte blinde Studierende haben bei einer solchen Aufgabe sehr wahrscheinlich einen Vorteil gegenüber anderen Teilnehmenden (s. hierzu Saum-Aldehoff 2009). Die kognitiven psychophysiologischen Komponenten sind jedoch weder bei allen Blinden noch bei allen Sehenden gleich. Sowohl für blinde Studierende, die für die Rezeption des Ausgangstextes vorzugsweise die Braillezeile nützen, als auch für sehende Studierende kann ein Ausgangstext, der zunächst nur in einem Audioformat vorliegt, eine andere Art des Zugangs zum Text und zum Übersetzen eröffnen. Eine weitere Möglichkeit ist die parallele Darstellung sowohl in auditiver als auch in visueller bzw. taktiler Form; die dadurch ermöglichte mehrkanalige Rezeption kann von allen für eine mehrstufige Bearbeitung der Übersetzung und somit – im Rahmen der strategischen Subkompetenz – zur Qualitätssicherung genutzt werden.

Der Zieltext wird in Übersetzungsübungen in der Regel schriftlich produziert. Gelegentlich wird jedoch auch Stegreifübersetzen gezielt als Methode eingesetzt, die die Studierenden dabei unterstützen soll, sich von der Oberfläche des Ausgangstextes zu lösen und Inhalte schnell und kohärent in der Zielsprache zu formulieren (Parkin 2012: 289). Diese Methode ist sowohl für Sehende als auch für Blinde geeignet; Voraussetzung bei Blinden ist lediglich, dass sie den Ausgangstext in einem Screenreader-fähigen Format zur Verfügung gestellt bekommen.

Bei den benutzten Ressourcen, d. h. der instrumentellen Subkompetenz, sprechen die blinden Studierenden zum einen Wörterbücher an, zum anderen auch CAT-Tools (beides wird auch häufig in der Mailingliste Theroundtable thematisiert). Zahlreiche renommierte Wörterbücher gibt es in elektronischer Form – online beispielsweise das einsprachige Wörterbuch der Real Academia Española oder (im Netz der Universität Mainz) das *Oxford English Dictionary*. Eine blinde Teilnehmerin unseres Forschungsprojekts weist allerdings darauf hin, dass manche digitalen Wörterbücher, besonders im Offline-Bereich, stark grafisch konzipiert und für Blinde deswegen schlecht geeignet sind (Birgit Niggemann). Dirk Dahlem macht zudem darauf aufmerksam, dass gerade Fachwörterbücher nicht immer elektronisch vorliegen bzw. dass eine etwaige elektronische Ausgabe nicht immer zugänglich ist; dies sei in seinen Veranstaltungen jedoch kein Problem, weil die Studierenden auch mit selbst angelegten Glossaren arbeiten könnten. Interessant sowohl für Blinde als auch für Sehende dürfte in diesem Zusammenhang die Frage sein, wie man Online-Wörterbücher, die nicht ohnehin schon bekannt sind, überhaupt finden kann und wie man ihre Eignung für den jeweiligen Übersetzungsauftrag beurteilt.

Ein erhebliches Problem für Blinde stellen CAT-Tools dar, weil die meisten, einschließlich des Marktführers SDL Trados, nicht barrierefrei sind. Es scheint derzeit nur ein einziges Translation-Memory-System zu geben, das für Blinde geeignet ist, nämlich Fluency, mit dem beispielsweise Tina

Trautmann arbeitet (*Fluency* 2015). Daher könnte überlegt werden, in Tools-Kursen auch mit diesem System zu arbeiten. Es kann auch für Sehende nützlich sein, verschiedene Tools kennenzulernen, statt sich von vornherein nur auf eines festzulegen.

## 5 Visuelle Elemente

In der Übersetzungslehre spielen visuelle Elemente in verschiedenen Kontexten eine Rolle. Mehrere Fallgruppen erwähnen die Verwendung von Abbildungen im Ausgangstext, z. B. bei Bedienungsanleitungen. Sowohl blinde Studierende als auch Dozierende bezeichnen es als sinnvoll, bei solchen Texten die sehenden Studierenden die Abbildungen verbal beschreiben zu lassen – also intersemiotisch zu übersetzen (Daria Dietrich). Die Blinden bekommen dadurch Zugang zu den Abbildungen; die Sehenden beschäftigen sich intensiver damit und können ihre kognitive Wahrnehmung des Gesehenen schärfen. Ein potenzieller Nachteil dieses Verfahrens liegt darin, dass solche Verbalisierungen sehr schwierig sein können und dementsprechend viele Studierende in einer Stegreifsituation überfordern. Die Sehenden müssen erst lernen, sich in die Perspektive von Blinden zu versetzen und eine zieladäquate Beschreibung zu formulieren; dies scheint jedoch gerade für Übersetzungsstudierende eine durchaus nützliche Aufgabe. Umgekehrt kann es auch für Blinde sinnvoll sein zu üben, wie sie relevante Informationen am besten von Sehenden erfragen können. In der Berufspraxis handhaben es die blinden Übersetzerinnen und Übersetzer teilweise so, dass sie keine Aufträge mit stark visuellen Elementen annehmen (Tina Trautmann); teilweise bezahlen sie Sehende z. B. für die Bearbeitung von Grafiken (Tobias Thiel), teilweise bekommen sie auch umsonst Unterstützung von sehenden Freunden oder Verwandten (Tina Trautmann).

Generell können beim intersemiotischen Übersetzen sowohl Blinde als auch Sehende üben, mit den jeweils eigenen Defiziten umzugehen und etwaige Probleme zu lösen. Diese Art des Übersetzens trägt somit, im Kontext des PACTE-Modells (2003: 59, 2007: 332) betrachtet, zur Stärkung der strategischen Subkompetenz bei. Aus konstruktivistischer Perspektive liegt hier ein Beispiel für die „positive Abhängigkeit“ vor, die kooperative Lernsituationen kennzeichnet (Orbán 2008: 46–48): Die intersemiotische Übersetzung kann nur gelingen, wenn blinde und sehende Studierende gemeinsam daran arbeiten.

Von einem etwas anderen Unterrichtsansatz erzählt Daniel Dittmann: Im Technikübersetzen „habe ich Teile der Maschinen zum Unterricht mitgenommen, damit [eine blinde Studentin] sie anfassen konnte und sich eine Vorstellung machen, wie die Maschine aussieht. Das war eine sehr erfolgreiche Idee [...] und ich bin sehr stolz darauf.“ Eine solche Hands-on-Sitzung kann auch für das Textverständnis der Sehenden durchaus sinnvoll sein, da ein Betasten und Betrachten der Maschinenteile manchen vielleicht einen besseren Zugang zum Gegenstand des Ausgangstextes ermöglicht als eine bloße Abbildung.

Ein weiteres visuelles Element, das blinde Studierende, Dozierende und blinde ÜbersetzerInnen ansprechen, ist die Textformatierung, die für Blinde schwierig sei und oft Hilfe von Sehenden erfordere. Belinda Becker beispielsweise erwähnt die Formatierung von Urkunden; dabei habe sie manchmal selbstständig Lösungen gefunden, manchmal hätten aber auch bei Gruppenarbeit sehende Studierende die Formatierung übernommen. Die technischen Details werden in den Interviews nicht näher erläutert; Birgit Niggemann stellt den Sachverhalt folgendermaßen dar:



Formatierungsmerkmale wie beispielsweise Schriftart, Schriftgröße, Hervorhebung (Kursivierung usw.) oder Absatzausrichtung lassen sich per Sprachausgabe abfragen. Wenn jedoch eine Datei uneinheitliche Formatierungen enthält, also z. B. gelegentliche Kursivierungen, ist die Abfrage mit einigem Aufwand und potenziellen Risiko verbunden, weil von der Text- bis zur Zeichenebene jedes Textstück, das man überprüfen möchte, separat abgefragt werden muss. Falls etwa im Anschluss an drei kursivierte Wörter aus Versehen auch die drei folgenden Zeilen kursiviert wurden, lässt sich das nur feststellen, indem man gezielt diese Zeilen auf einen möglichen Formatierungsfehler überprüft. Wenn somit im Übersetzungsunterricht die Studierenden selbst eine Endfassung des Zieltextes erstellen, kann es sinnvoll sein, dass Sehende die Arbeit von Blinden Korrektur lesen – eine Fähigkeit, die auch im Beruf immer wieder benötigt wird. Alternativ können die Sehenden, wie bei der von Belinda Becker erwähnten Gruppenarbeit, die gesamte Formatierung übernehmen. In den Übersetzungsunterricht einbezogen werden sollte die Formatierung auf jeden Fall, weil sie allgemein berufsrelevant und bei Textsorten wie z. B. Urkunden sogar sehr wichtig ist. Empfehlenswert dürfte sein, dass alle Sehenden im Wechsel Gelegenheit bekommen, bei der Endredaktion das Korrekturlesen bzw. Formatieren zu üben.

Einen Sonderfall der Textformatierung stellen Tabellen dar. Auch in diesem Bereich werden Probleme erwähnt. Beispielsweise berichtet Tina Trautmann, sie habe einmal bei einem Dokument die zahlreichen Tabellen wegen der Art der Formatierung („because of the way they were inserted into the document“) nicht öffnen können und deshalb bei diesem Auftrag mit einer sehenden Kollegin zusammengearbeitet, die ihr den Text vorgelesen und die Übersetzung der Tabelle nach Diktat geschrieben habe. Aus dem Interview wird jedoch deutlich, dass Tabellen nicht in jedem Fall problematisch sind. Laut Erklärung von Birgit Niggemann funktioniert die Sprachausgabe mittlerweile sehr gut, wenn die Tabellen keine komplexen Formatierungen wie etwa verbundene Zellen enthalten; man kann dann den Tabellentext sowohl nach Zeilen als auch nach Spalten abrufen. Komplexe Tabellen dagegen sind schwer zugänglich. In einer Unterrichtssituation können sie – ähnlich wie Abbildungen – beschrieben werden, wodurch wiederum die Sehenden Gelegenheit zu einer intensiveren inhaltlichen Auseinandersetzung bekommen; eine andere Möglichkeit ist auch hier die Arbeitsteilung in einem Team.

Tobias Thiel erzählt von einem Auftrag zur Übersetzung einer Unternehmenswebsite. Problematisch sei dabei die Verlinkung gewesen, insbesondere sich wiederholende Links in der Navigation: Er habe Schwierigkeiten gehabt, sich einen Überblick über die Struktur zu verschaffen. Dies ist insofern ein visuelles Element, als es nach Auskunft von Birgit Niggemann vom jeweiligen Screenreader abhängt, ob beispielsweise eine horizontale obere Navigationsleiste als solche angezeigt wird oder nicht. Die blinden Projektteilnehmerinnen vertreten jedoch die Auffassung, dass solche Probleme bei entsprechender instrumenteller Kompetenz lösbar sein müssten: In Word könne man bei Wiederholungen mit der Funktion Suchen und Ersetzen arbeiten (Birgit Niggemann); und für HTML-Dateien eigne sich gut das Translation-Memory-System Fluency, das auch bei Wiederholungen hilfreich ist (Laia Isus Vinas). Dies könnte allgemein ein Argument dafür sein, in Übersetzungsübungen ausführlich auf die Möglichkeiten einzugehen, die Textverarbeitungsprogramme und CAT-Tools bieten.

Schließlich thematisieren sowohl blinde Studierende als auch Dozierende das Arbeiten mit dem Beamer. Für Übersetzungsübungen werden in den Interviews zwei Typen von Situationen geschildert: zum einen das Zeigen von Abbildungen z. B. beim Technikübersetzen, zum anderen die

Projektion des Ausgangstextes oder des entstehenden Zieltextes. Auf Abbildungen, die kein integraler Bestandteil des Ausgangstextes sind, sondern lediglich zur ergänzenden Illustration dienen, könnte prinzipiell auch verzichtet werden. Dies würde allerdings bedeuten, auf eine für manche Sehende wichtige Verständnishilfe zu verzichten; es erscheint daher günstiger, bei Bedarf auch solche Abbildungen zu verwenden und sie intersemiotisch übersetzen zu lassen. Was die Projektion von Texten angeht, so werden diese für Blinde in der Regel vorgelesen; es ist jedoch Belinda Becker zufolge „ganz stark typabhängig [...], ob ein Blinder damit klarkommt oder nicht“: Wer „beispielsweise sehr auditiv orientiert“ sei, verstehe einen vorgelesenen Text gut. Nützlich sei es, den Text vorher z. B. per Mail zu bekommen und dann im Unterricht auf dem eigenen Rechner zu haben. Dies ist aus Sicht von Dominik Decker zwar gewöhnungsbedürftig, stellt aber kein grundsätzliches Problem dar. Benito Badenas findet es zudem hilfreich, nach dem Unterricht „eine richtige Übersetzung“ als Datei zu bekommen und sie mit der eigenen Übersetzung zu vergleichen; das sei „natürlich einfacher als nur zuzuhören“. Hieran könnten durchaus auch sehende Studierende interessiert sein (wobei allerdings die Vorstellung einer „richtigen“ Übersetzung aus Sicht vieler Dozierender problematisch ist). Die Verfügbarkeit einer besprochenen Übersetzung für alle könnte zudem eine Nachbearbeitung der mündlichen Diskussion erleichtern und eventuell auch der in Abschnitt 3 erwähnten Gefahr einer (unproduktiven) Verlangsamung entgegenwirken.

## 6 Organisation

Bei den organisatorischen Aspekten weisen sowohl blinde Studierende als auch sehende Studierende und Dozierende darauf hin, dass es sinnvoll sei, Blinden im Voraus alle Texte in einem mit Screenreader lesbaren Format zur Verfügung zu stellen, sodass sie sich bereits vor der Veranstaltung mit den Texten vertraut machen können – ein Punkt, der auch in der einschlägigen Sekundärliteratur häufig angesprochen wird (z. B. ONCE [2001]: 23). Für die interviewten Dozierenden stellt dies nach eigener Aussage kein Problem dar. Patrick Pegler macht allerdings darauf aufmerksam, dass nicht jedes im weiten Sinne textbasierte Dateiformat gleichermaßen geeignet ist; bei der Erstellung einer PDF etwa muss man gezielt auf Barrierefreiheit achten (weitere Beispiele für potenzielle Probleme finden sich in Müller [2014: 24–25]). Eine Äußerung von Belinda Becker lässt zudem erkennen, dass manche Dozierende zwar Dateien ankündigen, dann aber doch nicht bereitstellen; in solchen Fällen sei es für sie persönlich günstiger, von vornherein gesagt zu bekommen, dass es in dem betreffenden Kurs keine digitalisierten Texte gibt, weil sie dann rechtzeitig selbst die Papierkopien scannen bzw. im Notfall von anderen scannen lassen könne. Paula Peich erinnert daran, dass sich das Problem der rechtzeitigen Lieferung auch bei Materialien stellt, die von Studierenden verfasst werden; dies erwähnt auch Kellett Bidoli (2003: 191) mit Bezug auf Übersetzungen, die von Studierenden vorbereitet und im Unterricht besprochen und korrigiert werden. Generell ist in diesem Bereich eine durchdachte Organisation gefragt, und zwar vielleicht nicht nur für Blinde, denn auch für das Zeitmanagement sehender Studierender kann es sinnvoll sein, wenn sie die zu übersetzenden Texte frühzeitig erhalten. Sie können dann ihre Übersetzung unter Umständen gründlicher vorbereiten und somit eine bessere Qualität erzielen. Wenn es um die Bereitstellung von Übersetzungsentwürfen geht, so können alle Studierenden in einer gemischten Gruppe die Einhaltung festgelegter Liefertermine üben.

Mehrere Dozierende berichten, sie hätten erst zu Vorlesungsbeginn erfahren, dass in der Gruppe auch blinde Studierende seien, und dementsprechend bei der Vorbereitung der Veranstaltung noch keine Rücksicht auf deren Anforderungen nehmen können. Teilweise wird dies als Problem empfunden. Prinzipiell könnte es somit sinnvoll erscheinen, alle Blinden zu bitten, sich frühzeitig bei den Dozierenden zu melden, bzw. die Dozierenden auf dem Verwaltungsweg zu informieren (s. hierzu auch Bergmann/Liebchen 2009). Allerdings wird dieser Aspekt von den blinden Studierenden selbst überhaupt nicht erwähnt; für sie scheint er also weniger wichtig zu sein als für die Dozierenden. Generell wird eine frühzeitige Kontaktaufnahme nicht immer praktikabel sein, weil am FTSK eine Kursanmeldung bis Ende der ersten Vorlesungswoche möglich ist und auch erst dann über die endgültige Platzvergabe entschieden wird. Zudem ist *frühzeitig* ein vager Begriff: Wenn es beispielsweise darum geht, ob der erste Ausgangstext (auch) elektronisch zur Verfügung gestellt wird, dann dürfte in der Regel eine Absprache wenige Tage im Voraus genügen; wenn dagegen als Semesterthema in einer Fachübersetzungsübung technisches Zeichnen anvisiert wird, so wäre eine Mitteilung bereits vor Ankündigung der Veranstaltung, am FTSK also gegen Ende des vorangehenden Semesters, hilfreich. Und schließlich kann es auch persönliche Gründe verschiedener Art geben, warum Blinde auf eine Vorab-Kontaktaufnahme verzichten. Im Hinblick auf unsere Problemstellung, die nach dem Nutzen gemischter Gruppen sowohl für Blinde als auch für Sehende fragt, lässt sich aus diesen Gegebenheiten lediglich die allgemeine Empfehlung an Dozierende ableiten, ein etwaiges Semesterthema bei Ankündigung der Veranstaltung bekannt zu geben und den ersten Ausgangstext allen Studierenden über eine der am FTSK genutzten Online-Plattformen zur Verfügung zu stellen; hiervon profitieren alle Studierenden, weil alle Gelegenheit bekommen, sich schon vor Vorlesungsbeginn mit dem Thema und dem Text zu beschäftigen.

In Zusammenhang mit den in Abschnitt 4 diskutierten Ressourcen sprechen eine blinde Studentin und ein Dozent auch eine auf den ersten Blick organisatorische Frage an, nämlich die Vergleichbarkeit der in Klausuren zugelassenen Hilfsmittel. Wenn die Sehenden nur Printwörterbücher benutzen dürften, seien die elektronischen Entsprechungen für Blinde Offline-Wörterbücher, so Dirk Dahlem; falls es jedoch keine geeigneten Offline-Wörterbücher gebe, könne stattdessen die Nutzung eines Online-Wörterbuchs mit der Vorgabe gestattet werden, keine sonstigen Internetrecherchen durchzuführen. Belinda Becker schildert die Situation in einer Klausur, in der grundsätzlich nur einsprachige Wörterbücher zugelassen waren, sie selbst jedoch als einzige Teilnehmerin ein zweisprachiges Offline-Wörterbuch benutzen durfte, weil sie wegen nicht funktionierender Internetverbindung keinen Zugriff auf andere Ressourcen hatte. Diese Notlösung habe sie als „Bevorzugung“ empfunden, nicht mehr nur als „Nachteilsausgleich“ (eine Einschätzung, der die Projektteilnehmenden nicht unbedingt zustimmen). Lässt sich hier aber auch ein möglicher Nutzen für Sehende erkennen? Einige der am Forschungsprojekt beteiligten Studierenden plädieren dafür, überhaupt keine traditionelle Klausur schreiben zu lassen, sondern als Leistungsnachweis beispielsweise kommentierte Übersetzungen oder Portfolios zu verwenden. Von einer solchen größeren Vielfalt an Prüfungsformen könnten sowohl Blinde als auch Sehende profitieren. Dieser Gedanke führt den Aspekt Hilfsmittel weg von der rein organisatorischen Ebene und hin zu zentralen inhaltlichen Fragen des Übersetzungsstudiums.

## 7 Schlussfolgerungen

Ziel unseres Projekts war es, herauszufinden, wie Übersetzungslehre und -lernen gestaltet werden können, damit blinde und sehende Studierende gleichermaßen von den gemischten Gruppen profitieren. Die Analyse der Interviews mit verschiedenen Fallgruppen hat gezeigt, dass didaktische Ansätze und organisatorische Prinzipien, von denen blinde Studierende profitieren, oft auch für Sehende sinnvoll sind. Beispiele hierfür sind Sozialformen wie Partner- und Kleingruppenarbeit, Methodenvielfalt bei der Rezeption des Ausgangstextes und der Produktion des Zieltextes, eine verstärkte Thematisierung der Suche nach und kritischen Bewertung von Online-Ressourcen, die Einbeziehung verschiedener, auch blindengerechter Translation-Memory-Systeme, ein breites Spektrum an Prüfungsformen, das intersemiotische Übersetzen von Abbildungen, die Arbeitsteilung bei der Textformatierung sowie die frühzeitige Bereitstellung von Kursinformationen und von Texten in elektronischer, Screenreader-fähiger Form. Zwar gibt es auch Situationen, in denen die Interessen blinder und sehender Studierender divergieren – wenn beispielsweise durch die Anforderungen der Blinden eine Verlangsamung entsteht, die für die Sehenden keinen didaktischen Nutzen hat, oder wenn für die Sehenden eine so intensive Visualisierung sinnvoll ist, dass die intersemiotische Übersetzung oder Dolmetschung an ihre Grenzen stößt –, doch scheinen solche Situationen in der Wahrnehmung der meisten von uns interviewten Personen keine dominante Rolle zu spielen.

Das PACTE-Modell der translatorischen Kompetenz hat sich insofern als geeignet für eine Auseinandersetzung mit dem Übersetzungsunterricht in gemischten Gruppen erwiesen, als die Unterscheidung zwischen verschiedenen Subkompetenzen eine differenzierte Betrachtung ermöglicht. So lassen sich etwa bei der Subkompetenz Übersetzungskonzeption keine spezifischen Divergenzen zwischen blinden und sehenden Studierenden feststellen; anders dagegen bei der instrumentellen Subkompetenz, die somit in stärkerem Maße Fragen nach Best Practice aufwirft. Auffallend sind jedoch die unterschiedlichen Resultate, die sich bei einer parallelen Anwendung eines konstruktivistischen Ansatzes ergeben; Beispiele hierfür sind die Diskussion der Zusammenarbeit blinder und sehender Studierender in Kleingruppen sowie des intersemiotischen Übersetzens. Während eine PACTE-basierte Analyse den Schwerpunkt auf die Einzelperson und deren Erwerb bestimmter isolierbarer Kompetenzen legt, steht bei einer konstruktivistischen Interpretation viel stärker die Dynamik eines sozialen Handlungsgefüges im Vordergrund.

Eine gezielte empirische Erprobung der diskutierten didaktischen Ansätze in gemischten Gruppen war im Rahmen unseres einsemestrigen Projekts nicht möglich, wäre jedoch ein Desideratum für die weitere Forschung. Auch eine Durchführung weiterer Interviews mit verschiedenen Fallgruppen scheint wünschenswert, da davon auszugehen ist, dass sich hieraus noch weitere Best-Practice-Anregungen ergeben würden. Und schließlich ließen sich in Zusammenhang mit einem inklusiven Translationsstudium zahlreiche Fragen diskutieren, die nicht den Übersetzungsunterricht im Besonderen betreffen, aber für das Studium im Allgemeinen relevant sind. Hierzu gibt es zwar auf fachübergreifender Ebene bereits einiges an Literatur (z. B. Bergmann/Liebchen 2009, Fromme/Mattert 2013); fachspezifisch sind jedoch Aspekte wie – um nur ein Beispiel zu nennen – die Textlektüre in translationswissenschaftlichen Seminaren noch kaum behandelt worden. Auch für das Translationsstudium generell könnte es sinnvoll sein, den möglichen gemeinsamen Nutzen blinder und sehender Studierender in gemischten Gruppen zu untersuchen.

## Literaturverzeichnis

- Bergmann, Sandra, und Julia Liebchen (2009). „Erfolgreiches Studium für Blinde und Sehbehinderte.“ *WinfWiki* [Wissensdatenbank zur Wirtschaftsinformatik]. [http://winfwiki.winfom.de/index.php/Erfolgreiches\\_Studium\\_f%C3%BCr\\_Blinde\\_und\\_Sehbehinderte](http://winfwiki.winfom.de/index.php/Erfolgreiches_Studium_f%C3%BCr_Blinde_und_Sehbehinderte) (19. März 2015).
- Cook, A. A. (1976). „De blinde vertaler.“ *Vertalen vertolket: Verbalen over vertalen*. Amsterdam: Nederlands Genootschap van Vertalers, 120–123.
- Flick, Uwe (2014). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. rowohlts enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [1995].
- Fluency Translation and Localization Software* (2015). <https://www.westernstandard.com/Default.aspx> (23. Februar 2015).
- Fromme, Christine, und Jana Mattered, Red. und Koord. (2013). *Studium und Behinderung: Informationen für Studierende und Studieninteressierte mit Behinderungen und chronischen Krankheiten*. Berlin: Deutsches Studentenwerk [1983 (Erstauflage unter dem Titel *Behinderte studieren*)]. [http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/37\\_Handbuch\\_Studium\\_und\\_Behinderung\\_7\\_Auflage.pdf](http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/37_Handbuch_Studium_und_Behinderung_7_Auflage.pdf) (20. März 2015).
- Helffferich, Cornelia (2014). „Leitfaden- und Experteninterviews.“ *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer, 559–574.
- Kellett Bidoli, Cynthia Jane (2003). „The Training of Blind Students at the SSLMIT – Trieste.“ *The Interpreters' Newsletter* [Triest] 12, 189–199. <http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2483/1/08.pdf> (1. August 2014).
- Kiraly, Don (2013). „Das Kultivieren einer Translationsdidaktik: Eine fraktale Perspektive.“ *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*. Hrsg. Silvia Hansen-Schirra und Don Kiraly. FTSK: Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim, Reihe A, 61. Frankfurt am Main: Lang, 11–32.
- Minina, O[lg]a G. (2013). „Metodika obučenija anglijskomu jazyku nezrjačich studentov v vuze“ [„Didaktik für den Englischunterricht mit blinden Studierenden“]. *Teaching English to Blind and Visually Impaired Students*. [http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers\\_20131005200515.html](http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005200515.html) (20. März 2015).
- Müller, Dorothee (2014). *Barrierefreies Studium: Leitfaden für Lebrende der Goethe-Universität*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität [2012]. <http://www.uni-frankfurt.de/44214611/Leitfaden-Barrierefreies-Studium.pdf> (19. März 2015).
- ONCE ([2001]). *Proyecto comunicación sin barreras: Metodología para la formación en técnicas de traducción e interpretación para ciegos y deficientes visuales. / Communication [sic] without Frontiers Project [sic]: Training Methodology for Blind and Visually Impaired Translators*. Madrid: ONCE [Organización Nacional de Ciegos Españoles].
- Orbán, Wencke (2008). *Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzers*. Heidelberger Studien zur Übersetzungswissenschaft 10. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- PACTE Group (2003). "Building a Translation Competence Model." *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*. Hrsg. Fabio Alves. Benjamins Translation Library 45. Amsterdam: Benjamins, 43–66.
- (2007). „Zum Wesen der Übersetzungskompetenz: Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells.“ *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig: Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektive aus der Außen-sicht*. Hrsg. Gerd Wotjak. Berlin: Frank & Timme, 327–342.
- Palazzi, Maria Cristina (2003). « L'enseignement de l'I. C. aux étudiants non-voyants. » *The Interpreters' Newsletter* [Triest] 12, 201–204. <http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2484/1/09.pdf> (1. August 2014).
- Parkin, Christina (2012). *Stegreifübersetzen: Überlegungen zu einer Grenzform der Translation am Beispiel des Sprachenpaares Französisch–Deutsch*. InterPartes: Beiträge zur Dolmetschwissenschaft 9. Frankfurt am Main: Lang.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg [2008].
- Saum-Aldehoff, Thomas (2009). „Worin sind Blinde Sehenden überlegen? Interview mit Prof. Brigitte Röder.“ [2005.] *horus: Marburger Beiträge zur Integration Blinder und Sehbehinderter* 4. <http://www.dvbs-online.de/horus/2009-4-4576.htm> (4. März 2015).
- „Screenreader“ (o. J.). *ITWissen: Das große Online-Lexikon für Informationstechnologie*. <http://www.itwissen.info/definition/lexikon/Screenreader-screenreader.html> (9. Februar 2015).
- Theroundtable (o. J.). *Theroundtable: A List for Blind and Low Vision Translators and Interpreters and their Interested Professors*. <http://lists.screenreview.org/listinfo.cgi/theroundtable-screenreview.org> (8. November 2014).

## Anhang: Interviewte Personen

### Blinde Studierende

- Badenas, Benito: BA an der Universitat Autònoma de Barcelona und Austauschstudent an der Universität des Saarlandes; 7. Semester; Grundsprachen Spanisch und Katalanisch, Fremdsprachen Englisch und Deutsch.
- Badinski, Bina: MA am FTSK; 2. Semester; Grundsprache Spanisch, Fremdsprache Deutsch.
- Becker, Belinda: BA am FTSK; 7. Semester; Grundsprache Deutsch, Fremdsprachen Englisch und Spanisch.
- Buchholz, Bernd: BA am FTSK; 9. Semester; Grundsprache Deutsch, Fremdsprachen Englisch und Französisch.

### Sehende Studierende

- Schmidt, Sophia: MA am FTSK; 3. Semester; Grundsprache Deutsch, Fremdsprachen Russisch und Englisch.
- Schulz, Silke: MA am FTSK; 1. Semester; Grundsprache Russisch, Fremdsprache Deutsch.
- Stolz, Sara: BA am FTSK; 6. Semester; Grundsprache Polnisch, Fremdsprachen Deutsch und Englisch.

### **Übersetzungsdozierende**

Dahlem, Dirk: Lehrerfahrung seit 2003; Übersetzen und Fachübersetzen für die Sprachenpaare Portugiesisch/Deutsch und Spanisch/Deutsch.

Decker, Dominik: Lehrerfahrung seit 1998; Übersetzen und Fachübersetzen für das Sprachenpaar Spanisch/Deutsch; außerdem fremdsprachliche Kompetenz und Translationswissenschaft.

Dietrich, Daria: Lehrerfahrung seit 1995; Übersetzen und Fachübersetzen für das Sprachenpaar Türkisch/Deutsch; außerdem Fachdolmetschen.

Dittmann, Daniel: Lehrerfahrung seit 1992; Übersetzen und Fachübersetzen für das Sprachenpaar Spanisch/Deutsch.

*[Anmerkung: Bei den Dozierenden ist das Sprachenpaar Spanisch/Deutsch mehrmals vertreten. Die Dozierenden unterrichten jedoch teils im Fach Deutsch als Fremdsprache, teils im Fach Spanisch, sodass nicht alle mit denselben Studierenden in Berührung kommen.]*

### **Blinde Übersetzerinnen und Übersetzer**

Thiel, Tobias: seit etwa einem Jahr freiberuflich tätig; Fachgebiete Militär, Technik, Medizin; Sprachenkombination Italienisch und Englisch ins Serbische.

Trapp, Theresa: seit 2001 freiberuflich tätig (insgesamt etwa 8 Jahre als Vollzeit-Übersetzerin); Fachgebiete Blindheit, soziale Fragen, Fischerei, (selten) Technik, (selten) Normung; Sprachenkombination Französisch, Englisch und Italienisch ins Spanische sowie Spanisch, Englisch und Italienisch ins Französische.

Trautmann, Tina: seit 2001 freiberuflich tätig (aber nur wenige Projekte pro Jahr); Fachgebiete psychische Gesundheit, soziale Dienste, Medizin, Erziehungswesen (übernimmt aber auch Aufträge aus anderen Gebieten); Sprachenkombination Englisch/Spanisch (beide Übersetzungsrichtungen).

### **BlindenpädagogInnen**

Pegler, Patrick: Diplompädagoge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und E-Learning; seit 2009 Lehrtätigkeit auch auf dem Gebiet Blinden- und Sehbehindertenpädagogik; Lehrerfahrung mit Blinden.

Peich, Paula: Lehrerfahrung in den Bereichen Stationäre Erziehungshilfelehre und Sozialpädagogische Diagnostik; Mitglied im Koordinationsteam des Weiterbildungsmasters „Blinden- und Sehbehindertenpädagogik“ an der Universität Marburg.

Pöhler, Petra: wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin; seit 2009 im Bereich Blindenpädagogik tätig; Lehrerfahrung mit Blinden.