

Magdalena Zehetgruber und Johannes Schnitzer

Die Verwendung automatischer Übersetzungsprogramme im Wirtschaftssprachunterricht romanischer Sprachen

Abstract: Recent studies in the use of lexicographic devices by language learners have shown that, especially since the introduction of neural networks, online machine translation (OMT) programmes are predominantly used. At the Vienna University of Economics and Business, we conducted a survey as well as a performance test looking into the use of OMT in French, Italian and Spanish by students of International Management. The goal was to find out which programmes students find particularly helpful, how they judge their quality, how precisely they employ them, and which results they achieve. Students report and show making use of OMT particularly for short structures rather than for longer contextualised input. They also mention context-sensitive results and wish for better support and inclusion of how to use the programmes in class. The results reveal flaws of the different tools used but even more they emphasize the need of addressing the use of OMT tools in foreign language teaching.

Keywords: online machine translation, teaching for specific purposes, use of lexicographic resources, business communication (automatische Übersetzungsprogramme, Fachsprachenunterricht, Verwendung lexikographischer Hilfsmittel, Wirtschaftskommunikation)

1 Einleitung

Innerhalb weniger Jahre sind automatische Übersetzungsprogramme zu einem fixen Bestandteil unserer Kontakte mit anderen Sprachen geworden. Youtube-Clips und soziale Medien, E-Commerce und Unternehmenswebseiten, Konsular-Angelegenheiten und Krankenhauskommunikation – sowohl im privaten wie auch im beruflichen und öffentlichen Kontext sind maschinell generierte Übersetzungen kaum mehr wegzudenken (Dorst/

Magdalena Zehetgruber, Institut für Romanische Sprachen, Wirtschaftsuniversität Wien, Welthandelsplatz 1, A-1020 Wien. e-mail: magdalena.zehetgruber@wu.ac.at

Johannes Schnitzer, Institut für Romanische Sprachen, Wirtschaftsuniversität Wien, Welthandelsplatz 1, A-1020 Wien. e-mail: johannes.schnitzer@wu.ac.at

Valdez/ Bouman 2022: 49). Der Sprachunterricht, speziell der fachsprachliche Fremdsprachenunterricht, kommt nicht umhin, die Möglichkeiten und Grenzen der maschinellen Übersetzung auszuloten und, wo möglich, für sich nutzbar zu machen, will er nicht in überkommenen Mustern verharren. Ein Problem dabei ist die Geschwindigkeit, mit der sich diese Möglichkeiten und Grenzen permanent verschieben und die es nicht nur für Sprachlernende, sondern auch für Sprachlehrende schwierig macht, den Überblick darüber zu behalten, welche Instrumente gerade verfügbar sind, wie es um ihre Funktionalitäten bestellt ist, welche Einsatzmöglichkeiten sie jeweils sinnvollerweise bieten und, nicht zuletzt, wie sie tatsächlich im Unterrichtskontext, aber auch in der beruflichen Praxis eingesetzt werden.

Die vorliegende Studie wurde im Kontext des fachsprachlichen Unterrichts aus Französisch, Italienisch und Spanisch an der Wirtschaftsuniversität Wien durchgeführt, wo wir Studierende befähigen wollen, größere sprachliche und kommunikative Autonomie zu erlangen und selbständig (fremd-)sprachliche Herausforderungen zu meistern. Zu diesem Zweck muss sowohl der Umgang mit den heutzutage zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln in den Unterricht inkludiert als auch die gesamte Didaktik an die neuen Möglichkeiten (Inhalte, Übungs- und Prüfungsformen etc.) angepasst werden. Dafür ist jedoch Voraussetzung zu wissen, wie Studierende mit automatischen Übersetzungsprogrammen umgehen und welche Schwierigkeiten dabei auftauchen (Briggs 2018; Dorst/Valdez/Bouman 2022; Ducar/Schocket 2018; Jolley/Maimone 2022).

Konkretes Ziel der Studie ist somit, auf empirischer Grundlage die folgenden Fragen zu beantworten:

- Welche Übersetzungsprogramme werden in welchem Ausmaß (auch im Vergleich zu anderen lexikographischen Hilfsmitteln) von unseren Studierenden verwendet?
- Wie groß ist die Zufriedenheit der Studierenden mit diesen Programmen und wie schätzen sie deren Qualität ein?
- Für welche Verwendungszwecke werden Übersetzungsprogramme herangezogen?
- Auf welche Art und Weise werden sie verwendet (Eingabestrategien)?
- Welche Resultate werden von den Studierenden erzielt?
- Welche Schwierigkeiten treten dabei auf und wie lassen sich diese erklären?

Die Beantwortung dieser Fragen soll es uns in der Folge ermöglichen, geeignete Erklärungen und Übungen zu erarbeiten, um die Studierenden zu kompetenten Benutzer:innen automatischer Übersetzungsprogramme zu machen, wobei es sowohl darum geht, die eigene, unmittelbare Verwendung zu verbessern, als auch darum, ein kritisches Bewusstsein für erwartbare Schwierigkeiten zu schaffen, also die sogenannte „machine translation literacy“ (Bowker/Buitrago 2019) zu entwickeln und auszubauen.

2 Forschungsstand

Wie oben bereits ausgeführt, verläuft die Entwicklung von automatischen Übersetzungsprogrammen im Kontext des Ausbaus von Technologien auf Grundlage künstlicher Intelligenz in rasantem Tempo. Dies hat zur Folge, dass viele Untersuchungen, die vielleicht nur wenige Jahre alt sind, mittlerweile als obsolet angesehen werden können, weil sie sich in irgendeiner Art und Weise auf Technologien beziehen, die nicht mehr zum Einsatz kommen oder ihre Funktionsweise grundlegend verändert haben. Für den Bereich der automatischen Übersetzung kann das Jahr 2016 als technologischer Wendepunkt genannt werden. In diesem Jahr gingen die ersten Programme dazu über, Übersetzungen auf Basis neuronaler Netze zu erstellen, also rein auf Regeln und Statistik beruhende Verfahren durch lernfähige Algorithmen zu ersetzen und dadurch die Qualität der Übersetzungen um ein Vielfaches zu verbessern (Jolley/Maimone 2022; Wu et al. 2016). So führte etwa bei Google Translate die Umstellung auf dieses neue System 2016 zu einer Reduktion der Übersetzungsfehler um 55 bis 85 Prozent (Briggs 2018; Ducar/Schocket 2018: 780; Le/Schuster 2016). Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit Fortschritten im Bereich der künstlichen Intelligenz und mit *Machine* bzw. *Deep Learning* (Hellmich 2021; Torres-Simón/Pym 2021). Insbesondere für die Kommunikation im wirtschaftlichen und öffentlichen Bereich, die schnell und effizient erfolgen muss, stellt diese Verbesserung eine gute Lösung dar, denn auch wenn die Übersetzungen nicht an professionelle herankommen, so sind sie „fast, cheap and freely available“ und für diese Zwecke gut genug, denn „we just need a general idea of what the text says“ (Dorst/Valdez/Bouman 2022: 50).

Die Verbesserungen gegenüber Übersetzungen vor Einführung neuronaler Netze betreffen etwa wortwörtliche Übersetzungen und den Umgang mit polysemen Ausdrücken, Orthographiefehler in der Eingabe oder Ko-Referenzen. Verbessert hatte sich zudem der Umgang mit Eigennamen, die Wortwahl in Hinblick auf Kontextualität und Register, sowie grammatikalische Fehler; wenngleich in diesen Bereichen weiterhin einzelne Probleme bestehen (Ducar/Schocket 2018: 784). Problematisch bleiben bei den Übersetzungen zudem Dimensionen der Pragmatik und der kulturellen Erwartungshaltungen sowie Fragen des Sprachregisters, die wiederum mit dem sprachlichen und außersprachlichen Kontext sowie mit Konnotationen verbunden sind, was damit zusammenhängt, dass mithilfe automatischer Übersetzungsprogramme Text generiert wird, ohne dass das System per se Sprache lesen oder verarbeiten kann (Ducar/Schocket 2018: 785; Le/Schuster 2016). Auch regionale Variation stellt die Programme häufig vor Probleme: Während Output generell nur in dominanten Varietäten produziert wird, führt Input in weniger verbreiteten Varietäten teilweise zu Schwierigkeiten. Zudem beruhen neuronale Netze auf *large language* Modellen, die immer in gewisser Weise voreingenommen sind, z. B. in Hinblick auf Gender oder auch wirtschaftlich relevante Sprachen, das heißt, dass die Qualität der Übersetzung mit der Verbreitung der

jeweiligen Sprache steigt. Gibt es nur wenige Ressourcen in einer Sprache, d. h. handelt es sich um eine Sprache mit wenigen Sprecher:innen und einer geringen wirtschaftlichen Bedeutung, ist auch die Qualität der Übersetzung geringer (Klimova et al. 2023: 666). Ein möglichst effizienter Gebrauch der Übersetzungsprogramme, selbst auf Basis neuronaler Netze, setzt eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen sowie ein Bewusstsein für ihre Grenzen und Schwachstellen voraus (Briggs 2018: 4–5).

Trotz der genannten Einschränkungen führte die Implementierung neuronaler Netze in den Übersetzungsprogrammen zu einem starken Umdenken in diesem Bereich. Drastisch drücken dies Maldonado González und Liébana González (2023: 134) aus: „... los sistemas de traducción que se usaban hace una década no se parecen en nada a los que se utilizan en la actualidad“¹ Diese starke Veränderung zeigt sich auch in den Outputs der Programme: Während man in der traditionellen satz- bzw. phrasen-basierten Methode maschinelle Übersetzungen an ihrer hohen Fehlerquote und schlechten Qualität erkennen konnte – die typischerweise ihrer Funktionsweise zugeschrieben wurden –, so wird heute die Verwendung der Programme etwa in Texten von Fremdsprachenlernenden daran ersichtlich, dass diese als „zu gut“ für deren eigentliches Sprachniveau erscheinen (Carré et al. 2022: 189).

Wenn man nun die Zeitspanne berücksichtigt, die die Implementierung dieser Technologie, die Durchführung einer Studie und deren Veröffentlichung benötigen, kann man davon ausgehen, dass mehr als ca. fünf Jahre alte Arbeiten zur Funktionsweise und Verwendung von Übersetzungsprogrammen oftmals auf anderen Voraussetzungen beruhen. Dies muss auch bezüglich der soeben präsentierten Vorzüge und Schwachstellen der Programme berücksichtigt werden. Doch auch abgesehen von der Kurzlebigkeit der Forschungsergebnisse zeigt sich in Hinblick auf den Forschungsstand ein sehr heterogenes Bild: Die an sich schon eher geringe Zahl an Studien zum tatsächlichen Gebrauch von Übersetzungsprogrammen und nicht etwa reine Befragungen dazu (Hellmich 2021; Lee 2020: 158) erstreckt sich über ein breites Spektrum an Verwender:innen und, damit einhergehend, einen weiten Rahmen an konkreten Gebrauchssituationen. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob die Proband:innengruppen z. B. aus Studierenden der Übersetzungswissenschaft (Torres-Simón/Pym 2021) oder aus Schüler:innen der Sekundarstufe (Fredholm 2021) bestehen, oder ob z. B. juristische Fachtexte (Briva-Iglesias 2021) oder etwa wirtschaftswissenschaftliche Studierendentexte (Bowker 2020) das Übersetzungsobjekt sind. Zieht man dann noch in Betracht, dass mit Übersetzungsprogrammen je nach Sprachenkombination unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden (Maldonado González/Liébana González 2023: 134), und naturgemäß die konkreten Studien spezifische Fragestellungen und Zielsetzungen anvisieren, ist klar, dass jeder Vergleich sehr sorgfältig die jeweiligen Parameter berücksichtigen muss.

¹ Die noch vor zehn Jahren verwendeten Übersetzungsprogramme sind mit denen, die heute in Gebrauch sind, keineswegs vergleichbar (Übersetzung der Autor:innen).

Zahlreiche Studien beschäftigen sich dabei mit den (wahrgenommenen) Vor- und Nachteilen der Übersetzungsprogramme, gleichzeitig aber auch mit den Konsequenzen ihres Einsatzes auf professionelle Praktiken ebenso wie Unterrichtssettings. In Hinblick auf die vorliegende Studie interessieren vor allem die Einschätzungen von Lernenden und Lehrenden im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Laut unterschiedlichen Forschungsarbeiten in diesem Bereich sehen die Nutzer:innen die Vorteile von automatischen Übersetzungsprogrammen einerseits in ihrer Kosteneffizienz, da es sich häufig um kostenlose Angebote oder aber kostengünstige Abos handelt. Andererseits punkten die Programme durch den geringen Zeitaufwand und die leichte Handhabung, die es vor allem auch Studierenden ermöglicht, relativ einfach bessere Ergebnisse – auch in Hinblick auf Noten – zu erzielen. Hinzu kommt, dass dem kritischen und reflektierten Einsatz von Übersetzungsprogrammen das Potential zugesprochen wird, metasprachliches Bewusstsein zu fördern, was wiederum Lehrende positiv hervorheben (Hellmich 2021; Jolley/Maimone 2022; Klekovkina/Denié-Higney 2022; Klimova et al. 2023; Tourmen/Hoffmann 2022).

Als Kritikpunkte am Einsatz von Übersetzungsprogrammen im (universitären) Fremdsprachenunterricht werden einerseits deren mangelhafte akademische Integrität (Ducar/Schocket 2018; Klekovkina/Denié-Higney 2022; Zemach 2021), andererseits der potentiell negative Effekt auf den tatsächlichen Lernprozess angeführt, da die Gefahr besteht, durch die einfache Verwendung der Programme nicht mehr wirklich etwas dazulernen, etwa in Hinblick auf grammatisches oder lexikalisches Wissen (Jolley/Maimone 2022: 34). Hinzu kommt, dass im Gebrauch der Programme keine echte Textarbeit passiert, insofern Texte auf Ebene der sprachlichen Korrektheit zwar durchaus einwandfrei erscheinen mögen, inhaltlich oder strukturell hingegen problematisch bleiben (Klimova et al. 2023: 666). Vor allem Sprachlernende mit niedrigem Sprachniveau können außerdem mitunter nicht überprüfen, ob die Übersetzung ihrer Idee entspricht und urteilen dementsprechend unwissend über die generierten Texte (Pellet/Myers 2022: 166).

Viele Studien beschäftigen sich weiters mit den Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrenden gegenüber dem Einsatz von automatischen Übersetzungsprogrammen im Unterricht bzw. in Unterrichtssituationen. Dabei zeigt sich eine eher negative Wahrnehmung bzw. größere Skepsis als von Lernendenseite, wobei einerseits die trotz zahlreicher Verbesserungen mangelhafte Qualität der Übersetzungen kritisiert, andererseits der Sorge vor zu großer Abhängigkeit von den Programmen Ausdruck verliehen wird. Interessanterweise zeigen Lehrende eine höhere Toleranz in Hinblick auf die Verwendung in rezeptiven Settings als etwa im produktiven Einsatz. Mitunter werden die Übersetzungsprogramme jedoch sogar als Bedrohung wahrgenommen oder beschrieben (Ducar/Schocket 2018; Hellmich 2021; Klimova et al. 2023; Paterson 2023: 3; Tourmen/Hoffmann 2022).

Trotz dieser bereits vorliegenden Untersuchungen insbesondere im Bereich der Befragung von Lernenden und Lehrenden herrscht in Hinblick auf den konkreten Einsatz und Gebrauch dieser Programme im universitären Fremdsprachenunterricht

noch erhöhter Forschungsbedarf, denn automatische Übersetzung „remains broadly unaddressed in most higher education policy, curricula, and practice“ (Paterson 2023: 2). Auch Dorst/Valdez/Bouman (2022: 50) unterstreichen diese Forschungslücke: „Yet we know surprisingly little about how students (or staff for that matter) actually use MT: what they do with it, when and why they use it, and why they opt for MT rather than other solutions“. Umso deutlicher zeigt sich diese Lücke im Kontext des Fachsprachenunterrichts (Dorst/Valdez/Bouman 2022: 51). Dabei stellt sich die zentrale Frage, welche Haltung der Fremdsprachenunterricht zu automatischer Übersetzung einnehmen soll. Die Qualität dieser Programme verbessert sich wie dargestellt laufend, der Gebrauch vonseiten der Lernenden, aber auch generell im professionellen sowie privaten Kontext, ist Realität und sollte dementsprechend auch nicht verleugnet werden. Insofern gilt es als unumgänglich auch Trainings für Lernende anzubieten, um Plagiarismus vorzubeugen und bessere Resultate zu erzielen. Dafür ist es jedoch notwendig, die Funktionsweise der Programme mit ihren Stärken und Schwächen mehr oder minder tagesaktuell zu kennen und gezielt im Unterricht darauf einzugehen, gleichzeitig auch zu verstehen, wie Studierende konkret mit den Programmen arbeiten (Briggs 2018: 4; Carré et al. 2022: 190–191; Ducar/Schocket 2018: 780–787). Es geht im Unterricht nicht zuletzt also auch darum, von einem „detect-react-prevent mindset“ zu einem „integrate-educate-model approach“ überzugehen (Jolley/Maimone 2022: 39).

Die in der Folge dargestellte Studie macht es sich zur Aufgabe, einen Beitrag zur Füllung der soeben beschriebenen Forschungslücke zu leisten und aus den Erkenntnissen zum Gebrauch automatischer Übersetzungsprogramme von Wirtschaftsstudierenden die Implikationen für den universitären Fachsprachenunterricht abzuleiten.

3 Erhebung

Die vorliegende Untersuchung wurde an der Wirtschaftsuniversität Wien durchgeführt, an der ausschließlich wirtschaftlich orientierte Studien angeboten werden. Fremdsprachen sind dabei insbesondere in den Studiengang „Internationale Betriebswirtschaftslehre“ integriert, in dem neben Englisch der Erwerb einer weiteren Sprache verpflichtend ist. Dementsprechend rekrutiert sich der weitaus überwiegende Teil der Studierenden romanischer Sprachen – angeboten werden Französisch, Italienisch und Spanisch – aus diesem Studiengang. Als Eingangsvoraussetzung gilt für diese – sowie für Russisch – die Beherrschung auf Niveau A2+ bzw. B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wobei die tatsächliche Sprachbeherrschung der Studierenden erheblich variiert. In insgesamt vier zweistündigen Lehrveranstaltungen wird das allgemeine Sprachniveau der Studierenden auf B2-Niveau angehoben und eine Einführung in relevante Kapitel der fremdsprachlichen Wirtschaftskommunikation (Bewerbungsprozesse, Unternehmenspräsentationen, Warenverkehr

etc.) gegeben. In diesem Kontext ist die vorliegende Studie angesiedelt, wobei sich die Untersuchung methodisch in zwei Teile gliedert:

- eine Online-Umfrage zur Selbsteinschätzung der Studierenden in Hinblick auf deren Verwendung und Wahrnehmung von automatischen Übersetzungsprogrammen
- eine praktische Aufgabenstellung zur Untersuchung des tatsächlichen Gebrauchs der Programme von Studierenden

Die Kombination dieser beiden methodischen Vorgangsweisen sollte garantieren, sowohl Kenntnis und Einstellungen der Studierenden als auch deren konkreten Umgang mit Übersetzungsprogrammen in einer sehr realitätsnahen und ihnen bekannten sowie relevanten Kommunikationssituation beleuchten zu können.

3.1 Online-Umfrage

Der Online-Fragebogen wurde mit dem Umfrage-Tool LimeSurvey erstellt und richtete sich an die Studierenden der Lehrveranstaltungen aus Fremdsprachlicher Wirtschaftskommunikation (WIKO) Französisch, Italienisch und Spanisch im Sommersemester 2022. Von insgesamt 381 angemeldeten Studierenden in diesen Kursen nahmen 150, das entspricht etwa 39%, an der etwa 15-minütigen Befragung in deutscher Sprache teil. Von diesen Studierenden gaben 63% weibliches, 37% männliches Geschlecht an, im Median und im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 22 Jahre alt, mit einer Standardabweichung von 2,3 Jahren. Die Studierenden verteilten sich dabei wie folgt auf die drei unterrichteten romanischen Sprachen: Französisch: 57, Italienisch: 45, Spanisch: 48.

Der Fragebogen umfasste 21 Fragen, die in sechs thematische Blöcke eingeteilt werden können (s. Tabelle 1). Es handelte sich überwiegend um Fragen in geschlossenem Format, einzelne Fragen hatten offenen Charakter und sollten damit vor allem auch subjektivere Einblicke ermöglichen. Der vollständige Fragebogen findet sich im Anhang (7.1).

Tabelle 1: Themenblöcke und Fragen der Online-Umfrage.

Themenblock	Fragen
Soziodemographische Daten	Fragen 2–6 ²
Kenntnis von Übersetzungsprogrammen	Frage 7
Verwendete Programme und Häufigkeit	Fragen 8–11, 15
Konkrete Einsatzsituationen	Fragen 12–14
Verwendungsstrategien	Fragen 16–17
Bewertung von Gebrauch und Qualität	Fragen 18–22

² Bei Frage 1 handelte es sich um die Datenschutzerklärung, die aus Platzgründen ebenso wie der Einleitungstext nicht abgedruckt wurde.

Die Auswertung und die Analyse der im Fragebogen ermittelten Daten erfolgte für die geschlossenen Fragenformate mittels deskriptiver Statistik, aufgrund der geringen Unterschiede zwischen den Teilgruppen sowie der Forschungsfragen erwiesen sich keine inferenzstatistischen Berechnungen als notwendig. Offene Fragen wurden mittels Inhaltsanalyse kategorisiert und kodiert und, wo möglich, auch quantitativ ausgewertet.

3.2 Praktische Aufgabenstellung

In einem zweiten Schritt wurden ebenfalls Studierende der Lehrveranstaltungen in Fremdsprachlicher Wirtschaftskommunikation Französisch, Italienisch und Spanisch aus dem Sommersemester 2022 sowie dem Wintersemester 2022/23 gebeten, in einem Test-Setting eine praktische Aufgabenstellung zu bearbeiten. Voraussetzung für die Teilnahme war hier Erstsprache Deutsch oder allenfalls eine ausgezeichnete Beherrschung des Deutschen. Nicht alle Teilnehmenden an dieser zweiten Phase des Projekts hatten zuvor an der Fragebogenuntersuchung teilgenommen. Aus Datenschutzgründen war es auch nicht möglich, Ergebnisse aus den Fragebogen individuell mit dem Abschneiden im Test in Beziehung zu setzen.

Die praktische Aufgabenstellung bestand aus dem Verfassen eines Bewerbungsschreibens für einen Praktikumsplatz in Frankreich/Italien/Spanien auf Basis einer fiktiven, auf Deutsch verfassten Personenbeschreibung, die grosso modo derjenigen eines prototypischen Studierenden der Wirtschaftsuniversität entsprechen sollte (s. 7.2). Die Aufgabenstellung beinhaltete Begriffe, die als fachspezifisch gelten können und bei denen vorherzusehen war, dass Studierende auf die Unterstützung von lexikographischen Hilfsmitteln angewiesen sein würden. Den insgesamt 90 Studierenden (30 pro Untersuchungssprache) wurde an einem mit einem Rechner ausgestatteten Arbeitsplatz des Instituts die entsprechende Angabe in Papierform zur Verfügung gestellt, mit der Bitte, das Schreiben in einem Textverarbeitungsprogramm zu verfassen. Alle am verwendeten Computer ausgeführten Klicks wurden mit Hilfe der in Windows integrierten Schrittaufzeichnung festgehalten, worüber die Teilnehmenden zuvor im Zuge der Einverständniserklärung in Kenntnis gesetzt worden waren. Die Studierenden hatten unbeschränkt Zeit zur Verfügung und konnten, abgesehen von elektronischen Hilfsmitteln, auch andere Behelfe verwenden, wobei sie dies im Dokument anmerken sollten. Einige Studierende verwendeten dementsprechend das Skriptum der Lehrveranstaltung, in der auch Bewerbungsschreiben verfasst wurden und das daher Beispieltex-te sowie geeignete Phrasen und Ausdrücke dafür beinhaltete.

Für die Analyse wurden einerseits die in diesem Setting erstellten Bewerbungsschreiben, andererseits die durch die Schrittaufzeichnung ermöglichte Dokumentation des Produktionsprozesses herangezogen. Dabei wurden die erfolgten Suchvorgänge, die verwendeten Hilfsmittel bzw. Ressourcen sowie deren Einsatzhäufigkeit mit den erzielten Ergebnissen in Verbindung gebracht und analysiert. In der Auswertung galt

das Hauptaugenmerk 22 unterschiedlichen Syntagmen, die aufgrund der Aufgabenstellung in allen Bewerbungsschreiben enthalten sein sollten und damit Vergleichbarkeit gewährleisten. Die Bewertung der Richtigkeit der verfassten Texte erfolgte pro Sprache unabhängig von zwei Evaluator:innen, ebenso die Klassifizierung der Suchvorgänge sowie der entstandenen Fehler. Suchvorgänge umfassten in der Analyse jegliches Nutzen einer Online-Ressource, die die Schrittaufzeichnung dokumentierte. Die so ermittelten Daten wurden in der Folge kodiert, quantifiziert und quantitativ sowie qualitativ ausgewertet.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Befragung (n=150) und dem durchgeführten Test (n=90) nach Fragestellungen geordnet dargestellt. Damit sollen soweit möglich der unmittelbare Bezug auf die jeweiligen Ergebnisse hergestellt und gleichzeitig Parallelen, eventuell aber auch Widersprüche, im Vergleich aufgezeigt werden.

4.1 Allgemeines

Um Rückschlüsse auf sprachenspezifische Unterschiede zu ermöglichen, enthielt der Fragebogen drei Fragen zum sprachlichen Hintergrund der Teilnehmenden sowie zu den besuchten Lehrveranstaltungen (s. Fragen 4–6, 7.1). Von den befragten Studierenden hatten 83% Deutsch als Erstsprache, mehrmals vertretene weitere Erstsprachen waren Italienisch, Spanisch und Ungarisch mit jeweils sechs Sprecher:innen, Luxemburgisch (5), Englisch und Serbisch (4) sowie Französisch (3). 17% der Studierenden gaben an, mehr als eine Erstsprache zu sprechen. Zusätzlich zur Erstsprache wurde auch das Sprachniveau in den gewählten Unterrichtssprachen erhoben. Von den Personen, die Englisch nicht als L1 sprachen, verfügten 80% nach eigenen Angaben über sehr gute, sowie 16% über fortgeschrittene Englischkenntnisse. Von den Französisch-Studierenden mit nicht-französischer Erstsprache (55) gaben 14% sehr gute Kenntnisse, 76% fortgeschrittene Kenntnisse und 5% Grundkenntnisse an. Von den Italienisch- und Spanisch-Studierenden verfügten jeweils 13% über sehr gute Kenntnisse, 67 % (Italienisch) bzw. 66% (Spanisch) über fortgeschrittene Kenntnisse sowie jeweils 13% über Grundkenntnisse. Hinzu kamen auch hier einzelne Teilnehmende mit L1-Niveau in den unterrichteten Sprachen. Teilweise beherrschten die Studierenden auch andere romanische Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus, diese erwiesen sich jedoch in der Auswertung als nicht relevant, weshalb sie in der Folge – ebenso wie die Variablen Geschlecht, Alter, Erstsprache und die zur Zeit der Datenerhebung besuchte Lehrveranstaltung – nicht weiter berücksichtigt wurden.

Die 90 Studierenden, die die praktische Aufgabenstellung bearbeiteten, verfassten jeweils ein Bewerbungsschreiben in der für die Textsorte passenden Länge und Form. Während des Schreibprozesses griffen sie wie vermutet – und auch empfohlen – auf die ihnen zur Verfügung stehenden Hilfsmittel zurück, und zwar in 922 Fällen. Dabei realisierten sie in Summe 1545 Suchvorgänge, die sich etwas ungleichmäßig auf die drei Sprachen verteilten. Während Französisch und Spanisch relativ ausgeglichene Werte erzielten (597 Suchvorgänge Französisch, 651 Spanisch), belief sich diese Zahl für Italienisch auf nur ca. die Hälfte (297 Suchvorgänge). Die Teilnehmenden zeigten jedoch sehr unterschiedliches Suchverhalten, was sich auch aus der Spannweite der Suchvorgänge pro Person (0-40) ablesen lässt. Im Durchschnitt führten Italienisch-Studierende nur zehn Suchvorgänge durch, Französisch-Studierende 20 und Spanisch-Studierende 22.

Von dieser Gesamtzahl an 1545 Suchvorgängen entfielen 861, das sind 56%, auf Suchen mithilfe von automatischen Übersetzungsprogrammen, die sich somit als meistverwendetes Hilfsmittel in allen drei Sprachen herausstellten, wobei diese in Französisch 62%, in Italienisch 66%, in Spanisch allerdings nur 45% aller Suchvorgänge ausmachten – eine Diskrepanz, für die bis dato wie auch für die in Summe wesentlich geringere Anzahl an Suchvorgängen im Italienischen keine Erklärung gefunden wurde.

Schwierig zu interpretieren waren im Datenmaterial Suchen mittels allgemeiner Suchmaschinen, insbesondere Google und Microsoft Bing. Bei Suchvorgängen damit werden häufig automatisch Ergebnisse aus den jeweiligen Übersetzungstools (Google Translate; Microsoft/Bing Translator) geliefert. Da der Übersetzer jedoch nicht direkt angewählt oder aufgerufen wurde, wurden diese Ergebnisse nicht als Suchvorgänge mit Übersetzungsprogramm gewertet, wenngleich das erzielte Ergebnis aus einem Übersetzungsprogramm stammt. Ebenso schwierig einzuordnen waren Suchvorgänge in Online-Wörterbüchern, die sowohl eine (Kontext-)Wörterbuch- als auch eine Übersetzungsfunktion anbieten (z. B. Pons, Reverso). Hier wurde danach codiert, welche Funktion vorherrschend genutzt und auch bewusst aufgerufen wurde. In Tabelle 2 wird ersichtlich, welche Hilfsmittel mit welcher Häufigkeit genutzt wurden.

Tabelle 2: Verwendete Ressourcen nach Kategorie.

Art der Hilfsmittel	Anzahl der Suchvorgänge	Anteil an allen Suchvorgängen in %
Übersetzungsprogramm	861	55,7
Online-Wörterbuch	388	25,1
Kontextwörterbuch	136	8,8
Suchmaschine	122	7,8
Webseite	33	2,1
KI	2	0,1

Da es in der Studie nicht zuletzt darum gehen sollte, Implikationen für den Unterricht abzuleiten, war es von Interesse, die Einschätzung der Studierenden zur aktuellen Unterrichtsgestaltung abzufragen. Pauschal gesehen scheinen Übersetzungsprogramme im Unterricht keine große Rolle zu spielen, weder in positiver noch in negativer Hinsicht, was die niedrigen Zustimmungswerte zu den in Frage 19 unter anderem zu beurteilenden Aussagen „Im Unterricht wird die Verwendung dieser Programme thematisiert.“ (23%) bzw. „Im Unterricht wird von der Verwendung dieser Programme abgeraten“ (9%) veranschaulichen. In dieser Frage zeigten sich auch keine Unterschiede zwischen den drei unterrichteten Sprachen, die die festgestellten Diskrepanzen in der Häufigkeit der Verwendung von Hilfsmitteln generell bzw. von Übersetzungsprogrammen im Speziellen erklären würden.

Nicht zuletzt gilt es vor Präsentation der Einzelergebnisse zu erwähnen, dass drei Studierende im Fragebogen angaben, überhaupt keine Übersetzungsprogramme zu verwenden, auch im Test finden sich Belege für Studierende, die entweder ohne jegliche Online-Hilfsmittel auskommen oder aber ausschließlich auf Hilfsmittel zurückgreifen, bei denen es sich nicht um Übersetzungsprogramme handelt.

4.2 Kenntnis und Verwendung von Übersetzungsprogrammen

Um die Studierenden nicht von vornherein in eine bestimmte Richtung zu lenken, wurden sie im Fragebogen zunächst danach gefragt, welche Übersetzungsprogramme sie überhaupt kennen (s. Frage 7, 7.1). Dabei nannten sie vorwiegend Google Translate (112) und DeepL (105), unter den anderen Nennungen fanden sich nur wenige, die explizit Übersetzer betrafen, nämlich Pons Textübersetzer (4), Apple/iPhone Translator (3), Bing/Microsoft Translator (2) sowie Langenscheidt Textübersetzer (1). Die anderen Antworten betrafen andere Online-Ressourcen, in erster Linie „klassische“ Online-Wörterbücher wie Pons (80), Leo (67) oder Dict (24), aber auch Kontextwörterbücher wie Linguee (39), Reverso (17) oder Wordreference (2). Daraus ist bereits ersichtlich, dass Studierende nicht scharf zwischen Übersetzungsprogrammen und anderen im Internet zur Verfügung stehenden lexikographischen Hilfsmitteln unterscheiden.

In den folgenden Fragen (8–11, s. 7.1) wurden die Studierenden zur Häufigkeit der Verwendung unterschiedlicher Programme sowohl allgemein als auch im Unterrichtskontext befragt. Dabei wurde DeepL als am häufigsten verwendetes Programm genannt, bei gelegentlicher Verwendung erzielten jedoch Google Translate und der Pons Textübersetzer den gleichen Wert (s. Abbildung 1). DeepL scheint dementsprechend bei den Studierenden besonders positive Resonanz zu finden, was sich auch in manchen Antworten auf offene Fragen zeigte. Somit beurteilten Sie ähnlich wie in anderen Studien dieses Programm besser als andere (vgl. Zemach 2021).

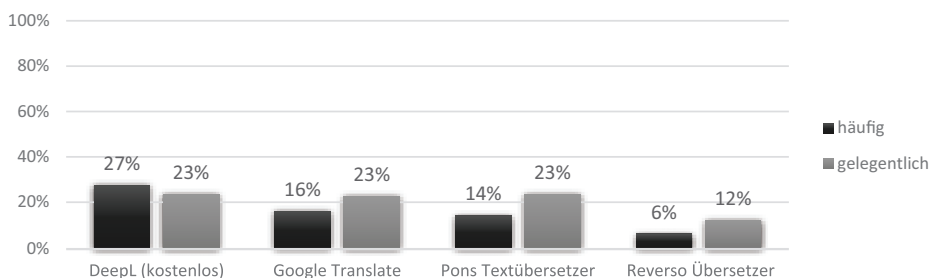


Abbildung 1: Häufigkeit der Verwendung von Übersetzungsprogrammen.

In Summe zeigte sich in diesen Fragen wiederum, dass Studierende nicht klar zwischen Übersetzungsprogrammen und anderen lexikographischen Hilfsmitteln unterscheiden, da bei den offenen Fragen 9 und 11, die als Ergänzung zu den vorangehenden geschlossenen Fragen dienten, insbesondere Leo, Linguee und Dict genannt wurden.

Generell scheinen andere Hilfsmittel nach Aussage der Studierenden durchaus beliebt zu sein, immerhin gaben auf die Frage dazu (15, s. 7.1) 74% der Befragten an, Suchmaschinen zu verwenden, 63% Online-Wörterbücher und 18% Enzyklopädien wie etwa Wikipedia. Abgesehen von diesen Online-Ressourcen wird gerne – von 54% – auf die Hilfe von Kolleg:innen, Freund:innen oder Familie zurückgegriffen, wohingegen nur knapp 5% noch Printwörterbücher zur Hand nehmen (s. Abbildung 2).

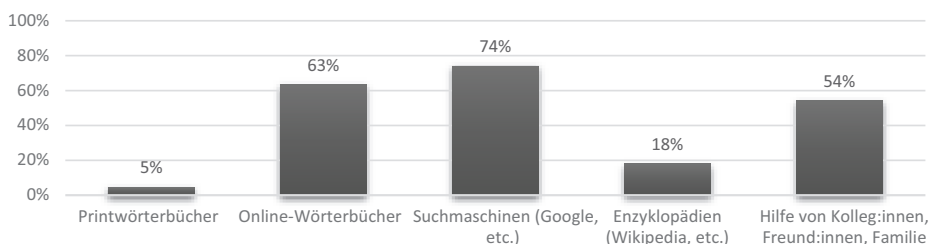


Abbildung 2: Nutzung anderer Ressourcen.

In der praktischen Aufgabenstellung wurde von den Studierenden eindeutig das Übersetzungsprogramm DeepL am meisten verwendet. So wurde es in 44% aller Suchvorgänge bzw. in 79% aller in Übersetzungsprogrammen erfolgten Suchvorgänge benutzt. Die weiter oben bereits dargestellte ungleiche Verteilung auf die unterschiedlichen Sprachen zeigt sich auch hier: 52% für Französisch, 57% für Italienisch, 30% für Spanisch. Ganz im Gegensatz zum hochfrequenten DeepL rangiert Google Translate bei nur 8% aller bzw. 14% der Übersetzer-Suchvorgänge und nur von peripherer Bedeutung waren die Übersetzungsprogramme von Microsoft und Pons (jeweils 2% der Suchvorgänge bzw. 3–4% innerhalb der Übersetzungsprogramme) (s. Tabelle 3). Die Testdaten widersprechen

daher den Ergebnissen aus der Umfrage zumindest zum Teil. Zur Erklärung dieser Differenz können nur Vermutungen angestellt werden, einzelne Gespräche mit Studierenden legen jedoch nahe, dass man für konzentriertes Arbeiten eher ein gezieltes Programm verwendet als für das schnelle Nachschlagen eines Wortes, das man gleich in der vielleicht ohnedies geöffneten oder sogar als Startseite festgelegten Suchmaschine erledigt.

Tabelle 3: Verwendete Übersetzungsprogramme.

Übersetzungsprogramm	Anzahl der Suchvorgänge	Anteil an allen Suchvorgängen in %	Anteil an Suchvorgängen mit Übersetzungsprogrammen in %
DeepL	678	43,8	78,7
Google Translate	120	7,8	13,9
Microsoft Translator	37	2,4	4,3
Pons Textübersetzer	26	1,7	3,0
Bab.la	2	0,1	0,2

Weiters fällt auf, dass bei der Frage danach, welche Programme überhaupt bekannt sind (Frage 7, s. oben), nur zwei Nennungen von Bing/Microsoft Translator erfolgten, in der konkreten Aufgabenstellung hingegen dennoch in Summe 37-mal darauf zurückgegriffen wurde. Dies lässt sich vermutlich durch die Verwendung von Microsoft Edge als Standardbrowser auf den Geräten der Universität erklären. Durch das Aufrufen des Browsers fungiert als Suchmaschine automatisch Microsoft Bing, das wiederum bei sprachlichen Anfragen den Microsoft Translator nutzt, wodurch Studierende in der Folge diesen auch gezielt verwenden. Es lässt sich daraus ableiten, dass der Gebrauch bestimmter Online-Übersetzungsprogramme nicht immer bewusst verläuft, sondern vieles von den Studierenden eigentlich dem Zufall überlassen wird bzw. auf die Ergebnisse, die das Internet generiert, vertraut wird.

4.3 Bewertung der Qualität von Übersetzungsprogrammen

Was die Qualität der verwendeten Programme betrifft, war die Einschätzung der Befragten zum überwiegenden Teil positiv (s. Frage 20, 7.1). Auf einer fünfstufigen Skala nach dem österreichischen Schulnotensystem bewerteten 69% die Qualität der Programme mit „gut“ und 9% sogar mit „sehr gut“, während nur 22 % eine schlechtere Benotung vornahmen (s. Abbildung 3). Gerade 1% erachtete die Qualität der Übersetzungsprogramme als unzureichend, also noch weniger als die 2% der Teilnehmenden, die angaben, überhaupt keine Übersetzungsprogramme zu verwenden.

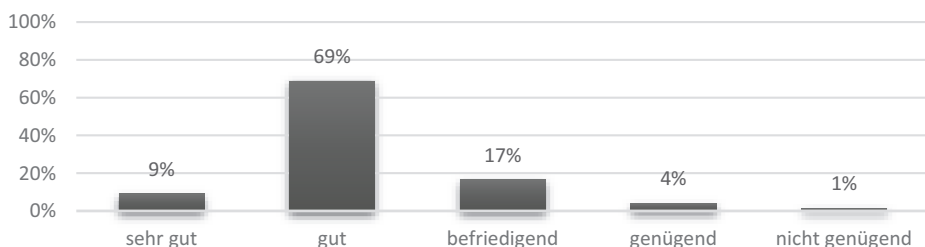


Abbildung 3: Bewertung der Qualität von Übersetzungsprogrammen.

Darüber hinaus äußerten 84% große oder sehr große Zustimmung zur Aussage „Übersetzungsprogramme sind für mich ein wichtiges Hilfsmittel“ und immerhin 68% hielten den Großteil der Übersetzungen für zutreffend, während nur 38% meinten, sie hätten bereits einmal schlechte Erfahrungen mit den Programmen gemacht (s. Frage 18, 7.1).

Als besonders positiv hervorgehoben wurde in den offenen Fragen (21+22, s. 7.1), neben der allgemeinen Qualität der Übersetzungen (n=15), in Einklang mit den auch in der Literatur angeführten Pro-Argumenten, der Aspekt der Geschwindigkeit des Suchvorgangs (n=29) (Jolley/Maimone 2022; Hellmich 2021). Zudem sahen die Studierenden in der Verwendung von Übersetzungsprogrammen die Möglichkeit, ihren Wortschatz zu erweitern (n=30) und nahmen die Programme generell als Hilfe wahr (n=23). Als Kritik und Schwachpunkte der Übersetzungsprogramme wurde im Fragebogen die mangelnde Kontextadäquatheit der Übersetzungen (n=39) sowie ihre Fehlerhaftig- bzw. -anfälligkeit (n=29) angegeben.

An dieser Stelle muss jedoch auch auf eine Widersprüchlichkeit in den Ergebnissen hingewiesen werden: Einerseits zeigten die Studierenden laut Umfrage wie beschrieben großes Vertrauen in die Programme und ihre Ergebnisse, auch in der praktischen Aufgabestellung wurden zumindest teilweise Vorschläge der Übersetzungsprogramme ohne Hinterfragen oder zusätzliche Kontrolle übernommen. Zumindest ein Drittel der Befragten hielt außerdem die Qualität der automatisch übersetzten Texte für besser als Texte, die sie selbst produzieren könnten (s. Frage 18). Andererseits wurden jedoch Ergebnisse aus Übersetzungsprogrammen im Test sehr wohl verändert und nach Ermessen der Studierenden angepasst, was mitunter zu schlechteren Ergebnissen bzw. unnötigen Fehlern führte (s. auch 4.6 bzw. 5.2). Folglich spielt mangelndes Vertrauen sowohl in die eigenen Fähigkeiten als auch in die Qualität der Programme und ihrer Outputs eine Rolle, was sich auch schon in anderen Studien zeigte (Briggs 2018: 11). Über mangelhafte akademische Integrität der Verwendung von Übersetzungsprogrammen machten sich hingegen nur wenige Studierende Gedanken, immerhin hielten 72% die Aussage „Für mich ist die Verwendung von Übersetzungsprogrammen für Hausübungen, Abgaben oder Prüfungen eine Form von Schummeln“ für (eher) nicht zutreffend (s. Frage 19).

4.4 Verwendungszwecke

Wenig überraschend ist der Haupteinsatzbereich der Übersetzungsprogramme bei Studierenden die schriftliche Produktion, was sich auch mit Ergebnissen aus anderen Studien deckt (Jolley/Maimone 2022: 29) (s. Frage 14, 7.1). Hausaufgaben, Abschlussarbeiten, E-Mails, etc. wurden von 89% der Studierenden als typische Verwendungssituationen genannt. 64% der Teilnehmenden verwenden Übersetzungsprogramme auch in der schriftlichen Rezeption, also um das Leseverständnis zu sichern oder Recherchen in unterschiedlichen Sprachen durchführen zu können. Wenngleich dies zunächst etwas überraschend wirken mag, so decken sich diese Angaben mit den Antworten zur Frage der Übersetzungsrichtung (s. Frage 12, 7.1), wo 60% der Befragten angaben, Übersetzungsprogramme in beide Richtungen zu verwenden und 43% meinten, aus der Zielsprache einer LV auch in die Erstsprache zu übersetzen. Insbesondere Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache führten ein mehrsprachiges Suchverhalten an. 20% der Studierenden meinten zudem, Übersetzungsprogramme auch in mündlicher Produktion zu verwenden, wobei konkretere Angaben bzw. Anhaltspunkte zum tatsächlichen Einsatz fehlten.

Da das in der Studie verwendete Test-Design als Einsatzbereich die schriftliche Produktion vorgab, konnten die tatsächlichen Einsatzszenarien in der praktischen Aufgabenstellung darüberhinausgehend nicht überprüft oder evaluiert werden. In einigen Fällen benutzten die Teilnehmenden die Übersetzungsprogramme für die gegebene Aufgabenstellung auch in rezeptiver Form, indem sie ihre eigene Produktion rückübersetzen ließen oder aber einzelne Phrasen, die sie selbst konstruiert hatten, von der Zielsprache ins Deutsche übersetzten, z. B. **Ma motivation principale pour poster à DILOTE est que je _ avenir professionnel. (F18 – DeepL FR-DE)* bzw. **me especializo en la gestión que se orienta al comportamiento (S9 – DeepL ES-DE)*.

4.5 Verwendungsweisen

Eine weitere Frage, die sowohl in den Fragebogen inkludiert als auch im Test überprüft wurde, ist jene nach der hauptsächlichen Verwendungsweise von Übersetzungsprogrammen im Sinne der Eingabestrategien (s. Frage 13, 7.1). Im Fragebogen zeichnete sich eine eindeutige Tendenz zur bevorzugten Eingabe einfacher sprachlicher Einheiten, insbesondere einzelner Wörter, ab. Die Zahlen sinken mit zunehmender Länge der sprachlichen Einheiten, insbesondere ganze Absätze oder gar Texte werden von Studierenden nur selten auf einmal übersetzt, wie aus Abbildung 4 hervorgeht:

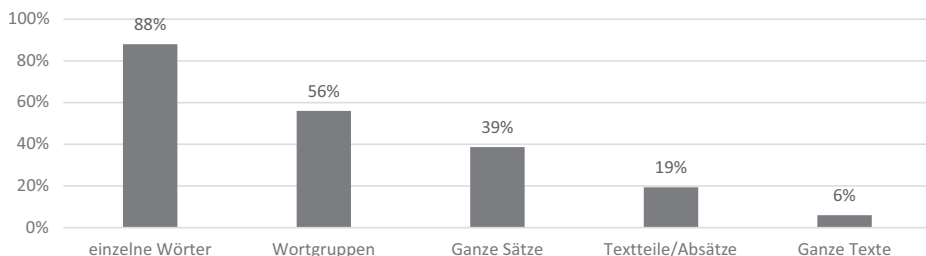


Abbildung 4: Eingabestrategien.

Dieses sehr eindeutige Ergebnis aus der Selbsteinschätzung der Studierenden fand auch im Test eine Bestätigung. In der Bearbeitung der praktischen Aufgabenstellung bevorzugten Studierende die Eingabe einzelner Wörter oder von Wortgruppen. Bereits ganze Sätze wurden deutlich seltener gesucht, wobei sich hier ein Unterschied in der Verwendung der einzelnen Programme zeigte. Während mit DeepL beinahe gleich oft nach ganzen Sätzen wie nach Wörtern/Wortgruppen gesucht wurde, diente Google Translate eher der Suche von Einzelwörtern oder maximal Wortgruppen. Dies lässt sich wiederum in Verbindung bringen mit den Angaben der Studierenden zum allgemeinen Nutzungsverhalten. So dürfte Google Translate zwar ähnliche Beliebtheit wie DeepL genießen (s. Abschnitt 4.2), wird jedoch nicht auf dieselbe Art und Weise eingesetzt. Den Angaben im Fragebogen entsprechend gaben auch nur einzelne Studierende ganze Absätze oder gar ganze Texte – zumeist bereits vorhandene Bewerbungsschreiben auf Deutsch oder auch Englisch – in DeepL ein. Auch wenn dies zum Teil auf die von den Studierenden verwendeten Gratisversionen der Übersetzungsprogramme zurückzuführen ist, wo nur Texte aus maximal 1500 Zeichen in einem Schritt übersetzt werden können, so deckt sich diese Feststellung mit anderen Studien (Dorst/Valdez/Bouman 2022: 58; Jolley/Maimone 2022: 30; Klekovkina/Denié-Higney 2022) und hatte auch Konsequenzen auf die erzielten Resultate (s. Abschnitt 4.6).

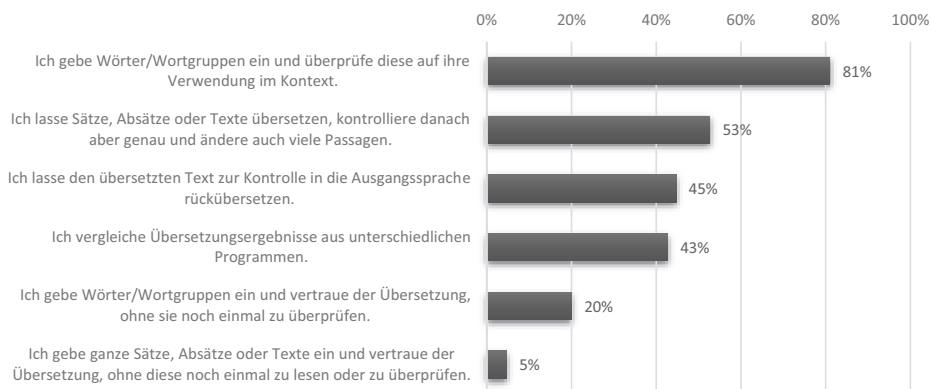


Abbildung 5: Zustimmung zu Verwendungsstrategien.

Weiters wurden die Studierenden danach gefragt, wie sie mit den Suchresultaten umgehen und wie viel Verantwortung sie in Hinblick auf die Übersetzungen übernehmen. Wie in Abbildung 5 ersichtlich, bestätigte sich auch in Frage 18, dass kaum ganze Texte übersetzt werden. Hier zeigte sich jedoch zusätzlich, dass diese zumeist auch nicht unkritisch ohne Überprüfung übernommen werden, nur 5% stimmten der Aussage „Ich gebe ganze Sätze, Absätze oder Texte ein und vertraue der Übersetzung, ohne diese noch einmal zu lesen oder zu überprüfen“ (eher) zu. Auch bei kleineren Einheiten gaben Studierende an, die Ergebnisse eher noch einmal zu überprüfen, wenngleich hier schon 20% der Befragten auch ohne Kontrolle den Programmen vertrauen. Am beliebtesten scheint unter den Studierenden die Eingabe von Wörtern bzw. Wortgruppen zu sein, die dann noch auf ihre Verwendung im Kontext überprüft werden. Zumindest etwas mehr als die Hälfte hielt dies auch in Hinblick auf ganze Sätze, Absätze oder Texte für sinnvoll. Zu einer Rückübersetzung in die Ausgangssprache, um den Inhalt zu kontrollieren, tendierten immerhin noch 45% der Teilnehmenden. Diese Strategie fand, wie in Abschnitt 4.4 dargestellt, in der praktischen Aufgabenstellung Bestätigung. Ebenso etwas mehr als 40% der Studierenden gaben an, zur Qualitätssicherung die Ergebnisse aus unterschiedlichen Programmen zu vergleichen.

4.6 Erzielte Resultate

Um die Studierendentexte unter dem Gesichtspunkt der möglichen Verwendung von Übersetzungsprogrammen analysieren zu können, wurde zunächst die Qualität von maschinell übersetzten Texten evaluiert. So wurde auf Basis der Aufgabenstellung mittels ChatGPT ein Bewerbungsschreiben generiert, das wiederum von unterschiedlichen Übersetzungsprogrammen übersetzt wurde. Der so entstandene Text war zwar nicht vollumfänglich zufriedenstellend, wies allerdings nur sehr wenig Änderungsbedarf auf. Dementsprechend konnte man von den Studierenden, da ihnen auch sämtliche Hilfsmittel online zur Verfügung standen, ähnliche Resultate erwarten. Die Analyse der Endprodukte zeigte hingegen, dass kaum solch zufriedenstellende Texte verfasst wurden, die tatsächlich ohne Änderungen als Bewerbungsschreiben verschickt werden könnten. Dies wirkt auf den ersten Blick äußerst erstaunlich, da aufgrund der hohen Qualität der Übersetzungsprogramme mit anderen/besseren Resultaten zu rechnen gewesen wäre. Daher galt es in der Folge die in den Texten enthaltenen Fehler zu identifizieren sowie dafür Erklärungen zu finden.

Das Verfassen des im Test verlangten Bewerbungsschreibens löste bei insgesamt 90 Studierenden wie bereits angeführt insgesamt 1545 Suchvorgänge aus, wovon 56% auf Übersetzungsprogramme entfielen. Bei der Analyse der Texte wurden die Passagen ausgewertet, die fehlerhaft waren, insbesondere in Hinblick auf die zuvor definierten relevanten Syntagmen. Als „fehlerhaft“ galten dabei Abweichungen von der Norm auf lexikalischer, morphologischer, syntaktischer, orthographischer und stilistisch-pragmatischer Ebene. So konnten insgesamt 427 Fehler ermittelt werden, was einem Anteil von

28% aller Suchvorgänge entspricht. In der Folge wurden vor allem die Fehler ausgewertet, die unter Verwendung eines Übersetzungsprogramms entstanden waren, in Summe 158, also 18% aller Suchvorgänge bzw. 37% aller Fehler. Andere fehlerhafte Passagen, in denen die Studierenden entweder kein Hilfsmittel oder aber andere lexikalische Hilfsmittel wie Online-Wörterbücher verwendeten, wurden hier nicht berücksichtigt. Die Fehler verteilten sich wenig überraschend nicht gleichmäßig auf die unterschiedlichen Syntagmen. Besonders fehleranfällig waren studienspezifische Ausdrücke in Hinblick auf das Studienfach (*Internationale Betriebswirtschaftslehre*), die Spezialisierung (*verhaltenswissenschaftlich orientiertes Management*) und die Universität (*WU Wien*) sowie Begriffe, die zur Beschreibung vorhandener Soft Skills notwendig waren (*Organisationaltalent, teamfähig, belastbar*) (s. Personenbeschreibung in der praktischen Aufgabenstellung 7.2). In der Folge soll anhand von Beispielen analysiert werden, wie sich diese Fehlerquote erklären lässt, und diskutiert werden, welche Schlussfolgerungen sich daraus auch für den Unterricht ziehen lassen.

5 Analyse der erzielten Resultate

Die festgestellten Probleme der Studierenden beim Verfassen des Bewerbungsschreibens können – soweit sie Übersetzungsprogramme betreffen (von anderen Schwierigkeiten soll hier abgesehen werden) – in zwei Gruppen klassifiziert werden:

- Probleme der automatischen Übersetzung an sich, also sprachliche Elemente und Strukturen, bei denen die Programme selbst teilweise unzutreffende oder unzureichende Vorschläge liefern
- Probleme des Gebrauchs von Übersetzungsprogrammen, also eindeutig durch Benutzer:innen verursachte Fehlübersetzungen

5.1 Schwächen der Übersetzungsprogramme

Erstere Kategorie ist für Unterrichtskontexte insofern interessant, als eine systematische Erfassung „üblicher“ Schwierigkeiten die Möglichkeit bietet, Studierende darauf hinzuweisen, in welchen Bereichen besondere Vorsicht bei der Verwendung von Übersetzungsprogrammen angebracht und z. B. eine Überprüfung einer vorgeschlagenen Übersetzung notwendig ist. Es ist klar, dass solche Hinweise und Ratschläge zum gegenwärtigen Zeitpunkt und Entwicklungsstand nur bis zu einem gewissen Grad gegeben werden können. Vielfach betreffen die Schwierigkeiten Aspekte, die bereits in Abschnitt 2 als Schwachstellen der Übersetzungsprogramme genannt wurden.

Sprachliche Variation (Register, regionale Varianten, Pragmatik): Im Korpus der von den Studierenden verfassten Schreiben und dokumentierten Suchvorgänge fanden sich

auf Übersetzungsprogramme zurückgehende Fehlübersetzungen, die in der Wortwahl für die jeweilige Varietät unpassend waren. Die im Deutschen typische Brief-Anredeformel *sehr geehrte Damen und Herren* wurde mit *estimadas damas y caballeros* (S14 – Microsoft Translator) übersetzt, einer antiquierten Form, die pragmatisch im Kontext einer Bewerbung für einen Praktikumsplatz unangebracht ist. Ebenso im Spanischen wurde *Ich will mich für das Praktikum bewerben* mit dem nur in Südamerika gebräuchlichen *Quiero solicitar una pasantía* übersetzt (S30 – Pons Textübersetzer), was für eine Bewerbung in Spanien eine unpassende Wortwahl wäre. Für die Formulierung *Ich bin teamfähig* schlägt das Übersetzungsprogramm im Italienischen *sono un giocatore di squadra* (I8 – DeepL) vor, was wiederum nicht in das sprachliche Register eines Bewerbungsschreibens passt. Dies wirft für die Nutzer:innen des Übersetzungsprogramms die große Frage nach der Art der notwendigen Information auf, die in einem konkreten Fall zur Kontextualisierung zu geben ist – eine Frage, die für die überwiegende Mehrheit der Verwendenden von Übersetzungsprogrammen zumeist schwer zu beantworten ist. Es liegt daher in solchen Fällen tatsächlich an den Übersetzungsprogrammen, bessere Lösungen anzubieten.

Fachterminologie: Insbesondere Begriffe, die für die Beschreibung des aktuellen Ausbildungsstands relevant waren, stellten sich fast durchgehend als Schwierigkeit dar. Die Spezialisierung *verhaltenswissenschaftlich orientiertes Management* war mehr oder minder unabhängig von der konkreten Eingabe eine zu große Hürde für die verwendeten Übersetzungsprogramme, wie Beispiele 1–3 veranschaulichen:

1. **Ma spécialisation à l'université est le management orienté vers les sciences comportementales.* (F19 – DeepL)
2. **mi sono specializzata nella gestione della scienza comportamentale* (I21 – DeepL)
3. **Durante mis estudios me especialicé en Management de Ciencia del Compartmento* (S21 – Google Translate)

In allen drei Fällen hatten die Studierenden vollständige Sätze eingegeben, die in einem Bewerbungsschreiben auf Deutsch absolut unbedenklich und der Situation angemessen gewesen wären.

Landesspezifische und kulturelle Elemente: Da die Studienorganisation in Österreich sich von jener in den romanisch sprachigen Ländern unterscheidet, tauchen auch Schwierigkeiten mit Übersetzungen in diesem Bereich auf. Die Übersetzung von *Ich studiere im fünften Semester Betriebswirtschaftslehre* mit *je suis en cinquième année d'études de gestion d'entreprise* (F1 – DeepL) ist zwar eine an sich bemerkenswerte kulturelle Adaptation (Semester sind in Frankreich und vielen anderen Ländern kulturell nicht verankert), bedeutet aber etwas anderes, was gerade in einem Bewerbungsschreiben relevant sein könnte. Auch die Fehlübersetzungen des Namens der Institution *Wirtschaftsuniversität Wien*, so z. B. ins Italienische mit der englischen Bezeichnung *Vienna University of Economics and Business Administration* (I3 – DeepL) fallen zum Teil in diesen Bereich der länderspezifischen Übersetzungsprobleme.

5.2 Unsachgemäße Verwendung der Übersetzungsprogramme

Die zweite der von uns festgestellten Problemkategorien betrifft die Verwendung von Übersetzungsprogrammen seitens unserer Studierenden und ist somit jener Bereich, in dem man relativ schnell durch entsprechenden Unterricht bessere Ergebnisse erzielen müsste.

Als erste und sicherlich wichtigste Fehlerquelle ist in diesem Zusammenhang im Prinzip die Nicht-Verwendung dieser Hilfsmittel zu nennen, die allerdings in der Studie nur indirekt erfasst wurde: Wenn die Zahl der fehlerhaften Syntagmen durch die Verwendung von Übersetzungsprogrammen sinkt (und bei korrekter Verwendung extrem sinkt), lässt das den Schluss zu, dass die Nicht-Verwendung im Allgemeinen kontraproduktiv ist und somit der erste Ratschlag an die Studierenden für das Verfassen eines Bewerbungsschreibens sein müsste, beim gegebenen Sprachniveau (im vorliegenden Fall zwischen B1 und B2 nach GERS) nicht eigenständig vorzugehen. Dies zeigt auch der hohe Anteil an Fehlern (63%), die ohne Rekurs auf ein Übersetzungsprogramm entstanden waren.

Dieser erste Aspekt der Nicht-Verwendung geht nahtlos über in eine nicht adäquate Verwendung des Hilfsmittels, in den allermeisten Fällen in einen Gebrauch als Wörterbuch. *Unternehmensberatung* als Eingabe ist mehrdeutig und führt fast zwangsläufig zu unrichtigen bzw. nicht kontext-adäquaten Übersetzungsvorschlägen (im Test nämlich als Unternehmens- bzw. Wirtschaftszweig zu verstehen), so z. B. **el área de consulta de trabajo* (S21 – Google Translate) oder **sa conseil d'entreprise impeccable* (F5 – DeepL). Auch Begriffe wie *teamfähig*, *Organisationstalent* oder *belastbar* bedürfen einer Kontextualisierung, um für das Bewerbungsschreiben korrekt übersetzt zu werden, da sonst Formulierungen wie *sono un talento organizzativo* (I14 – Google Translate) oder *je suis robuste* (F27 – Pons Textübersetzer) entstehen. Selbiges gilt auch für den polysemen Begriff *Zeugnis(se)*, der aus dem Kontext gegriffen falsch mit *testimonios* (S5 – DeepL) wiedergegeben wird. Wenn die Eingabe dann vielleicht auch noch orthographisch oder grammatikalisch fehlerhaft ist, sind bei isolierten Lexemen die Korrekturmöglichkeiten dieser Programme zusätzlich beschränkt. So wird die Suche nach *im Anhang* mit Tippfehler zu **im anhand* und dementsprechend mit *sulla base* anstelle von *in allegato* (I8 – DeepL) übersetzt. Die Feststellung, dass Übersetzungsprogramme als Wörterbuchersatz verwendet wurden, stützt sich auch darauf, dass einerseits offensichtlich nicht bewusst zwischen Übersetzern und Wörterbüchern unterschieden wird (s. Abschnitt 4.2), andererseits auch von Studierenden als Nachteil von Übersetzungsprogrammen angegeben wurde, es fehle häufig der Kontext (s. Abschnitt 4.3). Es dürfte also das Bewusstsein dafür fehlen, dass auch Übersetzungsprogramme einen Kontext brauchen, um diesen mitübersetzen zu können. Als Beispiel kann hier abschließend die verwendete Eingabe *der Ruf* angeführt werden, die ohne Kontextualisierung als Ergebnis *chiamata* (I28 – DeepL) produziert. Ergänzt man hingegen auch nur das Attribut *hervorragender*, kommt man bereits zum korrekten *reputazione eccellente* (I5 – DeepL). Liefert man einen ganzen Satz oder gar Absatz, erzielt das Programm häufig selbstredend bessere Ergebnisse als

bei der Verwendung als Wörterbuch, wo nur genau eine Option vorgeschlagen wird. Bessere Ergebnisse könnten die Studierenden also durch die Eingabe sinnvoller, vollständiger und kohärenter Sätze erzielen, denn „State-of-the-art MT engines are trained to translate sentences. They work best when they can actually identify and translate full sentences“ (Carré et al. 2022: 195). Auch Hellmich (2021) betont, dass viele Nutzer:innen von Übersetzungsprogrammen zu wenig Input geben und dadurch bedingt unzufriedenstellende Ergebnisse erzielen.

Die Verwendung als Wörterbuchersatz ist, wenn auch die gängigste, so nicht das einzige Missverstehen der Möglichkeiten eines Übersetzungsprogramms. Wir konnten in unseren Analysen auch Chatbot-ähnliche Eingaben finden. *Ich würde gern dort arbeiten.* (S15 – Google Translate) kann bei Eingabe in einen automatischen Übersetzer zu keinem akzeptablen Ergebnis führen, ist allerdings auch als Prompt in einen Chatbot ohne weiteren Kontext wohl eher ungeeignet. Das Beispiel zeigt jedenfalls recht deutlich, dass sich für die Studierenden die jeweilige Natur der Werkzeuge sehr undifferenziert darstellt.

Schlussendlich haben unsere Testergebnisse noch ein zunächst widersprüchliches Ergebnis erbracht: Einerseits wird von manchen Studierenden völlig unkritisch übernommen, was auch immer als Übersetzungsvorschlag vom jeweiligen Programm vorgeschlagen wird, was so weit geht, dass z. B. einfachste Übereinstimmungsregeln missachtet werden (also etwa Studentinnen *Je serais heureux* (F9, F10) als Übersetzung für ihren Brief akzeptieren). Andererseits finden sich in einem nicht zu unterschätzenden Ausmaß „Korrekturen“ völlig richtiger Übersetzungen, die die Studierenden jedoch als fehlerhaft einstufen. So wurde das Übersetzungsergebnis *J’ai déjà fait un stage dans un service des ressources humaines* (F27 – Pons Textübersetzer) geändert zu **J’ai aussi déjà faire un stage dans un service du personnel* (F27 – Studierendentext), wobei nach der Suchanfrage im Textübersetzer auch noch die Begriffe *außerdem* bzw. *Personalabteilung* extra im Pons Wörterbuch gesucht wurden. Somit zeigt sich das Misstrauen gegenüber Vorschlägen von Übersetzungsprogrammen verstärkt bei Syntagmen, wo unterschiedliche lexikographische Hilfsmittel zur Lösung eines lexikalischen Problems herangezogen und in der Konstruktion des Endtextes kombiniert werden.

6 Schlussfolgerungen und Implikationen für den (fachsprachlichen) Fremdsprachenunterricht

Fasst man die Ergebnisse unserer Studie zusammen, so lassen sich folgende Feststellungen treffen, die naturgemäß zunächst im spezifischen Kontext unserer Unterrichtssituation zu sehen sind, von denen wir aber annehmen, dass sie sich auf andere Kontexte übertragen lassen:

- Die Studierenden kennen und verwenden in erster Linie die Übersetzungsprogramme (jeweils die kostenfreien Versionen) von DeepL, Google und Pons, mit deren Qualität sie im Großen und Ganzen zufrieden sind.

- Die Programme werden hauptsächlich für die schriftliche Kommunikation eingesetzt, mit einem Schwerpunkt auf der Produktion von fremdsprachlichen Texten, wenngleich sie auch zur Verständnissicherung in der Textrezeption sowie für Rückübersetzungen herangezogen werden.
- Studierende differenzieren wenig oder gar nicht zwischen Online-Wörterbüchern und Übersetzungsprogrammen, was sich auch in den angegebenen und im Test bestätigten Eingabestrategien zeigt, wo eine Präferenz für einzelne Wörter oder bestenfalls Wortgruppen ersichtlich wird.

Generell senkt der Einsatz von Übersetzungsprogrammen als solche die Anzahl der Fehler in den von den Studierenden auf B1/B2-Niveau verfassten Bewerbungsschreiben. Dies passiert allerdings nicht in dem Ausmaß, das vielleicht erwartbar wäre, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass die Strategie, einen vollständigen Text übersetzen zu lassen, ein besseres und auch als reales Bewerbungsschreiben sehr akzeptables Ergebnis erbracht hätte. Diese Erkenntnis zeigten auch bereits andere Untersuchungen (Briva-Iglesias 2021: 588).

Als Ursachen für die fehlerhaften Resultate der Studierenden lassen sich zwei Erklärungsansätze unterscheiden:

- Schwächen der Übersetzungsprogramme an sich
- Unsachgemäße Verwendung dieser Programme

Die beiden Gruppen gehen insofern ineinander über, als die korrekte Verwendung automatischer Übersetzungsprogramme berücksichtigen muss, dass hier kein Instrument vorliegt, dass wie ein Taschenrechner immer 100% richtige und kontextadäquate Ergebnisse liefern wird – zumindest bei derzeitigem Stand der Entwicklung.

Der Fremdsprachenunterricht sollte es sich folglich zur Aufgabe machen, den Umgang mit den vorhandenen Möglichkeiten auch entsprechend zu trainieren (Hellmich 2021; Klekovkina/Denié-Higney 2022: 106; Pellet/Myers 2022: 169; Tourmen/Hoffmann 2022). Dies sollte es ermöglichen, bessere Ergebnisse zu erzielen und die Studierenden zu einem adäquaten Gebrauch zu befähigen: „Language learners make better use of MT when they have received appropriate training“ (Carré et al. 2022: 193). Die Studierenden müssen somit nicht nur dahingehend instruiert werden, dass es fundamentale Wesensunterschiede zwischen unterschiedlichen Hilfsmitteln, also zwischen Wörterbüchern, Chatbots, Suchmaschinen und Übersetzungsprogrammen gibt und was sinnvollerweise wofür einsetzbar ist. Sie sollten auch eine Sensibilität dafür entwickeln, in welchen sprachlichen Bereichen (Pragmatik, Sprachregister, Fachterminologie, Variation, Grammatik, Kulturspezifisches, etc.) eine Überprüfung bzw. auch Adaptierung (z. B. Übereinstimmung) in geeigneter Form angezeigt ist und wie diese sinnvollerweise durchgeführt werden kann. So können wir uns in Hinblick auf die Umsetzungen im Unterricht dem Wunsch von Ducar und Schocket (2018: 789) anschließen: „Learners need to realize that even when words seem to map directly from one

language to the next, the cultural concepts, products, practices, beliefs, and values that are conveyed are not necessarily the same”.

Dabei handelt es sich um eine ausgesprochen anspruchsvolle Forderung an alle an einem solchen Prozess beteiligten Gruppen, verlangt sie doch bei den Studierenden vielfach ein Abkommen von herkömmlichen Arbeitsweisen. Zudem geht es nicht nur darum, ein Bewusstsein für das Funktionieren der jeweils zur Verfügung stehenden und sich ständig weiterentwickelnden lexikographischen Hilfsmittel, sondern auch für das Funktionieren von Sprache überhaupt zu entwickeln. Zemach (2021) beschreibt diesen wünschenswerten Effekt folgendermaßen: „So, students were learning more than English. They were learning how language works, how machine translation works and even how learning works”. Unsere Zielgruppe scheint dafür bestens geeignet zu sein, da vorhergehende Studien zeigen, dass Lernende auf B1- oder B2-Niveau in der Fremdsprache besonders von Instruktionen und Unterrichtseinheiten zur Verwendung von automatischen Übersetzungsprogrammen profitieren (Carré et al. 2022: 198).

Für diese Instruktionen braucht es aber auch seitens der Lehrenden ein Überdenken und Anpassen herkömmlicher Unterrichtsinhalte sowie geeignete Materialien, die die Möglichkeiten und Grenzen der neuen Technologien aufzeigen und berücksichtigen. Dafür ist jedoch deren intensiviert und permanent aktualisierte Überprüfung vonseiten der Sprachlehrforschung und Lexikographie notwendig, um nicht veraltete Erklärungsansätze und Grundlagen für die Materialentwicklung zu liefern (Briggs 2018; Ducar/Schocket 2018). Der immer wieder erhobene Aufruf an die Unterrichtenden zur ständigen Weiterbildung gerade auch in diesem Bereich (vgl. z. B. Cruz Piñol 2015: 166–167) hat demnach nichts an Aktualität verloren.

Die sich mittlerweile im vollen Gang befindliche Diskussion um ChatGPT und ähnliche Instrumente auf Basis künstlicher Intelligenz (die zum Zeitpunkt der Durchführung unserer Studie der breiten Öffentlichkeit noch nicht zur Verfügung standen) wird das ihrige dazu beitragen, viele Aspekte im Sprachunterricht zu problematisieren und in der Folge zu einem Überdenken führen.

7 Anhang

7.1 Fragebogen

ANGABEN ZUR PERSON

2 **Alter** *

3 **Geschlecht**

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers

4 Welche der folgenden Sprachen sprechen Sie?

Muttersprache	Grundkenntnisse (A1/A2)	fortgeschrittene Kenntnisse (Maturaniveau, B1/B2)	sehr gute Kenntnisse (C1/C2)	keine Kenntnisse
Deutsch				
Englisch				
Französisch				
Italienisch				
Spanisch				

5 Welche weitere(n) Sprache(n) sprechen Sie und auf welchem Niveau (nach obenstehendem Muster) beherrschen Sie diese? (z. B.: Tschechisch, Muttersprache; Arabisch, Grundkenntnisse)**6 Welche Lehrveranstaltung besuchen Sie aktuell?**

Wiko 1	Wiko 2	Wiko 3
Französisch		
Italienisch		
Spanisch		

ÜBERSETZUNGSPROGRAMME**7 Welche Übersetzungsprogramme kennen Sie?*****VERWENDUNG VON ÜBERSETZUNGSPROGRAMMEN****8 Welche der folgenden Programme verwenden Sie und mit welcher Häufigkeit?***

	nie	selten	gelegentlich	häufig
DeepL (kostenlose Version)				
DeepL (kostenpflichtige Version)				
Google Translate				
Pons Übersetzer (nicht "nur" das Wörterbuch)				
Reverso				

9 Falls Sie andere Programme verwenden, geben Sie diese hier mit der Häufigkeit ihrer Verwendung an.

VERWENDUNG VON ÜBERSETZUNGSPROGRAMMEN IM RAHMEN EINER LEHRVERANSTALTUNG

10 Wie häufig verwenden Sie die folgenden Übersetzungsprogramme im Rahmen des Kurses, an dem Sie gerade teilnehmen?*

	nie	selten	gelegentlich	häufig
DeepL (kostenlose Version)				
DeepL (kostenpflichtige Version)				
Google Translate				
Pons Übersetzer (nicht "nur" das Wörterbuch)				
Reverso				

11 Falls Sie auch hier andere Programme verwenden, geben Sie diese mit der Häufigkeit ihrer Verwendung an.

12 Verwenden Sie das (die) Übersetzungsprogramm(e) für diese Lehrveranstaltung üblicherweise beim Übersetzen ... *

- ☐ aus der Zielsprache der Lehrveranstaltung in die Muttersprache
- ☐ aus der Zielsprache der Lehrveranstaltung in eine andere Sprache
- ☐ aus der Muttersprache in die Zielsprache der Lehrveranstaltung
- ☐ aus einer anderen Sprache in die Zielsprache der Lehrveranstaltung
- ☐ in beide Richtungen
- ☐ Ich verwende keine Übersetzungsprogramme.

13 Was übersetzen Sie hauptsächlich? * einzelne Wörter

- ☐ Wortgruppen
- ☐ ganze Sätze
- ☐ Textteile/Absätze
- ☐ ganze Texte
- ☐ gar nichts
- ☐ Sonstiges:

14 In welchen Situationen greifen Sie auf die Hilfe von Übersetzungsprogrammen zurück? *

- ☐ in der Textproduktion (Hausübungen, E-Mails, ...)
- ☐ in der Textrezeption (Leseverständnis, Informationssuche, ...)
- ☐ in mündlichen Situationen
- ☐ in gar keiner

15 Welche anderen Quellen verwenden Sie neben Übersetzungsprogrammen für sprachliche Zwecke (für Ihre Lehrveranstaltung)? *Printwörterbücher

- ☐ Online-Wörterbücher
- ☐ Suchmaschinen (Google, etc.)
- ☐ Enzyklopädien (Wikipedia, etc.)

- mündliche Spracherkennungssoftware
- Hilfe von Kolleg:innen, Freund:innen, Familie
- keine
- Sonstiges:

16 Beschreiben Sie Ihre Verwendungsstrategien mithilfe der folgenden Skala (1 = trifft völlig zu; 5 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich gebe Wörter/Wortgruppen ein und vertraue der Übersetzung, ohne sie noch einmal zu überprüfen.					
Ich gebe Wörter/Wortgruppen ein und überprüfe diese auf ihre Verwendung im Kontext.					
Ich gebe ganze Sätze, Absätze oder Texte ein und vertraue der Übersetzung, ohne diese noch einmal zu lesen oder zu überprüfen.					
Ich lasse Sätze, Absätze oder Texte übersetzen, kontrolliere danach aber genau und ändere auch viele Passagen.					
Ich vergleiche Übersetzungsergebnisse aus unterschiedlichen Programmen.					
Ich lasse den übersetzten Text zur Kontrolle in die Ausgangssprache rückübersetzen.					

17 Möchten Sie sonst noch etwas zu Ihrem persönlichen Umgang mit Übersetzungsprogrammen ergänzen?

BEWERTUNG DER VERWENDUNG VON ÜBERSETZUNGSPROGRAMMEN IM RAHMEN EINER LEHRVERANSTALTUNG

18 Beurteilen Sie die folgenden Aussagen auf einer Skala von 1 bis 5 (1 = trifft völlig zu; 5 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4	5
Übersetzungsprogramme sind für mich ein wichtiges Hilfsmittel.					
Die Übersetzungen aus diesen Programmen erscheinen mir in den allermeisten Fällen zutreffend.					
Ich habe bereits sehr schlechte Erfahrungen mit den Vorschlägen aus Übersetzungsprogrammen gemacht.					
Die Texte aus Übersetzungsprogrammen sind besser als Texte, die ich produzieren könnte.					

19 Beurteilen Sie die folgenden Aussagen auf einer Skala von 1 bis 5 (1 = trifft völlig zu; 5 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4	5
Durch die Verwendung von Übersetzungsprogrammen kann ich meine Sprachkenntnisse verbessern. Übersetzungsprogramme hemmen den Lernfortschritt, weil alles automatisch passiert.					
Im Unterricht wird die Verwendung dieser Programme thematisiert.					
Im Unterricht wird von der Verwendung dieser Programme abgeraten.					
Für mich ist die Verwendung von Übersetzungsprogrammen für Hausübungen, Abgaben oder Prüfungen eine Form von Schummeln.					

20 Wie bewerten Sie generell die Qualität von Übersetzungsprogrammen (mit Schulnoten von 1 bis 5)?

21 Welche Vorteile bringen Ihnen diese Programme?

22 Welche Schwierigkeiten oder Schwachstellen sind Ihnen in der Verwendung aufgefallen?

23 Falls Sie bereit sind, für unser Forschungsprojekt über diesen Fragebogen hinaus auch im Laufe des Wintersemesters zur Verfügung zu stehen, bitten wir Sie um Ihre E-Mail-Adresse.

Die Umfrage ist hiermit abgeschlossen.

Merci! Grazie! ¡Muchas gracias!

7.2 Praktische Aufgabenstellung

Aufgabenstellung:

Du willst dich um einen Praktikumsplatz in Italien/Frankreich/Spanien bewerben und musst in der jeweiligen Sprache ein Bewerbungsschreiben verfassen. **Das Schreiben muss unbedingt in vollständigen Sätzen verfasst sein (keine Stichwörter!) und alle angegebenen Informationen beinhalten.**

Deine Person:

Name: Alexandra/Alexander Huber Alter: 22

Student:in der Betriebswirtschaftslehre an der WU Wien

Spezialisierung: Verhaltenswissenschaftlich orientiertes Management

Bewerbung um Praktikumsplatz im Monat Juli bei Firma DILOTE

Motivation: DILOTE hat hervorragenden Ruf in der Unternehmensberatung, in diesem Bereich siehst du deine berufliche Zukunft.

Du hast bereits ein Praktikum in einer Personalabteilung absolviert.

Du hast gute Sprachkenntnisse, bist ein Organisationstalent, teamfähig und belastbar.

Im Anhang schickst du Zeugnisse und weitere Bescheinigungen.

Du würdest dich über eine Antwort und eine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch sehr freuen.

Achtung: Es handelt sich um einen Brief. Bitte nicht auf die Anrede und Schlussformel vergessen.

8 Literatur

8.1 Sekundärliteratur

- Bowker, Lynne (2020): Machine translation literacy instruction for international business students and business English instructors. In: *Journal of Business & Finance Librarianship* 25:1–2, 25–43.
- Bowker, Lynne/Buitrago, Ciro Jairo (2019): *Machine translation and global research: towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald Publishing.
- Briggs, Neil (2018): Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses. In: *JALT CALL Journal* 14:1, 3–24.
- Briva-Iglesias, Vicent (2021): Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica. In: *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* 14:2, 571–600.
- Carré, Alice/Kenny, Dorothy/Rossi, Caroline/Sánchez-Gijón, Pilar/Torres-Hostench, Olga (2022): Machine translation for language learners. In: Kenny, Dorothy (Hrsg.): *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence*. Berlin: Language Science Press, 187–207.
- Cruz Piñol, Mar (2015): Léxico y ELE: Enseñanza/Aprendizaje con tecnologías. In: *Journal of Spanish Language Teaching* 2:2, 165–79.
- Dorst, Aletta G./Valdez, Susana/Bouman, Heather (2022): Machine translation in the multilingual classroom: how, when and why do humanities students at a Dutch university use machine translation? In: *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 8:1, 49–66.
- Ducar, Cynthia/Schocket, Deborah Houk (2018): Machine translation and the L2 classroom: pedagogical solutions for making peace with Google translate. In: *Foreign Language Annals* 51:4, 779–795.
- Fredholm, Kent (2021): Google translate search strategies used by learners of Spanish L3: A complex lexico-morpho-syntactic weave of trial and error. In: *Estudios de Lingüística Aplicada* 39:72, 9–48.
- Hellmich, Emily A. (2021): Machine translation in foreign language writing: student use to guide pedagogical practice. In: *Alsic* 24:1.
- Jolley, Jason R./Maimone, Luciane (2022): Thirty years of machine translation in language teaching and learning: a review of the literature. In: *L2 Journal* 14:1, 26–44.
- Klekovkina, Vera/Denié-Higney, Laurence (2022): Machine translation: friend or foe in the language classroom? In: *L2 Journal* 14:1, 105–135.
- Klimova, Blanka/Pikhart, Marcel/Delorme Benites, Alice/Lehr, Caroline/Sanchez-Stockhammer, Christina (2023): Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review. In: *Education and Information Technologies* 28:1, 663–682.

- Le, Quoc V./Schuster, Mike (2016): A neural network for machine translation, at production scale. In: *GoogleBlog* (blog) [<https://ai.googleblog.com/2016/09/a-neural-network-for-machine.html>]; letzter Zugriff: 11.03.2024].
- Lee, Sangmin-Michelle (2020): The impact of using machine translation on EFL students' writing. In: *Computer Assisted Language Learning* 33:3, 157–175.
- Maldonado González, María Concepción/Liévana González, María (2023): La traducción automática y su uso en la redacción de textos digitales: Análisis de algunos documentos reales de trabajo. In: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 95, 133–161.
- Paterson, Kate (2023): Machine translation in higher education: perceptions, policy, and pedagogy. In: *TESOL Journal* 14:2: e690.
- Pellet, Stephanie/Myers, Lindsay (2022): What's wrong with "What is your name?" > "Quel est votre nom?": teaching responsible use of MT through discursive competence and metalanguage awareness. In: *L2 Journal* 14:1, 166–194.
- Torres-Simón, Ester/Pym, Anthony (2021): La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad? In: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages* 1:15.
- Tourmen, Claire/Hoffmann, Daniel (2022): A "hands-on" approach to raise awareness of technologies: a pilot class and its lessons. In: *L2 Journal* 14:1, 237–257.
- Wu, Yonghui et al. (2016): Google's neural machine translation system: bridging the gap between human and machine translation [<https://arxiv.org/abs/1609.08144>]; letzter Zugriff: 11.03.2024].
- Zemach, Dorothy (2021): Are machine translation tools a threat to English teaching? In: *Education-Blog* (blog) [<https://bridge.edu/tefl/blog/are-machine-translation-tools-a-threat-to-english-teaching/>]; letzter Zugriff: 11.03.2024].

8.2 Lexikographische Hilfsmittel

- Bab.la = <https://bab.la/> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- DeepL = <https://www.deepl.com/translator> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- Google Translate = <https://translate.google.com/?hl=de> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- Leo = <https://www.leo.org/> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- Linguee = <https://www.linguee.com/> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- Microsoft Translator = <https://www.microsoft.com/de-de/translator/> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- Pons = <https://de.pons.com/> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- Reverso = <https://www.reverso.net/Text%C3%BCbersetzung> (letzter Zugriff: 29.02.2024).
- Wordreference = <https://www.wordreference.com/> (letzter Zugriff: 29.02.2024).

