

**Schulung der translatorischen Kompetenz
durch handlungsorientierte Methoden
im Übersetzungsunterricht**

**Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Dr. phil.**

von

**Anne Simone Wehberg
aus Hanau**

**vorgelegt dem Fachbereich
Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
im Februar 2020**

Inhalt

Vorwort.....	1
1. Einleitung.....	2
1.1 Aufbau der Arbeit.....	6
1.2 Methodische Vorgehensweise	8
2. Translatorische Kompetenz.....	11
2.1 Voraussetzungen für das Erlernen des Übersetzerberufes	11
2.2 Modelle translatorischer Kompetenz.....	12
2.2.1 Leipziger Schule und frühe Ansätze translatorischer Kompetenz	16
2.2.2 Translatorische Kompetenz gemäß der EMT-Expertengruppe.....	21
2.2.3 Translatorische Kompetenz nach Dorothy Kelly.....	25
2.2.4 Translatorische Kompetenz gemäß der PACTE-Gruppe.....	28
2.2.5 Translatorische Kompetenz nach Susanne Göpferich	32
2.2.6 Translatorische Kompetenz nach Donald Kiraly	34
2.2.7 Translatorische Kompetenz und alternative Unterrichtsmethoden nach Christiane und Britta Nord	41
2.2.8 Übersicht über die Definitionen translatorischer Kompetenz.....	44
2.3 Zusammenfassung und Ausblick	45
3. Kompetenzen und fachdidaktische Prinzipien in der Fremdsprachendidaktik.....	49
3.1 Auswirkungen der Bologna-Reform auf die europäische Hochschuldidaktik	56
3.2 Diskurskompetenz in der Fremdsprachendidaktik	60
3.2.1 Die funktionale kommunikative Kompetenz.....	64
3.2.1.1 Hör-Sehverstehen	65
3.2.1.2 Micro listening.....	69
3.2.1.3 Mündliche Sprachproduktion.....	72
3.2.1.4 Lesekompetenz.....	78
3.2.1.5 Schreibkompetenz	82
3.2.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien...	85
3.2.2 Sprachmittlung (Mediation)	89
3.2.3 Kulturelle kommunikative Kompetenz.....	90
3.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz	92
3.2.3.2 Transkulturelle Kompetenz.....	94
3.2.3.3 Möglichkeiten zur Schulung trans- und interkultureller Kompetenz	95
3.2.4 Methodische und soziale Kompetenz	96
3.2.5 Sprachlernkompetenz	97
3.2.6 Text- und Medienkompetenz	98
3.2.7 Sprachbewusstsein	99
3.3 Überfachliche Kompetenzen	99

3.4 Fachdidaktische Prinzipien	101
3.4.1 Das fachdidaktische Prinzip der Orientierung am Lernenden	101
3.4.2 Die fachdidaktischen Prinzipien der Problem- und Prozessorientierung	105
3.4.3 Das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung	107
3.5 Zusammenfassung und Ausblick	110
4. Kompetenz- und prozessorientierte Unterrichtsformen im Rahmen von handlungsorientiertem Lernen	112
4.1 Verschiedene Phasen einer Unterrichtsstunde	113
4.2 Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zur Steigerung der mündlichen Sprachproduktion	117
4.2.1 Einführung in die Projektarbeit.....	118
4.2.2 Selbstorganisiertes Lernen (SOL)	122
4.2.3 Simulationen	123
4.2.3.1 Die <i>Talk-Show</i>	124
4.2.3.2 Die <i>Hot Seat</i> -Methode	125
4.2.4 <i>Think-Pair-Share</i> -Methode.....	126
4.2.5 Die Diskussion (<i>discussion</i>)	127
4.2.5.1 Die <i>Fishbowl</i> -Discussion.....	127
4.2.5.2 Die Plenumsdiskussion	129
4.2.6 Die Debatte (<i>formal debate</i>)	131
4.2.7 Die Blitzlicht-Methode (<i>Round Robin</i>).....	133
4.2.8 <i>Gallery Walk</i>	133
4.3 Handlungsorientierter Unterricht anhand von authentischem Material	135
4.3.1 Lieder im Fremdsprachenunterricht.....	135
4.3.2 Gedichte im Fremdsprachenunterricht	137
4.3.3 Filme im Fremdsprachenunterricht	139
4.3.4 Biografisches Storytelling (<i>Storyline-Methode</i>)	142
4.5 Zusammenfassung und Ausblick	144
5. Alternative Lehrmethoden in der Translationsdidaktik	147
5.1 Kreatives Übersetzen nach Paul Kußmaul	149
5.1.1 Die Entstehung von Kreativität und Phasen des kreativen Schaffens	150
5.1.2 Folgende Kompetenzen können durch die Methode des <i>Kreativen Übersetzens</i> geschult werden:	152
5.2 Alternative Übungen zur Schulung der Translationskompetenz nach Christiane Nord	153
5.2.1 Verschiedene Phasen des Übersetzungsprozesses	153
5.2.2 Wie kann man aus translationswissenschaftlicher Sicht die folgenden Kompetenzen schulen?	156
5.2.3 Folgende Kompetenzen werden durch die alternativen Übungen nach Nord geschult	159
5.3 Satzbasierende Übersetzungen und Spracherwerb mit LISST nach Holger Siever.....	162

5.3.1	Das Arbeitsbuch <i>Übersetzen Spanisch – Deutsch</i> und seine Anwendung im Unterricht	164
5.3.2	Translationsbezogener Spracherwerb mit LISST	165
5.3.3	Folgende Kompetenzen können durch LISST geschult werden.....	167
5.4	Projektbasierter Unterricht nach Donald Kiraly	168
5.4.1	Sozialkonstruktivismus und das Kultivieren einer eigenen Epistemologie ..	169
5.4.1.1	Die Rolle des Sozialkonstruktivismus in Hinblick auf Translationserwerbskompetenz	169
5.4.1.2	Das Finden einer geeigneten Epistemologie	171
5.4.2	Kiraly's Emergenzmodell und seine Komplexitätstheorie als Grundlage für projektbasierte Unterrichtsmethoden	172
5.4.3	Projektarbeit in der Translationsdidaktik	175
5.4.4	Folgende Kompetenzen können durch Kiraly's projektbasierten Übersetzerunterricht gefördert werden:.....	177
5.5	Kooperative Unterrichtsmethoden nach Dorothy Kelly.....	178
5.5.1	Kooperative Methoden und Sozialformen im Unterricht	180
5.5.2	Methoden und Sozialformen zur Förderung der translatorischen Kompetenz.....	182
5.6	Erwerb von translatorischer Kompetenz nach Kautz	185
5.7	Zusammenfassung und Ausblick	186
6.	Neurolinguistische und neurodidaktische Faktoren in Bezug auf Zweit- und Fremdsprachenerwerb	188
6.1	Die Funktion des Sprechens aus neurolinguistischer Sicht	188
6.1.1	Wie Sprechen aus neurolinguistischer Sicht ermöglicht wird	189
6.1.2	Wie Sprache verarbeitet wird.....	191
6.2	Die Rolle des Bilingualismus in Bezug auf Lerntheorien	194
6.2.1	Bilingualismus und bilinguale Kompetenz	194
6.2.2	Individueller und kollektiver Bilingualismus	197
6.2.3	Kompetenzniveau in Erst- und Zweitsprache	198
6.2.4	Erwerbsszenarien der Zweisprachigkeit	200
6.2.4.1	Doppelter Erstsprachenerwerb und später Zweitsprachenerwerb	200
6.2.4.2	Modalitäten des doppelten Erstsprachenerwerbs bzw. späteren Zweitsprachenerwerbs	203
6.2.4.3	Bilingualismus und translatorische Kompetenz	204
6.2.5	Monolingualismus	206
6.2.6	Bilingualismus aus neurowissenschaftlicher Sicht	207
6.2.6.1	Verfügen Bilinguale über ein oder zwei Sprachsystem(e)?	207
6.2.6.2	Linguistische Lateralisierung bei Bilingualen	208
6.2.6.3	Händigkeit und Hemisphärendominanz.....	212
6.2.6.4	Vor- und Nachteile des Bilingualismus im Rahmen des Übersetzerstudiums	213
6.2.6.4.1	Sprachmischung und Interferenzen bei Bilingualen.....	214

6.2.6.4.2	Vorteile von Bilingualismus im Rahmen des Übersetzerstudiums	219
6.2.6.5	Der Bilinguale als natürlicher Übersetzer	222
6.3	Zweitsprachenerwerb versus bilingualer Fremdsprachenerwerb	224
6.3.1	Sprachliche Erwerbsprozesse im Rahmen des bilingualen Unterrichts	225
6.3.2	Auswirkungen von bilinguaem Unterricht auf die Lernenden	227
6.4	Beschäftigung mit dem Lernprozess aus neurowissenschaftlicher Sicht	229
6.4.1	Neuronen und neuronale Netze und ihre Rolle in Bezug auf den Lernprozess	230
6.4.2	Die Rolle des Gedächtnisses beim Lernen	232
6.4.3	Emotionen und ihre Auswirkungen auf den Lernprozess	235
6.5	Erkenntnisse aus der <i>educational neuroscience</i> und dem Bereich der Bilingualitätsforschung.....	239
6.5.1	Erkenntnisse bzgl. der besonderen Rolle des Sprechens aus neurolinguistischer Sicht	240
6.5.2	Erkenntnisse aus dem Bereich der Bilingualitätsforschung	241
6.5.3	Erkenntnisse aus dem Bereich des bilingualen Unterrichts an Schulen	242
6.5.4	Erkenntnisse aus dem Bereich der <i>educational neuroscience</i> und didaktische Implikationen für den Unterricht	244
6.6	Zusammenfassung und Ausblick	246
7.	Einführung in den empirischen Teil	250
7.1	Beschreibung der Vorgehensweise	252
7.2	Messungen zur Kompetenzentwicklung	254
7.3	Evaluationskriterien beim Übersetzen	255
7.4	Zusammenfassung und Ausblick	259
8.	Beschreibung und Auswertung der ersten Unterrichtsreihe	261
8.1	Gliederung der Unterrichtsreihe	261
8.2	Methodisch- didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>Andalucía usará Sierra Nevada para captar turismo alemán</i>	266
8.3	Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>Málaga y la escasez de agua durante el verano</i>	269
8.4	Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>Turismo rural – una alternativa para España?</i>	272
8.5	Didaktisches Zentrum der Unterrichtsreihe	274
8.6	Auswertung der Unterrichtsreihe	276
8.6.1	Überprüfung der ersten Hypothese	278
8.6.1.1	Beobachtungen durch die Lehrkraft	279
8.6.1.2	Auswertungen der Fragebögen	281
8.6.1.3	Korrelationen zwischen den Fragen	286
8.6.2	Überprüfung der zweiten Hypothese	287
8.6.2.1	Beobachtungen durch die Lehrkraft	288

8.6.2.2	Schlussfolgerungen aus dem Gespräch mit dem modulbeauftragten Dozenten	292
8.6.2.3	Auswertungen der Fragebögen	292
8.6.2.4	Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen.....	296
8.6.3	Überprüfung der dritten Hypothese.....	297
8.6.3.1	Auswertungen der Fragebögen	297
8.6.3.2	Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen.....	303
8.6.3.3	Auswertungen der Übersetzungen	304
8.6.3.4	Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Übersetzungen.....	305
8.7	Diskussion und Fazit	307
9.	Beschreibung und Auswertung der zweiten Unterrichtsreihe.....	310
9.1	Gliederung der Unterrichtsreihe.....	310
	Analyse der Lehr- und Lernbedingungen	313
9.2	Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>La plaza tiene una torre</i> von Antonio Machado	316
9.2.1	Beschreibung der 1. Stunde:	316
9.2.2	Beschreibung der 2. Stunde	318
9.2.3	Beschreibung der 3. Stunde	319
9.3	Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>A galopar</i> von Rafael Alberti	319
9.3.1	Beschreibung der ersten Stunde.....	319
9.3.2	Beschreibung der 2. Stunde	321
9.3.3	Beschreibung der 3. Stunde	321
9.4	Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>10 características de una dictadura</i>.....	322
9.4.1	Beschreibung der 1. Stunde	322
9.4.2	Beschreibung der 2. Stunde	323
9.4.3	Beschreibung der 3. Stunde	324
9.5	Didaktisches Zentrum der Unterrichtsreihe	324
9.6	Auswertung der Unterrichtsreihe	328
9.6.1	Überprüfung der ersten Hypothese.....	331
9.6.1.1	Beobachtungen durch die Lehrkraft	332
9.6.1.2	Auswertungen der Fragebögen	337
9.6.1.3	Korrelationen zwischen den Fragen.....	341
9.6.2	Überprüfung der zweiten Hypothese	341
9.6.2.1	Beobachtungen durch die Lehrkraft	341
9.6.2.2	Auswertungen der Fragebögen	344
9.6.2.3	Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen.....	347
9.6.3	Überprüfung der dritten Hypothese.....	348
9.6.3.1	Auswertungen der Fragebögen	349
9.6.3.2	Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen.....	355
9.6.3.3	Auswertungen der Übersetzungen	357
9.6.3.4	Resümee	359

9.7	Diskussion und Fazit	360
10.	Beschreibung und Auswertung der dritten Unterrichtsreihe	365
10.1	Gliederung der Unterrichtsreihe	366
10.2	Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>La vida social y política en Colombia</i>	370
10.3	Methodisch- didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: <i>María, llena eres de gracia</i> von Joshua Marston	371
10.3.1	Beschreibung der ersten Stunde der zweiten Einheit	372
10.3.2	Beschreibung der zweiten Stunde der zweiten Einheit	374
10.3.3	Beschreibung der dritten Stunde der zweiten Einheit	376
10.3.4	Beschreibung der vierten Stunde der zweiten Einheit	377
10.4	Schulung der Lesekompetenz sowie der Schreib-kompetenz anhand von ausgesuchten Werken aus der kolumbianischen Literatur	378
10.5	Didaktisches Zentrum der Unterrichtsreihe	379
	Analyse des Unterrichtsmaterials	379
10.6	Auswertung der Unterrichtsreihe	380
10.6.1	Überprüfung der ersten Hypothese	383
10.6.1.1	Beobachtungen durch die Lehrkraft	384
10.6.1.2	Auswertungen der Fragebögen	387
10.6.1.3	Korrelationen zwischen den Fragen	390
10.6.2	Überprüfung der zweiten Hypothese	391
10.6.2.1	Beobachtungen durch die Lehrkraft	391
10.6.2.2	Auswertungen der Fragebögen	392
10.6.2.3	Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen	396
10.6.3	Überprüfung der dritten Hypothese	397
10.6.3.1	Auswertungen der Fragebögen	397
10.6.3.2	Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen	404
10.6.3.3	Auswertungen der Übersetzungen	405
10.6.3.4	Resümee	407
10.7	Diskussion und Fazit	408
11.	Diskussion und Ausblick	414
11.1	Welche Wirkung hatten die handlungsorientierte Unterrichtsformen auf den Übersetzungsunterricht?	416
11.2	In welchem Maße konnten Komponenten bereits entwickelter transla- torischer Modelle in die Unterrichtsreihen erfolgreich integriert werden?	418
11.3	Inwieweit konnte ein Bezug zwischen handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und <i>Employability</i> hergestellt werden?	419
11.4	Die Rolle des Bilingualismus in Bezug auf handlungsorientierte Unterrichtsformen	421
11.5	Inwieweit konnten neurobiologische Erkenntnisse in Bezug auf das Lernen in den Unterrichtsreihen umgesetzt werden?	422

11.6 Inwiefern kann der handlungsorientierte Ansatz für die Übersetzer- ausbildung weiterentwickelt werden?	423
12. Literaturverzeichnis	425
12.1 Printquellen	425
12.2 Internetquellen	440
Abbildungsverzeichnis	443
Abkürzungsverzeichnis	444

Reden lernt man nur durch reden
(Marc Tullius Cicero 106-43 v. Chr.)

Vorwort

Nach den fast vier Jahren, die ich benötig habe, um die vorliegende Arbeit zu schreiben, möchte ich mich insbesondere bei meinem Erstgutachter bedanken, der mich in dieser lehrreichen Phase mit wertvollen Anregungen und wissenschaftlichem Rat unterstützte. Er hatte stets ein offenes Ohr für meine Fragen und unterstützte mich bei der Durchführung der Unterrichtsreihen, indem er mir seine Lerngruppen zur Verfügung stellte.

Ebenso gilt mein Dank den Studierenden meiner Forschungsgruppen am FTSK für die Übersetzungen, die sie mir zur Verfügung gestellt haben und für ihr konstruktives Feedback zu den erprobten Lehrmethoden. Des Weiteren danke ich den Studierenden der Kontrollgruppen für die Zeit, die sie in das Übersetzen der für sie unbekannten Texte investiert haben. Dank gebührt ebenfalls meinen Schülerinnen und Schülern der Georg-Kerschensteiner-Schule in Obertshausen für ihr kritisches Feedback zu den schüleraktivierenden Lehrmethoden, die ich mit ihnen ausprobierte, um ihre Sprechkompetenz zu trainieren.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, die mir während dieser spannenden Zeit stets beigestanden hat und ohne deren Unterstützung es mir nicht möglich gewesen wäre, diese Arbeit zu schreiben.

Obertshausen, im Februar 2020

Anne Simone Wehberg

1. Einleitung

In der heutigen Zeit sind die Anforderungen vielfältig, die die freie Wirtschaft an die Studierenden des Fachbereiches Translation-, Sprach- und Kulturwissenschaft stellt: Als Übersetzer¹ müssen sie zum Teil flexibel dolmetschen und werden als Kulturvermittler und Kommunikationsexperte wahrgenommen (vgl. Hatim/Mason 1997: 2; 1997: 203 ff.), was eine gute Diskurskompetenz – insbesondere eine gute mündliche Sprachkompetenz – voraussetzt. Somit hat sich das Berufsbild des Übersetzers gewandelt: Weg vom Übersetzen im „stillen Kämmerlein“ und hin zum Bewerkstelligen flexibler Aufgaben sprachlicher Natur mit viel Publikumsverkehr. Das führt dazu, dass die für das Berufsbild „Übersetzer im 21. Jahrhundert“ erforderlichen Kompetenzen neu überdacht werden müssen.

Die Bedeutung des Übersetzers bzw. Sprach- und Kulturmittlerberufes hat sich in den letzten Jahren aufgrund von sich ständig weiterentwickelnden internationalen Wirtschaftsbeziehungen erhöht. Neben den traditionellen Bereichen des Übersetzens (wie z.B. literarische Übersetzungen) hat das fachsprachliche Übersetzen bzw. das Dolmetschen von Fachveranstaltungen an Wichtigkeit gewonnen (vgl. Kauz 2002: 17-18). Heutzutage werden daher von einem Sprachmittler zahlreiche Tätigkeiten erwartet, die weit über das Übersetzen hinausgehen. Er verfasst u. a. selbstständig Texte z. B. technischer oder journalistischer Natur. Darüber hinaus wertet er Texte aus, fasst sie zusammen oder kommentiert sie. Er ist im Bereich der Redaktion von Texten tätig und beschäftigt sich mit den sogenannten *pre-editing* und *post-editing* Aufgaben, d. h. er bearbeitet Texte für nachfolgende maschinelle Übersetzungen mit Übersetzungsprogrammen bzw. überarbeitet maschinell angefertigte Übersetzungen. Darüber hinaus ist er für fremdkulturelle bzw. interkulturelle Fragen verantwortlich und beschäftigt sich mit dem Layout von Texten (Kauz 2002: 18). Nicht zuletzt wird von

¹ Hiermit sind Übersetzerinnen und Dolmetscherinnen ausdrücklich impliziert. Im Folgenden wird der männliche Terminus für alle in dieser Arbeit auftretenden Berufsbezeichnungen verwendet. Damit verzichte ich auf die bewusste Kennzeichnung geschlechtergerechter Sprache und merke an, dass Ausdrücke wie „Übersetzer“, „Dolmetscher“, „Leser“ und dergleichen sich selbstverständlich auf alle Geschlechter beziehen und daher zum Zweck der Einfachheit geschlechterneutral behandelt werden.

ihm immer häufiger erwartet, Reden oder Texte spontan vor einem Publikum zu übersetzen bzw. Reden in der Fremdsprache spontan zu halten, sowie Publikumsverkehr zu übernehmen, in welchem es um interkulturelle Kommunikation geht. Kurzum: Eine hervorragende Sprechkompetenz wird von einem Übersetzer nahezu immer erwartet.

Aufgrund der negativen Ergebnisse der PISA²-Studien im Jahre 2000 (vgl. IQ.1: 4-10), in denen Deutschland weltweit im unteren Drittel lag, kam es in den darauf folgenden 10 Jahren in der allgemeinen Didaktik und Methodik in fast allen Bundesländern zu einer grundlegenden Reform – weg von deklarativem, lehrerzentriert vermitteltem Wissen und hin zu prozeduralem, durch konstruktivistische Methoden vermitteltem Wissen. Die Hochschuldidaktik ist zwar auf ähnlichem Weg, jedoch ist das Ganze nicht einheitlich in Bildungsstandards und Kerncurricula verankert, so wie das an den Schulen in den meisten deutschen Bundesländern der Fall ist. Dort weichen seit dem Jahr 2010 die traditionellen Lehrpläne *peu a peu* den konkreten Bildungsstandards und Kerncurricula. Um diesen Schritt im Bereich der Translationsdidaktik zu gehen, müsste diesbezüglich zunächst einheitlich festgelegt werden, welche Kompetenzen ein Übersetzer braucht, sodass man diese anhand kompetenzorientierter fachspezifischer Curricula explizit schulen kann.

Seit Beginn meiner empirischen Studie im Jahre 2014 am FTSK³ in Germersheim habe ich bis zum Abschluss der Studie im Jahre 2018 im Abstand von 6 Monaten Umfragen durchgeführt, in denen die Studierenden des Master-Studiengangs *Translation* sowie des Bachelor-Studiengangs *Sprache, Kultur, Translation* darlegen, welchen Kompetenzen sie während ihres BA-Studiums mehr Gewichtung zukommen lassen würden. Absolvierende des FTSK, die zu Übersetzern⁴ ausgebildet werden, wünschten sich demnach mehr mündliches Kommunikationstraining in der Fremdsprache während des Studiums, um auf diese Weise auf interkulturelle Austauschangebote gut vorbereitet zu sein. Dies ist nichts Neues. Bereits 1995

² PISA = Programme for international student assessment (Schülerleistungen im internationalen Vergleich).

³ Fachbereich Translation-, Sprach- und Kulturwissenschaft

⁴ Studierende, die an den Umfragen und Projekten teilgenommen haben, werden zu künftigen Übersetzern ausgebildet, nicht zu Dolmetschern. Kompetenzmodelle für Dolmetscher sind in dieser Studie nicht ausdrücklich impliziert, allerdings können bestimmte Unterrichtsformen auch für das Dolmetscherstudium genutzt werden.

betonte Hans Höning (1995: 161 ff.) dass eine Neustrukturierung des Übersetzerstudiengangs im Rahmen eines Hochschulstudiums von Nöten sei, da sich das Berufsbild der sprachmittlerischen Tätigkeiten zunehmend diversifiziert. Laut Höning sollten am FTSK nicht mehr nur die Abschlüsse Diplomübersetzer oder Diplomdolmetscher⁵ zu erwerben sein, sondern sich der Abschluss an einem Tätigkeitsspektrum orientieren, das den Studierenden ein wesentlich differenziertes Angebot macht. Dazu gehören unter anderen die folgenden Berufe und Berufsfelder: Kultur-Consultant, Dokumentationsexperte, Öffentlichkeitsarbeit für multinationale Unternehmen, *Technical Writer*, Lektor für fremdsprachige Literatur, Terminologie etc. Somit sollte der Kanon der Grundkompetenzen am FTSK erweitert werden, besonders um Kompetenzen aus dem Bereich der aktiven mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz (vgl. Höning 1995: 162). Bereits 1995 hatte ein erheblicher Teil der Studierenden am FTSK mit einer Ausbildung in Germersheim weniger die Absicht verbunden, später als Übersetzer oder Dolmetscher tätig zu sein. Die meisten hatten die relativ vage Vorstellung, dass ein Sprachenstudium an sich nützlich ist (vgl. Höning 1995: 163).

Seit Beginn der Bologna-Reform im Jahre 1996 steht die sogenannte *Employability* – die Berufsfähigkeit – im Vordergrund, was bedeutet, dass Hochschulen in ihren Curricula die Bedürfnisse der späteren Auftraggeber integrieren und sich damit den Anforderungen des Marktes anpassen. Die Hochschulen möchten aber zugleich den Anspruch nicht aufgeben, ihren Absolvierenden eine theoretisch-wissenschaftlich fundierte Ausbildung mit akademisch-humanistischen Komponenten zu offerieren.

Aus diesen und anderen Beweggründen, hauptsächlich aber im Zuge der Bologna-Reform, wurde das Studium am FTSK (damals noch FASK⁶) ab dem Jahre 1998 modularisiert. Ab dem Jahr 2005 wurden am FTSK die Diplomstudiengänge durch Bachelor- und Masterstudiengänge ergänzt und einige Jahre später schließlich ganz ersetzt. Die Idee hinter der Einführung dieser Hochschulabschlüsse war ursprünglich, dass die Studierenden nach erfolgreichem Absolvieren des Bachelor-Studiengangs einige Jahre in die Arbeitswelt gehen, um dann, wenn sie genug Erfahrungen ge-

⁵ Die Abschlüsse Diplom-Übersetzer bzw. Diplom-Dolmetscher sind seit 2010 vollständig den Abschlüssen der Masterstudiengängen Translation bzw. Konferenzdolmetschen gewichen.

⁶ FASK: Fachbereich für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften.

sammelt haben, ihr Studium durch ein aufbauendes Master-Studium ergänzen. Demnach sind die beiden Abschlüsse so konzipiert, dass sie sich an der These des lebenslangen Lernens orientieren (vgl. OECD 2005: 38).

Es geht demnach darum, dass im 21. Jahrhundert eine „lernende Gesellschaft“ aufgebaut wird, wonach Lehrpläne in Zukunft auf den drei Elementen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen basieren sollen. Die These des lebenslangen Lernens ergibt deshalb Sinn, da unsere Gehirne plastisch sind, was bedeutet, dass sie sich kontinuierlich weiterentwickeln und sich verändern (vgl. OECD 2005: 45), weswegen es nie zu spät ist zu lernen, vorausgesetzt der Lernende hat einen Anreiz, wodurch er motiviert wird. Daher kommt der Komponente der Motivation (vgl. OECD 2005: 39) eine nicht ganz unwichtige Rolle zu, da sie eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in jeder Altersstufe ist. Demnach sollten in Lehrplänen, die auf die Schulung oben genannter Komponenten basieren, der Aspekt der Motivation mit einbezogen werden (vgl. Kapitel 3.4.), d. h. Lerninhalte sollten so vermittelt werden, dass sie Interesse bei den Lernenden wecken, sodass diese sich motiviert fühlen, sich damit auseinanderzusetzen.

Inwieweit sich Hochschulen allerdings einem vom Übersetzermarkt geformten Wunschbild anpassen können, wird in späteren Kapiteln (vgl. Kapitel 2 und 5) noch eingehend behandelt. Den erforderlichen Spagat zwischen *Employability* und akademisch-humanistischer Bildung zu versuchen, gestaltet sich als anspruchsvoll und wird unter den Translationsdidaktikern in verschiedenen Kompetenzmodellen kontrovers diskutiert.

Viele Translationswissenschaftler, von den Vertretern der Leipziger Schule bis hin zu den aktuellen Translationskompetenzmodellen von führenden Translationswissenschaftlern u. a. Don Kiraly, Dorothy Kelly und Susanne Göpferich, sehen die kommunikative Kompetenz⁷ als wichtige Subkomponente der translatorischen Kompetenz an. Waren die Vertreter der Leipziger Schule Mitte der 1950er Jahre noch der mittlerweile überholten Meinung, dass die Sprachkompetenz allein als die determinierende Struktur für die Definition der translatorischen Kompetenz aufzufassen

⁷ Unter kommunikative Kompetenz bzw. Sprachkompetenz fallen die folgenden Kompetenzen: Sprechkompetenz, Hörverstehenskompetenz, Schreibkompetenz und Leseverstehenskompetenz sowie Verfügung über sprachliche Mittel (Grammatik, Phonetik, Lexik). Die *Sprechkompetenz* ist damit eine Subkompetenz der kommunikativen Kompetenz und bezieht sich auf das Sprechen in der Fremdsprache.

ist, hat sich das Bild seither zunehmend gewandelt. Traditionelle Definitionen translatorischer Kompetenz, die hauptsächlich aus Sprachkompetenz und Kulturkompetenz bestanden, wurden um Kompetenzen wie Dienstleistungskompetenz (vgl. u. a. EMT-Expertengruppe), interpersonelle und psychophysiologische Kompetenz (vgl. u. a. Kelly), Sach- und Fachkompetenz (vgl. u. a. Göpferich) und sozioprofessionelle Kompetenz (vgl. u. a. Kiraly) erweitert. Dennoch sind sich viele Translationswissenschaftler einig, dass kommunikative Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen sowie kulturelle und interkulturelle Kompetenz unbedingt zu den Kernkompetenzen des differenzierten Berufsbildes des Übersetzers gehören.

Im Rahmen dieser Dissertation möchte ich durch die Ergebnisse aus verschiedenen Lehraufträgen im Rahmen meiner empirischen Studie meine Hypothese verifizieren, dass eine gute Sprechkompetenz eine unabdingbare Komponente des Translationsstudiums ist und die Schulung eben dieser zu einer Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen führt. Der FTSK versucht seit jeher der Forderung nach Training eben dieser Kompetenz zum Beispiel durch sogenannte *Konversationsabende* nachzukommen; bisher fehlte es aber an Pflichtveranstaltungen für Studierende, in denen vor allem die mündliche Sprachfähigkeit – die sogenannte Sprechkompetenz – explizit geschult wird. Im Rahmen meiner Forschung möchte ich durch handlungsorientierte Methoden die in meinen Augen so wichtige Sprechkompetenz im Rahmen der translatorischen Kompetenz im besonderen Maße fördern. Damit möchte ich zeigen, dass sich eine Verbesserung eben dieser Kompetenz sowohl positiv auf die zu übersetzenden Tätigkeiten auswirkt als auch auf die Motivation der Studierenden, die sich – nach eigenen Angaben – sehr gerne in ihren Fremdsprachen unterhalten. Außerdem werden die Studierenden durch eine gute Sprechkompetenz auf die späteren diversifizierten Aufgaben, die das Berufsbild des Übersetzers heutzutage mit sich bringt, auf den Arbeitsmarkt gut vorbereitet.

1.1 Aufbau der Arbeit

Meine pädagogisch-didaktische Erkenntnistheorie beinhaltet, dass Methoden, die auf die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten (insbesondere Sprechen) der Studierenden abzielen, sowohl die Motivation als auch

die translatorische Kompetenz der Studierenden im Allgemeinen erhöhen. Sie beruht auf folgenden Grundpfeilern:

- Translationskompetenzmodelle führender zum Teil sozialkonstruktivistisch geprägter Translationswissenschaftler (vgl. Kapitel 2)
- Evaluation des BA-Studiums durch Studierende im Masterstudien-gang am FTSK in puncto Zufriedenheit, späteren Berufswunsches und Vorschläge zur Verbesserung des BA-Studiums (vgl. Anhang)
- Bildungstheoretische Grundlagen aus der Fremdsprachendidaktik (vgl. Kapitel 3 und 4)
- Alternative Lehrmethoden aus der Translationsdidaktik (vgl. Kapitel 5)
- Neurolinguistische Prozesse und Erkenntnissen aus der Neurodidaktik (vgl. Kapitel 6)

Im Folgenden möchte ich die Säulen, auf die sich meine Erkenntnistheorie stützt, kurz erläutern, indem ich auf die einzelnen Kapitel eingehe.

Im Kapitel 2 werde ich detailliert auf einige ausgewählte Modelle translatorischer Kompetenz eingehen. Diese Modelle wurden vor allen wegen ihrer kognitionswissenschaftlich geprägten Ansätze ausgewählt, da die Kognitionswissenschaft nach heutiger Ansicht eng mit dem Fremdspracherwerb verknüpft ist.

Im dritten Kapitel wird die Diskurskompetenz als Teil der translatorischen Kompetenz mit ihren Subkompetenzen definiert, des Weiteren werden wichtige fachdidaktische Prinzipien vorgestellt. Diese ursprünglich aus der Fremdsprachendidaktik stammenden fachdidaktischen Prinzipien sind für das erfolgreiche Gelingen des Unterrichts von Bedeutung. Da die komplette Bereitstellung der Bildung in den meisten Länder der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Bildung, wie auch in den meisten anderen Ländern der Welt in staatlicher Hand liegt, regeln und finanzieren demnach die Staaten die allgemeine Schulpflicht und stellen Schulen, Fachschulen und Universitäten zur Verfügung. Im Gegensatz zu Fachschulen und Universitäten werden an allgemein- und berufsbildenden Schulen die Inhalte der Bildung ebenfalls staatlich festgelegt (vgl. OECD 2005: 48). An Fachschulen und Universitäten ist dies bisher nicht der Fall, weswegen ich im Rahmen der vorliegenden Dissertation unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien zur translatorischen Kompetenz, drei Unterrichtsreihen entworfen habe, um diese auf ihren Mehrwert in Bezug auf die Schulung der translatorischen Kompetenz zu prüfen. Gäbe es bereits staatlich vorgeschriebene Lehrpläne an Hochschule,

hätte ich bei dem Entwurf der Unterrichtsreihen wohlmöglich weniger frei handeln können. In Kapitel 3 sowie 8, 9 und 10 werde ich demnach versuchen plausibel darzustellen, inwieweit sich diese Prinzipien auch auf die Hochschuldidaktik im Bereich der Translationswissenschaft anwenden lassen.

Das vierte Kapitel umfasst verschiedene kompetenzorientierte Unterrichtsmethoden, die vor allem im Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe erfolgreich zum Tragen kommen. Hierbei stehen vor allem die Diskurskompetenz – insbesondere die mündliche Sprachproduktion – sowie die fachdidaktischen Prinzipien im Fokus. Des Weiteren wird insbesondere dem Aspekt der Motivation der Lernenden Rechnung getragen, etwas, was auf unserer Lernagenda für das 21. Jahrhundert ganz oben stehen sollte (vgl. OECD 2005: 41).

Im fünften Kapitel dieser Arbeit werden in der Translationsdidaktik bereits etablierte konstruktive, auf den Lernenden zentrierte Unterrichtsmethoden vorgestellt und deren Anwendungsbereiche diskutiert. Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit der besonderen Bedeutung des Sprechens aus neurolinguistischer Sicht: Hier geht es um neurolinguistische Strukturen beim Übersetzen und wie sie in den Gehirnen bilingual erzogener Kinder zu finden sind. In dieser Arbeit wird exemplarisch die Hypothese behandelt, dass Studierende, die regelmäßig auf zwei Sprachen kommunizieren, bessere Ergebnisse beim Übersetzen aufweisen als einsprachig erzogene Studierende.

Im Anhang befinden sich auf einer CD-ROM die Auswertungen verschiedener Fragebögen, die die Studierenden meiner Forschungsgruppen beantwortet haben. Insgesamt gibt es sechs verschiedene Fragebögen, die sich u. a. auf die Zufriedenheit der Studierenden beziehen sowie auf Verbesserungsvorschläge, Zukunftsaussichten, Zweisprachigkeit und die Auswertung der zu übersetzenden Texte. Außerdem werden die ausgewählten handlungsorientierten Unterrichtsreihen sowie die darauf basierenden Übersetzungen durch die Studierenden bewertet (vgl. Kapitel 7).

1.2 Methodische Vorgehensweise

Im empirischen Teil dieser Dissertation werden folgende Hypothesen untersucht:

Hypothese 1:

Durch aktivierende Unterrichtsmethoden wird die Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache um ein Vielfaches erhöht.

Hypothese 2:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK.

Hypothese 3:

Mehr aktive Sprachproduktion führt zu einer Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen.

Dem empirischen Teil der Dissertation liegen drei Unterrichtsreihen zugrunde, die auf der Grundlage handlungsorientierten Lernens basieren. Die erste Unterrichtseinheit mit dem Thema „Schulung der Sprechkompetenz anhand des Themas *Qué consecuencias tiene el turismo en Andalucía para la gente de la región?*“ (vgl. Kapitel 8) wurde im Sommer 2017 im Rahmen eines Übersetzerseminars am FTSK in der Abteilung Spanisch für Studierende des Masterstudiengangs *Translation* abgehalten. Den MA-Studierenden wurden verschiedene sprachaktivierende Übungen angeboten, die sich mit dem Thema *Tourismus in Andalusien* befassten. Die Grundlagen dieser Übungen bestanden aus themenspezifischen Texten, die für die jeweils darauffolgenden Übersetzungsaufträge relevant waren. Das bedeutet, dass jeweils im Anschluss an alle drei von mir in dieser Reihe abgehaltenen Unterrichtssequenzen Texte übersetzt wurde, mit deren Thematik sich die Studierenden zuvor handlungsorientiert beschäftigt hatten.

Im Wintersemester 2017/18 wurde im Rahmen einer Übersetzungsübung für Studierende des Bachelorstudiengangs *Sprache, Kultur, Translation* eine Unterrichtsreihe mit dem Thema „Schulung der Schreib- und Sprechkompetenz durch die Textsorte Gedichte anhand des Themas *Qué consecuencias tenían a Guerra civil española y la dictadura franquista para los españoles?*“ abgehalten (vgl. Kapitel 9). Hier lag der Schwerpunkt darauf, die Kreativität und Motivation der Studierenden durch Gedichte und teilweise deren Vertonung zu fördern, wobei erneut das mono- und dialogische Sprechen im Vordergrund stand.

Die dritte Unterrichtsreihe mit dem Thema „Schulung des Hörverstehens und der Sprechkompetenz durch aktivierende Methoden anhand des Themas *Qué problemas socioculturales lleva consigo el narcotráfico en Colombia?*“ fand im Sommersemester 2018 statt (vgl. Kapitel 10). Auch hier be-

stand der aktivierende Teil wieder aus konstruktivistischen, kompetenzorientierten Unterrichtsmethoden zur Förderung der Sprechkompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz.

Die zu übersetzenden Texte wurden in allen Fällen in jeweils eine Unterrichtsreihe eingebettet, die das gesamte Semester umfasste. Die Ergebnisse der Übersetzungen aller Forschungsgruppen wurden im Anschluss mit denen von ausgesuchten Nullgruppen verglichen, die aus Studierenden bestanden, die dieselben Texte übersetzten, ohne zuvor diesbezüglich kompetenzorientiert unterrichtet worden zu sein. Ziel dieser Vorgehensweise war zu prüfen, ob die Studierenden, die sich auf verschiedene Weise anwendungsorientiert mit einer Thematik auseinandergesetzt hatten, einen höheren Sprechanteil in der Fremdsprache während der Unterrichtseinheiten verzeichneten. Außerdem wurde ausgewertet, inwieweit diese Studierende bessere Ergebnisse beim Übersetzen erzielten und zusätzlich weitere translatorische Subkompetenzen schulen konnten. Mit vorliegender Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, kompetenzorientierte Unterrichtsmethoden langfristig in den translationswissenschaftlichen Unterricht am FTSK und an anderen universitären Ausbildungsstätten für Übersetzer und Dolmetscher zu integrieren.

In dieser Arbeit orientiere ich mich an einem hohen professionellen Niveau der auszubildenden Übersetzer, d. h. an einem Niveau universitärer Ausbildungseinrichtungen. Im Gegensatz zu anderen akademischen Berufen ist der Beruf des Übersetzers bis heute in keinem Land geschützt, so dass mehr oder minder begabte Autodidakten mit professionell ausgebildeten Übersetzern in Wettbewerb treten. Durch diesen Beitrag kann ich diesem Sachverhalt zwar nicht gegensteuern, ich kann jedoch versuchen das Bild, das viele Personen von Übersetzern haben, etwas aufzuwerten. Ich verspüre – wie wahrscheinlich jeder Übersetzer – den Wunsch, die Öffentlichkeit von diesem anspruchsvollen Beruf in Kenntnis zu setzen und damit dieser hochkomplexen Tätigkeit ihren gebührenden Stellenwert in der beruflichen Welt zu verschaffen.

2. Translatorische Kompetenz

In vorliegender Arbeit werden insbesondere die Modelle translatorischer Kompetenz von Dorothy Kelly, Donald Kiraly, Susanne Göpferich, der EMT-Expertengruppe und der PACTE-Gruppe beleuchtet, da diese zurzeit als die einflussreichsten Modelle in der Translationsdidaktik gelten.

Ich habe mich für die Verwendung des Terminus „translatorische Kompetenz“ entschieden, weil er in der Translationswissenschaft ein gängiger und bevorzugter Begriff ist. Der Begriff „Kompetenz“ umfasst mehr als der Terminus „Fähigkeiten“, weil man unter dem Begriff „Kompetenz“ die Kombination aus Fähigkeiten, Wissen und Anwendung versteht. Durch das Nennen von Kompetenzen wird der sogenannte *Outcome* klar definiert, was zum Ziel haben soll, die europäische Hochschuldidaktik weltweit wettbewerbsfähiger zu machen. Unter den Begriff *Translatorische Kompetenz* fallen alle Subkompetenzen, die beim Übersetzungsprozess eine Rolle spielen. Zudem ist der Begriff in der europäischen Hochschuldidaktik gängig und wird fachübergreifend verwendet.

Der Begriff *Translationskompetenz* wird in einschlägiger Literatur zur Translationswissenschaft ebenfalls häufig, weitestgehend synonym zu dem Terminus *translatorische Kompetenz* verwendet. Dennoch tendiere ich zu der Variante *translatorische Kompetenz*, weil u. a. Kiraly (vgl. Kapitel 2) in mehreren seiner Veröffentlichungen die Begriffe *translation competence* und *translator competence* voneinander abgrenzt, da laut ihm die *translation competence* – ins Deutsche übersetzt mit *Translationskompetenz* – eine Subkompetenz der *translator competence* ist. Der Begriff *translator competence* ist in diesem Fall synonym mit dem Begriff *translatorische Kompetenz* zu sehen, was die Gesamtheit der Kompetenzen umfasst, die ein Übersetzer benötigt, um Experte auf seinem Gebiet zu sein. Um Verwechslungen vorzubeugen, arbeite ich daher ausschließlich mit dem Begriff *translatorische Kompetenz*.

2.1 Voraussetzungen für das Erlernen des Übersetzerberufes

Eine Lehrkraft, die an einer universitären Ausbildungsstätte die Fächer Übersetzen und Dolmetschen unterrichtet, sollte stets ein Auge darauf haben, ob ihre Studierenden die für das Übersetzerstudium wichtigen Voraussetzungen erfüllen. Von einem guten Übersetzer werden spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet, außerdem sollte er über bestimmte

Persönlichkeitsmerkmale verfügen, um seinen Job adäquat ausführen zu können. Anhand dieser Voraussetzungen kann die Lehrkraft anschließend binnendifferenziert unterrichten, indem sie nach einer eingehenden Lerngruppenanalyse und unter Berücksichtigung gegenwärtiger Translationskompetenzmodelle die für die Lerngruppe passende Unterrichtseinheit konstruiert.

Nach Meinung des deutschen Übersetzungswissenschaftlers Ulrich Kautz (2002: 20) sollte ein angehender Übersetzer ein breitgefächertes Allgemeinwissen haben, seine muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz ständig erweitern sowie über übersetzungswissenschaftliches Theorie- und Methodenwissen verfügen. Außerdem sollte er über Fertigkeiten in Bezug auf Auftrags- und Ausgangstextanalyse verfügen.

Für einen angehenden Übersetzer ist es wichtig, sich durch logisches Denken auszuzeichnen, vorausschauend zu handeln und eine gut entwickelte Analysefähigkeit zu besitzen. Er sollte des Weiteren eine gute Intuition haben, die mit Kritikfähigkeit in Einklang geht. Außerdem muss er stets Willens sein, sich in neue Sachgebiete einzuarbeiten und zur Kommunikation bereit sein (vgl. Kautz 2002: 22). An psychischen Fähigkeiten sollte ein angehender Übersetzer Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Gelassenheit und eine gewisse Frustrationstoleranz haben; außerdem sollte er über Flexibilität verfügen und ein gewisses Empathievermögen besitzen (vgl. Kautz 2002: 23).

An den berufsethischen Eigenschaften sollte der angehende Übersetzer ein hohes Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein haben, loyal gegenüber Ausgangstext und Zieltext sein, über eine gewisse Anpassungsbereitschaft verfügen, diskret sowie im gleichen Maße bescheiden und selbstbewusst zugleich sein (Kautz 2002: 24-25).

2.2 Modelle translatorischer Kompetenz

Zuerst sei vorweggenommen, dass bei den Übersetzungswissenschaftlern bezüglich der Definition des Terminus *translatorische Kompetenz* kein Konsens darüber herrscht, aus welchen Subkompetenzen sie besteht. Für die Modelle der oben genannten Translationswissenschaftler habe ich mich entschieden, weil sie gegenwärtig die aktuellen Modelle sind und sich bei ihnen der Einfluss der Kognitionswissenschaft bemerkbar macht. Der Fokus bewegt sich damit weg von der „Übersetzung als Produkt“ hin zur „Übersetzung als Prozess“. Das Verständnis des Problemlösungsprozess-

es ist zentral für die kognitionswissenschaftlich geprägten Ansätze in der Übersetzungswissenschaft. Kognitionswissenschaftliche Translationskompetenzmodelle haben in verschiedener Hinsicht einen großen Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik, weswegen sie detailliert beleuchtet werden.

Damit deutlich wird, wie sich die translatorische Kompetenz im Lauf der letzten Jahrzehnte entwickelt hat, werden in dieser Arbeit neben den an den häufigsten rezipierten kognitionswissenschaftlichen Ansätzen von Kiraly (2006), Kelly (2005), Göpferich (2009a) und der EMT-Expertengruppe (2009) auch andere Modelle translatorischer Kompetenz beleuchtet. Dies geschieht zum einen deswegen, weil ich die Entwicklung der translatorischen Kompetenz deutlich machen möchte, zum anderen, weil ich die Subkompetenzen verschiedener Modelle miteinander vergleichen will.

Eine in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen lautet, dass durch mehr anwendungsorientierte Unterrichtsmethoden ein Beitrag zu Verbesserung der kommunikativen Kompetenz, vor allem im Bereich der mündlichen Sprachproduktion geleistet wird. Sowohl aus translationswissenschaftlicher als auch aus neurolinguistischer Sicht (vgl. Kapitel 6) hat das Sprechen eine Sonderstellung unter den kommunikativen Kompetenzen und kann durch aktivierende⁸ Unterrichtsmethoden gezielt trainiert und gefördert werden. Aktivierende Unterrichtsmethoden wirken sich zum einen positiv auf die mündliche Sprachproduktion der Studierenden aus, die – nach eigenen Angaben – während des Studiums diesbezüglich zu wenig gefördert wird, zum anderen auf die Motivation der Studierenden, die – wiederum nach eigenen Angaben – eine lernendenzentrierte konstruktivistische Übersetzungsdidaktik den instruktiven, lehrerzentrierten Methoden vorziehen. In meinen Forschungsgruppen reagiere ich damit auch auf die Bologna-Kriterien, die diese Art von Unterrichtsmethoden ausdrücklich gemäß dem Prinzip der *Employability* fordern. Wie bereits weiter oben erwähnt, sei an dieser Stelle erneut aufgegriffen, dass man unter *Employability* das Trainieren bestimmter Fertigkeiten versteht, die sich später eins zu eins in den Berufsalltag integrieren lassen. Trotz der Wichtigkeit dieser

⁸ In der allgemeinen Schuldidaktik spricht man hier von dem Prinzip der Schüleraktivierung. Da es sich an dieser Stelle um die Aktivierung von Studierenden bzw. Lernenden im Allgemeinen geht, benutze ich den Terminus aktivierende Unterrichtsmethoden und verzichte aus stilistischen Gründen auf die Verwendung des Terminus „studierendenaktivierend“.

Fertigkeiten möchte ich nicht außer Acht lassen, dass das Studium am FTSK ein humanistisch-akademisches Studium ist, in welchem Werte gelehrt werden, die nicht immer mit den Vorstellungen der *Employability* aus der Arbeitswelt konform gehen, nun aber damit kombiniert werden sollen.

Der französische Terminologe und Übersetzungswissenschaftler Daniel Gouadec stellt diesen Sachverhalt folgendermaßen dar:

Universities not wanting to be accused of becoming too “vocational”, will shelter behind the cosy walls of academia. The “professionals” will take over translator training altogether, on the grounds that “they know best”, leaving the university holding an empty shell (and awarding increasingly worthless qualifications (Gouadec 2007: 351)

Gouadec ist demnach der Auffassung, dass Hochschuldozenten wissen sollten, wie man „draußen“ in der Berufswelt beim Übersetzen vorgeht, wohingegen sich professionelle Übersetzer damit vertraut machen sollen, welche Theorien, Methoden und Modelle hinter den Übersetzungen stecken. Dieser Auffassung schließe ich mich an, weswegen ich versuche, den Studierenden möglichst viele anwendungsorientierte Übersetzungsübungen anzubieten, was durch kompetenzorientierte Unterrichtsmethoden und –projekte geschieht. Es geht in meinen Unterrichtsreihen demnach darum, eine Brücke zu schlagen - zwischen Theorie und Praxis der Übersetzertätigkeit.

Im Folgenden werde ich verschiedene Definitionen des Terminus translatorische Kompetenz beleuchten und einige Kompetenzmodelle vorstellen. An dieser Stelle möchte ich sowohl auf die Mehrdimensionalität und Komplexität der Übersetzungstätigkeit hinweisen als auch auf die Wichtigkeit mentaler und kognitiver Prozesse. Im Anschluss werde ich begründen, welche Kompetenzmodelle bzw. Subkompetenzen den anschließenden Untersuchungen zugrunde gelegt werden.

Bevor man sich mit der Frage beschäftigt, wie man translatorische Kompetenz stärkt und schult, muss der Begriff Translatorische Kompetenz definiert werden. Dazu muss geklärt werden, welche Kompetenzen ein Übersetzer braucht, d. h. welches Wissen er erlernen muss, das später aktiv beim Übersetzungsprozess Anwendung findet. In der einschlägigen Literatur zur Translationswissenschaft herrscht Konsens darüber, dass sich die translatorische Kompetenz aus verschiedenen Teil- bzw. Subkompetenzen zusammensetzt, auch wenn unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, aus welcher dieser Teil-bzw. Subkompetenzen sich die

translatorische Kompetenz zusammensetzen und wie stark die jeweiligen Teil- bzw. Subkompetenzen gewichtet werden.

Im Folgenden werden einige Kompetenzmodelle bedeutender Translationswissenschaftler vorgestellt und auf ihre Anwendbarkeit für den Übersetzungsunterricht am FTSK geprüft. Es handelt sich hierbei sowohl um solche Kompetenzmodelle, die explizit auf der Bologna-Reform (vgl. Kapitel 3) basierend entwickelt wurden, wie das Modell der EMT-Expertengruppe, als auch um solche, die bereits vor der Bologna-Reform entstanden. Das Konzept der EMT-Expertengruppe beruht stark auf dem Grundsatz der *Employability*, d. h. das Übersetzen *per se* wird nicht als Expertentätigkeit wahrgenommen. Allerdings wird das Übersetzen in anderen – kognitionswissenschaftlich geprägten – Ansätzen im Allgemeinen als Expertentätigkeit aufgefasst (vgl. PACTE, Kelly, Kiraly). Ein Experte ist laut Heinz Mandl, Professor für empirische Pädagogik in der Kognitionswissenschaft, jemand, der nicht nur punktuell, sondern stetig auf seinem Wissensgebiet hervorragende Ergebnisse erzielt (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 1993: 204 ff.). Einerseits steht ihm Wissen in abstrahierter Form zur Verfügung, andererseits handelt er in beliebigen Situationen souverän, schnell und situationsangemessen. Es bereitet dem Experten zudem keine Schwierigkeit, seine Kompetenzen von bekannten auf neue Situationen zu übertragen. Es herrscht mittlerweile allgemeiner Konsens darüber, dass die hohen Leistungen eines Experten vornehmlich als erworben angesehen werden (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 1993: 203 ff.).

Gemäß den Definitionen von u. a. Kelly, Kiraly und Gruber/Mandl wird translatorisches Handeln in dieser Arbeit als eine Expertentätigkeit aufgefasst, welche man nach Abschluss eines Hochschulstudiums oder einem vergleichbar anderen Abschluss akquiriert hat. Trotz allem möchte ich nicht auf die wertvolle Definition der EMT-Expertengruppe verzichten, die die berufsorientierten Kompetenzen im Zuge der *Employability* widerspiegeln. Ein Konsens kann schließlich gebildet werden, wenn man die Kompetenzen, die ein Experte braucht mit denen, die der Arbeitsmarkt verlangt, in Einklang bringt. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem Aufbau von deklarativem und prozeduralem Wissen, wodurch verschiedene Kompetenzen, die schließlich einerseits zur Expertise des Übersetzers, andererseits zum Bestehen desselben auf dem Arbeitsmarkt führen, aufgebaut und entwickelt werden können.

Es folgt ein kurzer Abriss, ausgehend von Modellen translatorischer Kompetenz der 1960er Jahre bis hin zu Postulaten von Translationswissenschaftlern des 21. Jahrhunderts. Dabei werden die speziellen Merkmale, die die jeweiligen Modelle haben, herauskristallisiert sowie die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede, die diese Modelle aufweisen, aufgezeigt.

2.2.1 Leipziger Schule und frühe Ansätze translatorischer Kompetenz

Die Translationswissenschaftler der Leipziger Schule der Übersetzungswissenschaft, insbesondere Eberhard Fleischmann, Gerd Wotjak, Otto Kade, Winfried Lange und Albrecht Neubert, die stark der kontrastiven Linguistik verhaftet waren, beschäftigten sich bereits seit den 1960er Jahren damit, zur Aufwertung des gesellschaftlichen Status des Übersetzers beizutragen. Ein Hauptverdienst der Leipziger Schule ist es, dass ihre Theorie von Anfang an stets auf ihre praktische Anwendbarkeit hin empirisch ausgerichtet war (vgl. Fleischmann/Schmitt/Wotjak 2004: 43 ff.). Als erster prominenter Vertreter wäre hier Otto Kade zu nennen, dessen Werke eine feste Grundlage der Translatologie und gleichzeitig der Translationsdidaktik liefern. Sein 1968 erschienenes Hauptwerk *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung* deutet implizit auf die Forderung translatorischer Kompetenz hin.

Von Anfang an legte die Leipziger Schule den Akzent auf den jedem Übersetzungsvorgang innewohnenden kommunikativen Aspekt. Sowohl sprachliche als auch außersprachliche Faktoren, die bei der Translation mitwirken, seien zu berücksichtigen (vgl. Fleischmann/Schmitt/Wotjak 2004: 44). Zwar stellt Jäger (1976) ein linguistisches Modell der translatorischen Kompetenz auf, doch ist dieses Modell bereits so ausgelegt, dass es den linguistischen Aspekten zwar den Vorrang gibt, jedoch zudem kommunikative, funktionelle, semantische und pragmatische Aspekte erfasst. Die sprachliche Grundlage der Übersetzung wird somit neben anderen außersprachlichen Faktoren als ausschlaggebend für die translatorische Kompetenz betrachtet. Die sprachliche Seite der Translation wird in einen umfangreicheren kommunikativ-pragmatischen Zusammenhang eingebettet (vgl. Fleischmann/Schmitt/Wotjak 2004: 46).

Der deutsche Sprachwissenschaftler Albrecht Neubert hat ein Modell zur Anwendung der Parameter von Textualitätskriterien (Intentionalität,

Informativität, Situationalität, Akzeptabilität, Kohäsion, Kohärenz, Inter-textualität) in Bezug auf Übersetzungsarbeit entwickelt, da ihm klar war, dass ein Text nicht aus einem reinen Konglomerat von Wörtern und Sätzen besteht, sondern zur maßgeblichen Übersetzungseinheit erhoben werden muss:

(...) texts are produced to be interpreted (...). Text production is principally a message-construction process where meanings, ordered and developed according to an underlying plan, are attached to linguistic signs.” (Neubert/Shreve 1992: 48 ff.).

Eine solche aufgefächerte Auffassung ermöglicht die Berücksichtigung von textuellen und außertextuellen Faktoren, die global zusammenwirken und daher aufeinander abgestimmt werden müssen. Da die Grenze zwischen Text- und Weltwissen nur schwer zu ziehen ist, weil semantische Beziehungen zur Herstellung eines Textes nicht von kognitiven Strukturen strikt getrennt werden können, muss der Übersetzer laut Neubert zu Folgendem imstande sein:

(...) auf eventuelle Unterschiede von Text- bzw. Weltwissen bei den jeweiligen Ausgangs- bzw. Zielrezipienten zu achten. Von einer bestimmten Kommunikationssituation ausgehend stehen dem Übersetzer unterschiedliche Prototypen zur Verfügung, d. h. verschiedene gesellschaftlich bedingte Arten, das Wissen bei einem Text zu organisieren. Der Translator operiert demnach *top down* (vom gesamten Text zu den kleinsten Einheiten) bzw. *bottom up* (von den kleinsten Einheiten hoch zur Diskursebene). (Neubert 2007: 48)

Obwohl dem Übersetzer beide Prozesse (sowohl *top down* als auch *bottom up*) zur Verfügung stehen, sollte er nach Neubert vorwiegend *top down* arbeiten, um somit ein Gesamtbild des zu übersetzenden Textes im Blick zu haben (vgl. Jäger/Neubert 1988). Seines Erachtens ist translatorische Kompetenz ein Bündel von Teilkompetenzen, die erst in ihrer Gesamtwirkung zu adäquaten Übersetzungen führen. Die translatorische Kompetenz lässt sich demnach in eine kommunikativ-pragmatische, eine syntaktisch-semantische, eine stilistische, eine textuelle, eine kognitive und eine kulturelle Komponente auffächern (vgl. Jäger/Neubert 1988: 49). Die Teilkompetenzen der translatorischen Kompetenz finden Anwendung bei jedem zu übersetzenden Text, unabhängig vom jeweiligen Texttyp und Übersetzer, und fordern unterschiedliche methodologische Zugriffe bei ihrer jeweiligen Didaktisierung.

Laut Neubert ist es demnach wichtig, Übersetzer adäquat auszubilden. Die Ausbildung sollte theoretisch untermauert und stringent systematisch durchgeführt werden. Die Leipziger Schule nahm exemplarisch eine Verzahnung theoretischer und praktischer Bestrebungen vor und postulierte sowohl Sprachkompetenz als auch textuelle und kognitive Kompetenz als vorherrschende Struktur für die Definition von translatorischer Kompetenz. Außerdem determiniert sie

(...) sowohl die kognitiven Aspekte mit ihrer Akzentuierung der Verstehensproblematik (Neubert 1973, Kade 1971) als auch das Verständnis von Translation als Analyse-, Identifikations- und Synthesevorgang mit notwendig eingeschobener onomasiologischer (nach Sachgebieten geordneter) Phase von Seiten des Translators, als Teile der translatorischen Kompetenz. (Jäger/Neubert 1988: 49)

Der deutsche Sprach- und Übersetzungswissenschaftler Gerd Wotjak spricht 2004 in seinem Essay *Leipziger Allerlei – Leipziger Einerlei* davon, dass mit einer detaillierten Beschreibung aller Teilaspekte der kommunikativen Handlungen faktisch letztlich alle wichtigen Aspekte der translatorischen Kompetenz berührt werden (vgl. Wotjak 2004: 272). Unter den Teilaspekten versteht Wotjak den Kommunikationspartner als Sender und Empfänger, den Kommunikationsgegenstand, die Kommunikationssituation als Begleitsituation, die Kommunikationsintention, die Kommunikationsmittel (darunter besonders Sprache als System und Verwendung) und den Kommunikationsanlass.

Der deutsche Übersetzungswissenschaftler Eberhard Fleischmann spricht 2001 in seinem Aufsatz *Zum Begriff der translatorischen Kulturkompetenz und dem Problem ihrer Vermittlung* von der kulturellen Kompetenz des Übersetzers, die sich nicht in dessen sprachlich-kulturellen Kompetenzen erschöpft, sondern auch eingeht, ...

auf die Kenntnis des spezifischen Allgemein- und Fachwissens der Mitglieder der beiden Kulturgemeinschaften, die Kenntnis der spezifischen Organisationsformen des politischen Lebens, der Wirtschaft sowie von Recht und Verwaltung und die Kenntnis der Verhaltensformen der Vertreter der beiden Kulturgemeinschaften (z.B. bezüglich Ernährung, Bekleidung und der Form des Zusammenlebens). (Fleischmann 2004: 331)

Diese Subkompetenzen sind laut Fleischmann wichtig, da Vertreter unterschiedlicher Kulturen teilweise über gravierende Wissensunterschiede ver-

fügen. Er weist darauf hin, dass in den ersten beiden Semestern eine Vorlesung zur vergleichenden translationsbezogenen Kulturstudien daher sehr hilfreich sein kann, um diese Kompetenzen besser zu entwickeln.

In seinem Essay *Der Erwerb von Übersetzerkompetenz durch Projektarbeit* spricht der Übersetzungswissenschaftler Winfried Lange (2004: 633) davon, dass zur Schulung der translatorischen Gesamtkompetenz auch die Projektarbeit gehört. Seiner Meinung nach besteht die translatorische Gesamtkompetenz aus der fremdsprachlichen Kompetenz zum einen und der muttersprachlichen Kompetenz zum anderen, aber auch aus einer pragmatisch-funktionalen Kompetenz sowie Kompetenz zur Computernutzung. Zur fremdsprachlichen Kompetenz gehören laut Lange sowohl die übersetzerische Kompetenz als auch die soziale, kulturelle, interkulturelle und kommunikative Kompetenz. Die muttersprachliche Kompetenz setzt sich zusammen aus der Kompetenz zum Verständnis und zur Interpretation von Ausgangstexten, der Kompetenz zum Verständnis des Zusammenhangs von Text und Kultur sowie Expertenkompetenz in der Muttersprache, d. h. die Muttersprache muss auf einem sehr hohen Niveau gesprochen werden und der angehende Übersetzer sollte über einen guten Schreibstil verfügen. Die pragmatisch-funktionale Kompetenz wiederum setzt sich zusammen aus der Kompetenz zur Ausgangstextanalyse, zur pragmatisch-funktionalen Textanalyse und der Fähigkeit, Übersetzungsprobleme isoliert zu betrachten (vgl. Lange 1998: 77ff.). All diese Teilkompetenzen gilt es in der Übersetzerausbildung adäquat zu vermitteln. Durch Projektarbeit können laut Lange bestimmte Kompetenzen anwendungsorientiert vermittelt werden, was einen größeren Lernerfolg zur Folge haben kann.

Die Übersetzer und Sprachwissenschaftler Basil Hatim und Ian Mason (1997: 203 ff.) definieren den Übersetzer als Kommunikationsexperten und Kulturvermittler. Die ehemaligen Germersheimer Hochschuldozenten und Sprachwissenschaftler Hans Hönig und Paul Kußmaul (1982) betonen, dass die Strategie beim Übersetzen sowie die Kulturkompetenz beim Übersetzungsprozess eine entscheidende Rolle spielen. Der dänische Sprach- und Übersetzungswissenschaftler Gyde Hansen (1998) sieht Kreativität, Präzision und Aufmerksamkeit als wichtige personelle Kompetenzen, außerdem spielt für ihn die fremd- und muttersprachliche Kompetenz, sowie die Kulturkompetenz und Textanalyse eine entscheidende Rolle (vgl. Hansen 1998: 341).

Diese Aufzählung zeigt, dass man von den Anfängen einer Definition des Terminus „Translatorische Kompetenz“ in den 1960er Jahren bis hin zu den Ansätzen der heutigen Translationswissenschaftler einer kognitionswissenschaftlich geprägten Theorie sukzessive näherkommt. Es wird deutlich, dass man schon damals die translatorische Kompetenz als weit- aus umfassenderen Subkompetenzen bestehend sah als lediglich das Wissen über zwei Kulturen und zwei Sprachen.

In seinem Buch *Konstruktives Übersetzen* plädiert Hönig bereits 1995 für die Einführung modularisierter Studiengänge, aus denen die Studierenden aus obligatorischen und frei wählbaren Modulen ihr Studium nach ihren Interessen und Stärken zusammensetzen können. Auch wenn Hönig seine Ausführungen noch nicht explizit in Relation zu dem Terminus „Translatorische Kompetenz“ gesetzt hat, können sie dennoch als solche gesehen werden. Die Kompetenzen, die die Studierenden laut Hönig im Laufe ihres Übersetzerstudiums erwerben sollen, kann man wie folgt zusammenfassen (vgl. Hönig 1995: 160):

- Kulturelle Kompetenz (Literarische Texte, Trivallliteratur und Medienkunde)
- Kommunikative Kompetenz
- Recherchierkompetenz
- Fachkompetenz (z. B. in Technik, Recht, Betriebswirtschaft)
- Fachübersetzen
- Erkennen von Textsorten und Konventionen
- Populärwissenschaftliche Texte anderer Fachgebiete
- Stegreifübersetzen (übersetzen von Konferenztexten)
- Simultan- und Konsekutivdolmetschen
- Sprachwissenschaftliches Analysieren
- Interkulturelle systematische Vergleiche
- Verstehenstechnik

Die Kompetenzen 1 bis 4 sind nach Hönigs Auffassung im Grundstudium zu erwerben, die Punkte 5 bis 8 im Hauptstudium und die Punkte 9 bis 11 in einem postgraduierten Studium. Die Module können in unterschiedliche Studienpläne eingearbeitet werden, sodass das Studium Grundkompetenzen der beschriebenen Art vermittelt. Somit ist das Studium zur Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit der Mutter- und Fremdsprache

zwar an und für sich nicht berufsspezifisch, aber durchaus von berufspraktischem Nutzen (vgl. Hönig 1995: 163). Hönig hat mit diesem Ansatz bereits fortschrittlich gedacht und die translatorische Kompetenz im Zug der unmittelbar bevorstehenden Bologna-Reform dementsprechend definiert.

2.2.2 Translatorische Kompetenz gemäß der EMT-Expertengruppe

Die 2007 von der Generaldirektion *Übersetzung* der Europäischen Kommission ins Leben gerufene EMT-Expertengruppe hat den Zweck, im Rahmen des Projekts *Europäischer Master Übersetzen* (EMT) ein praxisorientiertes Kompetenzprofil für die Ausbildung hochqualifizierter Übersetzer zu schaffen, d. h. aufzuzeigen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Absolventen eines Masterstudienprogramms *Übersetzen* haben müssen, um den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes zu genügen. Das Modell wurde entwickelt, um einen Europäischen Referenzrahmen für den Masterstudiengang *Übersetzen* zu schaffen, wobei das Modell auf einem Austausch zwischen den Mitgliedern basiert und nicht auf empirischen Untersuchungen.

Alles in allem gliedert sich das Kompetenzmodell der EMT-Expertengruppe in 5 Subkompetenzen, welchen die sogenannte Dienstleistungskompetenz (*translation service provision*) übergeordnet ist. Alles zusammen bildet den Rahmen für die Beschreibung und Entwicklung von Masterstudienprogrammen im Fach *Übersetzen* und für die von den Studierenden während des Studiums zu erwerbenden Kompetenzen. Das Kompetenzmodell der EMT-Expertengruppe geht davon aus, dass diese 5 Subkompetenzen im Masterstudiengang *Übersetzen* wie folgt unterrichtet werden:

It assumes that the aim of Master's degree programmes is to teach a combination of knowledge and skills, which will enable students to achieve the competences considered essential for access to the translation industry and to the wider labour market. (IQ.2: EMT Competence Framework 2017: 3, 5)

Die EMT-Expertengruppe betont explizit, dass ihr Kompetenzmodell keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat, sondern lediglich eine Richtlinie für mögliche Kompetenzen ist: Des Weiteren wird gesagt:

It does not, for instance, include the theoretical knowledge or the generic research skills that are an integral and important part of many advanced translation studies programmes. (IQ.2: EMT Competence Framework 2017: 4)

Wie oben genannt fasst die EMT-Expertengruppe Sprachenkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Fachkompetenz, Technikkompetenz und Recherchekompetenz beim Übersetzen unter Dienstleistungskompetenz im weiteren Sinne zusammen und definiert wie folgt:

Translation competence lies at the heart of the translation service provision competences defined in this framework.

It should be understood in the broadest sense, encompassing not only the actual meaning transfer phase between two languages (including the use of relay languages), but also all the strategic, methodological and thematic competences that come into play before, during and following the transfer phase per se – from document analysis to final quality control procedures.

Applicants will be invited to specify the different types of domain-specific, media-specific and situation-specific types of translation that are included in their curriculum, including special areas such as public service translation and interpreting, localisation or audiovisual translation. This section also recognises that the ability to interact with machine translation in the translation process is now an integral part of professional translation competence. (IQ.2: EMT competence framework 2017: 7)

Zur Dienstleistungskompetenz im engeren Sinne gehören die interpersonelle Kompetenz und die Produktionskomponente. Unter interpersoneller Kompetenz versteht die EMT-Expertengruppe: “all the generic skills, often referred to as ‘soft skills’ that enhance graduate adaptability and employability.” (vgl. IQ.2: EMT Competence Framework 2017: 7). Damit sind beispielsweise der Aufbau eines professionellen Übersetzerselbstbildes, das Einhalten von Standesregeln, Teamfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Selbstreflexion, Verantwortungsbewusstsein, Flexibilität, Marketingfähigkeiten sowie ein professioneller Umgang mit Auftraggebern gemeint. Dazu gehören ein gutes Zeitmanagement, Burnout-Profilaxe und Teamwork sowohl in der realen als auch in der virtuellen Welt anhand von gängigen Kommunikationstechnologien, außerdem ein verantwortungsbewusster Umgang mit sozialen Medien im Job sowie eine kontinuierliche Selbstevaluation, Weiterentwicklung von Kompetenzen und Skills durch personelle Strategien und kollaboratives Lernen. Die Produktionskomponente umfasst die Fähigkeit zur Anfertigung einer skoposadäquaten Übersetzung, die Beherrschung einer übersetzungsrelevanten Metasprache, die

Überprüfung des eigenen Übersetzungsproduktes sowie die Fähigkeit Übersetzungsprobleme zu analysieren.

Bei der Sprach- und Kulturkompetenz (*language and intercultural*) geht es um die kommunikativen Kompetenzen und um das transkulturelle und soziolinguistische Bewusstsein des Übersetzers, d. h. die Analyse von Problemen, die sich aus unterschiedlichen Konventionen, Normen und Gebräuchen ergeben. Diese beiden Kompetenzen sind die treibende Kraft, die hinter allen anderen hier beschriebenen Kompetenzen steht. Die EMT-Expertengruppe betont daher:

The framework therefore takes as a premise that a high level of language competence in at least two working languages (CEFR level C1 and above or an equivalent level in comparable reference systems) should be a prerequisite for access to any EMT Master's degree course in translation. (IQ.2: EMT 2017: 6)

Die Technikkompetenz (*Tools und Applications*) bezieht sich auf die Beherrschung von Informationstechnologien und wird wie folgt definiert:

This competence includes all the knowledge and skills used to implement present and future translation technologies within the translation process. It also includes basic knowledge of machine translation technologies and the ability to implement machine translation according to potential needs. (IQ.2: EMT 2017: 9)

Demzufolge ist in der heutigen Zeit eine gute IT-Kompetenz unabdingbar, d. h. Übersetzer müssen willens sein, sich über gängige und neue Übersetzungsprogramme zu informieren und ihnen einen festen Bestandteil beim Übersetzen zuzugestehen. Daher umfasst die IT-Kompetenz Wissen über EDV-Programme, DTP-Programme, *Translation Memories* und andere digitale Rechtersysteme.

Die Recherchekompetenz umfasst laut EMT-Gruppe die Fähigkeit, die zur Übersetzung notwendigen Informationen ermitteln zu können. Des Weiteren gehört laut EMT zur translatorischen Kompetenz eine gute Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf eigene und fremde Übersetzungen sowie ein gutes Zeit- und Wissensmanagement.

The framework therefore considers that translator education and training at Master's degree level should equip students not only with a deep understanding of the processes involved, but also with the ability to perform and provide a translation service in line with the highest professional and ethical standards. (IQ.2: EMT competence framework 2017)



Abb.1: Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe, Referenzmodell für Qualitätsanforderung (IQ.2: EMT 2009)

Das Schaubild ist so zu verstehen, dass die Dienstleistungskompetenz (*translation service provision*) den anderen Kompetenzen übergeordnet ist und bei allen anderen Subkompetenzen mit einfließen kann. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *translatorische Kompetenz* laut der EMT-Expertengruppe aus den folgenden Subkompetenzen besteht:

- Sprachenkompetenz + interkulturelle Kompetenz (*language and intercultural*)
 - Grammatik
 - Lexik
 - Idiomatik
 - Verfolgung des Sprachwandels
- **Technik- und Recherchekompetenz** (*technological and info mining*)
 - Recherchekompetenz
 - Wissen über EDV-Programme, DTP-Programme, *Translation Memories* und webbasierte Recherchesysteme
- **Fachkompetenz** (*Thematic*)
 - Spezielles Expertenwissen u.a. in Bereichen Technik, Wirtschaft, Informatik, Medizin oder Recht

Positiv zu verzeichnen ist, dass dieses Modell einen hohen Praxisbezug hat, da es die tatsächlichen Arbeitsbedingungen von Übersetzern verankert, was eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der in der Bologna-Reform geforderten *Employability* ist. Das Modell betont daher die Unabdingbarkeit einer gut ausgebildeten Dienstleistungskompetenz. In gleichem Maße legt das Modell Wert darauf, dass im Rahmen des Masterstudienprogramms *Übersetzen* hochqualifizierte Übersetzer ausgebildet werden, womit es eine Brücke schlägt zwischen *Employability* und der Vermittlung von akademisch-humanistischen Werten in Rahmen eines Hochschulstudiums.

2.2.3 Translatorische Kompetenz nach Dorothy Kelly

Die britische Translationswissenschaftlerin Dorothy Kelly betont in ihrem Buch *A Handbook for Translator Trainers* (2005), dass sowohl die textlinguistische als auch die kommunikative Kompetenz entscheidende Subkompetenzen der translatorischen Kompetenz sind. Sie hat das folgende Mehrkomponentenmodell⁹ entwickelt, welches stark von Don Kiralys sozialkonstruktivistischen Ansatz beeinflusst ist. Unter textlinguistischer Kompetenz versteht Kelly Textsortenkonvention und Textlinguistik (vgl. Kelly 2005: 38). Unter kommunikativen Kompetenzen fasst sie die mündliche und schriftliche Sprachproduktion und die Verfügung über sprachliche Mittel zusammen. Des Weiteren ist für sie einerseits die kulturelle Kompetenz wichtig, worunter sie das Wissen über Geschichte, Geographie, Institutionen sowie Werte, Weltanschauungen des jeweiligen Landes, die Bräuche und die textuelle Darstellung des jeweiligen Volkes zusammenfasst. Andererseits spielt für Kelly die interkulturelle Kompetenz in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation der jeweiligen Bewohner des Landes der Zielsprache eine entscheidende Rolle. Des Weiteren betont sie, dass professionelle und instrumentelle Kompetenz sowie Fachwissen Grundpfeiler der translatorischen Kompetenz sind. Dazu gehören sowohl eine geschulte Recherchekompetenz als auch die berufliche Wendigkeit, Rechnungen und Verträge schreiben bzw. aufsetzen zu können, über die Versteuerung von Aufträgen und die Steuererklärung Bescheid zu wissen sowie Merkmale des Berufsethos zu kennen.

⁹ Mit ihrem Mehrkomponentenmodell verbindet Kelly keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Wie auch bei der EMT-Expertengruppe unterteilt Kelly die IT-Kompetenz in Wissen über EDV-Programme, DTP-Programme, *Translation Memories* und webbasierte Recherchesysteme. Kelly definiert zudem die psychophysiologische Kompetenz, bestehend aus Eigeninitiative, Konzentrationsfähigkeit, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Selbstvertrauen und professionelles Selbstverständnis als einen der Kernpfeiler der kognitions-wissenschaftlich geprägten Translationskompetenz (vgl. Kelly 2005: 32 f.).

Ähnlich wie die EMT-Expertengruppe betont auch Kelly, dass für gute Übersetzer eine interpersonelle Kompetenz von Bedeutung ist. Darunter versteht sie die professionelle Zusammenarbeit mehrerer Übersetzer, das Verhandlungsgeschick und Feingefühl gegenüber Auftraggebern sowie Führungsqualitäten, über die ein Übersetzer verfügen sollte. Auch die strategische Kompetenz, unter der sie die Planung und Organisation der jeweiligen Übersetzung sowie die Analyse des Ausgangstextes und die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Produkt versteht, ist für sie von entscheidender Bedeutung. Die strategische Kompetenz ist so zu verstehen, dass sie den anderen Subkompetenzen übergeordnet ist und bei allen anderen Subkompetenzen mit einfließen kann.

Kellys didaktisches Translationsmodell (2005) lässt sich demnach wie folgt untergliedern:

- Kommunikative Kompetenz und textlinguistische Kompetenz (*Communicative competence and textual competence*)
- Kulturelle Kompetenz und interkulturelle Kompetenz (*cultural and intercultural competence*)
- Fachwissen (*thematic competence*)
- Professionelle Kompetenz und instrumentelle Kompetenz (*professional and instrumental competence*)
 - IT-Kompetenz
 - Recherchekompetenz
 - Terminologearbeit
- Psychophysiologische Kompetenz (*psychophysiological competence*)
- Interpersonelle Kompetenz (*interpersonal competence*)

Eine Originalabbildung auf Deutsch bzw. auf Englisch bzgl. Kellys Vorstellung von translatorischer Kompetenz wie oben aufgeführt, war leider nicht auffindbar. Dennoch kann Kellys unten aufgeführtes Modell für *Legal Translation and Translator Training* (vgl. Kelly 2002) zum ungefähren Vergleich herangezogen werden. Auch wenn in der spanischen Variante des

Modells einige oben genannte Subkompetenzen nicht aufgeführt werden.

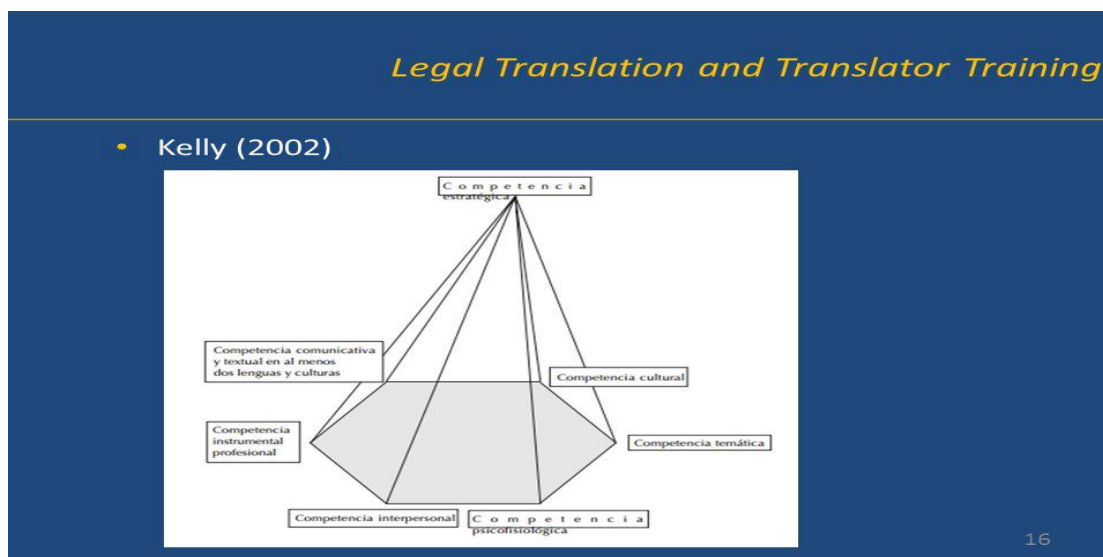


Abb.2: Legal Translation and Training: *La direccionalidad en traducción.*
(IQ.3: Kelly 2002)

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Modelle translatorischer Kompetenz von Kellys (2005) und Kiralys (2006) sehr ähneln. Wie für Kiraly stehen auch für Kelly sozioprofessionelle und translatorische Kompetenzen im Mittelpunkt der Übersetzerausbildung. In Kellys Modell wird durch die jeweils erforderlichen didaktischen Methoden dafür gesorgt, dass die einzelnen Subkompetenzen nicht isoliert voneinander gelehrt werden, sondern miteinander in Verbindung treten. Auch Kelly hebt sowohl die sprachliche als auch die interkulturelle Kompetenz hervor, was sich in ihren Unterrichtsmethoden widerspiegelt (vgl. Kapitel 5), bei denen diese beiden Kompetenzen immer die Grundpfeiler sind, auf denen sich die Interaktion der anderen Kompetenzen abspielt.

Wie das Modell der EMT-Expertengruppe basiert auch Kellys Modell auf den Anforderungen aus der Praxis an Berufsübersetzer und den Erwartungen von Arbeitgebern an die Absolventen übersetzungswissenschaftlicher Studiengänge. Beide Modelle stimmen zudem mit DIN EN 15038- Standards, den beruflichen Kompetenzen von Übersetzern überein, wonach eine Übersetzungsdienstleistung mindestens das Übersetzen und Korrekturlesen umfasst (vgl. IQ.4: Qualitätsstandard DIN EN 15038). Um einen Text professionell übersetzen zu dürfen, setzen die Standards außerdem das Folgende voraus:

-
- Eine formale höhere Übersetzungsausbildung (anerkannter Hochschulabschluss).
 - Eine vergleichbare Ausbildung in einem anderen Fachbereich mit mindestens zwei Jahren dokumentierter Übersetzungserfahrung.
 - Mindestens fünf Jahre dokumentierte professionelle Übersetzungserfahrung

Gemäß dieser Norm muss der Übersetzer, der an Übersetzungsprojekten beteiligt ist, berufliche Qualifikationen nachweisen, indem er mindestens eine der genannten Voraussetzungen erfüllt.

2.2.4 Translatorische Kompetenz gemäß der PACTE-Gruppe

Die PACTE¹⁰-Gruppe, die von dem spanischen Translationswissenschaftler Amparo Hurtado Albir an der *Universitat Autònoma de Barcelona* ins Leben gerufen wurde, beschäftigt sich seit 1997 mit kognitiven Prozessen beim Übersetzen und Dolmetschen. Ihr ausdrückliches Ziel ist die Formulierung eines auf empirischen Daten beruhenden Modells der translatorischen Kompetenz. Nach einem ersten Translationskompetenzmodell (vgl. PACTE 2011a: 37), das translatorische Subkompetenzen in Beziehung zueinander setzte, überarbeitete die Gruppe ihr Modell und brachte 2003 ein neues Translationskompetenzmodell hervor. In diesem betont sie die Wichtigkeit von Expertenwissen bei Übersetzungsprozessen. Hierunter versteht sie Sachwissen, Weltwissen und vor allem spezifisches Wissen auf bestimmten Gebieten. Dieses operative, aber auch deklarative Expertenwissen wird von der PACTE-Gruppe so definiert, dass es aus fünf Subkompetenzen besteht, nämlich der zweisprachigen Kompetenz, außersprachlichen Kompetenz, Übersetzungskonzeption, instrumentellen Kompetenz und strategischen Kompetenz, außerdem aus übergeordneten psychophysiologischen Komponenten (vgl. PACTE 2011: 39-40).

Die zweisprachige Kompetenz (*bilingual sub-competence*) setzt sich hier aus Wissen über Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik, Grammatik und Lexik in beiden Sprachen zusammen. Des Weiteren setzt sich die außersprachliche Subkompetenz (*extra-linguistic sub-competence*) aus der Überset-

¹⁰ PACTE = Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation)

zungskonzeption – wie der Einführung von bestimmten Übersetzungsstrategien z. B. Erstellung eines Übersetzungskonzeptes und Erkennen von Übersetzungsproblemen – und der psycho-physiologische Kompetenz (*psycho-physiological competence*) zusammen. Unter psycho-physiologischer Kompetenz versteht sie alle psychomotorischen Fähigkeiten, die für das Lesen und Schreiben erforderlich sind. Darunter fallen kognitive Fähigkeiten, wie Gedächtnis, Aufmerksamkeitsspanne, Kreativität, Fähigkeit zum logischen Denken und die eigene Wahrnehmung von Übersetzungsprodukten; außerdem psychische Eigenschaften wie Ausdauer, Durchhaltevermögen, kritisches Denken und Selbstvertrauen sowie die Bereitschaft, sich kritisch und ausdauernd mit Übersetzungsproblemen auseinanderzusetzen (vgl. PACTE 2011a: 40).

Als übersetzungsspezifisch betrachtet die PACTE-Gruppe die strategische Kompetenz, die instrumentelle Kompetenz sowie die Übersetzungskonzeption. Sie geht also davon aus, dass der Grad der Expertise eines Übersetzers sowohl an der Übersetzung als Produkt als auch an seiner Herangehensweise an die Arbeit, also am Übersetzungsprozess abgelesen werden kann (vgl. PACTE 2011a 39 ff.).

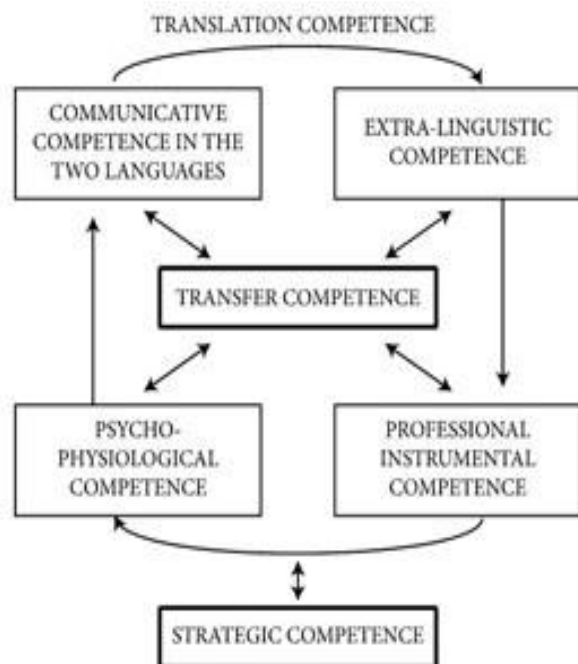


Figure 7. The sub components of Translation Competence (PACTE, 2000, p. 101)

Abb. 3: Erstes Modell der PACTE-Gruppe (IQ.5: PACTE 2000:101)

FIGURE 1. PACTE Translation Competence Model (2003)

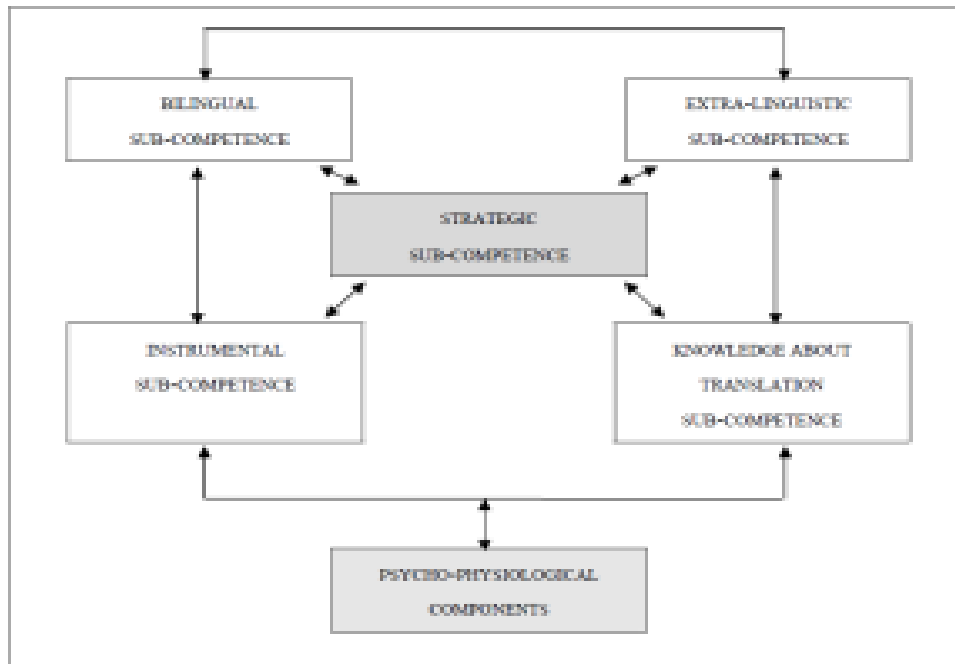


Abb. 4: Zweites Modell der PACTE-Gruppe (IQ.6: PACTE 2003:60)

Das didaktische Translationsmodell der PACTE-Gruppe lässt sich demnach wie folgt untergliedern:

- **Sprachliche Kompetenz** (Communicative competence 2000, bilingual sub-competence 2003)
 - Wissen über Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik,
 - Grammatik und Lexik in beiden Sprachen
- **Extralinguistische Kompetenz** (extra- linguistic competence 2000, extra-linguistic sub-competence 2003)
 - Wissen um Textsortenkonventionen
 - Bilinguales Sach- und Fachwissen
 - Wissen um Translationsprozesse und Übersetzerisches Handeln¹¹
 - Expertenwissen (Kulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompetenz)
- **Hilfsmittelbenutzung und Recherchierkompetenz** (instrumental-professional competence 2000, instrumental sub-competence 2003)

¹¹ In dem Modell von 2003 als eigene Subkompetenz genannt: *Knowledge about translation sub-competence*.

- Recherchekompetenz
- Faktoren des Übersetzerischen Selbstbildes
- Psychophysiologische Kompetenz (*psycho-physiological competence* ¹² 2000)
 - Kognitive Fähigkeiten
 - Psychische Eigenschaften

Im Folgenden werden zur besseren Übersicht die beiden Modelle (2000 und 2003) in Tabellenform kontrastiert:

Erstes Modell 2000	Zweites Modell 2003
<i>Transfer Kompetenz,</i> die sich aus • <i>Sprachlicher Kompetenz in zwei Sprachen</i> • <i>Extra-linguistische Kompetenz,</i> • <i>Psycho-physiologische Kompetenz</i> und • <i>professionell-instrumentale Kompetenz</i> zusammensetzt und von der <i>strategischen Kompetenz</i> umrahmt wird. (siehe Abbildung Modell 2000)	<i>Strategische Sub-Kompetenz,</i> die sich aus • <i>Sprachlicher Kompetenz in zwei Sprachen</i> • <i>Extra-linguistische Subkompetenz</i> • <i>Instrumentaler Subkompetenz</i> • <i>Wissen über translatorische Subkompetenz</i> zusammensetzt und von der <i>psycho-physiologische Kompetenz</i> umrahmt wird (siehe Abbildung Modell 2003)

Der heutzutage in der Übersetzungsdidaktik weit verbreitete und akzeptierte funktionale, skoposorientierte Ansatz wird durch die Kompetenzmodelle der PACTE-Gruppe gestärkt. Allerdings beschäftigt sich die PACTE-Gruppe in ihren empirischen Studien nur mit der Untersuchung der strategischen und instrumentellen Kompetenz sowie der Übersetzungskonzeption. Zwar wird in den beiden Modellen der PACTE-Gruppe die bilinguale Kompetenz als Subkompetenz genannt und außerdem um die Komponente der extralinguistischen Kompetenz erweitert, allerdings fehlen Erkenntnisse zur bilingualen Kompetenz, außersprachlichen Kompetenz und zur psychophysiologischen Kompetenz, welche allesamt unabdingbar für den Übersetzungsunterricht sind. Damit stellt das Modell nur teilweise Leitlinien für einen besseren Übersetzungsunterricht bereit, die aber dennoch äußerst brauchbare Kriterien für den kompetenzorientierten Translationsunterricht darstellen.

¹² In dem Modell von 2003 als *physio-physiological components* bezeichnet, da sie integraler Bestandteil allen Expertenwissens ist.

2.2.5 Translatorische Kompetenz nach Susanne Göpferich

Die Translationswissenschaftlerin Susanne Göpferich betont in ihrem 2008 erschienen Buch *Translationsprozessforschung*, dass die kommunikative Kompetenz in Ausgangs- und Zielsprache, die Sach- und Fachkompetenz sowie die Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz die drei wichtigsten Teilkompetenzen zum Erlangen einer translatorischen Gesamtkompetenz sind (vgl. Göpferich: 2008: 148). Hierbei umfasst die kommunikative Kompetenz laut Göpferich lexikalisches, grammatisches und pragmatisches Wissen in beiden Sprachen. Darüber hinaus sind Kenntnisse nötig, um sich situations- bzw. textsortenadäquat in der jeweiligen Kultur auszudrücken. Dies erfordert wiederum eine gute inter- und transkulturelle Kompetenz.

Zu Sach- und Fachkompetenz gehören laut Göpferich Welt-, Sach- und Fachwissen, welches zum Verstehen des Ausgangstextes bzw. zur Formulierung des Zieltextes aktiviert werden muss. Unter Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz versteht sie die Kenntnisse und Fähigkeit mit translationsspezifischen konventionellen und elektronischen Hilfsmitteln umgehen zu können (vgl. Göpferich, 2008: 148-149). Göpferich zieht mehrere Parallelen zwischen dem von ihr postulierten Modell und denen der PACTE-Gruppe. Sie erweitert deren Modelle, indem sie versucht, möglichst umfassend alle Faktoren einzubeziehen, die ihrer Meinung nach auf den Übersetzungsprozess einwirken.

Wie für die PACTE-Gruppe ist auch für Göpferich die kommunikative Kompetenz in mindestens 2 Sprachen (*Communicative competence in at least 2 languages*) für den Übersetzungsprozess entscheidend. Des Weiteren führt sie deckend zur PACTE-Gruppe die Kompetenz in Sach- und Fachwissen (*Domain competence*) an, sowie die Recherchekompetenz (*Tools and research competence*). All diese Kompetenzen werden von der strategischen Kompetenz (*Strategic competence and motivation*) überwacht und gesteuert. Die strategische Kompetenz führt also zum Aufbau einer Makrostrategie im Sinne Hönigs (1995) und im Idealfall zur Ausrichtung aller Entscheidungen anhand dieser Makrostrategie (vgl. Göpferich 2008: 156).

Des Weiteren weist Göpferich auf die Wichtigkeit der unabhängig vom eigentlichen Übersetzungsprozess vorhandenen Textproduktionskompetenz hin (vgl. Göpferich 1997: 163). Angehende Übersetzer sollen also dahingehend geschult werden, dass sie gemeinsam mit der Lehrkraft bestimmte Kriterien, die zu einem passablen Zieltext hinführen, entwickeln und formulieren (vgl. Göpferich et al. 2011: 78). Das impliziert demnach

vor allem hervorragende Kenntnisse in der Muttersprache der angehenden Übersetzer. Zusätzlich erweitert Göpferich ihr Modell im Vergleich zu den vorherigen um zwei weitere Subkompetenzen, nämlich die psychomotorische Kompetenz (*Psycho-motor competence*), worunter sie das Lesen und Schreiben am Computer versteht sowie die Translationsroutineaktivierungskompetenz, (*Translation routine activation competence*) die die automatisierte Anwendung bewährter Übersetzungsprozeduren umfasst. Auf dieses gesamte Modell wirken zudem Faktoren wie externe Informationsquellen und Arbeitsbedingungen wie z. B. Zeitdruck ein.

Das Fundament ihres Translationskompetenzmodells bilden die drei Faktoren (a) Übersetzungsauftrag und Übersetzungsnormen, (b) übersetzerisches Selbstbild und Berufsethos und (c) psycho-physische Disposition des Übersetzers wie z. B. Ehrgeiz, Ausdauer, Durchhaltevermögen und Selbstbewusstsein. Durch diese Faktoren werden die Anwendung der Subkompetenzen und ihre zentrale Steuerung determiniert (vgl. Göpferich 2008: 156-157).

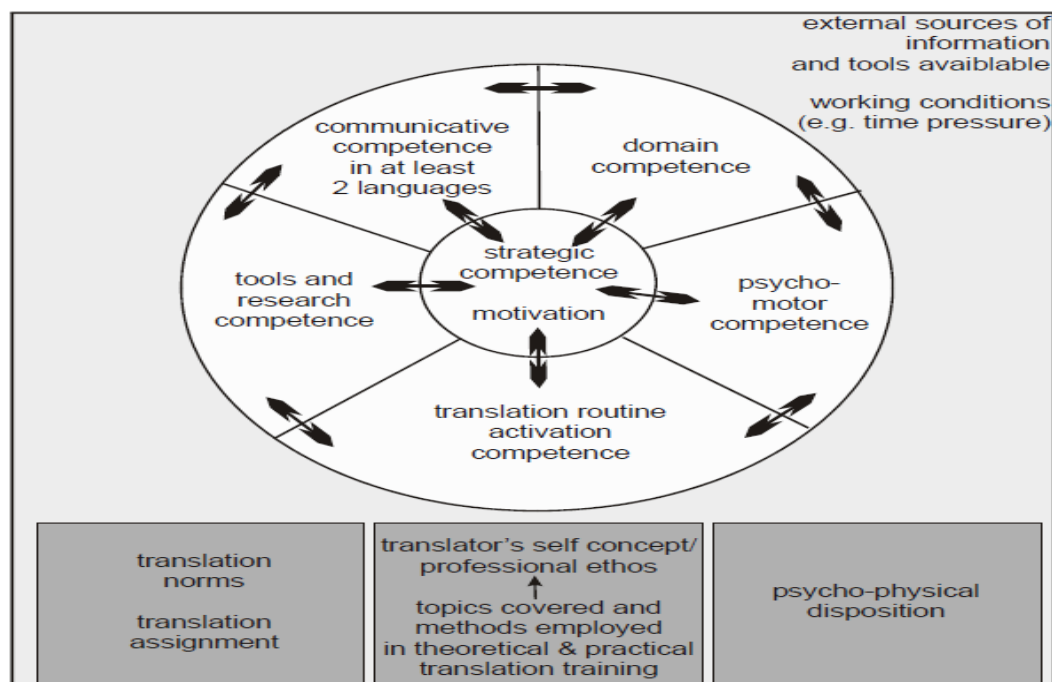


Abb. 5: Göpferichs Modell Translatorischer Kompetenz (IQ.7: Göpferich 2008)

Zusammenfassen lässt sich sagen, dass die translatorische Kompetenz laut Göpferich aus den folgenden Subkompetenzen besteht:

- Kommunikative Kompetenz in mindestens zwei Sprachen

-
- Wissen über Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik,
 - Grammatik und Lexik in beiden Sprachen
 - Sach- und Fachkompetenz
 - Expertenwissen (Kulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompetenz)
 - Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz
 - Psychomotorische Kompetenz
 - Translationsroutineaktivierungskompetenz
 - Textproduktionskompetenz

Göpferichs Modell ist das erste, welches explizit eine Translationsroutineaktivierungskompetenz aufweist. Damit impliziert sie, dass für die Entwicklung der translatorischen Kompetenz der Faktor Zeit eine wichtige Rolle spielt. Erst durch Zeit kann man eine gewisse Routine beim Übersetzen entwickeln. Der Faktor Zeit während der Übersetzer Ausbildung bezeichnet die Dauer des Übens über mehrere Semester hinweg. Erst nach einer gewissen Zeit wird der Studierende beim Lösen von Übersetzungsproblemen zu einem gewissen Grad routiniert. Auf diese Routine kann er dann beim Lösen neuer Übersetzungsprobleme zurückgreifen. Die Translationsroutineaktivierungskompetenz ist allerdings zum Ende des Studiums hin noch nicht ausgereift. Erst mit viel Zeit, der es bedarf, in der die Translationskompetenz des MA-Absolvierenden nach erfolgreicher Absolvierung seines Master-Studiengangs „Übersetzen“ weiterhin reifen kann, wird seine Translationsroutineaktivierungskompetenz vollendet.

Im Folgenden wird der wohl prominenteste Vertreter des Sozialkonstruktivismus, der Germersheimer Translationswissenschaftler Donald Kiraly vorgestellt. Auch für ihn spielt der Faktor Zeit eine wichtige Rolle – mehr noch: Sein komplettes Modell von 2013 basiert auf dem Faktor Zeit.

2.2.6 Translatorische Kompetenz nach Donald Kiraly

Bereits 1995 kritisierte Kiraly als einer der ersten Translationswissenschaftler die fehlende pädagogisch-theoretische Begründung für die praktische Ausgestaltung der Übersetzer Ausbildung. Er war der Meinung, dass der Übersetzungsunterricht an Universitäten häufig zu wenige Subkompetenzen umfasst und, dass es keinen Konsens darüber gibt, was im didaktischen Zentrum der Übersetzer Ausbildung steht (Kiraly 1995: 5f.).

Kiraly, einer der prominentesten Vertreter des Sozialkonstruktivismus, bezeichnet die Definition von Translationskompetenz durch die finnische Translationswissenschaftlerin Hanna Risku (vgl. Risku 1998) als Grundlage für den postmodernen Versuch kognitive Fähigkeiten in die Subkompetenzen mit einzubeziehen. Kiraly schließt sich Riskus Meinung an, dass Kognition, Translationsprozesse sowie Recherchefähigkeiten und Methodologie im Rahmen der Translationskompetenz weiter ausgearbeitet werden müssen. Kiraly ist wie Risku der Meinung, dass man Translationskompetenz am besten durch authentische oder zumindest simulierte Projektarbeit erlangen kann.

5 Jahre später formuliert Kiraly (2000) in seinem Buch *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, dass die sogenannte *translator competence* aus mehr als nur der sprachlich-strategischen Komponente besteht. Diese nennt er *translation competence*, worunter er das Erlernen einer Diskurskompetenz sowie die zum Übersetzungsprozess notwendigen Fähigkeiten versteht. Er unterscheidet demnach bereits hier explizit die beiden Termini *translation competence* und *translator competence*.

2006 zeigt Kiraly in seinem Aufsatz *A componential model of translator competence*, dass die drei Säulen, auf denen ein guter Übersetzungsunterricht stehen muss, Translationskompetenz, professionelle Kompetenz und soziale Kompetenz sind (vgl. Kiraly 2006; 2007: 193f.). Die Translationskompetenz (*translation competence*) besteht seiner Meinung nach aus der linguistischen, kulturellen und strategischen Kompetenz sowie aus Kompetenzen im Bereich Texttypologie, Normen und Konventionen, Terminologie, Weltwissen, Technologie und Recherche. Die zweite Komponente ist die soziale Kompetenz (*social competence*), durch die der Übersetzer während seiner Ausbildung Schritt für Schritt erlernt, sich in verschiedene translatorische Berufsfelder einzuarbeiten und dabei berufliche „Etikette“ einhalten sowie Fähigkeiten im Teamwork und Verhandlungsgeschick zeigen muss (*social competence*), um mit Übersetzern und Fachleuten aus dem jeweiligen Berufsfeld zusammenzuarbeiten und so gemeinsam akzeptable Übersetzungen zu produzieren. Die professionelle Kompetenz (*professional competence*) als dritte Komponente besteht aus der Autonomie des Übersetzers, Qualitätskontrolle, professionelle Verantwortung und die Bereitschaft für ein lebenslanges Lernen (vgl. Kiraly 2013b: 201-201).

Kiralys Model von 2006 ist für die Übersetzungsdidaktik wichtig und wertvoll, da es den Aspekt der Professionalisierung in die Übersetzerausbildung einbindet. Es lässt sich wie folgt untergliedern:

Translatorische Kompetenz (*Translator competence*)

- Translationskompetenz (*translation competence*):
 - Linguistik,
 - Texttypologie,
 - Terminologie,
 - Recherche,
 - Kultur,
 - Technologie,
 - Normen und Konventionen
- Professionelle Kompetenz (*professional competence*)
 - Persönlichen Komponenten,
 - Selbstständigkeit,
 - professionelles Verantwortungsbewusstsein,
 - kontinuierlichen Weiterbildung
 - Autokontrolle der Übersetzung
- Soziale Kompetenz (*social competence*)
 - Etikette
 - Kommunikation
 - Teamwork

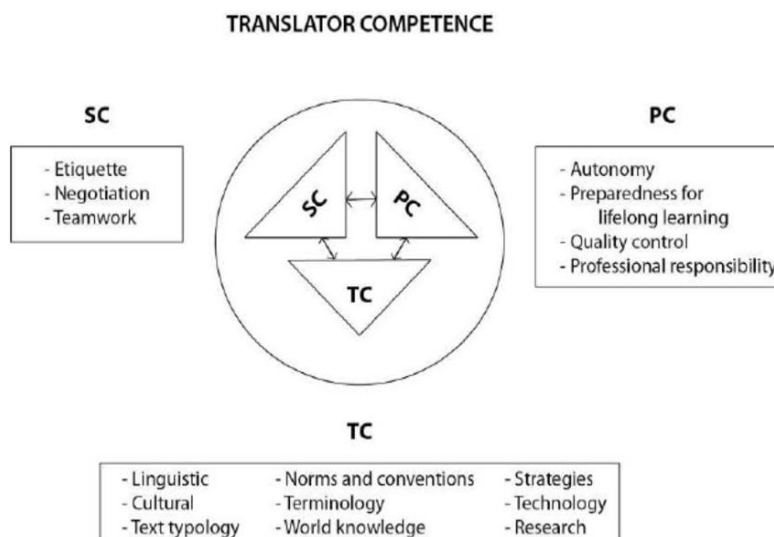


Abb.6: A componential model of translator competence (IQ.8: Kiraly 2006: 1)

Sieben Jahre später, in seinem Werk *Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon. Thinking outside the box(es) 2013b*) in translator education

zitiert Kiraly Susann Herold, Dozentin am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie an der Universität Leipzig, die der Meinung ist, dass Translationskompetenz aus Metakompetenzen, inhaltsorientierten Kompetenzen, Kompetenzen, die den Translationsprozess (*translatory action*) betreffen und hermeneutischen Kompetenzen besteht. Das wirft die Frage auf, ob nun eine Subkompetenz nach der anderen trainiert werden soll oder aber die gesamten Kompetenzen als holistisches Bündel und – mit welchen Methoden und in welcher Reihenfolge das geschehen soll. Damit kritisiert Kiraly in diesem neuen Beitrag sein Translationskompetenzmodell von 2006 als zweidimensional, da in diesem Modell impliziert ist, dass manche Kompetenzen von Anfang an trainiert werden, während andere erst im Laufe der Übersetzerausbildung auftreten. Diesen Prozess bezeichnet er als *emergent phenomenon*. Daher hat seiner Meinung nach eine zu Anfang der Übersetzerausbildung detaillierte Definition aller zu erreichender Subkompetenzen nur begrenzt Gültigkeit, da sie ohne Zeitkomponente nichts über den Lernprozess aussagen. Aus diesem Grund schlägt er vor, sein altes Modell durch ein mehrdimensionales Modell der Emergenz aus den Komponenten Erfahrungen mit bereits gelösten Problemen, Ergebnissen von Lernprozessen, Intuition, externe Ressourcen sowie individuelle Persönlichkeitsanlage (z. B. *personal, interpersonal, psychocorporeal disposition*) zu ersetzen.

Manche Kompetenzen sind für ihn relativ bewusst ablaufende, auf Regeln basierende Kompetenzen, die daher leicht zu definieren sind, was es möglich macht, sie bewusst zu schulen. Dabei handelt es sich um z. B. kulturelle Kompetenz, Spracherwerb in Zweit- und Drittsprache, Strategien und Fachwissen in speziellen Gebieten. Das stetige Trainieren der Muttersprache in Hinblick auf das Übersetzen ist jedoch ein komplexer Prozess, der erst im Laufe der Zeit, z. B. durch die Erfahrung mit bereits gelösten Problemen verfeinert und verbessert wird. Daher kann man laut Kiraly die muttersprachliche Kompetenz nicht von Anfang an definieren und konkret schulen, da sich die Ansätze, wie konkret diese Kompetenz geschult werden muss, erst im Verlauf des Übersetzerstudiums individuell herauskristallisieren.

Kiraly ist der Meinung, dass die Subkompetenzen zu Anfang separat auftreten und keine Verbindungen untereinander haben (vgl. Kiraly 2012: 208). Jedoch tritt nach und nach – je mehr Expertise der Auszubildende bekommt – eine immer dichter werdende Vernetzung der Subkompetenzen untereinander auf (vgl. Abb. 8).

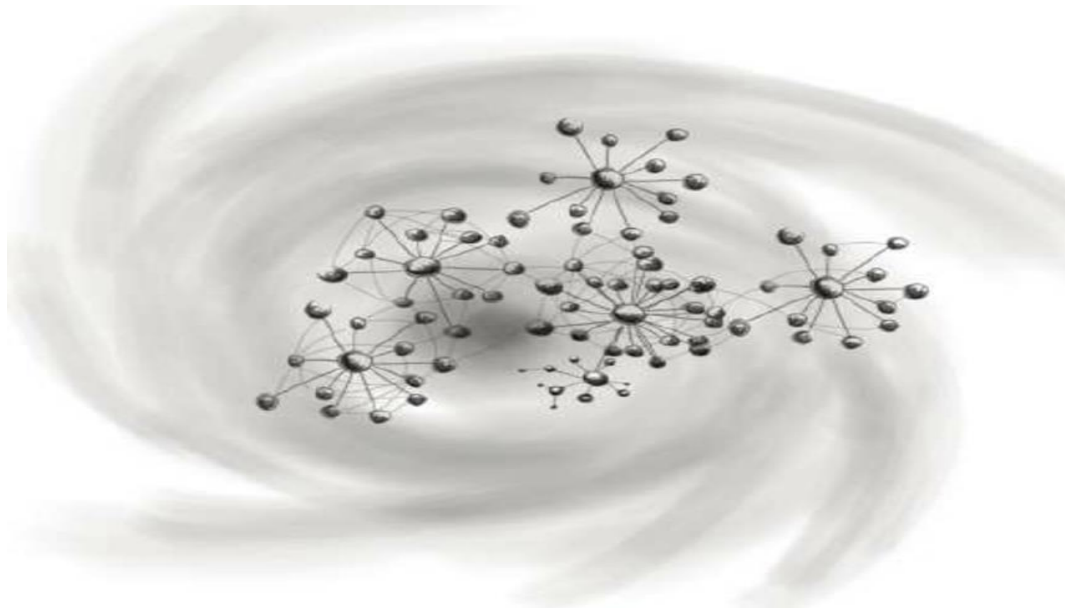


Abb.7: Weitgehend separates Auftreten der Subkompetenzen mit wenig Vernetzungen (IQ.9: Kiraly 2012: 1)

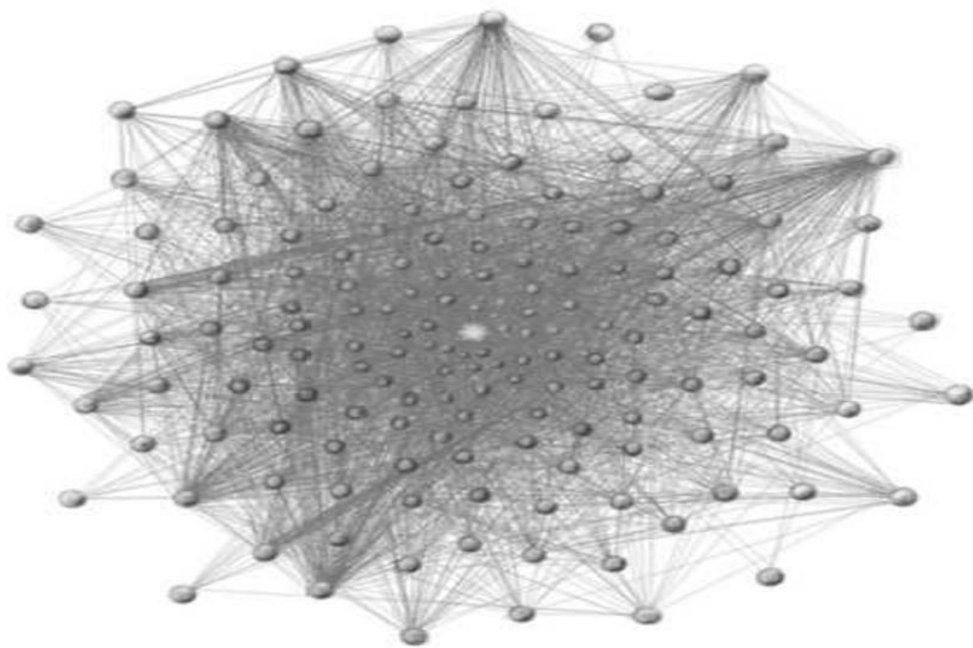


Abb.8: Starke Vernetzung der Subkompetenzen untereinander (IQ.10: Kiraly 2012: 1)

Bei der exakten Definition von Kompetenzen im Hinblick auf eine (maßgeschneiderte) Schulung derselben sollte berücksichtigt werden, dass Lernende die Übersetzerausbildung mit unterschiedlich entwickelten Kompetenzen starten. Je nachdem, ob ein Studierender ein- oder zweisprachig erzogen wurde, startet er mit bestimmten sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in die Übersetzerausbildung. Aus manchen dieser unterschiedlich entwickelten Subkompetenzen werden im Laufe der Übersetzerausbildung durch gezielte Schulung sogenannte *Superkompetenzen* (spezielle Fachkompetenz in höheren Semestern). Das heißt, der Studierende entwickelt sich auf manchen Gebieten im Lauf der Zeit nach und nach zum Experten.

Kiraly (2012) ist der Meinung, dass man auch interpersonelle Kompetenz nicht von Anfang an trainieren kann, sondern dass der Studierende diese im Laufe der Zeit entwickelt. Da die Umwelt, in der er lebt, nicht statisch, sondern dynamisch ist, kann sich die Definition von interpersoneller Kompetenz im Laufe der Zeit verändern, so wie eine Gesellschaft sich verändern kann, wenn eine nachfolgende Generation nicht mehr dieselben Wertvorstellungen hat wie die vorhergehende. Wenn man also zweidimensionalen Modellen eine dritte Dimension „Zeit“ hinzufügt und berücksichtigt, dass sich bestimmte Kompetenzen erst im Laufe der Zeit entwickeln bzw. am Anfang der Ausbildung noch gar nicht auftauchen, sondern das Auftauchen erst durch die Zeit begünstigt wird, erhält man ein vierdimensionales Modell (vgl. Kiraly 2012: 211).

Kiraly stellt in seinem 2013 erschienenen Werk demnach das sogenannte *Thinking outside the box(es)*-Modell vor, in dem darum geht, weg vom zweidimensionalen Modell translatorischer Kompetenz zu gehen und sich dem mehrdimensionalen Modell zuzuwenden, indem man die Zeitkomponente und die Heterogenität der Lernenden in den Prozess der Übersetzerausbildung miteinfließen lässt (*relativist perspective*). Dies hat schlussendlich zu Folge, dass sich für jeden Studierenden ein anderes Gesamtnetzwerk ergibt.

Kiralys didaktisches Translationsmodell von 2006 lässt sich demnach wie folgt von der Zwei- in die Vierdimensionalität (2013) verschieben:

Die bereits 2006 enthaltenen Kompetenzen

- Translatorische Kompetenz:
 - Linguistik,
 - Texttypologie,
 - Terminologie,

-
- Recherche, Kultur,
 - Technologie,
 - Normen und Konventionen
 - Professionelle Kompetenz
 - Persönlichen Komponenten,
 - Selbstständigkeit,
 - professionelles Verantwortungsbewusstsein,
 - kontinuierliche Weiterbildung
 - Autokontrolle der Übersetzung
 - Soziale Kompetenz
 - Etikette
 - Kommunikation und
 - Teamwork

werden in seinem 2013 vorgestellten Modell um folgende Kompetenzen erweitert und um die Faktoren Zeit und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel sowie die Entwicklung der Subkompetenzen im Lauf der Zeit ergänzt:

- Kompetenzen
 - Erfahrungen mit bereits gelösten Problemen,
 - Ergebnissen von Lernprozessen,
 - Intuition,
 - externe Ressourcen,
 - individuelle Persönlichkeitsanlage
- Faktoren
 - Zeit
 - Wandel in der Gesellschaft
 - Vernetzung von Subkompetenzen im Lauf der Zeit

Eine besondere Relevanz haben die Translationskompetenzmodelle Kira-lys für die vorliegende Dissertation deshalb, weil sie in hohem Maße auf kompetenzorientierten, dezentralen Unterricht abzielen. Viele der von Kira-ly definierten Subkompetenzen im Rahmen translatorischer Kompetenz werden durch Projektarbeit geschult, wenn diese sich über eine gewisse Zeit erstreckt.

2.2.7 Translatorische Kompetenz und alternative Unterrichtsmethoden nach Christiane und Britta Nord

Eine weitere renommierte Translationsdidaktikerin ist Christiane Nord. Sie hat einen entscheidenden Einfluss auf die Translationsdidaktik des 21. Jahrhunderts, da ihre Forschungen und Erkenntnisse auf der genauen Untersuchung der Translationsdidaktik beruhen. Außerdem hat sie den von Reiß und Vermeer geprägten Ausdruck *Skopos* aufgegriffen und ihn zu einer fundamentalen Komponente innerhalb des Übersetzungsauftrages erhoben. Weiter unten wird detailliert auf ihre Definition von translatorischer Kompetenz eingegangen sowie auf die Wichtigkeit, die ein korrekt interpretierter Übersetzungsauftrag in Hinblick auf den Ausgangs- und Zieltext hat.

In Kapitel 4 dieser Arbeit werden Nords alternative Unterrichtsmethoden vorgestellt, die eine aktivierende Alternative zur traditionellen „Wermacht-dann-mal-den-ersten-Satz“-Unterrichtsmethode darstellen. Einige davon werden im empirischen Teil dieser Arbeit angewendet und ausgewertet, daher empfiehlt es sich im ersten Schritt, die Lehren von Christiane Nord genauer zu betrachten.

In ihrem 2011 erschienenen Werk *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität* hebt Nord die von Katharina Reiß und Hans J. Vermeer geprägte Skopostheorie hervor, die zu den funktionalen Übersetzungstheorien gehört, und sich als solche an der Wirkung des Zieltextes auf den Empfänger orientiert. Sie impliziert das Folgende:

Die Dominante aller Translation ist deren Zweck, da jede Äußerung des jeweiligen Bewusstseinszustands und der Absichten eines Sprechers ist. (Reiss/Vermeer 1991: 96)

Demnach hat man sich vom „heiligen Original“ zu lösen, und den Text so zu übersetzen, dass seine Wirkung erhalten bleibt, beziehungsweise die vom Auftraggeber gewünschte Wirkung erzielt wird (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 102).

Gemäß dieser Theorie ist eine Übersetzung dann gelungen,

wenn die Stellenwerte für Sender und Empfänger innerhalb eines näher zu bestimmenden zulässigen Variantenraums nicht signifikant voneinander abweichen, so dass von keiner der beiden Parteien ein „Protest“ erfolgt. (Reiß/Vermeer 1991: 99)

sowie

wenn sie als situationsadäquat (sinnvoll) erklärt werden kann (...) und, wenn die Theorien des Handelns seitens der Produzenten und der Interpretation seitens des Rezipienten nicht signifikant voneinander abweichen. (Reiß/Vermeer 1991: 99-100)

Die Skopostheorie besagt demnach, dass der Empfänger des Zieltextes ein entscheidender Faktor für die Übersetzung ist. Da es wichtig ist, für welchen Zweck die Übersetzung angefertigt wird, muss der zu übersetzende Text daher Teil eines „Weltkontinuums“ werden, das vom Empfänger als hinreichend kohärent mit seiner Situation interpretiert werden kann (Vermeer 1978/1983: 57).

Der Zweck einer Übersetzung ist gemäß Chr. Nord/Vermeer/Reiß also immer, dass sich die Sichtweisen und Erwartungen des Senders des Ausgangstexts mit denen des Rezipienten des Zieltextes decken, um eine brauchbare (gute) Übersetzung zu schaffen. Da Übersetzer innerhalb einer bestimmten Kulturgemeinschaft handeln, muss sich der Adressat darauf verlassen können, dass der Übersetzer gemäß dem kulturellen Verständnis des Adressaten den Text übersetzt. Da in den meisten Fällen weder der AT-Geber noch der ZT-Empfänger die Übersetzung nachprüfen können, ist es wichtig, dass sich die Richtigkeit der Übersetzung, ihre Zweckgebundenheit sowie eine gewisse Loyalität gegenüber dem Ausgangstext die Waage halten; hier spricht man von Skopos versus Loyalität. Nur wenn man klar abwägt, inwiefern eine Übersetzung sowohl skoposadäquat als auch loyal gegenüber dem Auftraggeber ist, kann man von einer gelungenen und für alle Beteiligten fairen Übersetzung sprechen (vgl. Chr. Nord 2011: 30-32).

Bereits in ihrem 2004 erschienenen Aufsatz zur Translationskompetenz und Bibelübersetzung spricht Christiane Nord darüber, welche Wissensbestände und Fertigkeiten ihres Erachtens aus didaktischer Perspektive in der Ausbildung von Übersetzern eine Rolle spielen. Sieben Jahre später betont Nord in ihrem 2011 erschienenen Buch, dass eine soziale Kompetenz, nämlich die Persönlichkeit und moralische Integrität des Übersetzers, wichtig ist. Aus der Koordination dieses Wissens und dieser Fertigkeiten setzt sich ihrer Ansicht nach die allgemeine translatorische Kompetenz zusammen, die aus den folgenden Subkompetenzen besteht (vgl. Nord, C. 2011: 313):

- Praxiswissen
- Sach- und Fachwissen
- Übersetzungswissenschaftliches Theoriewissen

-
- Sprach- und Kulturwissen über die Ausgangskultur(en)
 - Sprach- und Kulturwissen über die Zielkultur(en)
 - Interpretationsvermögen des Übersetzungsauftrags und/oder Formulierungsvermögen des *Skopos*, übersetzungsorientierte Ausgangstextanalyse
 - Entwurf und praktische Umsetzung der Übersetzungsstrategie(n)
 - zielkulturelle Textproduktion

Außerdem aus

- sogenannten *soft skills* wie Teamfähigkeit und Durchsetzungsvermögen
- sprachlicher Kompetenz wie Terminologearbeit, Fachsprache etc.
- IT-Fähigkeiten und Kompetenz in bestimmten Übersetzungsprogrammen (z. B. *Trados* und anderen Translation-Memory-Systemen).
- Spezialfähigkeiten wie z. B. Literarisches Übersetzen, Untertitelung

In ihrem Essay *Wer nicht fragt, bleibt dumm* bezeichnet Britta Nord (2004), ebenfalls Übersetzungswissenschaftlerin, Recherchekompetenz als wichtigen Teil der Translationskompetenz. Diese Recherchekompetenz wird daran gemessen, wie kompetent ein Übersetzer verschiedene Hilfsmittel zu Rate zieht, also an dem Verhältnis der Komponenten Zeit – Nutzen/Ertrag zueinander (vgl. B. Nord 2004: 174). Das Spektrum der Hilfsmittel ist hierbei breit. Es kann sich dabei um Personen (Experten oder Kollegen) handeln, um Hilfstexte (Vorübersetzungen, Hintergrundtexte, Parallelübersetzungen), Atlanten, Chroniken, benutzerdefinierte Verzeichnisse, allgemeine Enzyklopädien, spezielle Enzyklopädien, einsprachige und zweisprachige Wörterbücher, Fachwörterbücher sowie einsprachige und zweisprachige Spezialwörterbücher (vgl. B. Nord 2004: 174).

Es gehört laut B. Nord zu den Aufgaben der Dozenten, die Kompetenz der Studierenden bei der Benutzung der Hilfsmittel so zu schulen und zu erweitern, dass die Studierenden schlussendlich die Hilfsmittel so korrekt heranziehen, dass deren Benutzung tatsächlich zu einer Qualitätssteigerung der Übersetzung führt und zeitraubende „Fehlkonsultierungen“ vermieden werden können. B. Nords Ansätze sind für die vorliegende Dissertation von Nutzen, weil Nord explizit hervorhebt, wie nützlich externe Hilfsmittel beim Übersetzen sein können, wenn der Lernende weiß, wie er diese korrekt auswählt. Elemente zur Schulung der Recherchekompetenz, angelehnt an B. Nords Theorien, finden sich demnach auch in den

Unterrichtsreihen wieder, die dem empirischen Teil dieser Arbeit zu Grunde liegen.

2.2.8 Übersicht über die Definitionen translatorischer Kompetenz

Um eine gewisse Anschaulichkeit zu gewährleisten, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die verschiedenen translatorischen Subkompetenzen gegeben. Es wird sich auf die Theorien der PACTE- und EMT-Gruppe gestützt, außerdem auf die Postulate von Göpferich, Kelly und Kiraly, weil hier jeweils eine genaue Definition von translatorischer Kompetenz gegeben wird, zu denen jeweils auch ein eigenes Schaubild existiert. Diesen tabellarischen Überblick haben auch die Studierenden der Forschungsgruppen erhalten, damit ihnen leichter ersichtlich wird, welche Subkompetenzen es gibt, und welche geschult werden können:

Translatorische Kompetenz nach der EMT-Expertengruppe	Translatorische Kompetenz nach PACTE
• Dienstleistungskompetenz ○ Interpersonelle Kompetenz ○ Produktionskomponente • Sprachkompetenz ○ Grammatik ○ Lexik ○ Idiomatik ○ Verfolgung des Sprachwandels • Interkulturelle Kompetenz • Recherchekompetenz • IT-Kompetenz	• Sprachliche Kompetenz ○ Wissen über Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik, ○ Grammatik und Lexik in beiden Sprachen • Außersprachliche Kompetenz ○ Expertenwissen (Kulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompetenz) ○ Recherchekompetenz ○ Strategische Kompetenz ○ Psychophysiologische Kompetenz ▪ Kognitive Kompetenz ▪ Charaktereigenschaften
Translatorische Kompetenz nach Göpferich	Translatorische Kompetenz nach Kelly
• Sprachliche Kompetenz ○ Wissen über Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik, ○ Grammatik und Lexik in beiden Sprachen • Außersprachliche Kompetenz ○ Expertenwissen (Kulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompetenz) ○ Recherchekompetenz	• Kommunikative Kompetenz • Textlinguistische Kompetenz • Kulturelle Kompetenz • Interkulturelle Kompetenz • Fachwissen • Professionelle Kompetenz • Instrumentelle Kompetenz • IT-Kompetenz

○ Psychomotorische Kompetenz ○ Translationsroutineaktivierungskompetenz ○ Textproduktionskompetenz	● Recherchekompetenz ● Terminologearbeit ● Psychophysiologische Kompetenz ● Interpersonelle Kompetenz
Translatorische und sozioprofessionelle Kompetenz nach Kiraly ● Translatorische Kompetenz: ○ Linguistik, Texttypologie, Terminologie, Recherche, Kultur, Technologie, Normen und Konventionen ● Sozioprofessionelle Kompetenz ○ Professionelle Kompetenz - Persönlichen Komponenten, - Selbstständigkeit, - professionelles Verantwortungsbewusstsein, - kontinuierlichen Weiterbildung - Autokontrolle der Übersetzung ○ Soziale Kompetenz - „Etikette“, „Kommunikation“ und „Teamwork ● Erfahrungen mit bereits gelösten Problemen, ● Ergebnissen von Lernprozessen, ● Intuition, ● externe Ressourcen, ● individuelle Persönlichkeitsanlage	

2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die in diesem Kapitel vorgestellten Translationskompetenzmodelle werden entweder explizit als solche betitelt (Göpferich, Kelly, Kiraly, PACTE, EMT, Nord (vgl. Kapitel 2.1.8) oder implizit als die für die translatorische Kompetenz für wichtig erachtete Subkompetenzen aufgezählt (Leipziger Schule, Hönig, Kußmaul). Bilanzierend kann man sagen, dass sich alle oben aufgeführten Übersetzungswissenschaftler darüber einig sind, dass sowohl die kulturelle als auch die kommunikative Kompetenz determinierende Strukturen translatorischer Kompetenz sind. Unter kultureller Kompetenz fällt hier interkulturelle und transkulturelle Kompetenz. Unter kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache (vgl. auch Kapitel 3) fasse ich somit die folgenden Kompetenzen zusammen: Sprech-, Lese-, Schreibkompetenz und Hörverstehen sowie Verfügung über sprachliche Mittel (Lexik, Grammatik, Phonetik).

Im Folgenden wird resümierend aufgezeigt, wie die oben genannten Übersetzungswissenschaftler die beiden Kompetenzen kulturelle und kommunikative Kompetenz im Einzelnen bezeichnen:

Kiraly bezeichnet diese beiden Kompetenzen als Kompetenz in Linguistik und Kultur, Göpferich nennt kommunikative Kompetenz in mindestens zwei Sprachen und interkulturelles Wissen als entscheidende Subkompetenzen im Bereich der Translationskompetenz. Für die PACTE-Gruppe bedeuten die beiden Kompetenzen, Wissen über Grammatik und Lexik in beiden Sprachen (*bilingual sub-competence*) sowie kulturelle und interkulturelle Kompetenz (*intercultural competence*).

Kelly fasst kommunikative Kompetenz in mündliche und schriftliche Sprachproduktion und Verfügung über sprachliche Mittel (Grammatik, Lexik, Phonetik) zusammen. Unter kultureller Kompetenz versteht sie die Geschichte, die Geografie, bestimmte Institutionen sowie Werte und Mythen des jeweiligen Landes. Diese sind für sie von entscheidender Bedeutung, genauso wie die interkulturelle Kompetenz in Bezug auf interkulturelle Kommunikation.

Die EMT-Expertengruppe betitelt diese beiden Kompetenzen als Sprachkompetenz (Grammatik, Lexik, Idiomatik, Verfolgung des Sprachwandels) und interkulturelle Kompetenz, während für Hönig darunter interkulturelle systematische Vergleiche und kulturelle Kompetenz anhand von literarischen Texten, Trivalliteratur und Medienkunde fallen. Für Lange gehören zur fremdsprachlichen Kompetenz sowohl übersetzerische Kompetenz als auch soziale, kulturelle, interkulturelle und kommunikative Kompetenz.

Man sieht demnach, dass alle oben genannten Translationswissenschaftler die kommunikative und interkulturelle Kompetenz als ausschlaggebend für translatorische Kompetenz betrachten, während bei anderen außersprachlichen Faktoren zum Teil eine starke Diskrepanz herrscht. Interessant zu sehen ist, dass es sich hierbei sowohl um die Translationskompetenzmodelle der 1970er und 1980er Jahre als auch um die wesentlich fundierteren und differenzierter aufgebauten neueren Modelle handelt. Der Stand der Forschung ist also bezüglich der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen kongruent, da sich alle in diesem Werk vorgestellten, bedeutenden Translationswissenschaftler sowohl mit als auch ohne sozialkonstruktivistischen Ansatz darin einig sind, dass eine gezielte Verbesserung bzw. Schulung dieser beiden Kompetenzen unabdingbar für das Erlangen translatorischer Kompetenz ist. Aus diesem Grund

könnte man sogar so weit gehen, die kommunikative und interkulturelle Kompetenz als die wichtigsten Subkompetenzen der translatorischen Kompetenz zu bezeichnen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird untersucht, inwieweit eine vermehrte Schulung dieser Kompetenzen insbesondere der Sprechkompetenz zu einem besseren Übersetzungsergebnis und einer höheren Motivation der Studierenden führt. Trotz der Einigkeit bezüglich der Wichtigkeit dieser Kompetenz findet man in der einschlägigen Literatur zur Übersetzungsdidaktik nur ausgewählte Literatur zur konkreten Schulung derselben. Die Unterrichtseinheiten, die im empirischen Teil dieser Arbeit erprobt und untersucht werden, zielen neben der Schulung der Sprechkompetenz ebenfalls auf die Schulung des interkulturellen Aspekts aus der Hispanistik bzw. der Hispanoamerikanistik ab, sodass beide Subkompetenzen simultan geschult werden. Ziel dieser Schulung ist es, dass die Studierenden sowohl kompetenter im Übersetzen als auch im Sprechen in der Fremdsprache werden, da viele von ihnen sich auch als Kulturmittler sehen und für sie ein fließendes Sprechen der Fremdsprachen, die sie studieren, unbedingt zu ihrer universitären Ausbildung dazugehört. Zusätzlich erhalten sie in den jeweiligen Unterrichtsreihen einen Zuwachs an fundiertem interkulturellem Fachwissen, welches ihnen kompetenzorientiert vermittelt wird.

Das nächste Kapitel setzt sich eingehend mit dem Begriff der Diskurskompetenz auseinander. Diese in zahlreiche Subkompetenzen untergliederte Kompetenz ist das Herzstück moderner Fremdsprachendidaktik und mittlerweile in Curricula und Bildungsstandards¹³ an Schulen fest verankert. Da diese Kompetenzen einheitlich formuliert wurden und u. a. in der Fremdsprachendidaktik an der gymnasialen Mittel- und Oberstufe verbindlich einzuhalten sind, ist das folgende Kapitel das Fundament, von welchem ich ausgehe, kompetenzorientierte Unterrichtsmethoden aus dem Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe auf die Translationsdidaktik zu übertragen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Studierende im Bachelor-Studiengang „Sprache, Kultur, Translation“ und im Masterstudiengang „Translation“ vor allem in puncto kommunikative und interkulturelle Kompetenz anwendungs- und (translations)-kompetenzorien-

¹³ Vgl. Hessische Bildungsstandards und Kerncurricula- Moderne Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe (KCGO).

tiert geschult werden können. Im Anschluss daran wird auf die sogenannten fachdidaktischen Prinzipien eingegangen, die die Grundlage für die Planung einer kompetenzorientierten Unterrichtsreihe bilden und die für die Durchführung von kompetenzorientiertem Unterricht von immenser Wichtigkeit sind.

3. Kompetenzen und fachdidaktische Prinzipien in der Fremdsprachendidaktik

Das folgende Kapitel widmet sich der detaillierten Beschreibung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in der Fremdsprachendidaktik sowie fachdidaktischer Prinzipien. Kompetenzorientierung ist in der gymnasialen Oberstufe in den meisten Bundesländern mittlerweile zum Standard für handlungsorientierten Unterricht geworden. Von 2010 an wurden z. B. an hessischen Schulen die Lehrpläne durch sogenannte Bildungsstandards zuerst ergänzt und dann allmählich ersetzt. Dies geschah u. a. im Zuge der Einführung des Hessischen Referenzrahmen für Schulqualität (vgl. IQ.11: 2006: 26 Hessischer Referenzrahmen), durch welchen kompetenzorientiertes Unterrichten in den Vordergrund gerückt wurde. Mit der Einführung von Bildungsstandards reagierte man auf die PISA-Schmach von 2000, bei der Deutschland im internationalen Vergleich bei der Kompetenzmessung seiner Schüler sowohl im sprachlichen Bereich (Leseleistung und Textverständnis) als auch im mathematischen Bereich deutlich im unteren Drittel lag. Mit Einführung des Hessischen Referenzrahmens für Schulqualität reagierte man auf das Konzept des lebenslangen Lernens, indem man die vorhandenen Lehrpläne „entrümpelte“ und Bildungsstandards ins Leben rief, die auf die Schulung von Kompetenzen abzielen. Dabei geht es um fachliche Kompetenzen, sowie z. B. im Bereich der Fremdsprachen um kommunikative Kompetenzen, Recherchekompetenz und kulturelle Grundbildung, aber auch um überfachliche Kompetenzen wie Wertvorstellungen, Techniken des Lernens und die Förderung von persönlichen und sozialen Komponenten.

Bei kompetenzorientiertem Unterricht kommen prozedurale Unterrichtsformen zum Tragen, die in hohem Maße anwendungsorientiert sind. Indem die Lehrkräfte dafür sorgen, dass Lernende ihr Wissen auch anwenden, helfen sie den Lernenden dabei, Kompetenzen zu entwickeln, die die Lernenden für weitere Prozesse mehr und mehr selbstständig nutzen können.

Dieser Arbeit liegt die Definition von Kompetenz durch den deutschen Kognitionswissenschaftler Franz Weinert zugrunde, der unter Kompetenzen das Folgende versteht:

(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit ver-

bundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu *können*. (Weinert 2001: 27)

Etwas pragmatischer formuliert kann man sagen, dass mit Kompetenzen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen eines Lernenden gemeint sind, welche er im Rahmen seiner schulischen Ausbildung erwirbt und mit welchen er seine aktuellen sowie zukünftigen Lebenskontexte bewältigen kann (vgl. Weinert 2001).

In der Fremdsprachendidaktik findet man noch weitere ergänzende Definitionen in Hinblick auf Kompetenzen durch gegenwärtig bedeutsame Fachdidaktiker, jedoch stellen diese die durch die Bildungsstandards gegebenen Definitionen nicht in Frage. Die Grundlage meiner Argumentationen sind daher die offiziell vom hessischen Kultusministerium formulierten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, so wie sie in den Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen und in den Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Spanisch zu finden sind.

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) als länderübergreifender Bildungsplan weisen die Erwartungen an das fachbezogene Können der Lernenden am Ende der gymnasialen Oberstufe aus. Sie konkretisieren die Kompetenzbereiche und zielen grundsätzlich auf kritische Reflexionsfähigkeit sowie den Transfer bzw. das Nutzen von Wissen für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen (vgl. IQ.12: Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen 2012: 1). Durch Bildungsstandards werden fachliche Kompetenzen in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach definiert. Die Bildungsstandards legen außerdem die Leistungsanforderungen zum Abschluss eines Bildungsganges fest. Bildungsstandards sind als Regelstandards formuliert und in Kompetenzbereiche gegliedert. Im Bereich *Sprachen* steht die sogenannte Diskurskompetenz im Mittelpunkt. Gemäß den Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen wird insbesondere den funktionalen kommunikativen Kompetenzen ein hoher Stellenwert eingeräumt.

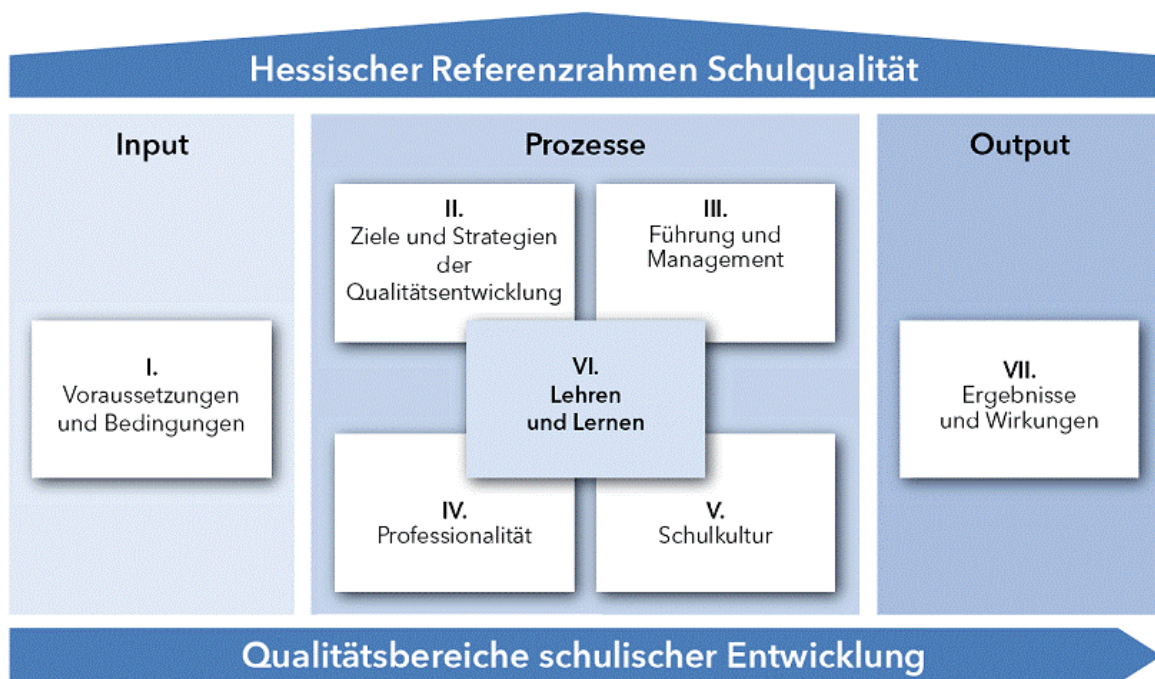


Abb.9: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (IQ.11: HKM 2012:26)

Für alle 25 Fächer, die an Hessens gymnasialer Oberstufe unterrichtet werden können, sind vom hessischen Kultusministerium seit 2015 sukzessive Kerncurricula ergänzend zu den Bildungsstandards erschienen. Bei diesen Kerncurricula handelt es sich um erste allgemeine Richtlinien, wie Sprache unterrichtet werden soll. Der hessische KCGO wird exemplarisch behandelt, da ich Studienrätin an einer hessischen Schule bin und ich meine praktischen Erfahrungen basierend auf diesem KCGO gewonnen habe. Im Rahmen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) haben sich allerdings mittlerweile fast alle Bundesländer diesbezüglich orientiert und eigene, spezifische Kerncurricula entworfen, welche sich aber in den Grundzügen und Themenfeldern nicht mehr so stark voneinander unterscheiden wie die ursprünglichen Lehrpläne.

Die Kerncurricula stellen die angestrebten Ergebnisse des Lernens in Form von sogenannten Bildungsstandards dar. Diese beschreiben Kompetenzen, die bis zu bestimmten Abschnitten des jeweiligen Bildungsweges erworben sein sollten, was man unter lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen versteht (vgl. IQ.13: HKM 2012: 1). In die Kerncurricula wurden daher die Bildungsstandards übernommen, die die Bildungsziele für fachliche Kompetenzen formulieren, und durch überfachliche Kompetenzen ergänzt.

Unter überfachlichen Kompetenzen versteht man unter anderem Bildung als sozialen Prozess fortwährender Selbstbildung und Selbsterziehung. Daher sind in den Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe neben den fachlichen Leistungserwartungen zunächst die wesentlichen Dimensionen und Aspekte überfachlicher Kompetenzen beschrieben. Weiter unten wird darauf detailliert eingegangen. Des Weiteren werden durch die Kerncurricula inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des hessischen Landesabiturs formuliert.

Im Rahmen dieser Arbeit sind die Definitionen von Kompetenzen relevant, wie sie in den Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen und auch ergänzend in den Kerncurricula (KCGO/Englisch/Spanisch) zu finden sind. Ich nehme Hessen als exemplarisches Bundesland, da ich Studienrätin an einer hessischen Schule bin und meine Expertise auf der Vorbereitung und Durchführung von kompetenzorientiertem Unterricht auf Grundlage der hessischen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe sowie hessischer Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe (Englisch/Spanisch) beruht.

Der hessische Referenzrahmen für Unterrichtsqualität ist für mich von besonderem Interesse, weil ich im Rahmen der Umstrukturierungen der letzten Jahre viele Schulungen im Bereich des kompetenzorientierten Unterrichtens erhalten habe und mich durch meine Tätigkeit als Lehrerin von der Funktionalität dieser Unterrichtsformen überzeugen konnte. Im Rahmen meiner Dissertation habe ich auch die Entwicklung in anderen Bundesländern beobachtet. Nachdem alle Bundesländer kompetenzorientierte Bildungs- und Lehrpläne eingeführt haben oder in Kürze einführen werden, ist diese Entwicklung zumindest in naher Zukunft unumkehrbar. Lehrkräfte genießen demnach schon seit längerem eine detaillierte Schulung im Umgang mit kompetenzorientiertem Unterricht, was mir an dieser Stelle den entscheidenden Vorteil verschafft, das in den Schulungen Gelernte auf einen entsprechenden kompetenzorientierten Unterricht am FTSK zu übertragen. Als Lehrkraft bin ich im Umgang mit anwendungsbezogener Didaktik und Methodik geschult, da ich mich bereits seit Jahren an den in den Bildungsstandards und Kerncurricula aufgeführten Kompetenzen orientiere. Inwieweit sich diese Methoden auf die Übersetzungsdidaktik übertragen lassen, werde ich im empirischen Teil meiner Arbeit prüfen. Wie auch in der gymnasialen Oberstufe wird seit der Bologna-Reform (vgl. Kapitel 3.2) an den Universitäten ebenfalls der Fokus auf die Schulung von kommunikativen Kompetenzen gelegt. Da die Mehrzahl der

Studierenden am FTSK vor Beginn ihres Studiums einen Grund- bzw. Leistungskurs Spanisch in der gymnasialen Oberstufe belegt hat (siehe Anhang), sind sie demnach mit kompetenzorientierten Unterrichtsmethoden vertraut. An der gymnasialen Oberstufe – im Gegensatz zur hessischen Fachoberschule (FOS) – wird Übersetzen allerdings nicht als eigenständige Kompetenz behandelt und explizit geschult. Vielmehr ist man anwendungsbezogen auf das Schulen der Mediationskompetenz eingegangen.

Da der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe auf eine vertiefte Allgemeinbildung, eine allgemeine Studierfähigkeit sowie eine fachlich fundierte wissenschaftspropädeutische Bildung abzielt, werden während dieser drei Jahre bereits die Grundlagen für das Erreichen einer Diskurskompetenz gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) auf einem Niveau von B1/B2 festgelegt, was u. a. für das spätere Studium der Übersetzungswissenschaften von Bedeutung ist. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) ist ein allgemeingültiges EU-weit anerkanntes Diagnostizierungsinstrument für Kompetenzniveau bezüglich Sprache. Auf den GeR wird nicht nur an der gymnasialen Oberstufe verwiesen, sondern mittlerweile bei den meisten Einstufungstests, Sprachkursen und Sprachzertifikaten innerhalb der europäischen Union.

Die in Kapitel 1 behandelten translatorischen Modelle zielen alle auf die Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen ab, sodass eine souveräne Vermittlung dieser Kompetenzen bis zu einem Niveau B1 bzw. B2 gemäß GeR in der Hand der gymnasialen Oberstufe liegt oder anderen entsprechenden Einrichtungen, die zu einer Qualifizierung für das Studium an einer Hochschule für angewandte Sprach- Kultur- und Translationswissenschaften oder ähnlichem befähigen. Wenn die Kompetenzen während der gymnasialen Oberstufe entsprechend vermittelt wurden, fällt es den Studierenden in der Regel leichter, sich während des Studiums auf andere Kompetenzen konzentrieren zu können, die neben der kommunikativen Kompetenz Grundpfeiler der translatorischen Kompetenz darstellen.

Welche konkreten Unterschiede gibt es nun zwischen den traditionellen Lehrplänen und den neu entwickelten Bildungsstandards bzw. Kerncurricula? Bildungsstandards sind kompetenzorientiert – traditionelle Lehrpläne sind es nicht.

Die Entwicklung von Kompetenzen wird dann möglich, wenn sich die Lernenden mit komplexen und herausfordernden Aufgaben auseinandersetzen und dazu angeleitet werden, diese Probleme zu lösen und dabei ihren eigenen Lernprozess zu steuern. Bildungsstandards sind demnach anwendungsorientiert, d. h. man kann sie konkret nutzen. Vor allem im Bereich des Fremdsprachenlernens führt die Anwendung zum Ziel, nämlich zum Sprechen. Dies wiederum ist gemäß meiner Hypothese auch für eine spätere berufliche Tätigkeit des Übersetzers wichtig, da er als „Kulturvermittler“ die studierte Sprache fließend beherrschen und auch in der Lage sein sollte, spontan von seiner Mutter- in die Fremdsprache zu dolmetschen sowie andersherum. Des Weiteren schließt sich die detaillierte Definition von Kompetenzen nahtlos an die Forderung von Bologna an, auch in der Hochschuldidaktik kompetenzorientiertes Unterrichten in den Fokus zu rücken. Darauf wird weiter unten detailliert eingegangen, da die Schulung der kommunikativen Kompetenzen, insbesondere der Sprechkompetenz, mit meiner Hypothese – der Mündlichkeit im Rahmen der translatorischen Kompetenz mehr Stellenwert zu verschaffen, was zu einer Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen führt – konform geht.

Meiner Arbeit liegen die Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen (Hessen) sowie die Kerncurricula (Spanisch/Englisch) für die gymnasiale Oberstufe (Hessen) zugrunde. Außerdem beziehe ich mich auf den von der KMK¹⁴ entwickelten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Ich habe mich dafür entschieden, weil diese beiden Informationsquellen die einzelnen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen detailliert beschreiben und auch das im Rahmen der allgemeinen Hochschulreife erreichte Niveau B1 für Spanisch als dritte Fremdsprache ab Klasse 9 bzw. B2 für Spanisch als zweite Fremdsprache ab Klasse 7 bzw. C1 (Leistungskurs) anhand von Indikatoren ausführlich formulieren (siehe unten). Die in den anderen Bundesländern formulierten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in Bezug auf moderne Fremdsprachen ähneln sich untereinander sehr. Ich beziehe mich daher nur an einigen Stellen auf die Formulierung von bestimmten Kompetenzen aus anderen Bundesländern, wenn diese von den hessischen abweichen oder sie ergänzen können. Ich habe mich für die Verwendung eben dieser Bildungsstandards und der KCGO entschieden, weil die Zulassungsvoraussetzungen

¹⁴ Kultusministerkonferenz der Länder.

am FTSK für das Studium der spanischen Sprache ein Kompetenzniveau von B1 (GeR) fordern und, weil der gymnasiale Oberstufenunterricht auf das Erreichen dieses Kompetenzniveau abzielt.

Die Lernenden sind nach Erlangen der Hochschulreife auf ein Studium am FTSK vorbereitet und können die während ihrer Schulzeit erlernten und gefestigten Kompetenzen nun sinnvoll weiterentwickeln und durch neue – studiengangspezifische Kompetenzen – ergänzen. Da die methodischen Vorgehensweisen eng mit kompetenzorientiertem Wissen verknüpft sind, verfügen die Abiturienten in der Regel über eine gute Methodenkompetenz, d. h. sie sind mit aktivierenden und kooperativen Methoden sowie Methoden des selbstorganisierten Lernens zumindest theoretisch bereits vertraut und haben keine Probleme auf diese oder ähnliche Methoden und Sozialformen (Plenums-, Partner- und Gruppenarbeit) in ihrer neuen Lernumgebung an der Universität zurückzugreifen. Somit sollten die Studierenden in der Lage sein, auf kompetenzorientierten Unterricht adäquat zu reagieren. Damit diese Art des Unterrichtens gelingt, liegt es auch in der Hand der Dozenten sich im puncto handlungsorientierten Unterrichten dementsprechend weiterzubilden.

In dem 2017 erschienenen *Companion Volume* zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, einer neuentwickelten Ergänzung zum eigentlichen GeR geht es neben den bereits definierten kommunikativen Kompetenzen Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben auch um die interkulturelle Kompetenz sowie die Sprachmittlungskompetenz. Der Sprachenlernenden wird hier als aktiver Kulturvermittler verstanden, dessen Ziel sich in der fremden Kultur auszukennen, sie zu verstehen und verbal und nonverbal unter Berücksichtigung des jeweils angemessenen Sprachregisters zu kommunizieren (vgl. IQ.14: Companion-Volume, GeR).

Im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichtens gemäß KCGO und der hessischen Bildungsstandards und der Kriterien der Bologna-Reform, die auf ein „outputorientiertes“ Lernen abzielen, wurden meine im empirischen Teil dieser Arbeit erprobten Unterrichtsreihen zur Schulung der mündlichen Sprachkompetenz (vgl. Kapitel 8,9 und 10) sowie zur interkulturellen Kompetenz auf eben diesen Grundlagen angewandt.

3.1 Auswirkungen der Bologna-Reform auf die europäische Hochschuldidaktik

Im Jahr 1998 wurde im Zuge der Bologna-Reform ein einheitliches Hochschulsystem innerhalb der Europäischen Union beschlossen. Ziel der Reform war eine Verbesserung der Qualifikation der europäischen Hochschulabsolventen für den Arbeitsmarkt, eine Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen und der Vermittlung eines Bewusstseins für gemeinsame kulturelle und soziale Werte Europas zur Bildung einer friedlichen und demokratischen Gesellschaft (vgl. IQ.15: Bologna Deklaration der europäischen Bildungsminister 1999). Die europäischen Bildungsminister haben sich auf die Einführung bzw. Förderung der folgenden Punkte verständigt:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
- Einführung eines Leistungspunktesystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere—für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen—für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten.
- Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.

-
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Der Bildungsauftrag an deutschen Hochschulen umfasst damit einerseits die Vermittlung allgemeinen Wissens sowie die Förderung und Kultivierung von Werten, Normen und Haltungen, andererseits erstreckt er sich aber auch auf die Vermittlung beruflich verwertbarer Qualifikationen. Dadurch ist der Bildungsauftrag sowohl auf die Entfaltung des Individuums gerichtet als auch auf die des ökonomischen Systems (vgl. Schaeper/Briedis 2004: 34). Innerhalb des europäischen Hochschulraums haben sich die europäischen Bildungsminister demnach bereits 1999 verpflichtet, die oben genannten Ziele unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten konkret umzusetzen.

Im Gegensatz zum deutschen Diplom-Hochschulabschluss, der in der Regel nach 8-9 Fachsemestern erworben wurde, wird dieser nun im Zuge der Bologna-Reform durch einen berufsqualifizierenden ersten Abschluss an der Hochschule ersetzt. Dieser Abschluss erfolgt nach 6-8 Semestern mit einem *Bachelor Degree* (BA). Dies sind Hochschul-Abschlüsse, die an Hochschulen innerhalb der europäischen Union miteinander vergleichbar sind. Nach erfolgreichem Abschluss des Bachelor-Studienganges (*Bachelor Degrees* (BA)) haben die Studierenden die Möglichkeit sich direkt im Rahmen eines 2-4-semesterigen Masterstudienganges (*Master Degree* (MA)) zu spezialisieren. Diese Spezialisierung muss nicht zwingend an die Grundlagen aus dem Bachelor-Studiengang anschließen, sondern kann auch ein anderes Themenfeld umfassen. Es besteht auch die Möglichkeit einige Zeit zwischen BA- und MA-*Degree* verstreichen zu lassen, in der Phasen erster Bewährung im Beruf, Ausland oder Kinderziehung folgen, um sich dann zu spezialisieren bzw. umzuorientieren.

Im Gegensatz zu den Diplom-Abschlüssen an deutschen Hochschulen orientieren sich die Bachelor-Abschlüsse an sogenannten „Learning Outcomes“ und Kompetenzen, was nur durch die Einführung kompetenzorientierter Lehrveranstaltungen und Prüfungen umsetzbar ist. Da der Bachelor-Abschluss berufsqualifizierend sein soll, fällt im Zuge der Bologna-Reform häufig der Begriff *Employability*, was in etwa mit „Berufsbefähigung“ bzw. „Arbeitsmarktbefähigung“ übersetzt werden kann (siehe auch Kapitel 2). *Employability* ist im Bologna-Prozess zu einem wichtigen Ziel

von Hochschulbildung avanciert und prägt die aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt. Schlüsselkompetenzen spielen im Konzept der *Employability* eine zentrale Rolle; ihre Bedeutung lässt sich aber auch unabhängig davon mit dem notwendig flexiblen Verhältnis von Studium und Beruf begründen (vgl. Schaeper/Briedis 2004: 34-35). Laut Schaeper/Briedis hat im Zuge der Bildungsexpansion die professionelle Bildungsfunktion der Hochschulen gegenüber der zuvor genannten „akademischen“ Qualifizierungsfunktion an Gewicht gewonnen. Der Trend bewegt sich also von akademisch-humanistischer Bildung im Erststudiengang hin zu einer Hochschulausbildung, die deutlicher auf den Arbeitsmarkt zugeschnitten ist.

Ein weiteres Kriterium der Bologna-Reform ist die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, worauf die Hochschulabsolventen vorbereitet werden, um sich später, während ihrer gesamten anschließenden Berufstätigkeit auf dem Arbeitsmarkt, behaupten zu können. Dem Konzept der *Employability* wird in dieser Arbeit durch die Schulung bestimmter translatorischen Kompetenzen nachgegangen. Insbesondere die Schulung der Dienstleistungskompetenz sowie der kommunikativen Kompetenzen soll es dem Studierenden ermöglichen, auf zukünftige Entwicklungen in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld und die dadurch entstehenden neuen Anforderungen adäquat zu reagieren und die eigene Berufstätigkeit aktiv gestalten zu können.

Schaeper und Briedis haben u. a. versucht, im Zuge der Bologna-Reform sogenannte Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen zu definieren, über die jeder Hochschulstudierende nach Abschluss seines Studiums verfügen sollte. Laut Schaeper/Briedis werden diese Schlüsselqualifikationen, die ein Studierender an einer Hochschule im Laufe seines Studiums erwerben soll, den Studierenden nicht in die Wiege gelegt, sondern müssen erworben werden. Diese Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen werden von Schaeper/Briedis (2004: 4) so definiert, dass die Definition anschlussfähig, handhabbar und operationalisierbar ist. Neben der jedem Studiengang eigenen berufsspezifischen Fachkompetenz, die spezielles Fachwissen, ein breites Grundlagenwissen sowie fachspezifische theoretische Kenntnisse umfasst, handelt es sich laut Schaeper/Briedis (2004: 5) bei Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und fachübergreifende Sachkompetenz um Schlüsselkompetenzen, die in allen sozialen Feldern oder Lebensbereichen zentral

sind, vergleichbar mit den überfachlichen Kompetenzen des KCGOs (vgl. Kapitel 3.2).

Diese Kompetenzen werden laut Orth wie folgt definiert:

(...) erwerbbarer allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. (Orth 1999: 107)

Die Schlüsselkompetenzen, über die ein Hochschulstudierender im Laufe seines Studiums verfügen soll, umfassen das Folgende (vgl. Schaeper/Briedis 2004: 5; Orth 1999: 109; Kauffeld 2003: 178f.):

- Bei der Sozialkompetenz handelt es sich u. a. um die Fähigkeit in Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln.
- Unter Selbstkompetenz versteht u. a. Orth (1999: 109) die Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt, zur Arbeit und zur eigenen Person ausdrückt.
- Methodenkompetenz umfasst laut Orth (1999: 109 f.) die Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen.
- Sachkompetenz ist nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebunden, sondern umfasst u. a. fachübergreifendes Denken, Fremdsprachen, Allgemeinbildung, Kenntnisse in EDV sowie Rechts- und Wirtschaftskenntnisse.

Schaper und Briedis (2004: 4ff.) betonen zudem, dass die im Zuge der *Employability* zu trainierenden Schlüsselkompetenzen durch aktivierende Lehrmethoden im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht besser geschult werden als durch lehrerzentrierten Unterricht. Dies rechtfertigt ein weiteres Mal den Einsatz von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden im Übersetzungsunterricht.

Wie man sieht, hat die Bologna-Reform für die europäische Hochschuldidaktik demnach tiefgreifende strukturelle Konsequenzen, da auch hier – so wie dies an Deutschlands gymnasialen Oberstufen der Fall war – Fachdidaktik und Methodik völlig neu überdacht werden müssen. Es lässt sich bereits jetzt sagen, dass die Bologna-Reform einen enormen An Schub für die Umsetzung konstruktivistischer Lerntheorien und die Einführung aktivierender Lehrmethoden in der Hochschuldidaktik bedeutet, da in der

Literatur allgemeiner Konsens darüber herrscht, dass die Bologna-Reform mit lehrerzentrierten Lehrmethoden und einer auf Lernen als Instruktion begründeten Hochschullehre nicht umgesetzt werden kann. Dies hat zur Folge, dass sich die Hochschuldidaktik immer mehr konstruktivistischen Lehr- und Lernmethoden zuwendet, die auf die Vermittlung von prozeduralem Wissen abzielen. Konkrete Unterrichtsmethoden, die auf die Vermittlung von genau dieser Art von Kompetenzen abzielen, werden in Kapitel 4 detailliert beleuchtet und finden im empirischen Teil dieser Arbeit ihre Anwendung (vgl. Kapitel 4 und 8-10). Inwieweit sich die Bologna-Reform auf den Übersetzungsunterricht bereits konkret auswirkt, wird in Kapitel 5 anhand von ausgewählten konstruktivistischen Lehrmethoden in der Übersetzerdidaktik behandelt.

3.2 Diskurskompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Durch die Einführung von Bildungsstandards als Richtlinie für fachliche Kompetenzen ist für das Lehren von Fremdsprachen an Hessens Schulen die Diskurskompetenz in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Die Diskurskompetenz soll die Lernenden dazu befähigen, in entsprechenden Situationen mit den jeweiligen Sprechern des Landes bzw. der Länder angemessen zu reagieren – unter Berücksichtigung sowohl sprachlicher als auch sozio- und interkultureller Normen. Die Lernenden werden zudem eingehend geschult, selbst eine Sprachlernkompetenz zu erlangen, was eng mit selbstorganisiertem Lernen verbunden ist (vgl. IQ.12: Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen 2012) und was sie dazu befähigt, über die Schule hinaus auf fundierte Sprachlernstrategien zurückzugreifen, um z. B. an der Universität eine weitere Sprache zu erlernen oder ihre Kenntnisse in einer bestimmten Fremdsprache zu vertiefen. Daher werden an dieser Stelle die Diskurskompetenz sowie entsprechende Subkompetenzen vorgestellt und definiert, um sie im empirischen Teil zur Förderung der translatorischen Kompetenz anzuwenden, wobei der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprache (GeR) seit 2001 als wichtige fachliche Richtschnur gilt. Der GeR befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten bzgl. der Lernerfolge in einer Fremdsprache. Im GeR werden Beschreibungsansätze für das fremdsprachliche Lehren und Lernen formuliert, sowie eine Zuordnung von sprachlichen Leistungen zu Niveaus ermöglicht, was erstmals eine differenzierte Sicht auf kommunikative Kompetenzen und Teilkompetenzen zulässt sowie auf interkulturelles

Lernen, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz (vgl. GeR 2001). Ziel des GeRs ist, „die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.“ (vgl. IQ.16: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 1).

GER Level A1	Elementare Sprachverwendung	Sie sind in der Lage, sehr einfache Fragen zu stellen und Antworten zu geben.
GER Level A2		Sie sind in der Lage, einfache Gespräche zu führen, Telefonate anzunehmen, E-Mails und Faxe in einfacher Form zu beantworten.
GER Level B1	Selbstständige Sprachverwendung	Sie können an Meetings teilnehmen, mit Einwänden umgehen, d. h. über berufsspezifische Themen sprechen.
GER Level B2		Sie sind in der Lage, an Diskussionen oder Telefonkonferenzen – auch mit Muttersprachlern – teilzunehmen und Ihre Meinung ohne größere Probleme zu vertreten.
GER Level C1	Kompetente Sprachverwendung	Sie sind in der Lage, Präsentationen zu halten, Berichte zu schreiben und Verhandlungen zu führen.
GER Level C2		Sie sind in der Lage, alle Feinheiten der Sprache auf die jeweilige Situation Ihres Gesprächspartners anzupassen und Unterschiede zu berücksichtigen.

Abb. 10: Kompetenzstufen gemäß GeR (IQ.17: GER: 2001)

Zahlreiche Fremdsprachenzertifikate für Englisch¹⁵, Französisch¹⁶, Spanisch¹⁷ und Deutsch¹⁸ orientieren sich an den Richtlinien des GeRs. Das Kerncurriculum sowie die hessischen Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe definieren Diskursfähigkeit wie folgt:

(...) Diskursfähigkeit wird verstanden als eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist. Sie umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden. (IQ.19: KCGO 2016)

¹⁵ Englisch Zertifikate: Cambridge Certificate, GMAT, IELTS, LCCI, TELC, TOEFL, TOEIC

¹⁶ Französisch Zertifikate: DELF, DALF, TELC

¹⁷ Spanisch Zertifikate: DELE, TELC

¹⁸ Deutsch Zertifikate: Deutsches Sprachdiplom, TELC

Wie in Kapitel 2 bereits vorgestellt, ist die kommunikative Kompetenz eine der wichtigsten Subkompetenzen im Rahmen der translatorischen Kompetenz. Im Folgenden fasse ich zusammen, wie die kommunikative Kompetenz von den einzelnen Experten bzw. Sprachwissenschaftlern definiert wird:

1. Die EMT-Expertengruppe benennt Grammatik, Lexik, Idiomatik und Verfügung über sprachliche Mittel sowie interkulturelle Kompetenz u. a. als Subkompetenzen translatorischer Kompetenz.
2. Von der PACTE-Gruppe wird sprachliche Kompetenz u.a. als Grammatik und Lexik in beiden Sprachen definiert.
3. Für Göpferich ist die sprachliche Kompetenz bzgl. Grammatik und Lexik in beiden Sprachen sowie die außersprachliche Kompetenz u. a. die interkulturelle Kompetenz von entscheidender Wichtigkeit.
4. Kelly definiert kommunikative Kompetenz (Sprechen, Hörverstehen, Lesen, Schreibkompetenz) sowie kulturelle Kompetenz als Subkompetenzen translatorischer Kompetenz.
5. Für Kiraly gelten Linguistik, Terminologie, Kultur, Normen und Konventionen u. a. als Subkompetenzen translatorischer Kompetenz, was demnach eine Mischung aus u. a. sprachlichen und interkulturellen Komponenten ist.

Dieser Arbeit liegt die oben aufgeführte Definition von Diskurskompetenz (vgl. KCGO) zugrunde, da die einzelnen Subkompetenzen klar definiert sind und sich daher gut in den Rahmen der translatorischen Kompetenz einfügen lassen. Vor allem die von den Translationswissenschaftlern genannte interkulturelle Kompetenz sowie die Sprachkompetenz bzw. kommunikative Kompetenz sind in den hessischen Bildungsstandards (2012) sowie im Kerncurriculum für moderne Fremdsprachen (vgl. KCGO Englisch/Spanisch 2016) klar und präzise definiert. Andere Definitionen von Diskurskompetenz finden sich unter anderem in einem Aufsatz von Liesel Hermes (1998) über Leseverstehen, einem Aufsatz von Helmut Johannes Vollmer (1998) über Sprechen und Gesprächsführung (1998) sowie bei Volker Teichmann (1998) über *Kreatives Schreiben*. Werner Bleyhl und Johannes-Peter Timm (1998) haben einen Aufsatz mit dem Titel *Verfügung über sprachliche Mittel, Wortschatz und Grammatik* verfasst. Auch diese Definitionen führender Fremdsprachendidaktiker sind – soweit sie von Relevanz sind – in diese Arbeit einbezogen.

Die Subkompetenzen der Diskurskompetenz gemäß Hessischen Bildungsstandards (vgl. IQ.12. 2012) setzen sich wie folgt zusammen:

-
- Kommunikative Kompetenz
 - Verfügung über sprachliche Mittel
 - Sprachmittlungskompetenz
 - Transkulturelle Kompetenz
 - Sprachlernkompetenz
 - Sprachbewusstheit
 - Methodische und soziale Kompetenz

Durch die adäquate Schulung der oben genannten Subkompetenzen, aus denen sich die Diskurskompetenz zusammensetzt, wird es den Lernenden unter anderem möglich, Gespräche in der Fremdsprache zu führen und je nach Sprachniveau gemäß GeR unterschiedlich lange in Gang halten zu können.



Abb. 11: Diskurskompetenz gemäß Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen (IQ.18: Hessische Bildungsstandards 2012)

Für diese Arbeit ist die im Schaubild abgebildete Definition von Diskurskompetenz von Bedeutung, da sich die dort aufgeführten einzelnen Subkompetenzen auch in den Kompetenzmodellen konstruktivistischer Translationswissenschaftler wiederfinden – allerdings in anderer Gewichtung. Daher wird jede Subkompetenz dahingehend untersucht, inwieweit sie für die translatorische Kompetenz eine Rolle spielen könnte. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird im Anschluss aufgezeigt, ob die Schulung

bestimmter Subkompetenzen, insbesondere der mündlichen Sprachproduktion, tatsächlich zu einer Steigerung der translatorischen Kompetenz führt.

3.2.1 Die funktionale kommunikative Kompetenz

Zum Studium der spanischen Sprache am FTSK werden die Studierenden ab einem Kompetenzniveau von B1 gemäß GeR ins erste Semester zugelassen. Dies ist für das Studieren der spanischen Sprache seit Umstellung vom Diplom- auf Bachelor- und Masterstudiengänge Zulassungsvoraussetzung. Der Einstieg ins Studium der spanischen Sprache am FTSK mit geringeren Sprachkenntnissen als B1 ist seither nicht mehr möglich.

Sprachliche Orientierungspunkte sind gemäß KCGO/Spanisch Standardsprache(n) sowie Register, Varietäten und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert. In dieser Arbeit werden – wie in den Bildungsstandards – Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz nach dem Muster des GeRs jeweils getrennt aufgeführt. Des Weiteren gehört zu differenziertem kommunikativem Sprachhandeln der angemessene Gebrauch sprachlicher Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie) und kommunikativer Strategien. In allen Kompetenzbereichen haben sprachliche Mittel und kommunikative Strategien eine „dienende Funktion“ (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 13).

Gemäß den hessischen Bildungsstandards besteht die funktionale kommunikative Kompetenz als Teil der Diskurskompetenz aus den folgenden Teilkompetenzen:

- Kommunikationskompetenz:
 - Hör-/Sehverstehen
 - Sprechen: Zusammenhängend Sprechen/an Gesprächen teilnehmen
- Leseverstehen
- Schreibkompetenz

Die Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen fassen Hör-/Sehverstehen und Sprechen unter Kommunikationskompetenz zusammen und definieren diese wie folgt:

Die Lernenden drücken sich in Kommunikationsprozessen verständlich aus und beteiligen sich konstruktiv an Gesprächen, sie reflektieren kommunikative Prozesse sowie die Eignung der eingesetzten Kommunikationsmittel. (Hessische Bildungsstandards 2012)

Den beiden Teilkompetenzen der Kommunikationskompetenz (Hör-/Sehverstehen und Sprechen) ist im Folgenden jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet.

3.2.1.1 Hör-Sehverstehen

Essenziell für den Spracherwerb ist die Fähigkeit Botschaften richtig zu verstehen und zu decodieren. Lange wurde die Hörverstehenskompetenz bzw. die Hör-Sehverstehenskompetenz nicht explizit gefördert. Das Training dieser Kompetenz wurde meist dadurch abgedeckt, dass man die Lehrkraft sprechen hört, während sie in der Fremdsprache unterrichtet. Konkretes Hörverstehentraining, wie es im Folgenden aufgeführt wird, wurde in der Regel eher selten und wenn dann am Rande des Fremdsprachenunterrichts angeboten.

Nach neusten Forschungsergebnissen ist vor allem das Verstehen einer Botschaft für das entsprechende Reagieren darauf von äußerster Wichtigkeit. Will man ein Gespräch in einer Fremdsprache im Gange halten, muss man verstehen, was gesagt wird. Häufig ist das Reagieren in erster Linie sogar wichtiger als das Agieren, da der Lernende in der Regel beim Sprechen in der Fremdsprache eher erst einmal gehemmt ist und wartet, bis das Wort an ihn gerichtet wird, worauf er dann versucht in der Fremdsprache entsprechend zu reagieren. Wird die Hörverstehenskompetenz nicht ausreichend geschult, kann ein Gespräch in der Fremdsprache nicht in Gang gehalten werden, auch dann nicht, wenn der Lernende über ausreichend Sprechkompetenz verfügt.

Wolfgang Butzkamm (1998) fasst in seinem Aufsatz *Die Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens- und -lehrens* die Hör- und Sprechkompetenz unter dem Prinzip der Mündlichkeit zusammen. Laut Butzkamm ist das Hören die essenzielle Fähigkeit beim Sprachenlernen, da sowohl das Lesen über die Lautsprache als auch das daran gekoppelte Sprechen Grundlagen aller anderen Fähigkeiten sind (vgl. Butzkamm 1998: 45). Auch Hermes betont, dass das Hörverstehen die erste Grundlage ist, „auf der jedes fremdsprachliche Lernen aufbaut, das später zu mündlicher Produktion führen soll“ (Hermes 1998: 221).

Das hessische Kerncurriculum für den gymnasialen Oberstufenunterricht im Fach Spanisch definiert die Hörverstehenskompetenz wie folgt:

Die Lernenden können authentische Hör- und Hörsehtexte verstehen, sofern repräsentative Varietäten der Zielsprache gesprochen werden. Sie können dabei Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen und diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen. (IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 14)

Bei der Hörverstehenskompetenz geht es also darum, die Mitteilung zu verstehen, Hauptpunkten längerer Gespräche zu folgen, wesentliche Informationen aus Hörtexten zu verstehen und Filmsequenzen zu folgen. Dies ist eine wichtige Grundlage für das dialogische Sprechen sowie dafür, Filme, Reden, Lieder und anderes authentisches Material aus der Fremdsprache zu verstehen. Dadurch kann man laut Steveker (1998:57) letztendlich immer mehr Phrasen und Wörter aus dem passiven Wortschatz in den aktiven übernehmen, d. h. durch Hörverstehen einen Zuwachs an sprachlichen Mitteln bekommen. Steveker unterteilt die Hörverstehenskompetenz – ähnlich wie die Lesekompetenz – in globales, selektives und detailliertes Hörverstehen (vgl. Steveker 1998: 57).

Da ein Teil der Kommunikation immer *nonverbal* ist, ist es auch wichtig, das Sehverstehen zu schulen, indem man lernt, Filme, die im Wesentlichen durch Bild und Sprache getragen werden sowie Körpersprache (Mimik und Gestik), durch welche ebenfalls ein Großteil der Kommunikation übertragen wird, richtig zu interpretieren. Ziel der Schulung der Hör-/Sehverstehens-Kompetenz ist es demnach, dass die Lernenden nach einmaligem Hören den Kern einer Aussage und die für ihre Absichten wichtigen Informationen erfassen können.

Schwierigkeiten beim Hörverstehen können mitunter dadurch entstehen, dass es nicht immer leicht ist, das gesprochene Wort in der Fremdsprache richtig zu verstehen. Kontraktionen und Verschleifungen von Wörtern, ein hohes Sprechtempo, Akzente und Dialekte können zu Verstehenslücken führen, was ein Zusammenbrechen des Hörverstehens mit sich bringen kann, wenn es sich um inhaltliche Schlüsselstellen handelt, die wichtig für das Verstehen des Kontextes sind. Weitere Problematiken, welche zum Nicht-Verstehen einer Information führen, können unbekannte grammatische Phänomene sein, Fachausdrücke, Kollokationen sowie idiomatische Wendungen. Um all diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, kann man das Hörverständnis auf verschiedene Art und durch verschiedene Strategien schulen.

Um das Hörverstehen optimal zu schulen sollte von Anfang an im Klassenraum eine funktionale Einsprachigkeit selbstverständlich sein. Über Gestik, Mimik und Demonstration von konkreten Gegenständen sollte die Lehrperson versuchen, seine Lehrabsichten den Lernenden verständlich zu machen. Demnach muss die Lehrperson in Aussprache und Intonation ein vorzügliches Modell sein. Daneben sollten den Lernenden in regelmäßigen Abständen von Muttersprachlern gesprochene Hörtexte oder Filmsequenzen von Anfang an vorgespielt werden. Das Hören kann durch zusätzliche Materialien wie Abbildungen, Fotos, Tabellen oder Übersichten unterstützt werden.

Steveker teilt das Hörverstehen in drei Stufen ein: Die sogenannte *pre-listening*-Phase, *while-listening*-Phase und *post-listening*-Phase. Vor dem Hören sorgt die Lehrperson in der *pre-listening*-Phase dafür, dass die Lernenden sich über z. B. Bilder auf die Hörsituation einstimmen, indem sie durch die Blitzlichtmethode (vgl. Kapitel 4) ihr Vorwissen aktivieren. Dadurch bauen sie eine Hörerwartung auf. Steveker bezeichnet dieses Vorgehen als *top-down-processing*: Aufgrund seines Vorwissens und seiner Erfahrung entwickeln die Lernenden eine bestimmte Hörerwartung, indem sie anhand von Bildern oder einzelnen Sätzen Hypothesen zum Textinhalt bilden. Die Lehrperson führt zudem neues für das Hörverstehen wichtiges Vokabular ein und ruft den Lernenden bereits bekanntes Vokabular ins Gedächtnis.

Wichtig ist, dass die Lernenden, vor allem, wenn es sich um Anfänger handelt, vor dem eigentlichen Hören einen konkreten Hörauftrag als Arbeitsanweisung bekommen, sodass sie sich voll darauf konzentrieren können und sich somit nicht überfordert fühlen, was der Fall wäre, wenn sie den zu hörenden Text in seiner Gänze erfassen müssten. Der andere Teil der *pre-listening*-Phase wird von Steveker als *bottom-up-processing* bezeichnet. Dieser Prozess, also das Entschlüsseln einer Aussage ausgehend von ihrer kleinsten Einheit, ist beim Hören ungleich schwieriger als beim Lesen. Hauptziel der Hörverstehensschulung ist es demnach, dass die Lernenden bei einmaligem Hören den Kern einer Aussage und die für ihre Absicht wichtigen Informationen erfassen können (vgl. Steveker 1998: 57).

In der nächsten sogenannten *while listening*-Phase wird den Lernenden ein konkreter Hörauftrag gegeben. Hier kann zusätzliches Material in Form von Arbeitsblättern gegeben werden. Der Hörauftrag umfasst dann z. B. die Aufgabe, einen Lückentext auszufüllen, Strophen oder Aussagen

zu reorganisieren, bestimmte Aspekte und Inhalte des Gesagten zu erfassen sowie auf vorgegebene Schlüsselwörter zu achten. Handelt es sich bei den Lernenden um Anfänger, können zum Hörauftrag verschiedene Materialien wie *Multiple-choice*-Aufgaben, Zuordnen und Ausmalen, Markieren von bestimmten Textstellen sowie Richtig-oder-Falsch-Bögen zur Geltung kommen.

In der abschließenden *post listening*-Phase gibt die Lehrperson den Lernenden textverarbeitende Aufgaben, in denen sie das zuvor Gehörte vertiefend verarbeiten können. Das reicht von einer einfachen Verstehensüberprüfung und Ergebnissicherung der Höraufträge über konkrete Schreibaufträge wie z. B. das Verfassen eines Gedichts oder eines Liedes zu dem Gehörten, das Formulieren eines Dialogs bis hin zu Diskussionen auf Grundlage des Gehörten zu führen.

Die Hörverstehenskompetenz entwickelt sich durch ständiges Üben, wobei das Hörverstehen selbst nicht gelehrt werden kann – es können nur Situationen geschaffen werden, in denen die Lernenden ihr Hörverstehen trainieren. Das Hörverstehen in der Fremdsprache stellt den Lernenden – anders als in seiner Muttersprache – vor spezielle Herausforderungen. Schwierigkeiten stellen sich bereits dann ein, wenn die neuen Laute und Lautverbindungen in der Fremdsprache nicht klar artikuliert werden, sondern es zum Verschleifen von Wörtern bis hin zum Verschwinden von schwachen oder nicht betonten Silben kommt, was vor allem beim Hörverstehen in der Umgangssprache vorkommt, anders als beim Hören von hochsprachlichen Nachrichten und Vorträgen. Ob ein Lernender das Gehörte versteht oder nicht, hängt auch von seinem interkulturellen Wissen ab. Ist diese Kompetenz nur unzureichend geschult, versagen seine Fähigkeiten, hier auf sein Allgemeinwissen zurückzugreifen und es kommt zu Missverständnissen.

Die Lernenden sollen laut Hermes (1998) so früh wie möglich an das Verstehen von Zusammenhängen herangeführt werden. Man kann im Anfängerunterricht auf das Erzählen von Geschichten (idealerweise bekannten Geschichten oder Märchen) zurückgreifen. Das Verstehen eines gehörten Textes kann auf verschiedene Weisen unterstützt werden: Die Lehrperson kann den Lernenden *pre-listening*-Aufgaben geben, in denen die Lernenden Vorarbeit in Bezug auf das zu Hörende leisten. Wissen die Lernenden erst einmal, worum es bei dem Hörtext geht und, ist im Idealfall dadurch ihr Interesse geweckt, fällt es ihnen leichter, das Gehörte zu verstehen.

Eine weitere Form den Verstehensprozess zu unterstützen, ist das Austeilen von zusätzlich unterstützendem Material. Dies können Schlüsselwörter sein, ein Text, Bilder, Illustrationen oder graphische Darstellungen. Wichtig für die Lernenden ist, dass die Lehrperson sie darauf aufmerksam macht, welche Funktion das Hören hat, d. h. ob die Lernenden die Informationen aufnehmen und danach selbst aktiv werden sollen oder, ob das Hören dem reinen Vergnügen dient wie z. B. bei einer Erzählung (vgl. Hermes 1998: 227).

Es wäre wünschenswert, wenn die Lehrperson die Lernenden nach und nach auf zusätzliche Strategien beim Hörverstehen hinweist und diese konkret mit ihnen anwendet. Dies kann in Form der Kontexterschließung erfolgen, indem die Lernenden Worterkennungstechniken anwenden und Wortbildungsmechanismen nachvollziehen z. B. sich die Bedeutung von Wörtern über andere Sprachen erschließen oder über die Semantik verwandter Adjektive, Verben etc. ableiten können. Wichtig ist auch, dass gelehrt wird, auf der Basis von Vor- und Weltwissen quasi vor auszuhören und sogenannte Stolpersteine zu überhören, indem sich auf Verstandenes konzentriert wird. Dabei sollte sich die Lehrperson stets vergewissern, dass das Gehörte verstanden wurde, indem sie nachfragt und gegebenenfalls wiederholt.

Ist die Lerngruppe sehr heterogen, kann bei den Hörverständnisübungen selbstverständlich auch differenziert werden. Dies kann in Form von gelenkten bzw. offenen Aufgaben durch einen unterschiedlichen Grad an Vorgaben geschehen. Den Lernenden können - je nach Leistungsstärke - unterschiedliche Redemittel bzw. Vokabeln zur Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung gestellt werden. Auch bieten sich kooperative Lernformen wie die des heterogenen Tandems an, in der von der Lehrperson bewusst ein leistungsstarker mit einem weniger leistungsstarken Lernenden zusammenarbeitet.

3.2.1.2 Micro listening

Beim sogenannten *Micro listening* handelt es sich um eine Schulung der Hörverstehenskompetenz anhand von Übungen, bei denen die Lernenden gesprochene Sprache dekodieren, d. h. häufig vorkommende Signale, Wörter und Phrasen in ihrer jeweiligen Lautform erkennen und präzise unterscheiden. In diesen, oft kurzen aber intensiven Schulungseinheiten wird der Fokus gezielt auf die Verbesserung der Spracherkennung im Elementarbereich ausgerichtet. Diese Dekodierungsübungen können wie

folgt umgesetzt werden: Durch Lautdiskriminierung (Laute erkennen und unterscheiden), Worterkennung (Einzelwörter identifizieren/Wortgrenzen wahrnehmen) und syntaktische Erwartungen (Satzfortsetzungen benennen) (vgl. Steveker/Weber 2018).

Micro-listening-Übungen sind eine sinnvolle Ergänzung und Gegengewicht zu dem beim Hörverstehen normalerweise angewandten Verstehensansatz mit seinen geschlossenen und halboffenen Teilaufgaben (wie z. B. Auswahl- und Zuordnungsfragen, Inhaltsfragen). Durch *micro-listening*-Übungen werden die Lernenden dahingehend geschult, dass sie auf der lautlichen Ebene hinreichend viele Elemente dekodieren, um brauchbare Sinnzusammenhänge herstellen zu können. Dies ist die Grundvoraussetzung sowohl für das differenzierte als auch das globale Hörverstehen auf „höheren“ Ebenen.

Die folgenden kompetenzorientierten Methoden und Sozialformen eignen sich, um das Hör-Sehverstehen der Lernenden zu schulen:

- Bearbeiten von inhaltbezogenen und analytischen Aufgaben im Rahmen eines Hörbuches.
- Trainieren von bestimmten Hörverstehensstrategien in Partner- oder Gruppenarbeit.
- Zuhören bei Diskussionen, Debatten und anderen Methoden, die auf die Schulung der dialogischen Sprechkompetenz abzielen.
- *Micro-listening*-Aufgabenformate, die auf die Schulung der Verbesserung der Spracherkennung im Elementarbereich abzielen.
- Das kompetenzorientierte Behandeln von Filmen im Fremdsprachenunterricht.
- Das kompetenzorientierte Bearbeiten von Liedern im Fremdsprachenunterricht.
- Das Verdolmetschen von Texten aus der Ziel- in die Muttersprache.

Die Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen im Allgemeinen und das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Spanisch führen in puncto Hörverstehen die folgenden, nach Abschluss der Hochschulreife erreichten Kompetenzen auf: Die Kompetenzen sind in das Niveau B1 und B2 unterteilt. Das Niveau B1 haben die Lernenden dann erreicht, wenn sie Spanisch als dritte Fremdsprache ab der Klasse 9 gelernt

haben; das Niveau B2, wenn sie einen Grundkurs Spanisch absolviert haben und Spanisch als zweite Fremdsprache bereits seit Klasse 6 oder 7¹⁹ lernen. B2 oder eventuell C1-Niveau sollten die Lernenden nach dem Absolvieren eines Spanisch-Leistungskurses haben.

Im Folgenden wird darauf verzichtet, das Niveau B2 und C1 gegeneinander abzugrenzen, sondern es wird lediglich eine Diskriminierung zwischen B1 und B2 explizit durchgeführt. Das Niveau C1 ist in der Regel nur dann gegeben, wenn der Schüler des Leistungskurses seine Reifeprüfung im Fach Spanisch mit guten beziehungsweise sehr guten Noten absolviert. Dieses Niveau ist bei den Lernenden, die am FTSK und anderen universitären Einrichtung Spanisch studieren, allerdings häufig vorhanden.

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen die Lernenden über ein Kompetenzniveau B1 bzw. B2 gemäß GeR. Damit sind sie unter anderem in der Lage, einem Hör- bzw. Hörseh-Text die Hauptaussage oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörseh-Absicht zu entnehmen (B1), sich komplexe Hör- und Hörsehtexte auch zu wenig vertrauten Themen zu erschließen, angemessene Strategien zur Lösung von Verständnisproblemen einsetzen und einem Hör- bzw. Hörsehtext die Hauptaussage oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörseh-Absicht zu entnehmen, auch wenn Hintergrundgeräusche oder die Art der Wiedergabe das Verstehen beeinflussen (B2). Sie können textinterne Informationen und textexternes Wissen kombinieren (B1), implizite Informationen erkennen und einordnen und deren Wirkung interpretieren und implizite Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erfassen (B2).

Des Weiteren sind sie in der Lage, gehörte und gesehene Informationen aufeinander zu beziehen und in ihrem kulturellen Zusammenhang zu verstehen (B1) sowie Hör- und Hörsehtexte verstehen, auch wenn schnell gesprochen oder nicht Standardsprache verwendet wird (B2) (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 22).

¹⁹ Gemäß G8 (5 Jahre Mittelstufenunterricht vor Eintritt in die Oberstufe) und G9 (6 Jahre Mittelstufenunterricht vor Eintritt in die Oberstufe). Die G8/ G9-Regelung variiert von Bundesland zu Bundesland. So gibt es z. B. in den neuen Bundesländern nur die G8-Regelung, während das Bundesland Hessen den Gymnasien zur Zeit noch die freie Wahl lässt, ob diese ihre Schüler 8 oder 9 Jahre beschulen möchte (Stand August 2019).

3.2.1.3 Mündliche Sprachproduktion

Gemäß GeR (2006) und Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen (2012) soll die Sprechfertigkeit bzw. die mündliche Sprachproduktion die Lernenden befähigen, in der Zielsprache an Gesprächen teilzunehmen und zusammenhängend zu sprechen. Die Zielfunktion des Sprechens in der Fremdsprache ist es demnach die Kompetenz des Lernenden in dialogischem und monologischem Sprechen zu schulen (vgl. Steveker 2011: 50).

Das hessische Kerncurriculum (2016) für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Spanisch teilt die Sprechkompetenz in zwei Untergruppen:

1. An Gesprächen teilnehmen:

Die Lernenden können sich weitgehend flüssig, sprachlich korrekt und adressatengerecht sowie situationsangemessen an Gesprächen beteiligen. Sie sind bereit und in der Lage, in einer gegebenen Sprechsituation zu interagieren, auch wenn abstrakte und in einzelnen Fällen weniger vertraute Themen behandelt werden. (IQ.19: KCGO 2016: 14)

2. Zusammenhängendes monologisches Sprechen:

Die Lernenden können klare und detaillierte Darstellungen geben, ihren Standpunkt vertreten und erläutern sowie Vor- und Nachteile verschiedener Optionen angeben. (IQ.19: KCGO 2016: 14)

Um sowohl die monologische als auch die dialogische Sprechkompetenz adäquat zu schulen, müssen geeignete Sprechanlässe im Unterricht geschaffen werden, durch die beim Lernenden ein sogenanntes Mitteilungsbedürfnis geweckt wird. Hierzu sollte man als Lehrperson an die Interessen und Lebenswelten der Lernenden anknüpfen, sodass die Lernenden provoziert, emotional angeregt oder spannend berührt werden. Dadurch wird ihr Interesse geweckt, sich grundlegenden kommunikativen Situationen wie dem Sprechen über Vorlieben, Abneigungen, Loben, Kritisieren hinzugeben und sie zu bewältigen.

In seinem Aufsatz *Prinzip der Kommunikation* betont Butzkamm (1998: 17) die Wichtigkeit des Sprechens von Anfang an. Erst durch das schrittweise Heranführen an eine Konversation in der Fremdsprache kann der Lernende seine Sprachkompetenz entwickeln. Wichtig ist, dass die Konversation zweckgebunden ist, d. h. von Anfang an ein bestimmtes Ziel verfolgt. Sei es zuerst durch einfache Fragen wie z. B. nach dem Namen und Wohlbefinden des anderen (GeR A1.1), geht es beim Trainieren der Sprechkompetenz schließlich über allgemeine Alltagsfragen (A2) bis hin zu spezifischen Gegebenheiten (B1- C2).

Das Bedürfnis, sprechen zu wollen, entsteht dadurch, dass man sich mitteilen möchte, daher sollten Sprechanlässe auf alle typischen Mitteilungsbedürfnisse abzielen, die immer wieder am Lernort „Klassenraum“ auftreten. Dabei handelt es sich zunächst um das sogenannte *classroom English* bzw. *español para el aula*. Hier lernen die Lernenden von Anfang an bestimmte Phrasen, die im Rahmen des Unterrichts immer wieder auftreten und können sie strategisch einsetzen. Dabei handelt es sich um Phrasen wie z. B. „*Puede repetir la frase?*“, „*Cuánto tiempo (todavía) tenemos?*“, „*Puedo seguir leyendo?*“ etc.

Des Weiteren sollten die Bedürfnisse auf die Bewältigung grundlegender kommunikativer Situationen zielen, z. B. über andere sprechen, berichten, was man erlebt hat, die Uhrzeit erfragen und nennen, über seine Absichten sprechen oder im Restaurant etwas bestellen. Außerdem können Sprechanlässe aus einem Informationsdefizit heraus resultieren, welches die Lernenden befriedigen, indem sie etwas eigenständig erfragen. Dies kann bereits auf dem Niveau A1 gemäß GeR erfolgen, indem der Lernende z. B. in der Lage ist, nach dem Weg, dem Preis für eine Ware und den Öffnungszeiten zu fragen (vgl. Vollmer 1998: 245).

Die Sprechkompetenz wird im Unterricht häufig zu wenig gefördert, sodass Fremdsprachenlernende zwar schriftlich in der Lage sind, mitunter auch komplexe Aufgaben zu bewältigen, sie jedoch über zu wenig Übung verfügen, um spontan auf eine Aussage mündlich reagieren zu können. Häufig ist die Folge, dass Fremdsprachenlernende nach aktivem Besuch des Schulunterrichts die Kenntnisse in der Fremdsprache wieder verlieren, da sie im Unterricht die Fremdsprache nie oder nur selten anwenden mussten. In der letzten Zeit wurde der Ruf nach Reformen im Fremdsprachenunterricht laut und mittlerweile ist man zu der logischen Erkenntnis gekommen, dass „Sprache von Sprechen kommt“ (vgl. Tauberböck 2007) und man der Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht den gebührenden Stellenwert verschaffen muss. Viele konkrete Methoden zur Schulung der dialogischen und monologischen Sprechkompetenzen wurden daraufhin verstärkt im Klassenraum angewendet (vgl. Kapitel 4).

Sprechanlässe kann man in gesteuerte Sprechanlässe und freie Sprechanlässe unterteilen (vgl. Steveker 2011: 62-63). Das gesteuerte Sprechen findet in der Regel dezentral und simultan in Partnerarbeit statt. Es wird in relativ frühem Lernstadium angewendet, da diese Form des Sprechens den Lernenden Sicherheit gibt, da die Kommunikation gesteuert abläuft und in diesem Stadium noch nicht frei erfunden werden muss. Es kann

aber auch in späterem Lernstadium erfolgen, wenn z. B. bestimmte grammatische Elemente gefestigt werden sollen.

Freies Sprechen erfolgt in der Regel zentral und konsekutiv. Das Agieren und Reagieren in der Fremdsprache wird in der Regel im Lehrer-Schüler-Gespräch gefördert oder aber im Plenums- bzw. Gruppengespräch, bei dem sich die Lehrkraft als Beobachter zurückhält und nur auf Bitten der Lernenden lexikalische, grammatische oder inhaltliche Hilfestellung leistet. Da Sprechanlässe hauptsächlich deswegen geschaffen werden, damit die Lernenden sich mitteilen können, ist das Gelingen der Kommunikation Ziel der Übungen. Wichtig ist, dass die Botschaft vom Gegenüber verstanden wird, weswegen es nicht immer im Fokus der Lehrenden stehen sollte, auf möglichst fehlerfreie Äußerungen zu insistieren. Bei diesem Prinzip des Fremdsprachenunterrichtes handelt es sich um das vielfach in der Fremdsprachendidaktik verwendete *message-before accuracy*-Prinzip (vgl. Haß 1998). Die Lehrenden sollten daher die Lernenden beim Sprechen in der Fremdsprache nicht unterbrechen. Die Korrekturen kommunikativ wichtiger Fehler können im Anschluss gebündelt, ohne Bezug auf den Verursacher erfolgen. Das wichtigste Ziel ist das Verstehen des Sprechinhaltes durch den Kommunikationspartner, ohne dass der Lernende durch die Korrektur der Lehrkraft ständig beim Sprechen unterbrochen wird.

Die folgenden Methoden eignen sich dafür, die Sprechkompetenz der Lernenden im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht zu fördern. Um die Schulung der Sprechkompetenz effizienter zu gestalten und mehr Binnendifferenzierung zu gewährleisten, sind die Methoden in verschiedenen Gruppierungen zusammengefasst.

a) Gesteuertes Sprechen

Die Methoden des gesteuerten Sprechens eignen sich vor allem für Lernenden der Kompetenzstufen A2 bis B1 bzw. immer dann, wenn ein neues grammatisches oder lexikalisches Sprachphänomen eingeübt werden soll. Eine Auswahl an diesbezüglich geeigneten Methoden wäre z. B. die folgenden:

- Durch sogenannte *Tandembögen* schulen die Lernenden das Sprechen sowie die korrekte Anwendung bestimmter Vokabeln oder grammatischer Elemente. Hierbei werden Fragen auf Deutsch vorgegeben, die das jeweilige Lernziel (z. B. Vokabular zu Schule, Kochen, Haushalt, Vorlieben oder Schulung der Vergangenheitszeiten bzw. der Modi in der Fremdsprache) beinhalten. Ziel ist es, mit diesen Elementen spontan einen Dialog zu schaffen.

-
- Bei sogenannten *Drillübungen* handelt es sich um das Trainieren grammatischer Elemente durch Fragen und Antworten unter Anwendung eines z. B. grammatischen Elements (z. B. *Has hecho las maletas? Ya las he hecho*). In diesem Fall möchte man die Stellung der Personalpronomina im Akkusativ schulen.
 - Durch sogenannte *Kurzumfragen* können ebenfalls bestimmte grammatische oder lexikalische, phonetische Elemente geschult werden. Mit Fragen wie *¿Crees que....?*, *¿Te parece bien que....?* oder *¿Es verdad que...?* gibt der Lernende seine Meinung preis, übt den Modus *Subjuntivo* ein und kann selbst steuern, in welchem Umfang er reagieren möchte.
 - Durch *Konversationskärtchen*, auf denen der Sprechanlass schon vorgegeben ist (z. B. *Habla de tu materia favorita, tu deporte favorito, la comida que más te gusta*) wird der Lerninhalt durch die Vorgabe stark gelenkt. Die Lernenden können hier anhand des Beispiels vorgehen und müssen lediglich die grammatische Struktur umsetzen (vgl. Steveker 2011: 65-67).

b) Freies Sprechen

Die Methoden des freien Sprechens eignen sich vor allem für die Lernenden, die über ein gehobenes Kompetenzniveau (B1-C1) verfügen. Einige Methoden wie z. B. die sogenannten *Konversationskärtchen* können auch schon bei Lernenden eingesetzt werden, die über ein niedrigeres Kompetenzniveau (A1/A2) verfügen. Eine diesbezügliche Auswahl würde z. B. die folgenden Methoden umfassen:

- Durch Stichwortzettel, die als Stütze dienen und dabei Sprechhemmungen abbauen können die Lernenden ihre eigenen Vorträge oder Dialoge kreieren.
- Durch die sogenannte *Klausurbogentechnik*, die dazu dient, längere Redebeiträge vorzubereiten, werden den Lernenden Stichwörter vorgeben, aus denen sie einen längeren Redebeitrag konstruieren sollen (z. B. *historia, 1492, Colón, Puerto de Palos, andaluz, quería, nueva ruta, continente americano*).
- In sogenannten *Murmelgespräche*, die ein Grundelement aller Interaktionsprozesse im Fremdsprachenunterricht bilden, den Lernenden zur Selbstvergewisserung dienen und ihnen helfen, Redebeiträge vorzubereiten.

-
- Bei sogenannten *Kurzvorträgen* üben die Lernenden, eine festgesetzte Redezeit einzuhalten, wobei beim Vortrag ein Stichwortzettel benutzt werden darf.
 - Durch sogenannte *Konversationskärtchen*, auf denen der Inhalt eine Impulsgebung ist, so dass die Gesprächsteilnehmer ihre Beiträge selbst formulieren müssen (z.B. *Preséntate a un compañero/a una compañera de clase*). Dadurch werden die Lernenden in freiem Sprechen geschult, auch wenn Orientierungshilfen gegeben sind. Sie bewegen sich dabei in Bereichen, die vorher im Unterricht eingeübt und gefestigt wurden (vgl. Steveker 2011: 68-69).

c) Interaktive Gesprächsformen

Im Unterricht sollten nach Möglichkeit Gesprächsformen zum Standard gemacht werden, die allen Lernenden eine hohe individuelle Sprechzeit zukommen lassen. Da das Plenumsgespräch dazu wenig geeignet ist, können die folgenden Methoden ersatzweise zur Geltung kommen (vgl. Steveker 2011: 70).

- Die Methode der Plenumsdiskussion oder Diskussion in Kleingruppen, in der die Lernenden entweder ihre eigene Meinung oder im Rahmen einer Pro- und Kontra-Diskussion eine vorgegebene Meinung vertreten.
- Die Methode der Debatte, in der die Lernenden ihre eigene Meinung oder eine vorgegebene Meinung innerhalb einer bestimmten Redezeit vertreten.
- Diskussionsangebote in Form von Rollenspielen, um zusätzlich zur dialogischen Sprechkompetenz das Empathievermögen der Lernenden zu schulen.
- *Hot-seat*-Diskussionen, in denen einzelne Lernende bzw. mehrere Lernende von einem Plenum zu einem bestimmten Sachverhalt befragt werden, wobei sie eine bestimmte Position einnehmen.
- Interviews und Rollenspiele, in denen die Lernenden eine bestimmte Position oder ihre eigene Meinung vertreten und/oder Alltagssituationen simulieren.
- Das sogenannte *Kugellagergespräch*, bei dem sich Lernende jeweils in einem Innen- und einem Außenkreis gegenüber sitzen, wobei die Lernenden, die die Sitzplätze des äußeren Kreises belegen, nach einer

vorgegebenen Zeit jeweils immer einen Platz in eine bestimmte Richtung rotieren. Das Kugellager dient zum Austausch von Informationen, Meinungen, zur Kontrolle von Hausaufgaben und zum Einüben von Redesituationen.

- Die Methode des *Marketplatzes*, bei der sich die Lernenden im Klassenzimmer frei bewegen und in einer vorgegebenen Zeit möglichst viele andere Lernenden zu einem bestimmten Thema ansprechen, ist die freie Variante des Kugellagers. Sie dient der Sicherung und Wiederholung von Lerninhalten sowie dem Meinungs- und Informationsaustausch.

In Butzkamms Essay (1998) wird das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit hervorgehoben. Immer mehr findet es im Fremdsprachenunterricht Anwendung und löst das ältere, immer umstritten gebliebene Prinzip der absoluten Einsprachigkeit ab. Zwar muss die Fremdsprache demnach die den Unterricht tragende und regelnde Sprache bleiben, jedoch können organisatorische und andere Dinge, die von den Lernenden zu Anfang nicht verstanden werden, in der Muttersprache geäußert werden. Dadurch wird der gezielte Einsatz von bilingualen Arbeitsformen im Unterricht nicht ausgeschlossen (vgl. Butzkamm 1998: 46).

Alles in allem sollen die Lernenden nach Abschluss des Kompetenzniveaus B1 bzw. B2 gemäß GeR unter anderem in der Lage sein, ein adressaten-gerechtes und situationsangemessenes Gespräch in der Fremdsprache zu führen (B1), und sich dabei spontan und weitgehend flüssig äußern, wobei sie angemessene kommunikative Strategien bewusst einsetzen, um mit Nichtverstehen und Missverständnissen entsprechend umzugehen (B2). Des Weiteren sollen sie zu aktuellen wie generell bedeutsamen Sachverhalten Stellung nehmen (B1) und in Diskussionen ggf. verschiedene Positionen sprachlich differenziert formulieren (B2). Außerdem sind sie in der Lage, angemessene kommunikative Strategien bewusst einzusetzen, um mit Nichtverstehen und Missverständnissen umzugehen (B1) und sich an Diskussionen zu weniger vertrauten Themen aktiv beteiligen, auf differenzierte Äußerungen anderer angemessen reagieren sowie eigene Positionen vertreten (B2).

In puncto monologischen Sprechens können Lernende nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe auf dem Kompetenzniveau B1 bzw. B2 Sachverhalte auf einem breiten Spektrum von anspruchsvollen Themen fachlichen, persönlichen und kulturellen Interesses strukturiert darstellen und

kommentieren (B1). Außerdem sind sie in der Lage, komplexe nicht-literarische, auch mediale Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorzustellen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorzuheben (B2). Sie können für Meinungen, Pläne und Handlungen klare Begründungen bzw. Erläuterungen geben sowie nicht-literarische und literarische, auch mediale Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen (B1). Des Weiteren sind sie in der Lage eine Präsentation klar strukturiert und flüssig vorzutragen und ggf. von ihren Vorbereitungen abzuweichen sowie spontan auf Nachfragen zu reagieren (B2) (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 24 ff.).

3.2.1.4 Lesekompetenz

Ähnlich wie die Hörverstehenskompetenz ist die Leseverstehenskompetenz essentiell für das Erlernen einer Fremdsprache. Die Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen definieren Lesekompetenz wie folgt:

Die Lernenden lesen und rezipieren Texte bzw. Medien unterschiedlicher Formate und nutzen dabei Lesestrategien. Sie entnehmen aus mündlichen und schriftlichen Texten wesentliche Informationen und ziehen begründete Schlussfolgerungen. Sie interpretieren Texte auf der immanenten Ebene sowie im Zusammenhang ihres gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Kontextes. (IQ.12: KMK: Bildungsstandards 2012)

Drei Jahre später ergänzt das hessische Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe/Spanisch (KCGO) wie folgt:

Die Lernenden können authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen. Sie können ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen. (IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 14)

Ziel der Schulung der Lesekompetenz ist, über gelesene Texte zu sprechen oder zu schreiben. Dies kann u. a. in Form von Diskussionen, Inhaltsangaben, Erörterungen und Nacherzählungen geschehen. Eine gute Lesekompetenz ist demnach die Grundlage für weiterführende Aktivitäten. Das Leseverstehen hängt ganz generell von verschiedenen Prozessen ab. Einerseits helfen Vorwissen, Erfahrungen, Weltwissen und Allgemeinbildung das Gelesene zu verstehen (Lesen als *top-down*-Prozess), andererseits

identifiziert der Lernende Wörter und Phrasen und segmentiert Sätze nach Sinneinheiten (Lesen als *bottom-up*-Prozess). Die fremdsprachliche Leseleistung hängt außerdem von den lexikalischen, semantischen und grammatischen Kenntnissen des Einzelnen ab – weniger von dessen muttersprachlicher Leseleistung.

Es ist wichtig, Lernenden viele Lesegelegenheiten zu bieten, da man nur durch das Lesen selbst, die Lesekompetenz schulen kann, nicht aber indem man Übungen zum Gelesenen macht. Eine gute Hilfe für authentisches Lesen ist das Anhören des Lesetextes auf CD, weil auf diese Weise fremdsprachliche Betonungen und Intonationsmuster eingeübt werden. Schon von Anfang an können einfache authentische Lesewerke im Unterricht eingesetzt werden, da Lernende von Anfang an viel mehr in der Fremdsprache verstehen, als sie aktiv produzieren können (vgl. Hermes 1998: 235).

Die metakognitiven Fertigkeiten, die zum Leseverstehen gehören, sind sowohl das sogenannte *skimming*, ein extensives überfliegendes Lesen, dessen Ziel sowohl das globale Verstehen des Textes ist, als auch das *scanning*, wobei es sich um ein suchendes Lesen handelt, um gezielt bestimmte Informationen einem Text zu entnehmen. Bei diesen Teilfertigkeiten des Leseverstehens handelt es sich um das Verstehen von explizit genannten, aber auch implizierten Informationen. Der Lernende muss des Weiteren die Hauptaussage des Textes und die Relation zwischen den einzelnen Textpassagen verstehen. Auch muss er zwischen Fakten und persönlichen Stellungnahmen im Text unterscheiden können. Um all das zu gewährleisten und den Text als Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten zu nutzen, muss das Leseverstehen der Lernenden von Anfang an geschult werden.

Die Schulung des Leseverständnisses in der Fremdsprache besteht in erster Linie daraus, dass die Lehrkraft die Lernenden mit sogenannten Leseverstehensstrategien vertraut macht. Steveker bezeichnet diese Strategien als Erschließungstechniken (vgl. Steveker 2011: 52). Dies geschieht, um den Lernenden die Informationsentnahme aus fremdsprachlichen Texten zu erleichtern. Diese Strategien lassen sich – ähnlich wie bei der Schulung der Hörverstehenskompetenz – in drei Stufen unterteilen:

Die erste Stufe (*pre-reading activity*) besteht daraus, anhand von Bildern und Überschriften zu spekulieren, worum es in dem zu lesenden Text geht. Die Lehrperson sorgt dafür, dass die Lernenden in dieser Phase Vorinformationen liefern und ihre Vorkenntnisse aktivieren. Des Weiteren könnte man aufgrund der Darbietungsform des Textes Hypothesen zum

Inhalt aufstellen. Steveker führt noch weitere vorbereitende Erschließungsstrategien an, nämlich, dass man anhand des Titels, der Illustrationen und Bilder Voraussagen zum Inhalt treffen kann. Außerdem kann eine Leseerwartung aufgebaut werden, indem man Schlüsselwörter oder einzelne Sätze aus dem Text an die Tafel schreibt.

Als zweite Stufe (*while-reading activity*) liest der Lernende einen Text und markiert alle verstandenen Textpassagen. Die freigelassenen Stellen, d. h. die Wörter, die er nicht auf Anhieb versteht, werden in der dritten Phase entschlüsselt. Hierbei versucht der Lernende das Umfeld der sogenannten *Verstehensinseln*, also der freigelassenen Stellen, durch Herleiten des Kontextes und Nutzung von Sprachwissen zu entschlüsseln. Die Lehrperson ist dafür verantwortlich, dem Lernenden Wortbildungsmechanismen bewusst zu machen und ihm zu helfen, vorhandenes Sprachwissen aus anderen Fremdsprachen, der Muttersprache und Fremdwörtern in der Muttersprache zu nutzen. Falls nach dieser Phase noch immer Verstehenslücken bestehen, kann in der letzten Phase ein ein- oder zweisprachiges Wörterbuch genutzt werden. Steveker führt außerdem an, dass die Lernenden lernen sollen, sogenannte *Stolpersteine*, also Wörter, deren Sinn sich ihnen nicht gleich erschließt, zu überlesen und versuchen den Wortsinn aus dem Kontext herzuleiten (vgl. Steveker 2011: 56). Dabei können sie ihr bereits vorhandenes Sprachwissen nutzen – auch das aus anderen Sprachen der jeweils selben Sprachfamilie.

Welche Texte für welche Lernstufen herangezogen werden, hängt vom jeweiligen Leseauftrag ab. Wenn lediglich global verstanden werden soll, worum es in einem Text geht, kann durchaus ein Text von höherem Schwierigkeitsgrad verwendet werden. Wenn detailliert verstanden werden soll, worum es geht, empfiehlt es sich, einen Text zu wählen, der die Lernenden nicht überfordert. Die Lehrperson sollte bei der Auswahl der Texte auf Wort- und Satzlänge, Silbenzahl pro Wort und bestimmte Wortarten achten. Sommerfeldt (2011: 51) unterscheidet in diesem Zusammenhang globales, detailliertes und selektives Lesen. Unter globalem Lesen versteht er das überfliegende Lesen, was laut Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen unter *skimming* fällt. Das selektive Lesen ist ein suchendes, kursorisches Lesen, was von Timm als *scanning* bezeichnet wird. Beim detaillierten Lesen handelt es sich um ein intensives analytisches Lesen. Zwar gibt es in der didaktischen Diskussion noch weitere Unterteilungen dieser Lesearten, für den Rahmen dieser Arbeit genügt an dieser Stelle die oben aufgeführte Auffächerung.

Alles in allem ist eine gute Lesekompetenz unerlässlich für handlungsorientiertes Lernen, da Lesen im Fremdsprachenunterricht – sei es in der Schule oder an der Universität – kein Selbstzweck ist, sondern im Sinne einer integrativen Kompetenzschulung immer zum Schreiben und Sprechen über den gelesenen Text führt – im Übersetzungsunterricht ggf. zum Übersetzen des gelesenen Textes. Daher ist wichtig, dass die gymnasiale Oberstufe die Lernenden bereits an Leseverstehensstrategien heranführt und den Lernenden zeigt, wie man bestimmte Textsorten und die daraus folgenden für das Übersetzen wichtigen Konventionen erkennt. Alles in allem ist eine gute Lesekompetenz eine hervorragende Vorbereitung auf das spätere Übersetzen.

Die folgenden Methoden und Arbeitsformen eignen sich, um die Lesekompetenz der Lernenden im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht zu schulen:

- *Public reading*: Texte oder Textteile werden laut von den Lernenden vorgelesen), um den Lernenden ein Feedback zu ihrer jeweiligen Aussprache zu geben. Der Sinn des Gelesenen kann sich durch lautes Vorlesen mitunter besser erschließen.
- Durch leises Lesen sogenannter *Plateautexte* erproben die Lernenden ihre bis dato erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse, da diese Art von Texten keinen neuen lexikalischen Zuwachs bereitstellt, sondern sich auf bereits erlernte Lexik und Grammatik beschränken.
- *Multiple-choice*-Aufgaben oder *richtig-oder-falsch*-Entscheidungen: Durch Verstehensabfragen über das Gelesene überprüfen die Lernenden ihr Leseverstehen.
- Das Textlesen mit Illustrationen hilft den Lernenden den Sinn des Textes oder einzelner Textpassagen besser zu verstehen.
- Das Formulieren eigener Fragen zum Text dient den Lernenden den Inhalt des gelesenen Textes zu verstehen.
- Eine frühe Einführung von fremdsprachigen Lektüren vermittelt den Lernenden erste authentische fremdsprachliche Leseerlebnisse.

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen die Lernenden über ein Kompetenzniveau B1/B2 gemäß GeR. Damit sind sie unter anderem in der Lage, Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten zu erschließen (B1) sowie die Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen zu analysieren (B2). Außerdem können sie Texte und Textteile mit Bezug auf ein spezifisches Leseziel auswählen und explizite

und implizite Aussage von Texten sowie deren Wirkungspotenzial erkennen und einschätzen (B1). Sie können die inhaltliche Struktur von komplexen Texten erkennen und dabei Gestaltungsmerkmale in ihrer Funktion und Wirkung analysieren (B2) (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 23).

3.2.1.5 Schreibkompetenz

Die Schreibkompetenz ist ein unerlässliches Element im Rahmen des handlungsorientierten Lernens. Die Zielfunktion des Schreibens ist es, anderen etwas mitzuteilen. Die Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen definieren die Schreibkompetenz wie folgt:

Die Lernenden verfassen Texte in unterschiedlichen Formaten und formulieren diese Adressaten- und anlassbezogen. Sie gestalten ihre Texte unter Berücksichtigung von Sprach- und Textnormen. (IQ.12: KMK: Bildungsstandards 2012)

Außerdem ergänzt das hessische Kerncurriculum:

Die Lernenden können Texte zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses adressatengerecht und textsortenspezifisch verfassen. Sie verfügen über Techniken und Strategien des formellen, informellen und kreativen Schreibens. (IQ.19: KCGO 2016: 14)

Das Schreiben dient laut Steveker (2011: 72) dazu, grundlegende sprachliche Situationen zu bewältigen. Dazu zählen unter anderem das Schreiben von E-Mails, Briefen und SMS. Die Schulung der Schreibkompetenz kann durch vorgegebene sprachliche Elemente (Erstellen eines Stundenplans, eines Einkaufszettels, einer Speisekarte etc.) oder aber durch eigenes Sprachmaterial erfolgen. Hierbei erfinden die Lernenden ihre Texte oder Textteile frei, indem sie z. B. Szenen in Zeitungsberichte umwandeln oder ein Märchen modernisieren. Da diese Art des Schreibens Emotionen hervorrufen kann, ist die Schulung der Schreibkompetenz an diesen Stellen besonders wirkungsvoll, da man davon ausgeht, dass die Lernenden dann kreativ werden, wenn sie sich mit einem Thema emphatisch auseinandersetzen. Durch die Verschriftlichung von Wünschen, Vorstellungen, Erlebnissen, Eindrücken, Gefühlen oder Tagebucheinträge wird die Phantasie der Lernenden angeregt. In bestimmten Situationen bietet es sich an, die Lernenden ein Thema völlig frei wählen zu lassen, manchmal erleichtert es sie allerdings einen vorgegebenen Rahmen, zu haben, um kreativ zu sein.

Authentische Unterrichtsgegenstände können der schriftlichen Interpretation dienen oder aber provozieren und berühren und damit zur Reaktion herausfordern (vgl. Grünewald 2009). Auch außersprachliche Stimuli wie Ton oder visuelle Stimuli (Fotos, Collagen, Cartoons, Filme ohne Ton) können den Schreibprozess anregen. Behandelt man Literatur im Fremdsprachenunterricht kann das kreative Schreiben zum besseren Verständnis eines zu behandelnden literarischen Textes führen. Kreatives Schreiben wiederum wird beim Lernenden angeregt, wenn ansprechende literarische Texte verwendet werden. Des Weiteren lernen sie, die Leistungen literarischer Formen zu schätzen, wenn sie sich im Schreibprozess aktiv damit auseinandersetzen (vgl. Teichmann 1998: 251).

Wenn man die Schulung der Schreibkompetenz als einen aufeinander aufbauenden Prozess sieht, so kann man ihn – im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts – in drei Phasen unterteilen. Die erste Phase besteht aus der Planung. In Gruppen- oder Partnerarbeit werden hier Ideen für das Schreibvorhaben gesammelt (vgl. Kapitel 4). Das kann mündlich in Form eines *Brainstormings* erfolgen oder indem die Lernenden ihre spontan auftretenden Gedanken gleich in Form eines *Ideenstern* oder einer *Place-mat* zu Papier bringen. Anschließend wird der gesammelte Stoff geordnet, indem man z. B. geeignete Ideen farblich markiert, verschiedenen Überschriften zuordnet und nach Wichtigkeit sortiert. Kooperatives Lernen kann bei der Schulung der Schreibkompetenz ebenfalls eine Rolle spielen, wenn dem eigentlichen Schreibprozess eine *Think-Pair-Share*-Phase vorangeht. Die *Think-Pair-Share*-Phase (vgl. Kapitel 4) ist eine Sozialform, die u. a. auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielt und in drei Schritten verläuft: Zuerst denken die Lernenden, jeweils für sich allein, über eine Fragestellung nach (*think*), danach tauschen sie sich mit ihrem Partner über die Fragestellung aus (*pair*) und im letzten Schritt wird die Fragestellung im Plenum oder aber in größeren Gruppen erörtert (*share*). So teilen sich die Lernenden schon im Textentstehungsprozess mit und machen Vorschläge, die sofort auf Resonanz stoßen. In dieser Phase empfiehlt es sich, noch keine Texte zu schreiben, sondern lediglich ein *Brainstorming* abzuhalten. Der eigentliche Schreibprozess kann daraufhin von jedem Lernenden einzeln durchgeführt werden oder aber man kooperiert weiterhin, indem man etwas zusammenschreibt. In diesem Fall würde zudem die Sprechkompetenz und Lesekompetenz geschult, da jedem Schreibprozess eine aktive verbale Austauschphase vorangehen kann (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007).

In der zweiten Phase werden sogenannte *Schreibschablonen* erstellt, Mustertexte gelesen oder Übungen zur Verbesserung des Ausdrucks gemacht bevor der eigentliche Text erstellt wird. Erst im Anschluss daran schreibt jeder Lernende seinen individuellen Text. Die dritte Phase ist die Überarbeitungsphase, in der die Lernenden sich ihre nun geschriebenen Texte gegenseitig zum Korrekturlesen geben. Alternativ können in einer Schreibkonferenz gute Passagen aus verschiedenen Texten zu einem Text zusammengefügt werden (vgl. Meißner/Tesch 2010). Zusätzlich dazu kann die Lehrkraft immer Übungen zur Verbesserung des Ausdrucks anbieten, indem sie die Erstellung eigener Texte durch die Lernenden von Anfang an durch gezielte Übungen in den Bereichen *Wortwahl*, *textsortenspezifisches Vokabular* sowie *Satzbau* und *Textkohärenz* begleitet. Da viele Textsorten ein spezifisches Vokabular erfordern, kann man idealerweise ein Vokabular erarbeiten und in verschiedene Qualitätsstufen unterteilen (z. B. einfache Ausdrücke, differenziertes Vokabular, gehobener Wortschatz). Übungen zum Satzbau und zur Textkohärenz sind ebenfalls gut geeignet, um den Schreibprozess zu unterstützen (vgl. Steveker 2011: 78).

Die folgenden Methoden und Sozialformen eignen sich, um die Schreibkompetenz der Lernenden handlungsorientiert zu fördern:

- Das Schreiben von Detektivgeschichten mit z. B. Hinweisen, die die Aufklärung des Verbrechens vernebeln oder erleichtern, trainiert, sich Gedanken zu machen, welche Schreibinhalte wirklich zu einer strukturierten Suche gehören.
- Schreibgespräche, die Lernende mit einem oder mehreren Lernenden zusammen durchführen, trainieren neben der Schreibkompetenz zusätzlich die soziale Kompetenz und die Verfügung über sprachliche Mittel, da man ggf. von anderen Lernenden grammatisch oder lexikalisch profitieren kann.
- Durch das Verfassen eines fiktiven Einkaufszettels, einer Speisekarte erweitern die Lernenden außerdem ihre sprachlichen Mittel (Lexik).
- Durch Beschreibung, Analyse und persönliche Stellungnahme im Rahmen eines Cartoons oder einer Karikatur schulen die Lernenden neben ihrer Schreibkompetenz auch ihre Analyse- und Interpretationsfähigkeit.
- Ihre kreative Schreibkompetenz schulen Lernende, indem sie zu literarischen Texten ein fiktives Ende schreiben.

-
- Die Lernenden werden sowohl im Schreiben als auch im Bereich Verfügung über sprachliche Mittel kompetenter, indem sie z. B. ein Märchen in einen Bericht umformen und sich dabei den jeweils angemessenen Temporalformen bedienen, im Rahmen einer Einheit zur Schulung der grammatischen Kompetenz (vgl. Siever/Wehberg 2016).
 - Ihre Sozialkompetenz schulen die Lernenden außerdem, indem sie Texte anderer Lernenden in Form von der sogenannten *Fließbandkorrektur* bearbeiten. Fließbandkorrektur bedeutet, dass die von den Lernenden verfassten Texte anderen Lernenden (ohne Rückbezug auf den Verfasser) zur Korrektur gegeben und bearbeitet werden, um im Anschluss ein konstruktives Feedback zu geben.
 - Ihre kreative Schreibkompetenz sowie ihre soziale und personelle Kompetenz schulen die Lernenden durch das Erstellen einer Wandzeitung bestehend aus guten Passagen aus verschiedenen Texten.

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen die Lernenden über ein Kompetenzniveau B1/B2 gemäß GeR. Damit sind sie unter anderem in der Lage, Texte zu literarischen und nicht-literarischen Textvorlagen zu verfassen, eigene kreative Texte zu verfassen und Textsorten zielorientiert in eigenen Textproduktionen situationsangemessen zu verwenden. Sie können Informationen strukturiert und kohärent vermitteln und sich argumentativ mit unterschiedlichen Positionen auseinandersetzen (B1). Außerdem beachten sie bei der Textgestaltung funktionale Gesichtspunkte, wie z. B. Leserlenkung und Fokussierung (B2). Sie können aus einem breiten Spektrum eine Textsorte auswählen, eigene Textproduktionen situationsangemessen und adressatengerecht umsetzen und dabei die Konventionen der jeweiligen Textsorte beachten (B2) (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 25).

3.2.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien

Unter *Verfügung über sprachliche Mittel* versteht man, dass die Lernenden im Bereich Grammatik, Lexik und Phonetik in der Fremdsprache kompetenter werden, indem sie die sprachlichen Mittel aktiv anwenden. Dabei gilt es die sprachlichen Mittel wie Wortschatz, Grammatik und Phonetik nicht nur zu kennen, d. h. als passives Wissen zu speichern, sondern sie aktiv anzuwenden, indem man sie jederzeit beim Sprechen, Lesen, Hören und

Schreiben abrufen kann. Dies gelingt am besten durch intensives regelmäßiges Üben.

Das Kerncurriculum für Spanisch in der Gymnasialen Oberstufe (IQ.19: KCGO/Spanisch 2016) definiert *Verfügung über sprachliche Mittel* wie folgt:

Die sprachlichen Mittel – Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie – sind funktionale Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation. Die sprachlichen Mittel haben grundsätzlich dienende Funktion, wobei die gelingende Kommunikation im Vordergrund steht. Die Lernenden greifen bei der Sprachrezeption und -produktion auf ein breites Repertoire lexikalischer, grammatischer, textueller und diskursiver Strukturen zurück, um die Fremdsprache auch als Arbeitssprache in der Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten zu verwenden. (KCGO/Spanisch 2016: 14)

Unter kommunikativen Strategien versteht man die Fähigkeit, ein Gespräch am Laufen zu halten, auch wenn einem nicht die passenden verbalen Grundsteine zum Sprechen in der Fremdsprache zur Verfügung stehen. Kommunikative Strategien können Gesten, eine entsprechende Mimik, das Paraphrasieren von Wörtern und das Verwenden von Füllwörtern sein (vgl. Kapitel 3.2.8). Die Lernenden können ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei auch Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung einsetzen. Des Weiteren können sie einen erweiterten allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen (vgl. KCGO/Spanisch 2016: 15).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten sprachliche Mittel und kommunikative Strategien zu schulen. Im Fremdsprachenunterricht ist man davon abgekommen, Vokabeln vor Beginn einer Einheit ohne Bezug zu lernen. Heutzutage geht es in vielen Lehrwerken darum, einen neuen themenspezifischen Wortschatz so aufzubauen, dass die Wörter miteinander und mit bereits bekannten Wörtern aus dem rezeptiven Wortschatz des Lernenden verbunden werden (vgl. Bleyhl/Timm 1998). Vor allem im Bereich *Wortschatz* gibt es Methoden und Strategien, Vokabeln inhaltlich zu vernetzen. Eine Variante ist die, dass man z.B. sogenannte *Wörternetze* anlegt (vgl. Steveker 2011: 85). Dies kann in Form von Synonymen sowie Über- und Unterordnungen von bestimmten Themen erfolgen, z. B. für den Bereich *Transportmittel* (*los medios de transporte*). Unterordnung könnte hier alles werden, was mit den Transportmitteln zu tun hat (*ir en tren - ir a pie - ir en avión, el autobús, la moto, la calle, la autopista* etc.).

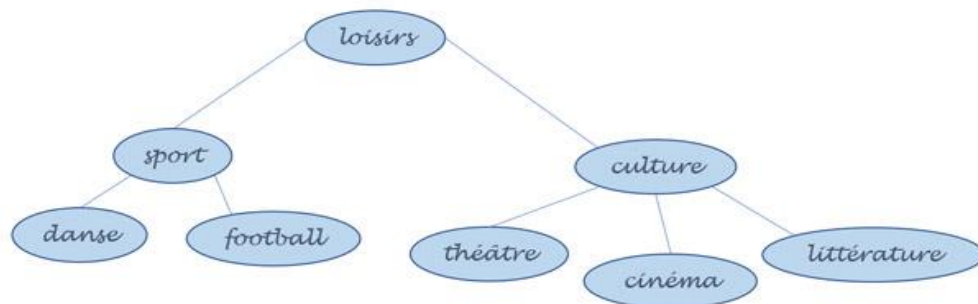


Abb. 12: Wortnetze (IQ.20: Sprachmagazin Écoute 20/10)

Außerdem eignet sich für die Verknüpfung von Wörtern, die sogenannte *semantische Treppe*, eine Abstufung von (meistens) Adjektiven von einem ins andere Extrem, wie z. B. die spanischen Entsprechungen für *kalt*, *lauwarm*, *heiß*: *frío* - *tibio* – *caliente* treppenförmig angeordnet, mit entweder dem einen oder dem anderen Extrem auf der obersten „Stufe“.

Ein weiteres Beispiel sind die sogenannten *Wortigel*-Gruppierungen, bei denen Wörter um einen Oberbegriff kreisförmig drapiert werden, wie z. B. zum Thema *Wetter: el tiempo* (in der Mitte) und die Wörter *hace calor*, *hace frío*, *hay niebla*, *hace sol* (kreisförmig darum herum drapiert). Eine weitere Möglichkeit, die sprachlichen Mittel zu erweitern, ist, neue Wörter im Satz zu üben oder Wortfeldkarteien anzulegen. All diese Übungen dienen dazu, dass die Lernenden ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt anwenden und dabei auch Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung einsetzen (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016). Des Weiteren sollen die Lernenden ihren aktiven Wortschatz weitgehend regelkonform verwenden und dabei ihre erweiterten Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen.

Der Bereich *Grammatik* kann am effektivsten geschult werden, wenn man die Beherrschung der Grammatik vom funktionalen Gesichtspunkt aus betrachtet und die Beherrschung grammatischer Strukturen als Mittel zum Erreichen bestimmter kommunikativer Ziele sieht. Die Lernenden

sollen in der Lage sein, ein gefestigtes Repertoire der grundlegenden grammatischen Strukturen für die Realisierung ihrer Sprech- und Schreibabsichten zu nutzen (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016). Am effektivsten ist, wenn man in bestimmte Wortnetze oder Wortfeldkarteien grammatische Strukturen mit einbaut, z. B., indem man den Wortschatz für Ge- und Missfallen mit dem spanischen Modus *Subjuntivo* kombiniert z. B. *gustar, desgustar, molestar, querer, que, comer (coma), seguir (siga)* (vgl. Steveker 2011: 88).

Auch die Schulung der Aussprache fällt in den Bereich *Verfügung über sprachliche Mittel*. Hier ist es wichtig, dass die Lehrperson den Lernenden Ausspracheregeln und -abweichungen verdeutlicht und sie ihnen anhand von Lese-, Hör- und Sprechanlässen vergegenwärtigt. Außerdem sollte die Lehrperson selbst ein vorzügliches Beispiel an korrekter Aussprache in der Fremdsprache sein, sodass die Lernenden ein gefestigtes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster zu verwenden lernen und dabei eine meist klar verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016).

Die folgenden Methoden und Sozialformen eignen sich, die lexikalischen, grammatischen und phonetischen Kenntnisse der Lernenden im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht zu vertiefen:

- Indem die Lernenden eine Diskussion, Debatte oder ein Rollenspiel strukturieren und vorbereiten, werden neue sprachliche Mittel erworben (Vokabular, Grammatik, Aussprache). Das gleiche gilt für bestimmte grammatische Strukturen, die beim Reden erlernt oder vertieft werden.
- Die Lernenden werden von der Lehrkraft von Anfang an angeleitet, ein bestimmtes Grammatikbuch zu benutzen und grammatische Strukturen als Phrasen oder ganze Sätze verpackt, in einem verpflichtend zu führendem Vokabelheft einzutragen. Die Phrasen sind ins Deutsche zu übersetzen und somit können die Studierenden – ähnlich wie beim Vokabellernen – ihr Wissen selbst überprüfen, indem sie die Vokabeln bzw. Phrasen lernen.
- Durch das Führen eines Vokabelheftes sammeln die Lernenden Wörter als Wortnetze oder anderweitig systematisch geordnet. Ebenso wird durch das Anlegen von *Wortigeln*, Wortüber- und -unterordnungen, Abstufungen, Synonymgruppen, *semantischen Treppen* etc. die Lexik der Lernenden strukturiert.

Die Lernenden sind nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe unter anderem in der Lage, einen erweiterten allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen Funktions- und Interpretationswortschatz zu nutzen (B1/B2). Sie können ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei auch Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung einsetzen. Außerdem haben sie ihre Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung genutzt und ihren aktiven Wortschatz weitgehend regelkonform verwendet. Sie sind in der Lage ein gefestigtes Repertoire der grundlegenden grammatischen Strukturen für die Realisierung ihrer Sprech- und Schreibabsichten zu nutzen (B1/B2) (vgl. IQ.19: KCGO 2016: 26).

3.2.2 Sprachmittlung (Mediation)

Unter Sprachmittlung (Mediation) versteht man, dass die Lernenden sprachliche Äußerungen auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien schriftlich oder mündlich von der Ziel- in die Ausgangssprache adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016: 14). Anfangs sind dies einfache, alltagsbezogene Themen, zu denen sie einen persönlichen Kontext haben (Kompetenzniveau A1/A2 gemäß GeR), auf höherem Niveau sind es politische, wirtschaftliche und gesellschaftlich bezogene Zeitungsartikel oder Reden, die von der Fremdsprache- in die Muttersprache oder von der Mutter- in die Fremdsprache übertragen werden (Kompetenzniveau B1-C1). Bei der Kompetenz der Sprachmittlung geht es darum, einen Text gekürzt in der Zielsprache wiederzugegeben. Dabei ist eine gewisse Skoposorientierung durchaus vorgesehen, d. h. die Lernenden werden dahingehend geschult, dass sie aus verschiedenen Registern wählen, um dem entsprechenden Zweck der Sprachmittlung gerecht zu werden. Als Orientierungspunkt für die Länge der Sprachmittlung dient die Inhaltsangabe, die den Lernenden bereits vertraut ist und deren Umsetzung hinreichend geübt wurde. Bei der Sprachmittlung gibt man einen Text zu ca. 1/3 der Originaltextlänge wieder, und zwar, in der Sprache, in die „vermittelt“ werden soll. Ziel der Sprachmittlung ist es, dass die Lernenden Informationen adressatengerecht und situationsangemessen in der jeweils anderen Sprache zusammengefasst wiedergeben können. Dabei sollen sie interkulturelle Kompetenzen und entsprechende kommunikative Strategien

einsetzen, um adressatenrelevante Inhalte und Absichten in die jeweils andere Sprache zu vermitteln. Somit werden Sachinhalte unter Nutzung von Hilfsmitteln wie z. B. Wörterbüchern und Kompensationsstrategien (vgl. auch Kapitel 3.2.4) adressatengerecht und situationsangemessen von der Ausgangs- in die Zielsprache übertragen (vgl. IQ.12: KMK: Bildungsstandards moderne Fremdsprachen 2012).

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe sind die Lernenden unter anderem in der Lage, Informationen adressatengerecht und situationsangemessen in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend wiederzugeben (B1). Außerdem setzen sie interkulturelle Kompetenz und entsprechende kommunikative Strategien ein, um adressatenrelevante Inhalte und Absichten in der jeweils anderen Sprache zu vermitteln (B1). Sie können außerdem Inhalte unter Nutzung von Hilfsmitteln, wie z. B. Wörterbücher, durch Kompensationsstrategien adressatengerecht und situationsangemessen sinngemäß übertragen (B1). Auf höherem Niveau lernen sie außerdem, für das Verstehen erforderliche Erläuterungen hinzuzufügen und zur Bewältigung der Sprachmittlung kreativ mit den beteiligten Sprachen umzugehen (B2) (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016: 26).

Mittlerweile ist die Mediation Pflichtteil des hessischen Landesabiturs in den Leistungskursen. In den Grundkursen können die Schüler bisher noch frei wählen, ob sie den Abiturvorschlag mit der Sprachmittlungsaufgabe wählen möchten oder nicht. Damit regiert die Konferenz der Kultusminister auf einen Bestandteil der fachlichen Kompetenzen, nämlich, dass alle Schüler über eine gewisse Mediatorenkompetenz verfügen sollen, um zielgerichtet und sicher Sachverhalte unter Berücksichtigung kultureller Aspekte von der Ausgangs- in die Zielsprache zu übertragen.

3.2.3 Kulturelle kommunikative Kompetenz

Kulturelles Lernen bezieht sich auf die konkreten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Heimatland und den Ländern, in denen die Zielsprachen gesprochen werden. Die Termini inter- und transkulturelle werden häufig synonym verwendet und auch das KCGO unterscheidet die Begriffe nur in der Hinsicht, dass der Begriff transkulturell zeitgemäßer ist. Vanderheiden/Mayer (2014: 31) weisen jedoch darauf hin, dass das Präfix „trans“ (hindurch, quer, jenseits) eher widerspiegelt, dass in bestimmten Kulturkreisen soziokulturelle Grenzen häufig überschritten werden.

Welsch (1994) ist der Ansicht, dass der Begriff „interkulturell“ darauf hinweist,

dass von mindestens zwei klar abgrenzbaren Kulturen im herderschen Sinne ausgegangen werde, und das Trennende, die Unterschiede, zwischen den Kulturen betont würde. So passe der Begriff „transkulturell“ besser zu unserer heutigen globalisierten Einwanderungsgesellschaft, denn hier komme es verstärkt Überschneidungen, Vermischungen und Vernetzungen zwischen den Kulturen (Welsch 1994).

Während Vanderheiden/Mayer (2014: 32) als interkulturelle Kompetenz vor allem die Fähigkeit zu Selbstreflexion, Perspektivenwechsel, Empathie, Ambiguitätstoleranz und respektvollem Umgang mit anderen Lebenswelten bezeichnen, versteht die Literaturwissenschaftlerin Aglaia Blioumi darunter, außerdem:

Interkulturalität bezeichnet also nicht nur die Überschreitung der Grenzen zwischen den Kulturen, sondern signalisiert besondere Aufmerksamkeit auf die vielfältigen kulturellen Formationen auch innerhalb einer Kultur. Das „inter“ verweist auf eine besondere Form von Beziehungen und Interaktionen, die auf der Ebene der Gruppenphänomene die Entwicklung einer neuen Kultur bezeichnen, z. B. der Afro- oder Indoamerikaner. Interkulturalität eröffnet letztlich neue Wahrnehmungsmöglichkeiten, indem sie das Augenmerk auf den Zwischenraum „zwischen“ den Kulturen legt. (Blioumi 2001: 90f.)

Vanderheiden/Mayer (2014: 32) verstehen unter transkulturelle Kompetenz, dass auf besondere Weise ein ressourcenorientierter Umgang mit Diversität betont wird sowie, dass der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Synergien gesetzt wird. Transkulturalität erscheint als realitätsnahes Konzept, das auf viele Gesellschaftsformen eingeht, da Gesellschaften in der heutigen Zeit durch Migration in unterschiedlichem Maße miteinander vernetzt sind.

In dieser Arbeit werden die Begriffe interkulturelle Kompetenz und transkulturelle Kompetenz insofern unterschieden, als dass hier unter interkultureller Kompetenz überwiegend der Aspekt der kulturellen Diversität – und wie man damit umzugehen hat – verstanden wird. Transkulturelles Lernen hebt unterdessen den Aspekt des Gemeinsamen hervor, sucht nach Anschlussmöglichkeiten in der eigenen Kultur, wodurch Grundlagen für transkulturelle Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden. Im Gegensatz zu den früher unterrichteten Fächern Kultur- und Landeskunde, bei denen fremde Kulturen auf ganz wenige Eigenschaften reduziert werden, die sich aus den kulturellen Äußerungen, insbesondere

aus Kunst, Literatur und Sprache ablesen lassen, weswegen herkömmlicherweise eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Unterricht im Vordergrund stand, geht es beim trans- und interkulturellem Lernen konkret um Sitten, Gebräuche und deren Verhaltenskodexe, so wie sie in fremden Ländern gelten. Historische Hintergründe werden im Rahmen des trans- und interkulturellen Lernens nicht mehr separat beleuchtet, sondern in einem konkreten Zusammenhang mit den Auswirkungen gesehen, die diese Geschehnisse auf das Verhalten der Menschen vor Ort haben, gesehen. Beim trans- und interkulturellen Lernen geht es demnach nicht um den Erwerb von Faktenwissen, sondern um das Verstehen fremder Kulturen und um die transkulturelle Entwicklung.

3.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz

In der Fremdsprachendidaktik versteht man unter interkultureller Kompetenz ein Wissen über die Kultur des Landes bzw. der Länder, in dem bzw. denen die jeweiligen Fremdsprachen gesprochen werden. Dazu gehören die Geschichte des jeweiligen Landes sowie dessen Sitten und Gebräuche. Im Gegensatz zur früher unterrichteten Landeskunde versteht man unter interkultureller Kompetenz das Wissen, was relevant ist, um die gegenwärtige Situation im Land verstehen zu können. Geschichtliche Ereignisse sind demnach für die interkulturelle Kompetenz nur dann wichtig, wenn man dadurch die Menschen des jeweiligen Landes besser versteht, d. h. wenn die Geschichte eines Landes die Menschen auf eine Weise geprägt hat, die sich in Kultur und Tradition der Menschen widerspiegelt.

Der allgemeine europäische Referenzrahmen für Sprachen (vgl. GeR) definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit mit anderen Sprechern der Zielsprache zu kommunizieren und dabei gemeinsam Bedeutung auszuhandeln, sowie mit möglichen kulturellen Missverständnissen umgehen zu können

Die Schulung der interkulturellen Kompetenz sollte demnach problemorientiert auf eine Auseinandersetzung der Lernenden mit Sprache, Literatur sowie interkulturell und landeskundlich bedeutsamen Fragen abzielen, die eine gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche, politische und historische Dimension haben.

Das Kerncurriculum für Spanisch in der gymnasialen Oberstufe definiert den Kompetenzbereich interkulturelle kommunikative Kompetenz wie folgt:

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist gerichtet auf Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird. Lernende erschließen die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen Informationen, Sinnangebote und Handlungsaufforderungen und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes. (IQ.19: KCGO/Spanisch 2016: 15)

Als Translationswissenschaftler spricht Gerhart Mayer (1996b: 243-246) davon, dass die Ausbildung am FTSK und anderen universitären Ausbildungsstätten auf den Erwerb einer ausreichenden Fertigkeit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation abzielt. Eine Subkompetenz ist hierbei die kulturwissenschaftliche Lehre, innerhalb welcher die Hilfsdisziplin der herkömmlichen Landeskunde ihren Platz behält. Geschichte wird demnach gelehrt, um die Entwicklungslinien, Strömungen und Tendenzen einer Kultur zu analysieren. Neben Institutionenlehre in den Bereichen von Staat und Politik, Gesellschaft, Kultur und Religion werden die eigentümlichen, unverwechselbaren Elemente einer Gesellschaftskultur gelehrt, die die sozialen Lebensformen einer Gesellschaftskultur bis zu einem gewissen Grad prägen.

Laut Mayer (1996b: 244- 246) konstituiert sich Kulturwissenschaft in unserem Sinne durch eine integrierte Interdisziplinarität von Geistes- und Sozialwissenschaften. Neben der in diesem Verbund dominanten Soziologie gesellen sich je nach Thematik die Gebiete Psychologie, Philosophie, Theologie, Politik und Sozialgeschichte sowie Literatur- und Sprachgeschichte hinzu. Die Lernenden sollen im Bereich der interkulturellen Kompetenz dahingehend geschult werden, dass sie sich sprachlich und moralisch angemessen in Alltagssituationen im Zielland verhalten können. Es handelt sich demnach um eine Art "Leutekunde", d. h. es wird untersucht, wie Leute miteinander in Verbindung treten, wie sie sich aus- und weiterbilden und wie sie am Gemeinwesen teilnehmen. In einer Welt der Globalisierung und Migration werden die Orientierungsfähigkeit in fremden Kulturen und die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen zum übergeordneten Ziel, daher ist ein Fremdverstehen, also ein Verstehen im Sinne von etwas richtig deuten können, wichtig. Im Unterricht sollten daher Begriffe und Themen der Zielkultur aufgegriffen und deren Bedeutung in der fremden und eigenen Kultur den Lernenden erklärt werden. Dieses Konzept erfordert demnach zusätzlich zum soziokulturellen Orientierungswissen personalisierende und perspektivierende Materialien und ein eher recherchierendes Vorgehen, um den Vergleich

zwischen Eigenem und Fremden professionell herzustellen. Daher können sich die Lernenden durch Eigenrecherche im Rahmen des *Selbst Organisierten Lernens (SOL)* (vgl. Kapitel 4) mit interkulturellen Aspekten auseinandersetzen, die dann im Unterricht thematisiert werden. Inhalte des interkulturellen Lernens sind demnach der Umgang mit kulturellen Differenzen, thematisches und soziokulturelles Wissen sowie Strategien zur praktischen Bewältigung in interkulturellen Begegnungssituationen.

3.2.3.2 Transkulturelle Kompetenz

Wie oben aufgezeigt, (vgl. Kapitel 3.2.6.) gibt es verschiedene Vorstellungen davon, was unter transkultureller Kompetenz zu verstehen ist. Im Rahmen dieser Arbeit versteht man unter transkultureller Kompetenz die Gemeinsamkeiten in Kultur und Geschichte zwischen dem eigenen Heimatland und dem Land der Zielsprache. Die Lehrkraft baut den Lernenden quasi eine Brücke zwischen der eigenen Kultur und der des Landes der Zielsprache und erleichtert damit das Lernen, weil es Lernenden leichter fällt, bereits Bekanntes zu versprachlichen.

Transkulturelles Lernen hebt den Aspekt des Gemeinsamen hervor und sucht nach Anschlussmöglichkeiten im Eigenen, welche Grundlagen für transkulturelle Entwicklungsmöglichkeiten bieten können. Transkulturelles Lernen ist demnach ein dynamischer Prozess, der ständig Veränderungen hervorbringt, weil durch die Verschmelzung unterschiedlicher kultureller Manifestationen Neues – auch neue transkulturelle Identitäten – geschaffen wird.

Transkulturelles Lernen kann sich dahingehend im Spanischunterricht manifestieren, dass bestimmte Aspekte auf Gegenstands- und Persönlichkeitsebene thematisiert werden. Das bedeutet, dass durch die Thematisierung z. B. der *convivencia de las tres culturas* auf der Iberischen Halbinsel oder der *mestizaje* auf dem amerikanischen Kontinent der Lernende für das Zusammenleben der Kulturen in den jeweiligen Ländern sensibilisiert wird. Durch den Kontakt der eigenen mit der spanischsprachigen Kultur wird den Lernenden deutlich gemacht, welche Gemeinsamkeiten es gibt und wie hier angeknüpft werden kann. Gerade bei jüngeren Lernende kann man durch Ähnlichkeiten in den Kulturen Interesse wecken, vor allem in Zeiten, in denen Multikulturalität – also ein Nebeneinander von verschiedenen Kulturen innerhalb eines sozialen Systems – an der Tagesordnung

ist. Durch das Schulen der transkulturellen Kompetenz wird man demzufolge nicht nur im fremden Land, sondern auch im eigenen Land kompetenter im Umgang mit kultureller Diversität.

3.2.3.3 Möglichkeiten zur Schulung trans- und interkultureller Kompetenz

Folgende Methoden und Sozialformen bieten sich an, um trans- und interkulturelles Lernen im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht zu erweitern:

- Schulung der Schreibkompetenz anhand von typischen kulturellen Gegebenheiten zwischen Spanien und Deutschland, wie unter anderem späterer Mahlzeitenrhythmus, die Siesta, Navidades, Noche Vieja, Reyes, folklore und culturas modernas.
- Schulung der Sprechkompetenz und kulturellen Kompetenz durch z. B. die Hotseat- Methode oder Kleingruppendiskussionen mit den Thematiken Alltag in Spanien bzw. Lateinamerika, Schulsystem und Ausbildung, Leben auf dem Land vs. Leben in der Stadt, berufliche Perspektiven, Generationenkonflikte, Aspekte hispanischer und indianischer Realität am Beispiel eines Landes in Mittelamerika usw.
- Schulung der Sprechkompetenz anhand eines Rollenspieles bzw. einer dialogischen Sprechereinheit über z. B. 'Turismo en España: la situación de los jóvenes, España y la UE, la evolución del sistema político en España, cambios, transición, democracia, monarquía constitucional, la realidad social de América Latina (ausgewähltes Land).

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen die Lernenden über ein Kompetenzniveau B1/B2 gemäß GeR. Damit sind sie unter anderem in der Lage, ihr Orientierungswissen über die Zielkulturen in vielfältigen Situationen anzuwenden. Dabei handelt es sich z. B. um Aspekte der Alltagskultur und Berufswelt, Themen und Probleme junger Erwachsener, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen, historische und kulturelle Entwicklungen einschließlich literarischer Aspekte sowie Themen von globaler Bedeutung (B1/B2). Sie können ihr Wissen über Kommunikation anwenden und fremdsprachige Konventionen beachten, u. a. zur Signalisierung von Distanz und Nähe. Außerdem sind sie in der Lage fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension zu erfassen, zu deuten und zu bewerten. Sie können sich trotz des Wissens

über die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten (B1/B2) (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 27).

3.2.4 Methodische und soziale Kompetenz

Unter methodischer Kompetenz versteht man gemäß den Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen die Fähigkeit anhand von einer Unterrichtsmethode eine bestimmte Fähigkeit zu trainieren und ein bestimmtes Thema zu erlernen. Im Allgemeinen gilt: Je mehr Methoden die Lernenden beherrschen, umso besser ist ihre methodische Kompetenz ausgeprägt. Eine gute Ausprägung an methodischer Kompetenz sorgt für einen sprachlichen Zuwachs; zudem werden Lernende durch abwechslungsreiche Methoden motiviert, ihre kommunikativen Kompetenzen auf unterschiedliche Arten zu trainieren.

Unter Sozialkompetenz oder sozialer Kompetenz versteht man gemäß den Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen die Fähigkeit mit anderen Personen derselben Lerngruppe zu interagieren. In Partner- und (Klein)Gruppenarbeit wird gelernt, seine Aufgaben zu strukturieren, verteilen und gemeinsam zu bearbeiten. Des Weiteren versteht man unter sozialer Kompetenz, dass man sich miteinander verständigt und kooperiert; Verantwortung übernimmt und Rücksichtnahme praktiziert. Außerdem beinhaltet soziale Kompetenz eine gewisse Fähigkeit, im Team zu agieren; Konflikte auszuhalten, auszutragen und zu lösen; andere Perspektiven einzunehmen; von Empathie geleitet zu handeln; sich durchzusetzen; Toleranz zu üben; Zivilcourage zu zeigen: sich einzumischen und in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung zu beziehen (vgl. IQ.12: Bildungsstandards moderner Fremdsprachen 2012).

In Kapitel 4 werden unterschiedliche Sozialformen wie Partner-, Gruppen-, Einzel- oder Plenumsarbeit erläutert und deren Vor- und Nachteile diskutiert. Einen besonderen Stellenwert hat innerhalb dieser Sozialformen die Methode des *Selbstorganisierten Lernens* (SOL), weil hier eine Menge an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zugleich geschult werden können. Des Weiteren werden in Kapitel 4 verschiedene Methoden zum kooperativen Lernen vorgestellt, die vor allem auf die Schulung der kommunikativen Kompetenzen abzielen.

Die Methodenkompetenz sowie die sozialen Kompetenzen bezeichnet der KCGO als überfachliche Kompetenzen, die nicht mehr nur fächerrelevant, d. h. in diesem Fall im Rahmen der Diskurskompetenz gelten, sondern überfachlich für alle Fächer von Bedeutung sind.

3.2.5 Sprachlernkompetenz

Unter Sprachlernkompetenz versteht man die Fähigkeit sein eigenes Sprachenlernen bewusst zu gestalten und zu analysieren. Ob ein Lernender über diese Kompetenz in ausreichendem Maße verfügt, zeigt sich in seiner Beherrschung verschiedener Lernmethoden sowie daraus abgeleiteter Strategien. Wenn ein Lernender über ein hohes Maß an Sprachlernkompetenz verfügt, kann er seine vorhandene Mehrsprachigkeit selbstständig reflektieren und erweitern. Im Übrigen haben Sprachbewusstheit und Sprachkompetenz im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung junger Erwachsener ihren jeweils eigenen Bildungswert.

Die KCGO definieren Sprachlernkompetenz wie folgt:

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Lernenden auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen. Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016: 16f.)

Die Studierenden eignen sich Strategien an, um sicherer zu sprechen, Lesestrategien, um sich einen Text leichter zu erschließen sowie Lernstrategien, um sich sprachliche Mittel, wie z. B. Vokabeln, besser im Gedächtnis behalten zu können. Die Lernenden können des Weiteren den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten einschätzen sowie Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen. Außerdem verfahren sie selbstständig, um sprachliche Inputs zu vernetzen, zu strukturieren und zu speichern. Sie können einfache unbekannte lexikalische Einheiten durch Ab-

leitung von bekanntem Vokabular sinngemäß verstehen oder mit Anleitung aus dem Zusammenhang erschließen und das Erkennen sprachlicher Fehler für den eigenen Lernprozess nutzen (vgl. IQ.12: KMK: Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen 2012).

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen die Lernenden über ein Kompetenzniveau B1/B2 gemäß GeR. Damit sind sie unter anderem in der Lage, ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen zu prüfen und gezielt zu erweitern z. B. durch die Nutzung geeigneter Strategien und Hilfsmittel (u. a. Nachschlagewerke, gezielte Nutzung des Internets). Sie können Begegnungen in der Fremdsprache für das eigenen Spracherlernen nutzen z. B. persönliche Begegnungen, Internetforen, Radio, TV, Filme, Bücher, Zeitschriften (B1/B2). Außerdem sind sie in der Lage, durch Erproben sprachlicher Mittel ihre eigene sprachliche Kompetenz zu festigen und zu erweitern, und in diesem Zusammenhang die in anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 29).

3.2.6 Text- und Medienkompetenz

Unter Textkompetenz versteht man die Fähigkeit, Texte in ihren jeweils richtigen historischen und gesellschaftlichen Kontext einbetten zu können. Die Lernenden erhalten daher sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht die Möglichkeiten, anhand von verschiedenen Texten (Prosa, Lyrik etc.) deren literarische Eigenheiten kennenzulernen und in der Fremdsprache wiederzuentdecken. Des Weiteren versteht man darunter die Fähigkeit, die gewonnenen Erkenntnisse über die Bedingungen und Techniken der Erstellung von Texten zur Produktion eigener Texte unterschiedlicher Textsorten adäquat zu nutzen (vgl. IQ.12: KMK: Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen 2012).

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen die Lernenden über ein Kompetenzniveau B1/B2 gemäß GeR. Damit sind sie unter anderem in der Lage, sprachlich und inhaltlich komplexe, literarische und nicht-literarische Texte zu verstehen und strukturiert zusammenzufassen. Sie können mit Hilfe sprachlicher, inhaltlicher und nicht-literarische Texte aufgabenbezogen analysieren, deuten und die gewonnenen Aussagen am Text belegen (B1/B2) (vgl. IQ.19: KCGO Spanisch 2016: 28).

3.2.7 Sprachbewusstsein

Ein Lernender verfügt dann über Sprachbewusstsein, wenn er in der Lage ist, über seinen Sprachgebrauch flexibel zu reflektieren. Darunter versteht man unter anderem ein gewisses Feingefühl für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs. Ein gutes Sprachbewusstsein führt zu einer sensiblen Gestaltung der sprachlich-diskursiven Beziehungen mit anderen Menschen, womit es einen wichtigen Beitrag zum Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen sowie zu interkulturellem Lernen und Persönlichkeitsbildung leistet (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016: 16).

Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe verfügen die Lernenden über ein Kompetenzniveau B1/B2 gemäß GeR. Damit sind sie unter anderem in der Lage, gemeinsame Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen zu erkennen und zu reflektieren, über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien zu erkennen und zu bewerten (B1). Auf höherem Niveau können sie die Erfordernisse einer kommunikativen Situation reflektieren und in ihrem Sprachhandeln berücksichtigen (vgl. IQ.19: KCGO/Spanisch 2016: 29).

3.3 Überfachliche Kompetenzen

Neben den fachlichen Kompetenzen sind für Lernende, die nach Abschluss der Oberstufe ein Studium oder eine Berufsausbildung beginnen wollen, überfachliche Kompetenzen von zusätzlicher Bedeutung. Daher wurden die 2012 erschienenen Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe 2016 durch das KCGO ergänzt, was neben den fachlichen nun auch die überfachlichen Kompetenzen definiert. Bereits die Bildungsstandards definierten überfachliche Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen, deren Schulung über die zu lernenden Fächer hinaus für alle Fachlehrer verbindlich ist. Während die Bildungsstandards u. a. soziale Kompetenz und personale Kompetenz als solche definieren, wird der KCGO konkreter: Nur durch ausreichende Schulung überfachlicher Kompetenzen wie der personalen und der sozialen Kompetenz können sich fachliche Kompetenzen adäquat entfalten. Soziale Kompetenzen beinhalten z. B. die Fähigkeit sich innerhalb einer Gruppe verständigen und kooperieren zu können, Verantwortung zu übernehmen und Rücksicht zu neh-

men, Stellung zu beziehen und ggf. Zivilcourage zu zeigen. Unter persönlicher Kompetenz versteht man das eigenständige und verantwortliche Handeln, den Aufbau einer gewissen Widerstandsfähigkeit gegen äußere Kritik, Selbstvertrauen, aber auch Sensibilität bzgl. des Einschätzens seines eigenen Könnens. Zu überfachlichen Kompetenzen zählen ebenso die Fähigkeiten, fachliches Wissen zu nutzen und zu bewerten, Verfahren und Strategien der Argumentation anzuwenden, Verständigung zwischen Laien und Experten zu initiieren und zu praktizieren sowie in Modellen zu denken und modellhafte Vorstellungen als solche zu erkennen (wissenschaftspropädeutische Kompetenz). Außerdem geht es darum Lernstrategien und Selbstbeobachtung anzuwenden sowie Probleme im Lernprozess wahrzunehmen (Selbstregulierungskompetenz) (vgl. IQ.19: KCGO 2016: 8).

Eine weitere überfachliche Kompetenz wird als sogenanntes *Involvement* bezeichnet. Darunter versteht man die Fähigkeit, sich auf etwas einzulassen, von epistemischer Neugier geleitete Fragen zu formulieren, eine Arbeitshaltung zu kultivieren sowie das Vorgenommene zum Ende zu bringen, d. h. ein entsprechendes Durchhaltevermögen zu entwickeln. Außerdem zählen wertbewusste Haltungen wie z. B. Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Stellenwert des Eigentums und nachhaltiges Handeln dazu. Ebenfalls zu den überfachlichen Kompetenzen, die es zu entwickeln gilt, gehören zivilgesellschaftliches Engagement z. B. soziales Handeln, politische Verantwortung übernehmen, Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrnehmen, sich persönlich für das Allgemeinwohl engagieren sowie selbstbestimmt in einer mediatisierten Welt lernen, in der man den Einfluss von digitalen Kommunikationen wahrnimmt und reflektiert, medialen Einfluss auf den Alltag wahrnimmt und auch im „online-Modus“ ethisch verantwortungsvoll handelt (vgl. IQ.19: KCGO 2016: 8).

Nachdem an dieser Stelle die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die zum Erlangen einer Diskurskompetenz gehören, die es nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe zu erlangen gilt, definiert wurden, widmet sich der nächste Teil dieses Kapitels den fachdidaktischen Prinzipien, die für eine erfolgreiche Planung und Durchführung des Unterrichts von Bedeutung sind. Diese originär aus der Fremdsprachendidaktik stammenden Prinzipien lassen sich mühelos auf jegliche Form von Didaktik übertragen, demnach auch auf die Translationsdidaktik. Inwieweit die fachdidaktischen Prinzipien in der Translationsdidaktik letztendlich ihre

Anwendung finden können, wird im empirischen Teil dieser Arbeit geprüft.

3.4 Fachdidaktische Prinzipien

Lehrkräfte sollten sich immer darüber im Klaren sein, was sie von den Lernenden erwarten. Daher sollte den Lernenden von Anfang an eine gewisse Transparenz bei der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten gegeben werden, damit sie wissen, warum sie welches Thema bearbeiten und welche Kompetenzen wie geschult werden. Das führt idealerweise dazu, dass die Lernenden eine gewisse positive Erwartungshaltung aufbauen können. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtseinheiten unter Berücksichtigung von fachdidaktischen Prinzipien hin zu planen, damit der Unterricht gut strukturiert und transparent durchgeführt werden kann.

Eine sehr klare Definition von fachdidaktischen Prinzipien liefern unter anderem der deutsche Schulpädagoge mit Schwerpunkt Fachdidaktik Englisch Frank Haß (vgl. Haß 1998), der deutsche Schulpädagoge mit Schwerpunkt Fachdidaktik Spanisch Wolfgang Steveker (vgl. Steveker 2011), der emeritierte Professor für englische Sprache und Didaktik Wolfgang Butzkamm (vgl. Butzkamm 1998) und der deutsche Erziehungswissenschaftler und Professor für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie Andreas Helmke (vgl. Helmke 2009). Auf die Definitionen dieser Wissenschaftler wird im Folgenden detailliert eingegangen, indem man die fachdidaktischen Prinzipien auf ihre Relevanz für das Erlangen einer translatorischen Kompetenz hin prüft.

3.4.1 Das fachdidaktische Prinzip der Orientierung am Lernen- **den**

Dieses fachdidaktische Prinzip beschäftigt sich laut Haß (1998) mit der Möglichkeit, wie Lehrkräfte ein Unterrichtsthema ansprechend für die Lernenden gestalten können. In der heutigen Zeit ist es kein Geheimnis, dass zumindest eine gewisse intrinsische Motivation vorhanden sein muss, um die Aufmerksamkeit des Lernenden für das entsprechende Unterrichtsfach zu wecken. Aufgabe der Lehrkräfte ist es daher, für bestimmte, motivierende Impulse zu sorgen, um so einen – im besten Falle langfristigen – Lernerfolg zu erzielen. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, die

Studierenden besser kennenzulernen, um so etwas über ihre Interessen und Vorlieben zu erfahren.

Auch Butzkamm (1998) betont die Wichtigkeit des Prinzips der Individualisierung oder Schülerorientierung bzw. Orientierung am Lernenden. Es ist wichtig, den Einzelnen nicht aus den Augen zu verlieren, weil Lernende eine fremde Sprache unterschiedlich schnell lernen. Dabei spielen verschiedene kognitive Faktoren eine Rolle. Übereinstimmend mit Haß ist auch Butzkamm der Auffassung, dass das Interesse des Lernenden, soweit es möglich ist, in den Mittelpunkt gerückt wird. Themen, die für die mitteilungsbezogene Kommunikation für die Sprecher interessant und von emotionalem Interesse sind, werden automatisch auch für die sprachbezogene Kommunikation interessant (vgl. Butzkamm 1998).

Zuerst ist es wichtig, ein Unterrichtsthema auf seine Zugänglichkeit gegenüber der Lerngruppe zu prüfen, d. h. die Interessen der Lerngruppe sollten bis zu einem gewissen Grad berücksichtigt werden. Hierfür prüft die Lehrperson, inwiefern Inhalte den Lernenden interessant, fragwürdig, begreiflich und anschaulich vermittelt werden können. Dazu sollten besondere Fälle, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse gewählt werden, anhand derer die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Lernenden nahegebracht werden kann. Damit steht der Lernende im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Haß 1998). Das Vorwissen des Lernenden muss Ausgangspunkt aller pädagogischen und didaktisch-methodischen Erwägungen sein. Die Vorkenntnisse der Lernenden gilt es zu erkennen und in die Unterrichtsgestaltung nutzbringend zu integrieren.

Unter Schülerorientierung bzw. Orientierung am Lernenden versteht Steveker (2011: 23) einen Unterricht, der sich an den Lernenden orientiert, indem er sie als Personen ernst nimmt und, wann immer er kann, an ihre Interessen, Fähigkeiten und ihren Wissensstand anknüpft. Innerhalb der Schülerorientierung bzw. Orientierung am Lernenden verweist Steveker auf die Öffnung des Unterrichts und damit auf Hilbert Meyer, der *Offenen Unterricht* folgendermaßen definiert:

Als *Offener Unterricht* werden alle Variante eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts mit einer Betonung der Selbstregulation und mit hohen Anteilen an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit bezeichnet. (Meyer 2004: 8)

Für den Unterricht bedeutet diese Öffnung tiefgreifende Veränderungen in der Methodik. Die Übungs- und Gesprächsformen geschehen demnach dezentral, anhand von *Tandembögen*, *Kommunikationskärtchen*, *Kugellager* etc.

Kooperative Lernformen wie *Gruppenpuzzle*, *Gruppenrallye*, *Skriptkoordination* laufen demnach in Kleingruppen nach präzisen Regeln ab (vgl. Steveker 2011: 23ff.). Handlungsorientierte Lernformen, wie z. B. Projektarbeit und *Simulationen* bringen die Lernenden in teils authentische Kommunikationssituationen und münden in ein Produkt. Die Lernenden erleben den Unterricht als eine sinnhafte Beschäftigung und haben zu Unterrichtsende ein Ergebnis erzielt, z. B. eine gemeinsame Übersetzung für einen authentischen Auftraggeber. Dies wirkt sich alles in allem sehr motivierend auf die Lernenden aus. Auch Lernangebote wie *Stationenlernen* und *Lerntheken* haben eine positive Stimulation auf den Lernenden. Den positiven Effekt, den dezentralisierte handlungsorientierte Unterrichtsformen auf den Übersetzungsunterricht haben können, beschreibt u.a. Canfora (2015) in ihrer Dissertation über Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen am germanistischen Institut des FTSK. In ihrer Dissertation geht es u.a. darum, welche Auswirkungen handlungsorientierte dezentrale Unterrichtsformen wie die Methoden *Infomarkt*, *Lernteamcoaching* und *Portfolio* auf heterogene Lerngruppen haben.

Schülerorientierung bzw. Orientierung am Lernenden beinhaltet auch kooperatives Lernen. Laut Weidner (2003) und Helmke (2006) spricht man dann von kooperativem Lernen, wenn mindestens zwei (höchstens fünf oder sechs) Lernende nach festen Regeln zusammenarbeiten und voneinander und miteinander lernen, wobei sie Verantwortung für den Arbeitsprozess und das gemeinsame Ergebnis übernehmen (vgl. Helmke 2009: 211f.). Individuelle Verantwortlichkeit, bei der jedes Gruppenmitglied seinen individuellen Beitrag in die Arbeit und das Ergebnis einbringt, gegenseitiges Unterstützen, Reflexion und kooperative Arbeitstechniken, wie z. B. das Einhalten und Aufstellen von Gruppenregeln und die Schaffung eines positiven Arbeitsklimas, sind Merkmale für ein gelungenes kooperatives Lernen im Sinne von Schülerorientierung bzw. Orientierung an den Lernenden (vgl. Steveker 2008: 27ff.). Auch Kiraly (2006, 2010, 2013a/b) spricht viel von kooperativem Lernen, hauptsächlich in Form von Projektarbeit. Die Durchführung von Projektarbeit in Gruppen eignet sich generell sehr gut für die Arbeit am FTSK oder anderen translatorischen Ausbildungsstätten, da dadurch eine Übersetzung nach bestimmten Aspekten vorbereitet und durchgeführt wird. Dies führt dazu, dass viele Subkompetenzen der übersetzerische Kompetenz zugleich gestärkt werden.

In der Regel handelt es sich bei den Lerngruppen in den Anfangssemestern am FTSK um heterogene Lerngruppen. Man kann davon ausgehen, dass etwa 90 Prozent der Studierenden Anfang zwanzig sind, etwa 9 Prozent sind in der Altersgruppe zwischen 24 und 30 Jahren und etwa ein Prozent ist über 30 Jahre. Die von der Bundesanstalt für Bildung in regelmäßigen Abständen veröffentlichte Shell-Jugendstudie berichtet über die Vorlieben, Gebräuche und Stärken von Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren. So arbeitet beispielsweise die 18. Shell-Jugendstudie heraus,

unter welchen politischen und sozialen Bedingungen Jugendliche heute aufwachsen und wie sie sich dabei eine Persönlichkeit erarbeiten. Die Studie bildet die Vielfalt der jugendlichen Lebenswelten ab und arbeitet gleichzeitig heraus, wie sich junge Menschen heute von vorherigen Generationen unterscheiden. (IQ.21: Shell-Jugendstudie 2019)

Will man den Beruf des Lehrenden an einer deutschen Hochschule erfolgreich ausüben, sollte man in Erwägung ziehen eine Studie dieser Art bei der Analyse der Lehr- und Lernbedingungen zu berücksichtigen. Diese Analyse wird im Rahmen der Schülerorientierung bzw. Orientierung am Lernenden in der Lehrerbildung und darüber hinaus von Lehrkräften an deutschen Schulen immer erwartet. Wenn man sich an den Interessen der Studierenden orientiert und zudem eine Brücke zu gegenwärtig aktuellen Themen schlagen kann, schafft man eine gute Voraussetzung dafür, dass die Studierenden den Unterricht ansprechend finden.

Ein weiterer Aspekt des fachdidaktischen Prinzips der Schülerorientierung bzw. Orientierung am Lernenden ist die Binnendifferenzierung und individuelle Förderung der Lernenden. Die Individualisierung des Lernenden erreicht man dann, wenn man das Leistungspotenzial der einzelnen Lernenden voll ausschöpft bzw. auf Über- oder Unterforderungen reagiert (vgl. Steveker 2011: 30). Man kann den Unterricht auf die individuellen Lernvoraussetzungen des Einzelnen abstimmen, indem man es den Lernenden ermöglicht, gezielt an ihr Vorwissen anzuknüpfen und ihnen diesbezüglich entsprechendes Material zur Verfügung stellt. Des Weiteren sollte die Lehrkraft Lernziele an den Einzelnen oder an einzelne Gruppen anpassen. Lernende mit geringen oder unvollständigen Kenntnissen sind angehalten, ihre Lücken zu schließen, um ein Basisniveau zu erlangen (Minimalziel). Lernenden mit hohen oder soliden Kenntnissen wird anspruchsvolleres Material angeboten, damit sie ebenfalls einen Lernzuwachs erhalten (Maximalziel). Außerdem sollten die Lehrkräfte darauf

achten, ihren Unterricht auf das Lerntempo des Einzelnen (oder einzelnen Gruppen) abzustimmen, indem sie leistungsschwächeren Lernenden mehr Zeit und eventuell weniger umfangreiches Material zur Verfügung stellen (vgl. Steveker 2011: 30f.). Im Übersetzungsunterricht eignen sich anfangs von den Studierenden angefertigte Übersetzungen als Diagnoseinstrument zur Einstufung des Lernstands der Studierenden.

3.4.2 Die fachdidaktischen Prinzipien der Problem- und Prozessorientierung

Das fachdidaktische Prinzip der Problemorientierung beschäftigt sich laut Haß (1998) damit, wie die Lehrperson am günstigsten eine Thematik auswählt und inwiefern die Thematik Relevanz für das Trainieren bestimmter Kompetenzen hat. Das Prinzip der Problemorientierung dient der Auseinandersetzung mit Sprache, Literatur, Kultur des jeweiligen Landes in Hinblick auf die gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche, politische oder historische Dimension. Diesbezüglich sollte das Thema so gewählt werden, dass es exemplarisch bedeutsam ist, d. h. der Inhalt sollte es möglich machen, dass man sich einen größeren allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertreten bzw. erschließen kann. Dabei sollte er gegenwärtig bedeutsam sein, d. h. das Thema bzw. die durch dieses Thema zu gewinnenden Erfahrungen, Erkenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten sollten für die Lernenden eine gewisse Relevanz haben. Auch sollte sich die Lehrperson die Frage stellen, welche Bedeutung der Lerninhalt für die Zukunft der Lernenden haben könnte (vgl. Meyer 2004).

Im Bereich der Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre steht problemorientiertes Lehren und Lernen ebenfalls im Vordergrund (vgl. Hawelka/Hammerl/Gruber 2007: 45). Bereits während der universitären Ausbildung sollte anwendungsbezogenes Wissen durch den Umgang mit praktischen Problemstellungen erworben werden. Am FTSK ist in erster Linie eine gute Ausbildung der translatorischen Kompetenzen der Studierenden von Bedeutung. Bedeutende Sprach- und Translationswissenschaftler haben sich bereits um eine Definition einer translatorischen Kompetenz bemüht (vgl. Kapitel 2), jedoch divergieren die Definitionen. Die meisten Modelle beinhalten jedoch die interkulturelle und kommunikative Kompetenz als wichtige Subkompetenz der translatorischen Kompetenz, daher könnte eine Problemorientierung dahingehend folgen, eine kulturspezifische Thematik aufzugreifen, anhand derer die kulturelle

Kompetenz der Lernenden unter Anwendung von sprachlichen Mitteln geschult wird.

Ein Beispiel für ein problemorientiertes Thema im Spanischunterricht am FTSK wäre z. B. die Wasserknappheit in Andalusien. Die Studierenden werden mit Problemen und Gegebenheiten des Landes bzw. der Länder der Zielsprache konfrontiert. Eine weitere Möglichkeit wäre die hohe Arbeitslosigkeit auf den Kanarischen Inseln oder die Umweltverschmutzung an der *Costa del Sol*. All diese Themen lassen sich unter dem Überbegriff „Tourismus in Spanien“ vereinen und zu einer Unterrichtsreihe ausweiten (vgl. Kapitel 8). Das Thema „Tourismus in Spanien“ ist hochaktuell und es lassen sich dazu viele gegenwärtige Texte im Internet finden. Auch ein professioneller Übersetzer kann in der Tourismusbranche in Spanien gut unterkommen und mitunter den Studierenden „echte“ zu übersetzende Texte (z. B. im Rahmen authentischer Übersetzungsprojekte) zur Verfügung stellen. Um eine hervorragende Übersetzung zu erzielen, sind die Lehrkräfte am FTSK dazu verpflichtet, den Studierenden möglichst viel Hintergrundwissen zu der jeweiligen Thematik zu vermitteln. Das Ganze sollte unter Verwendung abwechslungsreicher dezentraler Unterrichtsformen geschehen, bei denen vor allem auf die kommunikative Kompetenz der Lernenden abgezielt wird.

Bei dem Prinzip der Prozessorientierung geht es darum, dass Lehrkräfte möglichst darauf achten, dass die Lernenden Strategien erlernen, um ihre Lernprozesse eigenständig zu steuern. Die Lernenden erwerben und trainieren bestimmte Lernstrategien bewusst, wodurch sie befähigt werden, ihre Lernprozesse so weit wie möglich eigenständig zu steuern. Helmke definiert Lernstrategien als „Verhaltensweisen und Denkvorgänge, die Lernende gezielt zur Verbesserung des Lernens und des Wissenserwerbs einsetzen“ (vgl. Helmke 2009: 205). Es geht demnach darum, Erschließungs-, Organisations- und Kompensationsstrategien zu erlernen, um langfristig sein Lernen eigenständig planen zu können. Unter Erschließungsstrategien versteht man unter anderem Hör- oder Leseverstehensstrategien, wodurch der Lernende sich die Bedeutung eines Lesetextes bzw. Hörtextes leichter herleiten kann. Für die Schulung von Subkompetenzen im Rahmen der translatorischen Kompetenz könnte dies z. B. bedeuten, dass man einen Ausgangstext auf seine Schwierigkeitsstellen hin prüft und dementsprechend markiert. Wenn man z. B. einen Ausgangstext strategisch organisieren möchte, bieten sich als Organisationsstrategie un-

ter anderem an, den Text nach Schlüsselwörtern abzusuchen sowie Informationen zu markieren und nach bestimmten Aufgabenbereichen zu strukturieren.

Kompensationsstrategien sind bei sprachproduzierenden Aufgaben (z. B. Schreiben, Reden) mitunter sinnvoll, da durch Paraphrasierung, Gestik, Mimik und Körperhaltung das Gespräch auch nonverbal in Gänge gehalten werden kann und somit der Kommunikationsfluss nicht abbricht. Auch beim Stegreifübersetzen und Dolmetschen ist es nützlich, Kompensationsstrategien (z. B. das Paraphrasieren von Wörtern) anzuwenden, um die Informationen schnell von der Ausgangs- in die Zielsprache zu mitteilen. Gedächtnisstrategien (z. B. Eselsbrücken oder Wörter nach Lernfeldern ordnen und auf *Mindmaps* platzieren) helfen u. a. den lexikalischen Zuwachs zu ordnen und besser behalten zu können. Auch Kontrollstrategien zählen zu den Lernstrategien und beziehen sich auf die Planung und Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes, indem man seine Arbeitsschritte individuell plant, seine eigenen typischen Fehlerbereiche erkennt und lernt diese zu vermeiden. Im Anschluss soll der Lernende im Stande sein, seine Lernergebnisse selbst zu überprüfen. Beim Übersetzen kann dies dahingehend geschehen, dass der Lernende ein individuelles Portfolio führt, in welchem seine Lernfortschritte kommentiert und die entsprechenden Subkompetenzen auf ihre Ausgeprägtheit hin evaluiert werden können.

3.4.3 Das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung

Schult die Lehrperson die sozialen, fachlichen, methodischen und sprachlichen Kompetenzen werden die Lernenden im Ganzen handlungskompetent. Demnach ist die Handlungsorientierung ein weiteres wichtiges didaktisches Prinzip auf das ein gelungener Unterricht abzielen sollte. Haß (1998) definiert dieses Prinzip als die Möglichkeit, eine Thematik so auszuwählen, dass die Lernenden daraus für weitere Situationen Nutzen ziehen können. Handlungsorientierung kommt im Fremdsprachenunterricht dann zur Anwendung, wenn die Fremdsprache in einer sinnhaften, realistischen Aufgabe erlebt wird. Zum Lösen dieser Aufgabe sollte die Fremdsprache nach Möglichkeit als Kommunikationsmedium verwendet werden. Der Ausgangspunkt der Aufgabe ist authentisches Material (z. B. Briefe, Zeitungstexte etc.), das die Lernenden anspricht und zur Stellungnahme herausfordert. Im handlungsorientierten Unterricht wird die

Fremdsprache immer im Rahmen einer sinnhaften, realitätsnahen Aufgabe erlebt (z. B. E-Mails schreiben, mit Muttersprachlern sprechen). Ausgangspunkt handlungsorientierter Unterrichtsphasen ist in der Regel authentisches Material wie Bilder, Lieder, Werbeanzeigen oder Gedichte (vgl. Steveker 2011: 36). Die Fremdsprache wird in handlungsorientiertem Unterricht als Kommunikationsmedium verwendet, sodass die Gesichtspunkte des korrekten Sprachgebrauchs in den Hintergrund treten. Begegnungs-, Korrespondenz- und Rechercheprojekte in Form von konkreter themenbezogener Arbeit unterstützen diese Unterrichtsform (vgl. Sommerfeldt 2011). Handlungsorientierter Unterricht aktiviert die Lernenden; sie werden herausgefordert, selbst tätig zu werden, was eine entscheidende Voraussetzung für deren Selbstständigkeit darstellt. Dies kann dann am besten geschehen, wenn die subjektiven Interessen der Lernenden zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werden (vgl. Kapitel 4.4.1). Die Lernenden können demnach an Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligt werden. Im Idealfall stellt der handlungsorientierte Unterricht eine Wechselwirkung zwischen körperlichen und geistigen Tätigkeiten dar. Dem Ganzen kann in puncto Nachhaltigkeit der letzte Schliff verpasst werden, indem man den Unterricht so aufzieht, dass eine enge Verbindung von Rezeption, Produktion und Interaktion gefördert wird (vgl. Haß 1998: 26 ff.).

Ein weiteres Prinzip, das unter handlungsorientierten Unterricht fällt, ist die Orientierung an Bildungsstandards und Kompetenzen. Hier geht es laut Haß darum, Wissen mit Anwendung zu verknüpfen, da eine optimale Vernetzung nur dann stattfindet, wenn man sein generiertes Wissen auch anwendet.

Unter Berücksichtigung verschiedener Subkompetenzen im Rahmen der Diskurskompetenz, kann man als Lehrkraft versuchen, möglichst vielen fachdidaktischen Prinzipien treu zu bleiben. Steveker (2011) bezeichnet dieses fachdidaktische Prinzip als Standardorientierung, indem er auf Bildungsstandards eingeht. Bildungsstandards formulieren demnach Kompetenzen, die Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelt haben sollen. Die Lernenden sollten demnach in einer fremdsprachlichen Umgebung in komplexen Situationen erfolgreich handeln können (vgl. IQ.12: Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen 2012), wonach die Bereiche kommunikative Kompetenz, methodische Kompetenz und interkulturelle Kompetenz zu schulen wären. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) werden die unterschiedlichen Niveaustufen

der kommunikativen Kompetenzen detailliert definiert. Ob und in welchem Grad der Lernende eine angestrebte Kompetenz entwickelt hat, wird am Ende eines Lehr- und Lernprozesses festgestellt. Hiermit stehen die Bildungsstandards im Kontrast zu den herkömmlichen Lehrplänen, in denen definiert wird, welcher Lernstoff durchgenommen werden soll. Durch die Bildungsstandards wird definiert, welchen Lernstoff die Lernenden nach einer Lerneinheit beherrschen sollten (vgl. Steveker 2011: 41).

Eine große Relevanz im Rahmen von handlungsorientiertem Unterrichten hat die Kommunikationsorientierung (vgl. Haß 1998). Der Fremdsprachenunterricht muss kommunikativ ausgerichtet sein, da die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten auf der Grundlage solider Kenntnisse beruht. Der mündlichen Kommunikationsfähigkeit muss daher stets ein hoher Stellenwert beigemessen werden. Hierbei hilft es u. a. sich an Bildungsstandards zu orientieren, um den Unterricht auf die Schulung kommunikativer, methodischer, sozialer und interkultureller Kompetenzen hin auszurichten. Da Kommunikationsfähigkeit das oberste Kriterium bei der Einschätzung der sprachlichen Leistungen der Lernenden ist, sollte das Prinzip der Fremd- und Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen. Fehler sind dabei als natürliche und notwendige Bestandteile des Fremdsprachenlernens anzusehen und im Sinne transparenter Bewertung von Leistungen den Lernenden auf konstruktive Weise darzulegen (vgl. Haß 1998: 341 ff.). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen kann den Lernenden als Orientierungshilfe dienen, um ihre Kenntnisse zunehmend selbst einschätzen zu können. Die Lehrperson führt die Lernenden an die einzelnen Kompetenzen des GeRs heran und steht bei der Selbstevaluation beratend zur Seite. So dient beispielsweise die Schulung der sprachlichen Mittel dem Erwerb der kommunikativen Fertigkeiten (vgl. Haß 1998: 92 f.) und sollte daher nicht isoliert trainiert werden, sondern immer im Zusammenhang mit den kommunikativen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) anhand eines den fachdidaktischen Prinzipien entsprechenden Themas (vgl. Steveker 2011: 35).

Ein weiteres fachdidaktisches Prinzip ist das Prinzip der Methodenvielfalt. Indem die Lehrperson mit Blick auf die Lernenden die Unterrichtsinhalte und die gegebenen Rahmenbedingungen die jeweils geeignete Methode auswählt, ergibt sich die Möglichkeit, die Lernenden auf interessante vielfältige Arten zu schulen. Dies setzt allerdings voraus, dass Lehrkraft

und Lernende über eine gut geschulte Methodenkompetenz verfügen (vgl. Haß 1998: 211 ff.). Wenn die Lernenden methodisch vielfältig geschult werden, kann auch im Übersetzungsunterricht auf diese Methodenvielfalt zurückgegriffen werden und die Lernenden können im Bereich der kommunikativen Kompetenz auf vielfältige und abwechslungsreiche Art und Weise geschult werden, was sich auf die angehenden Übersetzer positiv auswirkt.

Es ist wichtig, den Fremdsprachenunterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen (vgl. Haß 1998) und somit Formen des differenzierten und individualisierten Lernens durch kooperative Lernmethoden in dezentralen Übungsformen zu schaffen, wodurch alle Lernenden die Möglichkeit einer chancengleichen Entwicklung bekommen. Man kann kooperatives Lernen zum Beispiel durch Gruppenarbeit mit Rollenzuweisung und durch dezentrale Übungs- und Gesprächsformen wie Partnerarbeit mit Tandembögen und Kommunikationskärtchen erreichen. Auch bieten sich hierfür Methoden wie z. B. die der *Lerntheke* (vgl. Canfora 2015) oder des *Stationenlernens* an. Wichtig ist, dass die Lehrperson auf die Heterogenität der Gruppe Rücksicht nimmt und jedem Lernenden die Möglichkeit gibt, in seinem eigenen Tempo den Stoff zu bewältigen (vgl. Kapitel 3.4.1).

3.5 Zusammenfassung und Ausblick

Lehrkräfte, die ihre Unterrichtsstunden und -reihen unter Berücksichtigung oben genannter fachdidaktischer Prinzipien aufbauen, helfen den Lernenden dabei, eine gute Zugänglichkeit zu einem Thema zu finden, das gegenwartsorientiert ist und an der die Interessenswelt der Lernenden anknüpft. Dabei sollten die Lehrkräfte eine heterogene Leistungsbereitschaft und -stärke genauso berücksichtigen wie die Schulung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Wenn man zusätzlich für eine angenehme Lernatmosphäre und ein methodisch vielfältiges Repertoire sorgt, fühlen sich die Lernenden in der Regel ernst genommen, sind motiviert und zeigen eine höhere Lernbereitschaft als bei herkömmlichen lehrerzentrierten Methoden, die auf die Vermittlung von deduktivem Wissen abzielen. Kompetenzorientierter Unterricht richtet sich nach Bildungsstandards und den darin formulierten Kompetenzen. Ein Unterricht, der auf Kompetenzen abzielt, unterscheidet sich weitreichend von herkömmlichem zentral gesteuertem Frontalunterricht, da immer Zeit für die Anwendung

des erlernten Wissens bleibt. Diese Anwendung geschieht in der Regel durch Übungen, die auf die Aktivierung der Lernenden abzielen, was man schwer im Frontalunterricht durchführen kann, sondern wobei es dezentraler Übungsformen bedarf.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird vor allem den Aspekten der kommunikativen Kompetenz sowie interkulturellen Kompetenz im Rahmen der Diskurskompetenz eine besondere Wichtigkeit beigemessen. In puncto fachdidaktische Prinzipien haben die Prinzipien der Handlungsorientierung sowie Problemorientierung eine besondere Gewichtung. Das Prinzip der Orientierung an den Lernenden im Rahmen von heterogenen Lerngruppen (vgl. Canfora 2015), wird in dieser Arbeit zwar ebenfalls berücksichtigt, allerdings wird auf eine etwaige Heterogenität der Studierenden nur im Ansatz reagiert. Die Wahl der Unterrichtsform richtet sich in erster Linie danach welche kommunikativen Kompetenzen geschult werden sollen. Die Hypothesen, die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellt wurden, zielen auf die Schulung eben dieser Kompetenzen ab, weil geprüft werden soll, ob eine Schulung der kommunikativen Kompetenzen zu einer Steigerung der translatorischen Kompetenz und einer höheren Motivation bei den Lernenden führt. Daher sind die drei im empirischen Teil aufgeführten Unterrichtsreihen in erster Linie handlungs- und problemorientiert. Handlungsorientiert insofern, als dass sie zur Schulung der kommunikativen Kompetenzen beitragen und problemorientiert, indem sie zur Schulung der interkulturellen Kompetenz führen. Eine gewisse Orientierung an den Lernenden – in diesem Fall an den Studierenden – ist ebenfalls gegeben, da die Thematik auf die Interessensfelder der Studierenden abzielt und eine Schulung der Sprechkompetenz an den Studierenden ausdrücklich gefordert wird (vgl. Anhang).

Da sich diese Arbeit insbesondere mit der Schulung der translatorischen Kompetenz durch handlungs- und prozessorientierte Unterrichtsformen beschäftigt, werden im nun folgenden Kapitel diesbezügliche Unterrichtsformen und –methoden vorgestellt und darauf geprüft, inwieweit sie sich im Rahmen von kompetenzorientiertem Übersetzungsunterricht am FTSK oder an anderen translatorischen Ausbildungsstätten anwenden lassen.

4. Kompetenz- und prozessorientierte Unterrichtsformen im Rahmen von handlungsorientiertem Lernen

Dieses Kapitel widmet sich der genaueren Untersuchung von kompetenz- und prozessorientierten Unterrichtsformen im Allgemeinen sowie Unterrichtsformen, die zur Steigerung der mündlichen Sprachproduktion führen, im Speziellen. Aufbauend auf den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und den fachdidaktischen Prinzipien gemäß KCGO und den von u. a. Schaeper/Briedis definierten Schlüsselqualifikationen in der Hochschuldidaktik (vgl. Kapitel 3) wird hier ein Abriss über die effektivsten und populärsten Methoden im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht gegeben.

Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, mit den Lernenden gemeinsam ein Bild von – nach Möglichkeit – interessantem Unterricht zu entwickeln. Das Unterrichtsvorhaben sollte gemeinsam geplant werden, das Methodenrepertoire ständig erweitert, der Unterrichtsprozess und inhaltliche Ergebnisse sollten gemeinsam evaluiert werden, um ein sinnhaftes und effizientes Lernen zu ermöglichen (vgl. Bovet/Huwendiek: 2008: 160ff.). Zudem gelingt den Lernenden das Lernen besser, wenn die Lehrperson ihnen eine gewisse Übersicht und Ordnung über den Lernstoff gibt, wenn Unterrichtsmaterialien und Informationen gut strukturiert sind und wenn die Lehrperson die Beiträge der Einzelnen ernst nimmt. Es geht demnach nicht um puren Wissenserwerb, sondern um die Verknüpfung von Wissen mit Anwendung. Erst dann, wenn der Lernende sein erlerntes Wissen auch anwendet, festigt er es und wird dadurch kompetent.

Lernpsychologisch gesehen gibt es verschiedene Arten des Lernens (vgl. Bovet/Huwendiek 2008: 164ff.): Neben assoziativem Lernen, bei dem der Lernende Neues mit Ähnlichem verknüpft, kann der Lernende beispielsweise durch Imitation lernen (Imitationslernen) oder durch den Einsatz von Mitteln wie Verstärken, Löschen, Hervorheben (instrumentales Lernen). Vor allem das handelnde Lernen, d. h. Lernen durch Handeln und Erfahren, Planen und Problemlösen, und das kognitive Lernen, d. h. Informationen aufzunehmen und sie im Anschluss zu verarbeiten, um so zu einer geordneten Wissensmenge zu gelangen, stehen in der heutigen Zeit im Fokus der Fremdsprachendidaktik. Die Bildungsstandards des modernen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kapitel 3) versuchen daher in bestmöglicher Weise diese Art des Lernens zu veranschaulichen.

Im Folgenden werden verschiedene Methoden für den Unterricht aufgezeigt, mit denen man oben genannte Ziele am besten erreichen kann. Im Vorfeld wird kurz über die verschiedenen Unterrichtsphasen gesprochen, aus denen sich eine gelungene handlungsorientierte Unterrichtsstunde zusammensetzen sollte.

4.1 Verschiedene Phasen einer Unterrichtsstunde

Um die Beschreibung der Unterrichtsreihen im empirischen Teil (vgl. Kapitel 7) dieser Arbeit besser nachvollziehen zu können, empfiehlt es sich, den Aufbau einer Unterrichtsstunde genauer zu beleuchten. Eine gelungene Unterrichtsstunde gliedert sich in mehrere Phasen, die nach handlungsorientiertem Gesichtspunkt in wie folgt aussehen können:

- Einstiegsphase
- Überleitung zur Erarbeitungsphase
- Erarbeitungsphase
- Ergebnissicherungsphase
- Vertiefungsphase

Eine gute Unterrichtsstunde beginnt mit einem gelungenen Unterrichtseinstieg. Damit dieser gelingt, sollte er einige Funktionen erfüllen. Er sollte die Lernenden neugierig machen und ihr Interesse am Thema wecken. Durch den Einstieg sollten zentrale Aspekte des neuen Themas angesprochen, eine Fragehaltung bei den Lernenden hervorgerufen und Klarheit vermittelt werden, um den anschließenden Arbeitsauftrag besser verstehen zu können. Ein gelungener Einstieg knüpft an das Vorwissen der Lernenden an, stellt eine Verbindung zu neuen Lerninhalten her und informiert über den geplanten Verlauf der Unterrichtsstunde bzw. der gesamten Einheit. In Verbindung mit dem Unterrichtseinstieg findet das Einstiegsgespräch statt. Es soll die Lernenden neugierig machen und ihre Aufmerksamkeit kanalisieren, Neues mit Bekanntem verbinden, den Lernenden die Chance geben, ihr Vorwissen einzubringen, Klarheit über die Thematik schaffen und das fachliche Interesse fördern, wodurch bei den Lernenden eine Motivationshaltung aufgebaut wird. Ein gutes Einstiegsgespräch zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrperson Redeketten zulässt und nach von ihr inszenierten Impulsen erst einmal abwartet, bevor sie nach Antworten von Seiten der Lernenden sucht. Dabei sollten Ein-Wort-Fragen vermieden und vorgreifende Antworten notiert werden. Bei einer

hohen Aktivität der Lernenden bietet es sich an, eine Gesprächsdauer zu vereinbaren; bei zu geringer Aktivität kann die Lehrperson die Lernenden bitten, eine *Think/Pair*-Phase einzulegen, bevor man wieder im Plenum zusammenkommt und sich austauscht - diesen Vorgang bezeichnet man als *Share*-Phase (vgl. Kapitel 4.2.2).

Es gibt verschiedene Arten von Unterrichtseinstiegen. Ein Einstiegsimpuls kann in Form eines *Brainstormings* gesetzt werden, wobei die Lernenden sich hier völlig frei äußern und von der Lehrperson auch zu kreativen und ungewöhnlichen Beiträgen ermutigt werden sollten. Voraussetzung hier ist, dass die Lernenden alles äußern dürfen, was ihnen zu einem Thema bzw. einer Fragestellung einfällt, ohne von den anderen kommentiert oder kritisiert zu werden (vgl. Hawelka/Hammerl/Gruber 2007: 22). Hierbei liegt der Vorteil darin, dass die Motivation der Lernenden ohne Druck und Stress gefördert wird. Durch das *Brainstorming* werden neue Lerngegenstände mit bereits bekannten verbunden, wodurch sich diese Methode der Wissensakquise in fast allen Bereichen einsetzen lässt. Mitunter kann die freie Gedankenäußerung zu weit vom eigentlichen Thema wegführen, sodass die Lehrperson behutsam von einer etwaigen Exkursion wieder zurück zum eigentlichen Lerngegenstand lenkt.

Der Unterrichtseinstieg kann auch in Form eines Einstiegsgespräches erfolgen. Dieses Gespräch kann informierender Natur sein, indem die Lehrperson zum Beispiel eine Geschichte erzählt, etwas pantomimisch vormacht oder etwas zeigt. Sie kann aber auch provokativen Charakter haben, indem z. B. ein Widerspruch konstruiert wird oder ein Thema bzw. Lerngegenstand verfremdet oder verrätselt wird. Werden diese verschiedenen Unterrichtseinstiegen von den Lehrkräften auf kurze, prägnante und spannende Weise durchgeführt, kann das zu einer hohen Aktivität seitens der Lernenden führen, die Lernenden neugierig machen, sie zum Mitdenken animieren oder auch das Thema oder das Problem überhaupt erst in ihren Fragehorizont rücken.

Ein Unterrichtseinstieg kann auch mit Hilfe eines Mediums gestaltet werden. Hierfür bieten sich Karikaturen, Fotos, Gegenstände, Kurzfilme, Werbefilme, Liedsequenzen und Bildergeschichten an. Diese Gegenstände werden den Lernenden entweder schweigend (*stummer Impuls*) vorgeführt oder an eine sogenannte *Ich-Botschaft* von Seiten der Lehrkraft gekoppelt (wie z. B. „Ich habe eine Karikatur gefunden, die mich sehr nachdenklich macht, was denken Sie darüber?“). Der *stumme Impuls* ist als Überleitung gut geeignet für Lernende, die bereits Erfahrung mit dieser Art von

Unterrichtseinstieg haben. Eher ungeeignet ist er für ungeübte Lernende, da eventuell die Hemmschwelle zu groß ist, ungefragt seine Meinung kundzutun. Wenn die Lehrperson die Einstiegsmedien mit einer Ich-Botschaft koppelt, kann diese Art von Überleitung eine entspannte Atmosphäre erzeugen, weil sie den Beziehungsaspekt zwischen Lehrkraft und Lernenden betont. Generell ist wichtig, dass die Einstiegsphase nicht langwierig gestaltet wird.

Als nächstes geht es darum von der Einstiegs- zur Erarbeitungsphase zu gelangen. Dies kann dadurch geschehen, dass die Lehrperson die Lernenden dazu auffordert, das gewählte Einstiegsmedium zu beschreiben (wie z. B. „Was glauben Sie, was der Autor damit gemeint haben könnte?“). Die Überleitung kann provozierend geschehen (wie z. B. „Die Person in dem Film bzw. Lied bzw. Text hat mit ihrer Aussage völlig Recht!“), was zum Widerspruch herausfordert und gut dazu geeignet ist, möglichst viele Lernenden zu Beiträgen zu motivieren. Außerdem könnte man zu dem jeweiligen Medium eine Entscheidungsfrage stellen (wie z. B. „Wer hat hier Recht?“), eine Autoreninterpretation abfragen (wie z. B. „Was glauben Sie, könnte der Autor damit gemeint haben?“) oder aber die Überleitung problemorientiert gestalten (wie z. B. „Eine Karikatur kritisiert die Wirklichkeit. Was genau wird hier kritisiert?“).

Ein gelungener Unterrichtseinstieg endet also dann, wenn die Lernenden in die Erarbeitungsphase entlassen werden, in der sie selbst handlungsorientierte Aufgabenformate bearbeiten. Optimaler Weise finden die Lernenden selbst heraus, was anhand des Einstiegs auf sie zukommt. Die Lehrkraft kann hier steuernde Fragen einflechten, indem sie die Lernenden fragt, was man in Bezug auf das jeweilige Thema nun machen könne. Wichtig ist, dass die Lehrperson deutlich macht, dass es so gut wie immer mehrere Möglichkeiten gibt, aus welcher inhaltlichen Thematik genau der Arbeitsauftrag der Erarbeitungsphase besteht, so dass sich die Lernenden, die mitunter mit einer anderen, auch aufgrund des Einstiegs möglichen Thematik spekuliert haben, nicht verunsichert fühlen. Alternativ kann die Lehrkraft das Stundenthema auch selbst festlegen. Wichtig ist nur, dass den Lernenden klar ist, was in der Erarbeitungsphase in Gruppen, im Plenum, mit einem oder mehreren Partnern oder auch in Einzelarbeit auf sie zukommt.

Im Anschluss an die Erarbeitungsphase, die die Lehrperson so gestalten sollte, dass die Lernenden aktiviert werden in Gruppen- oder Partnerarbeit

zu arbeiten, folgt die Ergebnissicherungsphase. Die Ergebnissicherungsphase kann durch unterschiedliche handlungsorientierte Methoden durchgeführt werden (vgl. Kapitel 4.2). Hier gibt die Lehrperson inhaltlich und sprachlich Feedback zu dem von den Lernenden Erarbeiteten und kann anschließend den Lernenden eine weitere Aufgabe zur vertiefenden Behandlung der Thematik geben. Diese Vertiefung kann in Form einer Hausaufgabe sein, in der die Lernenden das Thema bzw. die Fragestellung der Stunde erörtern und ihre Argumente schriftlich gewichten.

Für einen anspruchsvollen Unterricht ist es sinnvoll, nicht nur unterschiedliche Methoden, sondern auch verschiedene Sozialformen zur Anwendung bringen. Unter Sozialformen versteht man in der Didaktik diejenigen Gruppierungen, in denen eine unterrichtsrelevante Aktivität durchgeführt wird. Gängige Sozialformen sind Plenumsgespräch, Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Im Plenumsgespräch leitet die Lehrkraft oder ein von der Lehrkraft eingesetzter Schüler bzw. Lernender das Gespräch bzw. die Aktivität innerhalb der gesamten Lerngruppe. Diese Art von Sozialform eignet sich dann, wenn die Lerngruppe nicht zu groß ist oder wenn die Meinung der ganzen Gruppe zur Problemlösung beitragen kann, was das Unterrichtsgeschehen interessant macht. Vor allem Plenumsdiskussionen finden in Form von Plenumsgesprächen statt, in denen die Lernenden gemeinsam Stellung zu einer bestimmten Thematik nehmen.

Kooperatives Lernen in Form von Partnerarbeit eignet sich besonders, wenn die Lernenden in einem geschützten Raum neues Wissen erarbeiten, der Lernstoff in unterschiedliche Gebiete aufgeteilt wird oder aber der Redeanteil des Einzelnen sehr hoch sein soll, wie das im Fremdsprachenunterricht gewünscht ist. Ein besonderes Augenmerk sei an dieser Stelle auch auf die kooperative Lernform der Gruppenarbeit gerichtet. Auch in der Hochschuldidaktik wird auf diese altbewährte Sozialform zurückgegriffen (vgl. Hawelka/Hammerl/Gruber 2007: 59ff.), da kognitive Effekte kooperativen Lernens auf dem Austausch Lernender über die Inhalte beruht. Laut der Theorie des Schweizer Biologen und Pionier der kognitiven Entwicklungspsychologie Jean Piaget, der im Bereich des kognitiven Lernens u. a. zu der Erkenntnis kam, dass kognitive Entwicklung in Bezug auf kooperatives Lernen in Gruppenarbeit deswegen wirksam ist, weil entstandene kognitive Konflikte gemeinsam gelöst werden. Ein kognitiver Konflikt entsteht dann, wenn mehrere Personen unterschiedliches Wissen über einen Gegenstand haben, aber zu einer gemeinsamen Lösung finden müssen.

In der Hochschule sowie an Schulen werden Kleingruppen gebildet, innerhalb derer die Lernenden ein komplexes Problem lösen sollen. Dabei sollte die Lehrkraft stets aufs Neue entscheiden, ob sie die Gruppenarbeiten in Neigungsgruppen – also in einer von den Lernenden selbst gewählten Gruppenzusammenstellung – zulassen oder ob sie binnendifferenzierend versucht die Lernenden in heterogene oder homogene Lerngruppen aufzuteilen.

Alles in allem sollte die Lehrkraft stets versuchen die verschiedenen Sozialformen abwechslungsreich und auf nützliche Weise miteinander zu kombinieren, damit bei den Lernenden der größtmögliche Lerneffekt erzielt werden kann.

4.2 Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zur Steigerung der mündlichen Sprachproduktion

Im Folgenden werden verschiedene handlungsorientierte Unterrichtsmethoden vorgestellt und die sich daraus ergebenden Lernchancen und potenziellen Schwierigkeiten thematisiert. Aus dem enormen Repertoire an Methoden fallen an dieser Stelle insbesondere diejenigen ins Gewicht, die auf die Förderung der Sprechkompetenz abzielen. Hierbei handelt es sich um handlungs- und prozessorientierte Unterrichtsformen aus der Fremdsprachendidaktik. Dem handlungsorientierten Unterricht wohnt inne, dass neben der Schulung der Sprechkompetenz, wenn möglich anhand von authentischen Unterrichtsgegenständen, auch die Schulung anderer Kompetenzen ins Gewicht fällt (vgl. Kapitel 3.4).

Die verschiedenen hier vorgestellten Methoden werden vor allem auf ihre Brauchbarkeit im Hinblick auf die Schulung der translatorischen Kompetenz geprüft und zu einem großen Teil im empirischen Teil dieser Arbeit bei den jeweiligen Forschungsgruppen angewendet. Sie wurden diesbezüglich leicht modifiziert und an den Unterricht der Studierenden am FTSK angepasst. Hier postuliere ich, dass die Studierenden am FTSK im Gegensatz zu Schülern einer gymnasialen Oberstufe über mehr Sprachkompetenz, Freude am Sprechen, eine höhere interkulturelle Kompetenz und mehr Reife verfügen, sodass bestimmte engmaschige Schritte, die nötig sind, um Schüler der Oberstufe zum Sprechen zu ermutigen, bei Studierenden am FTSK nicht mehr einkalkuliert werden müssen. Die hier aufgeführten, wie auch viele andere Methoden haben ihren Ursprung in

Großbritannien. Daher haben manche Methoden auch im Deutschen ihren englischen Namen behalten, so wie das bei einigen unten aufgeführten Methoden und Sozialformen der Fall ist. Soweit es eine deutsche Entsprechung für die jeweilige Methode gibt, ist der englische Originalname in Klammern dahinter angegeben, ansonsten wird der englische Name beibehalten.

4.2.1 Einführung in die Projektarbeit

Die Projektarbeit ist eine handlungsorientierte Unterrichtsform und wird sowohl an Schulen als auch an Universitäten im Rahmen zur Förderung der Diskurskompetenz praktiziert. Projektarbeit führt zu sichtbaren Produkten seitens der Lernenden. Charakteristisch für die Projektarbeit als Unterrichtsmethode ist, dass sie denselben Arbeitsprinzipien folgt wie professionelle Projektarbeit. Dies hat den Grund, dass auch Projektarbeit an Schulen bzw. an Universitäten häufig Öffentlichkeitsarbeit miteinschließt und in nicht seltenen Fällen das erarbeitete Produkt dem externen Auftraggeber nach Projektabschluss zur Verfügung steht.

Gemäß den Autoren Brandes, Linz, Louis (2013) die im Rahmen des hessischen Kultusministeriums einen Leitfaden zur Professionellen Projektarbeit herausgegeben haben, sind die folgenden Arbeitsprinzipien charakteristisch für eine gelungene Projektarbeit: Zu Beginn des Projektes sollte ein gemeinsames Ziel festgesetzt werden, welches es gilt in einem bestimmten Zeitrahmen zu erreichen. Ein Ziel ist innerhalb der Projektarbeit als ein Zustand definiert, den es innerhalb einer bestimmten Zeit zu erreichen gilt. Dabei sollte das Ziel messbar, realistisch, terminiert, von den jeweils involvierten Personen akzeptiert und außerdem spezifisch sein. Als weiteren Aspekt müssen die Rollen der Projektmitglieder klar definiert sein. Bereits im Vorfeld sollte geklärt werden, welches Projektmitglied für welche Aufgabe verantwortlich ist (vgl. Brandes/Linz/Louis 2013: 9, 13). Dabei sollte ein Projektleiter festgelegt werden, der die Durchführung des Projektes steuert und mit allen Projektbeteiligten wie dem/den Auftraggeber(n) und dem Projektteam bzw. den einzelnen Teammitgliedern kommuniziert.

Des Weiteren sollte immer darauf geachtet werden, dass die Kommunikation innerhalb des Teams gut funktioniert, Transparenz herrscht und Informationen auf geeignete Weise vermittelt werden. Gemeinsam sollten

in regelmäßigen Abständen Teamsitzungen durchgeführt werden und erzielte Fortschritte innerhalb des Teams gewürdigt und an den Auftraggeber rückgemeldet werden (vgl. Brandes/Linz/Louis 2013: 9). Vereinbarte Ziele und verabredete Arbeitspakete sollten außerdem dokumentiert werden und man sollte die geleistete Arbeit in regelmäßigen Abständen prüfen. Haß fügt außerdem hinzu, dass rechtliche Vorgaben und Richtlinien im Rahmen des Projektziels im Vorfeld geklärt werden müssen (vgl. Haß 1998: 268).

Im schulischen bzw. universitären Rahmen sollten sich die beteiligten Personen zudem fragen, wozu das Projekt dient, für welche Zielgruppe es geeignet ist und woran man später erkennt, dass das Ziel auch tatsächlich erreicht worden ist. Des Weiteren gehört zu den Vorüberlegungen, welche Rollen innerhalb des Projektes verteilt werden z. B. die des Protokollanten, Informanten und Repräsentanten nach außen. Als nächster Schritt müssen innerhalb der Planungsphase (vgl. Haß 1998: 268) des Projektes Teilziele formuliert werden, Arbeitspakete und Maßnahmen geplant werden, ein vorläufiger Projektablauf erstellt und eine Risikoeinschätzung vorgenommen werden. Regelmäßige Projektsitzungen und eine gewissen Transparenz nach außen, d. h. für die in das Projekt Involvierten sollten während der drauf folgenden Ausführungsphase ebenfalls gegeben sein. In dieser Phase werden Material gesichtet, Inhalte erarbeitet, Texte formuliert, geeignete Medien ausgewählt und die Präsentation vorbereitet. Auf diese Phase folgt die Präsentationsphase (vgl. Haß 1998: 269). Die Produkte, die innerhalb eines Projektes entwickelt wurde, werden nun vor einem Publikum vorgestellt. Bei dem Publikum kann es sich um die anderen Mitglieder der Lerngruppe handeln, im Idealfall werden die Produkte auch Dritten präsentiert und greifen – nach Möglichkeit – tatsächliche Problemsituationen auf, die gelöst wurden. Die Präsentation kann in den eigenen Reihen, in der Öffentlichkeit, im Rahmen eines Fremdsprachenwettbewerbs oder eines Schüler- bzw. Studierendenaustausches stattfinden.

Als Projekte mit fremdsprachlichem Hintergrund bieten sich insbesondere Projekte an, die von mehreren Schulen in mehreren Ländern gleichzeitig bearbeitet werden. Vor allem Projekte, die aus dem EU-Bildungsprogramm stammen, wie z. B. das *Comenius*-Projekt, der *Erasmus*-Austausch oder das *Leonardo da Vinci*-Projekt zielen auf die Förderung des Austausches zwischen Schülern bzw. Studierenden der Europäischen Union ab.

Diese Projekte, im Besonderen das Comenius-Projekt laufen unter einem bestimmten Leitsatz wie z. B. *Do it for the future* unter welchem die Teilnehmer bestimmte Aufgaben zu bearbeiten haben. Das Ganze geschieht länderübergreifend, sodass neben der inhaltlichen Bearbeitung, die gemäß didaktischen Prinzipien vor allem problemorientiert gestaltet werden, indem sie einen Bezug zu Gegenwart und Zukunft darbietet, auch die Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung stets mit eingebunden werden. Ein spezieller Fokus liegt beim projektbasierten Unterricht in der Fremdsprachendidaktik auf der Schulung der Diskurskompetenz, da die Lernenden in fremden Ländern unter Anwendung der Fremdsprachen die jeweilige Kultur des Landes kennenlernen. Sprache wird hier als authentisches Kommunikations- und Arbeitsmedium verstanden. Das sollte sich im Idealfall schon während der Vorbereitungsphase zeigen, nämlich dann, wenn die Lernenden aus den verschiedenen Ländern durch Briefverkehr, E-Mail oder andere Kommunikationsmedien miteinander kommunizieren und somit ihre Schreib- und Lesekompetenz schulen. Optimal wäre es daher, wenn die Lernenden die jeweilige Sprache des Landes sprächen, in das gereist wird, vor allem dann, wenn der Austausch nicht nur bikulturell, sondern multikulturell ist, d. h. der jeweilige Arbeitsauftrag von Lernenden aus verschiedenen Ländern gemeinsam bearbeitet wird. Dies geschieht zuerst vorbereitend in den jeweiligen Heimatländern sowie im Anschluss gemeinsam während der Zeit, in der die Teilnehmer die fremden Länder gemäß dem Rotationsverfahren besuchen. Somit sind alle Teilnehmer der partizipierenden Länder während des Projektes einmal Gastgeber und mehrere Male Besucher.

Die Vorteile liegen hier darin, dass die Lernenden neben einem multilateralen interkulturellen Lernzuwachs auch in ihrer professionellen und sozialen Kompetenz gefördert werden, da sie als Gastgeber die Besuche ihrer Gäste planen, strukturieren und durchführen und sich als Gäste auf die jeweiligen kulturspezifischen Besonderheiten einlassen. All da geschieht unter Benutzung der jeweiligen Fremdsprachen als Kommunikationsmedium, wodurch die kommunikativen Kompetenzen im Allgemeinen und die Sprechkompetenz im Besonderen geschult werden.

Möglichkeiten für projektbasierenden Unterricht am FTSK bieten sich vor allem in Form von authentischen Übersetzungsaufträgen an. Die Studierenden bekommen einen Ausgangstext einschließlich des Übersetzungsauftrags und übersetzen ihn in Kleingruppen. Die Lehrperson greift

Problemstellen auf und steht beratend zur Seite, auch im Eigeninteresse, schließlich hat sie die Übersetzung zu verantworten.

Eine weitere Form von authentischer Projektarbeit bietet sich in Zusammenarbeit mit einer ebenfalls translationswissenschaftlich ausgerichteten Universität im Zielsprachenland an. Hier könnte man gegenseitig Übersetzungen Korrektur lesen und von den jeweils muttersprachlichen Kenntnissen der Studierenden von der ausländischen Universität profitieren. Man könnte gemeinsam ein Projekt – ähnlich wie z. B. das Comenius-Projekt – unter einem bestimmten Thema aufziehen. Produkte für das Projekt könnte man in zwei Sprachen und unter Einbeziehung translationswissenschaftlicher Kompetenzen der Teilnehmer hergestellt. Im Idealfall kommunizieren die Teilnehmer nicht nur virtuell, sondern halten regelmäßige Treffen vor Ort ab.

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz durch Projektarbeit gefördert werden:

- Die Recherchekompetenz der Lernenden wird gefördert, indem sie sich über die zu behandelnde Thematik im Vorfeld informieren müssen. Dies kann durch Internetrecherche, lexikalische Recherche (zur Vorbereitung einer Rede etc.) oder durch die Befragung von Experten geschehen.
- Die soziale Kompetenz der Lernenden wird gefördert, indem sie im Teamwork (mitunter mit Gruppenmitgliedern aus anderen Ländern) eine bestimmte Thematik bearbeiten müssen. Des Weiteren werden die Lernenden diesbezüglich kompetenter, weil sie innerhalb des Projektes eine ihnen klar zugewiesene Rolle spielen.
- Die professionelle Kompetenz der Lernenden wird gefördert, indem sie innerhalb des Projektes regelmäßige Projektsitzungen vornehmen, Teilziele formulieren, Maßnahmen erstellen etc.
- Die interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird gefördert, indem sie unterschiedliche Länder kennenlernen (Maximalziel) oder mit Projektmitgliedern aus unterschiedlichen Ländern sich über die jeweiligen Gegebenheiten der Länder austauschen (Minimalziel).
- Selbstverständlich wird vor allem die kommunikative Kompetenz der Lernenden gestärkt, da sie in der Fremdsprache miteinander kommunizieren und erst durch erfolgreiche Kommunikation das Produkt zum Abschluss führen.

4.2.2 Selbstorganisiertes Lernen (SOL)

Als Projektarbeit im weiteren Sinne kann man die Methode des *Selbstorganisierten Lernens* (SOL) betrachten, wie sie u. a. im Leitfaden des Ministeriums von Kultur, Jugend und Sport 2003 beschrieben wird. Diese Methode, mit Hilfe derer ein bestimmtes Projekt durchgeführt oder aber auch einfach nur ein inhaltlicher Wissenszuwachs gewährleistet werden soll, wird im Vorfeld mit der Lerngruppe geplant. Das Besondere an der Methode des SOL ist, dass sich die Lernenden den Inhalt der Unterrichtsreihe über mehrere Unterrichtsstunden hinweg selbstständig, in dem ihnen angemessenen Lerntempo erarbeiten. Das kann teils individuell, teils binnendifferenziert in Gruppen geschehen. Durch die Methode des *Selbstorganisierten Lernens* werden eine Vielzahl an sowohl fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzen geschult – vor allem aber die Methodenkompetenz und die soziale Kompetenz, da die jeweiligen Gruppen produktiv zusammenarbeiten müssen (vgl. Herold, Landherr 2003: 6ff.)

In der Regel besteht eine SOL-Einheit aus mehreren Teilabschnitten, die im Rahmen einer Unterrichtsreihe eine Fragestellung aufwerfen (wie z. B. „*Inwiefern ist der Massentourismus in Andalusien ein Vorteil für die Menschen vor Ort?*“). Die Unterrichtsreihe wird anhand eines *Advanced Organisers* (Herold, Landherr 2003: 10) geplant. Diese sogenannte *Lernerlandkarte* zeigt sowohl die Inhalte der Unterrichtsreihe auf als auch die Untergliederung der Reihe in einzelne Unterrichts- bzw. Freiarbeitsstunden, die benötigt werden, um die Inhalte umfassend bearbeiten zu können. Auf dem *Advanced Organizer* werden Zusammenhänge visualisiert und den Lernenden als Überblick über das zu behandelnde Thema präsentiert. Der *Advanced Organizer* hängt für alle gut sichtbar im Klassenzimmer und dient den Lernenden als Orientierungshilfe über die zu bearbeitenden Teilschritte im Rahmen ihrer jeweiligen Stamm- und Expertengruppen. Bei Stammgruppen handelt es sich um heterogen zusammengesetzte Gruppen aus 3-5 Lernenden, die gemeinsam eine Fragestellung bearbeiten und die in bestimmten Unterrichtsstunden zusammenarbeiten. Da mitunter die Inhalte umfangreich sein können, ist es möglich, dass die jeweiligen Stammgruppen sich aufteilen und zeitweise in Expertengruppen zusammenkommen, um dort ihr Wissen in einem Teilbereich zu fundieren. Dieses Expertenwissen wird dann später den Mitgliedern der jeweiligen Stammgruppen präsentiert. Ebenfalls Teil des SOL ist, dass die Lernenden ihren jeweiligen Fortschritt selbst anhand eines Evaluationsbogens kontrollieren können (vgl. Herold, Landher 2003: 9-10).

Prinzipiell planen die Lernenden ihre Vorgehensweise selbst. Bis auf die Zusammenkünfte in Expertengruppen, die zu einer vorgegebenen Zeit abgehalten werden, arbeiten die Lernenden in ihrem eigenen Lerntempo bzw. in dem Lerntempo ihrer Stammgruppe. Auch innerhalb der Gruppe gilt es individuelle Teilaufgaben zu bewältigen, die immer dann besprochen werden, wenn sich die Gruppe in regelmäßigen Abständen zur weiteren Beratung trifft.

Die translatorische Kompetenz kann unter Einsatz der Methode des *Selbstorganisierten Lernens* folgendermaßen gefördert werden:

- Die personelle und soziale Kompetenz der Lernenden wird geschult, da sie ihre Gruppenarbeitsphasen sowie ihre Individualstudien eigenverantwortlich durchführen und sich aufeinander verlassen müssen, da die Ergebnisse der Individualstudien immer Teil der gesamten Ergebnisse sind.
- Die kommunikative Kompetenz, vor allem die Sprechkompetenz der Lernenden wird geschult, weil sie während des Projektes innerhalb der Stamm- und Expertengruppen in der Fremdsprache miteinander kommunizieren.
- Die interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird geschult, weil im Rahmen der Unterrichtsreihe kulturelle Aspekte des Ziellandes problemorientiert bearbeitet werden.
- Die Methodenkompetenz der Lernenden wird geschult, weil sie sowohl in Stamm- als auch in Expertengruppen sowie in Einzelarbeit anhand eines *Advanced Organisers* eine bestimmte Fragestellung bearbeiten und dabei flexibel zwischen Stamm- und Expertengruppen variieren müssen.
- Projektkompetenz *per se* wird durch die gegenseitige Vermittlung und Beurteilung von Lerninhalten im Rahmen von Themen- und Lernfeldern gefördert.

4.2.3 Simulationen

Simulationen sind handlungsorientierte Unterrichtsformen, die mögliche oder tatsächliche Problemsituationen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit aufgreifen und diese unter realitätsnahen Bedingungen nachspielen. *Simulationen* können in Form von Rollenspielen, Fantasiereisen, Spielen, Improvisationen und szenischen Spielen stattfinden. In der Fremdsprachendidaktik dienen sie dazu, Lernende früh an freies kommunikatives

Sprechen heranzuführen und eignen sich gut für die systematische Vorbereitung auf das dialogische Sprechen. Gelungen eingesetzt, fördern sie die Bereitschaft der Lernenden sich auf längere Gesprächssequenzen einzulassen und vermitteln Übungen von wesentlichen Merkmalen der Interaktionsstruktur von Gesprächen. Jeder Teilnehmer versucht sich dabei so verständlich wie möglich auszudrücken, sodass alle Lernenden an der Erörterung des Problems und der Entscheidungsfindung teilnehmen. Bei den Simulationen werden Szenen mit weitgehend offenem Handlungsrahmen entworfen und durchgespielt, die den Lernenden viel Raum für individuelle Ausgestaltung geben (vgl. Steveker 2011). Die Motivation der Lernenden wird durch *Simulationen* dahingehend gefördert, dass die kommunikativen Inhalte aus ihrem gegenwärtigen oder zukünftigen Umfeld gewählt werden (vgl. Thaler 2012: 137).

Für den Unterricht am FTSK eignen sich *Simulationen* wie *Rollenspiele* dann gut, wenn die Rollen, die die Studierenden während der *Simulation* einnehmen, in einem interkulturellen Kontext stehen und das Thema problemorientiert ist, wie z. B. die Wasserknappheit in Andalusien, Tourismus an der *Costa del Sol* oder Ökotourismus in Spanien. Hier können die Lernenden, unter Verwendung geeigneten Materialien wie authentischer Texte und Filme über die Thematik, eine bestimmte Meinung innerhalb des Rollenspieles einnehmen. Dabei kann es sich z. B. um die Sichtweise eines Anwohners einer andalusischen Kleinstadt oder die Bauintention eines spanischen Bauherrn handeln. Wichtig ist, dass die Studierenden, indem sie eine bestimmte Rolle einnehmen, ihr Empathievermögen stärken und dadurch aktiver argumentieren, anstatt das Ganze als Außenstehender zu beurteilen.

4.2.3.1 Die *Talk-Show*

Die Methode *Talk-Show* gehört zu den Simulationsmethoden und zielt vor allem auf die Sprachaktivierung der Lernenden ab. Ähnlich wie bei den Methoden *Diskussion* und *Debatte* (vgl. Kapitel 4.2.5 und 4.2.6) wird auch hier über ein Thema diskutiert, jedoch nicht, indem einfach nur eine Pro- und eine Kontraseite zu einem Diskussionsgegenstand vorgegeben werden, sondern indem sich die Lernenden bewusst in bestimmte Charaktere hineinversetzen. Dies können die fiktiven Figuren eines Romans sein oder aber fiktive Figuren, die innerhalb eines bestimmten Sachverhaltes eine Rolle spielen. Diskutiert man über die Wasserknappheit in Andalusien, könnten z. B. die Position eines Hotelmanagers, eines Anwohners, einer

Köchin und eines Aquaparkbesitzers, kurzum, die Positionen derjenigen, die vom Tourismus abhängig sind, von Lernenden eingenommen werden. Im Gegensatz zu einer einfachen Plenumsdiskussion wird hier das Empathievermögen der Lernenden geschult, indem sie sich in eine jeweilige Rolle hineinversetzen, um dann von diesem Standpunkt aus zu argumentieren. Als Vorstufe zur *Talk-Show* bietet sich die *Hot Seat*-Methode (vgl. Kapitel 4.2.3.2) an, die die Lernenden auf verschiedene Charaktere einstimmt, um diese anschließend in der *Talkshow* aufeinandertreffen zu lassen. Außerdem bietet sich im Vorfeld eine Gruppenarbeitsphase an, in der verschiedene Gruppen jeweils einen „Charakter“, d. h. eine zu vertretende Position auf den anschließenden „Schlagabtausch“ in der *Talk-Show* vorbereiten.

4.2.3.2 Die *Hot Seat*-Methode

Bei dieser Simulationsmethode haben ein oder mehrere Lernende die Möglichkeit nacheinander in der Mitte des Raumes auf einem Stuhl Platz zu nehmen und sich interviewen zu lassen. Dabei bleiben die Personen entweder sie selbst oder schlüpfen in die Rolle eines fiktiven Charakters. Die anderen Lernenden haben nun die Möglichkeit der Person in der Mitte Fragen in der Fremdsprache zu stellen. Diese Methode schult das Empathievermögen der Lernenden, da sie sich in eine andere Person hineinversetzen bzw. Fragen an diese fiktive Person stellen. Des Weiteren werden die Lernenden kompetenter in der mündlichen Sprachkompetenz, da sie in der Fremdsprache agieren und reagieren müssen. In einer anschließenden Feedbackrunde verweist die Lehrkraft auf Grammatik, Lexik und Aussprache, indem sie die Lernenden auf Fehler und auch besonders gelungene lexikalische und grammatische Konstruktionen aufmerksam macht, allerdings ohne sich persönlich auf den Verursacher des Fehlers zurückzubeziehen. Es gibt noch weitere Simulationsmethoden (wie z. B. *Phantasiereise*, *Improvisation*, *Rollenspiel*, *szenisches Spiel*), bei denen die Vorgehensweisen ähnlich sind, wie bei der *Hot Seat*- und der *Talk-Show*-Methode, auf die an dieser Stelle zwar nicht explizit eingegangen wird, die aber über einen ähnlichen Wirkungsgrad verfügen.

Die translatorische Kompetenz kann durch die Methode des *Hot Seat* folgendermaßen gefördert werden:

- Indem die Lernenden in der Fremdsprache in Frage- Antwort Form (Reporterstil) miteinander kommunizieren, wird die mündliche Sprachkompetenz gefördert.

-
- Indem sich die Lernenden in eine andere Person hineinversetzen, schulen sie ihr Empathievermögen und ihre personale Kompetenz.
 - Die Lernenden schulen ihr Hörverständnis, indem sie das Gefragte bzw. die Antworten genau verstehen müssen, um entsprechend reagieren zu können.

Die translatorische Kompetenz wird durch die Methode der *Talkshow* folgendermaßen gefördert:

- Die mündliche Sprachkompetenz wird geschult, indem alle Lernenden während der Gruppenarbeitsphase ausschließlich in der Fremdsprache miteinander kommunizieren und einige Lernenden während der Diskussionsphase in der Fremdsprache agieren und reagieren
- Das Hörverständnis der Lernenden wird geschult, indem sie spontan auf Äußerungen reagieren müssen, was ein genaues Zuhören voraussetzt.
- Die personelle Kompetenz insbesondere das Empathievermögen der Lernenden wird gefördert, indem sie bestimmte Rollen einnehmen (simulieren) und sich dadurch empathisch auf den Unterrichtsinhalt einlassen.
- Die soziale Kompetenz der Lernenden wird gefördert, indem sie ihren Diskussionsgegenstand in der Gruppe vorbereiten.
- Die kommunikative Kompetenz – insbesondere das dialogische, aber auch monologische Sprechen über einen längeren Zeitraum – wird gefördert, da die Lernenden aus ihrer Rolle heraus agieren und dabei in der Fremdsprache miteinander sprechen.
- Die interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird geschult, da der Unterrichtsinhalt im Idealfall eine kulturspezifische Gegebenheit des Ziellandes umfasst.

4.2.4 ***Think-Pair-Share-Methode***

Die *Think-Pair-Share-Methode* (TPS-Methode) ist eine aktivierende Methode, bei der die Lernenden zunächst eine Aufgabenstellung bekommen, über die sie zuerst nachdenken und ihre Ansätze in Stichpunkten oder ganzen Sätzen bzw. Phrasen notieren (*think*). Im zweiten Schritt tauschen sie sich in der Fremdsprache mit einem anderen Lernenden über die Problematik aus (*pair*). Schließlich teilen sie ihre Ergebnisse in (Klein)-Gruppen

oder im Plenum weiteren Lernenden mit, sodass im Anschluss über die Problematik oder Fragestellung diskutiert werden kann (*share*).

Auf diese Weise haben sich die Lernenden mit der Problematik bereits ausreichend beschäftigt, bevor es zum Plenumsgespräch kommt. Zudem konnten alle ihre mündliche Sprachkompetenz trainieren. Auch im Bereich *sprachliche Mittel* erhalten die Lernenden hier mitunter einen Zuwachs, indem sie eventuell vom Vokabular, der Grammatik oder der Aussprache der anderen Teilnehmer profitieren.

Die *TPS*-Methode eignet sich hervorragend, um die Lernenden zunächst auf eine Problematik bzw. Fragestellung der Unterrichtsstunde einzustimmen und sie danach im geschützten Rahmen der (Klein)-Gruppe über ihre Ergebnisse diskutieren zu lassen, bevor man die Fragestellung im Plenum aufgreift (vgl. Thaler 2012: 120).

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die tranlato-rische Kompetenz geschult werden:

- Die Lernenden schulen ihre interpersonelle Kompetenz, indem sie sich während der *Pair*- und *Share*-Phasen gegenseitig zuhören und Feedback geben
- Sie stärken ihre schriftliche Textproduktion, da sie während der *Think*-Phase ihre Gedanken aufschreiben und in ganzen Sätzen oder Stichpunkten formulieren.
- Sie werden kompetenter im Bereich der mündlichen Sprachproduktion, da sie während der *Pair*- und *Share*-Phasen in der Fremdsprache miteinander kommunizieren.

4.2.5 Die Diskussion (*discussion*)

Bei der Methode der *Diskussion* geht es darum, dass sich die Lernenden durch dialogisches Sprechen in der Fremdsprache austauschen. Vorteil bei der Methode der *Diskussion* sowie sämtlicher ihrer Varianten ist, dass jeder Lernende einen relativ hohen Sprechanteil haben kann. Exemplarisch werden im Folgenden die Diskussion und eine ihrer Variante, die *Fishbowl*-Discussion, detailliert beleuchtet.

4.2.5.1 Die *Fishbowl*-Discussion

Bei der von Grieser-Kindel, Henseler und Möller (vgl. 2009: 65ff.) beschriebenen *Fishbowl*-Discussion können Lernende frei wählen, ob sie, nach einer entsprechenden Vorbereitungszeit, an einer Kleingruppendiskussion

mit Publikum teilnehmen oder lieber im Zuschauerbereich bleiben möchten. Für die Diskussion werden 7-9 Stühle im Kreis in die Mitte des Raumes gestellt. Diejenigen, die an der Diskussion teilnehmen möchten, nehmen in der Mitte des Raumes Platz. Ein vorher gewählter Lernender oder aber die Lehrkraft leiten die Diskussion als sogenannter *Diskussionsführer*. Die übrigen Lernenden sitzen als Zuschauer um den Stuhlkreis in der Mitte des Raumes und haben von außen nicht die Möglichkeit, in die Diskussion im sogenannten „Goldfischglas“ (*fishbowl*) einzugreifen. Jedoch können Teilnehmer nach einer angemessenen Zeit im Gesprächskreis ihren Platz freigeben und einem Lernenden außerhalb des *fishbowls* zugänglich machen. Die im Weiteren beschriebenen verschiedenen Rollen außerhalb des Goldfischglases bieten den Lernenden, die als Zuschauer fungieren, zudem die Möglichkeit aus ihrer passiven Rolle – entsprechend ihrer individuellen Stärken und Schwächen sowie persönlichen Neigungen – zu agieren und somit ebenfalls aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen (vgl. Thaler 2012: 132). Außerhalb des Kreises übernehmen 1-2 Lernende die Rolle des Protokollanten, d. h. sie protokollieren den Inhalt der Diskussion und tragen ihn nach Diskussionsende im Plenum in der Fremdsprache vor. Ein Lernender übernimmt die Rolle des sogenannten *Sprachexperten*, d. h. er achtet u. a. auf den korrekten Gebrauch der Grammatik, Lexik und Aussprache und berichtet im Anschluss an die Diskussion über seine Beobachtungen, ohne sich auf den jeweiligen Verursacher des Fehlers zu beziehen. Im Anschluss können sprachliche Mängel, aber auch idiomatisch oder grammatisch besonders gelungene Konstruktionen, in der Gruppe diskutiert werden.

Das Thema der Diskussion wird entweder von der Lehrkraft festgelegt oder von den Mitgliedern der jeweiligen Gruppen selbst bestimmt. Im Idealfall ist es sowohl am Lernenden als auch problemorientiert und greift die Thematik der entsprechenden Unterrichtsreihe vertiefend auf. Die Mitglieder können entweder ihre eigene Meinung zum gewählten Thema vertreten oder aber gebeten werden, eine bestimmte Position einzunehmen, je nachdem wie sich die Gruppe zusammensetzt: Sind alle Mitglieder der gleichen oder ähnlicher Meinung über ein bestimmtes Thema, bietet es sich an, einige Mitglieder zu bitten, sich Argumente für die Gegenposition zu überlegen. In der Regel sollten dies die leistungstärkeren Lernenden sein. Die Teilnehmer der Gruppe werden durch diese Methode hauptsächlich in ihrer mündlichen Sprachkompetenz trainiert, erhalten zudem mit-

unter einen Zuwachs an sprachlichen Mitteln, arbeiten problem- und lösungsorientiert und schulen zudem ihr Empathievermögen, indem sie sich in eine Rolle hineinversetzen und ihre Lösungen im Anschluss gewichten. Jeder Teilnehmer hat die Möglichkeit an der Diskussion teilzunehmen und auch nach Ablauf einer gewissen Zeit aus der Diskussion auszutreten. Die Möglichkeit selbst zu bestimmen, wann man ins Zentrum der Diskussion tritt bzw. sich aus dieser zurückzieht, soll die Lernenden aktivieren, ihnen aber gleichzeitig auch die Möglichkeit zum Rückzug geben, wenn sie sich der Situation nicht mehr gewachsen fühlen. Gerade schwächere Lernende brauchen diese Rückzugsmöglichkeit, um ihre Gedanken zu strukturieren, nachzudenken und ein neues Argument zu finden.

Eine Variante der *Fishbowl-Discussion* ist die *Mini-Fishbowl-Discussion*. Hier werden die Lernenden in Gruppen zu je 5 Personen aufgeteilt. Jede Gruppe stellt vier Diskussionsmitglieder und einen *Diskussionsführer*. Hier bietet es sich an, dass die Lehrkraft zumindest Ausschnitte von jeder kleinen Gruppendiskussion mitbekommt, um im Anschluss inhaltlich und sprachlich ein Feedback geben zu können. Diese Methode eignet sich auch bei sehr großen Lerngruppen, um alle Lernenden zum Sprechen zu bewegen.

4.2.5.2 Die Plenumsdiskussion

Eine weitere Variante der *Fishbowl-Discussion* ist die sogenannte Plenumsdiskussion. Auch hier werden kontroverse Themen diskutiert, allerdings nicht in Kleingruppen, sondern im Plenum. Hier werden alle Lernende aktiv in das Geschehen einbezogen, nicht nur während der vorbereitenden Gruppenarbeit, sondern auch während der Diskussion selbst. Während der Vorbereitung wird die Lerngruppe in heterogene Kleingruppen aufgeteilt, wobei die eine Hälfte Argumente gegen das Diskussionsthema sammelt, während der Arbeitsauftrag für die andere Hälfte lautet, Argumente dafür zu finden. Über Rollenkarten wie z. B. Sprachwächter (*language monitor*), Zeitwächter (*time monitor*) und Vermittler (*emissary*) erhalten einige Lernende individuelle Aufträge. So stellt z. B. der Sprachwächter sicher, dass die Gruppe ausschließlich in der Fremdsprache miteinander kommuniziert, der Zeitwächter ist dafür verantwortlich auf die vorgegebene Erarbeitungszeit zu achten und der Vermittler/Gesandte sucht bei eventuell auftretenden Fragen seitens der Lerngruppe die Lehrkraft als Ansprechpartner auf. In dieser Phase fungiert die Lehrkraft als Berater

und gibt den Lernenden ggf. Hilfestellung und Tipps. Um leistungsschwächere Lernende differenziert zu fördern, kann die Lehrkraft Vokabel- bzw. Formulierungshilfen geben.

In der nächsten Phase diskutieren die Lernenden im Plenum über die Vor- und Nachteile des Diskussionsthemas. Die Diskussion wird von zwei von der Lehrkraft gewählten oder freiwillig gestellten Diskussionsführern (*discussion leader*) eröffnet und gelenkt. Diese geben zusätzlich Impulse, wenn die Diskussion ins Stocken gerät. Während dieser Phase fertigen zwei Lernende ein Protokoll über die sprachlichen Fehler bzw. besonders gelungene sprachliche Äußerungen der anderen Teilnehmer an. Natürlich können so nur Ausschnitte dokumentiert werden; da diese Phase aber in erster Linie auf die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten abzielt, gilt hier das *message before accuracy*-Prinzip. Dieses aus der Fremdsprachendidaktik stammende Prinzip beinhaltet, dass an vielen Stellen im Fremdsprachenunterricht die Regeln des korrekten Sprachgebrauchs in den Hintergrund treten, wenn man die Sprechkompetenz der Lernenden fördern will. Um die Lernenden nicht zu hemmen, gilt in erster Linie das Prinzip, dass die Botschaft verstanden werden muss. Zweitrangig wird an dieser Stelle der korrekte Sprachgebrauch.

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Durch das Vorbereiten der *Diskussion* wird die Recherchekompetenz der Lernenden geschult, indem sie Informationen beschaffen, auswerten und entsprechend gewichten.
- Die Schreibkompetenz wird dahingehend gestärkt, dass die Lernenden in der der *Diskussion* vorangestellten Gruppenarbeitsphase ihre jeweiligen Argumente schriftlich ausformulieren und gewichten.
- Die Verfügung über sprachliche Mittel wird dahingehend angereichert, dass die Lernenden ihren Fundus an Redemitteln aus den Bereichen Argumentieren, Diskutieren, Meinung äußern, trainieren und erweitern. Des Weiteren wird ihre Lexik durch fachspezifische Termini in Bezug auf das jeweilige Diskussionsthema erweitert.
- Ihre interpersonelle Kompetenz schulen die Lernenden, indem sie aktiv zuhören, auf anderen eingehen, Feedback geben und in einem zusammenhängenden Lernarrangement interagieren
- Insbesondere wird die Sprechkompetenz der Lernenden verbessert, da sie in der Fremdsprache frei reden und (ähnlich wie bei authentischen Sprechsituationen) spontan auf Äußerungen anderer eingehen

müssen. Damit dies geschehen kann, müssen die Lernenden dem Gesagten gut zuhören und schulen somit gleichzeitig ihr Hörverstehen.

4.2.6 Die Debatte (*formal debate*)

Um die Lernenden angemessen in ihrer mündlichen Sprachproduktion zu fördern, bietet sich auch die Methode der sogenannten *Debatte (formal debate)* an. Bei dieser Methode ist nicht nur der Sprechanteil des einzelnen Lernenden hoch – *Debatten* eignen sich außerdem hervorragend, um Argumente in einer vorgegebenen Redezeit kurz und präzise zu formulieren. Durch das Vorbereiten und Durchführen einer *Debatte* wird die Rhetorik der Lernenden verbessert, indem kontroverse Thesen bearbeitet werden.

In der Regel wird einer *Debatte* eine Gruppenarbeitsphase vorangestellt. Hier wird die Stellungnahme zu einer kritischen Frage (wie z. B. *Hay que prohibir los parques acuáticos?*) von mehreren Lernenden vorbereitet und schriftlich ausformuliert. Ähnlich wie bei der Vorbereitung zu einer *Diskussion* formulieren die jeweiligen Gruppen entweder Argumente für oder gegen das jeweilige Thema. Da es sich bei der *Debatte* um eine anspruchsvolle Gesprächsform handelt, wird im Unterschied zu einer *Diskussion* nach festen Regeln debattiert. Des Weiteren nehmen nicht alle Gruppenmitglieder an der *Debatte* teil, sondern nur jeweils 2-3 Lernende.

Nachdem die Vorbereitung in Gruppenarbeit zum Abschluss gekommen ist, beginnt die eigentliche *Debatte*. Hierzu positionieren sich die teilnehmenden Personen je nach Meinung zur Streitfrage links bzw. rechts von einem in der Mitte des Raums stehenden Podiums. Die Eröffnungsrunde beginnt derjenige, der die Streitfrage mit „ja“ beantwortet. Die Eröffnungsrunde dauert ca. 2-4 Minuten. Im Anschluss setzen die teilnehmenden Personen ihren Meinungsaustausch in freiem Wortwechsel. Hier ist es wichtig, dass die Lernenden über einen ausreichenden Fundus an Redemitteln aus dem Bereich *Argumentieren, Debattieren, Diskutieren, eigene Meinung äußern* verfügen (vgl. Schöberle 2006: 8 f.). Diese Runde dauert ca. 6-10 Minuten. In der Schlussrunde äußert sich jeder abschließend zur Streitfrage. Im Gegensatz zu einer Diskussion werden die an der Debatte teilnehmenden Personen nicht während ihrer jeweiligen Ansprachen unterbrochen, sondern es gilt, im schnellen Wechsel von Rede und Gegenrede die eigene Position zu behaupten.

In der vorangestellten Gruppenarbeit trainieren die Lernenden, kritisch zu denken und ein Problem von mehreren Seiten zu betrachten, um sich

im Anschluss während der *Debatte* vor die Klasse zu stellen und ihre Argumente klar und überzeugend vorzubringen. All dies ist nicht nur für die Schulung der Diskurskompetenz, sondern auch im Hinblick auf die künftige Berufswelt für die Lernenden von immenser Wichtigkeit. In der *Debatte* haben die Lernenden die Möglichkeit die Quantität ihrer Beiträge von der Kompetenz ihrer mündlichen Sprachproduktion abhängig zu machen. Die Differenzierung findet also dahingehend statt, dass leistungsstarke Lernende einen höheren Redeanteil haben als leistungsschwache. Ihrem Naturell entsprechend können die Lernenden außerdem wählen, wie lange sie im Fokus des Geschehens stehen möchten (vgl. Höness 2007: 30).

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatrische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Durch das Vorbereiten der Debatte wird die Recherchekompetenz der Lernenden geschult, indem sie Informationen beschaffen, auswerten und entsprechend gewichten.
- Ihre Schreibkompetenz wird dahingehend gestärkt, dass sie die jeweiligen Positionen, die in der Eröffnungsrunde vorgetragen werden, schriftlich ausformulieren.
- Die Verfügung über sprachliche Mittel wird dahingehend angereichert, dass die Lernenden ihren Fundus an Redemitteln aus den Bereichen *Argumentieren*, *Debattieren*, *Meinung äußern* trainieren und erweitern. Des Weiteren wird ihre Lexik durch fachspezifische Termini in Bezug auf die jeweilige Streitfrage erweitert.
- Ihre interpersonelle Kompetenz schulen die Lernenden, indem sie aktiv zuhören, auf andere eingehen, Feedback geben und in einem zusammenhängenden Lernarrangement interagieren.
- Insbesondere wird die Sprechkompetenzen der Lernenden verbessert, da sie in der Fremdsprache frei reden und (ähnlich wie bei authentischen Sprechsituationen) spontan auf Äußerungen anderer eingehen müssen. Damit dies geschehen kann, müssen die Lernenden dem Gesagten gut zuhören und schulen damit gleichzeitig ihre Hörverstehenskompetenz.

Der Vorteil der *Debatte* gegenüber der Methode der *Diskussion* liegt darin, dass zwar weniger Lernende aktiv an der Debatte teilnehmen, die Sprechzeit der Teilnehmer aber höher ist als bei einer Diskussion, da man sich bei einer Debatte in einer vorgegebenen Zeit äußern muss und währenddessen nicht unterbrochen werden darf.

4.2.7 Die Blitzlicht-Methode (*Round Robin*)

Die Blitzlichtmethode dient dazu, die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Lernenden erfahrbar zu machen. Bei dieser Methode gibt jeder Teilnehmer Antwort auf eine von der Lehrkraft gestellten Frage. Diese Aussage sollte kurz und auf das jeweilige Thema bezogen sein und nicht diskutiert werden (vgl. Rosskogler/Hammerl 2007: 113).

Des Weiteren eignet sich diese Methode, bei der die Lernenden zu einem vorgegebenen Begriff z. B. „Spanien“ blitzschnell assoziieren, was ihnen diesbezüglich einfällt, hervorragend als Unterrichtseinstieg, aber auch als Ergebnissicherung oder Feedbackrunde. Die Lehrperson schreibt den Diskussionsgegenstand an die Tafel. Im Anschluss haben alle Lernenden die Aufgabe in der Fremdsprache zu sagen, was ihnen zu dem Begriff einfällt. So wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert und jeder hat die Möglichkeit einen zeitlich selbst festgelegten Redebeitrag zum Thema beizusteuern bzw. ihre eigene Meinung in Bezug auf den Unterrichtsinhalt oder die Evaluation des Unterrichts einzubringen (vgl. Thaler 2012: 121).

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Die mündliche Sprachproduktion der Lernenden wird gefördert, indem sie etwas zu einem Gegenstand bzw. Thema blitzschnell assoziieren und dabei in der Fremdsprache sprechen.
- Die kulturelle bzw. interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird gefördert, indem sie einen Zuwachs an Wissen auf diesem Gebiet bekommen ggf. durch das von anderen Lernenden Beigesteuerte.
- Die personelle und soziale Kompetenz der Lernenden wird gefördert, indem sie lernen, den anderen Mitgliedern der Lerngruppe zuzuhören, ohne die Beiträge gleich zu bewerten.

4.2.8 *Gallery Walk*

Bei der Methode des *Gallery Walks* findet schwerpunktmäßig eine Förderung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen des monologischen und dialogischen Sprechens statt. Als Handlungsprodukt, was nah am Lernenden ist, bietet sich die exemplarische Erstellung einer Produktidee oder eines Prozesses an, mit dem Ziel, die Lernenden für bestimmte Sachverhalte des Alltagslebens und für ihre spätere berufliche Tätigkeit zu sensibilisieren.

Nachdem die Lernenden in verschiedenen Gruppen jeweils ihre Produktidee oder ihren Prozess, z. B. Informationen über verschiedene geschichtlich bedeutsame Epoche in Bezug auf die FARC in Kolumbien (vgl. Kapitel 7), vorbereitet haben, werden die Informationen auf großen Plakaten zu Papier gebracht und im Anschluss im Klassenraum aufgehängt. Im Idealfall sollten immer vier Lernende an einem Thema arbeiten. Danach werden die Lernenden so „durchmischt“, dass in den nun neu entstandenen Gruppen immer jeweils ein Experte zu einem der Themen anwesend ist. Danach wandern die Lernenden in ihrer neuen Gruppe von Plakat zu Plakat, sodass immer ein Lernender zu einer der Thematiken den anderen Mitgliedern der Stammgruppen etwas berichten kann.

Die Methode des *Gallery Walks* ist aus mehreren Gründen eine bewährte Methode. Erstens können die Lernenden etwaige Sprechhemmungen im geschützten Raum der kleinen Gruppe ablegen. Zweitens führt der *Gallery Walk* zu einer hohen Aktivierung der Lernenden und zur Förderung der Sprechkompetenz, da mehrere Vorträge gleichzeitig ablaufen können. Drittens werden sämtliche Lernende gefordert, sich aktiv am Vorbereitungsprozess zu beteiligen, da sie alle zu Vortragenden werden und den Inhalt ihrer Thematik gut kennen müssen. Damit übernehmen sie gleichzeitig während des gesamten Prozesses die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse – eine wesentliche Voraussetzung im Rahmen der Studier- und Berufsfähigkeit. Viertens erfolgt der Aufbruch der genderspezifischen Neigungsgruppen, indem die Lernenden auf neue Gruppen verteilt werden. Im Rahmen des *Gallery Walks* wird nach einer zuvor festgelegten Zeit des Vortragens eine Pause eingelegt, damit die Zuhörer Fragen an den Präsentierenden formulieren, Informationen besser verarbeiten und die Präsentation gemäß ihrem Lerntempo analysieren und bewerten können. Um dem gruppenspezifischen Lerntempo gerecht zu werden, wird in der Analyse- und Bewertungsphase zusätzlich eine individualisierende Frage aufgeführt. Zur Förderung der Einsprachigkeit und einer zielorientierten Arbeitsweise wird gruppenweise mit den übergeordneten Rollenkarten des sogenannten Sprachwächter und Zeitwächter gearbeitet. Rollenkarten können während einer Gruppen- oder Präsentationsphase ausgeteilt werden, womit sichergestellt werden soll, dass bestimmte Aufgaben wie das Einhalten der Zeitvorgabe und das Sprechen in der Fremdsprache korrekt ausgeführt werden. Die Auswahl von mehreren Metarollen garantieren, dass die Lernenden mit zusätzlichen Rollen, die sie spielen müssen, nicht überfrachtet werden (vgl. Thaler 2012: 120).

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Die Lernenden schulen ihre dialogische Sprechkompetenz, da sie ihre Präsentation vorbereiten und dabei auf Spanisch miteinander reden.
- Die monologische Sprechkompetenz der Lernenden wird gefördert, da sie einen eigenen Vortrag über ein von ihnen gewähltes Thema vor einer Gruppe halten.
- Die personelle Kompetenz der Lernenden wird gefördert, da sie an ihrer Fähigkeit zum Präsentieren arbeiten.
- Die Lernenden schulen ihre soziale Kompetenz, da sie in der Gruppe gemeinsam ein Produkt vorbereiten.
- Ihre interkulturelle Kompetenz wird gefördert, da der zu behandelnde Unterrichtsgegenstand themenbezogen (wie z. B. die FARC in Kolumbien) ist.

4.3 Handlungsorientierter Unterricht anhand von authentischem Material

Im Folgenden wird diskutiert, inwieweit der Einsatz von authentischem Material wie Filmen, Gedichten und Liedern die translatorische Kompetenz der Lernenden verbessern kann. Es wurde bereits erwähnt, dass im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts authentische Unterrichtsgegenstände eine wichtige Rolle spielen. Anhand von authentischem Material kann sich der Lernende besser in die Problematik bzw. Fragestellung einer Unterrichtseinheit hineinversetzen. Authentisches Material regt zu Fragen an und schult die Sprechkompetenz der Lernenden. Zudem wird durch authentisches Material die interkulturelle Kompetenz der Lernenden in besonderem Maße gefördert, da sie sich mit realen Gegenständen wie Filmen, Gedichten und Liedern als Produkte des jeweiligen Zielsprachenlandes auseinandersetzen.

4.3.1 Lieder im Fremdsprachenunterricht

Pop- und Rocksongs eignen sich hervorragend für den Fremdsprachenunterricht, da Lieder authentischer und vertrauter Teil der Jugendliteratur sind und von den Interpreten ein hohes Motivationspotential ausgeht. Songs setzen eine Vielzahl von Emotionen frei und bieten Gesprächs- und

andere Handlungsanlässe. Die Lernenden verknüpfen die Inhalte der Lieder mit früheren, aktuellen oder potenziellen Lebenserfahrungen wie z. B. Identitätskonflikt, Liebe oder Suche nach dem Sinn des Lebens (vgl. Haß 1998: 207-209).

Im Hinblick auf den Einsatz von Liedern im Unterricht sollte die Lehrkraft zunächst bestimmte fachdidaktische Überlegungen anstellen, um darauf die Unterrichtsinhalte abzustimmen. Die Lehrkraft sollte berücksichtigen, inwieweit das ausgewählte Lied Authentizität, Inhaltsorientierung, Aufgaben- und Handlungsorientierung, Prozess- und Schülerorientierung bzw. Orientierung mit Hinblick auf die Lernenden bietet. Haß (1998: 208) empfiehlt außerdem, darauf zu achten, ob der Text des Liedes gut verständlich ist, das Lied eine klar nachvollziehbare Geschichte erzählt und, ob es zum Unterrichtsgegenstand passt. Außerdem ist wichtig zu prüfen, ob das Lied genügend Gesprächs- und Diskussionsanlässe bietet (vgl. Haß 1998: 208).

Timm (1998) fügt außerdem hinzu, dass Lieder authentisch sind, weil die Situationen, die in den Liedern beschrieben werden als lebensecht von den Lernenden akzeptiert werden. Lieder beziehen sich auf die Lernenden, da sie zum Teil ihre Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse widerspiegeln. Des Weiteren werden die Lernenden durch Lieder zum rezeptiven, produktiven und interaktiven Umgang mit Sprache herausgefordert. Lieder regen zur eigenaktiven Wahrnehmung und Strukturierung an und werden von der Lehrperson zu Inhalten unterrichtlicher Aktivitäten gemacht, die für die Lernenden bedeutsam sind und deshalb bei ihnen zu produktiven und konstruktiven Lernprozessen führen.

Für den Unterricht am FTSK bedeutet das, dass als Vorbereitung auf einen Übersetzungsauftrag über eine bestimmte Thematik, die Fragestellung in Form eines Liedes erfolgen kann. Dieses kann z. B. gesellschaftskritische Elemente enthalten, anhand derer die Lernenden zu Recherche angeregt werden und somit einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz erhalten. Anhand von Liedern aktivieren die Studierenden außerdem ihr Vorwissen zu einer bestimmten Thematik (vgl. Kapitel 10). Vorteil ist, dass die Hörverstehenskompetenz hier doppelt aktiviert wird, einmal inhaltlich und einmal emotional – durch eine bestimmte Melodie.

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

-
- Das genaue Zuhören schult die Hörverstehenskompetenz der Lernenden; zudem werden sie kompetenter im Bereich der Methodik, da sie sich bestimmter Hörverstehensstrategien bedienen.
 - Lieder kritisieren häufig einen Zustand der Realität und regen dadurch zur Analyse und persönlicher Stellungnahme seitens der Lernenden an.
 - Durch Lieder werden häufig politische, gesellschaftliche, geschichtliche oder wirtschaftliche Situationen in einem bestimmten Land beschrieben, wodurch die Lernenden ihre interkulturelle Kompetenz erweitern.
 - Die Thematik eines Liedes fordert zur Stellungnahme heraus und schult dadurch die Sprechkompetenz der Lernenden.
 - Durch Lieder können den Lernenden eine Vielzahl an sprachlichen Mitteln nahegebracht werden; diese können sowohl im semantisch-lexikalischen Bereich als auch im phonetischen oder grammatischen Bereich auftauchen.

4.3.2 Gedichte im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Lyrik ist im Fremdsprachenunterricht von Vorteil, weil es sich dabei um authentisches Material handelt. Lyrik ist eine zentrale Gattung in der spanischsprachigen Literatur. Aufgrund der Kürze von Gedichten im Gegensatz zu Prosatexten können sich Lernende den Text besser einprägen, weil mit nur wenig Worten viel mitgeteilt wird. Außerdem regen Gedichte zur Reflexion an. Durch das Lesen von Gedichten können die Lernenden ein Verständnis für metaphorische Ausdrucksweisen entwickeln, wodurch sie sich die Bedeutungsdimension eines Gedichtes erschließen (vgl. Cassany/Daniel 2007). Des Weiteren bewirkt das Lesen von Gedichten die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Subjektivität (Identitätsfindung). Das interkulturelle Lernen kann anhand von Gedichten geschult werden, da Gedichte Themen der z. B. spanischsprachigen Kulturen wiedergeben. Historische Hintergründe werden in einem konkreten Zusammenhang gesehen, da die Auswirkungen, die diese Geschehnisse auf die Menschen vor Ort haben, sie noch immer prägen und daher für sie eine kulturspezifische Relevanz haben (vgl. Kapitel 3.2.6.1).

Eine Schwierigkeit beim Behandeln von Gedichten im Fremdsprachenunterricht könnte sein, dass Lernende oft eine ablehnende Einstellung gegenüber Gedichten haben. Diese negative Erfahrung kann man z. B. durch einen ungewohnten Unterrichtseinstieg überwinden, der die Neugier der Lernenden weckt und die anschließende Erarbeitungsphase könnte man so attraktiv wie möglich gestalten. Als Einstieg wäre außerdem die Klärung unbekannter Vokabeln anhand einer Metaplanmethode möglich sowie das gleichzeitige Zeigen eines Bildes oder einer Fotografie, die den zentralen Inhalt des Gedichtes widerspiegeln. Im Unterrichtsgespräch können die Lernenden im Anschluss Hypothesen zum Inhalt des Gedichtes bilden. Als Erarbeitungsphase können die Lernenden z. B. ein Gedicht zu Ende schreiben, ein Gedicht zu einer Geschichte umschreiben, ein eigenes Gedicht schreiben oder die Person des Gedichtes darstellen. Als Ausstieg könnten die Lernenden eigene Gedichte schreiben und danach rezitieren oder szenisch interpretieren (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007).

Am FTSK kann man Gedichte vor allen einsetzen, um in eine bestimmte Ära einzutauchen. Geschichtlich relevante Themen wie der spanische Bürgerkrieg und die daraus resultierende Franco-Ära sind interkulturell für die Studierenden bedeutsam (vgl. Kapitel 7). Auch Gedichte über aktuelle Probleme und Missstände (Korruption, Arbeitslosigkeit und steigende Umweltverschmutzung) können – in einem Gedicht verpackt – zu anregenden Diskussionen führen.

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Die interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird geschult, indem sie Details über die historischen und gesellschaftlichen Hintergründe des Gedichtes und des Dichters erfahren.
- Die Schreibkompetenz der Lernenden wird geschult, indem sie auf dem Gedicht aufbauend schriftlich eine Fragestellung analysieren oder kommentieren.
- Die Lernenden schulen ihre Lesekompetenz, indem sie die Textsorte Gedicht, mit ihrem speziellen formellen Aufbau kennenlernen.
- Die Lernenden schulen außerdem ihre Sprechkompetenz, indem sie die Thematik des Gedichtes mündlich inhaltlich wiedergeben, analysieren und persönlich dazu Stellung nehmen.

4.3.3 Filme im Fremdsprachenunterricht

Die Förderung von kommunikativen Kompetenzen durch den Einsatz des Mediums *Film* ist im Unterricht bei den Lernenden in der Regel sehr beliebt. Dies hat damit zu tun, dass Filme in der Realität der Lernenden (Alltag, Freizeit) omnipräsent sind und daher schon *per se* ein hohes Motivationspotenzial in sich bergen. Bei Filmen handelt es sich um authentisches Unterrichtsmaterial, da eine authentische Kommunikationssprache verwendet wird (vgl. Haß 1998: 204). Filme begünstigen sowohl reflexiv-analytisches als auch kreatives Arbeiten im Unterricht. Filme werden von den Lernenden nicht nur auditiv, sondern auch visuell wahrgenommen – das Gleiche geschieht beim Kontakt mit anderen Personen (muttersprachlichen Sprechern). Nicht nur über die Sprache selbst, sondern auch über die nonverbale Kommunikation werden Botschaften verstanden, da die Botschaft eines Gespräches nicht nur aus dem Text, sondern auch aus non- und paraverbalen Kommunikationselemente (Körpersprache, Stimmlage) besteht. Filme bieten den Lernenden authentisches Anschauungsmaterial und vermitteln interkulturelle Aspekte durch die gegebene Authentizität (vgl. Thaler 2012: 171 ff.).

Der Unterschied zwischen dem Schauen von Filmen im privaten Umfeld und dem in der Schule bzw. Universität besteht darin, dass Filme im häuslichen Umfeld zum größten Teil lediglich dem Vergnügen dienen. Im Unterricht hingegen setzen sich Lernende mit Filmen auseinander, d. h. sie analysieren und interpretieren Filme, anstatt sie lediglich zu konsumieren. Da das Auseinandersetzen anhand von ausgewählten Passagen trainiert werden muss, bietet es sich an, Filme in Sequenzen anzuschauen. Dies wird zum einen von den Lernenden als spannender empfunden, zum anderen können bestimmte Wirkungsprinzipien, wie z. B. Kameraeinstellungen, Sound und Kulisse so besser ergründet werden. Gut ausgewählte Filme implizieren eine ästhetische Erfahrung und schaffen durch den ihnen eigenen Appellcharakter das Bedürfnis zur Stellungnahme (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 279).

Am FTSK könnten Filme im Rahmen einer bestimmten Thematik zum Tragen kommen. Vor allem anhand von authentischen z. B. spanischsprachigen Filmen aus Spanien oder Lateinamerika können die Studierenden in die Kultur der jeweiligen Länder eintauchen und so ihre trans- und interkulturelle Kompetenz schulen. Besonders gut bietet sich das Zeigen von Filmen als Vorbereitung auf einen zu übersetzenden Text oder eine

Reihe von zu übersetzenden Texten bezüglich einer speziellen Thematik an (vgl. Kapitel 7).

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Das Hör-Seh-Verstehen wird geschult, da sich die Lernenden durch zielgerichtetes Hören und Sehen auf das Zusammenspiel von Bild- und Tonspur konzentrieren, welches die Wahrnehmungsprozesse sprachlich unterstützt.
- Die Schreibkompetenz wird gefördert, indem die Lernenden vertiefend schriftlich Stellung zu einer Inhaltssequenz bzw. zum gesamten Inhalt nehmen.
- Die Lesekompetenz der Lernenden verbessert sich, da die Lernenden Transkriptionen und Untertitel sowie Hintergrundinformationen zum Film bearbeiten.
- Im Bereich *Verfügung über sprachliche Mittel* werden die Lernenden kompetenter, da sie sich neue Lexik zu bestimmten Wortfeldern erschließen. Sie erweitern außerdem ihr Instrumentarium an Erschließungsstrategien von filmischen Texten, fachsprachlichem Vokabular (z. B. Funktion von Musik, Kameraführung, Farben, Licht, Geräusche) und können es eigenständig und sachgemäß anwenden.
- Die Lernenden werden methodisch kompetenter, indem sie bestimmte Hör-Seh-Strategien entwickeln.
- Die fremdsprachliche Handlungskompetenz der Lernenden verbessert sich, da durch das Schaffen von authentischen Sprechanlässen das Schreiben und Sprechen über Inhalte und Darstellungsweisen und deren Zusammenwirken gefördert wird.
- Indem die Lernenden Lösungen nennen, Hypothesen diskutieren, wesentliche Ereignisse des Films nacherzählen, eigene Gefühle und Reaktionen in Bezug auf den Film formulieren und begründen, wird ihre Sprechkompetenz geschult. Dabei kann sowohl ihr monologisches Sprechen gefördert werden, indem sie ihre Meinung kundtun, nacherzählen, Hypothesen aufstellen etc. als auch ihr dialogisches Sprechen, indem sie an Diskussionen über den Film teilnehmen.
- Die interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird gefördert, da sie durch Filme Ausschnitte aus der jeweiligen Lebenswelt des Ziellandes kennenlernen. Sie werden mit fremdkulturellen Wirklichkeiten

konfrontiert, erhalten authentische Zugänge zu den Zielkulturen und können fremd- und eigenkulturelle Aspekte miteinander vergleichen.

- Inhaltlich können die Lernenden den behandelten Filmsequenzen umfassende inhaltliche und formale Informationen (Figuren, Handlungsverlauf, Raum- und Zeitstruktur) entnehmen und diese wiedergeben.

Des Weiteren können die Lernenden verschiedene Genres erkennen und benennen; eine große Bandbreite an filmischen Gestaltungsmitteln analysieren – ebenso das Zusammenspiel von Bild- und Tonspur. Sie können eine literarische Vorlage mit ihren filmischen Transformationen vergleichen und ästhetische Besonderheiten unterschiedlicher Medien erkennen. Außerdem fällen sie Urteile über den manipulativen Charakter audiovisueller Darstellungsverfahren (rezeptions- und sympathie lenkende Wirkung). Die Lernenden verstehen Filme als kulturelle Ausdrucksträger und deuten sie im Rahmen eigen- und fremdkultureller Bezugssysteme. Sie erkennen, analysieren und bewerten die Bedeutung von Filmen auf Meinungs- und Bewusstseinsbildung, außerdem erschließen und bewerten sie in mündlicher und schriftlicher Form komplexe Themen behandelte Filmsequenzen aus unterschiedlichen (auch kulturellen) Perspektiven. Im Anschluss kommunizieren und reflektieren sie über ihre individuelle Rezeptionserfahrung und treffen ästhetische Urteile.

Wie oben bereits erwähnt, sollten die Lernenden in der Lage sein, sich bestimmter Hör-Seh-Strategien bedienen zu können, damit ihnen das Verstehen des Inhalts eines Films leichter fällt (vgl. Haß 1998: 205). Das Einschalten von Untertiteln fördert zwar das Hör-Seh-Verstehen bei schwierig zu verstehenden Passagen, jedoch führt dies zu einer zu starken Konzentration auf das Lesen und damit ggf. zu einer Vernachlässigung des Gehörten. Um dem vorzubeugen, sollte die Lehrkraft die Untertitelung nur bei bestimmten Passagen zulassen und ansonsten den Verstehensprozess durch das Lehren von Hör-Seh-Strategien erleichtern. Dies kann geschehen, indem man das Verständnis im Vorfeld durch das Einführen von lexikalischen und phonetisch schwierigen Vokabeln erleichtert, Ankreuzaufgaben liefert oder z. B. *richtig-oder-falsch-Aussagen* stellt im Rahmen von sogenannten *pre-viewing activities*. Im Anschluss kann man eine schwierig zu verstehende Filmszene vorspielen und die Lernenden dazu auffordern, erste Ansätze zum Verstehen zu liefern. Danach kann man den Ausschnitt erneut vorspielen und die Lernenden bitten, erste Wörter und Phrasen zu erschließen. Dies kann in Form von einem Lückentext geschehen, in dem

die Lernenden Wörter und Phrasen aus dem transkribierten Dialog des Films ergänzen oder bestimmte Phrasen und Sätze aus der Filmsequenz in eine richtige Reihenfolge bringen oder die Sequenz anhand von *richtig-oder-falsch-Aussagen* einordnen. Im Anschluss erfolgt eine inhaltlich-analytische Besprechung des Filmausschnittes, bevor der Film weiter angeschaut wird, solange bis bei der nächsten problematischen Sequenz ähnlich vorgegangen werden kann wie bei der vorherigen.

Generell empfiehlt es sich selten, den ganzen Film auf einmal anzusehen und im Anschluss nach oben genannten Kriterien zu verfahren. Die Lernenden könnten das Interesse an dem Geschehen des Filmes verlieren, wenn zu viele Passagen unverständlich blieben. Daher ist ein stufenweises Verstehen sowohl motivations- als auch sprachförderlich. Es ist also wichtig, sich bewusst auf eine Filmsequenz zu konzentrieren. Zunächst könnte die Filmsequenz sogar nur visuell gezeigt werden und danach Mutmaßungen über die jeweiligen Szenen angestellt werden (Globalverstehen). Auf dieselbe Weise könnte die visuelle Komponente ausgeblendet werden und die Lernenden anhand von Stimmlage, Musik etc. über die Handlung der Sequenz mutmaßen zu lassen.

Wie auch bei anderen Methoden ist es wichtig in Bezug auf das Sprechen den Lernenden ausdrücklich bewusst zu machen, dass Fehler bei ihrer mündlichen Kommunikation normal sind, damit sie nicht von ihren perfektionistischen Zielvorstellungen vom flüssigen Sprechen entmutigt werden. Nur in sprachbezogenen Übungsphasen sollte fehlerkorrigierend eingegriffen werden, nicht aber bei mitteilungsbezogenen, handlungsorientierten Unterrichtsphasen, bei denen das ständige Unterbrechen und Korrigieren kommunikationsstörend ist.

4.3.4 Biografisches Storytelling (*Storyline-Methode*)

Bei der Simulationsmethode *Biografisches Storytelling* handelt es sich um eine Form personalisierten Geschichtenerzählens. Lernende gehen in eine bestimmte Rolle, z. B. in die von Zeitzeugen bedeutender historischer Ereignisse, und „erleben“ einschneidende historische Ereignisse der Zeitgeschichte persönlich. Häufig werden sie dazu in Interviewform befragt. Die Lernenden erhalten bei dieser Methode lebendigen Einblick in historische Themen (vgl. Kocher 1999). Zu den wichtigsten Elementen des Ansatzes gehören eine narrative Struktur (*storyline*), entsprechende Rollen (Charak-

tere), ein zeitlicher und räumlicher Rahmen und eine Frage- bzw. Problemstellung, die es im Laufe des Interviews zu lösen gilt (vgl. Haß 1998: 271).

Die Lernenden bereiten das Interview vor, indem sie sich entweder selbst geeignetes Material auswählen oder aber von der Lehrkraft geeignetes Material zur Verfügung gestellt bekommen. Je nach gewünschtem Thema und Grad der Spezialisierung ergibt eine Internetrecherche unterschiedliche Quellen. Bei der Recherche müssen die Lernenden selbst entscheiden, welche Quellen sie für ihr Interview wählen, d. h. sie müssen die Quellen auf ihren Wahrheitsgehalt prüfen. Mitunter ist gleichzeitig eine Mediationsaufgabe gefordert, da die Lernenden eine deutschsprachige Quelle für ihre Zwecke in die jeweilige Fremdsprache übersetzen. Im nächsten Schritt muss die Lehrkraft zum Material passende Lernaufgaben erstellen. Hier bietet sich an, die Lernenden aus dem jeweiligen Material Themenschwerpunkte herauszuarbeiten zu lassen.

Der Interviewer beginnt die Befragung, indem er die zu interviewende Person zuerst über persönliche Daten wie Geburtsort und -datum, Eltern etc. befragt. Es kann hilfreich sein, die zu befragende Person über frühere Ereignisse in ihrem Leben zu befragen, bevor man auf die eigentliche Epoche des Interesses eingeht. Wenn man das Interview aufnimmt, kann man es im Anschluss erneut ansehen und eine Inhaltsangabe darüber anfertigen.

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatrische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Die Lernenden schulen ihr Empathievermögen, indem sie sich empathisch mit einer bestimmten Thematik auseinandersetzen. Dies kann zur Folge haben, dass ein im Anschluss zu übersetzender Text unter Umständen empathischer wahrgenommen wird, was die Qualität der Übersetzung verbessern kann.
- Interkulturell erhalten die Lernenden einen Wissenszuwachs, da das authentische Material aus ihrer Recherche Einblicke in die politischen, gesellschaftlichen und historischen Gegebenheiten des jeweiligen Landes gibt.
- Die Lernenden trainieren ihre Recherchekompetenz, da sie selbstständig Material finden und dieses auf seinen Wahrheitsgehalt prüfen.

4.5 Zusammenfassung und Ausblick

Das hier vorgestellte Repertoire an Methoden besteht aus handlungs- und prozessorientierten Unterrichtsmethoden. Hierbei handelt es sich um eine Auswahl, die sich in meinen Augen besonders gut für kompetenzorientierte Unterrichtsreihen am FTSK eignen. Es gibt noch eine Vielzahl an weiteren handlungsorientierten Methoden, die im Unterricht der gymnasialen Oberstufe Anwendung finden und ebenfalls in Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht am FTSK angewendet werden könnten. Die oben genannten Methoden wurden vor allem wegen der Aktivierung der mündlichen Sprechkompetenz vorgestellt und wurden für die empirischen Untersuchungen vor allem in Hinblick auf die Schulung der translatorischen Kompetenz ausgewählt. An *Simulationen* werden die Methoden *Fishbowl-Discussion*, *Diskussion*, *Hot Seat* und *Talk-Show* angewendet, weil sie besonders motivationsfördernd und unterhaltsam sind. Außerdem wird die Methode des *Gallery Walk* durchgeführt, die aufgrund ihres hohen Stellenwertes in puncto Sprechkompetenz und der damit einhergehenden breiten Aktivierung der Lernenden für diese Zwecke sehr geeignet ist.

In fast jeder Unterrichtsstunde im Rahmen der drei Unterrichtseinheiten (siehe Kapitel 8-10) wird die TPS-Methode angewendet, was sich deshalb im Unterricht am FTSK anbietet, weil die Studierenden erst einmal für die aktivierenden Methoden, die vor allem ihre Sprechkompetenz fördern, sensibilisiert werden müssen. Eine geschützte Vorbereitung im Rahmen der TPS-Methode sowie darauf aufbauend ein geschützter Diskussionsrahmen in Form einer *Fishbowl-Discussion* erleichtert es den Studierenden, langsam an das Sprechen herangeführt zu werden. Innerhalb der drei Unterrichtsreihen, die als Grundlage zur Auswertung des empirischen Teils dieser Arbeit dienen, werden die Lernenden langsam an das zusammenhängende Sprechen herangeführt, ohne dass sie dies gleich im Plenum und vor der Lehrkraft tun zu müssen. Im weiteren Verlauf der jeweiligen Unterrichtsreihen wird der Sprechanteil des Einzelnen langsam erhöht. Dabei wird auf eine etwaige Heterogenität der Lerngruppe dahingehend Rücksicht genommen, dass die Lernenden ihren Sprechanteil selbst bestimmen können, jedoch alle einen Basissprechanteil (Minimalziel) erfüllen müssen. Zu Beginn der meisten Unterrichtsstunden innerhalb der im empirischen Teil vorgestellten Unterrichtsreihen wurde die Methode des *Blitzlichtes* verwendet. Dies geschah zur Aktivierung der Lernenden. Am

Ende einiger Stunden bzw. zu Ende der Einheiten erfolgte ein *Blitzlicht* als individuelles Feedback seitens der Lernenden.

Das Material, welches den Unterrichtsreihen zugrunde liegt, ist zum einen der Film *Maria, llena eres de gracia* (vgl. Kapitel 10), der innerhalb der 12stündigen Unterrichtsreihe mit dem Thema „Schulung der Hörverstehens und des interkulturellen Lernens anhand von Liedern sowie der monologischen und dialogischen Sprechkompetenz anhand von Filmen und politischen und literarischen Texte über Kolumbien“ zum Tragen kommt. Zum anderen ein Lied der mexikanischen Rockband „SkaP“ sowie zahlreiche Texte mit historischen und politischen Themen bzgl. der FARC in Kolumbien (vgl. Kapitel 10). Innerhalb dieser Reihe findet die Aktivierung der Lernenden besonders in Form einer *Hot-Seat-Discussion*, eines *Gallery Walks* und einer *Fishbowl-Discussion* statt.

Im Rahmen der 12stündigen Unterrichtseinheit „Schulung der mündlichen Sprachproduktion, kreativen Schreibkompetenz sowie interkulturellen Kompetenz anhand der Textsorte Gedichte mit der Thematik: *Qué consecuencias tenían la Guerra Civil y la Dictadura Franquista para los españoles* (vgl. Kapitel 9) dienen ausgewählte Gedichte als Grundlage für handlungsorientierten Unterricht.

Diese Gedichte sind zu Zeiten des spanischen Bürgerkrieges und der daraus folgenden Franco-Diktatur entstanden und spiegeln die damaligen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse Spaniens wider. Da es sich bei den Teilnehmern dieses Kurses um BA-Studierende im sechsten Fachsemester handelt, antizipiere ich, dass die Sprechkompetenz geringer ausgeprägt ist als bei MA-Studierenden. Daher kommen vor allem die *TPS-Methode* und die *Mini-Fishbowl-Discussion* zum Tragen, da die Mitglieder dieser Lerngruppe eventuell nur zögerlich am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und durch geschützte Methoden langsam an eine hohe Redezeit herangeführt werden.

Die Lerngruppe der 12stündigen Unterrichtsreihe „Schulung der mündlichen Sprachproduktion anhand von aktivierenden Methoden im Rahmen des Themas: *Qué consecuencias tiene el turismo en Andalucía para la gente de la región* (vgl. Kapitel 8) besteht aus MA-Studierenden, die im dritten Fachsemester sind. Hier antizipiere ich, dass die kommunikative Kompetenz dieser Studierenden stärker ausgeprägt ist als die der BA-Studierenden. Aus diesem Grund finden die Methoden der Plenums- und *Fishbowl-Discussion* ihre Anwendung, bei dem die Lernenden zum Teil aus den ihnen zugewiesenen Rollen heraus argumentierten, welche im Vorfeld in einer

Hot-Seat-Diskussion vorbereitet wurden, aus der dann eine *Talk Show* im Rahmen einer *Fishbowl-Diskussion* wurde.

Alles in allem sieht man deutlich, dass bei denen in diesem Kapitel vorgestellten Methoden das Prinzip der Handlungsorientierung im Vordergrund liegt (vgl. Kapitel 3.4.4). Durch dieses Prinzip werden die Lernenden gefördert, indem sie kompetenzorientiert arbeiten und ihren Erarbeitungsphasen authentisches Material zu Grunde liegt.

Im folgenden Kapitel werden einige handlungsorientierte Unterrichtsformen vorgestellt, die bereits in der Übersetzungsdidaktik ihre Anwendung finden. Auch hieraus wurden Methoden und Unterrichtsformen in den empirischen Teil dieser Arbeit übernommen. Kritisch beleuchtet wird an dieser Stelle, inwieweit sich bereits erprobte Methoden wie z. B. die Methode des lauten Denkens nach Paul Kußmaul, alternative Unterrichtsmethoden nach Christiane Nord, aktivierende Unterrichtsmethoden nach Dorothy Kelly, Don Kiralys projektbasierter Unterrichten sowie translati-
onsbezogener Spracherwerb mit LISST nach Holger Siever (vgl. Siever 2017) mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden in der Fremdsprachendidaktik decken und an welchen Stellen noch Lücken bestehen, die durch handlungsorientierte Methoden aus der Fremdsprachendidaktik geschlossen werden können.

5. Alternative Lehrmethoden in der Translationsdidaktik

Anfang der fünfziger bis Mitte der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts wurden Übersetzungsübungen hauptsächlich in lehrerzentrierten Unterrichtsformen durchgeführt. Der Unterricht fand in Form von Frontalunterricht statt, was allgemein anerkannt und nicht weiter in Frage gestellt wurde. Erst ab Anfang der 1990er Jahre fand diesbezüglich eine kulturelle Wende statt, da immer mehr Translationswissenschaftler der Meinung waren, dass die altbewährte „Wer-macht-denn-mal-den-ersten-Satz“-Methode die translatorische Kompetenz nicht genügend schule und der ganze Unterricht zu monoton und damit wenig ansprechend für die Studierenden ablaufe.

Mittlerweile gibt es viele fortschrittliche Methoden, wie man Übersetzungsunterricht am adäquatesten durchführt. Im Folgenden werden Ansätze kooperativer Unterrichtsformen einiger bedeutender Translationsdidaktiker vorgestellt, die bereits in der Translationsdidaktik ihre Anwendung finden (vgl. u. a. Kiraly und C. Nord). Der radikale Umschwung in der allgemeinen Didaktik hat auch vor der Übersetzer Ausbildung nicht halt gemacht und diese durch zahlreiche neue Methoden bereichert, die zum größten Teil aus der allgemeinen Hochschuldidaktik bzw. aus der Fremdsprachendidaktik übernommen wurden. Sieht man die ersten Querdenker in puncto Translationsdidaktik bereits vereinzelt in den 1990er Jahren, merkt man seit Beginn des 21. Jahrhunderts, dass sich die Ansätze mehren.

Die Translationswissenschaftlerin Christiane Nord vertritt die Meinung, dass Übersetzungsunterricht hauptsächlich dezentral, auf die Studierenden abgestimmt, durchzuführen sei, wobei man eine professionelle Praxis simulieren, d. h. dem Übersetzungsunterricht einen bedeutsamen Zweck geben solle (vgl. Nord 1997a). Der am FTSK dozierende Don Kiraly setzt ebenfalls darauf, Übersetzungen projektbasierend aufzubauen, d. h. professionelle Übungen praxisnah durchzuführen (vgl. Kiraly 1995). Die spanischen Übersetzungswissenschaftlerinnen Amparo Hurtado Albir und Maria Gonzáles Davies sind der Meinung, dass Übersetzen anhand von bestimmten Lernaufgaben erfolgen soll (*task-based approach*), d. h. konkrete kurz gefasste Aufgaben sollen den Studierenden helfen, bestimmte spezifische Ziele zu erlernen (vgl. Gonzáles Davies 2004: 11 ff.). Dies kann auch in Form von Projektarbeit geschehen, da Projektarbeit sich aus mehreren

Gründen positiv auf die Schulung der gesamten translatorischen Kompetenz auswirkt (vgl. Kapitel 4.1 und 5.5).

Jean Vienne und Daniel Gouadec postulieren im Rahmen ihres *situational approaches* (vgl. Gouadec 2007: 351-352), dass die Lehrkraft die Studierenden mit einem Rahmenwerk versorgen soll, woraus dann ein situationsbasierender Unterricht hervorgeht, allerdings, im Gegensatz zu Kiraly und Nord, ohne dabei professionelle Übungen mit realem Auftraggeber durchzuführen. Gouadec sagt, dass

translator training should combine methodology and theory on the one hand and practical experience on the other, in a teaching/learning process on hands-on experience and guidance. (Gouadec 2007: 337)

Die folgenden Kompetenzerwerbsmodelle bekannter Translationswissenschaftler werden in Hinblick darauf geprüft, inwieweit durch sie translatorische Kompetenz geschult wird und wie Elemente aus diesen Modellen sich am effizientesten in die Unterrichtsreihen aus dem empirischen Teil dieser Arbeit einfügen lassen (vgl. Kapitel 8-10). Eine gute Kombination aus Unterrichtsmethoden aus der Fremdsprachendidaktik und Translationsdidaktik ist für die Versuchsreihen von Nöten, da immer darauf geachtet werden soll, dass durch den Unterricht einerseits genügend Elemente der Diskurskompetenz und gleichzeitig auch genügend andere Subkompetenzen im Rahmen der Translationskompetenz geschult werden.

Im Gegensatz zu den Kapiteln 3 und 4, in denen Kompetenzen, wie sie in der Fremdsprachendidaktik auftauchen, erklärt werden, liegt der Fokus bei den folgenden Unterrichtsmethoden auf der Schulung spezifischer – für das Übersetzen notwendiger – Kompetenzen. Da es hierbei keinen Konsens über die Subkompetenzen gibt, werden der Vollständigkeit halber alle in Kapitel 3 aufgeführten Subkompetenzen impliziert. Eine Auswahl an explizit translatorischen Subkompetenzen, sowie sie bei den meisten in Kapitel 3 vorgestellten Translationswissenschaftlern auftauchen, sind die demnach die folgenden:

- Professionelle Kompetenz,
- Dienstleistungskompetenz
- Fachwissen,
- Terminologiarbeit
- Übersetzungsstrategien,
- Übersetzungsprozesse

-
- Erfahrungen mit bereits gelösten Problemen
 - Recherchekompetenz
 - IT-Wissen

Dabei handelt es sich Kompetenzen, die explizit für das Übersetzen notwendig sind.

Bei den in diesem Kapitel behandelten alternativen Lehrmethoden, die bereits an einigen Fachbereichen für Translationswissenschaft unter anderem auch am FTSK erfolgreich angewendet werden, geht es, genau wie bei den aus der Fremdsprachendidaktik stammenden Methoden darum, deklaratives Wissen mit prozeduralem Wissen zu kombinieren. Generell wird also diskutiert, wie prozedurales und deklaratives Wissen im Lernprozess verteilt werden soll, um die translatorische Kompetenz am effizientesten zu schulen.

5.1 Kreatives Übersetzen nach Paul Kußmaul

Der Translationswissenschaftler Paul Kußmaul widmete sich kognitions-wissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden, indem er für den Übersetzungsprozess die Bedeutung der Kreativität neu bewertet hat. Er führte diesbezüglich Begriffe und Techniken aus der Kreativitätsforschung wie „laterales Denken“, „Überwindung von Denkblockaden“ oder „Brainstorming“ in den translationswissenschaftlichen und translationsdi-daktischen Kurs ein, wie in den folgenden Unterkapiteln deutlich wird (vgl. Kußmaul 1993; 1997a; 2000).

Immer dann, wenn eine Wort-für-Wort-Übersetzung nicht möglich ist, steht der Übersetzer vor einem Problem. Er muss etwas Eigenes schaffen – kreativ werden. Dazu muss Kreativität durch kulturelle Adaption je nach *Skopos*²⁰ erfolgen, wobei der Ausgangstext zugleich das Informationsangebot ist. Kußmaul definiert Kreativität nicht als gottgegebenes Talent – sie entsteht vielmehr seiner Meinung nach immer dann, wenn etwas Neues geschaffen wird. Erst durch kritische Evaluation wird die Neuschaffung für gut, austauschbar oder falsch befunden.

²⁰ Skopos (griech.) = Zweck.

5.1.1 Die Entstehung von Kreativität und Phasen des kreativen Schaffens

Nach Kußmaul gibt es 4 Phasen des kreativen Schaffens (vgl. auch Preiser 1976: 42ff./ Ulmann 1968: 21ff.; zit. n. Kußmaul 2000:58). Bei den vier Phasen, die nicht isoliert, sondern sich gegenseitig ergänzend zu betrachten sind, handelt es sich um die folgenden:

1. Präparationsphase
2. Inkubationsphase
3. Illuminationsphase
4. Evaluationsphase

Die erste Phase des kreativen Schaffens ist die Vorbereitungsphase (*Präparationsphase*). Hier sammelt der Übersetzer Wissen, erkennt und analysiert mögliche Probleme und klärt die Übersetzungsfunktion, d. h. den *Skopos* der Übersetzung (vgl. Vermeer 1983). Er bringt in Erfahrung, ob vom Auftraggeber gewünscht wird, die Übersetzung an die Zielkultur anzupassen und analysiert den Ausgangstext (vgl. Kußmaul 2000: 63). Bei der Analyse des Ausgangstexts treffen sogenannte *Top-down*-Prozesse, d. h. die Aktivierung des im Langzeitgedächtnis gespeicherten Weltwissens auf *Bottom-up*-Prozesse, die auf die Erweiterung unseres mentalen Lexikons durch Textanalyse und Recherche abzielen (vgl. Kußmaul 2000: 65).

Die zweite Phase beginnt dann, wenn der Übersetzer auf eine Problemstelle stößt, die er nicht durch eine einfache Wort-für-Wort-Übersetzung lösen kann. Arbeitet der Übersetzer allein, verläuft diese Phase meist in einem inneren Monolog (*Inkubationsphase*), zum Teil sogar unterbewusst ab. Mögliche Ideen werden weiterentwickelt – entweder sie münden in eine mentale Blockade oder sie führen direkt zur *Illumination*, zur Lösungsfindung. Falls der Übersetzer nicht weiterkommt, helfen mitunter verschiedene Ablenkungsaktivitäten wie Bewegung, Reden, Ruhen zur Überwindung der Blockade, um damit auf Umwegen zur Lösungsfindung zu gelangen. Kußmaul hat durch seine Methode des lauten Denkens mit Hilfe von *Think-aloud*-Protokollen²¹ diese beiden Phasen des kreativen Schaffens sichtbar gemacht (vgl. Kußmaul 2000). Bei der Methode des lauten Denkens mit Hilfe von sogenannten *Think-aloud*-Protokollen geht es darum, sich in Partnerarbeit oder in Kleingruppen laut über mögliche Problemstellen zu unterhalten und Lösungsansätze zu verbalisieren, anstatt

²¹ Think-aloud-Protokollen (TAP) = Methode des lauten Denkens.

diese nur vor dem inneren Auge ablaufen zu lassen. Diese Unterhaltungen werden auf Tonträgern gespeichert. Mitunter kommt es im Gespräch bereits zur *Illumination*, d. h. zur Schaffung einer adäquaten Übersetzung, die aber von der Gruppe wieder verworfen wird und stattdessen eine weniger kreative Lösung als gut erachtet wird. Der Tonträger kann dann dabei helfen, alles noch einmal in Ruhe anzuhören und dafür zu sorgen, dass wertvolle, kreative Beiträge nicht verloren gehen. Indem der Verstehensprozess innerhalb der Gruppe verbalisiert wird, können hier mitunter schon kreative Ideen bzw. Lösungen geschaffen werden.

Auf mikrostruktureller Ebene ist der Übersetzer auf einzelne Worte fixiert. Hier gilt es immer wieder den Text auf makrostruktureller Ebene in seiner Gänze im Auge zu behalten. Dies gelingt, indem man z. B. in Gruppen- oder Partnerarbeit den Text vorstellt und ihn mit eigenen Worten beschreibt. Ist der Übersetzer in der Illuminationsphase angelangt, d. h. dann, wenn er mit seinem Ergebnis auf den ersten Blick zufrieden ist, gilt es das Ganze zu bewerten (*Evaluationsphase*). Zur Kreativität gehört laut Kußmaul (2000: 77) nämlich auch, dass die Illumination mit der Evaluation verknüpft ist. Indem der Übersetzer die durch Intuition entstandenen Ideen durch Reflexion auf ihre Angemessenheit überprüft, gehen diese nicht verloren.

Aufgabe der Lehrkraft ist es, das funktionale Translationsverständnis der Studierenden zu schulen, (vgl. Vermeer, Hönig, Nord, Kußmaul). Die Studierenden sollen lernen, zweckorientiert zu übersetzen, d. h. der Ausgangstext muss ggf. auf einen bestimmten Leserkreis der Zielkultur zugeschnitten werden, welcher je nach Adressaten variiert (wie z. B. bei Kinderbüchern, politischen oder kulturellen Zeitungsartikel, Essays, Fachbüchern). Die Lehrkraft sollte sich hier darauf konzentrieren, Kreativität zu fördern, indem sie stimmungsmäßige Grundlagen für kreative Ideen schafft. Eine positive Einstellung zu einem Text ist hilfreich, mitunter sehr förderlich. Ein Text kann durch intensive Beschäftigung immer faszinierender werden, weshalb die Lehrkraft ihren Unterricht darauf abstimmen sollte, im Vorfeld einen Text auf unterschiedliche Weise zu nutzen, z. B. über ihn zu diskutieren, ihn zu analysieren, ihn inhaltlich zusammenzufassen und persönlich im Dialog zu ihm Stellung zu nehmen. Des Weiteren kann die Lehrkraft die Studierenden dahingehend schulen, dass diese eine gewisse Flüssigkeit des Denkens entwickeln, um Kreativität schneller abzurufen. Dabei kann es sich um Alliterationsabrufe, Assoziationsabrufe oder das Abrufen von Synonymen handeln (vgl. Kußmaul 2000: 74).

5.1.2 Folgende Kompetenzen können durch die Methode des *Kreativen Übersetzens* geschult werden:

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Durch die *Methode des lauten Denkens* mithilfe von *Think-Aloud-Protokollen* lernen die Studierenden, in Gruppen zusammenzuarbeiten und ihre Ideen zu evaluieren, wodurch sowohl ihre personelle als auch ihre soziale Kompetenz geschult werden.
- Die Studierenden erweitern ihre sprachlichen Mittel, da sie in der Gruppe über verschiedene zu übersetzende Phrasen, Wörter, Kollokationen und Sätze diskutieren. Dies kann – je nachdem in welche Sprache übersetzt wird – auch eine Erweiterung der sprachlichen Mittel in der Ausgangssprache zur Folge haben.
- Aktivierende Methoden wie z. B. *Simulationen* verschiedener Art, die den Phasen des kreativen Übersetzens vorgeschaltet werden, schulen die Sprechkompetenz der Studierenden und ihre personelle Kompetenz, indem durch diese Methoden das Empathievermögen der Studierenden gestärkt wird.
- Die strategische Kompetenz der Studierenden wird geschult, indem sie sich anhand der *Methode des lauten Denkens* die verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses bewusst machen und mitunter dadurch strategischer eingreifen, korrigieren und evaluieren können.

Diese Arbeit richtet ein besonderes Augenmerk auf die Schulung von Kreativität. Dies geschieht unter anderem durch die Anwendung der *Methode des lauten Denkens* im empirischen Teil dieser Arbeit, wodurch die Studierenden lernen, in verschiedenen Forschungsprojekten, mitunter in Kleingruppen, ihre kreativen Ideen zu evaluieren und sich gleichzeitig den Übersetzungsprozess *per se* bewusst zu machen. Die *Methode des lauten Denkens* demonstriert eindrucksvoll, wie man zu einem kreativen Ergebnis im Rahmen des Übersetzungsprozesses kommen kann, indem man seine Ideen verbalisiert und ihnen im Rahmen der Gruppe Raum gibt, sich zu entfalten. Auf die Sprechkompetenz kann diese Form nur dann abzielen, wenn von der Mutter- in die Fremdsprache übersetzt wird. Dann sollte die Lehrkraft den Gruppen abwechselnd die Fremd- und die Muttersprache als Arbeitssprachen beim Anfertigen eines TAP vorgeben.

Kreativität fällt mitunter stärker ins Gewicht je empathischer sich die Studierenden mit einer Sache beschäftigen. Sobald der Studierende das

Übersetzungsproblem bzw. den zu übersetzenden Text in einen persönlichen Kontext bringt, wird er interessierter und empathischer an die Übersetzung herangehen. Daher werden den Phasen, in denen die Studierenden ihre Übersetzungen in Gruppen vorbereiten und durchführen, *Simulationen* in Form von Gruppendiskussionen oder *Talk Shows* vorgeschaltet, in denen die Studierenden sich in die Rollen Betroffener direkt hineinversetzen. In den Unterrichtsreihen wird auch darauf Rücksicht genommen, die für das Übersetzen notwendige Empathie durch vorangehende *Simulationen* zu schaffen, um so ein besseres Übersetzungsergebnis zu erlangen und die Motivation der Studierenden zu erhöhen.

5.2 Alternative Übungen zur Schulung der Translationskompetenz nach Christiane Nord

Die Translationswissenschaftlerin Christiane Nord beschäftigt sich ebenfalls mit kooperativen Unterrichtsmethoden, die nach Möglichkeit aus authentischen Lernsituationen bestehen sollen. Basierend auf der Simulation der Berufspraxis schlägt sie ein komplettes Modell für das Übersetzertraining vor. Übersetzungstraining sollte demnach so durchgeführt werden, dass nach Möglichkeit ein bedeutungsvoller realistischer Zweck dahintersteht. Dazu bietet Nord detaillierte Curricula an, in denen sie unter anderem auf Unterrichtsmaterial, Methodik und Lernstanderhebung der Studierenden eingeht, was ihr Modell ohne Zweifel zu einem der vollständigsten im Hinblick auf kooperative Unterrichtsmethoden macht.

Im Folgenden werden verschiedene Phasen des Übersetzungsprozesses vorgestellt, so wie sie laut Nord ablaufen. Werden die Studierenden in den entsprechenden Phasen mit den jeweils adäquatesten Unterrichtsmethoden vertraut gemacht, verspricht dies einen Kompetenzzuwachs im Bereich der Textanalyse.

5.2.1 Verschiedene Phasen des Übersetzungsprozesses

Nord (2011) betont ebenfalls, dass zu Anfang jeder Unterrichtsreihe eine Lerngruppenanalyse stehen sollte, um Lehrmethode und Sozialform für die jeweilige Lerngruppe adäquat auszuwählen. Daher muss sich die Lehrkraft zunächst Zeit nehmen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Studierenden zu analysieren. Nach erfolgreichem Diagnostizieren der Wissens-

bestände, die für das Übersetzen eine Rolle spielen, kann sich die Lehrkraft überlegen, welche Kompetenzen aus dem eigentlichen Übersetzungsunterricht hinausgenommen und für bestimmte Studierende in einem speziellen Training „vorgeschaltet“ werden können. So können Studierende, deren deklarative Wissensbestände wie Sprach-, Recherchekompetenz sowie kulturelle Kompetenz weniger stark ausgeprägt sind, sich diese Kompetenzen autodidaktisch aneignen. Damit gewährleistet die Lehrkraft, einer zu großen Heterogenität innerhalb der Lerngruppe entgegenzuwirken.

Als nächster Schritt im Übersetzungsprozess analysieren die Studierenden mit Unterstützung der Lehrkraft den Übersetzungsauftrag. Hierbei werden dem Übersetzungsauftrag wesentliche Informationen über die Bedingungen der Translationssituation (Zielsprache, Kultur, Zeitrahmen, Honorar, technische Bedingungen) und der kommunikativen Situation, für die der Zieltext zu produzieren ist, entnommen (vgl. Nord 2011: 283). Eine gute Übersetzungsübung zeichnet sich demnach dadurch aus, dass die Studierenden den Übersetzungsauftrag ernst nehmen und sich des *Skopos* bewusst sind. Hier betont Nord die Wichtigkeit, die demnach ein klar definierter Übersetzungsauftrag für den Auftraggeber bzw. die Lehrkraft und natürlich für die Übersetzer hat. Das richtige Interpretieren des Übersetzungsauftrages ist demnach auch eine Kompetenz, die die Studierenden stärken, indem sie von der entsprechenden Lehrkraft diesbezüglich geschult werden. Der Übersetzer muss sich danach richten, ob die Kommunikationsfunktion eines Textes informativ, expressiv, appellativ, distinktiv und/oder metatextuell sein soll (vgl. Nord 2011), außerdem darf der Übersetzer nicht gegen kulturspezifische Verhaltensnormen verstoßen. Wenn der Übersetzer all diese Überlegungen bei der Planung seiner Übersetzung berücksichtigt, wird der Übersetzungsauftrag höchstwahrscheinlich besser zu bewerkstelligen sein.

Der nächste Schritt innerhalb Nords Phasenmodell bezüglich des Übersetzungsprozesses ist die Analyse des Ausgangstextes. Unter Einbeziehung eines übersetzerischen Theorie- und Methodenwissens wird eine globale Übersetzungsstrategie entworfen. Des Weiteren werden Sprach- und Kulturwissen über Ausgangs- und Zielkultur verglichen, ebenso wie Sach- und Fachwissen (Terminologie) im kulturellen Kontext – das Ganze kann ggf. über einen Recherchevorgang geschehen. Der Analyse des Titels kommt dabei eine besondere Wichtigkeit zu, da durch den Titel bereits

Kontakt zwischen dem ausgangskulturellen und dem zielkulturellen Adressaten hergestellt wird. Der Übersetzer muss sich daher sowohl der ausgangs- als auch der zielkulturellen Konventionen bewusst sein. Er muss auf den „Zeitgeist“ achten, um den Geschmack und das Interesse der Adressaten der Zielkultur zu treffen bzw. zu wecken (vgl. Nord 2011: 51).

Nord betont, dass innerhalb des Übersetzungsunterrichts den Studierenden die jeweils geltenden regulativen und konstitutiven Translationskonventionen vermittelt werden müssen. Die Übersetzung muss den Funktionalitätsnormen genügen, d. h. die Form sollte den in der Zielkultur üblichen Konventionen für die betreffende Textsorte entsprechen. Die Studierenden müssen Normen und Konventionen des eigenen Landes und des Ziellandes beherrschen (vgl. Nord 2011: 49).

In der Translationswissenschaft versteht Nord unter Konventionen demnach, dass

Translatoren erwarten, dass Leserinnen und Auftraggeber erwarten, dass sie (die Translatoren) tun, was von ihnen erwartet. (2011: 49ff.).

Es wird hier impliziert, dass Translation eine Form von kommunikativem Verhalten ist, worunter auch Regeln, Normen und Konventionen der Kommunikation (z. B. grammatische Regeln, stilistische Normen und Textsorten- oder Sprechaktkonventionen) fallen. Man unterscheidet regulative und konstitutive Translationskonventionen. Die regulativen Translationskonventionen beziehen sich auf Formen, in denen bestimmte Translationsprobleme unterhalb der Textebene gelöst werden, wie z. B. die Behandlung von Eigennamen, Realienbezeichnungen und Zitaten. Konstitutive Translationskonventionen beziehen sich auf die Erwartungen, die Mitglieder spezifischer Kulturen an einen bestimmten Text haben. Man beachte außerdem die Konventionen, die für bestimmte Translationsformen wie juristische Übersetzungen und Verdolmetschungen vor Gericht angesiedelt sind (vgl. Nord 2011: 38). Bei literarischen Übersetzungen gilt in der Regel, dass die Fremdheit des Ausgangstextes reproduziert werden soll. Schauplätze (Settings) und Eigennamen bleiben erhalten, die Fremdheit kann noch durch Lokalkolorit verstärkt werden, indem z. B. die ausgangskulturelle Anredeform beibehalten wird (vgl. Nord 2011: 39). Bei Kinderbüchern hingegen wird das Setting oft neutralisiert oder sogar in die Zielkultur verlegt, damit die junge Leserschaft die Erzählung als kohärent mit ihrer Welt erfährt. Zum Abschluss des Übersetzungsprozesses wird der Zieltext als sogenanntes Übersetzungsprodukt mit dem Ergebnis

der Übersetzungsauftragsanalyse verglichen und festgestellt, ob er den Anforderungen des Übersetzungsauftrags entspricht.

Nord bietet demnach verschiedene Ansätze, wie sich der eigentliche Übersetzungsprozess, also das Übersetzen *per se*, im Rahmen von kooperativen Unterrichtsmethoden durchführen lässt. Wenn eine Übersetzung nach dieser Vorgehensweise durchgeführt wird, schulen die Lernenden dadurch ihre Textanalysekompetenz, was für einen angehenden Übersetzer unerlässlich ist.

5.2.2 Wie kann man aus translationswissenschaftlicher Sicht die folgenden Kompetenzen schulen?

Um verstehen zu können, welche Methoden Nord zur Schulung der translatorischen Kompetenz auswählt, empfiehlt es sich, ihre Einteilung diesbezüglich genauer zu betrachten. Nord unterteilt translatorische Kompetenzen in die drei Rubriken *Wissen*, *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*.

Unter die Kompetenzen aus der Rubrik *Wissen* fallen laut Nord demnach:

- Sprach- und Kulturwissen in Ausgangs- und Zielkultur
- Sach- und Fachwissen
- Theorie- & Methodenwissen
- Praxiswissen

Sprach- und Kulturwissen schult man laut Nord (2011) am besten durch Auslandsaufenthalte, die an einigen Universitäten und Fachhochschulen (wie z. B. in Magdeburg) obligatorisch für ein Jahr angesetzt sind. An anderen Ausbildungsstätten (z. B. dem FTSK) sind Auslandsaufenthalte nur fakultativ (z. B. als Studium- oder Praktikumsaufenthalte im Rahmen des Erasmus-Programms oder ein Stipendium des DAAD²²) ins Studium integriert. Nord ist der Meinung, dass man nur im Land selbst sein Sprachwissen so anwendet, dass ein Eintauchen in Sprache und Kultur wirklich möglich ist. An manchen Universitäten und Fachhochschulen gibt es zudem Zulassungsvoraussetzungen für das Studieren bestimmter Sprachen. So ist z. B. in Magdeburg für das Studieren der englischen Sprache im Rahmen des Übersetzerstudiums die Abiturnote „2“ bzw. ein *Grade A* im *Cambridge Certificate* nötig. Auch am FTSK in Germersheim muss für das Studieren der spanischen Sprache mindestens ein Niveau von B1 gemäß

²² Deutscher Akademischer Austauschdienst.

GER vorliegen. Wie Nord bereits betont, sind gute bis sehr gute Fremdsprachkenntnisse Voraussetzung für das Studium von Translationswissenschaft und sollten selbstverständlich sein, sodass man sich den eigentlichen, für das Translationsstudium bedeutenden Kompetenzen intensiver widmen kann. Nord betont, dass Sach- und Fachwissen durch ein breites Angebot an Ergänzungsfächern erworben werden soll. Die Studierenden können sich so frühzeitig spezialisieren, indem sie ein entsprechendes Ergänzungsfach aus den Bereichen Medizin, Recht, Wirtschaft, Technik und Informatik wählen, wie das z. B. am FTSK in Germersheim der Fall ist. Optimal verzahnt man das Ganze, indem dieses neu generierte Spezialwissen unmittelbar in entsprechenden Fachübersetzungen Anwendung findet.

Metasprachliche sowie theoretisch-methodische Kenntnisse können von den Studierenden durch sprach- und übersetzungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen im Rahmen von Seminaren erworben werden. Am FTSK in Germersheim werden diese Kenntnisse in sogenannten Übersetzungspropädeutika und in Übersetzer- bzw. Dolmetscherseminaren erworben. Hier werden die Studierenden mit den Thesen verschiedener Translationsdidaktiker vertraut gemacht, deren Ansätze gemeinsam mit den Lehrkräften diskutiert werden. Außerdem lernen die Studierenden Methoden kennen, die sie sowohl bei der Prozessanalyse, also beim Verstehen des Übersetzungsprozesses, als auch bei der Produktanalyse unterstützend verwenden können.

Praxiswissen eignen sich die Studierenden am besten durch Praktika in Übersetzerbüros an. Auch projektbasierter Unterricht wie er am FTSK von z. B. dem Übersetzungswissenschaftler Donald Kiraly angeboten wird, bringt den Studierenden das Praxiswissen näher und sollte – zumindest in Form von *Simulationen* (vgl. Kapitel 4) – fest in den Übersetzungsunterricht integriert werden.

In der zweiten Rubrik „Fähigkeiten“ listet Nord das Folgende auf:

- Analysefähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit
- Kreativität
- Urteilsfähigkeit

Die Studierenden lernen, wie sie ihre Fähigkeiten, Übersetzungsaufträge zu interpretieren und Ausgangstexte zu analysieren, bestmöglich trainieren können, um sich so im Anschluss für eine adäquate Übersetzungsstrategie

zu entscheiden. Sprachliche Kreativität ist eine Voraussetzung für die Umsetzung der Entscheidungen für bzw. gegen eine bestimmte Übersetzung. Kreativität ist demnach auch eine kognitive Fähigkeit, die entsprechend geschult werden kann, z. B. durch die *Methode des lauten Denkens* (vgl. Kapitel 5.1). Schließlich müssen sich die Lernenden auf ihre Urteilsfähigkeit verlassen können, um im Anschluss ihr Produkt kritisch auf seine Brauchbarkeit hin überprüfen zu können. Dies erreicht man am besten dadurch, dass man die Studierenden in eine entsprechende Feedbackkultur einweist, mit der sie lernen, eigene und fremde Übersetzungsprodukte entsprechend konstruktiv zu evaluieren.

Die dritte Rubrik *Fertigkeiten* unterteilt Nord wie folgt:

- Textanalyse (Interpretation des Übersetzungsauftrages, pragmatische Bedingungen der Übersetzungssituation, Textsortenvergleich, Evaluation des Produktes)
- Textproduktion (Anpassung an die entsprechenden Konventionen, sprachliches und metasprachliches Wissen und Können)
- Recherchefertigkeit (IT-Kompetenz, Wörterbuchkunde, Umgang mit Paralleltexten)
- Strategieentwürfe

Die ersten beiden Fertigkeiten können durch Training im Übersetzungsunterricht erworben werden. Ein sehr gutes Beherrschen der Muttersprache ist unbedingte Voraussetzung für das Studium der Translationswissenschaft. Textproduktion kann durch muttersprachliches Schreibtraining am besten geschult werden. Hierbei gilt es den Studierenden zu zeigen, welche Textsortenkonventionen es für entsprechende Texte gibt (z. B. für Feuilletons, Leitartikel, Korrespondentenberichte) und welche Fachtermini man beherrschen muss, um unterschiedliche Textsorten gemäß Übersetzungsauftrag adäquat in die Zielsprache zu übertragen. Die Fertigkeit zum Recherchieren können Lehrkräfte ihre Studierenden am besten lehren, indem sie ihnen den richtigen Umgang mit Wörterbüchern zeigen, außerdem geeignete Fachliteratur empfehlen, bei der Arbeit mit Paralleltexten behilflich sind und bestimmte Enzyklopädien nennen, die die Studierenden beim Übersetzungsprozess unterstützen. Dabei sollten die Lehrkräfte darauf achten, dass die Studierenden im Vorfeld einen Überblick über mögliche Recherchequellen erhalten.

Wenn die oben genannten Grundlagen hinreichend geschult worden sind, kann mit der eigentlichen Schulung der Übersetzungskompetenz begonnen werden. Hierzu zeigt Nord einige Möglichkeiten, die interessante, kurzweilige Alternativen zu „Wer-nimmt-denn-mal-den-ersten-Satz“-Methode bilden (vgl. Nord 2011: 290). Voraussetzung für diese Methoden ist, dass der Übersetzungsauftrag auf den Schwierigkeitsgrad der Adressatengruppe abgestimmt ist, d. h. die Übersetzungsprobleme dürfen immer nur so komplex sein, wie es die übersetzerische Kompetenz der Studierenden zulässt.

Indem bestimmte Kompetenzen gleich zu Anfang des Studiums geschult werden bzw. die Lehrkraft die Lernenden für bestimmte Kompetenzen sensibilisiert, werden diesbezüglich früh Grundlagen geschaffen. Die Schulung oben genannter Kompetenzen gehört auch am FTSK im Germersheim von Anfang an zum Pflichtprogramm für alle BA-Studierenden. Entsprechende Subkompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden in Übersetzungsübungen, Übersetzungspropädeutika und übersetzungswissenschaftlichen Seminaren entsprechend geschult und sollten möglichst zu Anfang des Studiums von allen Studierenden als Pflichtveranstaltung belegt werden. Die Studierenden können hier einerseits ihre oben genannten Kompetenzen festigen und andererseits selbst feststellen, welche Kompetenzen noch nicht genügend ausgebildet wurden. Diese Kompetenzen können sie nach Einweisung durch die Lehrkraft im Selbststudium autodidaktisch verbessern.

5.2.3 Folgende Kompetenzen werden durch die alternativen Übungen nach Nord geschult

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz folgendermaßen gestärkt werden:

- Durch die Methode der *Übersetzungsrevision* analysieren die Studierenden zuerst in Kleingruppen später im Plenum mehrere Übersetzungen, denen ein gemeinsamer Ausgangstext zugrunde liegt. Durch diese Methode werden die Evaluationskompetenz, Sozialkompetenz, Analysefähigkeit und die sprachliche Kompetenz der Studierenden gestärkt.
- Bei *Paralleltextübersetzungen* wird den Studierenden zusammen mit dem Ausgangstext ein zielsprachlicher Paralleltext vorgelegt, mit dessen Hilfe sie in die Zielsprache übersetzen. Dadurch erweitern sie ihre

Grundlagen in der Methodentechnik (Übersetzungsverfahren), schulen ihre Analysefähigkeit, ihre Recherchefertigkeit sowie ihre Fertigkeit in der Textproduktion.

- In sogenannten *Paraphrase-Übersetzungen* wird der Ausgangstext in Sinneinheiten zerlegt, die in der Zielsprache in einfachen Sätzen paraphrasiert werden. Dadurch schulen die Studierenden ihre Fertigkeiten in Textanalyse, Textproduktion und Recherche, außerdem ihre Analysefähigkeit.
- Bei *gelenkten Übersetzungen* werden Problemstellen der Übersetzung markiert und von den Studierenden klassifiziert und kategorisiert. Dadurch trainieren sie ihre Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie ihre Recherche-Fertigkeit.
- Durch sogenannte *Multiple-Choice-Übersetzungen* wählen Studierende aus geeigneten, bereits in die Zielsprache übersetzten Textabschnitten, den zum Übersetzungsauftrag und Ausgangstext passenden Vorschlag und begründen diesen. Hierbei werden die Analysefähigkeit sowie die Entscheidungsfähigkeit und das Urteilsvermögen der Studierenden geschult.
- Bei *Parallelübersetzungen* wird der Ausgangstext nach zwei oder mehreren Übersetzungsaufträgen übersetzt (z. B. Adressatenkreis, Rezeptionsort). Hierbei werden insbesondere das Methodenwissen bzgl. des Übersetzungsverfahrens, die Übersetzungstypologien sowie die Fertigkeiten in Textanalyse und Textproduktion der Studierenden verbessert.
- Bei sogenannten *Resümee-Übersetzungen* wird der Ausgangstext mündlich vorgetragen und anhand von Notizen zusammengefasst. Im Anschluss wird er von den Studierenden schriftlich in die Zielsprache übersetzt. Hierbei werden die Textproduktion sowie die Sprachkompetenz der Studierenden gestärkt.
- In *Kleingruppenübersetzungen* bzw. *Teamübersetzungen* wird ein Text im Team oder in Kleingruppen übersetzt. Die Übersetzung wird anschließend dem Plenum vorgetragen und erörtert. Hierbei werden vor allem Sozial- und Personalkompetenz der Studierenden gestärkt, indem sie im Team arbeiten. Ihre Kreativität wird anhand von *Think-aloud*-Protokollen bzw. der Verbalisierung ihrer Ideen genutzt, außerdem werden ihre Entscheidungsfähigkeit sowie ihre Analyse- und Ur-

teilsfähigkeit geschult. Des Weiteren werden ihre Fertigkeiten in Bezug auf Recherche und Textproduktion sowie ihre Sprachkompetenz in Ausgangs- und Zielsprache verbessert.

- Bei der sogenannten *Klausurübersetzung* übersetzen die Studierenden einen Text unter Klausurbedingungen, d. h. unter bestimmten Zeit- und Hilfsmittelvorgabe. Durch das Arbeiten unter Zeitdruck werden die Studierenden an realistische Arbeitsbedingungen herangeführt, da auch in der Praxis ein Übersetzungsauftrag häufig innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens durchgeführt werden muss. Außerdem werden Textanalyse, Textproduktion und Recherchefertigkeit der Studierenden geschult.
- Bei einer *partiellen Übersetzung* werden von einem Text nur bestimmte charakteristisch wichtige Ausschnitte übersetzt. Der Rest wird in Form einer zielsprachlichen Inhaltsangabe vermittelt. Hierbei werden vor allem Grundlagen über relevantes Theorie- und Methodenwissen trainiert, außerdem Textstellenanalyse und Textproduktion.
- Bei einer *Projekt-Übersetzung* werden Übersetzungsaufträge verteilt. Die Studierenden recherchieren eigenständig und fertigen in Kleingruppen bzw. zu zweit eine Teilübersetzung an. Es folgt eine Endredaktion und eine Terminologieangleichung. Hierbei werden Teamfähigkeit und soziale Kompetenz der Studierenden gestärkt, außerdem Recherchekompetenz, Urteilsfähigkeit, Analysefähigkeit sowie Fertigkeiten in Textproduktion.
- Bei Übersetzungen ohne Übersetzungsauftrag formulieren die Studierenden ihren eigenen Übersetzungsauftrag und übersetzen dementsprechend. Hier wird neben der Textanalyse und Textproduktion auch die Kreativität der Studierenden gefördert.

Den oben genannten Methoden sollten stets eine Reflexion auf die theoretischen und methodischen Grundlagen, eine kritische Analyse verschiedener Hilfsmittel, eine Systematisierung von Übersetzungsproblemen und eine kritische Betrachtung vorhandener Übersetzungen folgen (vgl. Nord 2011: 305).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich Nord vor allem der Schulung der oben von ihr definierten Fertigkeiten und Fähigkeiten widmet. Da sie die Sprach- und Kulturkompetenz der Studierenden als Voraussetzung für das erfolgreiche Absolvieren des Studiums sieht, liegt ihr Fokus

nicht auf der Schulung dieser Kompetenzen. Sie können laut Nord während des Studiums durch Sprach- und Kulturaufenthalte vor Ort geschult werden. Allerdings reicht ein sechsmonatiger Auslandsaufenthalt in der Regel nicht aus, um Sprachkenntnisse zu optimieren. Daher ist es unbedingt von Nöten die Sprechkompetenz auch nach einem entsprechenden Auslandsaufenthalt weiterhin zu schulen.

Durch die oben genannten Methoden kann man mit Sicherheit die von Nord postulierten Fertigkeiten und Fähigkeiten exzellent schulen, allerdings geht ihr Ansatz nur partiell mit dem in dieser Arbeit geschilderten Ansatz konform, der in erster Linie auf die Schulung der kommunikativen Kompetenzen abzielt. Viele der oben genannten Methoden Nord's finden daher im empirischen Teil dieser Arbeit ihre Anwendung, allerdings sind sie stets so aufbereitet, dass sie sich im Rahmen einer Unterrichtsreihe mit einem kulturspezifischen Thema und unter Schulung der kommunikativen Kompetenzen ihre Anwendung finden.

5.3 Satzbasierende Übersetzungen und Spracherwerb mit LISST nach Holger Siever

In seinem Arbeitsbuch *Übersetzen Spanisch-Deutsch* präsentiert der Übersetzungswissenschaftler Holger Siever eine Einführung in unterschiedliche Problematiken, die sich beim Übersetzen vom Spanischen ins Deutsche aufgrund der unterschiedlichen Grammatik und Syntax ergeben. Das Buch ist satz- und grammatikorientiert aufgebaut, da es sich auf syntaktische Probleme konzentriert. Siever hat bei der Konzeption seines Arbeitsbuches auf die fast 1500 Seiten umfassende *Vergleichende Grammatik* von Cartagena und Gauger (1989) zurückgegriffen, seines Erachtens ein unverzichtbares jedoch für den Studierenden sehr unhandliches Nachschlagewerk. Das Arbeitsbuch *Übersetzen Spanisch-Deutsch* bietet hingegen eine kurze, anwendungsorientierte Annäherung an das satzorientierte Übersetzen, da die spanische Satzkonstruktion im übersetzerischen Kontext ein Problem darstellt. Mit diesem Buch wird bezweckt, angehende Übersetzer mit dem Umgang bestimmter typisch spanischer Syntaxstrukturen vertraut zu machen und ihnen zu helfen, diese adäquat ins Deutsche zu übersetzen. Siever weist des Weiteren darauf hin, dass sich das Arbeitsbuch auf die Satzebene beschränkt, d. h. stilistische sowie textsorten-, adressaten- und zweckspezifische Überlegungen kommen nicht oder nur sehr eingeschränkt zum Tragen.

Das Arbeitsbuch ist so aufgebaut, dass es Kapitel für Kapitel die folgenden syntaktischen Konstruktionen behandelt: Gerundial-, Infinitiv-, Partizipial-, Relativ-, Spalt- und Sperrsätze sowie Einleitungssätze. Darüber hinaus befasst es sich mit Verbalperiphrasen, adverbialen Bestimmungen und Appositionen. Zu Anfang eines jeden Kapitels werden die syntaktischen Konstruktionen erklärt und in ihrer grammatischen Funktionsvielfalt differenziert dargestellt.

Im Folgenden wird ein Beispiel für den Aufbau der Übungen gezeigt, indem das spanische *gerundio* in seiner Funktionsvielfalt dargestellt wird (Siever 2008: 27ff.):

- Verlaufsform:
Pedro estaba leyendo el periodico.
a) *Pedro las die Zeitung.*
b) *Pedro las gerade die Zeitung.*
c) *Pedro war dabei, die Zeitung zu lesen.*
e) *Pedro war gerade dabei, die Zeitung zu lesen.*
- Ersatz des Hauptsatzes:
El aeropuerto de Madrid es de gran tráfico, haciendo así de sta ciudad un centro de comunicaciones importantes.
f) *Der Madrider Flughafen hat einen regen Verkehr und macht aus dieser Stadt ein wichtiges Verkehrszentrum.*
g) *Am Madrider Flughafen herrscht reger Verkehr, und das macht aus dieser Stadt ein wichtiges Verkehrszentrum.*
- Ersatz adverbialer Nebensätze (Kausaler Gerundialsatz):
Pensando en los posibles riesgos no hizo aquella inversión.
h) *Da er an die möglichen Risiken dachte, tätigte er jene Investition nicht.*
i) *Da er an die möglichen Risiken dachte, tätigte er die Investition nicht.*
j) *Er tätigte diese Investition nicht, weil er an die möglichen Risiken dachte.*

Anhand dieser Beispiele sieht man deutlich, wie vielfältig das spanische *gerundio* einsetzbar ist und welche Möglichkeiten es gibt, diese grammatische Konstruktion ins Deutsche zu übersetzen. Ähnlich wie mit dem spanischen *gerundio* verhält es sich auch mit den spanischen Partizipialkonstruktionen und den verschiedenen Verbalperiphrasen.

5.3.1 Das Arbeitsbuch *Übersetzen Spanisch – Deutsch* und seine Anwendung im Unterricht

Zu Anfang eines jeden neuen Kapitels des Arbeitsbuches *Übersetzen Spanisch – Deutsch* sollte die Lehrkraft auf die in dem jeweiligen Kapitel behandelte syntaktische Konstruktion eingehen und den Studierenden Beispielsätze geben, die sie mit ihnen im Plenum oder in Kleingruppen übersetzen lässt. Danach erfolgen eine Plenums- bzw. Gruppenevaluation und ggf. weitere Erklärungen bzgl. der Funktionsvielfalt der jeweiligen Konstruktion. Als Hausaufgabe übersetzen die Studierenden einfache und komplexe Übungssätze zu den jeweiligen Themenbereichen. Diese Übungen befinden sich jeweils am Ende der entsprechenden Kapitel. Im Unterricht sollte die Lehrkraft die Studierenden dazu anregen, zu jedem Übungssatz mehrere, syntaktisch verschieden konstruierte Lösungen anzufertigen, so wie dies oben in den Beispielen aufgeführt ist. Des Weiteren könnte die Lehrkraft die Studierenden dazu auffordern, die verschiedenen Lösungsvorschläge gegenseitig zu kommentieren, womit man generell einen größeren Austausch unter den Studierenden schafft, indem diese ihre eigenen und anderen Übersetzungen anhand vorgegebener translationsrelevanter Kriterien bewerten.

Ergänzend zu dem Arbeitsbuch *Übersetzen Spanisch-Deutsch* kann das von Siever und Wehberg publizierte Arbeitsbuch *Angewandte Tempora und Modi des Spanischen* im Übersetzungsunterricht herangezogen werden (vgl. Siever/Wehberg 2016). Während Sievers erstes Buch sich auf die Übersetzung von Sätzen konzentriert, geht es in dem Buch *Angewandte Tempora und Modi des Spanischen* um die Übersetzung von bestimmten spanischen Zeitformen und Modi ins Deutsche, was für deutsche Studierende in der Regel eine Schwierigkeit darstellt. Das Buch erklärt, wie sich die spanischen Tempora-formen am besten unterscheiden lassen, z. B. die Zeitformen *indefinido* und *imperfecto* und beleuchtet des Weiteren die korrekte Anwendung des spanischen *subjuntivos*. Es konzentriert sich allerdings in erster Linie darauf, wie diese Zeitformen und Modi korrekt ins Deutsche übersetzt werden können und wie stilistisch mit diesen grammatischen Phänomenen gearbeitet werden kann, damit sowohl im Spanischen als auch im Deutschen gute Übersetzungen entstehen können.

Angelehnt an Sievers *Übersetzen Spanisch-Deutsch* wurde ab dem Wintersemester 2009/10 am FTSK ein interaktiver Grammatikserver eingerichtet, in welchen die Studierenden zu Übungszwecken eigene Übersetzungs-

versionen einspeichern können. Im Vorfeld wurde der Server mit möglichen Lösungen programmiert – den jeweiligen Lösungen wurde auch eine Gewichtung zugeschrieben, womit das System den Studierenden ein rudimentäres Feedback zu ihren jeweils gewählten Übersetzungsversionen gab, indem es ihnen zeigte, ob ihre Übersetzungen bzw. ihre übersetzten Sätze stilistisch, grammatisch, syntaktisch und lexikalisch korrekt waren. Theoretisch wäre es auch möglich, Phrasen und Sätze aus dem Arbeitsbuch *Angewandte Tempora und Modi des Spanischen* in den Grammatikserver einzuspeichern, um so, genau wie mit den zu übersetzenden Sätzen aus dem Arbeitsbuch *Übersetzen Spanisch-Deutsch*, die Studierenden für den korrekten Umgang mit den oben genannten Tempora und Modi beim Übersetzen zu sensibilisieren.

Nach einer Phase der Bewährung und Vorbereitung und auch durch konstruktives Feedback seitens der Studierenden hatte man schließlich die Lösungssätze, die zuvor in den interaktiven Grammatikserver eingespeichert wurden, so bearbeitet und ergänzt, dass darauf basierend das Lehrprojekt LISST entstand.

5.3.2 Translationsbezogener Spracherwerb mit LISST

Das Lehrprojekt LISST (*Linguistisch Intelligente Softwaresysteme für Sprach- und Translationsdidaktik*), das am FTSK in Germersheim im Fach Spanisch von Oktober 2014 bis April 2016 durchgeführt wurde, beruht auf dem Ansatz des *Blended Learning* und dient der inhaltlichen und methodischen Verzahnung der Kurse zum Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz (FK-Modul) einerseits und zum Erwerb translatorischer Kompetenz (TK-Module) andererseits (vgl. Siever 2017: 260). Diese Verzahnung ist u. a. deshalb notwendig, weil als Folge der Umstellung von den Diplomstudiengängen auf BA-/MA-Studiengänge im Fach Spanisch am FTSK fremdsprachliche und translatorische Kompetenz nicht mehr nacheinander, sondern zur gleichen Zeit, nämlich ab dem ersten Semester unterrichtet werden. Um dem Problem entgegenzuwirken, dass in den TK1-Modulen unweigerlich fremdsprachliche Kompetenz vorausgesetzt wird – eine Kompetenz, die die Studierenden häufig erst *peu a peu* im Laufe der ersten beiden Semester lernen bzw. verbessern, wird der interaktive Grammatik-Server LISST für den translationsbezogenen Spracherwerb eingesetzt. LISST wird am FTSK für den Spracherwerb zur Einübung grammatischer Phänomene

und zusätzlich als Übungsplattform zum Erwerb einer basalen Transferkompetenz für Anfänger (TELC-Stufe B1-B2) im Fach Spanisch eingesetzt, vor allem als unterrichtsbegleitendes Instrument im Rahmen der Grammatikkurse (vgl. Siever 2017: 262).

Aufgrund der theoretischen Entwicklungen der letzten 50 Jahre kann man wohl behaupten, dass man sich heutzutage in der Translationswissenschaft darüber einig ist, dass es häufig nicht nur *eine* richtige Übersetzungslösung gibt (vgl. Siever 2015), sondern dass es für jeden ausgangssprachlichen Text mehrere Übersetzungsmöglichkeiten geben muss. Während die Übersetzung von ganzen Texten den TK-Kursen vorbehalten bleibt, da sie stets einen umfassenden Text und Kontext liefern, sind die für LISST verwendeten Sätze kontextlos. Da die einzelnen Sätze trotzdem explizit und implizit Informationen enthalten, ist es dennoch möglich übersetzerische Entscheidungen zu treffen (vgl. Siever 2017: 264). Studierende vergleichen ihre Übersetzungslösungen durch vorprogrammiertes Smart-Feedback auf grammatische (und teilweise auch stilistische) Richtigkeit, wobei LISST keine selbstständigen Entscheidungen trifft, sondern die Eingaben der Studierenden mit den zuvor im System hinterlegten Lösungsmöglichkeiten vergleicht. Dies setzt voraus, dass dem Grammatik-Server LISST Lösungsvorschläge für jeden einzelnen Satz einprogrammiert werden müssen, was sehr zeitaufwendig ist. Dennoch lohnt sich die Arbeit, da sie eine enorme Zeitersparnis für den Präsenzunterricht mit sich bringt. Die Arbeit mit LISST soll dazu dienen, den Blick der Studierenden um zwei neue Perspektiven zu erweitern, nämlich um eine *kontrastive* Perspektive, die den Studierenden anhand konkreter Sätze den Blick für die Syntax und Semantik von Ausgangs- und Zielsprache im direkten Vergleich vorgegebener Einzelsätze öffnet, und außerdem um eine *transferorientierte* Perspektive, die den Studierenden aufzeigt, dass die reflektierte Kenntnis der ausgangs- und zielsprachlichen Syntax und Semantik den Übersetzungsprozess wesentlich erleichtert.

Es ist in Planung LISST in den kommenden Semestern im regulären Unterricht im Kurs „Kontrastive Grammatik“ im Fach Spanisch einzusetzen und weiter zu verbessern. Die einprogrammierten Lösungsvarianten sollen anhand der von Studierenden erzeugten Übersetzungen sukzessive erweitert werden, bis das System für jeden Übungssatz, wenn nicht alle möglichen, so doch zumindest alle bisher aufgetretenen Varianten, korrekt (im Sinne des Lehrziels) bewerten kann (vgl. Siever 2017: 279). Da LISST ein satzorientiertes Übungstool ist, ist es für die Analyse und Bewertung

von Texten nicht geeignet. Jedoch ist es ein geeignetes Werkzeug, um den Studierenden grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit satzbasierten Übersetzungsvarianten im Rahmen eines translationsbezogenen Grammatikunterrichts zu ermöglichen. Auf diese basale Transferkompetenz kann dann aufgebaut werden, um die Herausbildung einer umfassenden Translationskompetenz im Umgang mit Texten im Rahmen von Übersetzungsübungen zu erleichtern. Daher empfiehlt es sich, auch im Sinne des kooperativen Lernens, diese Methode lernbegleitend anzuwenden. Dies kann nicht nur durch das einfache Übersetzen der Sätze in Gruppen- oder Partnerarbeit geschehen, sondern auch, indem die Studierende mit Hilfe der oben genannten grammatischen Konstruktionen mündlich oder schriftlich selbst Sätze oder Texte produzieren und somit ihre kommunikativen Kompetenzen in dieser Hinsicht stärken.

5.3.3 Folgende Kompetenzen können durch LISST geschult werden

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz mit Hilfe von LISST folgendermaßen gestärkt werden:

- Die Studierenden erhalten in erster Linie einen hohen Zuwachs im Bereich *Verfügung über sprachliche Mittel* (vor allem im Bereich Syntax und Grammatik), was sich positiv auf alle künftigen Übersetzungen auswirkt. Sie lernen hier Haupt- von Nebensätzen zu unterscheiden, die Verlaufsform kennen und wie man adverbiale Nebensätze mit kausaler, modaler, temporaler, konzessiver, finaler und konditionaler Bedeutung übersetzt.
- Die Studierenden werden im Bereich sozioprofessionelle Kompetenz geschult, indem sie ihre übersetzten Sätze evaluieren, nach Qualität und Stil gewichten und in Gruppen- oder Partnerarbeiten diskutieren. Die Online-Plattform LISST gibt ihnen zusätzlich ein Feedback zu ihren Übersetzungen, die sie dann wiederum in Kleingruppen bzw. im Plenum diskutieren.
- Indem die Studierenden sich mit der Funktion des Grammatikservers LISST auseinandersetzen und ihn zur Evaluation ihrer Übersetzungen heranziehen, erhalten die Studierenden einen Zuwachs im Bereich instrumentelle Kompetenz.
- Die interpersonelle Kompetenz der Studierenden wird gestärkt, indem sie im Teamwork ihre satzbasierten Übersetzungen diskutieren

und sich ggf. für oder gegen bestimmte Übersetzungen entscheiden. Durch *Think-Aloud*-Protokolle (vgl. Kapitel 5.1.) wird zudem die Kreativität der Studierenden geschult.

Der satzbasierte Übersetzungsunterricht nach Siever sowie die enge Verzahnung mit dem Grammatikserver LISST dienen in erster Linie dazu, die kommunikative Kompetenz der Studierenden zu schulen, indem sie ihnen einen Zuwachs im Bereich *Sprachliche Mittel* garantieren. Die Studierenden werden nicht nur kompetenter in der Verwendung von Verbalperiphrasen, sie lernen auch, wie man z.B. Temporal-, Kausal- und Modalsätze so konzipiert, dass dies zu einer stilistischen Verbesserung der Übersetzung führt. In Kombination mit kooperativen Unterrichtsmethoden könnte auf Grundlage von Sievers satzbasierten Übersetzungsunterricht das grammatische Wissen der Studierenden mit Sprechübungen kombiniert werden, um den neu gewonnen grammatischen Zuwachs zu festigen und gleichzeitig die Sprechkompetenz der Studierenden zu stärken.

5.4 Projektbasierter Unterricht nach Donald Kiraly

Den Werken Don Kiralys kommt in dieser Arbeit besondere Bedeutung zu. Kiraly beschäftigt sich bereits seit über 20 Jahren mit projektbasierten Unterrichtsmethoden und ich konnte mit diesen Methoden meine eigenen persönlichen Erfahrungen machen, da ich den Anfängen dieser Methoden am FTSK unmittelbar beiwohnte. Besonders faszinierend war für mich damals, dass durch projektbasierten Unterricht der Fokus auf der Entwicklung von verschiedenen Subkompetenzen zugleich sein konnte. Das gab es bis dato in dieser Form noch nicht am FTSK und bot eine willkommene Abwechslung zur damals noch hauptsächlich verbreiteten „Wenimmt-denn-mal-den-ersten Satz“-Methode.

Um Kiralys projektbasierten Unterricht besser zu verstehen, muss man Kiraly, den wohl prominentesten Vertreter des Sozialkonstruktivismus, sein Emergenzmodell und seine Komplexitätstheorie genauer betrachten. Die folgenden Unterkapitel versuchen über Kiralys Theorien Aufschluss zu geben und die Wichtigkeit hervorzuheben, die seine Beiträge für den empirischen Teil dieser Arbeit haben.

5.4.1 Sozialkonstruktivismus und das Kultivieren einer eigenen Epistemologie

Als Kiraly Mitte der neunziger Jahre anfang, sich mit alternativen Methoden in der Translationsdidaktik zu beschäftigen, gab es diesbezüglich kaum weitere Ansätze im Bereich der Translationsdidaktik. Demzufolge gab es noch keine Theorien über translatorische Kompetenz. In seinem 2013 erschienenen Buch *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung* (vgl. Kiraly/Hansen-Schirra 2013) beschreibt er, dass der Übersetzungsunterricht lange so gehandhabt wurde, dass die Lehrkraft im Frontalunterricht eine „Satz-für-Satz-Übersetzung“ geleitet hat: Jeder Satz wurde von einem anderen Studierenden vorgelesen – danach evaluierte die Lehrkraft das Übersetzte mit Bezug auf grammatische und inhaltliche Richtigkeit. Zwar spiegelt sich im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts deutlich der sozialkonstruktivistische Ansatz in vielen Forschungsansätzen wider, trotzdem waren Kiralys projektbasierende Übersetzungsübungen zu Beginn des neuen Jahrtausends die einzigen am FTSK.

In seinem Aufsatz *From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis* weist Kiraly (2015) darauf hin, dass die *folk epistemology*, also eine Erkenntnistheorie, die auf den Beobachtungen von Nichtexperten beruht, die oben genannte lehrerzentrierte Unterrichtsform des Frontalübersetzens kaum in Frage stellte. Man war sich demnach zwar bewusst, dass die Studierenden häufig durch die passive Rolle, die ihnen während des Übersetzungsunterrichtes zuteilwurde und die dominierende Lehrerpräsenz demotiviert waren, dennoch gab es wenig Bemühen den Unterricht mit kooperativen Lehr-/Lernmethoden aufzulockern. Inspiriert davon diese *folk epistemology* zu widerlegen, hat sich Kiraly auf den Weg gemacht, andere Bildungstheorien heranzuziehen, seine eigenen Methoden zu entwickeln und damit eine eigene Epistemologie in puncto konstruktives Übersetzen zu schaffen.

5.4.1.1 Die Rolle des Sozialkonstruktivismus in Hinblick auf Translationserwerbskompetenz

Kiraly, der seit über 30 Jahren am FTSK in Germersheim doziert, war anfangs einer der wenigen Lehrkräfte, die sich mit innovativer Translationsdidaktik beschäftigten. Mittlerweile gibt es viele unterschiedliche und vielversprechende experimentelle Ansätze, um die projektbasierte Über-

setzerausbildung zu erforschen und voranzutreiben und auch Kiraly unternimmt eine Neuinterpretation seiner damaligen Postulate. Zunächst stützte sich Kiralys projektbasierter Lehransatz auf konstruktivistische Ansätze von Lew Wygotski, Jean Piaget und John Dewey. Piaget ist Vertreter des radikalen Konstruktivismus und Pionier der kognitiven Entwicklungspsychologie sowie Begründer der generischen Epistemologie. Er war der Auffassung, dass kognitives Wissen zum Bedürfnis der Interaktion führt und dass der Mensch – dadurch stimuliert – lernt, indem er seine eigene Welt bzgl. des Verstehens der Dinge kreiert. Der russische Psychologe Lew Wygotski verweist als Vertreter des Sozialkonstruktivismus darauf, dass gesellschaftliche Interaktionen zu einer Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten führen, und dass Wissen durch Interaktion geschaffen und im Gedächtnis gespeichert wird.

Unter einem sozialkonstruktivistischen Ansatz in der Translationsdidaktik versteht man laut Kiraly, dass der Vorgang des Lernens und die damit einhergehende kognitive Entwicklung primär durch Kommunikation mit anderen Menschen geschehen. Dieser Ansatz ist Kiralys didaktischer Kernpunkt, von dem ausgehend er authentische gemeinschaftliche Übersetzungsprojekte als Hauptmethode zur Schulung von translatorischen Subkompetenzen konzipiert. Durch kooperatives Lernen leiten sich die Studierenden ihr Wissen selbst ab, zeitgleich entsteht durch authentisch-projektbasierten Unterricht in interessanter lebendiger Umgebung ein effizienteres kooperativeres Umfeld.

Auf der Grundlage von Beiträgen über gemeinschaftliches Lernen in sogenannten *Communities of Practice*, deren Begriff der amerikanische Anglist und Didaktiker Kenneth Bruffee geprägt hat, sowie Erkenntnissen zur Expertiseforschung von Donald Schon, Carl Bereiter und Marlene Scardamaglia, konzipierte Kiraly eine systematische Herangehensweise für die Entwicklung von Lehrplänen, das Planen von Lehrveranstaltungen und Unterrichtseinheiten, Interaktion im Unterricht, computergestütztes Übersetzen, Bewertung von Lernprozessen im Hinblick auf didaktische Kernpunkte authentischer, gemeinschaftlicher Übersetzungsprojekte etc.

Des Weiteren verweist Kiraly auf John Dewey und dessen „Knowing emerges through action“-Hypothese (vgl. Kiraly 2015), die besagt, dass Lernende in authentische Aktivitäten verwickelt sein müssen, um ihre aktiven und interpersonellen kognitiven Fähigkeiten in einer authentischen Umgebung entfalten zu können. Auch Hanna Riskus Hypothese (vgl. Risku 1998) ist für Kiraly stimmig, nämlich, dass Lernen kontextabhängig

ist, und dass die Fähigkeit verschiedene berufliche Situationen zu managen, das Hauptziel der Übersetzerausbildung sein sollte. Dahingehend sollten Lehrkräfte authentische Übersetzerbildungen anbieten, und zwar mit möglichst viel anwendungsbezogenen Übungen.

5.4.1.2 Das Finden einer geeigneten Epistemologie

An Schulen unterrichten Lehrkräfte, die speziell fürs Lehren ausgebildet sind. Hier ist deutlich geklärt, wie Leistungen festgestellt und bewertet und mit welchen Methoden bestimmte Kompetenzen geschult werden können. Durch didaktische Prinzipien und Bildungsstandards (vgl. Kapitel 3 und 4) ist klar definiert, welche Kompetenzen wie ausgebildet werden sollen. Wenn man dies auf die Übersetzerausbildung anwendet, stellt man in erster Linie fest, dass keine allgemeingültige Epistemologie diesbezüglich vorhanden ist. Dozenten und Lehrbeauftragte haben keine pädagogisch didaktische Ausbildung absolviert und die Ausprägung translatorischer Kompetenz ist nicht einheitlich definiert, da die Erkenntnistheorien verschiedener Übersetzungswissenschaftler, die dieser Arbeit zugrunde liegen, in Bezug auf die Definition von translatorischen Subkompetenzen zum Teil stark divergieren. Dies lässt sich unter anderem bei der Definition von sprachlicher Kompetenz feststellen, was für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist. Während die einen postulieren, dass eine nahezu perfekte Beherrschung von zwei bzw. drei Sprachen Voraussetzung für den Beginn des Studiums darstellt, sehen andere die sprachliche Kompetenz als eine Subkompetenz an, die sich im Laufe des Studiums – genauso wie die anderen Subkompetenzen – erst entwickeln kann.

In seinem Aufsatz *From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis* gibt Kiraly (2015) ebenfalls einen kurzen Abriss darüber, wie sich didaktische und pädagogische Erkenntnisse in der Translationswissenschaft im Laufe der Jahre verändert haben. Kiraly konzentriert sich auf drei für ihn relevante Erkenntnistheorien in der Didaktik, nämlich die empirisch-rationalistische Theorie, die konstruktivistische Theorie und die Theorie der Emergenz. Die Empiriker sind der Auffassung, dass man Wahrheiten bzw. Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten durch sorgfältiges Beobachten erkennt (*bottom-up-approach*). Die kritischen Rationalisten wie z. B. Popper und Albert beziehen sich auf logisches Argumentieren, wodurch man ihrer Meinung nach eine objektive Wahrheit auf die Welt erhält (*top-down-approach*). Die sozialkonstruktivistische Theorie besagt, dass das Lernen in Gruppen besser funktioniert als einzeln (vgl. Kapitel 5.1.1.) und die

Emergenztheorie beinhaltet, dass bestimmte Subkompetenzen erst entwickelt werden müssen und im Laufe der Übersetzer Ausbildung immer mehr zum Vorschein kommen (vgl. Kapitel 5.2).

Kiraly kommt letztlich zu dem Schluss, dass Lehrkräfte ihre eigene Erkenntnistheorie bzgl. einer für sie stimmigen Translationsdidaktik entwickeln und reflektieren und – darauf aufbauend – unterrichten sollen. Zunächst einmal sollten Lehrkräfte über genügend didaktische und pädagogische Kenntnisse verfügen, um diese in der Praxis anzuwenden. Davon ausgehend müssen sie entscheiden, auf welche didaktischen Erkenntnistheorien sie sich beruft, um den Ansprüchen der Übersetzer Ausbildung gerecht zu werden. Hier empfiehlt es sich, unter Berücksichtigung schon vorhandener Erkenntnistheorien, seine eigene Epistemologie herauszuarbeiten, auf die man sich bei der Konzeption seiner Unterrichtsreihen stützt. Dies dient als Grundlage, um translatorische Kompetenzen korrekt zu formulieren und Methoden und Sozialformen richtig auszuwählen, so dass man schlussendlich die gewünschten Subkompetenzen adäquat fördert. Die Lehrkraft sollte demnach vor der Konzeption einer Unterrichtsreihe prüfen, warum welche Erkenntnisse, auf die sie sich beim Lehren stützt, zustanden kommen, warum welche Lehrmethode funktioniert, inwieweit interdisziplinäre Ansätze und Denkweisen verschiedener Richtungen genutzt werden und auf welche anderen Theorien und Forschungsgebiete sie sich ebenfalls bezieht bzw. beziehen könnte.

5.4.2 Kiralys Emergenzmodell und seine Komplexitätstheorie als Grundlage für projektbasierte Unterrichtsmethoden

Um Kiralys Auffassung bezüglich des Erwerbs translatorischer Kompetenz besser verstehen zu können, empfiehlt es sich sein Emergenzmodell von 2012 genauer zu betrachten, welches das am weitesten ausgereifte und am konsequentesten durchdachte Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz ist, da sowohl Erkenntnisse aus der Expertiseforschung als auch Prämissen der Theorie komplexer adaptiver Systeme berücksichtigt werden.

In seinem Aufsatz *Towards a view of translator competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es)* (2013b) betont Kiraly, dass der Erwerb von translatorischer Kompetenz auf sozialkonstruktivistischen Elementen und postmodernem Verständnis basiert. Subkompetenzen treten zu Anfang isoliert auf, werden aber im Laufe der Zeit immer mehr miteinander

vernetzt und verschmelzen schließlich zu einem holistischen Bündel. Teilweise unterliegen die Kompetenzen einem Regelwerk und laufen auf einem bestimmten Niveau relativ bewusst ab (wie z. B. Sprachkompetenz, kulturelle Kompetenz, Fachwissen etc.), während es sich bei der muttersprachlichen, der professionellen und der sozialen Kompetenz von Anfang an um komplexere Subkompetenzen handelt, deren Verbesserung und Verfeinerung weniger offensichtlich ablaufen.

Subkompetenzen sind daher in ihrer Gänze zuerst relativ ungebunden; einzelne Subkompetenzen können allerdings bereits von Anfang an einen unterschiedlichen Grad an Vernetzung miteinander haben. Im Laufe des Studiums werden durch progressive, korporative Lernformen immer mehr Subkompetenzen miteinander verlinkt, weil der Grad der Vernetzung durch Voranschreiten des Wissenserwerbs und die damit einhergehende Expertise steigt. Kiraly betont, dass ein komplexer Prozess mehr ist als die Eigenschaften seiner Einzelteile, weswegen Übersetzer möglichst ganzheitlich geschult werden sollten. Das Trainieren von einzelnen Subkompetenzen ist seiner Meinung nach nicht von Vorteil. Die Kompetenzen sollen durch Erproben und Ausbilden von Vernetzungen ganzheitlich geschult werden – erst das führt zum Aufbau von Expertenwissen. Durch den immer fortwährenden Prozess des Werdens können im Übersetzungsunterricht Subkompetenzen miteinander verschmelzen und Erfahrungen entwickelt werden. Damit kritisiert Kiraly sein Modell von 2006 als zu zweidimensional und ergänzt es 2012 durch ein dreidimensionales Modell, in das er die Komponenten *Zeit* und *Heterogenität* mit einfließen lässt.

Kiraly's Emergenzmodell macht demnach deutlich, dass durch projektbasierten Unterricht, in dem von Anfang an mehrere Subkompetenzen zugleich geschult werden, überhaupt erst die Chance besteht, dass diese Subkompetenzen letztendlich zu einem holistischen Bündel verschmelzen können, vor allem deswegen, weil einige dieser Subkompetenzen nicht von vorneherein vorhanden sind, sondern erst im Laufe der Ausbildung auftreten.

Kiraly lehnt es jedoch ab, für seine Unterrichtsreihen und -einheiten ein einheitliches Lernziel zu formulieren, da seiner Meinung nach die Unvorhersehbarkeit von Wissenserwerb es schwierig macht, ein einheitliches Lernziel zu konzipieren. Hier nimmt Kiraly Bezug auf die Expertiseforschung von Dreyfus und Dreyfus (1980), die besagt, dass die Unplanbarkeit und Unvorhersehbarkeit von Wissenserwerb selbstregulierende und

selbstkonstituierende Elemente des Wissenserwerbs sind, was positiv zu bewerten ist und von der Lehrkraft ausgehalten werden muss.

Zusammenfassend betont Kiraly, dass Wissenserwerb am besten ganzheitlich, jedoch ohne ein konkretes Lernziel vorzugeben, von statten gehen soll. Grundlagen dafür sind authentische Prozesse in kooperativen Lernsituationen. Ein Beispiel für eine kooperative Lernsituation ist für Kiraly das Simulieren einer sogenannten *Community of Practice*, in die professionelle Übersetzer sozusagen hineinwachsen, indem sie Normen der Übersetzerwelt kennenlernen und Verantwortung für ihr eigenes Tun übernehmen. Unter *Community of Practice* versteht man den Fokus auf der Kreation einer authentischen Gemeinschaft im Unterricht, die sich durch die authentische Teilnahme jedes einzelnen Individuums in linguistischer, kultureller, sozialer und kognitiver Hinsicht auszeichnet. Das Konzept der *Community of Practice* lernen die Studierenden am besten durch Projektarbeit kennen, indem sie in Gruppen mit anderen Studierenden zusammen einen authentischen Übersetzungsauftrag von einem „echten“ Kunden bearbeiten. Diese Projektarbeit in Kombination mit anderen Unterrichtsmethoden, die dazu dienen einen abwechslungsreichen Unterricht aufrechtzuerhalten und eine zu starke Monotonie zu verhindern, stößt bei den Studierenden bestimmte für das Übersetzen erforderliche Denkprozesse an.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Komplexitätstheorie als zweiten Faktor für die Rechtfertigung von projektbasiertem Unterricht. Diese besagt, dass während der Unterrichtseinheiten vor allem der Fokus darauf liegen soll, den Übersetzeralltag in seiner Komplexität widerzuspiegeln. Eine Eigenschaft von komplexen Systemen ist, dass es bei ihnen Wechselwirkungen zwischen den Elementen gibt (vgl. Kiraly 2012b). Das hat zur Folge, dass auch kleine Unterschiede, wie z. B. im Kompetenzniveau der Studierenden, nichtlineare Auswirkungen auf die Übersetzungen haben und kleinste Abweichungen unendlich viele individuelle Verläufe möglich machen, wodurch es schwierig ist, sich bei der Konzeption von Lehrplänen und Curricula auf eine Allgemeingültigkeit zu konzentrieren. Weitere Eigenschaften komplexer Systeme sind Emergenz, fraktale Struktur, Nichtlinearität und Selbstorganisation. Auch diese Eigenschaften müssen bei der Konstruktion von Unterrichtseinheiten berücksichtigt werden. Dies führt dazu, dass Projekte und andere Methoden zu Anfang eher lehrerzentriert auftauchen, danach immer mehr von den Lernenden selbstgesteuert werden (vgl. Kiraly 2012b). Eben diese Nicht-Planbarkeit

macht es in der Übersetzungsdidaktik unbedingt notwendig, nicht an starren curricularen Vorgaben festzuhalten, sondern den Übersetzungsunterricht abwechslungsreich, anwendungsorientiert und auf die Bedürfnisse der Studierenden abzustimmen, d. h. eine gewisse Heterogenität immer zu berücksichtigen.

5.4.3 Projektarbeit in der Translationsdidaktik

Im Jahre 2000 war Kiraly noch der einzige Dozent, der am FTSK, der größten Übersetzerbildungsstätte weltweit, seine Methoden bezüglich projektbasierten Unterrichts durchführte. Zehn Jahre später gab es diesbezüglich schon 16 Vorlesungen am FTSK, was zeigt, dass auch andere Dozenten und Lehrbeauftragte von der Effektivität seiner Lehrmethoden überzeugt waren.

In seinem Buch *Growing a project based translation pedagogy* (2012a) weist Kiraly darauf hin, dass jemand, der Übersetzen unterrichtet bzw. eine projektbasierte Übersetzungsübung leitet, über ein Fundament an didaktischer Erkenntnistheorie verfügen muss:

(...) learning is best accomplished through meaningful interaction with peers as well as full-fledged members of the community to which learners are seeking entry. (...) Rather than attempting to build up students' translation-related skills and knowledge atomistically in simulated exercises prior to translation practice, it would be much more constructive to start each pedagogical event with a highly realistic and if possible genuine, translation project. (2012a: 60)

Die Lehrkraft muss wissen, welche Prozesse im Gehirn beim Übersetzen ablaufen und wie Arbeit im Team in Bezug auf Übersetzen am besten funktionieren kann. Außerdem muss sie mit den Grundzügen von Projektarbeit vertraut sein. Diese Faktoren sind laut Kiraly die Voraussetzungen dafür, dass Übersetzungsunterricht funktioniert. Kiraly betont des Weiteren, dass die Lehrkraft von rein deduktiven Unterrichtsmethoden, bei denen das Wissen der Dozenten auf die Studierenden übertragen wird Abstand nehmen sollte. Stattdessen sollte sie den Fokus auf induktive kooperative Lernaktivitäten legen, bei denen die Studierenden sich Wissen selbst erarbeiten und ableiten. Den Schlüssel dazu sieht Kiraly in gut strukturierter und ausgeführter Projektarbeit, bei welcher die Studierenden in Zusammenarbeit mit ihren Kommilitonen anhand echter Übersetzerarbeit alle erforderlichen translatorischen Subkompetenzen trainieren (Kiraly 2012a).

In seinem Aufsatz *Das Kultivieren einer Translationsdidaktik – Eine fraktale Perspektive* (vgl. Kiraly/Hansen Schirra 2013a) definiert Kiraly den Aufbau von authentischem Übersetzungsunterricht so, dass Unterrichtsstunde, Lehrveranstaltung und nach Möglichkeit das ganze fachinterne Curriculum projektbasiert aufgebaut sind. Die Schulung der translatorischen Kompetenz sollte ganzheitlich geschehen und nicht atomistisch betrachtet werden. Beim Lehren liegt der Fokus demnach auf interlingualen, interkulturellen und intertextuellen Verbindungen. Fehleranalyse bzw. der Umgang mit Fehlern kann – wenn methodisch richtig damit umgegangen wird – eine wertvolle Methode sein, um Lernzuwachs zu generieren. Auf der Förderung der Selbsteinschätzung sollte ebenso ein Fokus liegen, weil dadurch die professionelle Kompetenz gestärkt wird.

Laut Kiraly sollte das Übersetzungstraining innerhalb eines theoretischen Rahmens organisiert werden: Zum einen sollten die Studierenden in der Lage sein, ihre kognitiven Ressourcen selbst zu identifizieren, zum anderen sollte es pädagogische *Tools* geben, die zum Lehren und Überprüfen der Kenntnisse und Fähigkeiten herangezogen werden. Kiraly verweist des Weiteren darauf, dass Wissen durch Übermittlung und durch Anwendung bzw. Erfahrung generiert werden kann. Lernen ist demnach ein interaktiver, proaktiver transformativer Prozess. Studierende werden als selbstständige Denker, heuristische Problemlöser, und fachkundige Übersetzer ausgebildet, was sie am Ende ihres Studiums zu professionellen Sprachmittlern macht.

Authentische Projekte sind Kernpunkt von Kiralys projektbasiertem Unterricht. Die Studierenden konzentrieren sich im Unterricht darauf, reale Übersetzungsaufträge zu bearbeiten, Erfahrungen zu sammeln und Einblicke in den Übersetzerberuf zu erhalten. Das führt dazu, dass sie mit der Zeit die Kompetenzen entwickeln, die sie später auch im Beruf brauchen. Die Übersetzerausbildung kann als eine Abfolge komplexer Projekte betrachtet werden, die durch einen rekursiven Prozess von ständig steigender Autonomie und Kompetenz fließend entstehen soll (vgl. Kiraly 2012a). Komplex sind die Probleme insofern, als dass es zwischen zwei Sprachen keine bzw. kaum Eins-zu-eins-Entsprechung für Wörter und Sätzen bzw. Ausdrücke und Phrasen gibt. Probleme entstehen also durch immer neue Konstellationen von Wörtern, Konzepten, Botschaften, Kunden, Übersetzungsteammitgliedern, Vorgaben, Hilfsmitteln und Lesern.

Im Rahmen von projektbasiertem Unterricht kann man daher diesen Herausforderungen in der Gruppe begegnen und durch den Austausch mit anderen Studierenden mitunter bessere Übersetzungsergebnisse erzielen.

5.4.4 Folgende Kompetenzen können durch Kiralys projektbasierten Übersetzerunterricht gefördert werden:

Anhand von folgenden Methoden und Sozialformen kann die translatorische Kompetenz durch Projektarbeit folgendermaßen gestärkt werden:

- Durch authentische Situationen werden multidimensionale Lernaktivitäten in realer Arbeitsumgebung geschaffen. Die Lehrkraft fungiert als Bezugsperson, Klient und Lektor als Feedbackgeber; damit haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre sozioprofessionelle Kompetenz zu stärken.
- Durch die Bildung von Arbeitsgruppen trainieren die Studierenden ihr professionelles Verantwortungsbewusstsein, indem sie in Form des kooperativen Lernens zusammen einen authentischen Übersetzungsauftrag bearbeiten und diesem mit allen authentischen Herausforderungen wie Termindruck, Loyalität „Etikette“, Kommunikation, Teamwork, Expertise im Umgang mit Kunden und Selbstkontrolle begegnen.
- Die Studierenden trainieren während der Projekte ihre soziale Kompetenz, da sie dazu befähigt werden, selbst Verantwortung für sinnstiftende Kommunikation zu übernehmen.
- Durch den intensiven Austausch innerhalb ihrer Arbeitsgruppen erhalten die Studierenden einen Zuwachs in den Bereichen Linguistik, Texttypologie, Terminologie, Recherche, Kultur, Technologie, Normen und Konventionen.
- Die Studierenden lernen innerhalb des Projektes Ergebnisse von Lernprozessen zu evaluieren, externe Ressourcen zu nutzen und ihre individuellen Persönlichkeitsanlagen und Intuitionen innerhalb der Gruppe einzubringen und mit einer geeigneten Feedbackkultur Rückmeldung zu erhalten.

Kiralys Modell ist offen konzipiert und plädiert für die Bearbeitung authentischer Projekte im Team als die adäquateste Methode. Es lässt aber auch Raum für andere didaktische Methoden. Sein Modell betrachtet den Erwerbsprozess ganzheitlich in Bezug auf translatorische Kompetenz. An

seinem Modell des projektbasierten Unterrichts kann man insofern Kritik üben, als dass die kommunikativen Kompetenzen, insbesondere die Sprechkompetenz in der Fremdsprache nur dann gefördert werden, wenn die Arbeitssprache des Übersetzerteams die entsprechende Fremdsprache ist. Das könnte dann der Fall sein, wenn das Team einen Übersetzungsauftrag in die Fremdsprache bearbeitet und man sich darauf einigt, dass während der Erarbeitung hauptsächlich in der Fremdsprache kommuniziert wird. Dann wird man vermutlich auch mit den Kunden und beim kreativen Lösen von Übersetzungsproblemen mit z. B. der *Methode des lauten Denkens* (vgl. Kapitel 5.1) in der Fremdsprache miteinander kommunizieren.

Wie Kiraly selbst sagt, sollte sein projektbasierter Unterricht durch andere Methoden ergänzt werden, um eine zu starke Monotonie zu vermeiden. Mit einer großen Bandbreite an Methoden aus dem sozialkonstruktivistischen Formenkreis mit unterschiedlichem Grad an Instruktion und Selbststeuerung könnte man dem jeweiligen Thema die Unterrichtsmethode der *Simulation* vorschalten, um so die Sprechkompetenz und die kulturelle Kompetenz mit Hinblick auf den jeweiligen Übersetzungsauftrag zu schulen. Dies würde demnach als Vorbereitung auf die Bearbeitung der authentischen Übersetzungen geschehen.

Ähnlich wie bei Kiralys projektbasierten Unterrichtsmethoden wird im empirischen Teil dieser Arbeit auch auf die Förderung mehrerer translatorischer Subkompetenzen zugleich Wert gelegt; allerdings steht die von Kiraly geforderte Authentizität der Methoden nicht im Vordergrund, sondern die Sprechkompetenz. Jedoch finden kleinere Projekte statt, in denen die Studierenden im Team übersetzen und dadurch in verschiedenen Teilbereichen wie Sozialkompetenz, professioneller Kompetenz, Übersetzungsstrategien und kommunikativer Kompetenz sicherer werden.

5.5 Kooperative Unterrichtsmethoden nach Dorothy Kelly

In ihrem Buch *A Handbook for Translator Trainers* (2005) beschreibt die Translationswissenschaftlerin Dorothy Kelly eine vielfältige Methodenauswahl zur Schulung der translatorischen Subkompetenzen. Kelly macht deutlich, dass in erster Linie verschiedene Faktoren berücksichtigt werden müssen, um für die jeweilige Lerngruppe eine optimale Methodenauswahl treffen zu können, was sie als sogenannte *needs analysis* bezeichnet. Die optimalen Methoden zur Schulung der translatorischen Kompetenz werden

ihrer Meinung nach dann angewendet, wenn die Lehrkraft sich im Vorfeld Zeit nimmt und die Mühe macht, eine Lernstandserhebung durchzuführen (vgl. Kapitel 3.3), bei der man sowohl den Leistungsstand der Studierenden als auch deren sozialen Hintergrund, ihre Interessen und ihr Alter berücksichtigt. Zusätzlich sollten vor Beginn der Lerneinheiten Fragebögen von den Studierenden ausgefüllt werden, in denen sie unter anderem beantworten, was sie hoffen, in dem jeweiligen Kurs zu lernen, welche Lernstile und welche Lernatmosphäre sie bevorzugen und welche Vorkenntnisse sie bzgl. einzelner Subkompetenzen in der Translationsdidaktik haben. So kann die Lehrkraft herausfinden, welchen Grad an Heterogenität sie in den jeweiligen Lerngruppen vorfindet.

In puncto Vorwissen ist es wichtig zu berücksichtigen, dass man kein Allgemeinwissen voraussetzt, was zwar für die eigene Generation Gültigkeit besitzt, über welches die jüngeren Generationen eventuell aber nicht mehr im gleichen Maße verfügt (vgl. IQ.21: Shell Studie 2019). Das veränderte Vorwissen der Studierenden hat häufig damit zu tun, dass die Hochschulstudierenden früher oft elitär waren und über mehr deklaratives Wissen verfügten als die breite Masse, die heutzutage an deutschen Hochschulen anzutreffen ist. Daher sollte zuerst eruiert werden, welches Vorwissen die Studierenden aus der gymnasialen Oberstufe mitbringen. Dies lässt sich durch spezifische Bildungsstandards und Kerncurricula, die bundesweit an den gymnasialen Oberstufen mittlerweile Richtlinie sind, leichter herausfinden als früher. Die Lehrkraft sollte also eruieren, welche Kenntnisse die Studierenden auf bestimmten Gebieten haben bzw. haben sollten. Um das Vorwissen ausländischer Studierender, die im Rahmen eines Austauschstudiums für eine bestimmte Zeit den Unterricht besuchen, besser feststellen zu können, hilft es zu wissen, ob deren Wissen gemäß der angelsächsischen Tradition spezialisiert ist, wie das unter anderem in den skandinavischen Ländern und Großbritannien der Fall ist oder – wie im Rahmen der frankophon geprägten BAC-Tradition – eher breit gefächert ist.

An den Universitäten findet man heutzutage eine heterogene Klientel – bedingt durch mehr Absolventen aus sogenannten bildungsfernen Haushalten, mehr Internationalität – durch *Erasmus*- und andere EU-Bildungsprogramme, mehr weibliche Studierende, mehr Studierende mit Behinderung und, aufgrund des von Bologna propagierten „Lebenslangen Lernens“, auch deutlich ältere Studierende, die nach einer Phase des Arbeitens

mitunter erst nach mehreren Jahren wieder an die Universität zurückkehren, um sich im Rahmen eines Masterstudiengangs weiterzuqualifizieren. Auch sollte die Lehrkraft die Erwartungen und Motivationen der Studierenden berücksichtigen, d. h. inwieweit die Motivationen der Studierenden extrinsischer oder intrinsischer Natur sind. Es gilt also herauszufinden, ob die Studierenden sich besser qualifizieren möchten, um anschließend einen besseren Job zu finden, oder ob sie aus freien Stücken ihr Potential ausschöpfen und Wissen akquirieren möchten (vgl. Kelly: 2005: 43ff.). Es empfiehlt sich, all diese Faktoren, die demnach zu einer beträchtlichen Heterogenität der Lerngruppen führen, einzuplanen und sinnvoll zu nutzen.

5.5.1 Kooperative Methoden und Sozialformen im Unterricht

Kelly unterscheidet experimentelles und traditionelles Lernen. Während bei traditionellem Lernen eine Annäherung an den Lernstoff eher oberflächlich geschieht, werden bei experimentellem Lernen eher konstruktive Annäherungen gewagt. Hier versucht man die Studierenden aktiv in realistische Aufgaben einzubeziehen, die Lernsituationen zum größten Teil dezentral zu organisieren und den Studierenden die Möglichkeit zu geben ihr Lernen selbst zu organisieren. Dies erfordert in der Regel ein gewisses Kompetenzniveau von Seiten der Studierenden und eine gute Organisation von Seiten der Lehrkraft. Regelmäßige Feedbackrunden helfen der Lehrkraft, den Lernstoff noch optimaler an die Studierenden anzupassen. Die Lehrkräfte sollten laut Kelly sowohl Übersetzer als auch professionelle Lehrkräfte sein, die stets bemüht sind, ihre Unterrichtsmethoden kooperativ und handlungsorientiert zu gestalten (vgl. Kelly 2005: 53). Im Folgenden liefert Kelly einen Überblick über die verschiedenen Subkompetenzen der translatorischen Kompetenz und darüber, wie man diese am besten trainieren kann.

Die Zeiten, in denen die Übersetzertätigkeit eine einsame isolierte Tätigkeit war, sind *passé*, die Tätigkeit des Übersetzens wird zunehmend als kooperative Tätigkeit gesehen, weshalb es wichtig ist, die interpersonelle Kompetenz der Studierenden durch Teamwork bzw. projektbasierende Gruppenarbeit zu schulen (vgl. Kelly 2005: 76). Die Studierenden trainieren ihre Fachkompetenz in z. B. Technik, Medizin, Wirtschaft, Informatik, Recht, indem sie spezielle Kurse dazu besuchen, in denen sie eine grundlegende Einführung und Vertiefung in eines bzw. in einem dieser Gebiete

erhalten. In der Regel erfolgt eine solche Spezialisierung über einen Zeitraum von 3 Jahren, in denen die Studierenden Unterricht in den speziellen Fächern erhalten, der in der Regel in ihrer Muttersprache erfolgt. Gleichzeitig werden sie in sogenannten Fachübersetzungskursen aufgefordert, ihr akquiriertes Wissen anzuwenden, in dem sie einen spezifischen Sachverhalt von einer Ausgangs- in eine Zielsprache übersetzen (vgl. Kelly 2005: 76).

Bei der Frage, wie man interkulturelle Kompetenz am besten schult, ist Kelly ähnlicher Meinung wie Nord, nämlich dass die Schulung am besten durch Immersion geschieht, indem der Studierende im Rahmen von Austauschprogrammen in das Land geht und in die Kultur eintaucht. Dieser Prozess wird auch als *bain de langue* – als sogenanntes Sprachbad bezeichnet. Es wird glücklicherweise immer einfacher auch virtuelle Einblicke in die Kulturen verschiedener Länder zu erhalten. Dies sollte zusätzlich zu einem Aufenthalt vor Ort von den Lehrkräften angeboten werden, sodass bereits gewonnene Einsichten revidiert oder verstärkt werden können. Voraussetzung ist hier immer, dass sich die Studierenden auch in ihrer eigenen Kultur gut auskennen (vgl. Kelly 2005: 74).

In puncto Sprachkompetenz ist laut Kelly (2005: 73) ein sehr gutes Niveau der jeweiligen Fremdsprachen Grundvoraussetzung für das Studium der Übersetzungswissenschaften. Sie ist der Meinung, dass die Sprachkompetenz an der Universität vor allem durch die speziell für Übersetzer wichtige textlinguistische Kompetenz geschult werden sollte. Die professionelle Kompetenz kann dahingehend geschult werden, dass man spezielle Übersetzerbüros besucht, um sich einen Überblick zu verschaffen, wie das spätere Berufsleben aussehen kann oder gleich ein mehrmonatiges Praktikum dort absolviert. Außerdem kann die professionelle Kompetenz durch Simulationen von Situationen aus der Berufswelt trainiert werden. Hier können *Deadline*, Vertrags- bzw. Lohnverhandlungen etc. in Form eines Rollenspieles mit Kunden, Layout-Spezialist und Übersetzern erfolgen. Kelly ist der Meinung, dass reale Aufgaben im Rahmen des projektbasierten Unterrichts sehr bereichernd sind, andererseits weist sie darauf hin, dass in diesem Fall der jeweilige Kunde über die Umstände, unter denen seine Übersetzung angefertigt wird, unbedingt aufgeklärt werden muss (vgl. Kelly 2005: 75).

Instrumentelle Kompetenz setzt voraus, dass sich Übersetzer bewusst sind, inwiefern bestimmte Übersetzungstechnologien den Übersetzungs-

prozess beeinflussen. Der Übersetzer muss sich mit sogenannten Übersetzungstools, wie z. B. bestimmten Übersetzungsprogrammen, Sprachprogrammen, Rechercheprogrammen, Desktop-Publikationen und Textverarbeitungsprogrammen sowie Lokalisierungstools auskennen (vgl. Kelly 2005: 74). Anstatt an Universitäten das weltweit am meisten genutzte Übersetzungsprogramm anzuschaffen, sollten Lehrkräfte eher darauf eingehen, die Studierenden dahingehend zu schulen, dass sie das Konzept von Übersetzungsprogrammen verstehen, ohne dass sie nur Kenntnisse über ein spezielles Programm haben. Das gleiche gilt für Programme zur Untertitelung.

Sozioprofessionelle Kompetenz wird laut Kelly nicht explizit geschult und an vielen Lehreinrichtungen nicht als eine Subkompetenz der translatorischen Kompetenz gesehen. Jedoch hält sie es für äußerst wichtig, dass angehende Übersetzer lernen, sich selbst richtig einzuschätzen, sich ihrer Stärken und Schwächen im Hinblick auf translatorische Kompetenz bewusst zu sein, um so ein Vertrauen in ihre Fähig- und Fertigkeiten zu entwickeln. Das stärkt sie für ihr späteres Berufsleben, wenn sich Rückschläge nicht immer vermeiden lassen, vor allem dann, wenn bestimmte Übersetzungen nicht so gelingen, wie sich der Übersetzer erhofft hat und somit ihr Produkt mitunter vom Auftraggeber kritisiert wird.

Die oben genannten Subkompetenzen sollen nicht nebeneinander, sondern miteinander gelernt werden. Werden bestimmte Kompetenzen einzeln geschult, gelingt es den Studierenden mitunter nicht, den ganzheitlichen Prozess im Auge zu behalten. Von Anfang an sollte die Lehrkraft daher Wert darauflegen, dass sie den Studierenden transparent macht, welche Kompetenzen sie durch welche Unterrichtsreihen und -stunden mit welchen Methoden und Sozialformen schult.

5.5.2 Methoden und Sozialformen zur Förderung der translatorischen Kompetenz

Im Folgenden werden verschiedene Methoden aufgeführt, durch die bestimmte Subkompetenzen akquiriert werden sollen. Kelly betont, dass man die translatorischen Kompetenzen in schmale Einheiten zerlegen soll, die dann innerhalb einer Unterrichtsreihe aufeinander aufbauen (Kelly 2005: 100).

1. Vorlesungen

Vorlesungen sollten unbedingt gut vorbereitet und strukturiert werden. Während der Vorbereitung sollte die Lehrkraft essenzielle Punkte heraussuchen, deren Inhalt an das sogenannte *learning outcome* anpassen und mit vorherigen Lese-Hausaufgaben der Studierenden verknüpfen und eventuelle an weiteres Vorwissen der Studierenden anknüpfen. Während der Vorlesung sollte sie visuellen Support nutzen, Handouts entsprechend vorbereitet haben und eine Sprechzeit von maximal 15 Minuten am Stück vollziehen. Danach sollte sie den Studierenden Zeit geben, Fragen zu stellen und im Anschluss eine kurze Erholungsphase zulassen, bevor eine weitere 15minütige Vortragsphase folgt. Dabei sollte sie darauf achten, dass sie deutlich und nicht zu schnell spricht. Wichtig ist, dass sie zu Beginn der Vorlesung betont, was das Ziel der Vorlesung ist bzw. welches *learning outcome* sie sich von der Vorlesung erhofft. Auf diese Weise erhalten die Studierenden einen deklarativen Wissenszuwachs im Bereich Kultur-Sprach- oder Translationswissenschaft, den sie an anderen Stellen anwenden können.

2. Präsentationen

Präsentationen sind aktivierender als Vorlesungen, können speziell auf zu entwickelnde Fähigkeiten abgestimmt sein und – insofern sie an die Inhalte der Vorlesungen anknüpfen – interkulturelle oder fachspezifische Kompetenz der Studierenden schulen, indem diese durch eine strukturierte und durchgeführte Präsentation ihr zuvor erfahrendes Wissen festigen. Präsentationen sind laut Kelly dann bereichernd, wenn auch die jeweils nicht präsentierenden Studierenden aktiv in den Prozess mit einbezogen werden, z. B., indem sie während oder nach der Präsentation interaktive Aufgaben lösen. Auf diese Weise sind alle Teilnehmer aktiv in den Prozess involviert und wenden ihr neu generiertes Wissen auch an.

3. Teamwork und Gruppenarbeit

Gruppenarbeiten eignen sich laut Kelly dann gut, wenn die gesamte Lerngruppe entweder zu groß ist oder aber dann, wenn man vor allem die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden fördern möchte und dies nicht im Plenum von 15 – 20 Studierenden, sondern im geschützten Raum von maximal 5 Studierenden pro Gruppe. Methoden wie *Brainstorming*,

Rollenspiel, *peer tutoring*, *buzz group*²³ oder *cross-over groups* z. B. beim *Gallery Walk* (vgl. Kapitel 4) kann man in fixen Gruppen oder in variablen Gruppen durchführen. Erstere eignen sich vor allem dann, wenn die Studierenden eher am Anfang ihrer Hochschulausbildung stehen, da sie sich eher in Neigungsgruppen zusammenfinden und im geschützten Raum mit vertrauten Personen arbeiten. Variable Gruppen sind dann von Nutzen, wenn die Studierenden zu Ende ihrer Ausbildung hin in puncto professionelle Kompetenz trainiert werden sollen, was von vielen Arbeitgebern verlangt wird. Hierbei lernen die Studierenden spontan mit ihnen unbekannten Kommilitonen zusammenzuarbeiten und sich dementsprechend flexibel auf Fremde einzustellen, so wie das in der späteren Berufswelt auch von ihnen verlangt wird. Die Variabilität ist außerdem gut, um eine Vielfalt an Situationen kennenzulernen. Natürlich funktioniert Gruppenarbeit nicht einfach dann, wenn verschiedene Studierende willkürlich von der Lehrkraft in eine Gruppe eingeteilt werden, um zusammen zu arbeiten. Gruppenarbeit ist dann effektiv, wenn sich die Studierenden über den Sinn der Gruppenarbeit im Klaren sind, über die Ergebnisse, die sie innerhalb der Gruppenarbeitsphasen hervorbringen sollen und über mögliche Probleme, die durch die Konstellation entstehen könnten. Falls eine Gruppenkonstellation *partout* nicht funktioniert, ist es wenig sinnvoll auf Weiterarbeit zu insistieren; vielmehr sollte die Lehrkraft überlegen, wie sie eine neue Konstellation in die Wege leitet bzw. welche Gruppenmitglieder ausgetauscht werden möchten bzw. können. Eine klare Rollenverteilung innerhalb der Gruppe ist hier von Nutzen und soll bezwecken, dass möglichst alle Teilnehmer aktiv am Geschehen teilnehmen.

Teamwork bzw. Gruppenarbeit ist aus verschiedenen Gründen sinnvoll: Zum einen wird dadurch die interpersonelle Kompetenz geschult, weil man in der Gruppe wichtige personelle und soziale Erfahrungen machen kann. Kooperatives Lernen ist effektiver als individuelles Lernen. Vor allem hochanspruchsvolle (übersetzerische) Tätigkeiten sind in der Gruppe effektiver, weil jedes Gruppenmitglied seine eigene kognitive Kompetenz einbringen kann (vgl. Kapitel 5.1). Zudem wird Teamwork von vielen Arbeitgebern geschätzt und gefordert.

Kelly ist eine der wenigen Translationsdidaktiker, die die Wichtigkeit der Lernstandserhebung hervorhebt. Es hat ihrer Meinung nach wenig

²³ Bedeutung der Sozialform *Buzz group*: Jede Gruppe beschäftigt sich mit einem bestimmten Detail, was dann später an die ganze Gruppe in Form eines *peer tutoring* zurückgemeldet wird.

Sinn, ganze Lerneinheiten zu konzipieren, ohne sich vorher darüber im Klaren zu sein, welche *Skills* die Studierenden der Lerngruppe mitbringen. Des Weiteren betont Kelly die Wichtigkeit der kommunikativen Kompetenz, die man ihrer Meinung nach am besten im Ausland, allerdings auch durch virtuellen Austausch fördern kann. Alles in allem bieten Kellys Methoden viel Abwechslung, allerdings legt sie auf die Schulung der Sprechkompetenz keinen expliziten Fokus. Daher finden sich im empirischen Teil dieser Arbeit Kellys Anregungen wie z. B. die sinnvolle Strukturierung von Gruppenarbeit anhand einer Lernstandanalyse wieder. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden und wird mit Elementen zur Schulung der Sprechkompetenz verknüpft.

5.6 Erwerb von translatorischer Kompetenz nach Kautz

Der Übersetzungswissenschaftler Ulrich Kautz versteht unter einem Übersetzer jemanden, der

zum einen Adressat des Ausgangstextes und zum anderen Verfasser des Zieltextes ist. Damit partizipiert er an beiden Kommunikationsgemeinschaften (...) Er ist ein „bikultureller“ Fachmann, der über die notwendigen Voraussetzungen – die translatorische Kompetenz – verfügt (Kautz 2002: 52)

Der Übersetzungsunterricht sollte laut Kautz (2002: 81ff.) so aufgebaut sein, dass er mit einer übersetzungsvorbereitenden Textanalyse beginnt. In dieser Analyse überprüft der Übersetzer den Ausgangstext nach funktionalen, semantischen, pragmatischen und stilistischen Aspekten. Nach erfolgreicher Analyse des Ausgangstextes beginnt die übersetzungsrelevante Recherche, durch die der Übersetzer lexikalische Lücken schließt, sich fehlendes Wissen über das zu übersetzende Sachgebiet und dessen kulturspezifische adäquate Darstellung in der Zielsprache aneignet. Zu einer guten Recherchekompetenz gehört, dass man weiß, wie man ein- und zweisprachiges Wörterbuch benutzt und welche Antworten man von einem Wörterbuch erwarten kann. Außerdem ist das Arbeiten mit Parallel- und Hintergrundtexten ein Teil der Recherchekompetenz, weil man von einem Übersetzer erwartet, dass er weiß, wie er mit Parallel- und Hintergrundtexten arbeitet.

Ziele des Übersetzungsunterrichtes sind nach Kautz (2002: 142ff.) den Lernenden zu motivieren, ihm Neues beizubringen, das auf Vorhandenem

aufbaut und dieses festigt. Die Lernenden sollen ein gewisses Problembewusstsein entwickeln und ihnen sollen Methoden zur Problemlösung beigebracht werden. Kautz betont nachdrücklich, dass bestimmte Voraussetzungen, wie Analyse- und Entscheidungsfähigkeit, Kreativität, mutter- und fremdsprachliches Sprach- und Kulturwissen unbedingt gegeben sein müssen, weil ohne eine gute Ausprägung dieser Teilkompetenz keine gesamttutorische Kompetenz entwickelt werden kann.

Was die Textauswahl betrifft, so sollte die Lehrkraft einen zu übersetzenden Text stets auf seine didaktische Eignung überprüfen. Er sollte authentisch, für die zielsprachige Kultur- und Kommunikationsgemeinschaft relevant sein und einen angemessenen Schwierigkeitsgrad haben. Als Textsorten bieten sich informative Texte, expressive Texte oder operative Texte an, also Texte, die in der Übersetzungspraxis tatsächlich vorkommen. Außerdem sollte der Text nicht zu lang sein, ein gewisses Maß an Neugier wecken und dabei aktuell sein (vgl. Kautz 2002: 152ff.).

Wie auch Nord und Kelly schlägt Kautz (2002: 270ff.) einschlägige Methoden vor, die im Kontrast zu der wenig motivierenden „Wer-nimmt-denn-mal-den-ersten-Satz“-Methode stehen. Er schlägt unter anderem Strategieübungen vor, gelenkte Übersetzungen, Parallelübersetzungen, Stegreif-Übersetzungen, Projektübersetzungen und die Anwendung des Protokolls des lauten Denkens (vgl. Kapitel 5.1).

5.7 Zusammenfassung und Ausblick

Die verschiedenen Ansätze, dem Übersetzungsunterricht durch kooperative Lehrmethoden zu begegnen, zeichnen sich allesamt durch ihre hohe Aktivierung, wenige frontale Elemente und dem Trainieren mehrerer Subkompetenzen zugleich aus. An allen oben genannten Modellen könnte jedoch im Hinblick auf meine Hypothese Kritik geübt werden, da mit keiner Methode eine ausreichende Förderung der Sprechkompetenz gewährleistet wird. Die meisten Modelle implizieren eine von vorneherein hervorragend ausgebildete Sprechkompetenz bzw. verweisen auf das Akquirieren von Sprechkompetenz durch Auslandsaufenthalte im Rahmen des Studiums. Dennoch haben mich oben genannte Translationswissenschaftler bei der Auswahl verschiedener Elemente für meine Unterrichtseinheiten, die im empirischen Teil dieser Arbeit zu finden sind, sehr inspiriert. Viele der oben vorgestellten Konzepte und Methoden finden sich in meinen eigens

für diese Arbeit konzipierten Unterrichtsreihen wieder, in denen die Studierenden die Möglichkeit haben, ihre translatorische Kompetenz in einem sinnvollen und nützlichen Zusammenhang – und immer unter Verwendung der Fremdsprache – zu schulen.

Wenn man berücksichtigt, wie viel sich im Übersetzungsunterricht in dieser Hinsicht in den letzten 20 Jahren getan hat, sieht man, auf welche unterschiedlichen Arten verschiedene Subkompetenzen innerhalb der translatorischen Kompetenz trainiert werden können. Allerdings zeigt die Praxis, dass viele Lehrkräfte sich dieser Methodenvielfalt kaum oder nicht ausreichend bedienen, was Umfragen unter den Studierenden bestätigen. Häufig halten Lehrkräfte am traditionellen Frontalunterricht fest, anstatt im Vorfeld abwechslungsreiche, methodisch vielfältige Unterrichtsreihen zu planen, die auf die Förderung mehrerer translatorischer Subkompetenzen zugleich abzielen. Mit dieser Arbeit sollen auch diesbezüglich Anregungen geschaffen werden, wie man Unterrichtsreihen auf eine Weise konzipiert, sodass die Lernenden stärker in das Geschehen eingebunden werden.

Das folgende Kapitel widmet sich den biologischen Grundlagen des Lernens und der Neurolinguistik in Hinblick auf den Zweitsprachenerwerb. Um meine Hypothese zu stützen, dass erst eine hinreichende Förderung der Sprechkompetenz zu einer Qualitätssteigerung bei den Übersetzungen führt und zudem zu mehr Motivation bei den Studierenden, bietet es sich an, auf diesen Bereich ein besonderes Augenmerk zu legen, vor allem darauf, welche besondere Wichtigkeit dem Sprechen innerhalb der kognitiven Fähigkeiten zukommt, aber auch, welche biologischen Faktoren sich günstig auf das Lernen allgemein auswirken.

6. Neurolinguistische und neurodidaktische Faktoren in Bezug auf Zweit- und Fremdspracherwerb

In diesem Kapitel wird anhand von neurodidaktischen und neurolinguistischen Faktoren beschrieben, warum der Schulung der Sprechkompetenz im Rahmen der translatorischen Kompetenz eine größere Bedeutung als bisher beigemessen werden sollte. Dieses Kapitel beschäftigt sich außerdem mit Forschungserkenntnissen im Bereich der Mehrsprachigkeit, welche zu einem besseren Verständnis des Zweitspracherwerbsprozesses führen und gleichzeitig zur Konzeption eines effizienteren Sprachenunterrichts beitragen. Dem Bilingualismus wird außerdem eine besondere Rolle beigemessen, da bilinguale Übersetzer – verglichen mit ihren monolingualistischen Kommilitonen – nachgewiesener Weise (vgl. Peal und Lambert 1962, Grosjean 1982: 221, Kielhöfer/Jonekeit 1983: 9f.) häufig beim Übersetzen im Vorteil sind. Demnach muss es einen engen Zusammenhang zwischen anwendungsorientiertem Gebrauch von Sprache und Übersetzen geben.

Des Weiteren sollen Erkenntnisse aus der *educational neuroscience* dazu beitragen, mentale Prozesse zu erklären und die damit verbundenen Lernmechanismen und Lernstrategien zu verstehen. Kenntnisse über den Ablauf bestimmter neuronaler Prozesse sind auch für die Gestaltung des Unterrichts von Bedeutung.

6.1 Die Funktion des Sprechens aus neurolinguistischer Sicht

In dieser Arbeit wurde bisher an mehreren Stellen hervorgehoben, wie wichtig Sprechkompetenz in Hinblick auf Verbesserung und Schulung von translatorischer Kompetenz ist und welche weiteren positiven Effekte eine hinreichende Schulung der Sprechkompetenz auf den Lernenden hat. Daher empfiehlt es sich, das Phänomen „Sprechen“ sowie neurolinguistische Faktoren, die dazu beitragen, dass Sprache entsteht, genauer zu betrachten.

Bei der Wissenschaft der Neurolinguistik handelt es sich um einen Zweig der kognitiven Neurologie, welche wiederum ein Teilgebiet der Neurologie ist. Unter dem Begriff Kognition versteht man im Bereich der Neurolinguistik sowie kognitiven Psychologie alle psychischen Vorgänge,

die auf irgendeine Weise intelligentes Verhalten bewirken können (vgl. Friederici, A. 1984: 13ff.).

Die kognitive Psychologie untersucht und erforscht demnach das Denk- und Lernverhalten und trägt zur Formulierung von Hypothesen über Mechanismen bei, die dabei zum Tragen kommen (vgl. OECD 2005: 44). Kognitive Psychologie beschäftigt sich außerdem mit den Strukturen und Prozessen des menschlichen Geistes und zieht, ausgehend von einer Analyse sprachlicher Leistungen, Rückschlüsse auf kognitive Prozesse. Im Bereich der Neurolinguistik werden hingegen diejenigen Vorgänge im menschlichen Gehirn untersucht, die sowohl der Kognition als auch der Sprachfähigkeit zugrunde liegen (vgl. Müller et al. 1997: 125) sowie neuronale Strukturen und die Korrelate ihrer Aktivität (vgl. Tamm 1985: 1ff.).

Da diese beiden Bereiche – kognitive Psychologie und Neurolinguistik – eng miteinander verknüpft sind, entstand daraus ein neuer Fachbereich – die kognitive Neurowissenschaft, die die Untersuchungen des Gehirns von „außen“ (Ziel der kognitiven Psychologie) mit den Untersuchungen des Gehirns von „innen“ (Ziel der Neurologie) miteinander vereint (vgl. OECD 2005: 44).

Zu Anfang übten die Forschungsergebnisse der kognitiven Psychologie einen starken Einfluss auf die Sprachforschung aus, da die Prozesse der Sprachverarbeitung zu komplex waren, als dass sie mit konventionellen neurophysiologischen Verfahren untersucht werden konnten (vgl. Friederici, A. 1984: 16ff.). Mittlerweile kann die Neurologie aufgrund des medizinischen Fortschrittes im Allgemeinen und der Entwicklung nicht invasiver bildgebender Verfahren (MRT) einen entscheidenden Beitrag zur Sprachforschung leisten. Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, wie mit Hilfe der Magnetresonanztomographie Sprache und der Prozess des Sprechens im Gehirn gemessen werden kann.

6.1.1 Wie Sprechen aus neurolinguistischer Sicht ermöglicht wird

Die Gebiete des Gehirns, die grundlegend für das Sprechen bzw. den Sprachprozess sind, sind sehr komplex und bis jetzt noch nicht vollständig erforscht. Es herrscht Konsens darüber, dass ein Komplex von funktional zusammenhängenden Gebieten von Wichtigkeit ist. Hierzu gehören zwei bilaterale Gebiete des Cortexes, die grundlegend für die Vokalisation zu sein scheinen, die *Rolandische* Region und die des oberen Stirnhirns. Diese

Gebiete sind für die Sprechfunktion von Erwachsenen wichtig, außerdem zwei Cortex-Regionen in der linken Hemisphäre, die für das normale und anormale Sprechen von Bedeutung sind (vgl. Carmichael 1972: 24).

Das erste ist das Broca-Areal, welches nach seinem Entdecker, dem Neurologen Paul Broca benannt wurde, der im Jahre 1863 herausfand, dass stirnseitige Areale in der linken Gehirnhälfte die Sprachproduktion überwachen. Das Broca-Areal liegt im inferioren präfrontalen Kortex und umfasst das *Operculum* mit dem davor liegenden Sprachareal (vgl. Rösler 2011: 348). Das *Operculum* ist ein Teil des motorischen Stirnhirns, welches die Lautproduktion unter Berücksichtigung von Verlauf und Geschwindigkeit überwacht. Unmittelbar vor dem *Operculum* befinden sich in der Großhirnrinde mehrere andere Areale, die die Sprachproduktion überwachen. Je weiter diese Areale vom *Operculum* entfernt sind, umso übergreifender sind die sprachlichen Strukturen, die beim Sprechen gebildet werden. Neben dem Broca-Areal sind das sogenannte Scheitellappen-Sprachgebiet und ein Gebiet im hinteren Schläfenlappen der jeweils dominanten Gehirnhälfte für das Sprechen verantwortlich (vgl. Carmichael 1972: 24). Das zweite Hirngebiet der linken Hemisphäre, das für eine normale Sprachbeherrschung essenziell ist, ist das Wernicke-Gebiet im Bereich des superioren Temporallappens (vgl. Rösler 2011: 348).

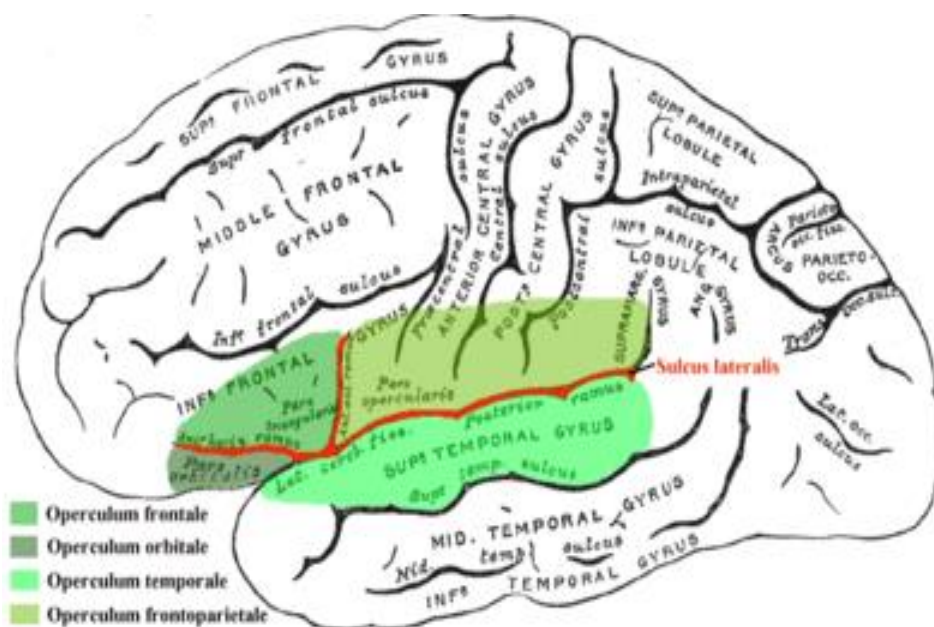


Abb.13: Operculum (2013) (IQ.22: Gille et al. 2013)

Grammatikalische Regeln sind in den Nervennetzwerken des Stirnhirns so verankert, dass nicht nur Anordnung der Sprachlaute, sondern vor allem die Wortfolge so erfolgt, dass das Gesagte von anderen Personen verstanden wird. Im Stirnhirn müssen also Regeln für Artikulation und für einen verständlichen Satzbau zur Verfügung stehen. Falls Personen mit lexikalisch nicht korrekten Aussagen konfrontiert werden, wie das z. B. bei dem Satz „*der Tisch ist ihm so (sic)*“ der Fall ist, wird auf das sogenannte Phrasengedächtnis zurückgegriffen, um den defekten Satz zu reparieren. Das Phrasengedächtnis befindet sich in den für das Sprachverständnis erforderlichen Arealen und ist aus üblicherweise gehörten Sätzen aufgebaut. Dadurch können Sätze, in denen ein Wort oder mehrere Wörter keinen Sinn ergeben, durch bereits gehörte Erfahrungen sozusagen repariert werden, indem man versucht, den Satz durch bereits Gehörtes zu ergänzen und dann daraus einen sinnvollen Satz konstruiert, wie z. B.: „*Der Tisch ist ihm zu schwer*“, „*Der Tisch ist immer so*“.

Im Stirnhirn ist das Gedächtnis für Artikulation und Syntax angelegt, was dafür sorgt, dass undeutlich Gesprochenes bzw. syntaktisch falsch konstruierte Sätze besser verstanden werden. Kommt es in Teilen des Broca-Areals oder des Wernicke-Gebiets zu Verletzungen, führt das dazu, dass man nicht mehr richtig artikulieren kann, und dass undeutlich oder schnell gesprochene Sätze nicht mehr verstanden werden. Je nach Ausdehnung der Läsion kann dies zu mehr oder minder schweren Sprachstörungen – zu Aphasien führen.

6.1.2 Wie Sprache verarbeitet wird

Sprache wird in parallelen Teilprozessen verarbeitet, indem jeder Prozess nicht nur in einem Areal, sondern in einem Zusammenspiel mehrerer Areale vonstattengeht (Friederici 1987: 7ff.). Zuerst wird eine sprachliche Äußerung akustisch und phonetisch untersucht, danach erfolgt die Erkennung der grammatischen Strukturen; im letzten Schritt wird die Semantik geprüft. Während akustische Informationen im primären auditorischen Cortex beider Hemisphären verarbeitet werden, laufen die Verarbeitungsprozesse in Bezug auf Semantik und Syntax in zwei voneinander getrennten, jedoch interagierenden temporal-frontalen Netzwerken ab. Das Gehirn muss nun alle Teilinformationen richtig zusammenfügen, um eine sprachliche Äußerung bzw. die Information richtig verstehen zu können. Die Integration der biologischen Korrelate von Syntax und Grammatik ist

wichtig, da es grammatisch korrekte Sätze gibt, die keine Bedeutung übertragen und – umgekehrt – Wortfolgen, die auch ohne grammatische Struktur in ihrer intendierten Aussage verstanden werden (vgl. Röser 2011: 367). Ist das Gehirn nicht in der Lage alle Teilinformationen zusammenzuführen, kommt es zu Störungen im Bereich des Verstehens, so wie das bei bestimmten Formen der Aphasie der Fall sein kann.

Parallel zu dem Prozess der Integration der biologischen Korrelate von Syntax und Grammatik wird der Tonhöhenverlauf analysiert. Diese Verarbeitung findet vorwiegend in der rechten Hemisphäre statt, im sogenannten Wernicke-Areal, welches für das Sprachverstehen verantwortlich ist. Für die Durchführung all dieser Prozesse benötigt das Gehirn gerade einmal 600 Millisekunden (vgl. Friederici 1984: 16-17).

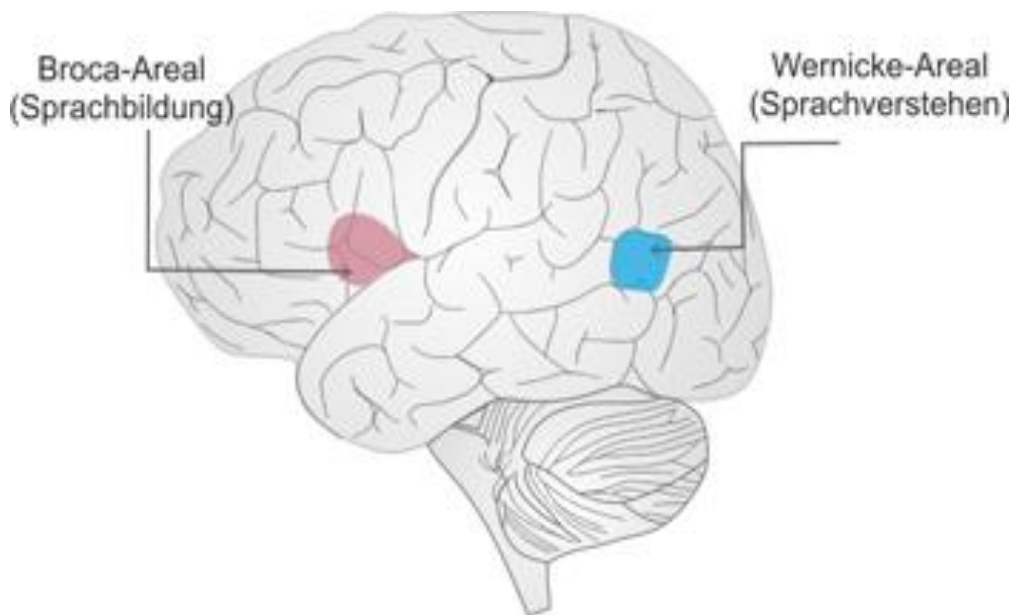


Abb. 14: Broca-Areal und Wernicke-Areal (IQ.23: Institut für kognitive Neurowissenschaft 2019)

Sieht man diesen komplexen Prozess, der im Gehirn beim Sprechen und auch beim Verstehen vonstattengeht, wird deutlich, dass Sprechkompetenz – sowohl muttersprachliche als auch fremdsprachliche – am besten durch intensive Anwendung gestärkt werden kann. Erst wenn ein Mensch selbst aktiv Laute produziert, also den Prozess des Sprechens durchführt, können die in den Sprechprozess involvierten Körperteile wie Kehlkopf, Zunge und Lippen durch Steuerung des Operculum, miteinander agieren

und dementsprechend trainiert werden, sodass der Sprechprozess irgendwann automatisch abläuft.

Sprachproduktion erfolgt mit Hilfe von Kehlkopf, Zunge und Lippen. Laut Carmichael (1972: 22) kann der menschliche Stimmapparat mit einem Blasinstrument verglichen werden, wobei die Lungenflügel den Sack darstellen und der Kehlkopf und die Luftröhre eine Art Rohrblattinstrument bilden. Die Pharynx, der Mund und die Nase bilden Resonanzräume. Die Stimmbänder sind bei der Geburt kürzer als im späteren Leben und auch die rezeptorischen Organe, die an der sozialen sprachlichen Interkommunikation beim menschlichen Individuum beteiligt sind, müssen sich erst entwickeln.

Das Sprechen hängt nicht nur von der Produktion von Luftvibrations-Pattern ab, sondern auch vom Hören. Es gibt Hinweise darauf, dass die Sinnesrezeptoren des inneren Ohrs selbst lange vor der normalen Geburtszeit funktionieren. Wie verheerend sich ein schlechtes Gehör auf die Sprechfähigkeit von Menschen auswirkt, zeigt die Problematik, der sich Gehörlose diesbezüglich ausgesetzt sehen.

Bereits bei der Akquisition der Erstsprache wird deutlich, dass Kleinkinder sprechen lernen, indem sie ihren Kehlkopf, ihre Zunge und Lippen systematisch trainieren. Abgeleitet auf den Zweitsprachenerwerb sollte ebenfalls deutlich werden, dass eine zweite Sprache nur dann erlernt werden kann, wenn man neben den theoretischen Grundlagen genügend Zeit hat, das Erlernte durch Artikulation zu verknüpfen und zu festigen. Besonders interessant ist zu beobachten, wie ein doppelter Zweitspracherwerb vonstattengeht, da man hier deutlich sieht, wie eine zweite Sprache durch den Anwendungsprozess so gefestigt werden kann, dass dies zum Bilingualismus führt bzw. zum fließenden Beherrschen einer zweiten Sprache.

Im Folgenden wird das Phänomen des Bilingualismus⁶, seine Ausprägungen und Vorteile in Bezug auf den Zweitspracherwerbsprozess und die daraus folgenden Ableitungen für den Fremdsprachen- bzw. translativ-didaktischen Unterricht näher betrachten. Außerdem wird berücksichtigt, inwiefern das Alter beim Zweitspracherwerb eine Rolle spielt.

6.2 Die Rolle des Bilingualismus in Bezug auf Lerntheorien

Dem Phänomen der Zweisprachigkeit ist nach dem aktuellen Stand der Forschung eine besondere Bedeutung beizumessen, da Bilinguale häufig über eine bessere translatorische Fähigkeit verfügen als Monolinguale (vgl. Peal und Lambert 1962, Grosjean 1982: 221, Kielhöfer/Jonekeit 2002). Hier stellt sich die Frage, wie man die Fähigkeiten, über die bilingual bzw. bikulturell aufgewachsene Studierende verfügen, auch im Fremdsprachenunterricht bzw. im Übersetzungsunterricht nutzen kann, sodass sowohl bilinguale Studierende als auch ihre monolingualen Kommilitonen insgesamt gänzlich kompetenter in Bezug auf ihre translatorischen Fähigkeiten werden.

Im Folgenden wird der Terminus Bilingualismus²⁴ definiert, auf die verschiedenen Modalitäten bilingualer Erziehung eingegangen, außerdem werden die Vorteile, die eine bilinguale Erziehung mit sich bringen kann, aufgezeigt. Des Weiteren wird geprüft, welche Rolle der Bilingualismus im Übersetzerunterricht spielen kann.

Bilinguale Studierende wenden eine zweite Sprache konsequent über einen längeren Zeitraum hinweg an. Dabei kann es sich um den Gebrauch der Sprache in der Kindheit und Jugend handeln oder aber im frühen Erwachsenenalter. Allen Bilingualen ist daher gemein, dass sie eine zweite Sprache ständig benutzen. Über den Grad der Ausprägung, die diese zweite Sprache haben muss, um einen Sprecher als bilingual zu bezeichnen, und den Zeitpunkt, zu dem eine Zweitsprache erworben werden muss, um als bilingual zu gelten, sind sich Sprachwissenschaftler nicht einig, daher empfiehlt es sich verschiedene Definitionen bzgl. Bilingualismus in Folgenden genauer zu betrachten.

6.2.1 Bilingualismus und bilinguale Kompetenz

Der französische Professor für Linguistik François Grosjean schreibt 1982 in seinem einschlägigen Werk – *Bilingualism: Life with 2 languages* – das Folgende:

²⁴ Die Begriffe Bilingualität und Bilingualismus werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

It is an interesting fact that no really precise statistics exist concerning the number and distribution of speakers of two or more languages in the nations of the world. Although almost all current encyclopedias and survey books list the main language of the world, the number of people that speak them, and where they are spoken, there are no comparable figures on the use of two or more languages. This can be accounted for partly by the fact that there is no widely accepted definition of the concept of bilingualism. (Grosjean 1982: 2)

Wie Grosjean sagt, ist in der Sprachwissenschaft der Terminus Bilingualismus nicht einheitlich definiert, daher werden hier verschiedene Definitionen vorgestellt, diskutiert und anschließend auf diese Arbeit abgestimmt. Es herrscht lediglich Konsens darüber, dass die Hälfte der Weltbevölkerung bilingual ist, dabei findet sich Zweisprachigkeit in allen Altersstufen und allen gesellschaftlichen Schichten und in den meisten Ländern wieder (Grosjean 2013: 6). Allerdings gibt es keine einheitliche Definition darüber, was genau Bilingualismus eigentlich bedeutet.

Seit Beginn der Zweisprachigkeitsforschung haben Sprachforscher und Psychologen den Terminus Bilingualismus immer wieder kontrovers diskutiert. Während für Kielhöfer und Jonekeit (1995: 11) ein bilingualer Sprecher jemand ist, der in beiden Sprachen zu Hause ist, d. h. diese beiden Sprachen perfekt und akzentfrei beherrscht, sehen Macnamara (1967: 58-77), und Pohl (1965: 347) Bilingualismus bereits als gegeben, wenn eine zweite Sprache rudimentär beherrscht wird. Weinreich (1977: 15) definiert Bilingualismus als den abwechselnden Gebrauch von zwei verschiedenen Sprachen, ohne dass er näher auf den Grad der Sprachbeherrschung eingeht. Edwards (1994: 55ff.) ist der Meinung, dass schon dann Zweisprachigkeit vorherrscht, wenn ein kleiner Wortschatz in der Zweitsprache existiert, wohingegen der amerikanische Sprachwissenschaftler Leonard Bloomfield (1933: 56) völlig ins Gegenteil geht, indem er sagt, dass Zweisprachigkeit erst dann vorliegt, wenn der Sprecher über einen „*native-like control of two languages*“ (vgl. Bloomfield 1933: 56) verfügt, womit er mit Kielhöfer und Jonekeit konform geht. Da dieser Grad der Sprachbeherrschung nur schwer zu erreichen ist, merkt Bloomfield an, dass der Grad der Kompetenz relativ zu sehen ist. Auch Kielhöfer und Jonekeit relativieren Bloomfields Aussage und merken zudem an, dass nahezu immer ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Sprachen herrscht, sie sehen daher die dominierende als starke Sprache und die andere als schwache Sprache. Grund für die unterschiedliche Ausprägung können Art und Zeitpunkt des jeweiligen Spracherwerbs sein sowie die Intensität des

Sprachgebrauchs, die emotionale Bindung an die jeweilige Sprache sowie soziale und persönliche Gründe für den Zweitsprachenerwerb. Auch Haugen stimmt dieser Aussage zu, indem er sagt, dass: „*in its strictest interpretation the narrow definition reduces the number of perfect bilinguals to zero.*“ (Haugen 1987: 14). Mit anderen Worten: Den hundertprozentig ambilingualen Sprecher, also denjenigen, der beide Sprachen auf einem nahezu perfekten Niveau spricht, gibt es nicht.

Andererseits sind Haugen (1987: 14) und Weinreich (1968) der Meinung, dass Zweisprachigkeit bereits dann beginnt, „*(...) where the speaker can produce complete meaningful utterances in the other language*“, also dann, wenn man auf zwei Sprachen sinnvolle vollständige Sätze formulieren kann. Diebold (1961) weitet diese Definition von Bilingualismus auch auf „*Indian speakers in Mexico who were only passively familiar with Spanish*“ aus – hier spricht er von „incipient bilingualism“. Laut De Houwer (2009: 2) ist dann Bilingualismus vorhanden, wenn eine zweite Sprache verstanden, jedoch nicht aktiv gesprochen wird. An dieser Stelle spricht Diebold (1961) von passivem Bilingualismus. Macnamara (1967: 58-77) meint hierzu, dass Zweisprachigkeit dann vorliegt, wenn man auf zwei Sprachen lesen, sprechen, verstehen oder schreiben kann, selbst wenn diese Kompetenzen nur minimal ausgeprägt sind.

Es herrscht demnach Konsens darüber, dass Bilingualismus als die Fähigkeit, sich mit beiden Sprachgruppen zu identifizieren und zwei Sprachen zu beherrschen, bezeichnet werden kann. Über den Ausprägungsgrad, die beide Sprachen bzw. die zweite Sprache haben muss, herrscht nach oben aufgeführten sprachwissenschaftlichen Meinungen, kein Konsens. Die beiden Sprachen können, je nachdem welcher Theorie man folgt, unterschiedlich ausgeprägt sein.

Sprache und Kultur ergeben zusammengekommen eine kulturelle Identität, daher ist der sogenannte *Bikulturalismus* im Rahmen der Bilingualitätsforschung ebenfalls von Wichtigkeit. Der bilingualer Sprecher wächst in der Regel nicht nur mit zwei verschiedenen Sprachen, sondern gleichzeitig mit zwei verschiedenen Kulturen auf. Daher kann Bilingualismus aus sprachphilosophischer, aus sozialer und auch aus kognitionspsychologischer Perspektive gesehen werden.

Ein weiterer wichtiger Faktor des Bilingualismus im weiteren Sinne ist die Bikulturalität bzw. der Bikulturalismus. Hiermit ist die kulturelle Zugehörigkeit gemeint, die bei bilingual erzogenen Kindern zur sogenannten

Bikulturalität führt. Unter einer bikulturellen Person versteht man jemanden, der sich mit zwei unterschiedlichen Kulturen identifiziert und sich dabei in beiden Sprachen und Kulturen zu Hause fühlt. Dabei nehmen laut Grosjean (2013: 21-22) bikulturelle Personen am Leben beider Kulturen teil, mitunter an einer der beiden Kulturen nur in den Kreisen ihrer Familie. Eine bikulturelle Person charakterisiert sich dadurch, dass sie ihre Wertvorstellung, ihre Sprache, ihr Verhalten und ihre Haltung an die jeweilig beiden Kulturen, in denen sie zu Hause ist, anpassen kann.

Bikulturalität und Bilingualismus müssen nicht zwangsweise nebeneinander existieren (vgl. Grosjean 2013: 22). Es gibt bilinguale Personen, die nicht bikulturell sind. Sie leben innerhalb einer Kultur, wissen aber, wie eine zweite Sprache gesprochen wird, so wie das z. B. im deutschen Teil der Schweiz der Fall ist, wo die Einwohner zwar untereinander Schweizerdeutsch sprechen, Hochdeutsch aber ebenfalls verstehen und von Kindesbeinen an lernen.

6.2.2 Individueller und kollektiver Bilingualismus

Neben den oben genannten Einteilungen in Bezug auf die Sprachkompetenz lässt sich Bilingualismus auch in gesellschaftlich gegründete Kategorien einteilen, nämlich die des kollektiven und die des individuellen Bilingualismus. Bei kollektivem Bilingualismus werden in einer sozialen Gemeinschaft zwei Sprachen alternativ gebraucht, so wie das in Teilen der Schweiz, im frankophonen Teil Kanadas, im Südpazifik, in Australien, Spanien, Amerika²⁵ sowie vielen Staaten Asiens²⁶ und Afrikas der Fall ist (vgl. Skutnabb-Kangas/Mc Carty 2008: 4). Dies hat zur Folge, dass die Sprecher eine jeweilig große Gruppe an Bezugspersonen haben und die zweisprachige Erziehung von staatlicher Seite gewährleistet wird, z. B. in der Schule und im Kindergarten (vgl. Ferguson 1995: 48). Bei individuellem Bilingualismus, so wie er in Deutschland vorherrscht, haben bestimmte Personen die individuelle Fähigkeit, sich in zwei Sprachen auszudrücken. Damit grenzen sie sich von der monolingualistischen Mehrheit ab und haben außerhalb ihrer Familien nur in bestimmten Situationen, z. B. im muttersprachlichen Unterricht in der Schule, kaum die Möglichkeit in ihrer Familiensprache zu interagieren. Individueller Bilingualismus stellt

²⁵ u. a. indigene Sprache in Mexico, Peru, Bolivien. Sprache der *Native Hawaiians* auf Hawaii.

²⁶ u. a. Indien, China, Singapur, Zentralasien.

zudem eine hohe Anforderung an die Eltern dar, da er nur im Falle günstiger sozio-kultureller Bedingungen zum Erlangen gleicher Kompetenzen in beiden Sprachen führt.

6.2.3 Kompetenzniveau in Erst- und Zweitsprache

Man unterscheidet verschiedene Theorien bezüglich des Zweitspracherwerbs. Cummins (2008: 68) vertritt die Interdependenzhypothese, d. h. ein hoher Entwicklungsstandard der Erstsprache begünstigt den Zweitspracherwerb. Wenn der Lernende nicht über ein kognitiv-akademisches Mindestniveau in der Erstsprache verfügt, wird sich kein hohes Niveau sprachliches Niveau in der Zweitsprache herausbilden können. Trotz dieser Annahmen verweist Lenneberg (1977: 87, 90) darauf, dass die Fähigkeit, Sprache zu erwerben in erster Linie eine biologische Entwicklung darstellt, die relativ unabhängig von den schwer fassbaren Eigenschaften, die Intelligenz genannt werden, zu erfassen ist.

Baker und Jones (1998: 74f.) teilen diese Auffassung in ihrem Schwellenmodell, in dem sie postulieren, dass sich Bilingualismus erst ab einer bestimmten Kompetenz positiv auswirkt. Das Erreichen eines bestimmten Schwellenniveaus muss gewährleistet sein, damit der Bilingualismus positive kognitive Auswirkungen hat. Die Unterteilung in Semilingualismus (die Beherrschung beider Sprachen weit unterhalb des muttersprachlichen Niveaus), Dominanz-Bilingualismus (Beherrschung einer der beiden Sprachen auf muttersprachlichem Niveau, die zweite auf einem Niveau unterhalb der Muttersprache) und additivem Bilingualismus (muttersprachliches bzw. semimuttersprachliches Niveau in beiden Sprachen) zeigt, dass erst beim additiven Bilingualismus die Zweisprachigkeit positive kognitive Auswirkungen hat.

Deutlich wird dies zudem durch Cummins' Unterscheidung von zwei grundlegenden Funktionen von Sprache (vgl. Cummins 2008: 487ff.): Einerseits die Geläufigkeit eines elementaren Sprachgebrauchs, z. B. weniger anspruchsvolle kommunikative Interaktionsfähigkeit, wie dies bei Alltagsdialogen über vertraute Themen der Fall ist. Bei diesem elementaren Sprachgebrauch, den er *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) nennt, ist der Sprecher in der Lage Gespräche über Alltägliches zu führen wie z. B. seinen Schultag, sein allgemeines Befinden, Speisen und Nahrungsmittel am Tisch. Unter *Cognitive Academic Linguistic Proficiency* (CALP) versteht

Cummins andererseits den Einsatz von Sprache als Werkzeug des verbalen Denkens, d. h. die Sprachhandlungskompetenz ist in intellektuell anspruchsvollen und kontextreduzierten Sprachgebrauchssituationen eingebunden.

Der belgische Autor und Professor für Englisch und Bilingualismus Hugo Baetens Beardsmore (1982: 10) unterteilt Bilingualismus in verschiedene Ausprägungsniveaus und spricht ebenfalls von Semilingualismus, wenn zwei Sprachen zwar gesprochen werden, jedoch beide mit deutlichen Defiziten und deutlich unterhalb der muttersprachlichen Sprachkompetenz. Auch Edwards (1994: 58) definiert Semilingualismus (*semilingualism*) als „*a lack of complete fluency in either language*“ (Edwards 1994: 58). Diesen Terminus sollte man laut Edwards nicht mit dem Terminus „Semibilingualismus“ (*semibilingualism*) verwechseln, unter welchem man „*a receptive competence only*“ versteht, also eine Art passiven Bilingualismus, bei dem man zwar die Zweitsprache versteht, sie aber nicht sprechen kann.

Semilingualen bereitet es häufig Schwierigkeiten, ihre Gedanken und Emotionen sprachlich auszudrücken, da sie oft über ein ungenügend ausgeprägtes Vokabular und ein mangelndes Bewusstsein für Grammatik verfügen. Baker/Jones verstehen unter Semilingualismus „*someone with deficiencies in both languages when compared to monolinguals*“ (Baker/Jones 1998: 14).

Baetens Beardsmore spricht von *Äquilingualismus*, wenn beide Sprachen gleich gut auf hohem Niveau gesprochen werden, jedoch gemessen an muttersprachlichem Niveau sich durch das Auftreten von Interferenzen unterscheiden. Ambilingualismus liegt dann vor, wenn beide Sprachen gleich gut auf jeweils muttersprachlichem Niveau akzentfrei gesprochen werden. Baetens Beardsmore bezeichnet die Angehörigen letzterer Gruppe als „true bilinguals“ – wahre Bilinguale. Er räumt jedoch ein, dass Ambilingualität ein idealisiertes Konzept ist, dass äußerst selten auftritt (Baetens Beardsmore 1982: 7). Baker und Jones ergänzen, dass es nahezu unmöglich ist zwei Sprachen auf gleich hohem muttersprachlichem Niveau zu beherrschen, da Menschen im Laufe ihres Lebens selten alle linguistischen Erfahrungen doppelt machen können (vgl. Baker/Jones 1998: 12) und betonen damit, dass es sich bei den Termini „Ambiligualismus“, den sie auch *balanced bilingualism* bezeichnen, um ein idealisiertes Konzept handelt, das nicht auf die Mehrheit der bilingualen Sprecher weltweit zutrifft. Weiter führen sie aus:

Rarely will anyone be equally competent in speaking, reading or writing both languages across all different situations and domains. Nor do people's language stay constant over time (vgl. Baker/Jones 1998: 12)

Baker/Jones (1998: 15) führen außerdem den sogenannten Terminus „*Prestigious Bilingualism*“ ein. Unter *Prestigious Bilinguals* verstehen sie „*typically (but not exclusively) those who own tow high status language.*“ (Baker/Jones 1998: 15). Diese Personen, die zwei (oder mehr) Sprachen auf einem hohen, meist akademischen Niveau sprechen, sind meist auch diejenigen, die aus einer höheren gesellschaftlichen Schicht stammen, daher werden sie auch „*Elite Bilinguals*“ genannt.

6.2.4 Erwerbsszenarien der Zweisprachigkeit

Nachdem nun ausführlich dargelegt wurde, welche kontroversen Meinungen bzgl. des Terminus Bilingualismus in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft diskutiert werden, geht es in diesem Unterkapitel darum, wie Bilingualismus erworben werden kann. Da Kinder unter verschiedenen Bedingungen mehrsprachig werden können, werden hier unterschiedliche Erwerbsszenarien vorgestellt. Man unterscheidet zwischen doppeltem Erstsprachenerwerb und späterem Zweitsprachenerwerb. Beide Erwerbsszenarien führen zu einem mehr oder weniger ausgeprägten Bilingualismus. Der schulische oder außerschulische Fremdsprachenunterricht fällt nicht unter diese Rubrik.

6.2.4.1 Doppelter Erstsprachenerwerb und später Zweitspracherwerb

Unter doppeltem Erstsprachenerwerb wird ein Spracherwerb innerhalb der ersten zwei Lebensjahre verstanden (vgl. Tracy/Gawlitze-Maiwald/Fritzenschaft 1992: 139 ff.). Meisel (1992: 109 ff.) ist der Meinung, dass bilingualer Erstsprachenerwerb innerhalb der ersten 5 Jahre stattfinden kann. Während de Houwer (2009: 2) ganz klar darlegt, dass ein bilingualer Erstsprachenerwerb ab Geburt stattfinden muss. Trotz der leichten Diskrepanz bezüglich der Zeitspanne (von Geburt an bis zum fünften Lebensjahr) ist man sich in der Sprachwissenschaft generell einig, dass man in allen oben genannten Fällen von sogenannten *early bilinguals* spricht.

Doppelter Erstsprachenerwerb findet mit einer *major right hemispheric contribution* – also hauptsächlich in der rechten Gehirnhälfte – statt. Albert

und Obler (vgl. 1978) unterscheiden drei Stadien des Spracherwerbs: nämlich *infant bilinguals* – wenn ein Kind von Geburt an mit zwei verschiedenen Sprachen konfrontiert wird; *childhood bilinguals* – wenn ein Kind ab dem 4. bis zum 6. Lebensjahr beginnt, die zweite Sprache einzusetzen; und *adolescent bilinguals* – wenn die zweite Sprache ab oder nach dem 12. Lebensjahr erlernt wird. Lenneberg (1972: 187 ff.) ist der Ansicht, dass sich die Lateralisierung um die Pubertät herum vollzieht, danach wird der Erwerb einer zweiten Sprache zunehmend schwieriger. Krashen (1982: 43 ff.) vertritt die Ansicht, dass die Lateralisierung bereits mit dem fünften Lebensjahr einhergeht. Genauer definiert es van der Geest, der der Ansicht ist, dass bereits ab dem fünften Lebensjahr kaum noch linguistische Strukturen erworben werden, was mit der Reifung bestimmter Nervenzellen zusammenhängt, die für die phonetische Aussprache verantwortlich sind. Zwischen dem 5. und 8. Lebensjahr geschieht eine Hervorhebung von linksdominanten Merkmalen. Morphologische Übergeneralisierungen werden abgebaut und es wird sich auf syntaktische Strukturen konzentriert. Im Alter von 8 Jahren schließt die Reifung bestimmter Nervenzellen ab, die für die Entwicklung höherer sprachlicher Funktionen zuständig sind, wie z. B. semantische oder grammatische Relationen (vgl. van der Geest 1981: 68). Ab diesem Alter bis in etwa zum 12. Lebensjahr findet die konkret-operationale Phase statt, in der der Bilinguale eine Reihe von metasprachlichen Fähigkeiten erlangt. Später dann, zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr, findet die formal-operative Phase statt, in der sich die Fähigkeit zur Bildung von Hypothesen in abstrakter Form herauskristallisiert.

Die oben aufgeführten Erwerbsszenarien können so von statten gehen, dass eine Person von Kindesbeinen an – entweder von Geburt an oder bis zu einem Alter von 5 Jahren – von einem oder beiden Elternteilen durchweg auf dessen bzw. deren Muttersprache angesprochen wird. Im Idealfall sprechen beide Elternteile die gleiche Muttersprache und wenden diese in der Familie konsequent an. Die Zweitsprache, in diesem Fall die Landessprache, wird von der Person wie auch den Familienmitgliedern außerhalb der Familie, in Schule, Beruf und Alltag angewendet. Ebenfalls unter muttersprachlichen Bilingualismus fällt das konsequente Sprechen von einem Elternteil in dessen jeweiliger Muttersprache. In diesem Fall ist die fremde Sprache des einen Elternteils nicht Familiensprache, sondern beschränkt sich lediglich auf die Kommunikation zwischen besagtem Elternteil und dem Kind. Außerhalb dieses Umfeldes wird in Schule, Beruf und mit dem anderen Elternteil in der Landessprache kommuniziert. Die natürlichste

Form dieses doppelten Erstsprachenerwerbs ist es, das Kind von Anfang an, an die zweite Sprache zu gewöhnen. Familiäre Umstände können aber auch andere Modelle zulassen, nämlich dann, wenn der doppelte Erstsprachenerwerb erst später in der Kindheit einsetzt, nämlich dann, wenn sich ein Elternteil erst später entscheidet, das Kind in seiner Muttersprache zu erziehen oder wenn eine Familie ins Ausland geht und die Familiensprache ab diesem Zeitpunkt zur Fremdsprache wird. Wie oben bereits aufgeführt, herrscht sprachwissenschaftlich kein Konsens darüber, wie lange man von einem doppelten Erstsprachenerwerb spricht und mit wie viel Jahren genau daraus ein Zweitsprachenerwerb wird.

Neben dem doppelten Erstsprachenerwerb im Elternhaus können Kinder ihre Zweitsprache auch außerfamiliär in Einrichtungen wie Kinderkrippe/Tagesmutter, Kindergarten, Grundschule und auch weiterführenden Schulen erwerben. Hier werden die Kinder ab einem bestimmten Alter innerhalb ihrer schulischen oder vorschulischen Aktivitäten in einer Fremdsprache angesprochen. Bei dieser bilingualen Erziehung kann es sich um die frühkindliche Erziehung in Kinderkrippe und Kindergarten handeln oder aber um die schulische Bildung in Grund- und weiterführenden Schulen. In allen Fällen bildet die Fremdsprache den Rahmen für alle Aktivitäten innerhalb der entsprechenden Einrichtung (vgl. Kapitel 6.3), der Spracherwerb unterscheidet sich aber deutlich vom schulischen oder außerschulischen Fremdsprachenunterricht, bei dem eine Fremdsprache bewusst als solche gelernt wird, anhand von Büchern, Tests und Lehrkräften, die den Lernstoff bewusst in Form von Unterricht vermitteln.

Als eine dritte Erwerbsform wird der Zweitsprachenerwerb durch Auslandsaufenthalte während der Schulzeit oder aber der universitären Ausbildung bezeichnet. Das Alter der Personen, die während der Schulzeit ins Ausland geschickt werden, beträgt in der Regel zwischen 14 bis 17 Jahre. Während eines universitären Auslandsaufenthalts sind die Studierenden in der Regel zwischen 20 und 24 Jahre alt. Während eine 14 bis 17 Jahre alte Person eine zweite Sprache durch einen einjährigen Schüleraustausch relativ fließend und mitunter sogar akzentfrei sprechen lernt, reicht es bei der zweiten Gruppe von Personen im Alter von 20 bis 24 Jahren häufig nicht mehr aus, auf didaktische Methoden im Rahmen von Fremdsprachenunterricht zu verzichten. Ab einem Alter von 20 Jahren reicht es häufig nicht mehr aus, eine Sprache fehlerfrei „von der Straße“ – also haupt-

sächlich durch Zuhören - zu erlernen. Daher werden den Austauschstudierenden in der Regel bestimmte Kurse angeboten, in denen sie einen grammatischen und lexikalischen Lernzuwachs durch das bewusste Trainieren der kommunikativen Kompetenzen generieren können.

6.2.4.2 Modalitäten des doppelten Erstsprachenerwerbs bzw. späteren Zweitsprachenerwerbs

Die oben genannten Sprachwissenschaftler stellen unterschiedliche Erwerbsszenarien vor: Wie bereits ausgeführt, kann das Aufwachsen mit zwei Sprachen unterschiedlich vonstattengehen, d. h. die Sprachen werden auf unterschiedliche Weise erworben. Ein Erwerbsszenarium ist das sogenannte 1P1L-Prinzip²⁷. Dies findet dann statt, wenn die Familiensprache, die nicht die Landessprache ist, durchgehend von derselben Person gesprochen wird. Hierbei wird eine hohe Anforderung an die Eltern gestellt, da individueller Bilingualismus nur im Falle günstiger sozio-kultureller Bedingungen zum Erlangen gleicher Kompetenzen in beiden Sprachen führt. De Houwer ist der Meinung, dass eine funktionale Sprachtrennung gegeben sein muss, wenn nur eines der Elternteile das Kind auf der Zweitsprache erziehen kann, damit das Kind nicht in einen passiven Bilingualismus abfällt (vgl. Edwards 1994: 58; de Houwer 2009: 2). Damit Kinder, die mit zwei Sprachen in einer ansonsten einsprachigen Umgebung aufwachsen, nicht nur eine Sprache selbst anwenden, sind Kielhöfer & Jonekeit der Meinung, dass eine konsequente Anwendung von bestimmten Spracherziehungsmethoden unabdingbar ist. Das heißt, dass Erwachsene bei der bilingualen Erziehung darauf achten sollten, dass ihre Kinder eine bestimmte Situation oder Person fest mit einer bestimmten Sprache assoziieren (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2002: 19). Für die funktionale Sprachtrennung ist es demnach nötig, dass beide Elternteile konsequent ihre jeweilige Muttersprache mit dem Kind sprechen. Dieses von Kielhöfer und Jonekeit als Partnerprinzip benannte Vorgehen, geht auf das *une-personne-une-langue*-Prinzip des französischen Linguisten Jules Ronjat²⁸ zurück. Laut Ronjat sollten Eltern demnach die Sprachen unbeirrt trennen, die Sprachen konsequent benutzen und eine positive Einstellung gegenüber den Sprachen entwickeln.

²⁷ 1P1L= *one person one language* geht auf das *une personne une langue*-Prinzip von Ronjat zurück.

²⁸ *1864 – +1924.

Auch wenn das *une-personne-une-langue*-Prinzip konsequent angewendet wird, wie es z. B. bei Migrationsfamilien (unbewusst) der Fall ist, da die Eltern der Migrationskinder häufig nur unzureichend die Landessprache sprechen und dadurch mit ihrem Kind nur in der Familiensprache kommunizieren können, kann an dieser Stelle das Phänomen des sogenannten *Semilingualismus* auftauchen. Dieses Phänomen, das häufig bei Migrationsfamilien aus sozialen Minderheiten auftritt, sehen Kielhöfer und Jonekeit (2009: 91f.) nicht als ein rein sprachliches Problem, sondern in erster Linie als ein psychosoziales.

6.2.4.3 Bilingualismus und translatorische Kompetenz

Der bulgarische Professor für Sprachwissenschaft Alexander Ljudskanow postuliert in seinem 1972 erschienen Werk bezüglich der Korrelation zwischen Übersetzen und Bilingualität das folgende:

„Kraft einer bestimmten Intuition und einer Gewohnheit übersetzt jedes zweisprachige Subjekt auf irgendeine Weise. Folglich stand bei der Wissenschaft von HÜ (Humanübersetzung) im Grund gar nicht die Frage, wie der Mensch überhaupt das Übersetzen lernt, sondern wie er vorgehen muß, um ein solches Resultat zu erreichen, das den apriorisch normativ festgelegten Kriterien entspricht“ (Ljudskanow 1972: 223)

Ljudskanow zufolge durchläuft jeder zweisprachig erzogene Mensch verschiedene Phasen, in denen das Übersetzen erlernt und gefestigt wird. Was demnach also einen sogenannten natürlichen Übersetzer (*Native translator*), also eine bilinguale Person, die aus nicht beruflichen Zwecken im privaten Umfeld (spontan) übersetzt, von einem graduierten Übersetzer unterscheidet, ist lediglich die Tatsache, dass man im Hochschulstudium lernt, wie man das Translat an die jeweils geltenden apriorisch normativ festgelegten Kriterien anpasst.

Bei einem Translat handelt es sich um eine Übertragung der Bedeutung eines Textes in eine andere Sprache, und zwar so wie der Autor es gemeint hat. Das bedeutet, dass der Inhalt der Übersetzung in diesem Fall das Wichtigste ist. Dieser bleibt immer gleich konstant und muss originalgetreu erhalten bleiben, während die Art der Übersetzung sich je nach Text oder Stil des Übersetzers ändern kann (vgl. Vermeer; Nord; Hönig, Kußmaul).

Der israelische Professor für Übersetzungstheorie Gideon Toury definiert einen natürlichen Übersetzer als “(...) *someone who has gradually grown*

into that role, with no formal training for it” (Toury 1995: 242). Ein natürlicher Übersetzer durchläuft im Laufe seiner bilingualen Erziehung drei verschiedene Phasen: Die sogenannte Pretranslation-Phase, in der er einzelne Wörter oder Sätze mit Hilfe nonverbaler Kommunikation in eine andere Sprache transportiert, dies macht der natürliche Übersetzer hauptsächlich für sich selbst. Die zweite Phase ist die sogenannte Autotranslation, in der der Übersetzer etwas Gesagtes spontan an sein Gegenüber vermittelt oder für sich selbst übersetzt. Die dritte Phase ist schließlich das, was man unter Transduktions-Phase versteht: Der natürliche Übersetzer fungiert hier erstmals als Sprachmittler zwischen zwei Personen unterschiedlicher Herkunftssprachen. (Harris/Sherwood 1978, Toury 1995: 243-244).

Laut Toury (1995: 248) deckt sich die Veranlagung zum Übersetzen mit Bilingualismus, allerdings hängt die Entwicklung von Übersetzungsfähigkeiten vom sogenannten *Interlingualismus* ab, nämlich der Fähigkeit, Unterschiede und Gemeinsamkeiten einer Sprache zu erkennen.

Der belgische Professor für Literatur und Sprache José Lambert steht Bilingualen als Übersetzer mit folgender Haltung gegenüber:

The unfolding of this skill, in turn, hinges upon the presence of a kind of transfer mechanism, which makes it possible to actually activate one's interlingual capacity and apply it to utterances in one or another of one's languages. It stands to reason that these added capacities are inherently different in different people, part of different mental structures, and one possible factor still being the pertinent type of bilingualism and / or bilingual age. At the same time, these facilities seem to be trainable too, at least up to a point, a training which involves actual practice in translating in context, along with the reactions one may receive in one's behavior. What the developmental model we endorse thus involves is a consequential extension of the notion of norm from translational performance of an individual to a very acquisition of the skill. (Lambert 1998: 248)

Lambert betont des Weiteren, dass der Übersetzer nach wie vor nicht das Ansehen genießt, welches ihm seiner Meinung nach gebührt:

Although the development of a translation market seems to be an international phenomenon, it is quite obvious that the traditional patterns persist: translation remains in part a black market, since it is not necessarily labeled as translation; secretaries and friends of managers continue in many cases to produce business texts; this is the low-profile market. Since knowledge of a foreign language is sometimes supposed to be God-given, the general view is that there is no reason to spend much money on someone who happens to know the necessary languages or

who enjoys language games anyway. Such a job can be done by an assistant manager or secretary, or in certain cases by a talented engineer, during working hours. (Lambert 1998: 155-156)

Even when working with within the company, translators tend not to feel fully at home since they are regarded as lower-category employees. They may earn rather well, but they are not really part of the overall management. (Lambert 1998: 156)

Ein landläufiger Irrtum ist es demnach, dass Bilingualismus mit Translationskompetenz gleichgesetzt wird, und dass jeder, der zweisprachig erzogen ist, automatisch einen guten Übersetzer abgibt. Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich damit, wie sich Erwerbszeitpunkt und Intensität der Zweitsprache auf die Sprachkompetenz auswirken.

6.2.5 Monolingualismus

Wenn man die oben genannten Definitionen von Bilingualismus betrachtet, kann man daraus ableiten, dass auch bezüglich des Terminus Monolingualismus kein weit verbreiteter Konsens herrscht. Betrachtet man die Definition von z. B. Kielhöfer und Jonekeit (1995: 11) bezüglich Bilingualismus, so lässt sich im Umkehrschluss sagen, dass demnach ein Sprecher dann monolingual ist, wenn er nur eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. Zieht man die Definition von Macnamara (1967: 58-77), heran, dann gibt es so gut wie keine monolingualen Sprecher, da laut ihm jeder Sprecher, der eine zweite Sprache rudimentär beherrscht, als bilingual bezeichnet werden kann. Für Edwards (1994: 55ff.) ist ein monolingualer Sprecher demnach jemand, der nicht einmal über einen kleinen Wortschatz in einer zweiten Sprache verfügt.

Im Rahmen dieser Arbeit versteht man unter der Definition des monolingualen Sprechers eine Person, die mit einer Sprache, die sowohl Familien- als auch Landessprache ist, aufwächst. Weiterhin wird hier ein Sprecher als monolingual definiert, wenn er in der Schule oder Universität eine zweite Sprache erlernt, diese zweite Sprache aber außerhalb der lehrenden Institution nicht aktiv anwendet.

Demnach geht die Definition von Monolingualismus in dieser Arbeit am ehesten mit der von Edward konform, allerdings wird hier impliziert, dass der Sprecher dann als bilingual bezeichnet wird, wenn er zwei Sprachen regelmäßig auf einem Niveau spricht, dass über ein BICS-Niveau hinausgeht.

Unter den Studierenden des BA-Studiengangs Sprache, Kultur und Translation sowie des MA-Studiengangs Translation finden sich gemäß oben aufgeführter Definition demnach sowohl monolinguale als auch bilinguale Studierende, d. h. Studierende, die mit ihrer zweiten Sprache nur im Rahmen der Universität in Berührung kommen und Studierende, die beide Sprache gleichermaßen verwenden.

6.2.6 Bilingualismus aus neurowissenschaftlicher Sicht

Neurolinguistische Untersuchungen an Bilingualen zeigen, dass der Zeitpunkt des Zweitsprachenerwerbs von Bedeutung ist, da Forschungen im Bereich der Neurolinguistik darauf schließen lassen, dass die Organisation von Sprache im Gehirn maßgeblich durch Zeitpunkt und Reihenfolge des Zweitsprachenerwerbs beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang wird zwischen *early* und *late bilinguals* unterschieden, also zwischen Personen, die ihre Zweitsprache bereits im Kindesalter erlernen und solchen, die sie erst später – in der Jugend oder Erwachsenenalter – erwerben.

6.2.6.1 Verfügen Bilinguale über ein oder zwei Sprachsystem(e)?

In der Bilingualitätsforschung wird seit jeher kontrovers diskutiert, ob bilinguale Kinder von Beginn an über ein oder zwei Sprachsysteme verfügen. Taeschner (1984: 22ff.) ist der Meinung, dass Kinder ein einziges sprachliches Kenntnissystem aufbauen, welches sich später aufspaltet. Sie führt an, dass Äquivalente in den beiden Sprachen zwar verstanden, jedoch nicht als solche erkannt werden. Daher schlussfolgert sie, dass Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, in der ersten Phase nicht als bilingual definiert werden können. Erst in der zweiten Phase, nämlich dann, wenn das linguistische Kenntnissystem sich bereits aufgespalten hat, werden Äquivalente für bereits bekannte Lexeme einer Sprache erkannt (vgl. Taeschner 1984: 34f.).

Meisel und Müller (vgl. Meisel 1992: 109 ff.) gehen davon aus, dass Kinder von Anfang an über zwei Systeme verfügen. Sie sind der Meinung, dass die Existenz von Äquivalenten kein ausreichendes Zeichen dafür ist, auf zwei Systeme schließen zu können, da das Kind annehmen könnte, dass es sich um Ober- und Unterbegriffe in einem System handelt.

Auch de Houwer (1990: 277) vertritt diese *Separate Development Hypothesis*, dass zweisprachige Kinder zwei separate Systeme entwickeln, ohne eine Phase der Fusion zu durchlaufen. Anfangs bezog sich ihre These auf

bilinguale Kinder, die gemäß dem *One-person-one-language*-Prinzip aufwachsen, später revidierte sie dies aber, indem sie betonte, dass die These auch für Kinder gültig sei, die von einer Person beide Sprachen hören. Laut de Houwer lässt sich demnach nicht bestätigen, dass das *One-person-one-language*-Prinzip zu besseren Ergebnissen führt. De Houwer führt als Beleg dafür an, dass bilingualer Kinder über zwei sprachliche Systeme verfügen und nicht versuchen, grammatische Strukturen aus einer Sprache mit Wörtern der anderen Sprache zu kombinieren. Auch die Wortstellung in Sätzen Zweisprachiger zieht die Autorin als Beweis heran, da diese gemäß den Regeln der jeweiligen Sprache erfolgt (vgl. de Houwer 2009: 35; 2009: 278). Des Weiteren kann die Sprachwahl demnach als Beweis für eine separate Entwicklung herangezogen werden, da das Kind bei jeder Äußerung entscheiden muss, auf welcher Sprache sie erfolgt. Dieser Vorgang muss nicht zwingend bewusst erfolgen, dennoch ist er unumgänglich (vgl. de Houwer 2009:46). Mitunter geschieht es, dass Kinder in einer anderen Sprache antworten als in der, in der sie angesprochen wurden. Dieses Phänomen wird als *dilingual conversation* bezeichnet. Dabei können entweder einzelne Wörter, Phrasen oder Sätze in der anderen Sprache oder auch die ganze Antwort in der anderen Sprache erfolgen. Auch dies lässt nicht zwingend auf ein fusioniertes System schließen, sondern eher auf passiven Bilingualismus (vgl. de Houwer 2009: 138).

In aktuelleren Studien findet man deutliche Hinweise auf eine direkte Separierung der Kenntnissysteme, allerdings wird vermutet, dass zwischen den beiden Sprachen im Gehirn ein Transfer stattfindet (vgl. Baker/Jones 1998: 81). Außerdem ist davon auszugehen, dass es im Gehirn ein zentrales Verarbeitungssystem gibt, in das allgemeine Konzepte, Vorstellungen, Fertigkeiten und Wissen eingehen, und dass nicht jede Fähigkeit in dem System gespeichert wird, in dessen Sprache sie erworben wurde (vgl. Baker/Jones 1998: 81ff.).

6.2.6.2 Linguistische Lateralisierung bei Bilingualen

Neben der Frage, ob Sprache im bilingualen Hirn in einem oder zwei Verarbeitungssystemen gespeichert ist, stellt die Spracherwerbsforschung der vergangenen 25 Jahre Überlegungen an, welche Gehirnhälfte für die Verarbeitung von Sprache verantwortlich ist.

Das Gehirn besteht aus einem Komplex von Strukturen und liegt oberhalb des Rückenmarks. Während die unteren Strukturen der Koordinie-

rung von grundlegenden Körperfunktionen, dem Ausdruck von grundlegenden Trieben sowie der Verarbeitung primärer Emotionen dienen, sind die oberen Regionen, der Neokortex Sitz des menschlichen Denkens. Er besteht aus einer dünnen Neuronenschicht, die die Oberfläche der Gehirnwandungen umgibt. Der Neokortex ist in zwei Hemisphären aufgeteilt, die durch eine breite Nervenfaserverbindung, den sogenannten Balken miteinander verbunden sind (vgl. OECD 2005: 65).

Jede der beiden Hemisphären ist in sogenannte Lappen unterteilt, die die Regelung bestimmter Aufgaben übernehmen. Die Frontallappen an der Vorderseite sind für Planung und Aktion (Ausführung) verantwortlich während die Temporallappen in den Seitenregionen Gehör, Gedächtnis und Objekterkennung regeln. Die sich oberhalb befindenden Parietallappen befassen sich mit der sinnlichen Wahrnehmung und räumlichen Prozessen. In den im hinteren Teil angesiedelten Okzipitallappen befindet sich das Sehzentrum. Allerdings ist die Beschreibung sehr oberflächlich, da komplexe Fähigkeiten wie Gehör oder Worterkennung von einer koordinierten Aktion mehrerer dieser spezialisierten neuronalen Netze abhängt, die sich in verschiedenen Teilen des Gehirns befinden (vgl. OECD 2005: 65).

Allgemein bekannt und durch Erkenntnisse aus vielen Studien gestützt, ist die Vorstellung, dass die linke Gehirnhälfte dominant für die Sprachverarbeitung ist. Aber auch hier zeigen neuere Forschungsergebnisse, dass bei vielen Prozessen des Spracherwerbs beide Hemisphären zum Einsatz kommen. Während die Grammatikverarbeitung die frontalen Regionen der linken Hemisphäre beansprucht, werden bei der Semantikverarbeitung (wie z. B. Vokabellernen) eher die vorderen seitlichen Regionen sowohl der linken als auch der rechten Gehirnhälfte aktiviert (vgl. OECD 2005: 73). Sprache wird demnach nicht nur von einer Region im Gehirn bzw. einer der beiden Gehirnhälften produziert, sondern von verschiedenen neuronalen Netzen, die überall im Gehirn angesiedelt sind.

Die Forschung im Bereich der Bilingualität ist allerdings noch nicht ausreichend fortgeschritten, um eindeutige Aussagen zu treffen, wie die Gehirnhälftendominanz bei Bilingualen aussieht. Einige Studien zeigen, dass die linke Gehirnhälfte sowohl bei Mono- als auch bei Bilingualen verstärkt zur Sprachverarbeitung genutzt wird; andere Studien behaupten das Gegenteil (vgl. Grosjean 1982: 263-265; Baker/Jones 1998: 84-85). Albert und Obler behaupten, dass sich Bilinguale von Monolingualen insofern unterscheiden, als dass bei Bilingualen sowohl die linke als auch die recht

Gehirnhilfe verstärkt an der Sprachverarbeitung beteiligt ist: „*Language organisation of average bilingual is more ambilateral – less strongly lateralized*“ (Albert/Obler 1978: 239). Die beiden merken außerdem an, dass sich die Gehirnhälftendominanz im Laufe der Zeit verändern kann, wenn z. B. eine neue Sprache dazugelernt oder eine andere verlernt wird (Albert/Obler 1978: 254).

Auch andere Studien (z.B. Hull und Vaid 2002: 332) zeigen, dass bei Bilingualen die Dominanz für Sprache weniger ausgeprägt ist, d. h. dass Zweisprachige ihre nicht-dominante Gehirnhälfte stärker einsetzen als Monolinguale. Das deckt sich mit ihren Beobachtungen, die aufzeigen, dass sprachliche Fähigkeiten bei *late bilinguals* – in dem Fall solchen Bilingualen, die ihre Zweitsprache nach den ersten 6 Jahren gelernt haben – eine größere Linksdominanz für beide Sprachen aufweisen, während bei spätem Sprachenlernen eine größere rechtshemisphärische Aktivierung beobachtet wird (vgl. Hull und Vaid 2002: 333).

Es gibt Forschungsarbeiten (vgl. OECD 2005: 73) die aufzeigen, dass die Aktivität des Gehirns umso intensiver wird, je später die Grammatik gelernt wird. Während *early bilinguals* grammatikalische Informationen ausschließlich mit der linken Hemisphäre verarbeiten, verwenden die sogenannten Spätlerner für die gleichen Informationen beide Hemisphären, was den Schluss nahe legt, dass das Gehirn bei einer späten Konfrontation mit einer zweiten Sprache andere Strategien bei der Grammatikverarbeitung verwendet (vgl. OECD 2005: 73).

Ein weiterer Faktor für die Organisation von Sprache im Gehirn ist die Art des Spracherwerbs. In diesem Fall unterscheidet Weinreich (1977) zwischen sogenannten *verbundenen*, *koordinierten* und *subordinierten* Bilingualen. Während *verbundene* Bilinguale ein und dieselbe Grundlage für beide Sprachen verwenden, sind bei *koordinierten* Bilingualen die beiden Sprachsysteme getrennt voneinander organisiert. Subordinierte Zweisprachige verarbeiten eine Sprache über die andere. Paradis (2004: 59) ist der Meinung, dass sowohl Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs als auch Art des Spracherwerbs zusammenhängen. In jungen Jahren ist die prozedurale Gedächtnisleistung des Gehirns noch ausreichend, um eine einzige Grundlage für beide Sprachen zu verwenden, während mit zunehmendem Alter die prozedurale Gedächtnisleistung abnimmt, sodass man hier auf explizites Lernen, nämlich den subordinierten Zweitspracherwerb zurückgreifen muss. Alles in allem scheint es für Phonetik und

Grammatik sogenannte sensible Phasen zu geben, in denen der Zweitsprachenerwerb noch wie von selbst vonstattengeht, während es die Lernenden deutlich mehr Mühe kostet, phonetische und grammatische Phänomene nach Abschluss dieser sensiblen Phasen fehlerfrei zu beherrschen (vgl. OECD 2005: 74-75). Phonetisch gesehen ist die sensible Phase im Alter von spätestens 12 Jahren abgeschlossen – eine Sprache die nach dem 12. Lebensjahr erlernt wird, wird häufig nur noch mit einer Sprachfärbung gesprochen, es sei denn der Sprecher verfügt über ein überdurchschnittlich hohes phonetisches Auffassungsvermögen. Was die Grammatik angeht, gilt ebenfalls dass, je früher eine Sprache gelernt wird, umso leichter und schneller die grammatischen Regeln beherrscht werden (vgl. OECD 2005: 73). Interessanterweise gilt dies nicht für den semantischen Bereich, welcher während des gesamten Lebens ergänzt und angereichert werden kann und keiner zeitlichen Begrenzung unterliegt.

Eine weitere Theorie ist, dass der Beherrschungsgrad, also die Sprachkompetenz, entscheidend für die Lateralisierung sprachlicher Fähigkeiten ist. Die Sprachforscherin Susanne Reiterer stellt fest, dass bei Personen mit niedrigem Kompetenzgrad in der Zweitsprache sowohl bei der Verwendung der Zweitsprache als auch der Muttersprache eine höhere und großflächigere Hirnaktivität gemessen werden kann. Schlussfolgernd darauf sind Reiterer und ihre Kollegen der Meinung, dass Bilinguale mit einer höheren Sprachkompetenz effizientere Sprach- und Textverarbeitungsstrategien anwenden als Personen mit niedriger Sprachkompetenz (vgl. Reiterer/Hemmelmann/Rappelsberger/Berger 2005: 566-578).

Der Professor für *Educational Neuroscience* Eran Zaidel (1978a: 249) ist zum einen der Ansicht, dass die rechte Hemisphäre an der Verarbeitung para- und nonverbaler Kommunikation beteiligt und für die sprachliche Verstehensfähigkeit verantwortlich ist und zum anderen, dass die Verstehensfähigkeit durch sprachliche Erfahrung ausgebildet wird, und dass die rechte Gehirnhälfte für die Aufschlüsselung kommunikativer Prozesse verantwortlich ist, während Albert/Obler (1978: 239-243) der Meinung sind, dass beim Zweitsprachenerwerb zuerst die Areale der rechten Gehirnhälfte involviert sind und erst später die linke Gehirnhälfte hinzugezogen wird.

Als Fazit aus den oben genannten Forschungsergebnissen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Zeitpunkt, Kompetenzgrad, Art des Zweitsprachenerwerbs, der Lateralisierung und Organisation sprachlicher Fähigkeiten lässt sich ziehen, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen

den oben genannten Faktoren gibt, sich jedoch die Ergebnisse insofern voneinander unterscheiden, als dass keine konkreten Schlüsse auf ein allgemeines Lateralisierungsmuster gezogen werden können.

Alles in allem lässt sich zwar sagen, dass es bestimmte Aufgaben gibt, wie z. B. das Erkennen eines Gesichts oder das Halten einer Rede (vgl. OECD 2005: 100), für die eine bestimmte Gehirnhälfte dominant ist, allerdings setzen die meisten Aufgaben voraus, dass beide Hemisphären parallel arbeiten. Auch was Fähigkeiten angeht, die im Allgemeinen eher der rechten Hemisphäre zugeschrieben werden, wie z. B. das Kodieren von räumlichen Relationen, handelt es sich hier ebenfalls um eine Fähigkeit, die von beiden Gehirnhälften durchgeführt wird.

6.2.6.3 Händigkeit und Hemisphärendominanz

Die beiden Gehirnhälften sind sowohl anatomisch als auch funktional asymmetrisch. Ein wichtiger anatomischer Unterschied zwischen den beiden Hemisphären zeigt sich am sogenannten *Planum temporale*, welches ein wichtiges Element in der Sprachverarbeitung darstellt. Das *Planum temporale* ist bei den meisten Menschen in der linken Hemisphäre größer als in der rechten. In einigen Fällen hat es sogar die fünffache Größe des entsprechenden Areals in der rechten Gehirnhälfte.

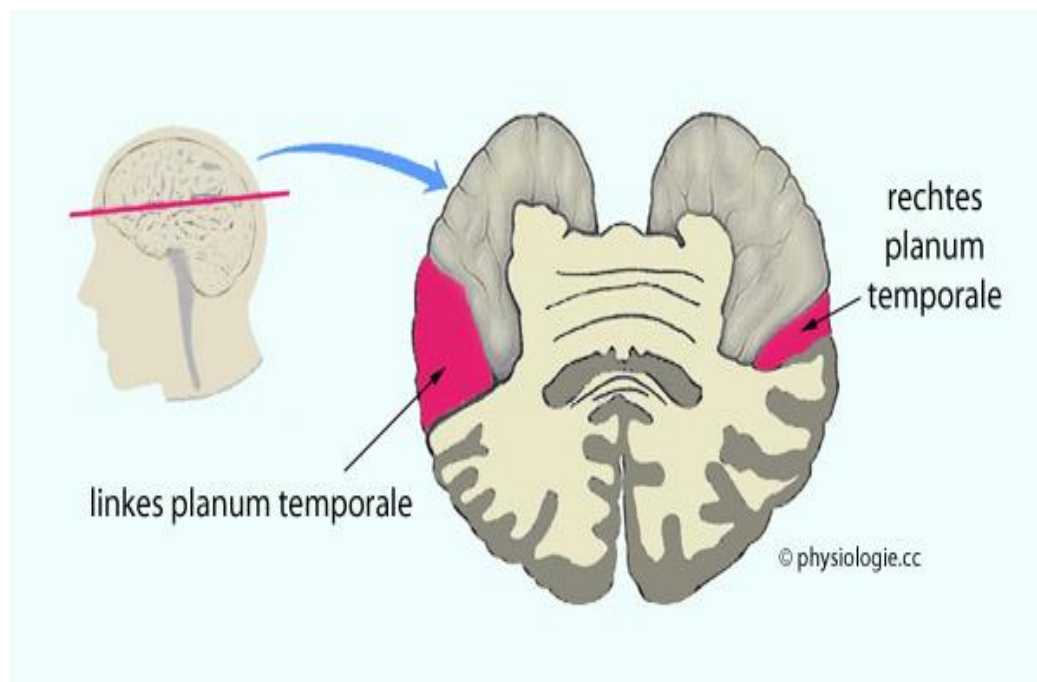


Abb. 15: Planum Temporale (IQ.24: Hinghofer-Szalkay)

Laut den Biopsychologen Lautenbacher, Güntürkün und Hausmann (2007: 89-90) lassen sich außerdem geschlechterspezifische Unterschiede feststellen: Bereits im Mutterleib finden sich beim Fötus asymmetrische anatomische Strukturen, was darauf schließen lässt, dass die Sprachlateralisierung bereits teilweise im Mutterleib festgelegt wird. Vermutlich basiert die endgültige Lateralisierung der sprachlichen Fähigkeiten auf einer Kombination aus anatomischen Gegebenheiten und äußeren Einflüssen.

Circa 10 bis 15 % der europäischen Bevölkerung sind Linkshänder. Sowohl bei Rechtshändern als auch bei den meisten Linkshändern und Ambidextrern – also beidhändig gleich geschickten Menschen – erweist sich die linke Gehirnhälfte als für Sprache dominant (vgl. Albert/Obler 1978: 238 ff.). Somit beträgt der Anteil in der Bevölkerung, bei der die rechte Gehirnhälfte für Sprache dominant ist, lediglich 5 Prozent. Zwar ist die rechte Gehirnhälfte auch bei den anderen 95 Prozent zu einem Teil in sprachliche Vorgänge involviert, jedoch scheint sie für begrenzte sprachliche Fähigkeiten verantwortlich zu sein, wie z. B. für die Äußerungen von repetitiven Elementen in Form von Zahlen und Gedichten oder aber Schimpfwörtern. Unter anderem gibt es Beweise dafür, dass es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen Händigkeit und Hemisphärendominanz gibt (vgl. Jäncke 2006a: 595-604). Doppler-Sonographien zeigen eine umso höhere Häufigkeit an rechtshemisphärischer Dominanz, je stärker die Linkshändigkeit ausgeprägt ist. Aus der Studie des Neuropsychologen Lutz Jäncke wird außerdem deutlich, dass ein Drittel der Linkshänder über eine rechte Hemisphärendominanz in puncto Sprache verfügt (vgl. Jäncke 2006b: 586-594).

6.2.6.4 Vor- und Nachteile des Bilingualismus im Rahmen des Übersetzerstudiums

Eine veraltete Vorstellung besagt, dass der Platz für Sprachen im Gehirn beschränkt ist. Einem monolingualen Gehirn stünde damit der ganze Platz im Gehirn zur vollen Entfaltung der Sprache zur Verfügung, während in einem bilingualen Gehirn sich zwei Sprachen den Platz teilen, der normalerweise für die Ausprägung einer Sprache verantwortlich ist. Damit wäre nicht genügend Platz, zwei Sprachen im Gehirn vollständig auszuprägen. Bis in die 1960er Jahre hielt sich diese Vorstellung hartnäckig; es wurde angenommen, dass bilinguale Erziehung zu mentaler Verwirrung führt (vgl. Baker/Jones 1998: 62).

Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts begann der Verhaltensforscher Jean Piaget aufzuzeigen, wie sich das Denken monolingualer Kinder von bilingualen unterscheidet. Piaget, der bis dato zu einer zentralen Figur in dem Bereich „Wie Kinder denken“ avanciert war, hatte Testverfahren angewandt, um zu zeigen, dass bilinguale Kinder eher in der Lage sind, sprachliche Sachverhalte zu analysieren, abstrakter zu denken und über ein höheres Maß an Sprachflexibilität verfügen (vgl. Baker/Jones 1998: 70f.). Dabei landeten die sogenannten *proficient bilinguals* an erster Stelle, gefolgt von den monolingualen Sprechern. Die schlechtesten Ergebnisse wies die Testgruppe der *limited bilinguals* und der *late language learners* auf.

Dass die oben genannte negative Vorstellung von Bilingualismus demnach veraltet und nicht zu halten ist, leuchtet ein. Wann allerdings ist eine bilinguale Erziehung förderlich und wann sollte man davon absehen? Welche Nachteile kann eine bilinguale Erziehung mit sich bringen und wann ist eine bilinguale Erziehung – vor allem in Bezug auf Dolmetschen und Übersetzen – von Vorteil? Diese Fragen sollen in den folgenden Unterkapiteln beantwortet werden.

6.2.6.4.1 Sprachmischung und Interferenzen bei Bilingualen

Bei bilingual erzogenen Kindern kommt es mitunter vor, dass sie in bestimmten Entwicklungsstadien Wörter und Phrasen aus ihren beiden Sprachen miteinander kombinieren. Dies nennt man Sprachmischungen. Sie kommen häufig auf lexikalischer Ebene vor, können sich jedoch auch auf phonetischer und morphologischer Ebene zeigen. Nicht alle bilingual erzogenen Kinder mischen jedoch ihre beiden Sprachen, es gibt auch Kinder, die gar keine Mischäußerungen produzieren (vgl. de Houwer 2009: 109). Kielhöfer und Jonekeit (2002: 72 ff.) führen die Sprachmischung auf eine gewisse „Wortnot“ zurück. So können zweisprachige Kinder bei lexikalischen Lücken in der einen Sprache auf geläufige Wörter aus der anderen Sprache zurückgreifen. Auch Tracy geht davon aus, dass sich hinter einigen bilingualen Mischäußerungen Platzhalter-Strategien verbergen, bei denen sich Bilinguale ihres erweiterten sprachlichen Repertoires bedienen. Mischungen können auch auf die gleichzeitige Aktivierung beider Sprachsysteme zurückzuführen sein, also einem Versprecher, was auch durch Selbstkorrektur des Kindes deutlich wird (Taeschner 1983: 171). Die Neigung zur Sprachmischung wird zum einen von der Sprachkompetenz des

Einzelnen bestimmt, zum anderen von soziolinguistischen Faktoren beeinflusst, d. h. wenn man sich in einer Gesprächssituation wohlfühlt und den Gesprächspartner kennt und weiß, dass er Kenntnisse in beiden Sprachen hat, wird es häufiger zu Sprachmischungen kommen als im Kontakt mit unvertrauten Personen.

Bei Interferenzen handelt es sich um ein Phänomen des psycholinguistischen Sprachkontaktes, der weitgehend unbewusst erfolgt. Die Interferenz stellt einen Spracheinfluss, der in eine Sprache auf Strukturregeln der anderen Sprache dar. Diese Überschneidung kann im phonetischen, grammatischen und lexikalisch-semantischen Bereich vorkommen (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002: 77ff.). Dabei kann unter anderem die Syntax aus der anderen Sprache übernommen werden, wenn man komplexe Sätze vereinfachen möchte, oder aber es kommt zu Bedeutungsverschiebungen einzelner Lexeme.

Weinreich definiert Interferenzen wie folgt:

Der Terminus Interferenz schließt die Umordnung von Strukturschemata ein, die sich aus der Einführung fremder Elemente in die stärker strukturierten Bereiche der Sprache ergibt; zu diesen Bereichen sind etwa der Hauptteil des phonologischen Systems, ein großer Teil der Morphologie und Syntax und einige Felder des Wortschatzes zu zählen. (Weinreich 1977: 15)

Dadurch, dass es bei Bilingualen weitaus häufiger zu Interferenzen kommt und sich Bilinguale dieser Interferenzen weniger stark bewusst sind (vgl. Albert/Obler 1978: 12 ff.) kann sich dies negativ auf das Übersetzen auswirken. Produktive Interferenzen in Form von syntaktischen Strukturen, idiomatischen Redewendungen oder in Form von einem Akzent wirken sich mitunter störend auf den Gesprächspartner aus, sind aber weniger gravierend als semantische und lexikalische Interferenzen, die dazu führen können, dass Inhalte beim Übersetzen und Dolmetschen ungenau oder falsch wiedergegeben werden. Rezeptive Interferenzen sind weniger offensichtlich, da Prozesse der Sprachverarbeitung normalerweise nach außen hin nicht sichtbar sind. Diese werden nur dann bemerkt, wenn durch die Beeinflussung der anderen Sprache eine Information falsch verstanden wird, was dann offensichtlich wird, wenn der Bilinguale sie falsch umsetzt, z. B. in einer Übersetzung (vgl. Albert/Obler 1978: 210). Der Soziolinguist Roger T. Bell (1976: 132) ist der Auffassung, dass Bilinguale nur dann qualitativ hochwertige Übersetzungen produzieren können, wenn sie mit der Kultur der Zielsprache im selben Maße vertraut sind wie mit ihren eigenen

und somit zielsprachlichen und kulturellen Aspekten erkennen. (Bell 1976: 132).

Eine weitere Theorie, die sich mit den Vor- und Nachteilen des Bilingualismus‘ beschäftigt, ist die bereits oben aufgeführte Theorie des Schwellenmodells, die sogenannte *Threshold Theory* (vgl. Baker/Jones 1998: 74). Sie beschäftigt sich mit der Frage, unter welchen Bedingungen Bilingualismus positive Auswirkungen hat und wann man mit negativen bzw. gar keinen Auswirkungen rechnen kann. Diese Theorie wird in Form eines Hauses mit drei Stockwerken dargestellt. Im untersten Stockwerk befinden sich die Bilingualen, deren Sprachkompetenz im Vergleich zu anderen Personen gleicher Altersgruppen schlechter ausgeprägt ist. Diese Personen, die Kielhöfer und Jonekeit als *semilinguale* Sprecher bezeichnen (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 2009: 91 f.), sind mitunter negativen Auswirkungen des Bilingualismus ausgesetzt, weil sie das in der Schule oder an anderen Ausbildungsstätten Gesprochene schlecht oder schlechter verstehen als ihre monolingualistischen Mitschüler. Dies führt laut Baker/Jones dazu, dass sie wichtige Informationen nicht aufnehmen und verarbeiten können, – ihre Landessprache ist nicht gut genug ausgebildet, um in der Schule oder anderen Ausbildungsstätten als Arbeitssprache zu dienen. In der mittleren Etage befinden sich diejenigen Bilingualen, deren Sprachkompetenz in nur einer Sprache dem Niveau ihrer monolingualen Altersgruppe entspricht. Bei diesen Bilingualen entstehen weder Vor- noch Nachteile, da sie zum einen die zweite Sprache nicht gut genug sprechen, um die von Baker und Jones genannten Vorteile des Bilingualismus‘ zu genießen (vgl. Kapitel 6.2.4.2: Baker/Jones 1998: 67), andererseits haben sie auch nicht die Nachteile zu befürchten, mit denen ihre semilingualen Altersgenossen zu kämpfen haben, da sie zumindest eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau sprechen und diese als solides „Standbein“ zum schulischen Wissenserwerb nutzen können. Darin unterscheidet sich die Theorie von Baker/ Jones von der von Beardsmore, der der Auffassung ist, dass ein in diesem Fall äquilingualer Bilingualer keine der beiden Sprachen auf dem Niveau eines monolingualen Sprechers haben kann (vgl. Baetens Beardsmore 1982: 9).

In die oberste Etage des Hauses sind laut Baker/Jones die Bilingualen einzuordnen, die man als sogenannte *balanced bilinguals* bezeichnet, die z. B. in der Schule beiden Sprachen gleich gut folgen können. Damit unterscheidet sich die Definition von *balanced bilinguals* durch Baker/Jones von der durch Baetens Beardsmore nach dessen Definition ein *balanced bilingual*

synonym zu *ambilingual* verwendet wird, d. h. jemand, der beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau spricht. Diese Bilingualen scheinen am häufigsten von den positiven kognitiven Auswirkungen des Bilingualismus zu profitieren. Auch hier unterscheidet sich Cummins (2007) von Baetens Beardsmores Theorie, nach der man auf der obersten Stufe die sogenannten Ambilingualen ansiedeln würde, die es seiner Meinung nach sehr selten gibt. Laut Baker/Jones ist ein *balanced bilingual* demnach jemand, der zwar keine Perfektion in beiden Sprachen aufweist, sie aber dennoch auf so einem hohen Niveau spricht, dass er, um noch einmal auf den bildlichen Vergleich mit dem Haus zurückzugreifen, in der obersten Etage des Hauses anzusiedeln wäre.

Im Lauf der Jahre wurde das Schwellenmodell von Baker/Jones durch z.B. Cummins (vgl. Abb. 16) weiterentwickelt. Cummins ist der Meinung, dass der Kompetenzgrad, mit dem sich eine zweite Sprache entwickelt, von der Kompetenz der Erstsprache abhängt.

The more developed or proficient the first language, the easier it may be to develop the second language. When the first language is at a lower stage of evolution, the more difficult it will be to achieve proficiency in the second language. (Baker/Jones 1998: 75)

Eine weitere Unterscheidung, die Cummins macht, ist die Einteilung des Sprachniveaus in *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP) (vgl. Kapitel 6.2.3):

Simple communication skills (e. g. being able to hold a simple conversation with a shopkeeper), may hide a child's lack of proficiency or inexperience in a language that is necessary to meet the cognitive and academic demands of the classroom (Baker/Jones 1998:75)

Daraus ergibt sich die Abbildung von Cummins Schwellenmodell (Threshold Theory) wie folgt:

ANHANG 1 – Das Schwellenmodell von Jim Cummins

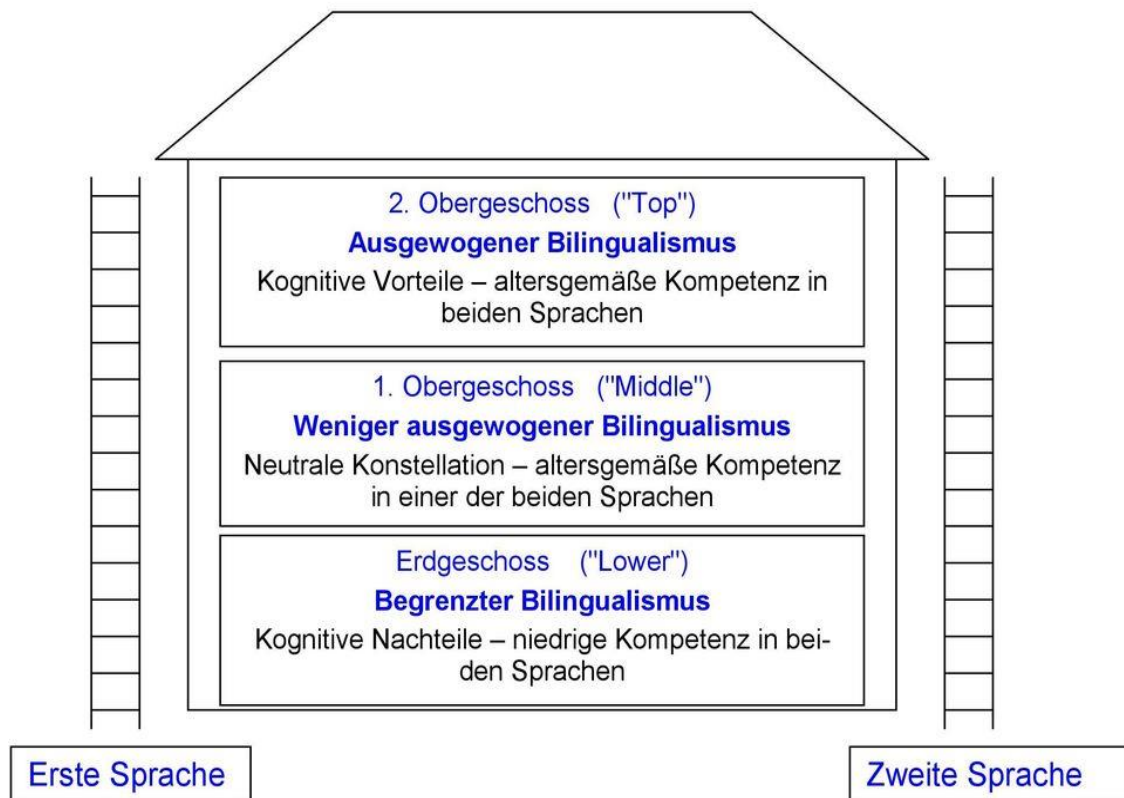


Abb. 16: Threshold-Modell (IQ.25: Cummins (2007))

Cummins Threshold-Modell ist gut nachzuvollziehen und sehr realitätsnah und damit ein elementares Konzept der Bilingualitätsforschung. Allerdings weist es auch einige Mängel auf: Es ist zur Kompetenzfeststellung dahingehend problematisch, als dass Cummins nicht genau definiert, wie die Sprachkompetenz gemessen wird, um einen Bilingualen in der richtigen „Etage“ einzuordnen. Außerdem hat das Schwellenmodell einen leichten Beigeschmack von Abwertung, da es Semilingualismus häufig im gleichen Atemzug mit Kindern aus Migrantenfamilien nennt. Daher hat Cummins in seiner neueren Publikation (vgl. Cummins/Davison 2007: 242ff.) betont, dass sein Schwellenmodell keineswegs impliziert, dass Kinder aus Migrationsfamilien zunächst in ihrer Muttersprache alphabetisiert und möglichst lange in ihrer Erstsprache unterrichtet werden müssen (vgl.

Siebert-Ott 2003: 145ff.), da es durchaus bilinguale Kinder aus Migrationsfamilien gibt – und zwar nicht selten – die über hervorragende Kenntnisse in beiden Sprachen verfügen.

Auch Baker und Jones (1998) betonen, dass Bilingualismus nicht in Zusammenhang mit schulischem Versagen steht. Wenn überhaupt, sind bilinguale Sprecher sprachlich nur so lange im Nachteil, wie die beiden Sprachsysteme nicht vollständig ausgeprägt sind, also während der Spracherwerbsphasen, die meistens in der frühen Kindheit vonstattengeht.

Mitunter findet man bei einigen Bilingualen ein gewisses Maß an Ambiguität, d. h. sie wissen mitunter nicht, wie sie ihre Identität richtig finden sollen, da sie sowohl in der einen als auch in der anderen Kultur zu Hause sind. Aber auch hier überwiegt laut Baker und Jones (1998: 77ff.) eindeutig der Vorteil eines Zugangs zu zwei Kulturen gegenüber etwaigen Nachteilen.

6.2.6.4.2 Vorteile von Bilingualismus im Rahmen des Übersetzerstudiums

Waren Sprachwissenschaftler zu Beginn des 20. Jahrhundert noch der Meinung, dass es eher nachteilig für ein Kind ist, wenn es mit zwei Sprachen aufwächst, da die Kinder verspätet sprächen, lediglich über eine Halbsprachigkeit verfügten und überfordert seien, stand der französische Linguist Jules Ronjat (vgl. Ronjat 1918) der Mehrsprachigkeit bereits von diesem Zeitpunkt an positiv gegenüber.

Hundert Jahre später gibt es zwar noch immer Sprachwissenschaftler, wie die Sprachwissenschaftlerin Corinna Belliveau (2002: 179), die bei bilingual erzogenen Kindern weder positive noch negative Konsequenzen sieht – Kielhöfer und Jonekeit (2002: 9) haben allerdings ihre negative Haltung aus den 1970er Jahren gegenüber Bilingualismus revidiert. Mittlerweile ist die landläufige Meinung in der Bilingualitätsforschung, dass – insofern die Sprachkompetenz über eine bestimmte Schwelle tritt (vgl. Abb. 16) – die Auswirkungen der Bilingualität positiv sind.

Baker und Jones vertreten die Theorie, dass neben der Tatsache, dass bilinguale Sprecher über besser ausgebildete sprachliche Fähigkeiten verfügen, auch über eine bessere Ausprägung des kritischen Denkens verfügen, da Bilinguale mitunter zwei oder mehrere Wörter für eine Idee haben, was zu mehr Vielfalt im Denken führen kann (vgl. Baker/Jones 1998: 67).

It seems that the ownership of two or more languages may increase fluency, flexibility, originality and elaboration in thinking, at least when these are measured by psychological tests (1998: 67)

Das könnte dazu führen, dass Bilingualen mehr Freiheit und Reichtum in Bezug auf ihre Wortwahl zur Verfügung steht.

Baker (1996: 138ff.) kam durch verschiedene Testreihen zu dem Ergebnis, dass die sogenannten *proficient bilinguals/balanced bilinguals* eventuell gegenüber monolingualen Sprechern im kognitiven und im analytischen Bereich einen Vorteil haben könnten. Allerdings sieht er diese Testreihen nicht als ausreichend dafür an, um daraus zu schließen, dass bilinguale Sprecher generell über kognitive Vorteile verfügen. Die Testreihen zeigen außerdem, dass bilinguale Sprecher zwar über eine größere Originalität in puncto Sprache verfügen, jedoch an Flüssigkeit und Sprachflexibilität nicht vor ihren monolingualen Counterparts stehen (Baker 1996: 120f.). Auf Sprecher, die eine zweite Sprache zwar erlernt, sie aber nicht genauso gut wie ihre Erstsprache sprechen, trifft diese Theorie allerdings nicht zu. Sie sind im kognitiven Bereich unter den monolingualen und ambilingualen Sprechern anzusiedeln. Auch hier findet man Parallelen zu Cummins Schwellenmodell (vgl. Baker/Jones 1998).

Das metalinguistische Bewusstsein – also die Fähigkeit sich eher auf die Bedeutung von Wörtern zu konzentrieren als auf das Wort selbst – ist bei Bilingualen stärker vorhanden und führt mitunter dazu, dass sie den Wortlaut verändern, um den Inhalt zu betonen (vgl. Baker/Jones 1998: 71), eine Fähigkeit, die beim Übersetzen von großem Vorteil ist. Auch führen ihre besser ausgebildeten Sprachregionen und bessere Entscheidungsfähigkeit zu Vorteilen in Bezug auf das Übersetzen.

Die Sprachwissenschaftlerin Friedlind Köhler (1984) vertritt die These, dass Bilinguale Sachverhalte in Bezug auf Sprache besonders gut erfassen und die Fähigkeit und das Feingefühl besitzen, zu errahnen, was mit einer bestimmten Aussage gemeint ist oder was sie impliziert. Bilinguale finden für ein Wort nicht immer die gleiche Bedeutung wie die, die man in Wörterbüchern findet, da sie Wörter immer in einem gewissen Kontext sehen; also in Situationen, die sich durch physische Eigenschaften, also auch durch Gewohnheiten, Verhalten, Naturell und Intentionen auszeichnen. Das alles beeinflusst die Art, wie Bilinguale Wörter übersetzen. Wörter, die ethnische oder politische Ansichten und Emotionen beschreiben, existieren in allen Sprachen, haben allerdings je nach Sprache und Kultur eine unterschiedliche Bedeutung, daher ist es für monolinguale Übersetzer

schwierig von einer Sprache in eine kulturell völlig unterschiedliche Sprache zu übersetzen. Bilinguale übersetzen, indem sie sich beim Übersetzen nicht nur in die andere Sprache, sondern gleichzeitig auch in die andere Kultur hineinversetzen (vgl. Köhler 1984: 283).

Bell (1976: 132) vertritt die These, dass Bilinguale beide Sprachen grammatisch korrekter sprechen als durch Umwelteinflüsse zu erwarten ist. Ein weiterer Vorteil, den Bilingualen haben können, ist, dass sie mitunter über ein fundiertes Wissen bei umgangssprachlichen Ausdrücken, Slang und Dialekten verfügen.

Der kanadische Professor für Psychologie Wallace Lambert (vgl. Peal/Lambert 1962) verglich die Ergebnisse eines IQ-Tests von sogenannten *balanced bilinguals* mit denen von monolingual erzogenen Schülern. In 15 von 18 Gebieten hatten die *balanced bilinguals* signifikant höhere Punkte erzielt als ihre monolingualen Counterparts (vgl. Baker 1996: 125). Die Studie von Peal und Lambert kann zwar nicht als allgemeingültig betrachtet werden, weil es sich um *balanced bilinguals* aus einer hohen gesellschaftlichen Schicht handelt, jedoch zeigt es doch einige positive Effekte (vgl. Peal/Lambert 1962). Grosjean (2013: 209) zeigt außerdem auf, dass Bilingualismus zwar nicht vor Alzheimer und Demenz schützt – bilinguale Personen jedoch in der Regel 4 -5 Jahre später an diesen Krankheiten erkranken als monolinguale Personen.

Baker und Jones listen verschiedene Vorteile auf, die bilinguale gegenüber monolingualen Sprechern haben. Ganz generell kann ein bilingualer Sprecher in zwei Sprachen kommunizieren, dabei sei hier die Gewichtung der Sprachen außer Acht gelassen. Eltern, die ihre Kinder bilingual erziehen, geben damit häufig ihr Erbe und auch ihre Kultur weiter. Es gibt zwar auch Fälle, wie in der deutschsprachigen Schweiz, wo die Leute zwar bilingual sind, allerdings nicht mit zwei verschiedenen Kulturen vertraut sind. Dies ist aber die Ausnahme, in der Regel verfügt der Großteil der bilingualen Sprecher zur gleichen Zeit auch über ein gewisses Maß an Kenntnisse über verschiedene Bereiche zweier Kulturen. Dies führt ganz generell zu einem größeren kulturellen Erfahrungswert, z. B. in Traditionen, Literatur, Musik, Unterhaltung, Religion, Rituale (Hochzeit, Geburt, Tod) Grüßen und Begrüßen von Personen, Benehmen etc.

Bilingualität kann laut Baker und Jones (1998: 6-9) zu einer größeren Sensibilität beim Sprechen führen, da Bilinguale in der Regel aufmerksamer gegenüber dem Kommunikationsbedarf (Wörter, Betonungen, Gesten, Grammatik) ihr Gegenüber sind. Außerdem könnten sie geduldigere

Zuhörer sein, wenn sie selbst mit Menschen sprechen, die ihre Sprachen nur unzureichend beherrschen. Des Weiteren wird ihnen eine gewisse Empathie gegenüber den Bedürfnissen ihrer Zuhörer nachgesagt. Baker und Jones (1998: 7) machen aber deutlich, dass diese beiden letzteren Thesen nur Spekulationen sind, eine eindeutige Beweislage aber nicht gegeben ist.

Wirtschaftlich gesehen sind Bilinguale im Vorteil, weil es ihnen im Beruf in der Regel leichter fällt, internationale Beziehung zu pflegen (Baker/Jones 1998: 8-9), dabei muss es sich bei den Kontaktländern nicht zwangsweise um das Land handeln, in dem ihre Zweitsprache gesprochen wird. Durch Empathie und ihren Erfahrungswert in zwei Kulturen können sie leichter ableiten, dass die neue Kultur auch über andere Sitten und Gebräuche verfügt, was monolinguale Sprecher wohlmöglich gar nicht in Betracht ziehen. Was den kognitiven Bereich angeht, so sind Baker und Jones überzeugt (1998: 9), dass bilinguale Sprecher die sprachlich kreativeren Menschen sind, sie über eine höhere Sprachflexibilität verfügen, da sie schon von vornherein einen größeren Wortschatz haben. Außerdem verfügen sie laut Baker und Jones über mehr Sprachbewusstsein, Flüssigkeit, Flexibilität und elaborierteres Denken.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die positiven Eigenschaften, der ein ausgewogener Bilingualismus, wenn er über einer bestimmten Schwelle anzusiedeln ist, mit sich bringt, durchaus Vorteile für die Übersetzerausbildung hat. Es empfiehlt sich, einen weiteren Sachverhalt zu betrachten, nämlich die Tatsache, dass ein Bilingualer – ob er nun die Karriere des professionellen Übersetzers einschlägt oder eben nicht – ohnehin schon mit dem Übersetzungsprozess vertraut ist.

6.2.6.5 Der Bilinguale als natürlicher Übersetzer

Bevor Bilinguale eine spezielle Übersetzerausbildung durchlaufen, fungieren sie häufig für ihre Eltern oder andere Familienmitglieder als sogenannte natürliche Übersetzer (vgl. Harris/Sharewood 1978: 155). Sie übersetzen im Alltag, ohne eine spezielle Ausbildung dafür zu haben. Auch in komplizierten Bereichen, wie im medizinischen und juristischen Bereich gelingt es natürlichen Übersetzer häufig kompliziertere Sachverhalte zu übersetzen.

Laut Harris und Sharewood (1978: 166) durchläuft der natürliche Übersetzer drei Phasen:

-
- In der ersten Phase arbeitet er mit einzelnen Wörtern, die er von einer Sprache in die andere übersetzt. Hier spricht man von der sogenannten *Pre-Translationsphase*, da es sich noch nicht um eigentliches Übersetzen handelt.
 - In der zweiten Phase übersetzt er für andere Menschen, das was er selbst gesagt oder geschrieben hat.
 - In der dritten Phase fungiert er als Übermittler von Informationen für weitere Personen.

Es gibt einige Faktoren wie Alter, linguistische und soziale Aspekte, die die translatorische Kompetenz der natürlichen Übersetzer beeinflussen: Je jünger ein Übersetzer ist, umso eher hat er mitunter Schwierigkeiten die kulturelle Komponente der Informationen zu verstehen und bei der Übersetzung zu berücksichtigen. Auch spielt die linguistische Individualität der natürlichen Übersetzer eine Rolle, da jeder auf seine eigene Art und Weise Informationen von einer Sprache in die andere überträgt. Des Weiteren ist die Kompetenz in der jeweiligen Sprache natürlich wichtig (Shannon 1987: 115 ff.) und auch weitere Faktoren wie Persönlichkeit, Kontext, Motivation und Umgebung spielen eine Rolle.

Bilinguale werden demzufolge den Teil ihres Lebens, den sie bilingual verbringen, ständig mit der Herausforderung des Übersetzens konfrontiert, sodass sie ein gutes Training diesbezüglich erhalten. An dieser Stelle sei erneut betont, dass es sich in dieser Arbeit bei der Definition von Bilingualen auch um Personen handelt, die regelmäßig in zwei Sprachen kommunizieren. Auch wenn man eine zweite Sprache erst ab der Jugend oder im jungen Erwachsenenalter regelmäßig spricht, treffen die oben genannten Aspekte des natürlichen Übersetzers zu.

Nicht selten regt sich daher bei Bilingualen der Wunsch, ein professioneller Übersetzer zu werden. Sie sind zwar nicht zwangsläufig die besseren Übersetzer, dennoch sind sie in vielen Punkten den monolingualistischen Studierenden gegenüber im Vorteil. Allerdings muss man auch definieren, welche Art von Übersetzung man möchte. Bilingualismus ist für eine gute und professionelle Übersetzung von Vorteil, allerdings spielen auch Faktoren wie Ausbildung und kultureller Hintergrund eine Rolle. Wenn es um feine Nuancen beim Übersetzen geht, so wie das in anspruchsvollen literarischen Übersetzungen häufig der Fall ist, ist es laut Beardsmore aller-

dings auch möglich, dass Monolinguale hier im Vorteil sind, da sie mitunter ein ausgeprägteres Sprachgefühl für ihre Erstsprache haben (vgl. Baetens Beardsmore 1982: 9).

6.3 Zweitsprachenerwerb versus bilingualer Fremdsprachenerwerb

Nachdem aufgezeigt wurde, welche Ausprägung von Bilingualismus es gibt, welche Erwerbsszenarien diesen Ausprägungen vorangehen und welche neurolinguistischen Faktoren der Zweisprachigkeit und des Zweitsprachenerwerbs zu Grunde liegen, empfiehlt es sich in im Folgenden eine genaue Unterscheidung zwischen Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb durch bilingualen Unterricht vorzunehmen.

Krashen/Terrell (1983: 24 ff.) unterscheiden Zweitsprachenerwerb – *second language acquisition*²⁹ von Fremdsprachenerwerb – *foreign language learning*³⁰. Ersterer, der Zweitsprachenerwerb, ist ein unbewusster kreativer Konstruktionsprozess, während das Fremdsprachenlernen ein bewusster Prozess ist, in welchem explizite Regeln isoliert betrachtet werden und Fehler bewusst korrigiert werden. Der FLL-Prozess wird als deduktives Lernen betrachtet, während der SLA-Prozess als ein induktives Lernen angesehen wird. Während es beim FLL-Prozess zu Frustration führen kann, wenn das angeeignete (fremdsprachliche) Wissen in kommunikativen Situationen häufig nicht zugänglich ist, wird im SLA-Prozess die Morphologie und die Syntax unbewusst ausgebildet, was am effektivsten geschieht, je früher der Zweitspracherwerb vonstattengeht. Die Erweiterung des Wortschatzes wird durch die Beherrschung von Grammatik erleichtert.

Beim Zweitsprachenerwerb, insofern er oberhalb einer bestimmten Schwelle angesiedelt ist, verfügt der Bilinguale über ein umfassendes mentales Lexikon, welches ihm erlaubt eine schnellere und zuverlässigere Generalisierung über grammatische Prozesse vorzunehmen. Der natürliche Erwerb sieht demnach so aus, dass sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache intern erworben werden, während beim künstlichen Erwerb die Zweit- bzw. in dem Fall die Fremdsprache extern erlernt wird (vgl. Ellis 1994: 42ff.).

²⁹ SLA: Second Language acquisition.

³⁰ FLL: Foreign Language learning.

Eine Zweitsprache kann auf natürlichem Wege erlernt werden, nämlich dann, wenn sie in alltagstauglichen Situationen und authentischen sozialen Kontakten mit nativen Sprechern verwendet wird. Dies geschieht auf eine unbewusste Weise in natürlicher Umgebung (vgl. Krashen/Terrell 1983: 24). Charakteristisch für diese Art des Zweitsprachenerwerbs ist, dass sich für das Erlernen viel Zeit genommen wird, dass der Input unkontrolliert ist und keine systematische Korrektur erfolgt. Umfangreicher, inhaltlich reichhaltiger, ungefilterter Sprachkontakt ist in diesem Fall gegeben und der Zweitsprachenerwerb basiert auf dem Prinzip der Nachahmung. Die Zweitsprache wird auf diesem Weg nur dann korrekt erlernt, wenn die Familiensprache von der Landessprache abweicht und die Familiensprache konsequent innerhalb der Familie gesprochen wird, was einer unbeeinträchtigten Sprachtrennung und positiver Einstellung zur Sprache durch die Eltern vorangeht. Auch möglich ist es, wenn eine Person für längere Zeit ins Ausland geht (mindestens 6 Monate) und in natürlicher Umgebung in der Zweitsprache kommuniziert. Das so Erlernte lässt sich allerdings nach Rückkehr ins Heimatland nur dann konservieren, wenn die Sprache weiterhin angewendet wird, was in vielen Fällen nicht im gleichen Maße möglich ist.

Wird eine zweite Sprache bewusst im schulischen Kontext erlernt, spricht man von Fremdsprachenlernen. In diesem Fall wird die Sprache dann mit 2 bis 5 Wochenstunden unterrichtet, findet im institutionalisierten Unterricht statt und führt in den meisten Fällen nicht zu einer Sprechkompetenz, die der Sprechkompetenz des Zweitsprachenerwerbs gleicht.

6.3.1 Sprachliche Erwerbsprozesse im Rahmen des bilingualen Unterrichts

Im Fremdsprachenunterricht an Schulen gewinnt das Sprechen immer mehr an Bedeutung. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder wird den funktionalen kommunikativen Kompetenzen, insbesondere der Mündlichkeit, ein hoher Stellenwert eingeräumt. Führende Fremdsprachendidaktiker wie Andrea Tauberböck und Werner Kieweg (2000: 4-10) vertreten die Meinung, dass die mündliche Diskursfähigkeit wichtig für entsprechende Kommunikationssituationen ist – und nicht das schriftliche Verfassen von Texten. Auch in den Leistungsüberprüfungen hat sich der Trend zur Mündlichkeit niedergeschlagen, was sich daran

zeigt, dass Sprechprüfungen in Form von Präsentations- und Kommunikationsprüfungen in immer mehr Bundesländern Bestandteil von Prüfungen geworden sind oder eine schriftliche Klassenarbeit bzw. Klausur ersetzen können.

All diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass dem Ruf nach mehr Fremdsprachensprechen im Unterricht gefolgt wurde, indem Schulen und Universitäten den sogenannten bilingualen Unterricht einführten. Mittlerweile hat sich der bilinguale Unterricht als eine zeitgemäße Form anwendungsbezogenen Lehrens und Lernens von Fremdsprachen bewährt und einen hohen theoretischen und praktischen Stand erreicht (vgl. Christ, I. 2002: 15). Da die Bedeutung des bilingualen Unterrichts von der Kultusministerkonferenz verschiedentlich gewürdigt worden ist, hat der bilinguale Unterricht mittlerweile an Schulen Einzug gehalten. Dies ist in Form von Modulen und klassischen Konzepten geschehen. Module sind dadurch gekennzeichnet, dass die betreffende Fremdsprache mit erhöhter Stundenzahl in der Regel von Klasse 5 an unterrichtet wird und die zweite Sprache außerdem in mindestens einem weiteren Fach anwendungsbezogen unterrichtet wird – einige Länder sehen zwei weitere Fächer vor. Ingeborg Christ, ehemalige Ministerialrätin und Fremdsprachenberaterin für den Schulausschuss der KMK führt aus, was Sprachenlernen im bilingualen Unterricht konkret bedeutet, nämlich:

Anwendung der Sprache im bilingualen Unterricht bedeutet, eine Form des Lernens von Fremdsprachen, bei dem der Inhaltsbezug vergessen lässt, dass man Sprache lernt. (Christ, I. 2002:15)

Des Weiteren betont sie die Unterschiede zwischen herkömmlichem Fremdsprachenlernen und bilinguaem Unterricht:

Eine andere Art der Sprachanwendung als im üblichen schulischen Fremdsprachenunterricht, andere Verfahren der Sprachmittlung, eine andere Zielrichtung des Sprachenlernens, eine andere Art des Umgangs mit Fehlern, ein anderes Verhältnis von Muttersprache und Fremdsprache, vorrangige Bemühung der Lernenden um Erfassen von Inhalten, Bemühung der Lernenden, sich vorrangig über Inhalte zu verständigen, fächerübergreifende Arbeit, Teamarbeit der Lehrkräfte und ggf. gemeinsamer Unterricht. (Christ, I. 2002:15)

Es wird deutlich, dass die Anwendung der Sprache im Vordergrund steht und dass die Sprache sozusagen als Werkzeug verwendet wird, um sich Inhalte aus Sachfächern zu erschließen. Dieser anwendungsbezogene Bezug zur Sprache, die die Lernenden, in diesem Fall die Schüler, in ihren

bilingualen Fächern erhalten, führt dazu, dass die Sprache letztendlich auf höherem Niveau gesprochen wird als im einfachen Fremdsprachenunterricht, der erstens nicht die Wochenstunden umfasst, die einem bilingualen Modul von der Schule zur Verfügung gestellt werden und zweitens die Sprache häufig nicht im Kontext des handlungsorientierten Sprachgebrauches sieht und dementsprechend weniger Anwendungsbezüge herstellt.

6.3.2 Auswirkungen von bilinguaem Unterricht auf die Lernen- **den**

Generell kann man die Frage, ob es bei bilinguaem Unterricht auch solche Schülergruppen gibt, für die der bilinguale Unterricht eher Risiko als Chance ist, zwar nicht erschöpfend beantworten, allerdings lässt sich laut Wode, H. (2002: 35) soweit gehen, dass man sagen kann, dass durch den Erwerb einer Zweitsprache innerhalb eines bilingualen Unterrichts die Erst- bzw. Familiensprache und kulturelle Identität von Kindern aus *Majoritäten* nicht beeinträchtigt wird. Mit *Majoritäten* sind diejenigen Personengruppen gemeint, deren dominante Sprache ohnehin schon eine etablierte Sprache bzw. mitunter sogar eine zweite Amtssprache des Landes ist. Dabei handelt es sich häufig um die Sprachen von autochthonen Minderheiten, also von einheimischen bzw. alteingesessenen Volksgruppen, deren Sprache, historisch bedingt, einer zweiten Amtssprache weichen musste, so wie das z. B. in Spanien beim Baskischen, Galicischen und Katalanischen der Fall ist.

Folgende einschlägige Forschungsergebnisse im Rahmen von Bilingualitätsstudien an Schülern aus Finnland, dem Elsass, Großbritannien, Irland, Deutschland und Spanien zeigen, dass die Erstsprache durch den frühen Erwerb einer weiteren Sprache nicht beeinträchtigt wird (vgl. Wode 2002: 35):

- finnischsprachige Kinder aus dem schwedischen IM-Unterricht in Finnland
- frankophone ABCM-Schüler aus dem Elsass
- Walisische Schüler in Großbritannien (vgl. Baker 1996; Baker/Jones 1998)
- Irisch in Irland (vgl. Hickey 1997)
- Dänisch in Schleswig-Holstein (vgl. Søndergaard 1993)
- Baskisch in Spanien (vgl. Artigal 1993; Cenoz 1998)

-
- Katalanisch in Spanien (vgl. Artigal 1993)

Wode berichtet über die positiven Effekte bilingualen Sachfachunterrichts, indem er sich auf die Forschungsergebnisse aus anderen Ländern bezieht, z. B. dem Elsass, aus Kanada oder Spanien. Kinder, die ab der Grundschule bzw. in frühen Jahren der Sekundarstufe 1 bilingualen Sachfachunterricht genossen haben, sind in Bezug auf ihre kognitiven Fähigkeiten ihren monolingualen Mitschülern ebenbürtig, oft sogar etwas voraus (vgl. Wode 2002: 35).

Interessant ist die Tatsache, dass anglophone Kinder aus Kanada, die französischen Immersions-Unterricht³¹ erhalten und damit gut 2/3 des Tages auf Französisch verbringen, trotz allem ihr Englisch altersgemäß entwickeln. Daraus schlussfolgert Wode, dass anscheinend der Kontakt zum Englischen während des verbleibenden einen Drittel ausreicht, um eine altersgemäße Entwicklung sicherzustellen (vgl. Wode 1981: 298ff.).

Jüngere Forschungsergebnisse zeigen, dass die kognitive Entwicklung und die schulische Leistungsfähigkeit bei früher Mehrsprachigkeit nicht beeinträchtigt, sondern gefördert werden. Interessant ist, dass man bei den Forschungsgruppen aus dem Elsass, bei denen man die Entwicklung der mathematischen Kenntnisse der ABCM³²-Kinder prüfte, zu dem Ergebnis kam, dass diese Kinder ihren monolingualen Mitschülern nicht nur in nichts nachstanden, sondern, dass sie in der Regel besser abschnitten (Petit 1996; Petit/Rosenblatt 1994). Studien aus Kiel, Finnland und Kanada im Rahmen des jeweiligen IM-Unterrichtes zeigen Ähnliches.

Wode gebietet jedoch zur Vorsicht, wenn es um Kinder aus allochthonen, also ursprünglich ortsfremden Minderheiten geht. Im Gegensatz zu den Kindern aus autochthonen Minderheiten stammen die Kinder aus allochthonen Familien häufig aus solchen mit sozial schwachem bildungsfernem Hintergrund und absolvieren im Allgemeinen nicht auf gleiche Weise problemlos die Schulen des jeweiligen Gastlandes. Eine überproportional große Anzahl von ihnen überfordert das bilinguale Konzept schlechthin.

Alles in allem kann man jedoch sagen, dass sich bilingualer Unterricht an Schulen durchaus positiv auf viele Lernende auswirkt. In Kapitel 6.5.

³¹ Im Folgenden mit IM-Unterricht abgekürzt.

³² ABCM-Unterricht: Unter dieser Bezeichnung wird seit Mitte der 1990er Jahre im Elsass Deutsch vermittelt.

werden daher die in diesem Kapitel aufgezeigten Erkenntnisse in möglichen Unterrichtsreihen und -einheiten zur Schulung der translatorischen Kompetenz berücksichtigt.

6.4 Beschäftigung mit dem Lernprozess aus neurowissenschaftlicher Sicht

Um Lernprozesse besser nachvollziehen zu können, geben eine Kombination aus Lernwissenschaft, kognitiver Neurowissenschaft, Psychologie, Medizin, Biologie und Kognitionswissenschaft Aufschluss darüber, wie Lernprozesse funktionieren. Die Kombination aus oben genannten Sachgebieten bezeichnet man als *educational neurosciences*, die die Lernwissenschaften durch Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft ergänzen (vgl. Fischer 2010: 68-80). Es herrscht allerdings auch Kritik an der allgemeinen Übertragung von Erkenntnissen aus oben genannten Sachgebieten auf die Neurodidaktik, da die unreflektierte Übertragung derselben auf andere Gebiete leicht zu sogenannten Neuromythen (vgl. OECD 2005: 95-96) führen kann.

Bei Neuromythen handelt sich um Mythen und Missverständnisse über Geist und Gehirn, die infolge des starken Drucks zur Verbesserung der globalen Schulleistungen entstanden sind sowie angesichts des Interesses an einer auf der Gehirnforschung basierenden Pädagogik. Generell ist ein Neuromythos dann geboren, wenn ein Missverständnis, eine Fehlinterpretation oder eine bewusste Deformation wissenschaftlich etablierter Fakten vorliegen, um Forderungen im Bildungswesen oder sonstigen Bereichen Nachdruck zu verleihen (vgl. OECD 2005: 99). In der Regel gilt es, sensibel gegenüber dem Aufkommen sogenannter Neuromythen zu sein, um sie schließlich als solche auch identifizieren zu können, was sich nicht immer als einfach herausstellt.

Alles in allem können Erkenntnisse aus der *educational neuroscience* die didaktische Perspektive erweitern, indem sie helfen bestehende Grundlagen der Lernwissenschaft aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Des Weiteren können Ergebnisse der Gehirnforschung wichtige Anhaltspunkte liefern, um den Lernprozess aus dieser Perspektive zu verstehen, da der Rolle des Gehirns beim Lernprozess zweifelsohne ein hoher Stellenwert eingeräumt werden muss.

Da das neurowissenschaftliche Paradigma besagt, dass alles menschliche Verhalten, Empfinden, Erleben seinen Ursprung im Gehirn hat, ist

jede menschliche kognitive Leistung anhand neuronaler Korrelate beobachtbar und erklärbar (Beck 2003). Daraus kann man folgern, dass sich Lernvorgänge ebenfalls in neuronalen Prozessen niederschlagen und beobachten lassen, da die Vorgänge, die zur Verarbeitung von Informationen im Nervensystem notwendig sind, sich in der physiologischen Architektur des Nervensystems manifestieren (Rösler 2011: 30-42). Da Erfahrungen zu physiologischen Änderungen im Gehirn führen, müssen Lernvorgänge mit Änderungen funktioneller Eigenschaften des Nervensystems einhergehen. Lernen bedeutet daher Aufbau, Stärkung und Erweiterung neuronaler Netze. Um zu verstehen, wie es dazu kommt und wie Informationen von einem Neuron zum anderen übertragen werden, empfiehlt es sich, die Informationsübertragung zwischen Neuronen sowie den Aufbau neuronaler Netze genauer zu betrachten.

6.4.1 Neuronen und neuronale Netze und ihre Rolle in Bezug auf den Lernprozess

Das Grundelement der Informationsverarbeitung im Gehirn ist das Neuron, eine Zelle, die in der Lage ist, elektrische Aktivität zu akkumulieren und zu übertragen (OECD 2005: 64). Etwa 100 Milliarden Nervenzellen oder Neuronen sind im menschlichen Gehirn zu finden, die für die Verarbeitung und Speicherung von Informationen zuständig sind (vgl. Rösler 2011: 17). Jedes Neuron kann mit Tausenden anderen verbunden sein. Es gibt afferente Neuronen, die Signale von sensorischen Organen zum Gehirn weiterleiten, efferente Neuronen, die Signale vom Gehirn zu den Muskeln weiterleiten sowie Interneuronen, die für die Vermittlung von Signalen zwischen afferenten und efferenten Neuronen zuständig sind. Zwei Nervenzellen sind durch eine Synapse miteinander verbunden.

Im technischen Sinne handelt es sich bei Neuronen um Signalwandler. Die Nervenzelle empfängt elektrische und chemische Eingangssignale und verarbeitet diese und generiert Ausgangssignale (vgl. Rösler 2011: 17). Es gibt zwei Arten, wie ein Signal durch Ionenkanäle an nachfolgende Nervenzellen übertragen wird: Zum ersten durch elektrische Signale: Hierbei wird die Information schneller durch die Ionenkanäle an nachfolgende Nervenzellen übertragen, zum zweiten durch elektrochemische Signale, wobei Informationen zwar langsamer übertragen werden, allerdings modifizierbar sind. Hierbei wird das Informationssignal in einen Neurotransmitter umgewandelt, der es an die Dendriten weiterleitet. Die langfristige

Verstärkung sowie Ausbildung neuer synaptischer Verbindungen stehen in Zusammenhang mit dem Langzeitgedächtnis: Die unterschiedlichen Arten der Signalübertragung spielen eine bedeutsame Rolle für das Verständnis von Lernprozessen.

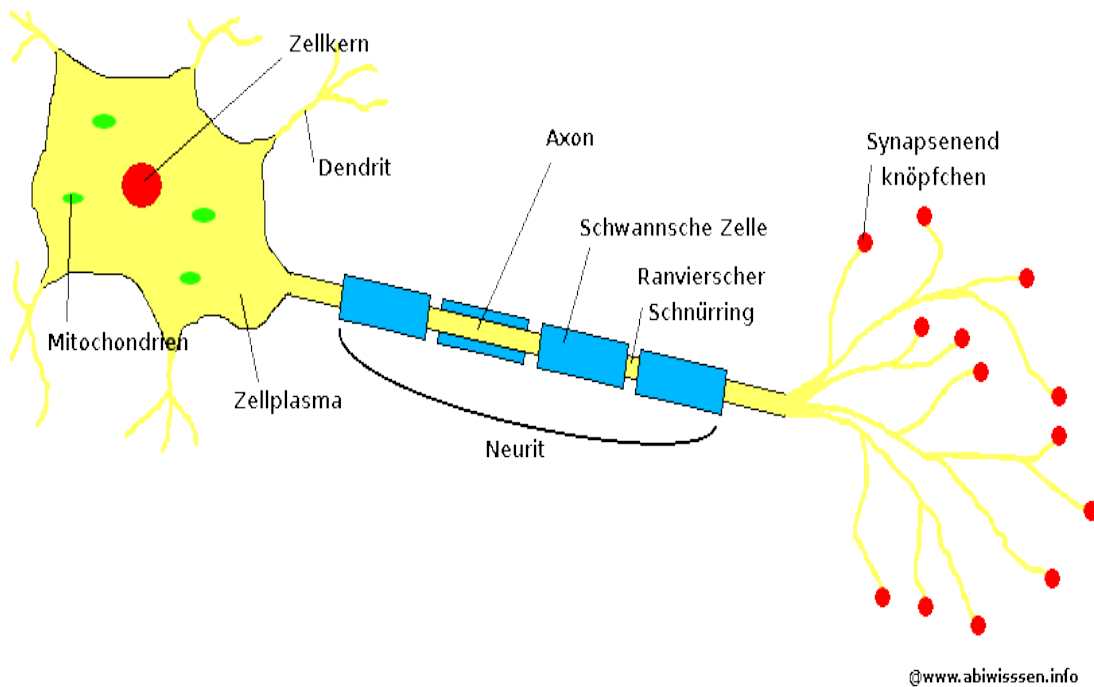


Abb. 17: Informationsübertragung Neuronen (IQ.26: Broske (2005))

Die verschiedenen Neuronen arbeiten in sogenannten neuronalen Netzen zusammen. Dabei unterscheidet man zwischen assoziativen, autoassoziativen und kompetitiven Netzen (vgl. Rösler 2011: 30 ff.). Synaptische Verbindungen in assoziativen Netzen haben die Fähigkeit sich anhand von Erfahrungen zu verändern: Verbindungen zwischen zwei Neuronen werden gestärkt, wenn diese gemeinsam aktiv sind. Assoziative Netze haben die Fähigkeit zur Generalisierung, d. h. von zwei verschiedenen Eingangssignalen bei ähnlichen Stimuli ähnliche Eigenschaften herauszufiltern und Abweichungen zu unterdrücken. Das hat zur Folge, dass Menschen in der Lage sind, Prototypen zu bilden (Mittelwert dargebotener Stimuli). Die in der Übersetzungswissenschaft bekannte Prototypensemantik lässt sich demnach auf neurowissenschaftlicher Grundlage erklären.

Autoassoziative Netze oder Attraktornetze wie sie im Bereich des temporalen und perirhinalen Kortex sowie im Hippocampus zu finden sind,

können einzelne Erregungsmuster speichern, auch wenn es nur ein externes Eingangssignal gibt. Das ist der Fall, weil in autoassoziativen Netzen die Ausgangsneuronen selbstlernend mit sich verknüpft sind. Das erzeugte Ausgangssignal wird also zurückgespielt, wodurch ein von außen in das Netz eingespeistes Signal mit sich selbst assoziiert wird (vgl. Rösler 2011: 37). Vermutlich bilden autoassoziative Netze eine der Grundlagen des Arbeitsgedächtnisses.

In kompetitiven Netzen wiederherum spielt sich eine andere biologisch ebenfalls wichtige Form des Lernens ab, nämlich das Erlernen oder Entdecken von Regularitäten (vgl. Rösler 2011: 39). Hier geht es darum, dass ein solches kompetitives Netz lernt, auf Muster an der Eingangsseite zu reagieren, indem es statisch gehäufte Ereignisse und Merkmalskorrelationen der Umwelt erfasst. Das kompetitive System muss selbst erfassen, wie viele unterschiedliche Zustände am Ausgang erzeugt werden müssen, damit die in der Umwelt gegebenen Ereignisse kategorisiert werden. In kompetitiven Netzen werden nur erregende und hemmende Verschaltungen zugelassen und die Verknüpfungsgewichte erfahrungsabhängig modifiziert. Dadurch erkennt es Regularitäten der Umwelt und dadurch können die Verarbeitungselemente selektive Filtereigenschaften annehmen. Dies alles geschieht selbst organisierend – ohne die Hilfe eines Lehrers (vgl. Rösler 2011: 42).



Abb. 18: Neuronale Netze (IQ.27: Ziegler (2015))

6.4.2 Die Rolle des Gedächtnisses beim Lernen

Lernen bedeutet Einspeicherung und Ablage von Informationen (Brand/Markowitsch 2006: 60 ff.). Das Gedächtnis zeichnet sich durch

Kontinuität und Dynamik aus. Ein Leben lang werden Verbindungen zwischen Neuronen aufgebaut, gestärkt, geschwächt und abgebaut. Das Gedächtnis lässt sich in Bezug auf die zeitliche Verteilung in Kurz-, Mittel- und Langzeitgedächtnis einteilen. Informationsgehalt und äußere Reize sind Faktoren, die für das Passieren vom Kurz- ins Langzeitgedächtnis notwendig sind. Das sogenannte Arbeitsgedächtnis (Baddeley/Hitch 1974; 1976) ist für die Übertragung von expliziten Informationen vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis notwendig. Hier werden neue Informationen bearbeitet, indem man Gedächtnisinhalte aus dem Langzeitgedächtnis heranzieht. Die Tiefe der Bearbeitung und das Ausmaß der Aufmerksamkeit sind Faktoren, die dafür verantwortlich sind, ob eine Information ins Langzeitgedächtnis gelangt oder nicht. Je intensiver elaboriert, verglichen und kategorisiert wird, umso besser kann der Mensch sich später erinnern.

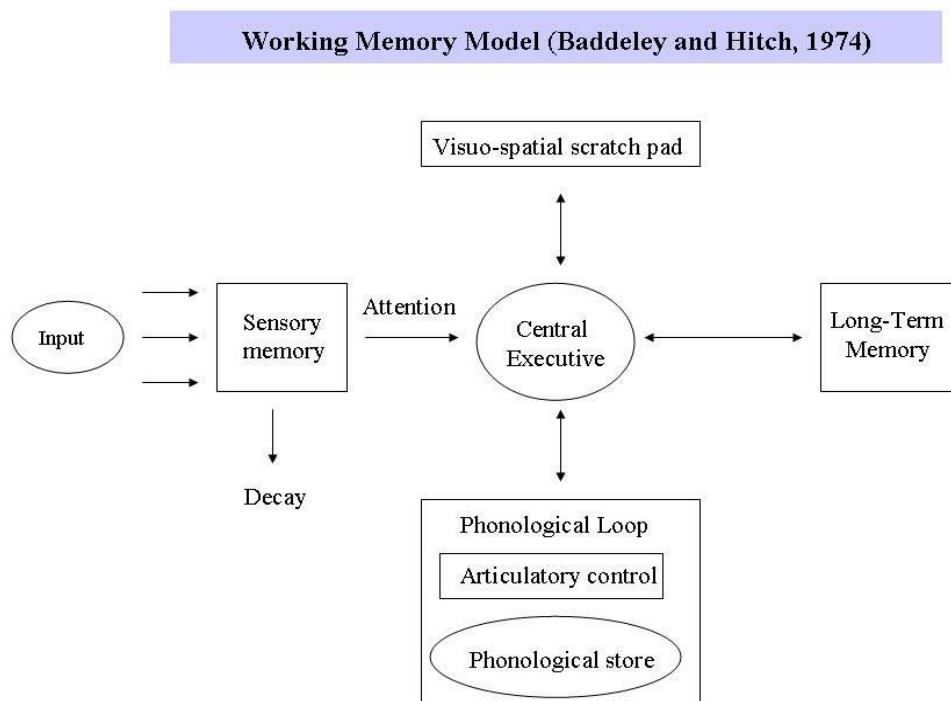


Abb. 19: Working Memory Model (IQ.28: Baddeley/Hitch 1974))

Informationen, die wir uns willentlich und bewusst einprägen wollen, gelangen also dann ins Langzeitgedächtnis, wenn sie im Arbeitsgedächtnis bearbeitet und durch Integration in Assoziationsnetze verfestigt werden. Je häufiger eine Information abgerufen wird, umso mehr ist sie später im

Langzeitgedächtnis verfestigt, hier spricht man laut Rösler (2011: 173) von intentionalem Lernen.

Das Quellengedächtnis spielt beim Lernen ebenfalls eine wichtige Rolle. Hierunter versteht man die Fähigkeit des Gehirns sich zu merken, unter welchen Bedingungen und an welchem Ort eine Information gelernt wurde (z. B. dass eine entsprechend wichtige Information rechts oben bzw. links unten auf einer entsprechenden Buchseite steht).

Es gibt aber auch Sachverhalte, die wir uns ohne besondere Intentionen merken und wieder abrufen. Bestimmte Tatsachen, wie das Lernen der Muttersprache oder das sich Erinnern an schöne Ereignisse passiert ständig, ohne dass man es vermeiden könnte. Hier spricht man laut Rösler (2011:173) von inzidentellen Gedächtnisinhalten.

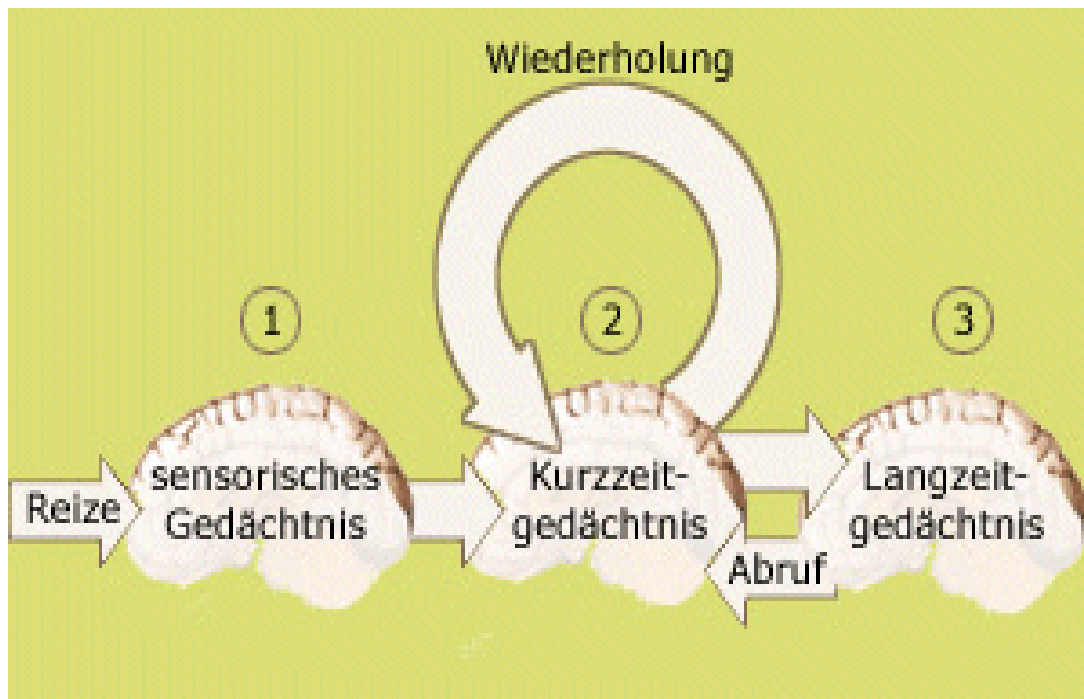


Abb. 20: Gedächtnis (IQ.29: Stangl)

Die Neubildung von Neuronen im Hippocampus spielt eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung des Langzeitgedächtnisses. Körperliche Aktivität regt die Bildung von Nervenzellen im Hippocampus an. Durch Lernen erhöht sich sein Volumen (Walk 2011: 27-29). Anzahl und zeitlicher Abstand von Stimuli ist maßgeblicher für die Konsolidierung von Gedächtnisinhalten als die Lerndauer.

Die Abrufbarkeit von Gedächtnisinhalten hängt von den Modalitäten ab, unter denen sie erlernt werden: Je mehr Modalitäten gegeben werden, umso besser kann man Informationen abrufen. Vokabeln können z. B. besser gespeichert werden, wenn man sie auf verschiedene Art und Weise lernt; durch lautes Rezitieren der Vokabeln, durch Verwenden der Vokabeln in selbstständig entworfenen Texten, das Einflechten der Vokabeln in sinnvolle Sätze und das Hören und Lesen der Vokabeln.

Je länger etwas gespeichert ist, umso weniger schnell wird es vergessen, je neuer und interessanter eine Information ist, desto eher gelangt sie ins Langzeitgedächtnis. Das Ganze relativiert sich allerdings, wenn das Neue inmitten vieler neuer Informationen gelernt wird. Bezüglich der Abrufbarkeit von Gedächtnisleistungen spielt die sogenannte hedonistische Bewertung eine Rolle, die besagt, dass die individuelle Sinnfrage bei der Abspeicherung von Informationen entscheidend ist. Informationen, bei denen kein Vorteil für den Organismus gesehen wird, werden gar nicht erst vom Arbeitsgedächtnis behalten (vgl. Brand/Markowitsch 2006: 67).

Die inhaltliche Einteilung des Gedächtnisses erfolgt in implizite und explizite Gedächtnisprozesse. Implizite Gedächtnisprozesse wie z. B. Fahrradfahren, das Beherrschen von Musikinstrumenten, Lesen und Schreiben erfordern sehr viel Übung und sind langwierig zu erlernen. Jedoch einmal beherrscht, verlernt man sie kaum einmal wieder. Die expliziten Gedächtnisprozesse sind eingeteilt in perzeptuelle Gedächtnisprozesse, die dem Identifizieren von Objekten dienen, dem episodischen Gedächtnis, in welchem emotional bedeutsame autobiographische Informationen abgespeichert werden und das Wissenssystem, in welchem Wissensfakten angelegt sind. Das Wissenssystem und das episodische Gedächtnis sind Teile des deklarativen Gedächtnisses, die dem Bewusstsein zugänglich sind (vgl. Röser 2011: 210-211).

6.4.3 Emotionen und ihre Auswirkungen auf den Lernprozess

Emotionen sind Ausdruck von Bewertungen, die im Gehirn vorgenommen werden. Häufig induzieren diese Gehirnentscheidungen weitere körperliche Reaktionen auf hormoneller Basis (vgl. Scheunpflug 2001: 104-105). Emotionen spielen beim Lernen ebenfalls eine wichtige Rolle, da durch sie bestimmte Systeme im Gehirn aktiviert oder blockiert werden (vgl. Brand/Markowitsch 2006: 45-46). Aus diesem Grund muss die Lernwissenschaft neben kognitiven Faktoren auch emotionalen und sozialen

Aspekten Rechnung tragen. Die OECD (2005: 79) geht bei ihrer Behauptung sogar noch weiter, indem sie sagt, dass Emotionen zum Teil für die Gesamtheit der kognitiven Kompetenz von Kindern und Erwachsenen verantwortlich sind, weswegen ihnen eine noch höhere Bedeutung beigegeben werden muss.

Das limbische System befindet sich im Zentrum des menschlichen Gehirns. Die Hauptstrukturen dieses Systems sind die Amygdala und der Hippocampus. Dieser Teil des Gehirns, der häufig als das „emotionale Gehirn“ bezeichnet wird, ist mit dem frontalen Kortex verbunden. Es konnte mittels Magnetresonanztomographie (MRT) erstmals nachgewiesen werden, dass neutrales Material in Abhängigkeit davon, in welchem emotionalen Zustand es gelernt wird, in anderen Bereichen des Gehirns gespeichert wird (vgl. OECD 2005: 8). Es konnten diejenigen Lerninhalte am besten gespeichert werden, die von den Lernenden in einem positiven Kontext eingespeichert worden waren. Dies liegt daran, dass neuronale Verbindungen, wenn sie auf Grund von Angst oder Stress geschwächt sind, das soziale Urteilsvermögen sowie die kognitiven Leistungen beeinträchtigen, da die emotionalen Aspekte des Lernens, darunter auch die Reaktion auf Belohnung und Risiko in Mitleidenschaft gezogen werden (vgl. OECD 2005: 80).

Emotionen haben eine Steuerungsfunktion bei der Ausschüttung von Neurotransmittern im *dopaminergen System*, welches an der für das Langzeitgedächtnis wichtigen Langzeitpotenzierung beteiligt ist – und somit neurodidaktisch gesehen – von besonderer Bedeutung ist. Dopamin sorgt für die Aufrechterhaltung der Langzeitpotenzierung (vgl. Scheich 2003) und wird ausgeschüttet, sobald der Organismus eine Lösung für ein Problem gefunden hat. Dopamin löst angenehme Gefühle im Gehirn aus, was dazu führt, dass der Mensch nach einer gewissen Anstrengung, die ihn zum Lernerfolg führt, durch eine Dopaminausschüttung sozusagen belohnt wird. Hier spricht man vom sogenannten Belohnungssystem im Gehirn (vgl. Scheunpflug 2001: 108-109). Nun ist der Mensch motiviert diesen angenehmen Zustand wieder zu erreichen und wird diesbezüglich wieder Anstrengungen aufbringen. Besonders hoch ist laut Scheich die Motivation, wenn das Ziel aus sozialer Anerkennung und positiver Zuwendung besteht.

Positive Emotionen erhöhen demnach beim Lernprozess die Ausschüttung von Dopamin, da bei der Einspeicherung von positiven Lerninhalten

eine Aktivität im Bereich des Hippocampus zu verzeichnen ist. Eine Information wird auf ihren emotionalen Gehalt hin geprüft, ob das zu Erlernende positiv für den Organismus ist. Hierbei spricht man von der sogenannten hedonistischen Bewertung. Rückschließend auf das Gelingen von Lernprozessen lässt sich demnach sagen, dass eine entspannte, vergnügte Atmosphäre die beste Ausgangssituation dafür ist, um neue Zusammenhängen kennenzulernen (vgl. Scheunpflug 2001: 110).

Das limbische System

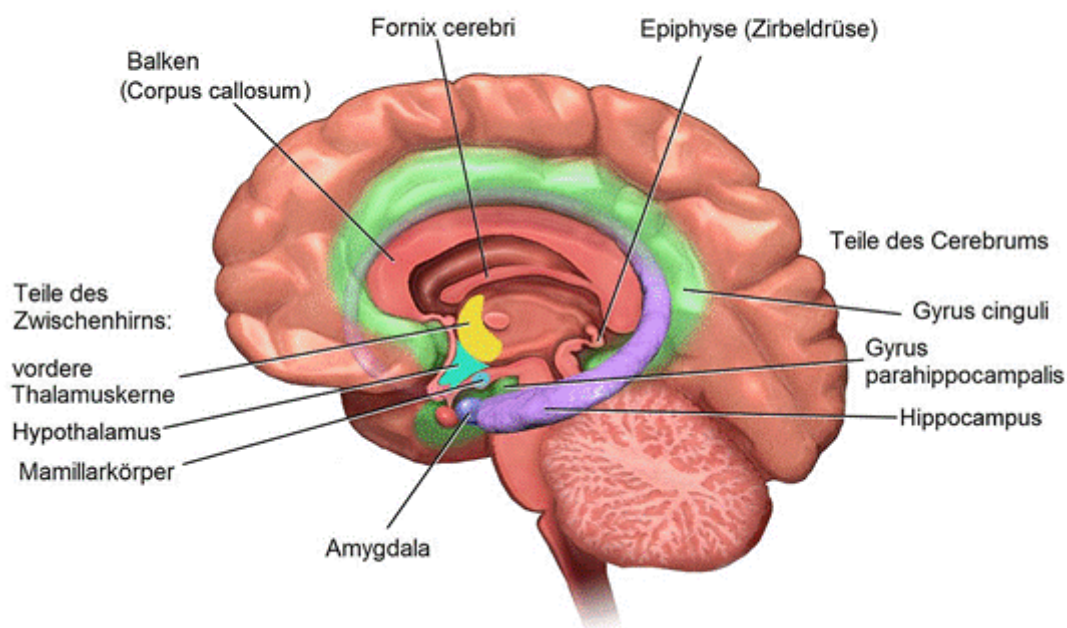


Abb. 21: Menschliches Gehirn einschließlich limbischem System (IQ.30: Blausen (2014))

Die Amygdala (Mandelkern) reagiert insbesondere auf den emotionalen Gehalt von Lerninhalten, da sie im Gehirn einen maßgeblichen Anteil an der Verarbeitung emotionaler Stimuli hat. Sie besitzt die Fähigkeit, Gefahren zu entdecken und umgehend darauf zu reagieren, indem sie Aktionen oder Gedanken unterbricht, um eine rasche körperliche Reaktion auszulösen, die für das Überleben entscheidend ist (vgl. OECD 2005: 81). Während der erfolgreichen Einspeicherung von Lerninhalten in negativem emotionalem Kontext findet eine Aktivierung des Mandelkerns statt. Die Amygdala ist am Erlernen von Angst beteiligt, da die bei Angst ausge-

schütteten Stresshormone den Zugriff auf die assoziativen Netze blockieren (vgl. OECD 2005: 80), was dazu führt, dass die Leistungsbereitschaft des Gehirns reduziert wird. Sind die neuronalen Verbindungen in diesem Bereich auf Grund von Angst oder Stress geschwächt, leiden das soziale Urteilsvermögen wie auch die kognitiven Leistungen darunter. Dies zeigt sich im Übersetzungsunterricht u. a. dann deutlich, wenn die Studierenden aufgefordert werden, vor der ganzen Lerngruppe aus dem Stegreif zu übersetzen, was vor allem dann misslingt, wenn die Studierenden Angst haben, ihre Übersetzerischen Fähigkeiten könnten dem Gruppenniveau nicht genügen.

Wenn die Nervenzell-Netzwerke der Großhirnrinde und des limbischen Systems aufgrund des Vergleichs mit ähnlichen früheren Erfahrungen zu dem Ergebnis kommen, dass eine aktuelle Gefahrensituation vorliegt, dann veranlassen Großhirnrinde und limbisches System die Auslösung eines Alarmzustandes (vgl. Bauer 2002:62). Im Mandelkern (Amygdala) werden emotionale Vorerfahrungen gespeichert, daher spielt er die führende Rolle bei der Erkennung von mutmaßlichen Gefahrensituationen. Man sieht also, dass die Emotionsverarbeitung den Bildungsprozess entweder unterstützen oder aber behindern kann.

Leichter Stress hingegen setzt Noradrenalin frei, was dazu führt, dass die generelle Aufnahmebereitschaft des Gehirns erhöht wird sowie zu entsprechend produktiven Gedächtnisleistungen in der Lage ist. Daher kann man schlussfolgern, dass emotional besetzte Inhalte ein höheres Maß an Aufmerksamkeit auslösen, da sowohl positive als auch emotional besetzte Ideen besser gelernt werden als neutrale (vgl. Scheunpflug 2001: 105).

Spiegelneuronen spielen in Bezug aufs Lernen ebenfalls eine wichtige Rolle: Beziehungen sind wichtig für das Gedeihen und Überleben von Menschen. Das führt auch dazu, dass menschliche Beziehungen und soziale Interaktion eine wichtige Rolle im Lernprozess spielen. Motoneuronen werden nicht nur aktiviert, wenn eine bestimmte Handlung ausgeführt wird, sondern auch dann, wenn eine Handlung nur beobachtet wird. Die Handlung wird imitiert, wodurch der Lernprozesse angestoßen wird (vgl. Bauer 2002: 12-13). Besonders gut sieht man das bei kleinen Kindern, die das Verhalten Erwachsener nachahmen, so wie dies u. a. beim Saubermachen oder aber bei Sprechen auftritt. Spiegelneuronen werden auch dann aktiviert, wenn andere Menschen Emotionen wahrnehmen (vgl. Bauer 2002), daher können wir beim Betrachten eines Films oder Lesen eines Buches ebenfalls ähnliche Trauer, Wut und Freude empfinden, wie sie

der Protagonist erfährt. Auf die Neurodidaktik bezogen, können durch die Rolle der Spiegelneuronen Lernende von motivierenden Lernpartnern von deren Begeisterung mitgerissen werden – andersherum gesehen können sie allerdings auch von der negativen Lernhaltung ihrer Lernpartner angesteckt werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Erkenntnisse über den Aufbau von neuronalen Netzen, die Funktion der Spiegelneuronen, die Bedingungen, für die Übernahme der Information ins Langzeitgedächtnis sowie die Rolle, die Emotionen beim Lernen spielen, sinnvoll für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können, womit die Lehrkraft für eine bessere Sprachkompetenz der Lernenden sorgen kann, indem sie die oben genannten Erkenntnisse in entsprechende Unterrichtsmethoden implementiert.

6.5 Erkenntnisse aus der *educational neuroscience* und dem Bereich der Bilingualitätsforschung

Es gibt viele Theorien darüber, warum das Fremdsprachenlernen im Unterricht nicht auf dieselbe Weise gelingen mag wie der Zweitspracherwerb in natürlicher Umgebung. Weiter oben wurden bereits einige Theorien diesbezüglich aufgeführt. Mittlerweile greift man allerdings auch im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auf handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zurück (vgl. Kapitel 3 und 4). Dies geschieht mit Hilfe von Bildungsstandards, in denen Kompetenzen aufgeführt sind, die den Rahmen für handlungsorientiertes Unterrichten bilden. Methoden und Materialien aus dem bilingualen Unterricht kommen im Fremdsprachenunterricht zum Tragen, man hat eine Diskurskompetenz geschaffen, die die Lernende nun sukzessive im Unterricht erweitern sollen. Man ist sich kurzum der Tragweite, die anwendungsbezogenes Lernen für die Verbesserung der Sprachkompetenz³³ hat, bewusst und wendet diese Form des Lernens immer häufiger auch im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht an, um die Fremdsprache in den Köpfen der Lernenden zu konsolidieren.

³³ Sprachkompetenz ist hier synonym mit Diskurskompetenz zu sehen. Unter Sprachkompetenz fallen damit alle kommunikativen Kompetenzen sowie die interkulturelle Kompetenz. Sprechkompetenz hingegen beinhaltet die Fähigkeit in einer fremden Sprache zu sprechen.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln 6.1. bis 6.4. die für diese Arbeit relevanten Erkenntnissen in Bezug auf das Lernen im Allgemeinen und Sprechkompetenz im Besonderen aus dem Bereich der Bilingualitätsforschung und der *educational neuroscience* aufgegriffen wurden, wird im Folgenden versucht, diese Erkenntnisse zur Schulung translatorischer Kompetenz zu nutzen.

6.5.1 Erkenntnisse bzgl. der besonderen Rolle des Sprechens aus neurolinguistischer Sicht

Das Sprechen nimmt eine Sonderstellung unter den kommunikativen Kompetenzen ein, da beim Sprechen innerhalb weniger Millisekunden sowohl Kehlkopf, Stimmbänder und Zunge als auch das Gehör und das Gehirn an der Lautproduktion so beteiligt sein müssen, dass die jeweilige Äußerung von einem potentiellen Gesprächspartner auch verstanden wird.

Beim Lesen (Auge – Gehirn) und Zuhören (Ohr – Gehirn) wird jeweils nur das Zusammenspiel zwischen zwei Komponenten geschult, wohingegen das Sprechen ein Zusammenspiel ist, welches mit Hilfe von Kehlkopf/Stimmbänder/Zunge, Gehör über das *Operculum* im Gehirn gesteuert wird. Durch das Sprechen *per se* wird der Sprecher sowohl in seiner Mutter- als auch in seiner Fremdsprache kompetenter, weil der Vorgang des Sprechens mehrere Modalitäten verlangt und so die Verknüpfung von Sprache und Gehirn begünstigt. Durch das Zusammenspiel von Gehirn, Zunge und Gehör wird die Verbindung in neuronalen Netzen stärker gefordert als nur durch eine zweiseitige Forderung, wie das beim Lesen oder Zuhören der Fall ist. Dies hat zur Folge, dass eine Verbesserung der Sprechkompetenz nur dann erreicht wird, wenn laut in der Fremdsprache gesprochen wird, wenn sozusagen das Fremdsprachensprechen regelmäßig „laut“ trainiert wird. Demnach führt das Sprechen in der Fremdsprache zur Konsolidierung der Fremdsprache im menschlichen Gehirn.

Die in der Fremdsprache formulierten Sätze, die einmal verbalisiert wurden, sind leichter wiederabrufbar als solche, die lediglich verschriftlicht, gelesen oder gehört wurden. Das laute Aussprechen trainiert damit nicht nur die Sprech- sondern auch die Sprachkompetenz im besonderen Maße. Beispiele zur Stärkung dieser Hypothese findet man, wie oben aufgeführt, zu Genüge in der Bilingualitätsforschung, aber auch im Bereich des bilingualen Unterrichts. Personen, die eine Sprache regelmäßig anwen-

den, haben eine weitaus besser Sprechkompetenz – im Gegensatz zu passiven Bilingualen bzw. Fremdsprachenlernenden, die die Sprache nicht aktiv sprechen, sondern lediglich in bestimmtem Umfang verstehen.

Des Weiteren sieht man die positiven Effekte des anwendungsbezogenen Sprachgebrauchs im bilingualen Unterricht, da Schüler, die diese Art von Unterricht genießen, die Fremdsprache anwenden und nachweislich besser sprechen. Zuletzt sei noch die Gruppe von Personen genannt, die an einem 6monatigen bis einjährigen Sprach- und Kulturaufenthalt in einem anderen Land teilnehmen und nach dieser Zeit die fremde Sprache, dadurch, dass sie sie ständig angewendet haben, wesentlich besser sprechen als ihre Mitschüler bzw. Kommilitonen, die nicht eine Zeitlang im Ausland waren.

Legt man nun im Übersetzungsunterricht einen Fokus auf das Sprechen, so wird die translatorische Kompetenz in der Hinsicht gefördert, als dass Sachverhalte durch Verbalisieren leichter verstanden werden und damit eine größere Chance besteht, sie besser im Gedächtnis behalten zu können. Durch eine bessere Schulung der Sprechkompetenz werden die Studierenden zudem selbstbewusster und empfinden mehr Befriedigung durch das Studium, als wenn sie nur übersetzen und durch das geringe Trainieren ihrer Sprechkompetenz stetig unzufrieden sind. Im ungünstigsten Fall verlieren die Studierenden, ihre zuvor im Ausland akquirierte Sprechkompetenz sogar während des Übersetzerstudiums, was nicht selten zu einer Demotivation führt (siehe Anhang: Umfrage 1).

Wie bereits betont, dient die vorliegende Arbeit dazu, aufzuzeigen, dass eine größere Berücksichtigung der Sprechkompetenz innerhalb des Translationsunterrichts verschiedene positive Effekte mit sich bringt – neben einer Verbesserung der translatorischen Kompetenz und der Sprechkompetenzen eben auch eine größere Motivation der Lernenden.

6.5.2 Erkenntnisse aus dem Bereich der Bilingualitätsforschung

Erkenntnisse aus dem Bereich der Bilingualitätsforschung kommen in Bezug auf die Schulung translatorischer Kompetenz insofern zum Tragen, als dass zweisprachig erzogene Personen zwar nicht *per se* die besseren Übersetzer sind, sie jedoch häufig über Vorteile verfügen, die ihnen das Übersetzen erleichtern. In der Regel handelt es sich bei diesen Vorteilen um das Wissen über zwei Kulturen durch das intensivere Eintauchen und Erleben derselben anstatt, so wie das bei monolingualen Studierenden der

Fall ist, sich das Wissen über eine zweite Kultur aus Bücher bzw. durch kurze Auslandsaufenthalte anzueignen. Im Unterricht kann man zwar keine bikulturellen Erfahrungswerte authentisch „nachholen“, die Lehrkraft kann aber dafür sorgen, dass sich Studierende in einen zweiten Kulturkreis hineinversetzen und, unter Gebrauch der dazugehörigen Sprache, in Form von Simulationen wie Rollenspielen etc. eine kulturelle Situation nachempfinden. Nachdem die Studierenden mit Informationen über historisch oder kulturell relevante Sachverhalten versorgt wurden, sollte die Lehrkraft einen interkulturellen Wissenszuwachs auf eine Weise ermöglichen, dass die Studierenden dabei immer ihre Sprechkompetenz trainieren und gleichzeitig ihre Empathievermögen schulen, da Empathie nachweislich eine Rolle spielt, ob und wie schnell Informationen ins Langzeitgedächtnis gelangen (vgl. Kapitel 6.4.), d. h. wie schnell die relevanten Sachverhalte gespeichert werden.

6.5.3 Erkenntnisse aus dem Bereich des bilingualen Unterrichts an Schulen

Um bilingualen Unterricht optimal durchzuführen, empfiehlt Krechel (1999) verschiedene „Stützmaßnahmen“ bzgl. der Aufbereitung des Stoffes und der Auswahl an Materialien, wie z. B. Stoffreduzierung, sorgfältige Auswahl der Materialien in Hinblick auf Ermutigung und Motivation für den fremdsprachlich geführten Teil des Programms, Vielfalt authentischer Textformen und Einsatz von audiovisuellen Materialien. Bezüglich der Vorbereitung der Textrezeption empfiehlt er die Reaktivierung von sprachlichem Vorwissen, die Bereitstellung von zweisprachigen Wortschatzlisten und Redemitteln zur Verbalisierung von Sprechakten und zum Klassenzimmerdiskurs, Vorgabe von Arbeitsanweisungen und Fragestellungen und Erläuterung von grammatischen Phänomenen. Außerdem schlägt Krechel vor, den Lernenden diverse Arbeitsmethoden und Techniken beizubringen, die der Text- und Wortschließung dienen und beim Umgang mit Wörterbüchern hilfreich sind. Des Weiteren sollten den Lernenden Lesetechniken, Techniken des Notizenmachens, Visualisierungstechniken, Schreibtechniken und Kommunikationstechniken vermittelt werden.

Herbert Christ betont in seinem Aufsatz „In der Grundschule zwei Sprachen lernen“, dass der Spracherwerbsprozess in drei Stufen geschieht.

Er unterscheidet Spracheingabe³⁴, Sprachaufnahme³⁵ und Sprachwiedergabe³⁶. Lehrkräften sollte hierbei bewusst sein, dass Lernende unterschiedlich schnell lernen und letztendlich nur ein Bruchteil von dem, was bei der Spracheingabe gehört wird, verarbeitet wird und wiederum ein Bruchteil davon schlussendlich von den Lernenden wiedergegeben werden kann. Daher ist es absolut unabdingbar, dass Lehrkräfte den Lernenden genügend Zeit beim Spracherwerb lassen (vgl. Christ, H. 2002: 46). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass in alle drei Stufen der sprachliche Erwerbsprozess von Handlungen begleitet wird. Durch Gesten, Vorzeigen und Hindeuten und andere pantomimische Prozesse werden sprachliche Äußerungen unterstrichen. Die vermittelte Sprache ist demnach immer mit Anschauungen verbunden und in einen konkreten Kontext eingebunden. Die Lokalpräpositionen *links* und *rechts* sind demnach keine Vokabeln, sondern betreffen einen bestimmten Ort, das kann eine Straßenseite, ein entsprechendes Körperteil oder der Sitznachbar sein. Zahlen werden nicht separat gelernt, sondern kommen in Verbindung mit Sachen vor. Alles Sprachliche erscheint den Lernenden demnach in das eigene Tun, Handeln und Fühlen mit eingebunden. Demnach ist der bilinguale Unterricht nicht sprachformbezogen, sondern mitteilungsbezogen.

Wichtig ist, dass der bilinguale, anwendungsbezogene Spracherwerb dementsprechend gesichert wird. Im Rahmen des bilingualen Unterrichts wird hierfür auf das Auswendiglernen zurückgegriffen: Lieder, Gedichte, Uhrzeit und die Daten der Tage, Zahlen, Länder, Städte und Flüsse werden auswendig gelernt. Das laute Rezitieren von Gedichten sowie das Aussprechen entsprechender Daten hilft, das Gelernte langfristig im Gedächtnis zu behalten und so auf einen – bereits durch das Aussprechen gefestigten – Wortschatz bei Bedarf zurückzugreifen. Eine weitere Vorgehensweise ist, den Lernenden thematische Wörterlisten zusammenzustellen oder *Mindmaps* anzufertigen anhand derer sie bestimmte Übungen durchführen. Alternativ kann man bestimmte in *Mindmaps* vernetzte Vokabelsammlungen auf Postern im Klassenraum aufhängen, um sie so für alle zu visualisieren.

Der bilinguale Unterricht beinhaltet ein reichhaltiges Repertoire an Methoden und Materialien, die deutlich werden lassen, dass die Sprache anwendungsorientiert verwendet wird. Zwar sind die von Christ und

³⁴ input

³⁵ intake

³⁶ output

Krechel vorgeschlagenen Methoden und Materialien hauptsächlich für den Einsatz an Grund- und weiterführenden Schulen entwickelt. Eine Vielzahl an diesbezüglicher Methodik findet sich dennoch – entsprechend an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst – in den Unterrichtsreihen wieder, die im empirischen Teil dieser Arbeit zu finden sind (vgl. Kapitel 8).

6.5.4 Erkenntnisse aus dem Bereich der *educational neuroscience* und didaktische Implikationen für den Unterricht

Betrachtet man verschiedene Erkenntnisse aus dem Bereich der *educational neuroscience* bzw. der Neurodidaktik, kann man diesbezüglich das Folgende ableiten:

- Je höher die Motivation der Lernenden ist, desto mehr Aufmerksamkeit legen sie auf die entsprechenden Lerninhalte. Daher sollte die Lehrkraft darauf achten, die Lernenden zu motivieren und ihre Aufmerksamkeit zu kanalisieren (vgl. Rösler 2011: 109) (vgl. Scheunflug 2001: 127, 152-153).
- Wertschätzung und Anerkennung sind starke Auslöser für Dopaminausschüttung im sogenannten internen Belohnungssystem. Daher sollte die Lehrkraft stets auf einen freundlichen und wertschätzenden Umgang mit den Studierenden achten und auch kleinere Lernfortschritte lobend erwähnen (vgl. Scheunflug 2001: 110; 152) (Rösler 2011: 116-117).
- Das Lernen in verschiedenen Modalitäten erleichtert den Abruf von Wissen, da Lerninhalte so in verschiedenen assoziativen Netzen gespeichert werden. Die Lehrkraft sollte die Lernenden daher Sachverhalte auf verschiedene Art und Weise bearbeiten lassen. Informationen können gehört, gelesen, szenisch dargestellt, nachgespielt, nachgesprochen, angeschaut etc. werden, anstatt sie nur in Form eines Textes den Studierenden zu Verfügung zu stellen (vgl. Scheunflug 2001: 88).
- Emotional gefärbte Inhalte werden eher gelernt als Informationen mit neutralen Inhalten. Daher kann die Lehrkraft versuchen, einen Sachverhalt so zu vermitteln, dass er auch an die Gefühlswelt der Lernenden anknüpft. Durch Rollenspiele, Filme etc. kann ein Sachverhalt den Studierenden nähergebracht werden, da sie die Möglichkeit haben, sich empathisch in eine jeweilige Person bzw. Situation

hineinzuversetzen (vgl. Scheunpflug 2001: 103, 110) (vgl. OECD 2005: 79).

- Im Rahmen der sozialen Kompetenzen ist die Selbstregulierung eine der wichtigsten Kompetenzen. Lernende sollten in der Lage sein, ihre eigenen Impulse zu kontrollieren und auf eine Belohnung auch warten können. Aufmerksamkeit und Verhaltenskontrolle sind wichtige Schritte auf dem Weg zum Lernerfolg (vgl. OECD 2005) (vgl. IQ.19: KCGO 2016).
- Lerninhalte, die an eigene Biografie des Lernenden anknüpfen, werden schneller verarbeitet. Auch hier gilt, dass die Lehrkraft dafür sorgen sollte, sich bei der Bereitstellung des Lernstoffes am Umfeld der Lernenden zu orientieren (vgl. Scheunpflug 2001: 61).
- Dank Spiegelneuronen sind Menschen in der Lage durch Imitieren zu lernen. Das Lernen an Modellen und durch Vorbilder ist demnach ein wichtiges Lernprinzip, was von der Lehrkraft entsprechend ausgeschöpft werden sollte (vgl. Bauer 2002: 12).
- Da im Hippocampus lebenslang neue Neuronen gebildet werden, wobei dieser Prozess durch körperliche Aktivierung angeregt wird, empfiehlt es sich, Lerninhalte mit Bewegung zu verbinden. Dies kann in Form von Rollenspielen geschehen, wobei der Lernende durch das Agieren in einer jeweiligen Rolle Bewegung erfährt oder in Form eines sogenannten Lernspaziergangs, währenddessen die Lernenden *gehend* bestimmte Lerninhalte behandeln oder sich ganz einfach nur in der Fremdsprache unterhalten (vgl. Scheunpflug 2001: 106, 168).
- Leichter Stress erhöht generell die Aufmerksamkeit der Lernenden – starker Stress hingegen hemmt die Lernenden. Die Lehrkraft sollte daher dafür sorgen, dass sie die Lernenden keineswegs zu starkem Stress aussetzt. Sie kann aber durch die Vorgabe von Abgabefristen dafür sorgen, dass die Lernenden unter einen leichten Zeitdruck geraten, was dafür sorgt, dass sie aktiver und aufmerksamer arbeiten (vgl. Scheunpflug 2001: 107).
- Neuronen können sich in assoziativen Netzen organisieren, sie haben die Fähigkeit zur Generalisierung, insofern nur genügend Beispiele gegeben werden, daher sollte die Lehrkraft dafür sorgen, dass Arbeitsanweisungen stets mit vorhergehenden Beispielen gegeben werden – wenn möglich in der Fremdsprache mit Aktivierung der

Sprech- und Hörkompetenz der Studierenden (vgl. Scheunpflug 2001: 88).

- Indem Lerninhalte langfristig und umfangreich behandelt werden, werden sie besonders gut im Langzeitgedächtnis gespeichert. Es empfiehlt sich daher, dass die Lehrkraft Unterrichtsreihen langfristig plant. Diese Reihen können dann mehrere Wochen, wenn nicht sogar ein ganzes Semester umfassen (vgl. Scheunpflug 2001: 88-89).

An dieser Stelle möchte ich mich der allgemeinen Auffassung der OECD (2005: 71) anschließen und betonen, dass die auf der Gehirnforschung basierende Bildung erst gerade dabei ist zu entstehen, weswegen Methoden und Techniken der kognitiven Neurowissenschaft sich noch immer im Entwicklungsstadium befinden. Daher sollte jede Lehrkraft über ein kritisches Urteilsvermögen verfügen, um sich mit den Behauptungen bezüglich des Lernens und Lehrens, die auf Erkenntnissen der Gehirnforschung basieren, kritisch auseinandersetzen zu können.

Wenn eine Lehrkraft über eben dieses kritische Urteilsvermögen verfügt und gleichzeitig bei der Gestaltung ihres Unterrichts darauf achtet, dass Teile der oben genannten Faktoren – im besten Fall natürlich ALLE oben genannten Faktoren – bei der Konzeption ihrer Unterrichtsreihen berücksichtigt werden, dürfte sich dies sowohl positiv auf die Motivation der Studierenden auswirken als auf eine Verbesserung ihrer Kompetenzen im Allgemeinen. Aus diesem Grund habe ich bei der Gestaltung der Unterrichtsreihen (vgl. Kapitel 8-10) den biologischen Grundlagen des Lernens Rechnung getragen, indem ich sie bei der Planung und Vorbereitung miteinbezogen habe.

6.6 Zusammenfassung und Ausblick

Zum besseren Verständnis möchte ich an dieser Stelle noch einmal kurz die Erkenntnisse aus dem vorliegenden auf neurolinguistischen und neu-rodidaktischen Erkenntnissen basierenden Kapitel zusammenfassen:

- 1) Das Sprechen ist als Sonderstellung im Rahmen der Sprachkompetenz zu sehen: Das laute Aussprechen führt durch Zusammenspiel von mehreren Komponenten zu einer besseren Verankerung im Gehirn und damit zu einer besseren Sprachkompetenz im Allgemeinen und Sprechkompetenz im Besonderen (vgl. Kapitel 6.1). In Bezug auf das Fremdsprachlernen kann man sagen, dass durch das Sprechen in der Fremdsprache – vor allem, wenn es sich um die

Anfänge des Sprechens handelt – der Botenstoff Dopamin ausgeschüttet wird, womit das körpereigene Belohnungssystem aktiviert wird. Dieses angenehme Gefühl, was dadurch verursacht wird, ist bei Sprechen in einem besonderen Ausmaß vorhanden. Dies hat zur Folge, dass die Motivation der Lernenden bei sprachaktivierenden Übungen stärker ist als bei anderen Übungen.

- 2) Die positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit lassen sich zum Teil auf die Gestaltung von bilinguaem Unterricht übertragen, der wiederum durch seine Methoden- und Materialvielfalt zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten und Reihen im Rahmen des Übersetzerstudiums herangezogen werden kann (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3). Sowohl bikulturelle und bilinguale Erfahrungen aus der Kindheit als auch aus dem Erwachsenenleben wirken sich positiv auf die übersetzerische Tätigkeit aus und können zu einer Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen führen. Ein Lernender, der regelmäßig auf zwei Sprachen kommuniziert, handelt anwendungsbezogen. Durch das Anwenden der Fremdsprache wird er in diesem Bereich kompetenter, da er Wissen mit Anwendung verknüpft, was ganz generell zu einer Steigerung der Kompetenz führt.
- 3) Erkenntnisse aus dem Bereich der *educational neuroscience*, wie die Rolle von Emotionen, neuronalen Netzen und des Gedächtnisses die in Bezug auf das Sprachenlernen von Bedeutung sind, können der Lehrkraft bei der Gestaltung von Unterrichtseinheiten und –reihen im Rahmen des Übersetzerstudiums nützlich sein (vgl. Kapitel 6.4). Des Weiteren helfen sie, den Lernprozess besser zu verstehen und von traditionellen Lehrplänen abzurücken und sich curricularen Vorgaben hinzuwenden, die auf Ergebnissen der Gehirnforschung basieren.

Mit diesem Kapitel schließt der erste Teil der vorliegenden Dissertation ab. Daher möchte ich an dieser Stelle noch einmal kurz Revue passieren lassen, was der gegenwärtige Stand der Forschung bezüglich der für diese Arbeit relevanten Themengebiete impliziert.

Nachdem im ersten Kapitel (vgl. Kapitel 1) die Intention und der Aufbau dieser Arbeit beschrieben wurden, ging es im zweiten Kapitel (vgl. Kapitel 2) um führende Translationskompetenzmodelle der gegenwärtig relevantesten Sprach- und Translationswissenschaftler. Es wurde beleuchtet, was gegenwärtig alles unter Subkompetenzen bzw. Teilkompetenzen

translatorischer Kompetenz verstanden wird. Dabei hat sich herauskristallisiert, dass die Sprachkompetenz unisono als die wichtigste translatorische Kompetenz genannt wird.

Im dritten Kapitel (vgl. Kapitel 3) wurde eine Exkursion in die Fremdsprachendidaktik unternommen, in welche ich durch meinen Beruf als Studienrätin einen professionellen Einblick habe. Hierbei ging es darum, gegenwärtige im Rahmen des KCGO formulierte Kompetenzen in Hinblick auf die spanische Sprache zu prüfen, um so zum einen zu sehen, wo Dozenten und Lehrbeauftragte an der Universität anknüpfen können und welche Kompetenzen im Rahmen des Übersetzerstudiums³⁷ erst neu erworben werden müssen. Ich habe mich vor allem an den KCGOs Hessens und Nord-Rhein Westfalens orientiert, da man diese beiden Bundesländer neben anderen als Vorreiter in puncto Implementierung und Ausformulierung aktueller Kerncurricula sehen kann.

Im Anschluss daran wurden in Kapitel 4 (vgl. Kapitel 4) Methoden zur Schulung der entsprechenden Kompetenz – insbesondere der Sprechkompetenz – vorgestellt. Hierbei habe ich mich an der in der Fremdsprachendidaktik und der Didaktik des bilingualen Unterrichts an Schulen vorherrschenden Methodenvielfalt orientiert und ausgewählte Methoden auf ihre mögliche Anwendung im Rahmen eines Übersetzerstudiums geprüft. Auch hier kamen mir meine langjährigen Erfahrungen als Studienrätin zugute, weil ich schüleraktivierende Methoden nicht nur in der Theorie kenne, sondern auch in der Praxis anwende. Im fünften Kapitel ging es um Kompetenzerwerbsmodelle führender Translationswissenschaftler. Hier wurde aufgezeigt, welche Versuche gegenwärtig bereits unternommen werden, um die translatorische Kompetenz der Studierenden zu stärken und inwieweit unterstützende Methoden und Materialien aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik und der Didaktik des bilingualen Unterrichts an Schulen die Schulung der translatorischen Kompetenz noch verfeinern können.

Das vorliegende Kapitel hat sich mit neurolinguistischen und neurodidaktischen Faktoren, die beim Lernen von Relevanz sind, beschäftigt. Da von der Hypothese ausgegangen wird, dass je ausgeprägter die Zweisprachigkeit ist, umso besser die angefertigten Übersetzungen werden, werden in dem nun folgenden empirischen Teil dieser Arbeit drei verschiedene

³⁷ Der Name „Übersetzerstudium“ wird stellvertretend für alle Studiengänge an Hochschulen und anderen universitären Ausbildungsstätten verwendet, die auf die Schulung der translatorischen Kompetenz der Studierenden abzielen.

Unterrichtsreihen vorgestellt, die bereits am FTSK erprobt wurden. Diese Reihen zielen auf die Schulung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen und die Schulung der Sprechkompetenz im Besonderen ab.

Ziel dieser Arbeit ist, zu prüfen, inwieweit anwendungsbezogenes Lernen durch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden auch eine Bereicherung für den Unterricht in translatorischer Kompetenz sein kann. Ein Hauptaugenmerk ist, wie bereits erwähnt, die Stärkung der translatorischen Kompetenz durch die Schulung der Sprechkompetenz. Angelehnt an die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln möchte ich erneut die beiden Hypothesen vorstellen, die ich im Rahmen dieser Arbeit aufgestellt habe:

Hypothese 1:

Durch aktivierende Unterrichtsmethoden wird die Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache um ein Vielfaches erhöht:

Das bedeutet, ein breiterer Einsatz von handlungsorientierten Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führt bei den Studierenden zu einem erhöhten Sprechanteil in der Fremdsprache während des Unterrichts.

Hypothese 2:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden.“

Hypothese 3:

Mehr aktive Sprachproduktion führt zu einer Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen.

Das rührt daher, dass durch das Sprechen in der Fremdsprache unterschiedliche translatorische Subkompetenzen gestärkt werden.

Auf Grundlage dieser drei Hypothesen möchte ich im folgenden empirischen Teil dieser Arbeit drei Unterrichtsreihen vorstellen, die ich entwickelt habe, um mehr Anlässe zur aktiven Sprachproduktion schaffen, damit die Studierenden ihre Sprechkompetenz schulen, sich ihre Motivation und Zufriedenheit erhöht und sie ihre translatorische Kompetenz generell verbessern können. Diese Unterrichtsreihen habe ich in drei aufeinanderfolgenden Forschungssemestern am FTSK mit Studierenden von MA- und BA- Studiengängen durchgeführt und anschließend in Hinblick auf meine Hypothesen hin ausgewertet.

7. Einführung in den empirischen Teil

In den Kapiteln 1-6 wurden die Translationskompetenzmodelle einiger einflussreicher Translationswissenschaftler und Translationsdidaktiker des 21. Jahrhunderts detailliert diskutiert. Es hat sich gezeigt, dass man sich darüber einig ist, dass es sich bei der interkulturellen und der kommunikativen Kompetenz um zentrale Subkompetenzen beim Übersetzen handelt. Während einige Translationsdidaktiker ausdrücklich betonen, dass die kommunikativen Kompetenzen in zwei Fremdsprachen bereits zu Beginn des Übersetzerstudiums hervorragend ausgebildet sein müssen, d. h. sie quasi voraussetzen sind, um überhaupt mit dem Studium zu beginnen zu können, sind andere der Meinung, dass sich eben diese Kompetenzen im Laufe des Studiums entwickeln könnten. Was das Fach Spanisch am FTSK angeht, so ist Voraussetzung für die Zulassung zum BA-Studium *Kultur, Sprache, Translation* ein Kompetenzniveau B1 bzw. für die Zulassung zum MA-Studium ein Kompetenzniveau von B2 gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR).

Die Grund- und Leistungskurse der gymnasialen Oberstufen orientieren sich mittlerweile in fast allen Bundesländern an den auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basierenden Kerncurricula für Sprachen für die gymnasiale Oberstufe (vgl. Kapitel 4). Diese Orientierung ebnet den Weg für Lernende, die nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe eine Sprache studieren möchten. Im Hinblick auf künftige Hochschulstudiengänge bzw. Fachhochschulstudiengänge werden die fachlichen bzw. überfachlichen Kompetenzen der Lernenden bereits in der Oberstufe so geschult, dass die Universitäten und Fachhochschulen prinzipiell lückenlos an die bereits ausgebildeten Kompetenzen anknüpfen können. Natürlich ist ein Kompetenzniveau von B1 bzw. B2 exemplarisch zu sehen und nicht alle Abiturienten, obgleich sie eine zweite Fremdsprache mit dem theoretischen Kompetenzniveau B1 bzw. B2 absolviert haben, verfügen über das gleiche praktische Kompetenzniveau – dennoch ist es eine ungefähre Richtlinie, die den Hochschuldozenten und Lehrbeauftragten durchaus nützlich sein kann. Im Fall der vorliegenden Arbeit wurde versucht bei der Konzeption des Unterrichts im Rahmen der folgenden Forschungsreihen an die bereits entwickelten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gemäß GeR und KCGO anzuknüpfen.

Die Auswahl der Unterrichtsmethoden (vgl. Kapitel 4) orientierte sich zum einen an den Methoden, die auf die Förderung der Sprechkompetenz

abzielen, zum anderen an diejenigen, die eine möglichst hohe Aktivierung der Lernenden begünstigen. So finden vor allem die Methoden *Simulation* wie z. B. *Diskussion* und *Talk-Show* Anwendung (vgl. Kapitel 4). Auch Methoden, die eine hohe organisatorische Kompetenz seitens der Studierenden voraussetzen, wie z. B. der *Gallery Walk*, werden im Rahmen einer der Forschungsreihen durchgeführt. Zudem spielen die fachdidaktischen Prinzipien eine Rolle, nach denen sich die Konzeption der Unterrichtsreihen ausrichtet. So ist stets wichtig, dass die im Unterricht am FTSK erprobten Reihen an fachdidaktischen Prinzipien wie Handlungsorientierung, Orientierung am Lernenden und Problemorientierung entsprechend ausgerichtet sind.

Um sicherzugehen, dass bereits erprobte Modelle zur Translationserwerbskompetenz ebenfalls berücksichtigt werden, habe ich in Kapitel 5 eine Auswahl an zeitgenössischen Modellen vorgestellt, die ebenfalls auf eine Förderung der kommunikativen Kompetenzen abzielen sowie spezifische, für das Übersetzen notwendige Kompetenzen explizit berücksichtigen, die in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik keine Berücksichtigung finden. Besonders die projektbasierten Unterrichtsmethoden nach Kiralys holistischem Ansatz (vgl. Kapitel 5), Nords aktivierende Unterrichtsmethoden zur Schulung der translatorischen Kompetenz (vgl. Kapitel 5) sowie Kellys lernendenzentrierte Methoden (vgl. Kapitel 5) wurden aufgrund des hohen Praxisbezugs bei der Konzeption der drei Unterrichtsreihen berücksichtigt.

Die im Kapitel 6 vorgestellten Erkenntnisse aus der Neurodidaktik bzw. Neurolinguistik sind insofern von Wichtigkeit, als dass bestimmte neuronale Faktoren das Lernen begünstigen oder hemmen, und dass Bilingualismus als die höchste Stufe anwendungsorientierten Sprechens gesehen wird. Dabei wird im Rahmen dieser Arbeit Bilingualismus nicht in erster Linie als das Aufwachsen mit zwei Fremdsprachen definiert, sondern als das konsequente Anwenden beider Sprachen. In Kapitel 6 wird demnach auch deutlich, dass das alleinige Hören zweier Sprachen nicht ausreicht, um auch in beiden Sprachen eine entsprechende Sprachkompetenz zu erreichen. Angelehnt an das Konzept des Bilingualismus wird das Konzept des bilingualen Sachfachunterrichtes beleuchtet, wodurch deutlich wird, dass die Sprechkompetenz der Lernenden nur dann höher wird, wenn die zweite Sprache auch konsequent selbst gesprochen wird. Viele Erkenntnisse aus der Bilingualitätsforschung finden sich mittlerweile auch in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik wieder, wo die Diskurskompetenz

(vgl. Kapitel 3) auch mehr und mehr im Fokus des anwendungsbezogenen Sprechens liegt. In den nachfolgenden Kapiteln 8-10 soll demnach gezeigt werden, welche Auswirkungen anwendungsbezogener Unterricht hat, dessen Fokus auf der Schulung der Sprechkompetenz liegt.

7.1 Beschreibung der Vorgehensweise

Die drei hier vorgestellten Unterrichtsreihen (vgl. Kapitel 8-10) stützen sich demnach sowohl auf die von verschiedenen Experten postulierte Schulung der translatorischen Subkompetenzen als auch auf fachdidaktische Prinzipien und Methoden in der Fremdsprachendidaktik und sind eigens für den Zweck des Forschens am FTSK entworfen worden. Die Studie umfasst drei aufeinanderfolgende Semester und wurde im Sommersemester 2017 begonnen. Alle drei Unterrichtsreihen sind so aufgebaut, dass sie die folgenden Gemeinsamkeiten aufweisen und damit wie folgt einen Mehrwert gegenüber herkömmlichen Übersetzungsübungen haben:

- Jede Unterrichtsreihe zielt auf die kommunikative Kompetenz, insbesondere auf die Förderung der Sprechkompetenz ab.
- Jede Unterrichtsreihe hat eine interkulturelle Komponente, in der jeweils ein kultureller Aspekt des jeweiligen Landes behandelt wird, den die Studierenden detailliert erörtern, um die Menschen vor Ort besser verstehen zu können.
- Jede Unterrichtsreihe ermöglicht es den Studierenden ihre soziale und professionelle Kompetenz durch Interaktion in Rahmen von Partner- oder Gruppenarbeiten zu entwickeln.

Des Weiteren sind die einzelnen Stunden der jeweiligen Reihen interaktiv, dezentral und deduktiv, sowie in hohem Maße handlungsorientiert. Durch die Förderung oben genannter Kompetenzen deckt jede Stunde die Schulung mehrerer translatorischer Subkomponenten ab und hat daher einen Mehrwert gegenüber herkömmlichen Methoden, die meist nur auf eine oder einige wenige Subkompetenz abzielen und eher induktiv und lehrerzentriert ablaufen.

Mit vorliegender Arbeit möchte ich die allgemeine Annahme bestätigen, dass eine Förderung der Sprechkompetenz im Allgemeinen auch im Hinblick auf die Schulung der Translationskompetenz von Nutzen ist. Durch

die vorliegenden Reihen kann diese allgemeine Annahme differenziert betrachtet werden und im Hinblick auf meine Hypothesen ausgewertet werden.

Die folgenden Hypothesen werden an dieser Stelle mit der jeweiligen Nullhypothese kontrastiert:

Nullhypothese 1:

Durch aktivierende Unterrichtsmethoden wird die Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache nicht um ein Vielfaches erhöht.

Alternativhypothese 1:

Durch aktivierende Unterrichtsmethoden wird die Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache um ein Vielfaches erhöht.

Nullhypothese 2:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu keiner größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK.

Alternativhypothese 2:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK.

Nullhypothese 3:

Mehr aktive Sprachproduktion führt zu keiner Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen.

Alternativhypothese 3:

Mehr aktive Sprachproduktion führt zu einer Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen.

Ergänzend zur dritten Alternativhypothese ergänze ich außerdem das Folgende: Einerseits wird im qualitativen Teil dieser Arbeit überprüft, ob sich der Unterricht tatsächlich auf die Qualität der Übersetzungen auswirkt, indem die Übersetzungen der Studierenden der Forschungsgruppen (Kontrollgruppen) mit Übersetzungen von Studierenden verschiedener Nullgruppen (Vergleichsgruppen) verglichen werden. Andererseits geht es außerdem um die Verbesserung folgender Kompetenzen:

- Die organisatorische Kompetenz
- Die interkulturelle Kompetenz

-
- Die kommunikativen Kompetenzen und insbesondere die Sprechkompetenz

Demnach wird geprüft, ob sich Unterricht im handlungsorientierten Stil nicht nur auf die Qualität der Übersetzungen auswirkt, sondern auch auf die oben genannten translatorischen Subkompetenzen. Eine gute Sprechkompetenz soll zudem das Selbstbewusstsein der Studierenden stärken und sich damit positiv auf deren soziale sowie professionelle Kompetenz auswirken.

Die Wichtigkeit all dieser Faktoren, die in diesem Teil der Arbeit berücksichtigt werden, sind in Teil I in den jeweiligen Unterkapitel zuvor detailliert erörtert worden. Demzufolge habe ich die Studierenden am FTSK im Laufe der Forschungsreihen mit Unterricht versorgt, der auf eine Schulung der translatorischen Kompetenz insofern abzielt, als dass der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz ein besonderer Stellenwert zukommt. Zudem werden durch Sozialformen wie Gruppenarbeit und Projektarbeit spezifische für das Übersetzen notwendige professionelle und soziale Kompetenzen der Übersetzer berücksichtigt.

In den Unterkapiteln zu den jeweiligen Reihen wird noch einmal detailliert erörtert, welche aktivierenden Methoden und Materialien angewandt werden, um sicherzugehen, dass der Sprechanteil des Einzelnen im Gegensatz zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden höher ist.

7.2 Messungen zur Kompetenzentwicklung

Als Evaluationsgrundlage zur Messung der Kompetenzentwicklung werden einerseits Fragebögen herangezogen, durch welche die Studierenden vor Beginn der jeweiligen Unterrichtsreihe zu dem Stellenwert befragt wurden, die die mündliche Sprachkompetenz für sie hat und ob diese im Laufe ihres bisherigen Studiums hinreichend gefördert wurde. Des Weiteren konnten die Studierenden nach Abschluss der jeweiligen Unterrichtsreihen selbst beantworten, inwieweit ihnen die Unterrichtsreihe bei der Förderung ihrer Kompetenz hilfreich war und inwieweit sie sich durch den Unterricht gut auf die Übersetzung der jeweiligen Texte vorbereitet gefühlt hatten. Außerdem konnten sie angeben, ob die kommunikationsorientierten Unterrichtsmethoden ihnen bei denen im Anschluss zu übersetzenden Texten hilfreich waren und, ob sie durch die hier vorgestellten Methoden mehr oder weniger gelernt haben als im traditionellen Übersetzungsunterricht.

Des Weiteren sind die Beobachtungen der Lehrkraft ein Teil der Studie. Dabei wurde u. a. berücksichtigt, wie die Studierenden auf die Gruppenarbeiten und aktivierenden Methoden reagieren, inwieweit sie der Aufforderung zum Sprechen in der Fremdsprache nachkommen und wie die Kommunikation in den Arbeitsphasen stattfindet. Ein besonderes Augenmerk habe ich auf den Sprechanteil des Einzelnen gelegt bzw. wie lange es dauert, bis alle Gruppenmitglieder zum Sprechen bewegt werden konnten. Außerdem habe ich beobachtet, wie die Studierenden auf die Einführung der jeweiligen Methode und die komplette Einsprachigkeit während des Unterrichtes reagierten. Des Weiteren war mir wichtig zu prüfen, ob man bei den Studierenden bereits während der Unterrichtsreihe einen unmittelbaren Kompetenzzuwachs sehen konnte. Diese Beobachtungen dienen als Indikator für den Grad der Entwicklung in den einzelnen Subkompetenzen und den Grad an Motivation und Zufriedenheit, den die Studierenden während der Lehrveranstaltungen rückmelden bzw. widerspiegeln.

Als dritte Komponente der Evaluationsgrundlage, die der vorliegenden Arbeit einen quantitativ-empirischen Anstrich verleiht, ist die Bewertung der Übersetzungen, die nach den jeweils abgehaltenen Unterrichtsreihen angefertigt wurden. Die Bewertungen der Übersetzungen sollen den ansonsten sehr subjektiven Charakter der Studie durch Fragebögen und Lehrerbeobachtungen etwas ausgleichen. Die Übersetzungen werden mit Null- bzw. Kontrollgruppen verglichen, um festzustellen, inwieweit der aktivierende Unterricht Auswirkungen auf die übersetzerischen Leistungen der Studierenden hatte. Dies dient als weitere Informationsquelle zur Kompetenzentwicklung. Der Vergleich mit Null- bzw. Vergleichsgruppen zeigt, inwieweit die angefertigten Übersetzungen tatsächlich besser waren, und zielt darauf ab, ein Gegengewicht zu der Subjektivität durch die durch Fragebögen gewonnenen Selbstauskünfte der Studierenden herzustellen, wodurch die Subjektivität entsprechend minimiert wird. Die Kontrollgruppen setzen sich zwar nicht aus denselben Teilnehmern zusammen wie die der Vergleichsgruppen, jedoch handelt es sich jeweils um Studierende des gleichen Fachsemesters.

7.3 Evaluationskriterien beim Übersetzen

In den nächsten drei Kapiteln werden Übersetzungen von Studierenden evaluiert, die auf der Grundlage von den in den jeweiligen Kapiteln vorgestellten Unterrichtsreihen angefertigt wurden. Im Anhang befinden sich

die Übersetzungen der Studierenden mit den jeweils vorgenommenen Korrekturen, die farblich dargestellt wurden. Da es bisher beim Übersetzen keine allgemeinen Evaluationskriterien gibt, an die sich an entsprechenden Universitäten oder universitären Einrichtungen fachspezifisch oder fächerübergreifend gehalten werden muss, habe ich einen eigens für diesen Zweck kreierten Bewertungskatalog angelegt, den ich an dieser Stelle kurz vorstellen möchte. Dieser Bewertungskatalog stammt noch aus meiner Zeit als Lehrbeauftragte am FTSK, während der ich Übersetzungsübungen leitete und die dementsprechenden Übersetzungen in Rahmen der Modulprüfung für Bachelorstudierende bewerten musste.

Diese Evaluationskriterien sind für Übersetzungen ins Deutsche anwendbar, die aus der spanischen Sprache übersetzt wurden. Eventuell kann man die Kriterien auch auf andere Ausgangssprachen übertragen, vielleicht auch auf andere Zielsprachen. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation liegt der Fokus aber auf Übersetzungen vom Spanischen ins Deutsche.

Mit diesem Bewertungskatalog möchte ich einen subjektiv geprägten Handlungsspielraum eingrenzen. Bei der Korrektur werden die folgenden Kriterien berücksichtigt und wie folgt gewichtet:

Fehlerart	Fehlergewichtung
Informations-/Sinnfehler	-1/-2
Syntaxfehler	0,5/1
Ausdrucksfehler	-1
Grammatikfehler	-1
Auslassung	--2/-4
Rechtschreibung	-0,5
Zeichensetzung	-0,5/-1
Pluspunkte	+0,5 – +2

Zu 1) Informations-/Sinnfehler: Informations- bzw. Sinnfehler werden in zwei Kategorien unterteilt, die jeweils mit 2 bzw. 4 Fehlerpunkten gewichtet werden. Unter die erste Kategorie fallen Fehler, die eine für einen bestimmten Satz relevante Information falsch wiedergeben; unter die zweite fallen Fehler, durch die ein Textabschnitt bzw. ein ganzer Text sinnentfremdet wird.

Zu 2) Syntaxfehler: Grammatische Syntaxfehler werden mit einem Fehlerpunkt bewertet, stilistische Syntaxfehler mit 0,5 Fehlerpunkten. Ist die

Satzstellung innerhalb eines Satzes oder Teilsatzes falsch, so wird ein Fehlerpunkt berechnet. Wenn zusammengehörige Sätze so voneinander getrennt wurden, dass nicht mehr klar nachzuvollziehen ist, was mit dem Satz ausgesagt werden soll, so ist ebenfalls ein Fehlerpunkt zu berechnen. Wenn zusammengehörige Sätze so voneinander abgetrennt sind, dass zwar der Sinn noch klar nachvollziehbar ist, der Satz oder die Teilsätze aber stilistische Mängel aufweisen, werden 0,5 Fehlerpunkte vergeben.

Zu 3) Ausdrucksfehler: Ausdrucksfehler werden in zwei Kategorien unterteilt. Unter die erste fallen Ausdrücke, die an der jeweiligen zu übersetzenden Stelle falsch sind, an anderen Stellen aber durchaus richtig sein können. Außerdem fallen darunter falsch zusammengesetzte Komposita. Unter die zweite Kategorie fallen Ausdrücke, die generell nie einem bestimmten Wort entsprechen.

Zu 4) Grammatikfehler: Grammatikfehler werden mit einem Fehlerpunkt bewertet, wobei falsch gewählte Kasus, Tempora und Genera sowie falsche gewählte Präpositionen gleich evaluiert werden.

Zu 5) Auslassungen: Wird ein Wort oder werden mehrere Wörter an einer bestimmten Stelle im Text ausgelassen, ist zu prüfen, inwieweit dadurch der Sinn der Übersetzung beeinträchtigt wird. Wird durch die Auslassung eine entscheidende Information unterschlagen, durch die der Text oder der Textabschnitt nicht mehr klar zu verstehen ist, sind 4 Fehlerpunkte zu vergeben. Ist durch die Auslassung der Sinn eines einzelnen Satzes nicht mehr klar nachvollziehbar, werden 2 Fehlerpunkte vergeben.

Zu 6) Rechtschreibfehler: Rechtschreibfehler jeder Art werden jeweils mit 0,5 Fehlerpunkten bewertet. Jeder Studierende durfte bei der Anfertigung der Übersetzungen alle zur Verfügung stehenden Hilfsmittel benutzen, angefangen bei ein- und zweisprachigen Wörterbüchern bis hin zum Benutzen von Paralleltexten und Durchführen einer Online-Recherche. Die Fehlergewichtung rechtfertige ich damit, dass es für einen angehenden Übersetzer unbedingt wichtig ist, die deutsche Sprache einwandfrei zu beherrschen und etwaige Rechtschreibfehler den künftigen Auftraggeber an der Kompetenz des Übersetzers zweifeln lassen können.

Zu 7) Zeichensetzung: Zeichensetzungsfehler werden in zwei Kategorien unterteilt: In die erste fallen alle Kommafehler, die nicht den Sinn eines Satzes verfälschen, diese Fehler werden mit 0,5 Fehlerpunkten bewertet. Fehlende Kommata, die den Sinn eines Satzes verändern, werden mit einem ganzen Fehlerpunkt bewertet.

Zu 8) Es ist sinnvoll, bei besonders guten Übersetzungen Pluspunkte zu vergeben. Pluspunkte sollten dann verteilt werden, wenn ein Wort besonders treffend oder kreativ übersetzt wurde oder wenn ganze Sätze gut in die Zielsprache übertragen wurden. Pluspunkte lassen sich nicht kategorisieren und sind zum Teil auch vom subjektiven Empfinden des Korrigierenden abhängig. Dennoch könnte man eine kleine Richtlinie geben: Bis zu 2 Pluspunkten kann der Übersetzende erlangen, wenn der ganze Text kohärent geschrieben ist, sich flüssig liest, die Textsorte gelungen wiedergeben wurde, der *Skopos* adäquat ist, d. h. die Übersetzung ihren jeweiligen Zweck erfüllt und an manchen Stellen Kreativität im Spiel war. Für bestimmte im Vorfeld von den Studierenden als Problemstellen klassifizierte Textabschnitte wird bei guten Übersetzungen jeweils ein Pluspunkt vergeben.

Eine Fehlerstaffelung ist wie folgt: Ein Zieltext, der von einem Ausgangstext mit ca. 400 Wörtern stammt, wird folgendermaßen bewertet:

- 2-4 Pluspunkte: Note 0,7
- Bis 0 Fehlerpunkte: Note 1,0
- Bis 1 Fehlerpunkte: Note 1,3
- Bis 2 Fehlerpunkte: Note 1,7
- Bis 4 Fehlerpunkte: Note 2,0
- Bis 5 Fehlerpunkte: Note 2,3
- Bis 6 Fehlerpunkte: Note 2,7
- Bis 8 Fehlerpunkte: Note 3,0
- Bis 10 Fehlerpunkte: Note 3,3
- Bis 12 Fehlerpunkte: Note 3,7
- Bis 14 Fehlerpunkte: 4,0
- Bis 16 Fehlerpunkte: 4,3
- Bis 18 Fehlerpunkte: 4,7
- Bis 20 Fehlerpunkte: 5,0

Alles in allem sollen diese von mir persönlich festlegten Evaluationskriterien bei der Beurteilung von den durch die Studierenden angefertigten Übersetzungen helfen, die Übersetzungen objektiver zu bewerten. Eine dementsprechende Bewertung ist auch deshalb sinnvoll, weil dadurch die Unterschiede zwischen den Übersetzungen der Kontrollgruppe und der Versuchsgruppe klarer herausgearbeitet werden können und deutlicher wird, inwieweit sich ihre Qualität voneinander unterscheidet.

7.4 Zusammenfassung und Ausblick

All diese Maßnahmen zur Herstellung größtmöglicher Objektivität erfüllen die Bedingungen für die Messung der fachspezifischen Translationskompetenz sowie der Diskurskompetenz. Zwar sind die Bedingungen einer strikt quantitativ-empirischen Studie nicht erfüllt, da die Teilnehmerzahl der Forschungsgruppen zu gering ist, allerdings wird durch die Auswertung der Übersetzungen die Subjektivität der Fragebögen etwas ausgeglichen. Die Auswertungen der Übersetzungen als Bestandteile einer summarischen Bewertung machen eine objektive Bewertung des Lernzuwachses insgesamt einfacher. Die Konzeption der Unterrichtsreihen ist in erster Linie so ausgelegt, dass möglichst viel in der Fremdsprache kommuniziert wird. Dies ist ein weiterer Punkt, der die Subjektivität etwas ausgleicht, da die erhöhte Sprechzeit des einzelnen Studierenden objektiv gemessen werden kann.

Alles in allem haben die Schlüsse, die aus den Beobachtungen und Ergebnissen gezogen werden, naturgemäß nur exemplarischen Charakter. Allerdings können sie als Anhaltspunkte dienen, ob sich bestimmte Lehrmethoden generell eignen den Sprechanteil des Einzelnen so zu erhöhen, dass es zu einer größeren Motivation der Studierenden kommt. Für eine Überprüfung der Ergebnisse in puncto Steigerung der translatorischen Kompetenz sind allerdings weitere, größer angelegte empirische Studien notwendig.

Im Einzelnen besteht die empirische Untersuchung in der Auswertung der drei folgenden Unterrichtsreihen, die jeweils in Kapitel 8, 9 und 10 vorgestellt werden. Folgende Themenschwerpunkte werden in den jeweiligen handlungsorientierten Unterrichtsreihen vorgestellt:

- In Kapitel 8 wird mit der aktivierenden Methode der *Diskussion* in Form einer *Talk-Show* das Thema „Tourismus in Andalusien“ beleuchtet. Dabei werden die Vor- und Nachteile, die der Tourismus vor Ort mit sich bringt kritisch erörtert, indem sich die Studierenden in die Menschen vor Ort emphatisch hineinversetzen.
- In Kapitel 9 geht es um das Sprechen in Kleingruppen bzw. mit einem Partner. Die Sprechkompetenz wird hinsichtlich des Themas „Spanischer Bürgerkrieg und Franco-Diktatur“ geschult, wobei die Folgen, die diese Zeit für Spanien hatte, explizit herausgearbeitet werden. Als Textsorte steht hier u. a. Lyrik im Vordergrund.

-
- In Kapitel 10 wird die Drogenproblematik in Kolumbien behandelt, wobei als Unterrichtsmaterialien u. a. ein Lied und ein Film zur Anregung verschiedener Kompetenzen verwendet werden. In allen drei Unterrichtsreihen geht es demnach um die Aktivierung der Sprechkompetenz des Einzelnen im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichtens.

8. Beschreibung und Auswertung der ersten Unterrichtsreihe

Im Folgenden wird die Unterrichtsreihe „Schulung der Sprechkompetenz anhand des Themas *Qué consecuencias tiene el turismo en Andalucía para la gente de la región?*“ zuerst detailliert beschrieben, indem auf die einzelnen Unterrichtseinheiten und Stunden eingegangen wird; anschließend werden die Messinstrumente vorgestellt, die als Grundlage zur Überprüfung der Hypothesen 1-3 dienen.

8.1 Gliederung der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe gliedert sich in drei Unterrichtseinheiten, die jeweils dreimal 90 Minuten Unterrichtszeit umfassen. Die Studierenden wurden demnach innerhalb der Unterrichtsreihe neun Mal im Rahmen von handlungsorientierten Lehrveranstaltungen unterrichtet. Die jeweils erste Stunde einer jeden Einheit diente der Begriffsklärung und zur Mobilisierung von bereits vorhandenem Wissen bzgl. des Themas sowie zur Generierung von neuem Wissen. Diese wurde jeweils von mir geplant und von dem modulverantwortlichen Dozenten durchgeführt. In der zweiten Stunde wurde die eigentliche Methode zur Aktivierung der Sprechkompetenz angewandt, was unter Berücksichtigung von handlungs- und kompetenzorientiertem Lernen gemäß Diskurskompetenz (vgl. Kapitel 3) geschah. Diese zweiten Stunden einer jeden Einheit wurden von mir geplant und durchgeführt. Die dritten Stunden einer jeden Einheit wurden wiederum von mir geplant, aber von dem modulverantwortlichen Dozenten durchgeführt. Dabei ging es um die jeweiligen Übersetzungen, die, basierend auf der jeweils zweiten Stunde einer jeden Einheit, von den Studierenden als Hausaufgabe angefertigt wurden. Aus zwei Gründen habe ich jeweils nur die zweite Stunde einer jeden Einheit abgehalten. Zum einen aus zeitlichen Gründen und zum anderen deshalb, weil die eigentliche Kompetenzorientierung immer erst in der zweiten Stunde einer jeden Einheit stattfand. Zwar waren die jeweils erste und dritte Stunde einer jeden Einheit auch bis zu einem gewissen Grad handlungsorientiert, ich wollte aber meinen Fokus auf die eigentliche Entwicklung der Sprechkompetenz richten, deren Förderung ich aus Gründen der Abwechslung nur jeweils ein Mal innerhalb einer dreistündigen Einheit abhalten wollte. Des Weiteren

ren war mir ein direktes Feedback, was ich im Austausch mit dem modulverantwortlichen Dozenten nach jeder Stunde erhielt, wichtig, damit durch diese Art der Messung die Subjektivität der Studie zumindest etwas eingeschränkt werden konnte.

Zum besseren Verständnis folgt die Gliederung der Unterrichtsreihe in Tabellenform.

Unterrichtsreihe: Schulung der Sprechkompetenz anhand des Themas: <i>Qué consecuencias tiene el turismo en Andalucía para la gente de la región?</i> Thema: <i>El turismo en Andalucía</i> Sommersemester 2017 Lehrveranstaltung: MA Seminar <i>Translatorische Kompetenz</i>	
Unterpunkte: • <i>tipos de turismo (turismo de masa, turismo cultural, turismo rural, turismo de deporte)</i> • <i>problemas acerca del turismo: (basura, escasez de agua etc.)</i> • <i>ventajas/desventajas del turismo:</i> • <i>Qué productos exporta la respectiva región?</i> • <i>Qué atracciones culturales hay en la respectiva región?</i> • <i>PIB, tasa de paro, importantes sectores económicos etcétera</i>	
Einheit 1: <i>Andalucía usará Sierra Nevada para captar turismo alemán</i>	Inhalt
1. Unterrichtsstunde	Begrüßung der Studierenden zum Hauptseminar, Lesen des Textes, Begriffsklärung (z.B. Sierra), Landeskundliche Informationen zum Text. HA: Schulung der Schreibkompetenz anhand der Bearbeitung der entsprechenden Tareas (vgl. Kapitel 8.2)
2. Unterrichtsstunde	Einstieg: Brainstorming: Qué tipos de turismo hay en España? Einstimmung: Qué tipo de turista eres tú? Schulung der mündlichen Sprachkompetenz anhand der Diskussion: Qué ventajas y desventajas tiene el turismo en la Sierra Nevada para Andalucía? Hausaufgabe: Übersetzung des Textes ins Deutsche. Studierende dürfen aus zwei verschiedenen Übersetzungsaufträgen wählen
3. Unterrichtseinheit	Besprechung der Übersetzungen

	Kommentieren ausgewählter Übersetzungen Was für Besonderheiten konnten festgestellt werden? Fiel den Studis das Übersetzen des Textes leicht? /Haben sie das Gefühl durch die vorherige Stunde bzgl. der Übersetzung profitiert zu haben?
Einheit 2: <i>Málaga y la escasez de agua durante el verano</i>	Inhalt
1. Unterrichtsstunde	Einführung in die Thematik. Info über wichtige Städte Andalusiens. Wichtigkeit Málagas als attraktive Tourismus-Stadt. HA: Schulung der Schreibkompetenz anhand der Bearbeitung der entsprechenden <i>Tareas</i>³⁸ (vgl. Kapitel 8.3)
2. Unterrichtsstunde	Einstieg: Fotos als Impuls (Plenumsgespräch) Methode: Diskussion in Kleingruppen: <i>Es bueno abrir un nuevo parque acuático en Málaga tomando en cuenta la escasez de agua que amenaza la región?</i> Hausaufgabe: Übersetzen des Textes in Deutsche
3. Unterrichtsstunde	Besprechung der Übersetzungen Kommentieren ausgewählter Übersetzungen
Einheit 3: <i>Turismo rural – una alternativa para España?</i>	Inhalt
1. Unterrichtsstunde	Begriffsklärung. <i>Turismo rural, ecoturismo, agroturismo</i>. Ökologische Aspekte in Bezug auf Tourismus in Andalusien HA: Bearbeitung der entsprechenden <i>Tareas</i> (vgl. Kapitel 8.4)
2. Unterrichtsstunde	Einstieg: Kurzfilm mit anschließender Diskussion im Plenum Debatte: <i>El agroturismo – una alternativa para España?</i> Hausaufgabe: Übersetzen des Textes ins Deutsche
3. Unterrichtsstunde	Besprechung der Übersetzungen Kommentieren ausgewählter Übersetzungen

³⁸ Aufgaben.

Die erste der drei Unterrichtsreihen, die im Sommersemester 2017 am FTSK in Germersheim durchgeführt wurde, richtete sich hauptsächlich an Studierende mit Spanisch als B-Sprache im Studiengang MA *Translation*. Insgesamt 16 Studierende besuchten das Hauptseminar „Translatorische Kompetenz“. Die Gruppe bestand aus 10 weiblichen und 6 männlichen Studierenden. Alle Studierenden waren zwischen 23 und 28 Jahren alt. 14 Studierende waren ordentliche Studierende am FTSK. Bei 2 Studierenden handelte es sich um Erasmus-Studierende aus Spanien und Griechenland. Von den 16 Studierenden sind insgesamt 4 Studierende mit einer zweiten Sprache aufgewachsen. Auffallend ist, dass insgesamt 6 Studierende angaben, eine zweite Sprache nahezu fehlerfrei in Wort und Schrift zu beherrschen. Bei ihnen handelt es sich nicht um dieselben Studierenden, die angaben, mit einer zweiten Sprache aufgewachsen zu sein.

Bei den 14 Studierenden, die in Germersheim als ordentliche Studierende mit Spanisch als B-Sprache eingeschrieben waren, handelte es sich um Studierende des 3. Semesters des viersemestrigen Masterstudiengangs *Translation*. Bei den beiden Erasmus-Studierenden handelte es sich ebenfalls um Studierende eines Masterstudiengangs. Von den 16 Studierenden gaben lediglich 6 Studierende an, sich regelmäßig außerhalb der universitären Einrichtungen auf Spanisch zu unterhalten. 8 Studierende hatten an einem ein- bis zweisemestrigen akademischen Austauschprogramm teilgenommen. Trotz der relativ homogenen Zusammensetzung in puncto Alter wiesen die Studierende deutliche Unterschiede auf, was ihre Sprechkompetenz anging.

Was den Leistungsstand der Lerngruppe angeht, konnte ich im Vorfeld lediglich davon ausgehen, dass alle Studierende bereits ein Bachelor-Studium absolviert hatten, allerdings ohne zu wissen, ob dieses Studium sprachenspezifisch war oder nicht. Ich bin allerdings davon ausgegangen, dass die Mehrzahl der Studierenden, die sich für den Masterstudiengang *Translation* entschieden hat, bereits über gute bzw. sehr gute Wissenskenntnisse in der Fremdsprache verfügen müsste. Was den Kompetenzgrad der Studierenden anging, habe ich mich daher an einem Niveau B2+ orientiert, das sie im Laufe des Studiums mindestens erreicht haben sollten. Auf diesem Kompetenzniveau basiert auch meine Material- und Methodenauswahl. Die Erfahrung aus meinen Zeiten als Lehrbeauftragte am FTSK und meiner eigenen Studienzeit haben mich allerdings gelehrt, dass es in den Lehrveranstaltungen fast immer Studierende gibt, die über ein nahezu muttersprachliches Niveau in der jeweiligen Fremdsprache verfügen, und

solche, die die Fremdsprache nicht bzw. kaum sprechen, allerdings mitunter über eine gut ausgeprägte Schreib- und Hörkompetenz verfügen. Was die Steigerung der Sprechkompetenz angeht, auf die die Übungen der Unterrichtsreihen abzielen, bin ich davon ausgegangen, dass Studierende, die die Sprache bereits gut sprechen, durch das Sprechangebot motiviert werden und mitunter als Zugpferde in Diskussionen und Gruppenarbeiten eingesetzt werden können. Diese Studierenden werden im Auswertungsteil (vgl. Kapitel 8.5) mit Gruppe *LSS*³⁹ bezeichnet. Des Weiteren habe ich antizipiert, dass diejenigen, deren Sprechkompetenz eher mittelmäßig ausgeprägt ist, da ihnen u. a. die Übung fehlt, diese Chance im Unterricht nutzen, ihre Sprechkompetenz zu erhöhen. Diese Gruppe bezeichnete ich mit Gruppe *ML*⁴⁰. Ich habe ebenfalls die Studierenden berücksichtigt, deren Sprechkompetenz nur gering ausgeprägt ist. Diese Gruppe bezeichne ich als Gruppe *SAS*⁴¹. Bei dieser Gruppe handelt es sich zum größten Teil um Studierende, die sich wegen ihrer schwach ausgeprägten Sprechkompetenz eventuell nicht trauen, am Unterricht teilzunehmen. Ich versuchte diesen Studierenden ein wenig den Druck bzw. die Angst vor dem Sprechen zu nehmen, indem ich zu Beginn der ersten Stunde darauf hinwies, dass die kommunikativen Kompetenzen beim Übersetzen unterschiedlich ausgeprägt sind, und dass mitunter der brillianteste Übersetzer die Sprache mit einem starken Akzent und weniger flüssig spricht als jemand, dessen Sprechkompetenz hervorragend ist.

Des Weiteren betonte ich die Wichtigkeit, die ein an das Studium vorangegangener Auslandsaufenthalt hat, dass nämlich, wenn ein Studierender länger Zeit im Ausland war, er die Sprache in der Regel wesentlich flüssiger spricht als jemand, der die Fremdsprache nur im eigenen Land gelernt hat.

Was das Sozialverhalten der Studierenden anging, hatte ich antizipiert, dass die Studierenden über ein gutes Sozialverhalten verfügen, einander aussprechen und zuhören lassen sowie die von mir als Lehrkraft vorgestellten Methoden akzeptieren und ausprobieren. Ich habe bestimmten schuldidaktischen Methoden und Lernformen wie z. B. dem intensiven

³⁹ *LSS*: Leistungsstarke Ausprägung der Sprechkompetenz.

⁴⁰ *ML*: Mittlere Leistungsstärke in der Sprechkompetenz.

⁴¹ *SAS*: Schwach ausgeprägte Sprechkompetenz.

Fokus auf Rollenkärtchen sowie dem Arbeiten in Neigungsgruppen⁴² weniger Gewicht beigemessen und mich im Vorfeld darauf verlassen, dass die Studierenden von sich aus auf Redezeit, Sprache und gleichmäßige Verteilung der Rollen innerhalb der Gruppenarbeit achten.

Nachdem die Studierenden in der ersten Stunde der Einheit in ihren Neigungsgruppen arbeiten durften, habe ich mich in der zweiten Stunde dazu entschieden, die Gruppen selbst zusammenzustellen, nämlich dann, als ich ungefähr einschätzen konnte, welche Studierenden über hervorragende Sprechkompetenz verfügten und welche sehr gehemmt und schüchtern waren, was das Sprechen anging. Ich habe die Gruppen dann heterogen so zusammengesetzt, dass immer eine Gruppe über einen sehr guten Sprecher (LSS), ein- bis zwei mittelmäßige Sprecher (ML) und ein- bis zwei weniger starke Sprecher (SAS) verfügte.

8.2 Methodisch- didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *Andalucía usará Sierra Nevada para captar turismo alemán*

Die erste Stunde des Hauptseminars *Translatorische Kompetenz* wurde darauf verwendet, Begriffe wie z. B. *Sierra* zu klären. Außerdem wurde der vorzubereitende Text ausgeteilt und auf die Aufgaben hingewiesen, die für die Folgestunde zu bearbeiten sind. Die Studierenden hatten als Hausaufgabe den Text *Andalucía usará Sierra Nevada para captar turismo alemán* (vgl. Anhang Text 1) zu lesen und im Anschluss folgende Aufgaben zu bearbeiten:

Haga un resumen del artículo utilizando sus propias palabras.

Explique que tipos de turismo están mencionados en el texto y que ventajas y desventajas puede tener para la región.

Comente la siguiente cita: “El turismo en Andalucía es una bendición y una maldición a la vez.”

Mit dem Erteilen dieser Aufgaben wollte ich sichergehen, dass die Studierenden sich bis zur Folgestunde eingehend mit der oben genannten Thematik vertraut gemacht hatten, sodass die Folgestunde vollends zur Förderung der Sprechkompetenz verwendet werden konnte. Des Weiteren

⁴² Unter dem Arbeiten in Neigungsgruppen versteht man, dass sich Schüler/Studierende ihre Arbeitsgruppen mit den Arbeitspartnern zusammenstellen, mit denen sie gerne arbeiten. In der Regel sind das diejenigen Personen, die sie kennen und die ihnen vertraut sind.

wurde diese erste Stunde dazu verwendet, den Studierenden landeskundliche Informationen zu Spanien ins Gedächtnis zu rufen. Unter anderem ging es um Andalusien, bedeutende geschichtsträchtige Städte dieser *Region Autónoma* und die 800jährige Herrschaft der Araber und Mauren in Andalusien. Generell konnte festgestellt werden, dass nur die Hälfte der Studierenden über oben genannte Informationen im Vorfeld verfügten. Für die anderen war es Neuland.

Als Einstieg zur folgenden Stunde wurden die Lernenden zu einem Brainstorming zum Thema Tourismus aufgefordert. Jede Person hatte die Möglichkeit ihre persönliche Assoziation zu dem Begriff vorzubringen; dies konnte ein einzelnes Wort oder aber ein Kurzvortrag sein. Im Anschluss wurden die Lernenden gebeten, sich spontan zu äußern, welche Art von Tourismus sie kennen und bevorzugen. Dies geschah in Form eines kleinen ein- bis zweiminütigen Vortrags, den die Studierenden in Partnerarbeit vorbereitet hatten. Als Überleitung zur Erarbeitungsphase stellte ich die Frage: *Que ventajas y desventajas tiene el turismo en la Sierra Nevada para Andalucía?* Es schloss sich eine 15minütige Gruppenarbeitsphase an, in der die Studierenden Argumente für- bzw. gegen die Nutzung der Sierra Nevada als Touristenattraktion für die anschließenden Diskussionen vorbereiteten. Die Lerngruppe wurde in vier heterogene Kleingruppen aufgeteilt, wobei zwei Gruppen Argumente für den Tourismus in der Sierra Nevada zusammentrugen, während der Arbeitsauftrag für die beiden anderen Gruppen lautete, Argumente gegen den Tourismus in der Sierra Nevada zu finden. In dieser Phase fungierte ich als Beraterin und Ansprechpartnerin, wobei ich sicherstellte, dass die Studierenden ausschließlich auf Spanisch miteinander kommunizierten.

Um die Überleitung zur Erarbeitungsphase interessant zu gestalten, führte ich hier eine sogenannte „Denkblase“ ein: Indem die Lernenden sich in die Rollen von unmittelbar betroffenen Personen hineinversetzen, sind sie näher am Geschehen, als wenn sie nur über die Einstellung der verschiedenen betroffenen Personen im Allgemeinen diskutierten. Dadurch konnte bei der anschließenden Diskussion ein höheres Maß an Kreativität erzielt werden, da die Lernenden emphatischer diskutiert haben.

Denkblase: *Imagínense lo siguiente:*

Un grupo de residentes de la ciudad de Calabonda (situada en la Costa del Sol en el sur de la Sierra Nevada) y un grupo de miembros de TUI que tienen planeado abrir el hotel grande NIEVE Y MAR quedan en el Ayuntamiento de Calabonda para discutir:

El grupo de TUI quiere implementar su proyecto cuanto antes: Abrir el NIEVE Y MAR 5 en Calabonda.*
Los residentes de Calabonda están en contra.

In der nächsten Phase diskutierten die Studierenden im Plenum über die Vor- und Nachteile des Tourismus in Andalusien. Die Diskussion wurde von mir eröffnet und gelenkt. So konnte ich zusätzlich Impulse geben, wenn die Diskussion ins Stocken geriet. Beim Diskutieren kam es nicht in erster Linie auf fehlerfreie Beiträge an, sondern auf die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten, daher galt hier das *message before accuracy*-Prinzip (vgl. Timm 1996: 204), was beinhaltet, möglichst viele kommunikative Beiträge zuzulassen und eine Fehlerkorrektur nicht unmittelbar zu geben.

Als Hausaufgabe hatten die Studierenden auf Grundlage der Arbeit der heutigen Stunde die Möglichkeit einen Brief an die Verfasserin des Artikels zu schreiben. So hatten alle Teilnehmer noch einmal die Gelegenheit sich persönlich und in Einzelarbeit mit dem Stundenthema auseinanderzusetzen und die Erkenntnisse aus der Stunde zu vertiefen, indem sie schriftlich ihre Argumente gewichteten, bevor sie sich mit der eigentlichen Übersetzung auseinandersetzten.

In der Folgestunde wurden die Übersetzungen der Studierenden verglichen. Es wurde auf die beiden verschiedenen Übersetzungsaufträge eingegangen, aus denen die Studierenden wählen konnten und die wie folgt lauteten:

- Übersetzen Sie unter Anwendung der Globalstrategie „Instrumentelles Übersetzen“ sowie den Makrostrategien: „Verständlichkeit, Verdichtung, Implizität und Kreativität“
- Übersetzen Sie unter Anwendung der Globalstrategie „Dokumentarisches Übersetzen“ sowie den Makrostrategien: „Genauigkeit, Extension, Explizität, Konventionalität“⁴³

In dieser Stunde ging es demnach um die unterschiedlichen Übersetzungsaufträge und die daraus hervorgegangenen Übersetzungen. Diese Stunde war der translatorischen Kompetenz insofern gewidmet, als dass es hier darum ging, sich bestimmter Strategien bewusst zu werden und bestimmte Übersetzungen, die unter Anwendung der jeweiligen Strategien hervorgingen, zu kommentieren.

⁴³ Zur Global- und Makrostrategien siehe Siever 2017.

8.3 Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *Málaga y la escasez de agua durante el verano*

Die erste Stunde beschäftigte sich mit den Vor- und Nachteilen von sogenannten Aquaparks (*parques acuáticos*). Zu Anfang der Stunde wurde auf das Vorwissen der Studierenden zurückgegriffen. Sie mussten dazu Stellung nehmen, was sie bereits über die positiven Effekte der Aquaparks wissen, wo in Andalusien es diese Parks gibt und was ein solcher Park für die Umwelt bedeutet. Auch wurde darauf eingegangen, wie man der alljährlichen Wasserknappheit in Andalusien entgegenwirkt und welche Möglichkeiten es gibt, in Aquaparks auf die Verwendung von Trinkwasser zu verzichten z. B. durch die Verwendung von Wasser aus Entsalzungsanlagen. Der Unterricht fand wiederum unter Berücksichtigung der funktionalen Einsprachigkeit auf Spanisch statt. Als Vorbereitung für die Folgestunde hatten die Studierenden diesmal die Aufgabe, den zu übersetzenden Text (vgl. Anhang CD-ROM Unterrichtsmaterial zu Kapitel 8/Text 2) zu lesen und folgenden Sachverhalt zu bearbeiten:

¿Qué problemas tienen los residentes de Fuente de Piedra, Villanueva de Rosario, Teba y Villanueva de la Concepción (los pueblos de la comarca norte de Málaga)? Comente la siguiente cita: „*En el siglo 21 los parques acuáticos no tienen nada que ver con la escasez de agua en las respectivas regiones.*”

Durch die oben genannten Aufgaben sollte sichergestellt werden, dass sich die Studierenden mit der Problematik auseinandersetzen, um dann im Anschluss problemorientiert und empathisch diskutieren zu können.

Der Einstieg in die folgende Unterrichtsstunde wurde impulsgebend durch zwei nebeneinanderstehende Fotos inszeniert. Das eine Bild zeigt einen Aqua Park, das andere eine extrem trockene Landschaft. Durch die Bilder sollten die Studierenden für das zu behandelnde Thema motiviert und für die damit verbundene Problematik sensibilisiert werden. Bildgestützte Medien besitzen nach Gienow und Hellwig (1998: 138) eine „spezifische Reizstruktur“, die „spontane Aufmerksamkeit auslöst“. Diese Bilder dienten als visuelle Satire, die provozieren sollte. Sie wurden als stummer Impuls gezeigt und führten nach einer Beschreibung zur vertiefenden Deutung und Interpretation seitens der Studierenden. An manchen Stellen musste ich steuernde Fragen einflechten, sodass sich ein Unterrichtsge-

sprach im Stil des frageentwickelnden Verfahrens anbot. Die Bilder kritisierten einen Zustand der Realität. Hier wurde zudem neben der generellen Aufmerksamkeit für die Stunde eine Einstimmung der Studierenden auf das heutige Thema erzielt. Im darauffolgenden Einstiegsgespräch ging es daher weniger um die Bewertung guter und schlechter, richtiger und falscher Antworten als vielmehr um die Integration möglichst vieler Beiträge (vgl. Anders 2009: 16). Das Gespräch fand im Plenum statt. Ich sorgte hier für eine offene Gesprächsatmosphäre und lenkte behutsam. Zudem war ich Impulsgeberin und aktive Zuhörerin (vgl. Anders 2012: 16-17). An dieser Stelle habe ich antizipiert, dass die Studierenden die Bilder richtig analysieren bzw. kommentieren. Durch das Gespräch über die Bilder wurden die Lernenden über den Bedeutungsgehalt des Wassers aufgeklärt und erhielten Klarheit über das Thema der Stunde. Das Gespräch sollte die Funktion erfüllen, die Lernenden neugierig zu machen, ihre Aufmerksamkeit zu kanalisieren und zu zahlreichen Beiträgen zu ermuntern und ihnen die Chance geben, ihr Vorwissen einzubringen (vgl. Mattes 2002: 16ff.).

Zu Beginn der in heterogenen Kleingruppen à 2-3 Lernenden stattfindenden Erarbeitungsphase erhielten die Lernenden zunächst ihren jeweiligen Arbeitsauftrag nämlich die Vorbereitung eines von 4 Charakteren, die in einer anschließenden fiktiven Talkshow aufeinandertreffen. Die Studierenden konnten aus den folgenden Charakteren wählen, die sie im Anschluss in der Talk-Show repräsentieren sollten:

- Un residente de Villanueva de Rosario
- Un residente de Teba y Villanueva de la Concepción⁴⁴
- Dos propietarios de la obra de la construcción del parque acuático
- Un moderador de la discusión

In den folgenden 15 Minuten erarbeiteten die Studierenden im Rahmen ihrer jeweiligen Expertengruppe Argumente, die die Perspektive der jeweiligen Charaktere unterstrichen. Dabei griffen sie zuerst auf ein Brainstorming zurück, um sich bestimmte mögliche Haltungen der Charaktere ins Gedächtnis zu rufen.

In der Diskussions- und Sicherungsphase diskutierten insgesamt 9 Studierende über die Frage, inwieweit die Wasserknappheit den Einzelnen

⁴⁴ Bei diesen Städten handelt es sich um Städte und Gemeinden der Provinz Málaga.

betrifft und welche Vor- und Nachteile eine Reduzierung der Wasserausgaben mit sich bringen würde. In der Diskussion im Rahmen einer fiktiven Talkshow konnten die teilnehmenden Studierenden einen hohen Redeanteil erzielen. Während der Talkshow gab es 5 feste Diskussionsmitglieder, die aus einem Moderator sowie jeweils zwei Befürwortern des Aquaparks (*propietarios*) und zwei Anwohnern (*residentes*) bestand. Die Diskussion war so ausgestaltet, dass sich die insgesamt 5 Diskussionsmitglieder im Halbkreis gegenüber saßen, so dass die restlichen Studierenden das Geschehen von ihren Plätzen aus beobachten konnten. Der Halbkreis bestand aus insgesamt 7 Stühlen, von denen zwei nicht besetzt waren. Dies hatte den Zweck, dass somit auch Studierende aus der Zuhörerreihe spontan in den Diskussionskreis treten konnten, um ihre Meinung zu vertreten und den Kreis nach einem freigewählten Zeitraum wieder verlassen konnten. Dies diente vor allem dazu, Studierende, deren Sprechkompetenz nur mittelmäßig (vgl. Gruppe ML) oder gering (vgl. Gruppe SAS) ausgeprägt war, ebenfalls zum Sprechen zu motivieren, ohne dass diese Personen gezwungen waren, der gesamten Diskussion beizuwohnen, sondern sich immer wieder nach eigenem Ermessen in den geschützten Raum der Zuhörerschaft zurückziehen konnten.

Da diese Phase in erster Linie auf die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten abzielt, gilt hier ebenfalls das *message before accuracy*-Prinzip (vgl. Timm 1996: 204). Es kommt hier nicht auf sprachlich fehlerfreie Äußerungen an, sondern darauf, ob die Botschaft vom Gegenüber verstanden wird (vgl. Sommerfeld 2011: 71).

Die Diskussion begann mit einer Einstiegsphase, in der ein zuvor festgelegter Studierender, der die Rolle des Moderators innehatte, die von den Lernenden gespielten Charaktere kurz vorstellte und erklärte, welche Position sie bezüglich des Themas einnahmen. Nach der Eröffnung der Diskussion brachten die einzelnen Personen abwechselnd ihre Haltung zum Ausdruck, auf die die anderen ablehnend oder zustimmend reagieren konnten. Der Moderator hatte selbst auch die Möglichkeit weiterführende Fragen zu stellen oder eigene Pro- und Kontraargumente zur Stellungnahme ins Plenum zu geben, sollte die Diskussion ins Stocken geraten. Die übrigen Studierenden hatten in dieser Zeit die Aufgabe ein Protokoll über das Gesagte anzufertigen, indem sie die Haltung der von den Lernenden eingenommenen Charaktere notierten.

Mit einer Abschlussphase beendete der Moderator die Diskussion auf mein Zeichen hin. Die Ergebnissicherungsphase fand im Plenum statt, indem ich den Studierenden lexikalisch und inhaltlich Rückmeldung zu ihren Ergebnissen aus der Diskussionsphase gab. Als erste Vertiefungsphase hatten die Lernenden die Möglichkeit in Form einer Hausaufgabe persönlich zu der diskutierten Thematik Stellung zu nehmen. So hatten alle Studierenden noch einmal die Gelegenheit sich persönlich und in Einzelarbeit mit dem Stundenthema auseinanderzusetzen und die Erkenntnisse aus der Stunde zu vertiefen, indem sie schriftlich ihre Argumente gewichteten und ihre Schreibkompetenz trainieren konnten.

In der darauffolgenden dritten Stunde ging es erneut darum, bestimmte Textsortenkonventionen kennenzulernen und die Übersetzungen der Studierenden zu kommentieren. Außerdem wurde hier um ein kurzes mündliches Feedback zur vorangegangenen Stunde gebeten (vgl. Kapitel 8.5).

8.4 Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *Turismo rural – una alternativa para Espana?*

In der ersten Stunde der dritten Einheit wurden Begriffe wie *turismo rural*, *ecoturismo*, *agroturismo* geklärt bzw. den Studierenden ins Gedächtnis gerufen. Auch diese Stunde war auf eine funktionale Einsprachigkeit ausgelegt, in der Spanisch die Arbeitssprache war. Es wurde beleuchtet, welche Arten von alternativem Tourismus es in Spanien bereits gibt und welche Vorteile dieser Tourismus mit sich bringen kann. Im Anschluss hatten die Studierenden die Aufgabe den Text *Turismo Rural* (vgl. Anhang Text 3) zu lesen und gemeinsam in Partnerarbeit die folgenden Fragen zu beantworten.

¿Qué sectores se benefician del turismo rural?

¿Qué sector de la sociedad prefiere el turismo rural?

¿Por qué es bueno el turismo rural para los niños?

Según el texto, ¿el turismo rural afecta negativamente el entorno? Dé ejemplos.

¿Qué se puede hacer para evitar la contaminación en este tipo de espacios naturales?

Während dieser Vorbereitungsphase sollten die Studierenden wiederum darauf achten, ausschließlich auf Spanisch miteinander zu kommunizieren.

Als Einstieg zur zweiten Stunde dieser Einheit habe ich einen Kurzfilm ausgewählt, der die Lernenden auf unterhaltsame Art über die Vorteile des

*turismo rural*⁴⁵ informiert. Mit dem Kurzfilm wollte ich die Studierenden auf das heutige Stundenthema einstimmen und eine generelle Aufmerksamkeit für die Stunde erzielen. Durch den Kurzfilm als Einstiegsmedium wurden die Lernenden schon zu Beginn der Stunde zu einer Stellungnahme herausgefordert (vgl. Anders 2009: 16). Diese Art von Unterrichtsmaterial kommt Jugendlichen, die in einer visuellen Welt aufwachsen, besonders entgegen, da diese den größten Teil ihrer Informationen über Bilder erhalten (vgl. Sommerfeld 2011: 131). Der Kurzfilm schulte das Leseverstehen der Lernenden, da in ihm nicht gesprochen wurde, sondern alle Vorteile, die der *turismo rural* zu bieten hat, durch Bilder anschaulich erklärt wurde, indem einige Schlagwörter neben den Bildern auftauchten.

Um die Überleitung zur Erarbeitungsphase interessant zu gestalten, baute ich hier wieder eine sogenannte „Denkblase“ ein:

Imagínense lo siguiente:

Quieren abrir un hotel de estilo rural y están invitados/as por el alcalde de la ciudad de Málaga para presentar su idea. Al mismo tiempo el alcalde también tiene invitado al representante de un gran operador turístico. Cada uno de ustedes tiene que intentar convencer al alcalde de que su proyecto sea el proyecto adecuado:

Indem die Lernenden sich in die Rollen von unmittelbar betroffenen Personen hineinversetzen, sind sie näher am Geschehen, als wenn sie nur über die Vor- und Nachteile des *turismo rural* im Allgemeinen diskutieren. Dadurch erhoffte ich mir bei den anschließenden Kleingruppendiskussionen eine höhere Kreativität, da die Lernenden voraussichtlich emphatischer diskutieren würden. Zu Beginn der in heterogenen Kleingruppen à 3 Studierende stattfindenden Erarbeitungsphase erarbeiteten die Lernenden in den folgenden 20 Minuten anhand des Textes Argumente für bzw. gegen die Errichtung eines Hotels im Stil des *turismo rural*. Dabei griffen sie zuerst auf ein Brainstorming zurück, um sich ihnen bereits bekannte Für- bzw. Gegenargumente ins Gedächtnis zu rufen und in der anschließenden Kleingruppendiskussion zu verwenden. Die Lernenden wurden gebeten, sämtliche Argumente schriftlich in ganzen Sätzen zu verfassen. Zwar mussten sie während der Kleingruppendiskussionen oft spontan reagieren, ein vorformuliertes Argument, welches sie sich ins Gedächtnis riefen (nicht ablesen), erleichterte aber häufig das Erwidern. Des Weiteren schulte die Verschriftlichung der Argumente in der Fremdsprache die schriftliche Textproduktion der Lernenden.

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=hkYyAqJXvtE>.

Ich habe mich in dieser letzten Einheit für Kleingruppendiskussionen entschieden, weil durch diese Methode der Sprechanteil einzelner Lernender hoch war, jeder zum Sprechen herausgefordert wurde, in einer vorgegebenen Zeit zusammenhängend in der Fremdsprache sprach und dabei noch versuchte, sein Gegenüber zu überzeugen. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, auf die die Studierenden unter anderem durch die letzten beiden Einheiten vorbereitet wurden, indem sie häufig auf Spanisch sprechen mussten, sodass ich antizipierte, dass eventuelle Redehemmungen mittlerweile abgebaut wurden. Alle Kleingruppen hatten einen Moderator und 2 bzw. 4 weitere Mitglieder, die jeweils die Position des Ökotourismusanbieters bzw. des herkömmlichen Tourismusanbieters einnahmen. Die Studierenden hatten die Aufgabe eine minimale Diskussionszeit von 20 Minuten darzubieten. Die jeweiligen Moderatoren hatten die Aufgabe, lenkende Fragen einzuwerfen, sobald die Diskussionen ins Stocken gerieten. Nach Abschluss der Diskussionen wurde ein kurzes Feedback gegeben und die Problematik des Tourismus bzw. die Vorteile des Ökotourismus aus Sicht deutscher Urlauber (wie es die Studierenden in der Regel sind) beleuchtet.

Als Hausaufgabe zur Folgestunde bot sich an, das Thema der heutigen Stunde zu verschriftlichen, da es aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wurde. Indem die Studierenden schriftlich erörterten, inwieweit der *Turismo rural* eine Alternative für Spanien ist, setzen sie sich weiterführend und vertiefend mit der Thematik auseinander. Das schult die Schreibkompetenz und bereitet auf das Übersetzen des Textes vor, was die Studierenden im Anschluss tun sollten.

Die dritte Stunde wurde widmete sich erneut der Erörterung von verschiedenen durch die Studierenden angefertigten Übersetzungen.

8.5 Didaktisches Zentrum der Unterrichtsreihe

In allen drei Einheiten der Unterrichtsreihe *Turismo en Andalucia* ging es darum, Vor- und Nachteile, die der Tourismus in Andalusien mit sich bringt, zu erläutern. Die erste Einheit beschäftigte sich mit dem Skitourismus in der Sierra Nevada, die zweite mit der Wasserknappheit in Málaga und die dritte mit dem Ökotourismus in Andalusien.

Das didaktische Zentrum dieser ersten Einheit umfasst die Schulung der mündliche Sprachproduktion (Sprechkompetenz) der Studierenden. Weiterhin im Fokus stand die Schulung der interkulturellen Kompetenz

unter Berücksichtigung von Normen, Konventionen und kulturellen Besonderheiten in Bezug auf Spanien im Allgemeinen und Andalusien im Besonderen. Unter didaktischem Zentrum versteht man in der Fremdsprachendidaktik den Teil bzw. die Kompetenzen, der innerhalb einer Unterrichtseinheit in besonderem Maße geschult werden.

Zusätzlich zu diesen beiden Kompetenzen wurden die Studierenden in folgenden Bereichen kompetenter:

- Was ihre organisatorische Kompetenz anging, konnten die Studierenden einen Zuwachs erhalten, da sie in Gruppenarbeitsphasen die nachfolgenden Diskussionen eigenständig strukturieren und vorbereiten mussten.
- Ihre personelle Kompetenz konnten sie schulen, indem sie innerhalb der Diskussionen empathisch eine Rolle einnahmen und aus dem Blickwinkel unmittelbar Betroffener diskutierten.
- Ihr Leseverstehen und ihre Schreibkompetenz wurden durch das Bearbeiten der Aufgaben entsprechend der drei Texte gefördert.
- Durch das Kennenlernen der ihnen teilweise unbekannten Methoden wurde die Methodenkompetenz der Studierenden erweitert.
- Ihre Übersetzungskompetenz wurde durch das Anfertigen der Übersetzung unter Berücksichtigung des jeweiligen *Skopos* geschult. Dadurch wurden sie außerdem in den Bereich Linguistik Texttypologie, Terminologie und Recherche kompetenter.
- Ihre sozioprofessionelle Kompetenz konnten die Studierenden ebenfalls durch die Gruppenarbeitsphasen erweitern, da sie unter Einbezug ihrer Persönlichkeit selbstständig, im Team und nach Zeitvorgaben arbeiteten.

Im Folgenden wird untersucht, wie die Studierenden des Seminars *Translatorische Kompetenz* auf die oben vorgestellten handlungsorientierten Methoden reagiert haben. Dies geschieht anhand von Fragebögen, Beobachtungen durch die Lehrkraft und durch den modulbeauftragten Dozenten sowie die Bewertung der Übersetzungen der Studierenden der Versuchsgruppe, die anschließend mit der Bewertung der Übersetzungen der Studierenden der Kontrollgruppe verglichen wurde.

8.6 Auswertung der Unterrichtsreihe

In diesem Kapitel wird untersucht, ob die Schulung der mündlichen Sprachproduktion durch die aktivierenden Methoden der Plenumsdiskussion und Kleingruppendiskussion sowie der Simulation in Form einer Talkshow tatsächlich gegenüber einer herkömmlichen Übersetzungsübung einen Mehrwert hat. Folgende Hypothesen zu aktivierenden Methoden werden überprüft.

1. Durch aktivierende Methoden im Übersetzungsunterricht wird der Sprechanteil des einzelnen gegenüber herkömmlichen Methoden um ein Vielfaches erhöht.
2. Mit der Hilfe aktivierender Methoden arbeiten Studierende deutlich zufriedener und motivierter also in herkömmlichen induktiven Unterrichtsformen.
3. Durch aktivierende Methoden im Übersetzungsunterricht können die Studierenden einen generellen Zuwachs an translatorischer Kompetenz generieren.

Um die Subjektivität der Ergebnisse zu reduzieren, wurden verschiedene Instrumente zur Überprüfung der Hypothese herangezogen.

- Drei Fragebögen für die Studierenden
- Beobachtungen der Lehrkraft
- Beobachtungen des modulbeauftragten Dozenten
- Evaluation der Übersetzungen

Aus verschiedenen Gründen wurden auf den Durchlauf einer separaten Kontrollgruppe und einer Messung daraus hervorgehender Ergebnisse zur Überprüfung der ersten beiden Hypothesen verzichtet. Eine Kontrollgruppe wurde allerdings zur Überprüfung der dritten Hypothese herangezogen.

Evaluiert wurde anhand von 3 verschiedenen Fragebögen. Die Fragestellungen der Fragebögen waren so aufgebaut, dass die teilnehmenden Studierenden bei der Bewertung einer Affirmation immer zwischen „trifft völlig zu“, „trifft teilweise zu“ und „trifft gar nicht zu“ wählen konnten. Alternativ hätte sich eine Bewertung anhand der Zahlen 0 (trifft gar nicht zu) – 6 (trifft völlig zu) angeboten. Dadurch hätte man die Bewertung feiner justieren hätte können, was mir aber erst bewusst wurde, nachdem die Studie bereits abgeschlossen war.

Der erste Fragebogen bezieht sich zum einen auf die Erwartungshaltung, die die Studierenden an das Seminar „Translatorische Kompetenz“ hatten und zum anderen auf die Evaluation ihres BA-Studiums. Dieser Fragebogen besteht aus 8 Fragen, die sich zum einen auf den selbst einzuschätzenden Kompetenzzuwachs der Studierenden während des BA-Studiums beziehen, zum anderen auf die Berufsvorstellungen der Studierenden und die ganz generelle Frage, ob ihnen das Studium Spaß gemacht hat. (vgl. Anhang: Fragebögen 1-3).

Diese Befragung wurde zum einen deshalb durchgeführt, um den subjektiven Leistungszuwachs der Studierenden abzufragen, zum anderen um Auskunft über die Motivation der Studierenden während des BA-Studiums zu erhalten und Kommentare, Anregungen und Verbesserungsvorschläge zu erfragen, die die Studierenden in Hinblick auf das BA-Studium gewonnen haben.

Der zweite Fragebogen bezieht sich auf die eventuell vorhandene Zweisprachigkeit der Studierenden. Dies war deshalb wichtig, um zu vergleichen, ob zweisprachig aufgewachsene Studierende sich in ihrer Sprechkompetenz von einsprachig aufgewachsenen Studierenden unterscheiden. Es wurde geprüft, ob es sich eher positiv auf das Übersetzen auswirkt, zweisprachig – in diesem Fall Spanisch/Deutsch – aufgewachsen zu sein, oder ob es eher von Bedeutung ist, im Erwachsenenalter eine weitere Sprache regelmäßig zu sprechen, was den Aspekt der Anwendungsbezogenheit betont und sich somit positiv auf das Übersetzen auswirkt.

Der dritte Fragebogen umfasst die Evaluation des Seminars *Translatorische Kompetenz*. Dieser quantitative Teil umfasst die Meinungserhebung von insgesamt 16 Studierenden des Masterstudiengangs *Translation*. Sie wurde am Ende der Unterrichtsreihe *Qué consecuencias tiene el turismo en Andalucía para la gente de la región?* im Sommersemester 2017 durchgeführt. Dieser Fragebogen lässt sich grob in drei Themenbereiche untergliedern: Zum einen geht es darum, ob die subjektive Annahme der Studierenden, im Hinblick darauf, ob sie tatsächlich mehr gesprochen haben als in herkömmlichen Übersetzungsübungen, erfüllt wurde. Des Weiteren sollten die Studierenden evaluieren, ob ihnen durch die aktivierenden Methoden im Vorfeld, die Übersetzungen im Anschluss leichter gefallen sind. Außerdem sollten die Studierenden beurteilen, ob ihnen die Übungen gefallen haben und sie sich mehrere diesbezügliche Unterrichtsangebote wünschen.

Die Lehrkraft hat bei ihren Beobachtungen die folgenden Bereiche in den Fokus genommen: Teilnahme der Studierenden (rege oder verhalten), Sprechanteil des Einzelnen (Häufigkeit und ungefähre Dauer), Motivation der Studierenden, Lernatmosphäre, Zufriedenheit der Studierenden nach Abschluss der Einheit durch ein Spontanfeedback.

Des Weiteren hat die Lehrkraft sich mit dem modulbeauftragten Dozenten, der die Lehrveranstaltungen leitet, regelmäßig Austausch über die einzelnen Stunden getroffen. Der Dozent hat ihr in puncto Zufriedenheit und Motivation sowie Teilnahme der Studierenden ein regelmäßiges Feedback gegeben.

Als letztes Messinstrument wurden die Übersetzungen der Studierenden der Forschungsgruppe mit denen einer Nullgruppe verglichen. Die Nullgruppe befand sich im selben Semester wie die Forschungsgruppe. Allerdings wurde die Nullgruppe mit herkömmlichen Übersetzungsmethoden unterrichtet, d. h. hauptsächlich frontal, auf Deutsch und mit wenig Fokus auf handlungsorientierten Unterricht.

Die folgenden Alternativhypothesen werden demnach durch die drei Fragebögen, Beobachtungen durch die Lehrkraft, Befragung des Dozenten und die Auswertungen der Übersetzungen gestützt. Sie beinhalten das Folgende:

1. Erhöhung der Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache
2. Erhöhung der Motivation und Zufriedenheit des Einzelnen
3. Steigerung der translatorischen Kompetenz: Besseres Sprechen, selbstbewussteres Auftreten, besseres Übersetzen

Im Folgenden wird die erste Unterrichtsreihe im Hinblick darauf ausgewertet, ob sie tatsächlich dazu diente, den Sprechanteil des einzelnen Studierenden zu erhöhen, wie sich die Unterrichtsreihe auf die Motivation und Zufriedenheit der Studierenden auswirkte und, ob durch das Unterrichten mit den vorliegenden handlungsorientierten Unterrichtsmethoden tatsächlich die translatorische Kompetenz des einzelnen geschult bzw. erhöht werden konnte.

8.6.1 Überprüfung der ersten Hypothese

Die folgende erste Hypothese lautet:

Durch aktivierende Unterrichtsmethoden wird die Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache um ein Vielfaches erhöht.

Sie wird folgendermaßen überprüft:

Als erstes werden die Erkenntnisse aus den Beobachtungen durch die Lehrkraft herangezogen und schließlich Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen der Lehrkraft gezogen. Schließlich wird kritisch evaluiert, inwieweit der Sprechanteil des Einzelnen tatsächlich durch die aktivierenden Methoden erhöht werden konnte. Als weiteres Messinstrument werden Teile der Fragebögen 1 und 3 zur Überprüfung der Hypothese herangezogen.

Die erste Unterrichtsreihe wird dahingehend überprüft, ob mit der ersten aufgestellten Hypothese (Alternativhypothese 1) Recht behalten wurde und ob die Umsetzung der Methode gut gelungen oder weniger gut gelungen war.

8.6.1.1 Beobachtungen durch die Lehrkraft

Zur Überprüfung der ersten Hypothese wurden die Beobachtungen der Lehrkraft sowie das spontane Feedback der Studierenden herangezogen. Bereits während des Brainstormings in der ersten Stunde der ersten Einheit konnten alle Studierenden zum Reden bewegt werden. Während der Redeanteil bei einigen Studierenden nur ein Wort bzw. einen kurzen Satz betrug, äußerten sich andere an dieser Stelle bereits in mehreren Sätzen. Der Redeanteil betrug hier zwischen 2-15 Sekunden, und zwar in Form von monologischem Sprechen am Stück.

Während der Vorbereitungsphase in Gruppen zu jeweils 4 Personen tauschten sich die Studierenden 20 Minuten lang über ihren jeweiligen Arbeitsauftrag aus. Hier betrug der Redeanteil des Einzelnen zwischen einer Minute und 5 Minuten. Dieser Redeanteil fand in Form von einer Besprechung statt, in der die Studierenden über ihre Themenbereiche diskutierten, daher fand der Redeanteil des Einzelnen in Form von dialogischem Sprechen statt. Während der sich anschließenden Diskussion beteiligten sich alle Studierenden, allerdings nicht alle in gleichem Maße. So trugen 4 Studierende einmalig ein Argument vor, während 6 weitere Studierende sich zwar mehrfach äußerten, eine richtige Diskussion kam aber nur zwischen insgesamt 4 Studierenden zustande, die – unter Anwendung geeigneter Redestrategien – über die Vorteile des Tourismus in der Sierra Nevada diskutierten. Insgesamt betrug der Redenanteil hier zwischen 5 Sekunden bis eine Minute.

Bei der Messung der Sprechanteile handelt es sich um eine ungefähre Angabe. Die genannten Zeiten beziehen sich immer auf die gesamte Sprechzeit des einzelnen, dies muss nicht am Stück gewesen sein.

Alles in allem sahen die Ergebnisse für den Sprechanteil in der zweiten Stunde der ersten Einheit folgendermaßen aus:

Anwesend in Stunde 2, Einheit 1: 14 von 16 Studierenden	Einstiegsphase (Brainstorming)	Erarbeitungsphase Gruppenarbeit	Präsentationsphase (Plenumsdiskussion)
Hoher Redeanteil	1	4	4
Mittlerer Redeanteil	4	6	6
Geringer Redeanteil	9	4	4
Kein Redeanteil	0	0	0

Der Redeanteil ist in allen Unterrichtsphasen zwar am Einzelnen gemessen am kürzesten im Vergleich mit den anderen beiden Einheiten – sehr erfreulich war hier jedoch, dass sich während der Phase alle Studierenden beteiligt haben und es keinen Studierenden gab, der gar keinen Redeanteil hatte.

Was die zweite Stunde der zweiten Einheit angeht, in der die Studierenden in Gruppenarbeit eine anschließende *Fishbowl*-Diskussion in Form einer fiktiven Talkshow vorbereiteten, lag der Sprechanteil des Einzelnen während der Einstiegsphase zwischen 1-5 Sekunden, während der Vorbereitungsphase in Gruppenarbeit zwischen 5 Sekunden und 2 Minuten und während der Talkshow zwischen 30 Sekunden und 3 Minuten, wobei an dieser Stelle betont werden muss, dass nur 9 Studierende an der Talkshow teilnahmen, da die Teilnahme freiwillig war. Einige wollten sich nicht aus dem geschützten Raum der Gruppen freiwillig hinausbewegen.

Der Sprechanteil in der zweiten Stunde der zweiten Einheit sah wie folgt aus:

Anwesend: 14 von 16 Studierenden	Einstieg (Foto)	Erarbeitung (Kleingruppen)	Diskussionsphase (<i>Talk-Show</i>)
Hoher Redeanteil	3	4	4
Mittlerer Redeanteil	5	5	2
Geringer Redeanteil	4	4	3
Kein Redeanteil	2	1	4

Alles in allem war der Redeanteil hier insgesamt zwar höher als in der ersten Einheit, allerdings gab es während der einzelnen Phasen auch Studierende, die gar nicht zum Reden zu bewegen waren.

In der zweiten Stunde der dritten Einheit betrug der Redeanteil des Einzelnen während des Einstiegs zwischen 5 Sekunden und einer Minute. Während der Erarbeitungsphase in Gruppen zwischen 5 Sekunden und 3 Minuten und während der Diskussionsphase in Kleingruppen zwischen 2 Minuten und 8 Minuten, was folgendes Bild ergab:

Anwesend: 15 von 16 Studierenden	Einstieg (Kurzfilm)	Erarbeitungsphase in Gruppen	Diskussionsphase in Kleingruppen
Hoher Redeanteil	1	4	4
Mittlerer Redeanteil	6	6	6
Geringer Redeanteil	8	4	5
Kein Redeanteil	0	1	0

Gemessen an allen 9 Stunden dieser ersten Unterrichtsreihe war der Redeanteil in dieser Stunde bei allen Studierenden am höchsten, da jeder Einzelne spätestens in der Kleingruppendiskussion seine Meinung darlegen musste. Zwar hatten 5 Studierende nur einen geringen Redeanteil, allerdings gab es niemanden, der keinen Redeanteil hatte. Alle Studierenden redeten in dieser Stunde am längsten zusammenhängend und diskutierten am emphatischsten.

8.6.1.2 Auswertungen der Fragebögen

Für die Überprüfung der ersten Hypothese sind die folgenden Fragen der Fragebögen 1-3 von Relevanz. Die Auswertung der Fragen dient zur Absicherung der Plausibilität und kann stets auf die Leitfrage zurückbezogen werden. Die drei Fragebögen beziehen sich auf das Folgende:

- Frage 1 des Fragebogens 1: Evaluation des BA-Studiums
- Fragen 1-5 des Fragebogens 2: Zweisprachiger Hintergrund
- Frage 7 des Fragebogens 3: Evaluation des Seminars *Translatorische Kompetenz*

Im Folgenden werden die Fragen der einzelnen Fragebögen in Hinblick auf die erste Hypothese geprüft:

Fragebogen 1, Frage 1: Nach dem BA-Studium der Translationswissenschaften hat sich meine mündliche Sprachkompetenz (Sprachvermögen und Hörverständnis) in den beiden Zielsprachen/in einer Zielsprache/in meiner Muttersprache verbessert:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	5	31,25 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt 31,25 % der Befragten gaben an, dass sich ihre mündliche Sprechkompetenz verbessert habe, 56,25 % waren der Auffassung, dass dies teilweise zutreffe, 12,5 % (2 Befragte) gaben an, dass dies gar nicht zutreffe.

Viele Studierende haben im Unterricht bereits geäußert, dass sich während ihres BA-Studiums der Sprach- und Translationswissenschaften ihre mündliche Sprachkompetenz nicht verbessert hat. Sie hatten, nach eigenen Angaben, kaum Möglichkeiten, in der Fremdsprache zu sprechen – lediglich bei den sogenannten Konversationsabenden konnten sie länger zusammenhängend in der Fremdsprache kommunizieren.

Fragebogen 2, Frage 1: Meine Familiensprache ist nicht die Landessprache:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	18,75 %
Trifft teilweise zu	0	0 %
Trifft gar nicht zu	13	81,25 %
Gesamt	16	100 %

Lediglich 3 Studierende (18,75 %) gaben an, bilingual aufgewachsen zu sein, der Rest (81,25 %) wuchs in einem monolingualen Umfeld auf. Bei den drei Studierenden handelt es sich um 2 Personen mit einem sprachlichen und kulturellen Hintergrund aus Spanien und eine Person aus Lateinamerika.

Fragebogen 2, Frage 2: Ich kann grammatisch weitestgehend fehlerfrei in der Zweitsprache schreiben:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	6	37,5 %
Trifft teilweise zu	8	50 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

Hier gaben 37,5 % der Befragten an, nach eigenen Einschätzungen weitestgehend fehlerfrei in der Zweitsprache zu schreiben. Bei 50 % traf dies nach eigenen Angaben teilweise zu, lediglich 12,5 % (2 Befragte) gaben an, dass dies gar nicht zutreffe.

Hier wird deutlich, dass mehr Studierende als die drei bilingual aufgewachsenen selbsteinschätzend das Gefühl hatten, eine Zweitsprache grammatisch weitestgehend fehlerfrei zu sprechen. Das kann damit zusammenhängen, dass die Studierenden durch ihr Studium bzw. durch das Sprechen in der Fremdsprache eine hohe Kompetenz erreicht haben.

Fragebogen 2, Frage 3: Ich kann mich auf der Zweitsprache im heimischen Umfeld (Alltagssprache) problemlos ausdrücken:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	18,75 %
Trifft teilweise zu	13	81,25 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100 %

Interessant ist hier, dass zwar nur 18,75 % der Studierende dies mit „völlig zutreffend“ bewerteten, jedoch 81,25 % der Studierende angaben, dass dies „teilweise zutrifft“. Dies bedeutet, dass diese 13 Studierenden keine Probleme bei der Alltagskommunikation in einer zweiten Sprache haben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass diese 13 Studierenden im Ausland waren und dort ihre Sprachkenntnisse durch Alltagskommunikation erwerben konnten.

Fragebogen 2, Frage 4: Ich beherrsche Fachvokabular wie z. B. Wörter aus Politik, Wirtschaft, Geschichte, Naturwissenschaften auf Spanisch nahezu auf gleichem Niveau wie auf Deutsch:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	8	50 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %
Gesamt	16	100 %

50 % der Befragten gaben an, dass sie die zweite Sprache auf CALP⁴⁶-Niveau beherrschen (vgl. Cummins 2008). Dies könnte möglich sein, weil

⁴⁶ Cognitive Academic Language Proficiency.

die Studierenden bereits ein hohes Niveau an Sprachkompetenz und Fachkompetenz durch ihr Studium erreicht haben. Es wurde hier nicht explizit die Sprechkompetenz abgefragt, sonst wären die Ergebnisse wahrscheinlich anders ausgefallen. Verwunderlich ist, dass es 25 % der Studierende gibt, die der Meinung sind, dass diese Aussage gar nicht bei ihnen zuträfe, obwohl sie sich bereits im Masterstudiengang Übersetzen befinden und auch in die spanische Sprache übersetzen, was ein hohes Maß an sprachlichem *Know-how* voraussetzt.

Fragebogen 2, Frage 5: Ich spreche regelmäßig (mindestens 3 Mal/Woche) Spanisch:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	6	37,5 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	6	37,5 %
Gesamt	16	100 %

Hier spricht lediglich 37,5 % der Studierende regelmäßig Spanisch mit anderen Personen. Auffallend ist, dass ebenfalls 37,5 % der Studierenden gar nicht in Spanisch kommunizieren. Zumindest aber sind sich 25 % der Studierenden sicher, dass diese Aussage „teilweise“ zutrifft, das heißt, dass sie zumindest ab und zu Gelegenheit haben, die Sprache zu sprechen.

Viele Studierende haben Kontakt zu spanischsprachigen Kommilitonen oder Bekannten, die sie während ihrer Auslandsaufenthalte kennengelernt haben bzw. zu ausländischen Studierende, mit denen sie während deren Zeit am FTSK in Kontakt getreten sind. Sie nutzen diese Kontakte zum Trainieren der Fremdsprache. Weniger kommunikative Studierende suchen den Kontakt nicht in demselben Maße, was dazu führen kann, dass sie kaum Spanisch sprechen.

Fragebogen 2, Frage 6: Ich war über einen längeren Zeitraum im spanischsprachigen Ausland (mindestens 6 Monate):

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	2	12,5 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %
Gesamt	16	100 %

Hier ist interessant zu sehen, dass 62,5 % der Studierende länger im spanischsprachigen Ausland waren, jedoch nur 37,5 % der Studierenden den Anschein erweckten, die Sprache wirklich fließend und grammatisch korrekt zu sprechen. Bei den Studierenden, die angaben, dass dies „teilweise zutrifft“ schließe ich darauf, dass diese zwar im spanischsprachigen Ausland waren, jedoch kürzer als die erfragten 6 Monate. 25 % der Studierenden war gar nicht im Ausland, was mit meinen Beobachtungen konform geht, dass sich eben diese 4 Studierenden wenig bereit zeigten, am Gespräch teilzunehmen und dies auch nach Aufforderung nur zögerlich taten.

Fragebogen 3, Frage 7: Während des Seminars hatte jeder Teilnehmer einen überdurchschnittlich hohen Sprechanteil in der Fremdsprache.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	3	18,75 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75 %
Gesamt	16	100 %

62,5 % der Studierenden waren sich einig darüber, dass der Sprechanteil während des Seminars generell höher war als in herkömmlichen Übersetzungsübungen. Lediglich 18,75 % der Befragten waren völlig anderer Meinung und weitere 18,75 % gaben an, dass dies teilweise zutreffe.

Ich nehme an, dass es sich bei letzterer Gruppe um die Studierenden handelte, die auch während der Unterrichtsreihe eher passiv waren und für die das Sprechen nicht eine Sonderstellung einnimmt bzw. die es nicht mögen, in der Fremdsprache zu sprechen. Drei Studierende gaben an, dass dies teilweise zutreffe, was sich während des Unterrichts dadurch zeigte, dass sich einige Studierende bei manchen Übungen beteiligten und bei anderen eher nicht. Alles in allem sind 62 % Prozent der Befragten der Ansicht, dass der Sprechanteil innerhalb der Unterrichtsreihe *Turismo en Andalucía* höher war, was ungefähr die Anzahl widerspiegelt, die am Unterrichtsgeschehen kontinuierlich teilnahm.

Fragebogen 3, Frage 8b): Durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Diskussion, Talk-Show und Debatte bin ich sicherer im Sprechen auf Spanisch geworden.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	18,75 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %
Gesamt	16	100 %

Interessant ist hier zu sehen, dass nur 18,75 % der Studierenden das Gefühl hatten, ihre Sprechkompetenz insofern erweitert zu haben, als dass sie sich nun sicherer im Sprechen fühlen. 56,25 % der Befragten gaben an, dass dies teilweise zuträfe, was ich so interpretiere, dass eventuell der Zeitraum, in dem die Untersuchungen durchgeführt wurden zu kurz war. Eventuell reicht eine Unterrichtsreihe nicht aus, um wirklich sicherer im Sprechen zu werden, zumal die wirklich handlungsorientierte Methode, die auf die Förderung der Sprechkompetenz abzielte, die jeweils zweite einer jeden Reihe war. Die Studierenden hier waren sich höchstwahrscheinlich unsicher, ob die Sprechgelegenheiten ausgereicht haben, kompetenter im Bereich „Sprechen“ zu werden. 25 % der Studierenden gaben an, dass dies gar nicht zuträfe, wobei es sich wahrscheinlich wieder um diejenigen Studierenden handelt, die sich während des Unterrichts kaum und wenn, dann nur zögerlich beteiligt hatten.

8.6.1.3 Korrelationen zwischen den Fragen

Folgende Korrelation hat sich aus den Fragebögen und den Beobachtungen der Lehrkraft ergeben:

- Zwischen Frage 2 und Frage 5 (jeweils 2. Fragebogen) besteht eine Korrelation, da es sich bei denjenigen, die eine zweite Sprache ständig anwenden, höchstwahrscheinlich auch um diejenigen handelt, die kompetenter im Sprechen sind und die Sprache einwandfrei beherrschen.

Zwischen den folgenden Fragen und den Beobachtungen der Lehrkraft gab es keine Korrelationen:

- Zwischen Frage 5 (3. Fragebogen) und Frage 7 (3. Fragebogen) besteht interessanterweise keine Korrelation, obwohl in beiden Fragen indirekt der Redeanteil abgefragt wurde.
- Zwischen Frage 1 und Frage 2 (jeweils 2. Fragebogen) besteht keine Korrelation – mit einer zweiten Sprache aufgewachsen zu sein, wird höchstwahrscheinlich dazu führen, kompetenter im Sprechen zu

sein, allerdings kann man auch einen hohen Grad an Sprechkompetenz erreichen, wenn man nicht zweisprachig aufgewachsen ist.

- Zwischen Frage 3 und Frage 5 (jeweils 2. Fragebogen) besteht keine Korrelation. Anscheinend war die Anzahl der Studierenden, die sich beim Sprechen im Alltagsspanisch sicher fühlen, höher als die Anzahl an Studierenden, die die zweite Sprache regelmäßig sprechen.
- Zwischen Frage 5 und 6 (jeweils 2. Fragebogen) besteht keine Korrelation. Nur diejenigen, die einen längeren Auslandsaufenthalt hinter sich haben und die spanische Sprache anschließend weiter benutzen, haben eine hohe Sprechkompetenz. Wird die Sprache nach dem Auslandsaufenthalt nicht angewendet, führt das zu einer Abnahme der Sprechkompetenz.
- Zwischen Frage 1 und 4 (jeweils 2. Fragebogen) besteht wiederum keine Korrelation, hier zeigt sich, dass BICS-Niveau und CALP-Niveau sich nicht decken und dass mehr Studierende (vermutlich diejenigen die im Ausland waren) zwar über BICS-Niveau verfügen, allerdings nicht alle (8 von 10 Studierende) im Laufe des Aufenthaltes und des anschließenden Studiums ein CALP-Niveau erreichen konnten.
- Zwischen den Fragen 7 und 8b (jeweils 3. Fragebogen) besteht keine Korrelation. Zwar gaben 62, 5% der Studierenden an, während des Seminars einen überproportional hohen Anteil an Sprechgelegenheiten gehabt zu haben, allerdings haben sich lediglich 18,75 % der Studierenden nach dem Seminar sicherer im Sprechen gefühlt. Dies kann damit zusammenhängen, dass die drei Stunden nicht ausgereicht haben, um die Sprechkompetenz generell zu verbessern, allerdings konnte man die Sprechkompetenz der Studierenden aktivieren.

8.6.2 Überprüfung der zweiten Hypothese

Im Folgenden werden meine unmittelbar aus dem Unterricht gewonnenen Beobachtungen sowie Beobachtungen des modulbeauftragten Dozenten in Hinblick auf die zweite Hypothese überprüft. Die Hypothese lautet:

„Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden.“

Auch hier lassen sich durch Reaktionen von Seiten der Studierenden einige Schlussfolgerungen ziehen, vor allem im Hinblick auf Zufriedenheit, positive Lernatmosphäre und Motivation von Seiten der Studierenden. Als zweite Grundlage zur Messung der Zufriedenheit und Motivation der Studierenden dienen die Auswertungen von Teilen der Fragebögen 1 und 3.

8.6.2.1 Beobachtungen durch die Lehrkraft

a) Beobachtungen zur ersten Einheit:

14 Studierende des Übersetzerseminars waren zur ersten Seminarsitzung anwesend. Die Studierenden reagierten überrascht darauf, dass sie von mir auf Spanisch angesprochen und zu einem Brainstorming zum Thema Tourismus aufgefordert wurden. 2 Studierende reagierten sofort und nahmen aktiv auf Spanisch am Unterrichtsgeschehen teil. In der darauffolgenden Gruppenarbeit nahmen in einer Gruppe aktiv 3 von 7 Studierenden teil, in der anderen Gruppe waren es 5 von 7 Studierenden. In der anschließenden Diskussionsrunde beteiligten sich schließlich alle Studierenden. Zwar war die Qualität der Sprachkenntnisse durchaus heterogen, was mit der unterschiedlichen Häufigkeit der Beiträge zusammenhing – jedoch war das Primärziel erreicht, nämlich alle 14 Teilnehmer des Seminars zum Sprechen bewegt zu haben.

In einer anschließenden Evaluation der Unterrichtsstunde äußerten sich 6 der 14 Teilnehmer positiv zum Unterricht; sie betonten, dass es Spaß gemacht habe, auf Spanisch zu sprechen und bedauerten, dass es erst jetzt für sie die Möglichkeit gab, auf Spanisch einem Unterrichtsgeschehen beizuwohnen. Viele hätten gerne viel früher schon (während des BA-Studiums) Kurse besucht, in denen sie die Möglichkeit haben, auf Spanisch zu sprechen.

Als ich die Studierenden fragte, warum sie glaubten, dass in einem Hauptseminar eine Stunde komplett auf Spanisch abgehalten wurde, gaben sie die Antworten, die ich bereits antizipiert und postuliert hatte: Durch das intensive Auseinandersetzen mit dem im Anschluss zu übersetzenden Text lernen die Studierenden den Text besser kennen, bekommen mehr Interesse an der Thematik und setzen sich empathisch mit der Thematik auseinander, indem sie in einer inszenierten Pro- und Kontradiskussion eine bestimmte Rolle einnehmen. In diesem Fall waren es der potentielle Anwohner eines Feriengebietes, der sich durch die Eröffnung eines neuen Hotels gestört fühlte bzw. ein potentieller Reiseveranstalter, der dieses neue Hotel unbedingt an diesem Standort eröffnen wollte.

Alles in allem haben die Studierenden die Stunde gut aufgenommen und auch nach Erteilen des Übersetzungsauftrages motiviert gewirkt.

Im Hinblick auf die Plenumsdiskussion gab es als Feedback seitens der Studierenden folgende Rückmeldung:

- „Das war ja mal etwas völlig anderes.“
- „Zum Reden kommt man hier ansonsten eher selten.“
- „Ich habe mich zuerst etwas gehemmt gefühlt, war dann aber positiv überrascht davon, dass der Unterricht auf Spanisch abgehalten wurde.“
- „Ich war zu Anfang etwas überfordert.“
- „Man müsste viel häufig Unterricht auf Spanisch abhalten.“
- „Ich war überrascht, wie schnell die Zeit verstrichen war.“

Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden der neuen Methode positiv gegenüberstanden und sie durch das Sprechen auf Spanisch motiviert wurde.

Des Weiteren habe ich beobachtet, dass die Studierenden überrascht waren, wie schnell die Unterrichtsstunde vorüber war. Daraus lässt sich schließen, dass das Arbeiten mit handlungsorientierten Methoden kurzweilig ist und die Zeit subjektiv schneller verstreichen lässt.

Diejenigen, die über eine gute bis sehr gute Sprechkompetenz verfügten, waren in allen drei Phasen bereit, ihr Sprechen auch anzuwenden und aktiv mitzuarbeiten. Daraus lässt sich schließen, dass eine homogene Lerngruppe in Hinblick auf Sprechkompetenz es den Studierenden, die sich weniger am Geschehen beteiligt haben, leichter gemacht hätte, mitzumachen. Die geringe Beteiligung seitens dieser Studierenden war nicht auf mangelnde Bereitschaft zurückzuführen, sondern schlichtweg auf eine Überforderung. Aufgrund dieser Beobachtungen beschloss ich, die zweite Stunde der zweiten Einheit so auszulegen, dass die Teilnahme an der Talkshow auf freiwilliger Basis stattfand, sodass die Studierenden, deren Sprechkompetenz weniger ausgeprägt war, erst einmal im geschützten Raum das Geschehen beobachten konnten, anstatt direkt zum Sprechen aufgefordert zu werden.

b) Beobachtungen zur zweiten Einheit:

Die 14 Studierenden haben an diesem Montagmorgen zwar müde, aber dennoch positiv gestimmt an der zweiten Veranstaltung teilgenommen. Da sie mich bereits kannten, wussten sie, was auf sie zukam. Die Studierenden haben positiv aufgenommen, dass der Sprechanteil des Einzelnen

gegenüber der ersten Stunde höher war, diesmal dadurch, dass die Diskussion in Form einer Talkshow stattfand. Während der Vorbereitung in Kleingruppen wurde durchgehend Spanisch gesprochen. In diesen 15 Minuten hatten die Studierenden Zeit ihre Argumente bzgl. der Wasserknappheit in Málaga und den umliegenden Gemeinden zu strukturieren.

Auch in der anschließenden 20minütigen Diskussionsphase, in der die Studierenden sich durch das Einnehmen einer bestimmten Position empathisch in die Rolle hineinversetzen, nahmen insgesamt 9 von 15 Studierenden rege teil. Wäre die Unterrichtsstunde nicht zu Ende gewesen, hätten die Studierenden – nach eigenen Angaben – gern noch weiter diskutiert, da es ihnen großen Spaß machte, endlich einmal wieder länger am Stück – ihrer Meinung nach – auf sinnhafte Art und Weise Spanisch zu sprechen.

In der anschließenden 5minütigen Evaluation der Stunde betonten die Studierenden aufs Neue, dass sie gerne häufiger im Unterricht Spanisch sprechen würden und es bedauerten, dass an der Fakultät nicht mehr Übungen bzw. Seminare mit aktivierenden Methoden zur Schulung der Sprechkompetenz angeboten würden.

Nach der zweiten Stunde der zweiten Einheit bekam ich in einem spontanen Feedback folgende Rückmeldungen:

- „Diesmal fand ich es besser, da ich selbst entscheiden konnte, ob ich an der Gesprächsrunde teilnehme.“
- „Ich fand die Identifikation mit meiner Rolle spannend, ich habe gemerkt, dass ich tatsächlich viel emphatischer argumentiere, wenn ich mir vorstelle, wirklich ein Bewohner Málagas zu sein.“
- „Ich fand es gut, dass immer zwei Plätze in der Diskussionsrunde frei waren und man sich auf diese Plätze setzen konnte, und sich nach dem Äußern seines Argumentes auch direkt wieder zurückziehen konnte. So konnte ich auch etwas sagen, was ich sonst nicht gemacht hätte.“

Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden mit der Methode Talkshow generell zufriedener waren als während der Plenumsdiskussion. Ich habe beobachtet, dass die Diskussion in der Talkshow zu einem wesentlich höheren Sprechanteil geführt hat als während der Plenumsdiskussion. Auch kam es zu weniger Pausen und die Diskussion geriet seltener ins Stocken. Von der Beteiligung her, waren 3 Studierende aktiv und haben den freien Platz in der Talkshow für ein kurzes Statement genutzt, 7 Personen waren durchgängig in der Talkshow vertreten, nur 4 Personen zeigten keine Aktivität, hörten aber aufmerksam zu.

c) Beobachtungen zur dritten Einheit:

In der zweiten Stunde der dritten Einheit, in der 15 von 16 Studierenden anwesend waren, teilte ich die Studierenden in 3 Kleingruppen ein, in denen sie über Massentourismus bzw. der Eröffnung eines neuen Hotels im Stile des *Agroturismo* diskutieren sollten. Dabei sollten sie in einer Vorarbeit Argumente dafür und dagegen gewichten.

Da ich mir in der Vorstunde bereits ein differenziertes Bild über die Sprechkompetenz der einzelnen Studierenden machen konnte, teilte ich sie so ein, dass die Gruppen insgesamt über eine heterogene Leistungsstärke verfügten, d. h. es waren immer 1-2 Studierende mit ausgeprägter Sprechkompetenz (LSS) mit 1-2 Studierenden mittlerer Leistungsstärke (ML) und 1-2 Studierenden mit schwach ausgeprägter Sprechkompetenz (SAS) zusammen in einer Gruppe.

Nach Beendigung der dritten Stunde haben die teilnehmenden Studierenden das Folgende zurückgemeldet:

- „das Diskutieren hat Spaß gemacht.“
- „ich hätte noch weiter diskutieren können.“
- „ich möchte so etwas öfter machen.“
- „ich habe mich in der Kleingruppe wohler gefühlt, als wenn alle Studierenden mir zugehört hätten.“
- „von den drei Methoden hat mir die Diskussion in Kleingruppen am besten gefallen.“

Daraus kann man schlussfolgern, dass sich für eine heterogene Lerngruppe in puncto Sprechkompetenz besser Methoden eignen, bei denen die Studierenden im geschützten Raum einer Kleingruppe ihre Sprechfähigkeit ausprobieren können. Das Aufbrechen der Neigungsgruppen hatte zur Folge, dass die Leistungsstärke der Studierenden generell in jeder Gruppe zusammengekommen gleich stark war und dass es in jeder Gruppe sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache sowie Studierende mittlerer Leistungsstärke gab. Das Belassen der Neigungsgruppen, so wie es in den beiden Vorstunden der Fall war, hatte den Vorteil, dass sich Studierende zusammensetzten, die sich schon kannten und daher einander vertraut waren. Trotzdem konnte ich in dieser zweiten Stunde der dritten Einheit sehen, dass in den von mir zusammengesetzten Gruppen der Sprechanteil am höchsten und die unmittelbar reflektierte Zufriedenheit und Motivation seitens der Studierenden am höchsten war.

8.6.2.2 Schlussfolgerungen aus dem Gespräch mit dem modulbeauftragten Dozenten

Im Gespräch mit dem modulbeauftragten Dozenten nach der ersten Einheit fiel uns beiden auf, dass es einige Studierende gab, die sich wenig bis gar nicht in den drei Phasen Brainstorming, Gruppenarbeit und Diskussion beteiligten. Bei diesen 5 von 14 Studierenden handelte es sich durchweg um diese, die über keine gute Sprechkompetenz verfügten und sich dementsprechend unsicher beim Sprechen fühlten. Dies wurde bereits durch das Brainstorming deutlich, in dem jede Person zu einer kurzen Äußerung gebeten wurde und dieser Bitte auch nachkam.

Seitens des modulbeauftragten Dozenten gab es ebenfalls die Rückmeldung, dass die Studierenden während der zweiten Einheit offen und positiv gestimmt waren und generell von der positiven Lernatmosphäre, die in der Lerngruppe herrschte, profitiert haben. Im Gespräch mit dem modulbeauftragten Dozenten wurde außerdem deutlich, dass auch das Feedback der Studierenden für die dritte Einheit positiv war. Alle Studierenden hatten die Hausaufgabe, den Text zu übersetzen, vollständig gemacht und waren beim Vergleichen dementsprechend motiviert. Trotz allem waren sich der Modulbeauftragte und ich einig, dass man versuchen sollte, auch die wenigen Studierenden, die nach wie vor keine Beteiligung zeigten, zum Sprechen zu motivieren. Uns fiel des Weiteren auf, dass einige Studierende über so gute Kenntnisse verfügten, dass sie die spanische Sprache nahezu akzentfrei sprachen, während andere die Sprache stockend und mit starkem Akzent sprachen. Bei den Ersteren handelte es sich teils um monolingual aufgewachsene Studierende, die regelmäßig innerhalb ihres Bekanntenkreises in Spanisch miteinander kommunizierten, teils um bilingual aufgewachsene Studierende mit Spanisch als Zweitsprache.

8.6.2.3 Auswertungen der Fragebögen

Zur Überprüfung der folgenden Hypothese:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK.

wurden Teile des ersten und Teile des dritten Fragebogens herangezogen. Die Auswertung der Fragen dient zur Absicherung der Plausibilität und kann stets auf die Leitfrage zurückbezogen werden. Es handelte sich um folgende Fragen:

- Bei den Teilen des ersten Fragebogens handelt es sich um die Fragen 5 und 8.
- Bei den Teilen des dritten Fragebogens handelt es sich um die Fragen 1, 2, 10, 11 und 13 und 14.

Fragebogen 1, Frage 5: Der Unterricht während des BA-Studiums der Translationswissenschaft war methodisch vielfältig und interessant.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	18,75 %
Trifft teilweise zu	3	18,75 %
Trifft gar nicht zu	9	56,25 %
Gesamt	16	100 %

Hier zeigt sich, dass viele Studierende nicht dieser Auffassung waren, da mehr als die Hälfte (56,25%) diese Aussage mit „trifft gar nicht zu“ bewerteten. Grund dafür könnte sein, dass die Studierenden den Methodenreichtum, den sie von den Schulen her gewohnt waren, nicht an der Universität wiederfinden konnten und damit einen unmittelbaren Vergleich zwischen methodisch abwechslungsreichen Unterricht und eher traditionell ausgerichteten Übersetzungsübungen hatten, was zu dieser eher negativen Beobachtung führte. Allerdings waren 18,75 % der Studierenden der Meinung, dass auch der Unterricht während des Bachelorstudiums methodisch abwechslungsreich war, was darauf hindeutet, dass auch an Universitäten der Ruf nach vielseitigem Unterricht mit abwechslungsreichen Methoden nachgekommen wird.

Fragebogen 1, Frage 8: Das BA-Studium hat mir Spaß gemacht.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	18,75 %
Trifft teilweise zu	10	62,5 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75 %
Gesamt	16	100 %

62,5% der Befragten hat ihr BA-Studium teilweise Spaß gemacht. Das deutet darauf hin, dass sie aufgrund des Interesses am Studium auch teilweise daran Spaß hatten. 18,75% der Befragten geben an Spaß gehabt zu haben und bei 18,75% wiederum traf dies gar nicht zu.

Fragebogen 3, Frage 1: Das Seminar „Translatorische Kompetenz“ war abwechslungsreich.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	43,75 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75 %
Gesamt	16	100 %

Knapp die Hälfte der Studierenden evaluierte diese Aussage mit „völlig zutreffend“. Dies deutet darauf hin, dass zwar 43,75 % mit der Methodenvielfalt zufrieden waren, allerdings zeigt es auch, dass etwas über die Hälfte von der methodischen Abwechslung, die diese Reihe bieten sollte, noch nicht überzeugt waren.

Vielleicht könnte man dies so interpretieren, dass sich unter diesen 56,25 % der Befragten auch die befinden, die generell die Unterrichtszeit weniger nutzten, um ihren Sprechanteil zu erhöhen.

Fragebogen 3, Frage 2: Das Seminar war gut strukturiert durchgeführt.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	3	18,75 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75 %
Gesamt	16	100 %

Interessanterweise evaluierten hier 62,5 % der Befragten dies mit „trifft völlig zu“, dies deutet darauf hin, dass ihnen die Struktur der Unterrichtsreihe ersichtlich war und sie diese als gut befanden. 18,75 % gaben an, dass dies teilweise zutreffe, wiederum 18,75 % waren der Meinung, dass dies gar nicht zutreffe.

Mitunter haben die 3 Studierenden, die angaben, dass dies gar nicht zutreffe, den Fokus auf die Sprechkompetenz nicht als wichtig erachtet und daraufhin die Struktur des gesamten Seminares in Frage gestellt.

Fragebogen 3, Frage 10: Ich habe einen persönlichen Lernzuwachs erhalten.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Die Studierenden sehen diese Behauptung zum größten Teil als völlig zutreffend an, nur 6,25% (1 Person) waren der Meinung, dass sie keinen Lernzuwachs erhalten hat.

Dieser Lernzuwachs kann sich sowohl auf Wissenszuwachs in puncto Tourismus in Andalusien beziehen als auch auf die neu generierten Kompetenzen. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass sich die Studierenden des didaktischen Zentrums der entsprechenden Einheiten bewusst waren.

Fragebogen 3, Frage 11: Mir hat das Seminar Spaß gemacht.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	8	50 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt hat der Hälfte der Studierenden das Seminar Spaß gemacht. Die Tatsache, dass die andere Hälfte nicht völlig zufrieden war – 31,25 % fanden diese Aussage nur teilweise zutreffen und 18,75 % bewerteten diese Aussage mit gar nicht zutreffend – könnte damit zu tun haben, dass einige sich wenig an den auf die Schulung der Sprechkompetenz ausgelegten Methoden beteiligten. Interessant ist, dass die Anzahl der Studierenden, die sich aktiv an den Methoden beteiligten größer war, als die, die darin Spaß empfunden haben.

Fragebogen 3, Frage 13: Ich würde mich freuen, wenn mehr Seminare dieser Art angeboten würden.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	43,75 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %
Gesamt		100 %

43,75 % der Studierenden würden gerne mehr Seminare wie das Seminar „translatorische Kompetenz“ besuchen, bei 31,25 % trifft dies teilweise zu, trotzdem wünscht sich ein Viertel der Befragten keine weiteren Veranstaltungen dieser Art.

Dies deutet darauf hin, dass nicht jeder Studierende mit handlungsorientiertem Unterricht, der auf die Aktivität der Studierenden abzielt, zufried-

den war. Es ist nicht ersichtlich, ob dies aufgrund eines Mangels an Gewohnheit ist oder aufgrund einer generellen Ablehnung gegenüber handlungsorientierten Methoden

Fragebogen 3, Frage 14: Der hohe Sprechanteil durch Diskussionsangebote war eine willkommene Abwechslung und sollte öfter in Verbindung mit Übersetzen vorkommen.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

62 % der Befragten wünschten sich, dass diese Art des Übersetzungsunterrichts häufig vorkommen sollte, 25 % war teilweise dieser Meinung; lediglich 12,5 % (2 Studierende) wünschten sich nicht mehr Unterricht dieser Art.

Die Auswertung zeigt, dass der Unterricht bei den Studierenden positiv aufgenommen wurde und sich ein Großteil mehr Unterricht dieser Art wünscht. Es zeigt außerdem, dass sich die Studierenden des hohen Sprechanteils, den diese Unterrichtsreihe in sich barg, bewusst waren.

8.6.2.4 Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen

Erwartungsgemäß ergaben sich zwischen den Fragen und den Beobachtungen der Lehrkraft folgende Korrelationen:

- Zwischen den Fragen 11 und 13 (jeweils 3. Fragebogen) gibt es eine Korrelation. Die Hälfte bzw. knapp die Hälfte der Studierenden (43,75 % bis 50 %), die das Seminar als abwechslungsreich beurteilten, wünschen sich auch mehr Seminare dieser Art bzw. ihnen hat das Seminar Spaß gemacht.
- Es lässt sich außerdem eine Korrelation zwischen den Fragen 2, 10 und 14 (jeweils 3. Fragebogen) erkennen, da 62,5 % der Studierenden das Seminar als strukturiert empfanden und ebenso viele einen persönlichen Lernzuwachs verzeichneten. Ebenfalls 62,5 % der Studierenden war der hohe Sprechanteil bewusst und wünschte sich mehr Veranstaltungen dieser Art.

Interessanterweise gab es zwischen den folgenden Fragen keine Korrelation:

- Zwischen den Fragen 11 und 14 (jeweils 3. Fragebogen): Nur 43,75% empfanden das Seminar als abwechslungsreich, allerdings wünschten sich 62,5% mehr Veranstaltungen dieser Art, bei denen der Sprechanteil des Einzelnen hoch ist.
- Interessant ist außerdem, dass sich 62,5 % der Studierenden zwar des Nutzens, die diese Lehrveranstaltungen für sie hatten, bewusst waren, aber nur 43,75 % Abwechslung und Spaß bei der Sache empfanden.

8.6.3 Überprüfung der dritten Hypothese

Die dritte Hypothese lautet:

Mehr aktive Sprachproduktion führt zu einer Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen.

Zu ihrer Überprüfung wurden zum einen Teile der Fragebögen herangezogen, zum anderen dienen die Übersetzungen, die die Studierenden im Anschluss an die jeweilige Unterrichtsstunde angefertigt haben als Bewertungsgrundlage. Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden auf die Beobachtungen von der Lehrkraft sowie des modulbeauftragten Dozenten verzichtet, da ein etwaiger Kompetenzzuwachs über einen so kurzen Zeitraum schwer anhand von Beobachtungen messbar ist. Mit der Evaluation der Übersetzungsleistungen liegt der Überprüfung der dritten Hypothese eine Objektivität zugrunde, die den bisherigen eher subjektiven Charakter, der aus Beobachtungen und Fragebögen gewonnen wurde, bis zu einem gewissen Grad relativiert.

8.6.3.1 Auswertungen der Fragebögen

Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden die Fragen 6 und 7 des ersten Fragebogens sowie die Fragen 3, 4, 5, 6, 8a, 8c-e und 9 des dritten Fragebogens ausgewertet.

Fragebogen 1, Frage 6: Ich mache nach meinem BA-Studium ein MA-Studium, um danach als Übersetzer/Dolmetscher zu arbeiten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

Es zeigt sich hier, dass die Studierenden zum Großteil den angestrebten Beruf nach erfolgreicher Absolvierung ihres Studiums ausüben wollen. Dies wurde deshalb abgefragt, um zu sehen, wie viele Studierende später eventuell auch einen anderen Beruf ausüben wollen als den des Übersetzers. In diesem Seminar hatten allerdings 62,5 % der Studierenden klare Vorstellungen darüber, dass ihr späterer Beruf der des Übersetzers sein soll. Interessant ist, dass aber trotzdem 27,5 % mit dem Gedanken spielen, eventuell nicht als Übersetzer tätig zu werden.

Das spiegelt die Tatsache wider, dass einige Studierende nach Absolvieren ihres Studiums die vielfältigen Möglichkeiten, die ein Abschluss in MA *Translation* ihnen bietet, in Betracht ziehen.

Fragebogen 1, Frage 7: Ich habe nach Beendigung des MA-Studiums nicht vor, als Übersetzer/Dolmetscher zu arbeiten, sondern als (freiwillige Angabe):

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	2	12,5 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	10	62,5 %
Gesamt	16	100 %

Hier gaben lediglich 12,5 % an, einen anderen Berufswunsch ausüben zu wollen. Bei den 25 %, die die Aussage mit „trifft teilweise zu“ beantworteten, kann man entweder interpretieren, dass sie sich noch nicht ganz sicher sind, was sie danach überhaupt machen wollen. 62,5 % ist sich sicher, dass sie als Übersetzer arbeiten wollen.

Alles in allem zeigt dieses Ergebnis, dass die Studierenden zum Großteil klare Vorstellungen haben, nach ihrem Studium als Übersetzer tätig zu sein. Es wäre interessant gewesen, zu sehen, was die Studierenden anstelle des Übersetzerberufes für Berufswünsche haben, allerdings gab hier kein Studierender genauere Auskunft.

Fragebogen 1, Frage 2: Durch das BA-Studium der Translationswissenschaft hat sich meine Schreibkompetenz und Lesekompetenz in den beiden Zielsprachen/in einer Zielsprache verbessert.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	9	56,25 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt gaben 56,25 % der Befragten an, dass sich ihre schriftliche Sprachkompetenz verbessert habe, 25 % der Befragten waren teilweise der Meinung, während 18,75 % dies als nichtzutreffend bezeichneten.

Hier sind sich die Studierenden einig, dass die schriftliche Sprachkompetenz durch das Übersetzen verbessert wurde. Sowohl die Erschließung von Ausgangstexten als auch die Übersetzung von Texten in die Fremdsprache haben diese Kompetenzen bei den Studierenden geschult.

Fragebogen 1, Frage 3: Durch das BA-Studium der Translationswissenschaft hat sich mein Wortschatz, meine Aussprache und mein grammatisches Wissen in beiden Zielsprachen/in einer Zielsprache verbessert:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	5	31,25 %
Trifft teilweise zu	10	65,5 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt waren 31,25 % der Befragten der Meinung, ihre sprachlichen Mittel hätten sich durch das BA-Studium verbessert; 65,5 % gaben an, dass dies teilweise zutreffe und 6,25 % (ein Befragter) war gänzlich anderer Meinung.

Dies könnte damit zusammenhängen, dass die drei Komponenten der „Verfügung über sprachlichen Mittel“ nicht getrennt aufgeführt wurden. Es wird vermutet, dass alle Studierende kompetenter in den Bereichen Lexik und Semantik wurden, jedoch ist es möglich, dass die Studierenden in den Bereichen Grammatik und Aussprache keinen Kompetenzzuwachs erhielten, da dies am ehesten durch das Trainieren des Sprechens in der Fremdsprache erreicht wurde, welches nach Angaben der Studierenden (siehe Frage 1, Fragebogen 1) nicht ausreichend Berücksichtigung fand.

Mitunter fühlen sich die Studierenden im Bereich Grammatik nicht ausreichend geschult, da keine expliziten Grammatikübungen durchgeführt wurden.

Fragebogen 3, Frage 4: Die Diskussion im Vorfeld hat mir die Übersetzung des ersten Textes erleichtert:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	65,5 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

Hier zeigt sich, dass das intensive Behandeln des Textes durch die Diskussion bei einem Großteil der Studierenden (65,5 %) letztendlich dazu geführt hat, dass dies ihnen das Übersetzen erleichtert hat. 25 % waren teilweise dieser Meinung. Lediglich 12,5 % (2 Studierende) waren der Auffassung, dass die Diskussion im Vorfeld das Übersetzen nicht erleichtert hat.

Fragebogen 3, Frage 5: Die Talkshow im Vorfeld hat mir die Übersetzung des zweiten Textes erleichtert.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	9	56,25 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

56,25 % waren der Auffassung, dass ihnen die Talkshow die Übersetzung des zweiten Textes erleichtert hat, 31,25 % waren teilweise dieser Meinung, wiederum waren 12,5 % (2 Studierende) völlig gegenteiliger Meinung.

Hier war die Anzahl an Studierenden, die die Unterrichtsstunde durchweg als positiv erachteten etwas geringer als bei Frage 2 (3. Fragebogen). Dies könnte damit zusammenhängen, dass insgesamt weniger Studierende aktiv an der Talkshow teilgenommen haben, da die Teilnahme freiwillig war.

Fragebogen 3, Frage 6: Die Kleingruppendiskussion im Vorfeld hat mir die Übersetzung des dritten Textes erleichtert.

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	9	56,25 %
Trifft teilweise zu	4	25 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt 56,25 % der Studierenden gaben an, dass dies völlig zutreffe, 25 % war der Auffassung, dies treffe teilweise zu. Nur 18,75 % waren völlig anderer Meinung.

Sprachlich wurde in dieser Unterrichtsstunde noch intensiver gearbeitet als in der vorigen, dennoch ist das Ergebnis hier fast identisch mit den beiden vorangegangenen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der dritte Text nach Aussagen der Studierenden den höchsten Schwierigkeitsgrad besaß und ihnen demnach das Übersetzen trotz der intensiven Vorbereitung noch teilweise Probleme bereitete.

Fragebogen 3, Frage 8: Durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Diskussion, Talkshow und Debatte

a)...habe ich mein Vokabular erweitern können:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	5	31,25 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

Obwohl die Studierenden weiter oben angaben, dass die aktivierenden Methoden ihnen das Übersetzen erleichtert haben, gaben nur 31,25 % an, ihr Vokabular erweitert zu haben, 56,25 % gab an, dass dies teilweise zutreffe, 12,5 % waren der Meinung, dass dies gar nicht der Wahrheit entspreche.

Dies lässt darauf schließen, dass dieser zu übersetzende Text nicht allzu viel neues Vokabular enthielt bzw. den Studierenden der sprachspezifische Wortschatz aus dem Bereich „Tourismus“ bekannt war.

d)...habe ich einen Wissenszuwachs über Andalusien in Bezug auf Tourismus erhalten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	43,75 %
Trifft teilweise zu	7	43,75 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Hier waren sich die Studierenden einig, dass dies völlig (43,75 %) bzw. teilweise (43,75 %) zutreffe. Lediglich ein Studierender (6,25 %) gab an, dass er keinerlei Wissenszuwachs erhalten habe.

Dies kann man so deuten, dass dieser Studierende zu der Gruppe gehört, die die ganze Einheit generell negativ bewertete und sich wenig am Unterrichtsgeschehen beteiligte. Es könnte aber auch sein, dass dieser Studierende bereits über ein ausgeprägtes Vorwissen bezüglich Andalusiens und Tourismus verfügte.

e)...bin ich kompetenter im Bereich schriftliche Textproduktion (Verfassen von Inhaltsangaben, Erörterungen, persönliche Stellungnahmen) auf Spanisch geworden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	1	6,25 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	10	62,5 %
Gesamt	16	100 %

Lediglich 6,25 % (ein Studierender) gab an, dass dies völlig zutreffe, 31,25 % waren teilweise der Meinung. Hier ist es interessant zu sehen, dass rund die Hälfte der Studierenden (62,5 %) dies nicht so empfand.

Dies könnte daran liegen, dass nicht alle Studierende die jeweiligen Streitfragen aus der Diskussion, der Talkshow und der Kleingruppendiskussion im Nachhinein schriftlich ausformuliert haben, was das eigentliche Training der Schreibkompetenz auf Spanisch gewesen wäre. Lediglich 2 Studierende erledigten diese Aufgabe, was darauf hindeutete, dass einer dieser beiden höchstwahrscheinlich derjenige war, der angegeben hat, kompetenter im Bereich der Textproduktion geworden zu sein.

Fragebogen 3, Frage 9: Ich hätte die Texte weniger gut übersetzt, wenn ich mich nicht im Vorfeld so intensiv und auf verschiedene Art und Weise mit dem Thema *Turismo en Andalucía* auseinandergesetzt hätte:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	43,75 %
Trifft teilweise zu	7	43,75 %
Trifft gar nicht zu	2	12,5 %
Gesamt	16	100 %

43,75 % der Befragten geben an, dass ihnen die Arbeit im Vorfeld bzw. das intensive Auseinandersetzen mit dem Thema bei den Übersetzungen hilfreich war und, dass es ihnen das Übersetzen leichter gemacht habe. Ebenso viele gaben an, dass ihnen die Arbeit im Vorfeld das Übersetzen teilweise erleichtert habe. Lediglich 12,5 % gaben an, dass ihnen die Vorbereitung gar nichts gebracht habe.

Dies kann man so deuten, dass es sich bei diesen 12,5 % höchstwahrscheinlich erneut um diejenigen handelte, die sich während des Unterrichts durchgehend eher passiv zeigten oder aber um diejenigen, deren Übersetzungskompetenz bereits so gut ausgeprägt ist, dass sie die Vorbereitung gar nicht gebraucht hätten.

Fragebogen 3, Frage 12: Das Seminar hat sich stark von anderen Seminaren unterschieden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	43,75 %
Trifft teilweise zu	7	43,75 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt gaben 43,75 % der Studierenden an, dass sich das Seminar *Translatorische Kompetenz* stark von anderen angebotenen Seminaren unterschieden hat. 43,75 % waren teilweise dieser Auffassung, lediglich ein Studierender (6,25 %) gab an, das Seminar habe sich gar nicht von anderen Seminaren unterschieden.

Dies könnte sich damit erklären lassen, dass dieser Studierende bereits Erfahrung mit aktivierenden Unterrichtsmethoden an der Universität sammeln konnte.

8.6.3.2 Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen

Erwartungsgemäß gab es zwischen den Beobachtungen der Lehrkraft und den Fragen folgende Korrelationen:

-
- Zwischen den Fragen 6 und 7 (erster Fragebogen) gab es folgende Korrelation: Diejenigen, die vorhaben, als Übersetzer zu arbeiten, sind höchstwahrscheinlich diejenigen, die nicht einen anderen Beruf in Erwägung ziehen.
 - Zwischen den Fragen 4, 5, 6 (dritter Fragebogen) gab es folgende Korrelation: Alle drei Methoden haben den Studierenden das Übersetzen anscheinend leichter gemacht, da sich die Ergebnisse auf zwischen 56,25 % und 50 % belaufen, die diese Aussage mit völlig zutreffend bewerteten.

Interessanterweise gab es zwischen den folgenden Fragen keine Korrelation:

- Keine Korrelation gab es zwischen den Fragen 4, 5, 6 und Frage 9 (dritter Fragebogen). Interessant ist hier zu sehen, dass insgesamt weniger Studierende (43,75 %) die Arbeit im Vorfeld als Erleichterung empfanden als in den Fragen 4, 5 und 6 abgefragt wurde, bei denen die Ergebnisse zwischen 50 % und 56,25 % lagen.

8.6.3.3 Auswertungen der Übersetzungen

Im Folgenden wird evaluiert, wie die Versuchsgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe beim Übersetzen des Textes *Andalucía usará Sierra Nevada para captar el turismo alemán* (vgl. Anhang: CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 1/Text 1) abgeschnitten hat.

Der Ausgangstext wurde auf 400 Wörter gekürzt. Jeweils 7 Studierende der Forschungsgruppe, die sich zuvor mit der Thematik im Rahmen dieser Unterrichtsreihe intensiv beschäftigt hatten, hatten den Auftrag, diesen Text für eine renommierte deutsche Tageszeitung in der Sparte „Ausland“ zu übersetzen.

Zur gleichen Zeit hatten 7 Personen einer Vergleichsgruppe denselben Auftrag, allerdings ohne sich zuvor intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt zu haben.

Folgende Ergebnisse kamen dabei heraus:

Versuchsgruppe (Forschungsgruppe)	
Note	Anzahl der Studierenden
0,7	0
1,0	0
1,3	2
1,7	0

2,0	3
2,3	1
2,7	0
3,0	1
3,3	0
3,7	0
4,0	0
4,3	0
4,7	0
5,0	0

Die Durchschnittsnote der Übersetzungen der Forschungsgruppe beträgt somit 1,98.

Kontrollgruppe (Nullgruppe)	
Note	Anzahl der Studierenden
0,7	0
1,0	0
1,3	0
1,7	0
2,0	0
2,3	0
2,7	1
3,0	4
3,3	0
3,7	0
4,0	2
4,3	0
4,7	0
5,0	0

Die Durchschnittsnote der Übersetzungen der Kontrollgruppe beträgt somit 3,24.

8.6.3.4 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Übersetzungen

Aus den Ergebnissen kann man folgende Schlüsse ziehen:

Die Studierenden, die sich zuvor mit der Thematik intensiv auseinandergesetzt hatten, zeigten bei den Übersetzungen eindeutig die besseren Leistungen. Während die Durchschnittsnote bei der Forschungsgruppe bei 1,98 lag, also im guten Bereich, lag sie bei der Vergleichsgruppe bei 3,24, also gerade noch im befriedigenden Bereich.

Unter anderem haben die Probanden der Forschungsgruppe dadurch, dass sie sich intensiv mit der Thematik im Vorfeld befasst hatten, folgende Fehler vermeiden können:

- Die Forschungsgruppe wusste z. B., was genau die Sierra Nevada ist, nämlich ein Gebirge in Andalusien, das durch seine günstige Lage zum Skifahren einlädt und zudem nicht weit von der Costa de Sol entfernt ist.
- Des Weiteren wusste diese Gruppe, dass es (deutsche) Touristen gibt, die für einen Tag einen Abstecher zum Skifahren in der Sierra Nevada machen, was die Mehrzahl der Probanden der Vergleichsgruppe nicht wusste und somit den Sinn des Ausgangstextes falsch übertrug.
- Auch war der Forschungsgruppe der Slogan „Andalucía me gusta“ bekannt und sie ließen ihn in der Originalsprache so stehen anstatt ihn wie die Forschungsgruppe zu übersetzen, was stilistisch nicht angemessen ist.
- Die Tatsache, dass es Deutschland ist, welches sich in puncto Tourismus wieder stärker nach Spanien orientieren sollte, erkannten die Probanden der Forschungsgruppe, während die Mehrzahl der Teilnehmer der Vergleichsgruppe diese Stelle sinngemäß falsch übersetzte.
- Die Mehrzahl der Probanden der Forschungsgruppe übersetzte den Begriff „turismo cultural“ mit „kulturellem Leben“, was stilistisch eindeutig die bessere Alternative zu „Kulturtourismus“ ist, wofür sich die Mehrzahl der Teilnehmer der Vergleichsgruppe entschieden hat.

Alles in allem zeigt das Ergebnis, dass die Studierenden durch diese Einheit ihr Wissen bzgl. der behandelten Thematik erweitern konnten und dadurch im Vergleich zur Nullgruppe die eindeutig besseren Übersetzungen anfertigten.

8.7 Diskussion und Fazit

Generell halte ich die erste Unterrichtsreihe in Abstimmung auf die Lerngruppe für durchaus gelungen. Die Studierenden haben problemorientiert diskutiert und konnten einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz erhalten, indem sie mehr über die Rolle, die der Tourismus für Andalusien spielt, verstanden haben. Dieser Wissenszuwachs spiegelte sich in bestimmten Äußerungen wider, die die Studierenden in den Diskussionen getätigt haben. Dadurch habe ich gesehen, dass den Studierenden die Problematik, die der Tourismus für Spanien hat, bewusst geworden ist.

Die aktivierenden Methoden, die im Rahmen dieser Unterrichtsreihe angeboten wurde, waren den Studierenden teilweise aus ihrer Schulzeit bekannt – so hat ein Großteil der Studierenden bereits einmal an einer Diskussion teilgenommen, während nur knapp die Hälfte einmal an einer Talkshow in Form eines Rollenspiels teilgenommen hat. Neu war für alle Studierenden, dass man dies im Zug eines Übersetzerseminars durchführt und auch in Übersetzungsübungen hatte bisher kein Studierender diese Methoden ausprobieren können.

Mit den Messergebnissen bin ich zufrieden, weil man sagen kann, dass das Ziel, den Sprechanteil des Einzelnen durch die aktivierenden Methoden zu erhöhen, erreicht worden ist. Die Studierenden haben deutlich mehr und öfter gesprochen, als das in herkömmlichen Übersetzungsübungen bzw. Seminaren der Fall ist. Generell hat sich sowohl aus den Beobachtungen als auch durch die Ergebnisse der Fragebögen ergeben, dass die Studierenden zufrieden und motiviert waren und sich mehr Lehrveranstaltungen dieser Art wünschen.

Was die Schulung der oben genannten Kompetenzen angeht, komme ich zu folgendem Ergebnis:

- Die professionelle Kompetenz der Studierenden wurde durch die Gruppenarbeitsphasen gestärkt, hier haben die Studierenden die Diskussion gemeinsam vorbereitet und strukturiert. Sie mussten aufeinander zugehen, ohne sich zu kennen und spontan, unter einer vorgegebenen Zeit gemeinsam eine Aufgabe lösen, so wie das auch in der späteren Berufspraxis vorkommen könnte.
- Was die Sprechkompetenz angeht, reichen die Messungen nicht aus, um wirklich feststellen zu können, ob sich die Sprechkompetenz der Studierenden in dieser geringen Zeit wirklich verbessert hat. Was sich allerdings feststellen lässt, ist, dass das Sprechen des Einzelnen in der

Fremdsprache wesentlich höher war, als es in einem herkömmlichen Übersetzerseminar der Fall gewesen wäre.

Was die Qualität der Übersetzungen angeht, sieht man eindeutig, dass die Probanden der Forschungsgruppe ein besseres Durchschnittsergebnis erzielten als diejenigen der Vergleichsgruppe, was damit zu tun haben kann, dass sie sich intensiv und empathisch im Vorfeld mit der Thematik auseinandergesetzt hatten. Ein eindeutiger Beweis für diese These ist dies jedoch nicht, dazu reicht die Anzahl der Teilnehmer nicht aus. Um diesbezüglich realistische Auswertungen zu bekommen, müsste man die Forschungen wiederholen und ein Vielfaches der vorliegenden Anzahl an Studierenden haben, deren Übersetzungen man evaluiert.

Als generelles Fazit lässt sich ziehen, dass die aktivierenden Methoden gut für Studierende geeignet sind, die generell gerne miteinander kommunizieren, was bei den Teilnehmern dieses Seminars zum größten Teil der Fall war. Ich gehe davon aus, dass jeder, der Interesse an einer Sprache hat, auch Interesse daran hat, die Sprache aktiv zu sprechen. Ich schließe daher bei dem geringen Prozentsatz der Teilnehmer, die die meisten Aussagen des Fragebogens negativ bewertet haben, darauf, dass sie wahrscheinlich zu gehemmt waren, Spanisch zu sprechen, weil es sich höchstwahrscheinlich um diejenigen handelte, bei denen ich bereits durch meine Beobachtungen eine geringe Sprechkompetenz feststellen konnte.

Weiterhin konnte ich bei allen Studierenden feststellen, dass sie von Stunde zu Stunde bei der Strukturierung der an die Diskussionen vorangehenden Gruppenarbeitsphasen kompetenter wurden und schneller und effektiver vorbereiteten, obwohl sie sich nicht in Neigungsgruppen befanden, sondern ich die Gruppen heterogen nach Leistungsstärke zusammensetzte. Trotz der Tatsache, dass sich die Studierenden nicht kannten, arbeiteten sie strukturiert, effizient und ergebnisorientiert. Das lässt darauf schließen, dass die Studierenden ihre soziale Kompetenz insofern erweitern konnten, dass sie bei der Vorbereitung, Strukturierung und Durchführung von Gruppenarbeiten keinerlei Berührungsängste mit den ihnen teilweise fremden Kommilitonen hatten. Das deutet außerdem darauf hin, dass die Studierenden bereits im Vorfeld über ein hohes Maß an organisatorischer Kompetenz verfügten.

Aufgrund der kurzen Zeitspanne, die das Seminar umfasste, lässt sich alles in allem nicht nachprüfen, ob die Studierenden beim Sprechen kompetenter wurden und ob sich die Schreibkompetenz der Studierenden verbessert hat. Trotz allem hat sich die Methode in meinen Augen bewährt,

da ich durch die Selbstauskünfte der Studierenden sowie meinen Beobachtungen und die Beobachtungen des modulbeauftragten Dozenten darauf schließen konnte, dass die Studierenden mehr gesprochen haben und zufriedener waren.

Was die Korrelation zwischen Bilingualismus und Sprechkompetenz angeht, lässt sich das folgende Fazit ziehen: Es verfügten diejenigen Studierenden über eine besser ausgeprägte Sprechkompetenz, die regelmäßig ihre Fremdsprache aktiv benutzen. Dies umfasste in diesem Seminar sowohl diejenigen, die von der Kindheit an mit zwei Sprachen aufgewachsen sind UND diejenigen, die zum jetzigen Zeitpunkt eine zweite Sprache regelmäßig sprechen, allerdings nicht bilingual aufgewachsen sind. Das lässt darauf schließen, dass ein regelmäßiges Anwenden der Fremdsprache die Sprechkompetenz schult, was demnach keinen Bilingualismus voraussetzt, bei dem von Kindesalter an auf zwei Sprachen gesprochen wurde. Generell ließ sich beobachten, dass die Sprechkompetenz bei insgesamt vier Studierenden, die nicht bilingual aufgewachsen sind, besser ausgeprägt war, als bei den zwei bilingual aufgewachsenen Studierenden, die das Seminar besuchten.

Was die Zusammensetzung der Lerngruppen angeht, würde ich im Nachhinein bei dem Hinweis auf die unterschiedlich ausgeprägte Sprechkompetenz der Studierenden vielleicht noch sensibler auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Studierenden hinweisen und versuchen, die Studierenden eher in homogene Gruppen in Bezug auf Leistungsstärke zusammenzusetzen, damit sich vor allem die leistungsschwächeren Sprecher nicht durch die leistungstärkeren Studierende eingeschüchtert fühlen.

In der folgenden Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 9) geht es um die Schulung der Sprechkompetenz anhand von Gedichten im Rahmen der Unterrichtsreihe *Guerra civil und franquismo*. Diese Unterrichtsreihe wurde mit einer Lerngruppe von Studierenden abgehalten, die sich im 5. oder 6. Fachsemester des Bachelor-Studiums befinden, sich also 1 bis 1,5 Jahre kürzer in der Übersetzerausbildung befinden als die Teilnehmer des Seminars *Translatorische Kompetenz*.

9. Beschreibung und Auswertung der zweiten Unterrichtsreihe

Im Folgenden wird die Unterrichtsreihe „Schulung der mündlichen Sprachproduktion sowie der interkulturellen Kompetenz anhand der Textsorte Gedichte mit der Thematik *Qué consecuencias tenían la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista para los españoles de aquel entonces*“ zuerst detailliert beschrieben, indem auf die einzelnen Unterrichtseinheiten und Stunden eingegangen wird, anschließend werden die Messinstrumente vorgestellt, die als Grundlage zur Überprüfung der Hypothesen 1-3 dienen.

Bei dieser Unterrichtseinheit im Rahmen der Translatorischen Kompetenz für BA-Studierende geht es darum, den Studierenden interkulturelle Kompetenz anhand der Textsorte „Gedichte“ zu vermitteln. Um den Rahmen der Einheit nicht zu sprengen, wird auf eine formale Untersuchung der Gedichte (nicht jedoch der jeweils im Anschluss zu übersetzenden Texten) verzichtet. Stattdessen liegt der Fokus auf der Analyse der Inhalte der Gedichte. Dadurch soll zum einen gewährleistet werden, dass die mündliche Sprachproduktion der Studierenden gefördert wird, zum anderen sollen die Studierenden die Alltagssituationen der Spanier besser nachvollziehen können, weshalb sie auch über kulturelle, politische und gesellschaftliche Wirklichkeiten Bescheid wissen müssen. Diese muss man, um sie in ihrer Gänze zu verstehen, vor dem Hintergrund der fast 40jährigen Franco-Diktatur sehen. Die Einheit zielt ebenfalls darauf ab, das Empathievermögen der Studierenden zu stärken, um so das Übersetzen der Texte interessanter zu gestalten und bessere Resultate hervorzu-
bringen.

9.1 Gliederung der Unterrichtsreihe

Die im Wintersemester 2017/2018 durchgeführte Unterrichtsreihe gliedert sich, genau wie die erste Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 8) in drei Unterrichtseinheiten, die jeweils aus drei Mal 90min Unterrichtszeit bestehen.

Zum besseren Verständnis folgt die Gliederung der Unterrichtsreihe vor Beginn der methodisch-didaktischen Analyse in Tabellenform:

Unterrichtsreihe: „Schulung der mündlichen Sprachproduktion sowie der interkulturellen Kompetenz anhand der Textsorte Gedichte mit der Thematik <i>Qué consecuencias tenían la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista para los españoles de aquel entonces</i> Thema: <i>La Guerra Civil y la Dictadura Franquista</i> Wintersemester 2017/2018 Lehrveranstaltung: BA Übersetzungsübung	
Unterpunkte: • <i>Circunstancias antes de la Guerra Civil</i> • <i>Nacionalistas y Republicanos</i> • <i>Características de Franquismo</i> • <i>Vivir en la época franquista</i> • <i>Los desaparecidos</i> • <i>El tiempo de la transición y volver a la democracia</i>	
Einheit 1: <i>La plaza tiene una torre</i> von Antonio Machado 1. Unterrichtsstunde	Begrüßung der Studierenden, Einführung: Gedicht 1⁴⁷: Sprechen und geschichtlicher Hintergrund. Anschließend kreativer Schreibauftrag mit anschließendem Vortrag und Diskussion Gedicht: <i>La plaza tiene una torre</i>⁴⁸: Lückentext ausfüllen, über das Thema spekulieren, Spaniens Plätze, Wichtigkeit, Versammlungen, Meinungsfreiheit, Franco-Regime, Inhaltsangabe, Analyse, Persönliche Stellungnahme in Kleingruppen zum Text Hausaufgabe: Recherche zum übersetzenden Text, Paralleltexte suchen, Problemstellen ausfindig machen, Stellungnahme zum Zitat.
2. Unterrichtsstunde	Text 1⁴⁹ und Text 2⁵⁰: Übersetzung in Kleingruppen mit gemeinsamen Adressaten Übersetzung des Textes in Kleingruppen mit besonderem Fokus auf Problemstellen und Rechtfertigung der Lösung.

⁴⁷ Siehe Anhang

⁴⁸ Von Antonio Machado

⁴⁹ Siehe Anhang

⁵⁰ Siehe Anhang

	Hausaufgabe: Fertigstellen und Vervielfältigen der Gruppenübersetzung
3. Unterrichtsstunde	Übersetzungsrevision: Vergleich der Gruppenübersetzungen (ausgedruckte Versionen aller Gruppen an alle Studierenden austeilen).
Einheit 2: <i>A galopar</i> von Rafael Alberti	Einführung: Gedicht 2 ⁵¹ : Sprechen und geschichtlicher Hintergrund
1. Unterrichtsstunde	Gedicht: <i>A galopar</i> von Rafael Alberti. Gedicht lesen, Vorwissen aktivieren, Inhaltsangabe, Analyse, Persönliche Stellungnahme in Partnerarbeit, eventuelle Arbeit mit Text. Hausaufgabe: Die Studierenden nehmen zu der bereits mündlich in der Gruppe diskutierten Frage Stellung: <i>Qué harías tú si vivieras en aquel entonces?</i> Außerdem lesen sie die beiden Auszüge aus <i>La lengua de las mariposas</i> und bearbeiten die entsprechenden Aufgaben dazu.
2. Unterrichtsstunde	Text 3⁵²: Parallelübersetzen in Kleingruppen mit unterschiedlichem Adressaten Translatorische Kompetenz: Untersuchung des Textes/der Textsorte im Plenum, <i>Think Aloud</i> Protokoll in Kleingruppen, Anfertigung der Übersetzung in Kleingruppen. Hausaufgabe: Fertigstellen und Vervielfältigen der Gruppenübersetzung.
3. Unterrichtsstunde	Übersetzungsrevision + Evaluation Parallelübersetzung + Übersetzungsrevision, Besprechung der Übersetzung/Auswertung der Methode.
Einheit 3: <i>10 características de una dictadura und los muertos</i> von Blas de Ortero	Einführung Gedicht 3 ⁵³ und Gedicht 4 ⁵⁴ , Sprechen und geschichtlicher Hintergrund
1. Unterrichtsstunde	Interpretation der Gedichte, Gruppendiskussion über Merkmale einer Diktatur,

⁵¹ Siehe Anhang.

⁵² Siehe Anhang.

⁵³ Siehe Anhang.

⁵⁴ Siehe Anhang.

	Hausaufgabe: Paralleltext zur Franco-Diktatur suchen und Fokus: Problemstellen der Übersetzung
2. Unterrichtsstunde	Text 4 und 5 ⁵⁵ : Übersetzung in Kleingruppen + <i>Multiple-Choice</i> -Übersetzung Übersetzung in Kleingruppen – Anfertigung einer <i>Multiple-Choice</i> -Übersetzung Hausaufgabe: Fertigstellen und Vervielfältigen der Gruppenübersetzung
3. Unterrichtsstunde	Übersetzungsrevision mit Diskussion der <i>Multiple-Choice</i> -Variante

Analyse der Lehr- und Lernbedingungen

Die Übersetzungsübung *Spanisch- Deutsch* wurde im Wintersemester 2017/18 von insgesamt 25 Studierenden besucht. Es richtete sich hauptsächlich an Studierende mit Spanisch als B-Sprache im Studiengang BA *Sprache, Kultur, Translation*. Die Gruppe bestand aus 21 weiblichen und 4 männlichen Studierenden. Die Studierenden befanden sich alle als ordentliche Studierende im 6. Semester des Bachelor-Studiengangs *Sprache, Kultur, Translation* am FTSK. Was das Alter anging, handelte es sich um eine relativ homogene Lerngruppe – die Studierenden waren zwischen 22 und 25 Jahre alt. Laut Fragebogen sind von den 25 Studierenden insgesamt 4 zweisprachig aufgewachsen, und zwar mit den Sprachen Deutsch und Spanisch. Interessant ist, dass insgesamt 7 Studierende angaben, die spanische Sprache wie eine zweite Muttersprache und in regelmäßigen Abständen zu sprechen, ohne dass sie im Kindesalter bikulturelle und bilinguale Erfahrungen gesammelt hatten. Immerhin 9 weitere Studierende gaben an, dass sie Spanisch in regelmäßigen Abständen und auf einem relativ hohen Niveau sprechen. Damit sind nur 9 der 25 Studierenden der spanischen Sprache außerhalb des Unterrichts so selten ausgesetzt, als dass sie kaum Training bei der Förderung der Sprachkompetenz haben. Interessant ist des Weiteren, dass es in dieser Lerngruppe weitaus mehr Studierende gab, die angaben, die spanische Sprache regelmäßig zu benutzen und sie dadurch auf einem hohen Niveau zu sprechen (7 Studierende) als ich durch meine Beobachtungen tatsächlich herausfinden konnte. Durch die Befragung

⁵⁵ Siehe Anhang.

hätte man darauf schließen können, dass demnach insgesamt 11 Studierende (4 bilinguale und 7 aktiv sprechende) sich intensiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, was aber nicht das widerspiegelte, was ich beobachten konnte.

Zum Vergleich kann man die Forschungsgruppe aus Kapitel 8 heranziehen: Hier verfügten ebenfalls 4 Studierende, die bikulturell und bilingual aufgewachsen waren, sowie weitere 6 Studierende, die angaben Spanisch regelmäßig und auf einem hohen Niveau zu sprechen, über eine hohe Sprechkompetenz. Diese 10 Studierenden des Masterstudiengangs *Translation* haben sich im Gegensatz zu der Forschungsgruppe der Bachelor-Studierenden aus diesem Kapitel aber allesamt rege am Unterricht beteiligt.

Was den Leistungsstand der Lerngruppe angeht, habe ich mich am Kompetenzniveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens orientiert, das die Studierenden bis zum 6. Semester des Bachelor-Studiengangs Sprache, Kultur, *Translation* mindestens erreicht haben sollten. Auf diesem Kompetenzniveau basiert demnach auch meine Material- und Methodenauswahl.

Bereits in der ersten Stunde konnte ich feststellen, dass weitaus weniger Studierende dieser Forschungsgruppe freiwillig am Unterrichtsgeschehen teilnahmen als die Mitglieder der Forschungsgruppe aus dem Übersetzerseminar (vgl. Kapitel 8). Wie im vorangegangenen Kapitel bereits betont, haben mich meine Erfahrungen als Lehrbeauftragte am FTSK und meine eigene Studienzeit gelehrt, nicht von der Beteiligungsquote auf die Leistungsbereitschaft des Einzelnen zu schließen. Viele Studierende sind gehemmt, weil sie der Meinung sind, sie dürften nur dann etwas im Plenum zum Unterrichtsgeschehen beitragen, wenn ihr Spanisch perfekt und nahezu akzentfrei ist. Was ich im Laufe der Unterrichtsreihe allerdings feststellen musste, war, dass die Bereitschaft, sich zum Sprechen motivieren zu lassen, weitaus geringer war, als dass in dem Übersetzerseminar für die Studierenden des Masterstudiengangs *Translation* der Fall war. Ich hatte des Weiteren antizipiert, dass diejenigen unter den Studierenden, die über eine mittelmäßig ausgeprägte Sprechkompetenz verfügen, den geschützten Raum während der Gruppen- bzw. der Partnerarbeiten nutzen, um ihre Sprechkompetenz zu verbessern. Auch das geschah in weitaus geringerem Ausmaß als in der Forschungsgruppe aus Kapitel 8.

Zum besseren Verständnis werden auch in diesem Kapitel die Studierenden mit einer ausgeprägten Sprechkompetenz als Gruppe LS (leistungsstark) bezeichnet, die Studierenden, die über eine mittelmäßig ausgeprägte Sprechkompetenz verfügen als Gruppe ML (mittlere Leistungstärke) und die Studierenden, bei denen die Sprechkompetenz nur gering ausgeprägt ist, als Gruppe SAS (schwach ausgeprägte Sprechkompetenz). Wie auch bei der ersten Lerngruppe habe ich hier zu Beginn der Einheit darauf hingewiesen, dass die kommunikativen Kompetenzen beim Übersetzen unterschiedlich ausgeprägt sind, und dass mitunter der brillianteste Übersetzer die Sprache mit einem starken Akzent und weniger flüssig als andere spricht. Dies geschah, um den Studierenden den Druck zu nehmen, fehlerfrei sprechen zu müssen. Des Weiteren betonte ich auch hier die Wichtigkeit, die ein an das Studium vorangegangener Auslandsaufenthalt hat, dass nämlich, wenn ein Studierender länger Zeit im Ausland war, die Sprache in der Regel wesentlich flüssiger spricht, als es jemand kann, der die Fremdsprache nur im eigenen Land gelernt hat.

Was das Sozialverhalten der Studierenden angeht, war es, wie bereits antizipiert, ein angenehmes Unterrichten, die Studierenden verfügten über die notwendige soziale Kompetenz zuzuhören, einander aussprechen zu lassen und den Unterricht nicht zu stören. Sie haben die von mir vorgestellten Methoden in den angebotenen Sozialformen bis auf Weiteres akzeptiert, mitunter konnte ich Verwunderung spüren, dass – im Gegensatz zu herkömmlichen Übersetzungsübungen – einige Stunden dieser Einheit komplett auf Spanisch abgehalten wurden.

In dieser Übersetzungsübung habe ich bewusst darauf verzichtet, Studierende in heterogenen Gruppen bzw. Kleingruppen zusammenzusetzen, sondern es den Studierenden selbst überlassen, sich jedes Mal aufs Neue mit einem Partner bzw. Partnern ihrer Wahl in Neigungsgruppierungen zur Bearbeitung der Aufgaben zusammenzufinden. Aufgrund der zu Anfang geringen Beteiligung, auch während der Gruppen- und Partnerarbeitsphasen, hielt ich es für wichtig, den Studierenden zumindest eine frei gewählte Person zum Arbeiten zu überlassen. Interessant war, dass es in dieser Forschungsgruppe viel häufiger meiner Unterstützung bedurfte, als dies in der Gruppe der Masterstudierenden der Fall war, da mich die Studierenden der Bachelorgruppe nicht nur dann um Rat fragten, wenn sie sich den Sinn des Textes nicht erschließen konnten, sondern auch dann, wenn sie sich unsicher waren, ob sie die Arbeitsanweisungen richtig verstanden hatten. Häufig bemerkte ich während des Unterrichtes, dass

viele Studierende sich nicht mündlich über die zu bearbeitenden Aufgaben austauschten – so wie es eigentlich gefordert war, sondern während der Erarbeitungsphasen vieles schriftlich und ohne zu sprechen erledigten. Hier musste ich die Studierenden gezielt ansprechen und darauf verweisen, dass diese Übung u. a. der Förderung der Sprechkompetenz dient und dass es daher sinnvoll wäre, die Fremdsprache während dieser Phase aktiv anzuwenden.

9.2 Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *La plaza tiene una torre* von Antonio Machado

Im Folgenden werden die drei Stunden der ersten Einheit „Schulung der Sprechkompetenz und der kreativen Schreibkompetenz anhand des Gedichtes *La plaza tiene una torre* von Antonio Machado“ ihrem Ablauf detailliert erklärt. Im Anschluss daran folgt eine kurze Analyse des ausgewählten Unterrichtsmaterials, in diesem Fall der Gedichte und der zu übersetzenden Texte.

9.2.1 Beschreibung der 1. Stunde:

Als Einstieg wird den Lernenden ein Bild von einem großen Platz mit einem Turm gezeigt. Dies ist zuerst als stummer Impuls erfolgt, als jedoch die erhoffte Beteiligung ausblieb, wurden die Studierenden anhand der Fragestellung *¿Qué os viene a la mente contemplando la foto?* dazu aufgefordert, spontan zu assoziieren, was ihnen dazu einfällt. Im Idealfall wären die Lernenden von selbst darauf gekommen, dass diese Art von Plätzen mit Türmen für Spanien bzw. generell südliche Länder charakteristisch ist. Da dies in dieser Stunde nicht der Fall war, habe ich die Studierenden anhand der Fragestellung: *¿Cuál es la relación entre España y la plaza?*“ zum postulierten Ergebnis gelenkt.

Im Anschluss daran wurde das Gedicht *La plaza tiene una torre* von Antonio Machado ausgeteilt. Allerdings wurde das Gedicht nicht vollständig abgedruckt, sondern nur bis zur Stelle: *...y quién sabe por qué pasó!* Die Lernenden sollen nach dem TPS-Prinzip vorgehen, nämlich erst selbst das Gedicht weiterschreiben bzw. darüber spekulieren, wie das Gedicht weitergehen könnte, danach sich mit einem Partner über die Ergebnisse austauschen und schließlich im Plenum zu ihrer Wahl Stellung nehmen. Um

möglichst viele Teilnehmer zum Sprechen zu ermutigen, machte ich an dieser Stelle deutlich, dass es bei den Ergebnissen der Lernenden keine inhaltlich richtigen oder falschen Lösungen gab, da es hier um einen kreativen Schreibprozess ging und jede Art des Weiterschreibens kreativ sei. Im Anschluss haben trotzdem nur zwei Studierende ihre Version der Fortsetzung vorgetragen.

Nachdem der zweite Teil des Gedichtes ausgeteilt wurde, verglichen die Studierenden das Original kurz mit ihrer jeweils eigenen Version. Im Anschluss wurde über die Funktion von Plätzen mit Türmen in Spanien gesprochen. Es wurden Antworten auf die Frage, wozu solche Plätze dienen, gesammelt, nämlich, um Versammlungen abzuhalten, Feste zu feiern, Markttage zum Kaufen und Verkaufen von Dingen stattfinden zu lassen. Im Anschluss schuf ich eine Überleitung zum soziokulturellen Thema dieser Unterrichtseinheit, indem ich fragte, ob es Zeiten in Spanien gab, in denen es nicht möglich war, jedwede Versammlung abzuhalten oder Festlichkeiten zu feiern. Die Studierenden kamen von selbst darauf, dass dies zur Zeit der Franco-Diktatur in Spanien nicht möglich war.

Im nächsten Schritt fanden sich die Studierenden in Kleingruppen à 5 Personen zusammen. Das Arbeiten in Kleingruppen gewährleistete ihnen einerseits einen höheren Sprechanteil des Einzelnen, zum anderen einen Abbau eventuell vorliegender Sprachhemmungen, da die Studierenden in geschützten Kleingruppen miteinander Spanisch sprechen konnten. Aus diesen Gründen wurde diese Form des kooperativen Lernens auch in den handlungsorientierten Stunden der zweiten und dritten Unterrichtseinheit fortgeführt.

Innerhalb der Gruppenphase hatten die Studierenden den gemeinsamen Auftrag, historische Daten und Fakten zum Bürgerkrieg und der anschließenden Franco-Diktatur per Brainstorming zu sammeln. Im zweiten Schritt sollen sie zu dem Zitat aus dem ersten zu übersetzenden Text mündlich Stellung nehmen, welches wie folgt lautet:

Muchos de los aspectos culturales de España no se entienden si no se conoce el pasado reciente que está marcado por la Guerra Civil Española (vgl. Anhang CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2, Text 1).

Die Tatsache, dass die Studierenden über dieses Zitat diskutierten, sollte zum einen ihre mündliche Sprachkompetenz schulen, auf der anderen Seite sollten sie dafür sensibilisiert werden, inwiefern historische Ereignis-

nisse noch immer einen Einfluss auf die Gegenwart haben. Dieses Bewusstsein ist für angehende Übersetzer wichtig, da sie mit der Kultur des Landes der Zielsprache stets vertraut sein sollten.

Überleitend wurde zum Ende der Stunde ein weiterer Text über den spanischen Bürgerkrieg ausgeteilt. Für die Folgestunde waren insgesamt zwei Texte zu bearbeiten. An dieser Stelle wurde über die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten und die Bedeutung des Adressaten (vgl. C. Nord/Kapitel 5.2) gesprochen. Anschließend bat ich die Studierenden, die Übersetzung der Texte vorzubereiten: Sie sollten beim Lesen des Textes versuchen zu erkennen, bei welchen Teilen des Textes Problemstellen auftreten konnten und diese entsprechend markieren. Kußmaul (vgl. Kapitel 5.1) spricht an dieser Stelle von der sogenannten Präparationsphase. Zusätzlich gab ich ihnen eine Rechercheaufgabe, durch die sie sich Wissen über den Spanischen Bürgerkrieg aneignen sollten, was zum einen nützlich war, den Ausgangstext besser zu verstehen, um ihn später ins Deutsche zu übersetzen, zum anderen um auf die Folgestunde vorzubereiten, in der ein Übersetzungsauftrag innerhalb verschiedener Gruppen bearbeitet wurde. Bei diesem Rechercheauftrag konnten die Studierenden sowohl deutsche als auch spanische Paralleltexte zu Hilfe nehmen und in der Folgestunde mit in den Unterricht bringen.

9.2.2 Beschreibung der 2.Stunde

Bevor sich die Studierenden in ihren vorgegebenen Kleingruppen einfanden, um einen der beiden Texte ins Deutsche zu übersetzen, wurde ihnen ein Arbeitsauftrag zur Schulung der Sprechkompetenz gegeben. Um die mündliche Sprachproduktion zu schulen, versuchten die Studierenden ihrem jeweiligen Sitznachbarn etwas über die gemachten Hausaufgaben zu berichten. Dabei konnte es sich um Problemstellen, Rechercheergebnisse, Einzelheiten zum Bürgerkrieg oder geeignete Paralleltexte handeln. Der Austausch sollte etwa 10 Minuten dauern, er sollte mündlich und unter Benutzung der spanischen Sprache ausgeführt werden.

Als ich während der Austauschphase bei einigen Gruppen bemerkte, dass die Berichte ins Stocken gerieten, habe ich anhand der folgenden lenkenden Fragen den Austausch versucht voranzubringen.

- ¿*Quién luchó contra quién en la Guerra Civil Española?*
- ¿*Por qué has elegido el siguiente texto paralelo?*
- ¿*Por qué crees que esta frase puede causar problemas traduciéndola?*

- ¿Describe en tus propias palabras que pasó durante la Guerra Civil Española? Im Anschluss sammelten die Studierenden in Partnerarbeit gemeinsam Fakten, wie der Bürgerkrieg und die anschließende Diktatur die Spanier des 21. Jahrhunderts geprägt hatten.

Im Anschluss fingen die Studierenden gemeinsam mit der Übersetzung der Texte an, unter Berücksichtigung des jeweiligen Übersetzungsauftrages. Als Hausaufgabe stellten die Studierenden ihre jeweilige Gruppenübersetzung fertig und brachten diese in der Folgestunde mit in den Unterricht.

9.2.3 Beschreibung der 3. Stunde

Die Gruppenübersetzungen wurden an alle Teilnehmer des Kurses verteilt. Im Anschluss wurde in den einzelnen Gruppen eine Übersetzungsrevision angefertigt, indem die Studierenden die Übersetzung der jeweils anderen Studierenden bewerteten, auch im Hinblick auf den jeweiligen Adressaten. Nach dieser ca. 45minütigen Bewertungsphase wurde im Plenum über die Gruppenresultate gesprochen, wobei jede Gruppe die ihnen zugeteilte Übersetzung kommentierte.

Dabei erarbeiteten die Studierenden formale Aspekte der beiden nicht fiktionalen Texte. Durch diese Erarbeitung lernten sie, die Texte zu verstehen, was sie auf die anschließende Übersetzung besser vorbereitete. Hier ging es darum, dass sie zunächst untersuchten, welche Texttypologie vorherrschte.

9.3 Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *A galopar* von Rafael Alberti

Im Folgenden werden die drei Stunden der zweiten Einheit, die in der oben aufgeführten Tabelle bereits kurz umrissen wurden, in ihrem Ablauf detailliert erläutert.

9.3.1 Beschreibung der ersten Stunde

Als Einstieg zur ersten Stunde der zweiten Einheit wurde den Studierenden die von Paco Ibañez vertonte Version des Gedichtes *A galopar* von Rafael Alberti vorgespielt. Das Gedicht beschreibt die gesellschaftliche Situation in Spanien während der Franco-Diktatur. Es ist ein Gedicht der

Widerstandsbewegung. Wiederum werden hier historische Hintergründe in einem konkreten Zusammenhang gesehen. Die Auswirkungen, die diese Geschehnisse auf die Menschen vor Ort hatten, sind für die Studierenden von Relevanz, da die Spanier noch immer von diesen Auswirkungen geprägt werden und dementsprechend handeln. In einer anschließenden Plenumsrunde konnte jeder Studierende in einem *turbio de ideas* (*Brainstorming*) anbringen, welche Empfindungen das vertonte Gedicht bei ihnen hervorrief und welche Thematik das Gedicht anspricht.

Ich als Lehrkraft gab den Studierenden zudem wichtiges Vokabular, welches für das Verstehen des Gedichtes unabdingbar ist, und aktivierte dadurch bei den Lernenden bereits Teile ihres bekannten Wortschatzes. Danach wurde den Lernenden die geschriebene Version des Gedichts ausgeteilt, mit der Bitte es zu lesen, danach wurde ihnen die vertonte Version erneut vorgespielt.

Im Anschluss wurden die Studierenden gebeten, sich wieder ihrem Sitznachbarn oder ggf. einem anderen Lernpartner zuzuwenden und über die Fragestellung *Qué harías tú si vivieras en aquel entonces?* “zu spekulieren – nämlich darüber, was die Menschen während dieser Zeit bewegt haben könnte. Anstelle der Partnerdiskussion könnte ein Diskussionsangebot in Form eines *Literarischen Cafés*, der *Hotseat*-Methode oder eines Rollenspiels vorbereitet werden, um die Sprechkompetenz zusätzlich in Form von dialogischem Sprechen zu schulen. Ich habe mich allerdings für die Partnerarbeit entschieden, weil ich gemerkt habe, dass die Studierenden im geschützten Raum mit lediglich einer weiteren Person weit aktiver diskutieren als sie es in der Kleingruppe getan hätten.

Vertiefend verschriftlichten die Lernenden als Hausaufgabe ihr zuvor Diskutiertes, um so ihre Schreibkompetenz zu trainieren und die Anwendung der spanischen Konditionalsätze zu festigen. Außerdem bekamen sie den Auftrag den später zu übersetzenden Text 3 – *La lengua de las mariposas* (vgl. Anhang Kapitel 9) zu lesen und die entsprechenden Aufgaben zu bearbeiten:

- *Buscad las palabras que describen los sentimientos de los personajes y describid cómo viven este acontecimiento Moncho, sus padres y la gente del pueblo.*
- *Comentad la frase: “Gritale tú también, Monchiño, gritale tú también”.*

9.3.2 Beschreibung der 2. Stunde

Zu Beginn der Stunde diskutierten die Studierenden jeweils mit ihrem Lernpartner bzw. Sitznachbar auf Spanisch über die gemachten Aufgaben. Ein Fokus lag auf dem Austausch über die Aufgaben aus Text 3 – *La lengua de las mariposas*. Im Anschluss erarbeiteten sie diesen literarischen Text, indem sie auf Ziel, Thema, Aufbau, Haltung des Erzählers, Kontext und ggf. stilistische Mittel eingingen und ihre Ergebnisse schriftlich fixierten, um sie anschließend mit den anderen Texten zu vergleichen. Danach durfte jedes Paar zwischen zwei spezifischen Übersetzungsaufträgen wählen. Diese lauten wie folgt:

- Übersetzen Sie unter Anwendung der Globalstrategie „Instrumentelles Übersetzen“ sowie den Makrostrategien: „Verständlichkeit, Verdichtung, Implizität und Kreativität“
- Übersetzen Sie unter Anwendung der Globalstrategie „Dokumentarisches Übersetzen“ sowie den Makrostrategien: „Genauigkeit, Extension, Explizität, Konventionalität“

Über die Wichtigkeit von Übersetzungsaufträgen sowie Textsortenkonventionen wurde im ersten Teil der Einheit bereits gesprochen.

In den übrigen 45 Minuten wurde der Text daraufhin von den Studierenden in Partnerarbeit übersetzt. Die Lehrperson machte die Studierenden darauf aufmerksam, sich gegenseitig die Textstellen vorzulesen, deren Übersetzung sie als problematisch empfanden.

Die Hausaufgabe zur Folgestunde war diesmal, die Übersetzung gemeinsam fertigzustellen und mit Hilfe eines *think aloud protocols* (vgl. Kapitel 5.1), welches die Studierenden mit ihren Mobiltelefonen oder Ähnlichem aufnehmen konnten, gemeinsam zu versuchen, vermeintliche Übersetzungsprobleme sichtbar zu machen.

Für die nächsten beiden Stunden wurden die fertigen Übersetzungen wieder jeweils von den beiden verantwortlichen Studierenden vervielfältigt und mit in den Unterricht gebracht.

9.3.3 Beschreibung der 3. Stunde

In der Folgestunde wurden die von den Studierenden angefertigten Übersetzungen anhand der Methode *Autorenkorrektur* (vgl. C. Nord, Kapitel 5.2) verglichen. Dazu bekam immer ein Übersetzerteam (2 Studierende) zwei Übersetzungen, die auf einem jeweils unterschiedlichen Übersetzungsauftrag basierend, angefertigt worden waren. Aufgabe der beiden Schüler war

es, die Unterschiede, die diese beiden Aufträge auf die jeweilige Übersetzung hatten, sichtbar zu machen. Anschließend wurden die Unterschiede im Plenum gesammelt und tabellarisch festgehalten.

Die Lehrperson betonte anschließend die Wichtigkeit eines Übersetzungsauftrages, nämlich, dass die beiden unterschiedlichen Übersetzungsaufträge bei den angefertigten Übersetzungen eine Rolle spielen, was den Studierenden durch den unmittelbaren Vergleich ersichtlich wurde.

Im zweiten Teil der Stunde hatten die Studierenden die Aufgabe, dem Plenum Auszüge aus ihren *Think-Aloud*-Protokollen vorzuspielen, welche anschließend im Plenum besprochen wurden. Da die zu übersetzende Sprache in diesem Fall Deutsch war, fanden die Diskussionen in dieser Stunde ausschließlich auf Deutsch statt. Es wäre natürlich denkbar gewesen, eine Übersetzung vom Deutschen ins Spanische anfertigen zu lassen, wobei die gesamten Arbeitsaufträge einschließlich des *Think-Aloud*-Protokolls auf Spanisch bearbeitet worden wären, allerdings habe ich mich im Rahmen des BA-Studiums gegen diese anspruchsvolle Aufgabe entschieden. An dieser Stelle war für mich wichtig, dass die Studierenden erst einmal auf Deutsch den Zweck dieser Vorgehensweisen verstehen lernten und sich vergegenwärtigten.

9.4 Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *10 características de una dictadura*

Im Folgenden werden die drei Stunden der dritten Einheit, die in der oben aufgeführten Tabelle bereits kurz umrissen wurden, in ihrem Ablauf detailliert beschrieben.

9.4.1 Beschreibung der 1. Stunde

Nachdem die Studierenden das Gedicht *Los muertos* von Blas de Ortega gelesen hatten, versuchten sie in Partnerarbeit den Inhalt zu interpretieren und auf die gesellschaftliche und politische Situation während der Franco-Diktatur zu übertragen. Ich konnte diesbezüglich lenkende Fragen einwerfen z. B. *¿Qué quiere decir el poeta utilizando la siguiente palabra/frase?* Danach lesen die Studierenden die Biografie des spanischen Schriftstellers Blas de Ortero und versuchten, anhand der Biografie, Rückschlüsse auf

sein Gedicht zu ziehen. Die gesamte Interpretation wurde wiederum auf Spanisch ausgeführt, und zwar anhand folgender Arbeitsanweisungen

Tienen 40 minutos para preparar lo siguiente:

- *Lean el poema (los muertos) y la biografía de Blas de Ortega*
- *Analicen el poema tomando en cuenta la vida de Blas de Ortega y la época en la que lo escribió*
- *Estén preparados para presentar sus resultados en clase!*

Im Anschluss wurden die Ergebnisse im Plenum verglichen.

Im zweiten Teil der Stunde wurden die Studierenden gebeten, sich in Kleingruppen à 3 Personen zusammenzufinden und in Spanisch über Merkmale einer Diktatur zu sprechen. Im Anschluss sollten sie sich auf 4 Merkmale einigen, die ihrer Meinung nach charakteristisch für eine Diktatur sind, und diese auf Karteikarten festhalten. Dieser Arbeitsschritt geschah, bevor die Studierenden Text 4 erhielten. Nachdem die Studierenden ihre Ausarbeitungen an der aufgestellten Pinnwand angebracht hatten, wurde im Plenum kurz über die Ergebnisse gesprochen. Im Anschluss wurde Text 4 mit dem Titel: „10 Características del Franquismo“ ausgeteilt und von den Studierenden gelesen.

Als Hausaufgabe bekamen die Studierenden diesmal den Rechercheauftrag, jeweils einen brauchbaren deutschen Paralleltext zu finden, der sich mit der Franco-Diktatur auseinandersetzt und diesen mit in den Unterricht zu bringen. Des Weiteren lag der Fokus der Hausaufgabe darauf, Text 4 formell zu analysieren und sich über etwaige Problemstellen Gedanken zu machen.

9.4.2 Beschreibung der 2. Stunde

Zu Beginn der Stunde gingen die Studierenden erneut in die Ausgangsgruppen aus der vorangegangenen Stunde und verglichen ihre Ausarbeitung über die Merkmale einer Diktatur mit denen aus Text 4. Sie stellten eventuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest und diskutierten darüber. Hier half ich den Studierenden, indem ich hier steuernde Fragen einwarf, damit die Diskussion nicht ins Stocken geriet.

Danach fertigten die Studierenden in Kleingruppen erneut eine Gruppenübersetzung an. Im Vorfeld diskutierten sie, welche Stellen des Textes man als Problemstellen klassifizieren konnte und fertigten im Anschluss für diese Textpassagen drei verschiedene Übersetzungen an, von denen nur eine in ihren Augen richtig war. Dieser zweite Teil der dritten Stunde

wird auf Deutsch abgehalten. Diese Variante der Gruppenübersetzung bezeichnet man als *Multiple-Choice*-Übersetzung (vgl. C. Nord, Kapitel 5.2). Die jeweiligen Gruppenübersetzungen sowie die Textabschnitte mit der *Multiple-Choice*-Variante wurden wieder vervielfältigt und für die Folgestunde mit in den Unterricht gebracht.

9.4.3 Beschreibung der 3. Stunde

Im ersten Teil der Stunde wurde in Kleingruppen à 3 Personen erneut eine Übersetzungsrevision durchgeführt, indem jede Gruppe die Multiple-Choice-Varianten einer anderen Gruppe diskutierte und sich für eine Variante entschied. Danach wurde im Plenum über Ausgangstext sowie die jeweils ausgewählte übersetzte Variante gesprochen.

Im Anschluss bat die Lehrkraft die Studierenden um ein mündliches Spontanfeedback und gab ihnen danach die Möglichkeit die Einheit mittels Fragebogen zu evaluieren. Die Studierenden sollten kritisch evaluieren, inwiefern das Behandeln des Gedichtes und die vorgeschalteten mündlichen Übungen das Übersetzen der Texte beeinflusst hat und begründen, welche translatorischen Subkompetenzen ihrer Meinung nach innerhalb dieser Einheit geschult wurden (vgl. Anhang CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2, Fragebogen). Außerdem evaluierten sie, inwieweit sich ihre interkulturelle Kompetenz durch die vorliegende Einheit verbessert hat.

9.5 Didaktisches Zentrum der Unterrichtsreihe

In allen drei Einheiten der Unterrichtsreihe ging es darum, die politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Alltagswirklichkeiten der Spanier während dieser Epoche kennenzulernen. Während die erste Einheit vor allem die Zeit während des Spanischen Bürgerkrieges beleuchtete, ging es in der zweiten und dritten Einheit um das Leben während der Diktatur.

Das didaktische Zentrum dieser Unterrichtsreihe im Rahmen der Übersetzungsübung Spanisch- Deutsch umfasst die Sprechkompetenz und die interkulturelle Kompetenz: Die Studierenden werden kompetenter im Sprechen, da sie sich während der Diskussionsangebote einbringen können und sprachlich so aktiv wie gewünscht werden können. Interkulturell werden die Lernenden kompetenter, indem sie erkennen, inwieweit sich

das deutsche vom spanischen Gesellschaftsmodell unterscheidet und inwieweit die Auswirkungen der fast 40 Jahre andauernden Diktatur sich noch immer in soziokulturellen Alltagswirklichkeiten der Spanier widerspiegeln.

Die Schulung dieser beiden Kompetenzen lag im Vordergrund und wurde bei allen Unterrichtsstunden dieser insgesamt neunstündigen Unterrichtsreihe berücksichtigt. Zusätzlich wurden die Studierenden außerdem im Umgang mit folgenden translatorischen Subkompetenzen geschult:

- Die Studierenden wurden kompetenter im Umgang mit unterschiedlichen Übersetzungsaufträgen, da der Fokus einiger Stunden auf der textlinguistischen Kompetenz in Form von Texttypologie und Terminologearbeit lag.
- Das Leseverstehen der Studierenden, insbesondere in Bezug auf Lyrik, wurde durch das Lesen und anschließende Interpretieren der Gedichte geschult.
- Die Studierenden erhielten einen Zuwachs an sprachlichen Mitteln in Bezug auf Grammatik (*Subjuntivo*, Konditionalsätze) und Lexik (Zuwachs an Vokabular).
- Ihre Schreibkompetenz wurde vertieft, indem die Studierenden als Hausaufgabe bestimmte textbezogenen Argumente schriftlich gewichten.
- Das Hörverstehen wurde geschult, indem die Studierenden die vertonte Version des Gedichtes anhören.
- Durch die Arbeit in Kleingruppen bzw. mit einem Partner wurde die soziale sowie die sozioprofessionelle Kompetenz geschult, da die Studierenden einen Übersetzungsauftrag gemeinsam als Team bearbeiten müssen und so lernen mit den Stärken und Schwächen der anderen Teammitglieder umzugehen.

Bei dem ersten Gedicht mit dem Namen *La plaza tiene una torre* von Antonio Machado (vgl. Anhang: CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2, Gedichte) handelt es sich um ein leicht zu verstehendes Gedicht über einen Platz mit einem Turm. Das Gedicht weist keine komplizierte Lexik und Reimschemata auf, daher eignet es sich gut als Einstieg für diese Unterrichtsreihe, es schreckt die Studierenden inhaltlich nicht ab, sondern fordert sie zur Stellungnahme heraus.

Das Gedicht soll bei den Studierenden ein inneres Bild von einem typischen spanischen Platz – an einem Morgen im Mai in Andalusien – hervorrufen. Jeder, der bereits in Spanien war, kennt diese Art von Plätzen, die Zusammenkünfte von Jugendlichen auf diesen Plätzen am Wochenende (*hacer botellón*), die politischen Zusammenkünfte, die Markttage etc. und weiß, dass diese Plätze mit Säule oder Turm zum Stadtbild einer jeden spanischen Stadt gehören.

Der erste zu übersetzende Text der ersten Einheit (vgl. Anhang, CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2, Text 1) ist ein nicht fiktionaler Text. Unter nicht fiktionalen Texten versteht man z.B. Zeitungsnachrichten, Essays, Interviews, Besprechungen, Reportagen, Briefe, Tagebücher, Biografien, wissenschaftliche Aufsätze, Reiseberichte, Reden, Statistiken etc. Mitunter kann es auch in Biografien oder Reiseberichten fiktionale Elemente geben, um die Erzählung spannender zu gestalten. Auffallend bei diesem Text ist die gleich zu Anfang auftauchende persönliche Stellungnahme des Autors:

Muchos de los aspectos culturales de España no se entienden si no se conoce el pasado reciente que está marcado por la Guerra Civil (1936-1939).

Dies soll auch die Studierenden zur Stellungnahme herausfordern, indem sie sich überlegen, um welche kulturellen Aspekte es sich handelt, die man erst dann versteht, wenn man die Situation während des Bürgerkrieges und der daraus resultierende Franco-Diktatur kennt z.B. die berühmte spanische Frugalität, der Stolz der Katalanen auf ihre Sprache, die Wichtigkeit der politischen Meinungsfreiheit, die Verehrung von Juan Carlos – all das kann ein Außenstehender besser nachvollziehen, wenn er sich ein Bild davon machen möchte, auf welche Weise die fast 40jährige Diktatur Spanien geprägt hat.

Bei dem zweiten zu übersetzenden Text der ersten Einheit (siehe Anhang; CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2/Text 2) handelt es sich ebenfalls um einen nicht fiktionalen Text. Dieser Text enthält – im Gegensatz zum ersten- mehr Jahreszahlen und einen detaillierten chronologischen Ablauf der Erzählung. Während der Autor des ersten Textes erklärt, wie es zum Bürgerkrieg kam, geht der zweite Text eher darauf ein, wie der Bürgerkrieg verlief. Der formale Vergleich der beiden zu übersetzenden Texte miteinander trainiert das Textverständnis der Studierenden. Es kann hier zum Beispiel festgestellt werden, bei welchem der

beiden Texte es sich eher um einen argumentativen Text handelt, mit denen der Verfasser den Leser von einem Sachverhalt überzeugen will, welcher Text eher deskriptiv ist, welcher explikativ bestimmte Sachverhalte erklärt und ob einer der Texte narrative Elemente enthält, in denen etwas erzählt wird, mit dem Ziel, den Leser zu unterhalten.

Die Studierenden können ebenfalls dazu angehalten werden, sich auf bestimmte Merkmale des Textes zu konzentrieren z.B. auf fett- oder kursivgedruckte Wörter, Überschriften, Bildunterschriften, Illustrationen und Fotos. Im Anschluss können die Studierenden wichtige Stellen im Text unterstreichen und in jedem Abschnitt nach dessen Hauptaussage suchen, indem sie eine eigene Überschrift formulieren. Des Weiteren achten die Studierenden darauf, ob der Autor bestimmte rhetorische Mittel einsetzt oder der Satzbau Besonderheiten aufweist. Wenn dies der Fall ist, nennen die Studierenden Gründe, warum sich der Autor für die Verwendung bestimmter stilistischer Mittel entschieden haben könnte.

Bei dem Gedicht der zweiten Einheit (vgl. Anhang, CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2/Gedicht 2), handelt es sich um ein sowohl inhaltlich als auch lexikalisch anspruchsvolles Gedicht. Im Vorfeld klärt die Lehrkraft einige Vokabeln wie *caballo cuatralbo*, *herradura* und lässt das Gedicht vorlesen und die vertonte Version vorspielen. Die vertonte Version hat den Effekt, dass die Studierenden emotional berührt werden, sie wissen bereits aus der ersten Einheit von der Unterdrückung der Meinungsfreiheit, der Verfolgung der Republikaner während des Bürgerkrieges und der Massenerschießungen bzw. den *Desaparecidos*. Das Gedicht wirft die Fragestellung auf, wie man sich selbst verhalten würde, wenn man in dieser Zeit gelebt hätte und mit welchen Gefahren und Einschränkungen man rechnen müsste. Das Gedicht ebnet den emotionalen Zugang zum damaligen Geschehen und bereitet die Studierenden auf die Übersetzung des nächsten Textes (Text 4) vor.

Beim vierten Text (vgl. Anhang: CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2/Text 4) handelt es sich um einen literarischen Text. Nachdem die Studierenden inhaltlich zu dem Text Stellung genommen haben und so ihre Sprechkompetenz trainiert haben, können sie nun auf die formale Analyse des Textes eingehen. Sie bestimmen die Textart, klären das Ziel des Textes, arbeiten das Thema, die Gedankenführung und den Aufbau des Textes heraus, bestimmen die Haltung des Erzählers und ordnen den Text in einen Kontext ein (Autor, Werk, historischer Hintergrund). Außerdem können sie die Beziehung zwischen Inhalt und Form

analysieren und ggf. Stellung dazu nehmen sowie Stilmittel analysieren, die der Autor verwendet hat, um den Text interessanter zu machen und die Aufmerksamkeit des Lesers aufrechtzuerhalten.

Bei dem dritten und vierten Gedicht (vgl. Anhang CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2, Gedichte 3 und 4) handelt es sich um Gedichte des spanischen Schriftstellers Blas de Otero, der diese Gedichte zur Zeit der Franco-Diktatur geschrieben hat. Die Studierenden interpretieren die beiden vorliegenden Gedichte unter Berücksichtigung des (später zu übersetzenden) Auszuges aus der Biografie von Blas de Otero und ziehen aus dem Inhalt Rückschlüsse auf die Franco-Diktatur.

Bei den zu übersetzenden Texten handelt es sich zum einen um einen Auszug aus einer Biografie über Blas de Otero, zum anderen um einen Lehrtext aus der spanischen Reihe „10 Características...“ die auf anschauliche Weise 10 Hauptmerkmale der Franco-Diktatur vorstellt. Bei beiden Texten handelt es sich diesmal um nicht-fiktionale Sachtexte. Während die Biografie über Blas de Ortega inhaltlich und lexikalisch anspruchsvoll ist, handelt es sich bei dem Text „10 Características del Franquismo“ um einen Sachtext von lexikalisch mittlerem Schwierigkeitsgrad.

9.6 Auswertung der Unterrichtsreihe

In diesem Kapitel wird untersucht, ob der handlungsorientierte Einsatz von Gedichten im Übersetzungsunterricht gegenüber einer herkömmlichen Übersetzungsübung einen Mehrwert hat. Folgende Hypothesen zu aktivierenden Lern-Methoden werden überprüft.

1. Durch aktivierende Methoden im Übersetzungsunterricht wird der Sprechanteil des einzelnen gegenüber herkömmlichen Methoden um ein Vielfaches erhöht.
2. Mit der Hilfe von aktivierenden Methoden arbeiten Studierende deutlich zufriedener und motivierter als im Rahmen von herkömmlichen induktiven Unterrichtsformen.
3. Durch aktivierende Methoden im Übersetzungsunterricht können die Studierenden einen generellen Zuwachs an translatorischer Kompetenz generieren.

Um die Subjektivität der Ergebnisse zu reduzieren, wurden verschiedene Instrumente zur Überprüfung der Hypothese herangezogen.

- Zwei Fragebögen für die Studierende
- Beobachtungen der Lehrkraft

-
- Beobachtungen des modulbeauftragten Dozenten
 - Evaluation der Übersetzungen

Aus verschiedenen Gründen wurde auf den Durchlauf einer separaten Kontrollgruppe und einer Messung daraus hervorgehender Ergebnisse zur Überprüfung der ersten beiden Hypothesen verzichtet. Eine Kontrollgruppe wurde allerdings zur Überprüfung der dritten Hypothese herangezogen.

Evaluiert wurde anhand von 2 verschiedenen Fragebögen. Die Fragestellungen der Fragebögen waren so aufgebaut, dass die teilnehmenden Studierenden bei der Bewertung einer Affirmation immer zwischen „trifft völlig zu“, „trifft teilweise zu“ und „trifft gar nicht zu“ wählen konnten. Alternativ hätte sich eine Bewertung anhand der Zahlen 0 (trifft gar nicht zu) – 6 (trifft völlig zu) angeboten, wodurch man die Bewertung feiner justieren hätte können, was mir aber erst bewusst wurde, nachdem die Studie bereits abgeschlossen war.

Der erste Fragebogen bezieht sich zum einen auf die Erwartungshaltung, die die Studierenden an die allgemeinsprachliche Übersetzungsübung „Spanisch – Deutsch“ hatten und zum anderen ihre Evaluation des bisherigen BA-Studiums. Dieser Fragebogen besteht aus 8 Fragen, die sich zum darauf beziehen, dass die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs während des bisherigen Verlaufes ihres Studiums selbst einschätzen sollen, zum anderen auf die Berufsvorstellungen der Studierenden und die ganz generelle Frage, ob ihnen das Studium Spaß macht (vgl. Anhang: Fragebogen 1). Diese Befragung wurde zum einen deshalb durchgeführt, um den subjektiven Leistungszuwachs der Studierenden abzufragen, zum anderen um Auskunft über die Motivation der Studierenden während des BA-Studiums zu erhalten und Kommentare, Anregungen und Verbesserungsvorschläge zu erfragen, die die Studierenden in Hinblick auf das BA-Studium bisher gewonnen haben.

Der zweite Fragebogen umfasst die Evaluation der Übersetzungsübung Spanisch-Deutsch. Dieser quantitative Teil umfasst die Meinungserhebung von insgesamt (25) Studierenden des Übersetzerstudiengangs *Sprache, Kultur, Translation*. Sie wurde am Ende der Unterrichtsreihe *La Guerra Civil y la Dictadura Franquista* im Wintersemester 2017/18 durchgeführt. Dieser Fragebogen lässt sich grob in vier Themenbereich untergliedern: Zum einen geht es darum, ob die subjektive Annahme der Studierenden, in Hinblick darauf, ob sie tatsächlich mehr gesprochen haben als in herkömmlichen Übersetzungsübungen, erfüllt wurde. Des Weiteren sollten

die Studierenden evaluieren, ob ihnen durch die aktivierenden Methoden im Vorfeld, die Übersetzungen im Anschluss leichter gefallen sind. Außerdem sollten die Studierenden beurteilen, ob ihnen die Übungen gefallen haben und sie sich mehrere diesbezügliche Unterrichtsangebote wünschten. Als weitere Komponente wurde der Aspekt der Bilingualität – im Gegensatz zu der ersten Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 8) in diesen Fragebogen integriert und auf drei Fragen reduziert. Zum einen wurde abgefragt, ob die Studierenden bilingual (Deutsch/Spanisch) aufgewachsen sind, des Weiteren, ob sie die spanische Sprache annähernd so gut wie die deutsche beherrschen und, ob sie in ihrem Alltag beide Sprachen anwenden. Wie auch in Kapitel 8 war die Abfrage dieser Daten deshalb von Belangen, damit man vergleichen konnte, ob zweisprachig aufgewachsene Studierende sich in ihrer Sprechkompetenz von einsprachig aufgewachsenen Studierenden unterscheiden, ob es sich eher positiv auf das Übersetzen auswirkt zweisprachig – in diesem Fall Spanisch/Deutsch – aufgewachsen zu sein oder ob es eher von Bedeutung ist, im Erwachsenenalter eine weitere Sprache regelmäßig zu sprechen, was den Aspekt der Anwendungsbezogenheit betont und sich somit positiv auf das Übersetzen auswirkt.

Ich habe bei ihren Beobachtungen die folgenden Bereiche in den Fokus genommen: Teilnahme der Studierenden (rege oder verhalten), Sprechanteil des einzelnen (Häufigkeit und ungefähre Dauer), Motivation der Studierenden, Lernatmosphäre, Zufriedenheit der Studierenden nach Abschluss der Einheit durch ein Spontanfeedback. Im Gegensatz zur ersten Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 8) liegt der handlungsorientierte Fokus in dieser Unterrichtsreihe jeweils auf der ersten Stunde einer jeden dreistündigen Einheit und dient somit zudem jeweils der Einführung in eine neue Thematik.

Des Weiteren hat die Lehrkraft sich mit dem modulbeauftragten Dozenten, der die Lehrveranstaltungen leitet, regelmäßig zum Austausch über die einzelnen Stunden getroffen. Der Dozent hat ihr in puncto Zufriedenheit und Motivation sowie Teilnahme der Studierenden ein regelmäßiges Feedback gegeben.

Als weiteres Messinstrument wurden die Übersetzungen der Studierenden der Forschungsgruppe mit denen einer Nullgruppe verglichen. Die Nullgruppe befand sich im selben Semester wie die Forschungsgruppe. Allerdings wurde die Nullgruppe mit herkömmlichen Übersetzungsmethoden unterrichtet, d. h. hauptsächlich frontal, auf Deutsch und mit wenig Fokus auf handlungsorientierten Unterricht.

Die folgenden Alternativhypothesen werden demnach durch die beiden Fragebögen, Beobachtungen durch die Lehrkraft, Befragung des Dozenten und die Auswertungen der Übersetzungen gestützt. Sie beinhalten das Folgende:

- Erhöhung der Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache
- Erhöhung der Motivation und Zufriedenheit des Einzelnen
- Steigerung der translatorischen Kompetenz: Besseres Sprechen, selbstbewussteres Auftreten, besseres Übersetzen

Im Folgenden wird die erste Unterrichtsreihe im Hinblick darauf ausgewertet, ob sie tatsächlich dazu diente, den Sprechanteil des einzelnen Studierenden zu erhöhen, wie sich die Unterrichtsreihe auf die Motivation und Zufriedenheit der Studierenden auswirkte und, ob durch das Unterrichten mit den vorliegenden handlungsorientierten Unterrichtsmethoden tatsächlich die translatorische Kompetenz des einzelnen geschult bzw. erhöht werden konnte.

9.6.1 Überprüfung der ersten Hypothese

Die folgende erste Hypothese

Durch aktivierende Unterrichtsmethoden wird die Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache um ein Vielfaches erhöht.

wird folgendermaßen überprüft:

Als erstes wurden die Erkenntnisse aus den Beobachtungen durch die Lehrkraft herangezogen und schließlich Schlussfolgerungen daraus gezogen. Schließlich wurde kritisch evaluiert, inwieweit der Sprechanteil des Einzelnen tatsächlich durch die aktivierenden Methoden erhöht werden konnte. Als weiteres Messinstrument wurden Teile der Fragebögen 1 und 2 zur Überprüfung der Hypothese herangezogen.

Die erste Unterrichtsreihe wurde dahingehend geprüft, ob mit der ersten aufgestellten Hypothese (Alternativhypothese 1) Recht behalten wurde und, ob die Umsetzung der Methode gut gelungen oder weniger gut gelungen war. Innerhalb dieser Unterrichtsreihe wurde sowohl jeweils die erste Stunde als auch der erste Teil der jeweils zweiten Stunde einer jeden Einheit auf die Sprechaktivität der Studierenden hin geprüft. Dies bietet sich an, da auch in den Folgestunden der jeweiligen Einheiten aufgrund des interkulturellen Aspektes der Unterrichtsreihe deutlich mehr

Sprechgelegenheiten geboten wurden als bei der ersten Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 8).

9.6.1.1 Beobachtungen durch die Lehrkraft

Zu Anfang gab es innerhalb der Lerngruppe wenig Teilnahme, was ich aber bereits antizipiert hatte. Wie auch bei der Forschungsgruppe 1 (vgl. Kapitel 8) zu beobachten war, waren die Studierenden überrascht, dass das Seminar auf Spanisch abgehalten wurde. Zu Anfang waren nur zwei von 22 Studierenden bereit, sich aktiv am Plenumsgespräch zu beteiligen. In der darauffolgenden ersten Gruppenarbeit war der Sprechanteil etwas höher, jedoch wurde wiederum nicht durchgängig auf Spanisch diskutiert, sondern eher zögerlich und vereinzelt. In der zweiten Gruppenarbeitsphase haben die Studierenden insgesamt aktiver auf Spanisch diskutiert, im zweiten und dritten Plenumsgespräch waren 5 von 22 Studierenden aktiv am Sprechen.

In einer anschließenden Feedbackrunde haben die Studierenden ihre generell positive Einstellung zu der Unterrichtsstunde rückgemeldet – ihnen war auch klar, welche soziokulturellen Lerninhalte die Stunde in sich barg und welche Kompetenzen geschult wurden.

Bei der Messung der Sprech- bzw. Redeanteile des Einzelnen handelt es sich um ungefähre Angaben. Die genannte Dauer bezieht sich immer auf die gesamte Sprechzeit des Einzelnen während der jeweiligen Unterrichtsstunde, also während der Plenums-, der Gruppenarbeits- oder Partnerarbeitsphasen. Dabei bezieht sich die Angabe nicht auf die Sprechzeit des Einzelnen am Stück, sondern alle Redebeiträge eines Einzelnen während einer Phase addiert.

Alles in allem sahen die Ergebnisse für den Sprechanteil der einzelnen Studierenden in der ersten Stunde der ersten Einheit folgendermaßen aus:

Anwesend in Stunde 1, Einheit 1: 22 von 25 Studierenden	Einstiegsphase (Brainstorming)	Erarbeitungsphase (Gruppenarbeit)
Hoher Redeanteil	4	4
Mittlerer Redeanteil	1	4
Geringer Redeanteil	0	5
Kein Redeanteil	17	9

Während der Einstiegsphase, in der ich die Studierenden zum ersten Mal sah, bemerkte ich, dass meine zum Thema hinführenden Fragen sehr zögerlich beantwortet wurden. Es dauerte ca. 5 Sekunden, bis sich die erste Person meldete. Insgesamt beteiligten sich während dieser von mir durch Fragen gelenkten Hinführung auf die Erarbeitungsphasen nur 4 Personen. Diese Personen fielen allerdings durch ihr hohes Kompetenzniveau im Sprechen auf, ihr Redeanteil betrug ca. eine Minute. Der Redebeitrag des Teilnehmers, der einen mittleren Redeanteil hatte, betrug in etwa 10 Sekunden.

In der Erarbeitungsphase, die in Gruppen von fünf bzw. sechs Personen stattfand, fiel auf, dass in drei der vier Gruppen während der ersten 5 Minuten gar nicht gesprochen wurde. In einer Gruppe wurde sich lediglich über einen Sachverhalt leise ausgetauscht. Da der Auftrag lautete sich mündlich über das Zitat auszutauschen, habe ich die Gruppen einzeln zum Sprechen motiviert. Daraufhin kristallisierten sich langsam pro Gruppe in etwa 2 Wortführer heraus, die begannen, die Gruppenarbeitsphase zu lenken, weiterhin gab es zwei bis drei Studierende, die sich zumindest ein bis zweimal zu Wort meldeten, insgesamt 9 der 22 Studierenden blieben während dieser Phase gänzlich ohne eigenen Redebeitrag.

Der Sprechanteil in der ersten Hälfte der zweiten Stunde der ersten Einheit belief sich wie folgt:

Anwesend in Stunde 2, Einheit 1: 24 von 25 Studierenden	Erarbeitungsphase (Partnerarbeit)
Hoher Redeanteil	5
Mittlerer Redeanteil	15
Geringer Redeanteil	4
Kein Redeanteil	0

In den ersten 45 Minuten der zweiten Stunde wurde eine Partnerarbeit durchgeführt. Wieder lag der Fokus darauf, sich mündlich und auf Spanisch über einen Sachverhalt auszutauschen. Hier lag die Sprechaktivität des Einzelnen deutlich höher als bei der vorangegangenen Gruppenarbeitsphase in der ersten Stunde. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass bei einer Partnerarbeit der Einzelnen per se schon deutlich mehr Redeanteil haben muss, da der jeweilige Partner sich nicht mit sich selbst unterhalten kann. Auffallend hier war, dass der Redeanteil von lediglich 5 Studierenden hoch war (15 Minuten), und dass sich 15 Studierenden lediglich

im Mittelfeld befanden (Redeanteil von 5 Minuten), obwohl ein mündlicher Austausch bei diesem Arbeitsauftrag explizit gefordert wurde. Bei den insgesamt 12 Paaren gab es demnach 7 Kombinationen, bei denen jeweils beide Studierende nur mäßig bzw. gering von der Möglichkeit zu sprechen Gebrauch gemacht haben. Bei diesen Paaren habe ich beobachtet, dass diese sich, bevor es zum mündlichen Austausch kam, erst über einen Zeitraum von 10 Minuten hinweg Notizen zu den Fragen gemacht haben, anstatt sich spontan darüber auszutauschen. Positiv zu bewerten ist, dass es in dieser Erarbeitungsphase keinen Studierenden gab, der keinen Sprechanteil hatte und, dass die Studierenden in Partnerarbeit deutlich gelöster schienen als das in der Gruppenarbeit aus der Vorstunde der Fall war.

Der Sprechanteil in der ersten Stunde der zweiten Einheit belief sich wie folgt:

Anwesend in Stunde 1, Einheit 1: 22 von 25 Studierenden	Einstiegsphase (Brainstorming)	Erarbeitungsphase (Gruppenarbeit)
Hoher Redeanteil	1	3
Mittlerer Redeanteil	5	15
Geringer Redeanteil	5	5
Kein Redeanteil	12	0

Wie auch während des Einstiegs in der ersten Stunde der zweiten Einheit beteiligten sich auch hier die Studierenden sehr zögerlich. Obwohl der Arbeitsauftrag darin bestand, während einer Brainstorming-Phase zu schildern, welche Gefühle bzw. Gedanken das Gedicht *A Galopar* bei den Studierenden hervorrief, hat lediglich ein Studierender seine Gefühle zusammenhängend geschildert (Sprechanteil <1min), die anderen haben sich auf kurze Sätze (5 Studierende) bzw. Wörter (5 Studierenden) beschränkt. 12 Studierenden sagte in Deutsch, dass das, was sie sagen wollten, bereits gesagt worden sei.

In der Diskussionsphase war die Aktivität der Studierenden höher, die hypothetische Frage *Qué harías tú si vivieras en aquel entonces?* hat das Interesse der Studierenden geweckt und sie waren bereit, empathisch über diese Fragestellung zu diskutieren. Hier war es erfreulich zu sehen, dass durch den geschützten Raum, den die Partnerarbeit bietet, wiederum mehr Studierenden einen mittleren Redeanteil hatten als während der Plenumsphase.

In der zweiten Stunde der zweiten Einheit sah der Sprechanteil insgesamt wie folgt aus:

Anwesend in Stunde 2, Einheit 1: 25 von 25 Studierenden	Erarbeitungsphase (Partnerarbeit)
Hoher Redeanteil	2
Mittlerer Redeanteil	16
Geringer Redeanteil	6
Kein Redeanteil	0

Die Aufgabe zur Förderung der Sprechkompetenz bestand hier darin, sich über den Text „*La lengua de las mariposas*“ und die diesbezüglich zu machenden Aufgaben mündlich auszutauschen. Aufgrund des fiktiven Charakters des Textes bot dieser Text eine gute Möglichkeit empathisch darüber zu diskutieren, was die Studierenden auch taten. Während dieser 45 Minuten hatten zwei Studierende einen Redeanteil von jeweils 6 Minuten, während 16 weitere Studierende in etwa jeweils 3 Minuten sprachen. Einen geringen Redeanteil von insgesamt 30 Sekunden bis eine Minute hatten 6 Studierende, die einige wenige Male einen Satz sagten. Auffallend war auch hier, dass die Studierenden sich in Vorbereitung auf die Diskussion ca. 10 Minuten lang schriftlich und in Einzelarbeit Notizen machten.

In der ersten Phase der ersten Stunde der dritten Einheit sah der Sprechanteil der Studierenden insgesamt wie folgt aus:

Anwesend in Stunde 2, Einheit 1: 20 von 25 Studierenden	Erarbeitungsphase Partnerarbeit	Präsentationsphase (Plenum)
Hoher Redeanteil	6	4
Mittlerer Redeanteil	10	0
Geringer Redeanteil	4	5
Kein Redeanteil	0	11

Meine Beobachtungen bezüglich des ersten Teils dieser Stunde waren, dass einige Studierende einen hohen Redenanteil hatten, da sie die zu bearbeitenden Aufgaben mit ihrem Partner mündlich diskutierten. Dies war in insgesamt 6 Lernarrangements der Fall. In den 4 übrigen Lernarrangements fielen die Studierenden in ihre gewohnten Muster, die Aufgaben erst selbst im Stillen zu erledigen und sich in den letzten 10 Minuten darüber mit ihrem Partner auszutauschen. Während dieser 30minütigen Erarbeitungsphase betrug der Redeanteil von 6 Studierenden in etwa jeweils

8 Minuten. 10 weitere Studierende hatten einen Redeanteil von jeweils 2-3 Minuten und 4 Studierende steuerten während der Erarbeitungsphase Redebeiträge von insgesamt ca. 30 Sekunden bis eine Minute bei.

In der anschließenden Präsentationsphase war, wie auch in den vorangegangenen Präsentationsphasen, die Mitarbeit der Studierenden hauptsächlich auf die Beiträge von vier leistungsstarken Studierenden beschränkt, die problemlos die Ergebnisse ihrer Gruppen zusammenfassen konnten und zum größten Teil den Redeanteil in dieser Phase komplett übernahmen.

In der zweiten Phase der ersten Stunde der dritten Einheit sah der Sprechanteil der Studierenden insgesamt wie folgt aus:

Anwesend in Stunde 2, Einheit 1: 21 von 25 Studierenden	Erarbeitungsphase Gruppenarbeit à 3 Personen	Präsentationsphase (Plenum)
Hoher Redeanteil	3	0
Mittlerer Redeanteil	10	7
Geringer Redeanteil	8	0
Kein Redeanteil	0	14

Die Studierenden diskutierten insgesamt rege über die Merkmale einer Diktatur. Wie auch in den vorangegangenen Stunden waren einige leistungsstarke Teilnehmer für den Großteil des Wort austausches verantwortlich, ihre Redezeit betrug jeweils in etwa 8 Minuten. Innerhalb der Kleingruppen kam aber jeder Studierende zu Wort. Insgesamt waren 10 Studierende mit einem mittleren Redenanteil vertreten (ca. 3-5 Minuten), während 8 Studierenden einen geringen Redeanteil hatte (ca. 30 Sekunden bis eine Minute). Es gab keinen Studierenden, der während dieser Phase keinen Redeanteil hatte. Die Präsentationsphase, die das Anpinnen der Kärtchen an die Pinnwand sowie das kurze Kommentieren der jeweiligen Inhalte der Kärtchen beinhaltete, wurde von den jeweils leistungsstärksten Studierenden der Dreiergruppen übernommen. Hier hatten insgesamt 7 Studierenden einen Redeanteil von jeweils 2 Minuten, während sich die jeweiligen anderen Gruppenmitglieder zurückhielten.

In der zweiten Stunde der dritten Einheit sah der Sprechanteil der Studierenden insgesamt wie folgt aus:

Anwesend in Stunde 2, Einheit 3: 23 von 25 Studierenden	Erarbeitungsphase (Gruppenarbeit)
Hoher Redeanteil	5
Mittlerer Redeanteil	10
Geringer Redeanteil	8
Kein Redeanteil	0

Insgesamt war der Redeanteil auch hier erfreulich hoch. Alle Studierenden konnten sich über die gemachten Hausaufgaben austauschen. Sie verglichen ihre persönlich herausgearbeiteten Merkmale einer Diktatur mit denen der Franco-Diktatur aus dem Text „*10 características...*“ und kamen darüber auch auf die Rolle der Religion zu sprechen, die in der Franco-Diktatur einen hohen Stellenwert einnimmt, in anderen Diktaturen mitunter wenig bzw. keinen Stellenwert hat. Hier hatten insgesamt 5 Studierende einen Redeanteil von 8 Minuten, bei 10 weiteren betrug der Redeanteil ca. 1-5 Minuten und 8 Studierende hatten einen Redeanteil von 30 Sekunden bis eine Minute.

9.6.1.2 Auswertungen der Fragebögen

Für die Überprüfung der ersten Hypothese sind die folgenden Fragen der Fragebögen 1-2 von Relevanz. Die Auswertung der Fragen dient zur Absicherung der Plausibilität und kann stets auf die Leitfrage zurückbezogen werden. Die zwei Fragebögen beziehen sich auf das Folgende:

- Frage 1 des Fragebogen 1: Evaluation des BA-Studiums
- Fragen 7, 8b sowie 14,15,16 des Fragebogen 2 (Evaluation der Übersetzungsübung + zweisprachiger Hintergrund)

Im Folgenden werden die Fragen der einzelnen Fragebögen in Hinblick auf die erste Hypothese geprüft:

Fragebogen 1/Frage 1: Während des BA-Studiums der Translationswissenschaften konnte sich meine mündliche Sprachkompetenz (Sprachvermögen und Hörverständnis) in den beiden Zielsprachen/in einer Zielsprache/in meiner Muttersprache verbessern:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	2	8 %
Trifft teilweise zu	20	80 %
Trifft gar nicht zu	3	12 %
Gesamt	25	100 %

Insgesamt 8 % (2 Befragte) gaben an, dass sich ihre mündliche Sprachkompetenz verbessert habe, 80 % der Befragten waren der Auffassung, dass dies nur teilweise zutreffe, während 12 % angab, dass dies gar nicht zutreffe.

Während eines Gespräches im Unterricht gaben die Studierenden an, dass sie bisher kaum Möglichkeiten gehabt hatten, in der Fremdsprache zu sprechen – lediglich bei den sogenannten Konversationsabenden konnten sie länger zusammenhängend in der Fremdsprache kommunizieren. Da diese aber auf freiwilliger Basis erfolgte und – nach Angaben der Studierenden – häufig von den leistungsstarken Studierenden dominiert wurden – waren sie nicht immer motiviert an den Abenden anwesend zu sein. **Fragebogen 2/Frage 7:** Während des Seminars hatte jeder Teilnehmer einen überdurchschnittlich hohen Sprechanteil in der Fremdsprache:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	6	24 %
Trifft teilweise zu	13	52 %
Trifft gar nicht zu	6	24 %
Gesamt	25	100 %

Insgesamt 24 % der Studierenden waren sich einig darüber, dass der Sprechanteil während dieser Übersetzungsübung höher war als in herkömmlichen Übersetzungsübungen. Weitere 24 % waren völlig gegenteiliger Meinung. Hier nehme ich an, dass es sich um die Studierenden handelte, die auch während der Unterrichtsreihe eher passiv waren und für die das Sprechen nicht eine Sonderstellung einnahm bzw. die es nicht mochten, in der Fremdsprache zu sprechen. 52 % der Studierende gaben an, dass dies teilweise zutreffe, was sich während des Unterrichts dadurch zeigte, dass sich einige Studierenden bei manchen Übungen beteiligten und bei anderen eher nicht. Allerdings war ich etwas erstaunt, dass insgesamt nur 24 % der Studierenden der Ansicht waren, dass das völlig zutreffe. Alles in allem waren 76 % Prozent der Befragten der Ansicht, dass der Sprechanteil innerhalb der Unterrichtsreihe *la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista* höher war als in herkömmlichen Übersetzungsübungen.

Fragebogen 2/Frage 8b): Durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Erarbeitungsrunden bin ich sicherer im Sprechen auf Spanisch geworden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	2	5 %
Trifft teilweise zu	13	55 %
Trifft gar nicht zu	10	40 %
Gesamt	25	100 %

Interessant zu sehen ist hier, dass nur 5 % der Befragten (2 Studierende) das Gefühl hatten, ihre Sprechkompetenz insofern erweitert zu haben, als dass sie sich nun sicherer im Sprechen fühlen. 55 % der Befragten gaben an, dass dies teilweise zutreffe, was ich so interpretiere, dass eventuell der Zeitraum, in dem die Untersuchungen durchgeführt wurden zu kurz war. Eventuell reichen drei Mal drei Unterrichtsstunden nicht aus, um wirklich sicherer im Sprechen zu werden, zumal die wirklich handlungsorientierte Methode, die auf die Förderung der Sprechkompetenz abzielte, die jeweils erste einer jeden Reihe war. Die Studierenden hier waren sich höchstwahrscheinlich unsicher, ob die Sprechgelegenheiten ausgereicht haben, kompetenter im Bereich „Sprechen“ zu werden. 40 % der Befragten gaben an, dass dies gar nicht zutreffe, wobei es sich wahrscheinlich wieder um diejenigen Studierenden handelt, die sich während des Unterrichts kaum und wenn, dann nur zögerlich und nach Aufforderung beteiligt hatten.

Fragebogen 2/Frage 14: Ich bin bilingual mit den Sprachen Deutsch/panisch aufgewachsen:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	4	16 %
Trifft teilweise zu	0	0 %
Trifft gar nicht zu	21	84 %
Gesamt	25	100 %

Insgesamt sind 16 % der insgesamt 25 Studierenden zweisprachig mit den Sprachen Deutsch und Spanisch aufgewachsen. Das waren u. a. auch die Studierenden, die während der Sprechübungsphasen den größten Redenanteil hatten. Neben diesen 4 Studierenden gab es auch noch weitere 3 Studierende, die über sehr gute Sprachkenntnisse, fast muttersprachliche Kenntnisse verfügten.

Fragebogen 2/Frage 15: Ich bin zwar nicht bilingual aufgewachsen, doch beherrsche ich die Spanisch (fast) wie eine zweite Muttersprache

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	28 %
Trifft teilweise zu	9	36 %
Trifft gar nicht zu	9	36 %
Gesamt	25	100 %

Interessant ist hier zu sehen, dass die Frage eigentlich impliziert, dass die 4 bilingual aufgewachsenen Studierenden diese Frage mit „trifft gar nicht zu“ hätten beantworten müssen. Dies würde bedeuten, dass 7 Studierenden die spanische Sprache wie eine zweite Muttersprache beherrschen, die nicht zweisprachig aufgewachsen sind. Des Weiteren haben 36% der Befragten die Frage mit „trifft teilweise zu“ beantwortet. Diese Aussagen decken sich nicht mit meinen Beobachtungen, bei denen während jeder Aktivität höchstens 3-6 Studierenden einen hohen Sprechanteil hatten. Daraus lässt sich schließen, dass die übrigen Studierenden, die nach eigenen Einschätzungen die spanische Sprache (fast) wie eine zweite Muttersprache sprechen entweder keine Lust hatten, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligten oder aber ihre Sprachkenntnisse bzw. ihre Sprechkompetenz zu hoch eingestuft haben.

Fragebogen 2/Frage 16: Ich spreche zurzeit in regelmäßigen Abständen sowohl Deutsch als auch Spanisch:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	28 %
Trifft teilweise zu	9	36 %
Trifft gar nicht zu	9	36 %
Gesamt	25	100 %

Hier decken sich die Ergebnisse mit denen von Frage 15. Allerdings ist interessant zu sehen, dass bei dieser Frage wieder die bilingual aufgewachsenen Studierenden impliziert sind, sodass ich davon ausgehe, dass diese 4 Studierenden sowie 3 weitere Studierende die spanische Sprache in regelmäßigen Abständen sprechen. Zumindest aber sind sich 36 % der Befragten sicher, dass diese Aussage „teilweise“ zutrifft, das heißt, dass sie zumindest ab und zu Gelegenheit haben, die spanische Sprache zu sprechen. Leider haben 36 % der Befragten angegeben, die spanische Sprache nicht in regelmäßigen Abständen zu sprechen. Ich gehe davon aus, dass es sich hierbei wiederum um die Studierenden handelt, die kaum und wenn dann nur nach Aufforderung am Unterrichtsgeschehen teilnahmen.

9.6.1.3 Korrelationen zwischen den Fragen

Interessanterweise gab es zwischen den Fragen und den Beobachtungen der Lehrkraft in diesem Kapitel zur Überprüfung der ersten Hypothese überhaupt keine Korrelationen:

- Zwischen Frage 15 (2. Fragebogen) und 16 (2. Fragebogen) besteht keine Korrelation. Obwohl insgesamt 7 nicht bilingual aufgewachsenen Studierende angeben, die spanische Sprache nahezu fehlerfrei zu beherrschen, sprechen von diesen Studierenden nur 3 die spanische Sprache regelmäßig.
- Zwischen Fragen 7 (2. Fragebogen) und 8b (2. Fragebogen) besteht keine Korrelation. Obwohl sich insgesamt 6 Studierende dafür aussprachen, dass jeder Studierende während der Unterrichtsreihe die Möglichkeit hatte, einen hohen Sprechanteil in der Fremdsprache zu haben, gaben nur 2 Studierende an, dass sich ihre Sprechkompetenz durch die Unterrichtseinheit verbessert hat.

9.6.2 Überprüfung der zweiten Hypothese

Im Folgenden werden meine unmittelbar aus dem Unterricht gewonnenen Beobachtungen sowie Beobachtungen des modulbeauftragten Dozenten in Hinblick auf die zweite Hypothese überprüft. Die Hypothese lautet:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK.

Auch hier lassen sich durch Reaktionen von Seiten der Studierenden einige Schlussfolgerungen ziehen, vor allem im Hinblick auf Zufriedenheit, positive Lernatmosphäre und Motivation der Studierenden. Als zweite Grundlage zur Messung der Zufriedenheit und Motivation der Studierenden dienen die Auswertungen von Teilen der Fragebögen 1 und 2.

9.6.2.1 Beobachtungen durch die Lehrkraft

a) Beobachtungen zur ersten Einheit

Zu Anfang war die Teilnahme der Studierenden sehr verhalten, was ich bereits antizipiert hatte. Die Studierenden waren überrascht, dass das Seminar auf Spanisch abgehalten wurde und entschieden sich daher nur sehr zögerlich am Plenumsgespräch teilzunehmen. In der ersten Stunde waren

es zu Beginn nur zwei von 22 Studierenden, die aktiv am Plenumsgespräch teilnahmen. In der ersten Gruppenarbeit war der Sprechanteil insgesamt höher, jedoch wurde, wie zu erwarten, nicht durchgängig in Spanisch diskutiert, sondern eher zögerlich und vereinzelt. In der zweiten Gruppenarbeitsphase haben die Studierenden insgesamt aktiver in Spanisch diskutiert, im zweiten und dritten Plenumsgespräch waren 5 von 22 Studierenden aktiv am Sprechen. Die Studierenden haben in der Feedbackrunde den Inhalt der Unterrichtseinheit als positiv und motivierend bewertet. Sie gaben zu, dass es für sie überraschend und zur gleichen Zeit etwas schockierend war, plötzlich unter ausschließlicher Verwendung der spanischen Sprache arbeiten zu müssen. Die Studierenden erkannten den Grund der gewählten Lerninhalte und Methoden und nahmen diese an, was sich darin zeigte, dass sie sich am Unterrichtsgeschehen beteiligten. Ich konnte beobachten, dass sie über die Geschehnisse während des Bürgerkrieges und der darauffolgenden Franco-Diktatur diskutierten, was dazu führen sollte, dass sie sich den Übersetzungen mit Interesse widmeten. Alles in allem haben sich die Studierenden in dieser ersten Einheit nicht durch eine breitenaktivierte Mitarbeit hervorgetan; ich hatte aber den Eindruck, dass die Lernatmosphäre positiv war und die Studierenden überrascht waren, wie schnell die Unterrichtszeit verging.

b) Beobachtungen zur zweiten Einheit

Wie schon in der ersten Stunde der ersten Einheit war die Lerngruppe überraschend passiv. Auf Fragen wurde nur sehr vereinzelt und nach längerer Wartezeit geantwortet. Gefühle und Empfindungen, die die Lerngruppe mit dem Gedicht assoziieren sollte, wurden nur wenig wiedergegeben. Selbst auf die gesteuerte Fragetechnik der Lehrperson wie:

„¿Qué el poema tiene que ver con la guerra civil?“

„¿Quiénes son los jinetes del pueblo?“

“¿Qué quiere decir que quieren enterrar a los jinetes (nacionalistas bajo el ejército de Francisco Franco) en el mar?“

konnte die Lerngruppe kaum antworten. Es sei dahingestellt, ob es an fehlendem Interesse oder fehlender Kenntnis lag. Gemäß der Umfrage zu den Sprachkenntnissen der Studierenden, müssten eigentlich genügend Studierende über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um auf meine gestellten Fragen adäquat zu reagieren. Daher gehe ich davon aus, dass die mangelnde Teilnahme auf fehlende geschichtliche Kenntnisse zurückzuführen war.

In der anschließenden Partnerarbeit tauschten sich die Lernenden jedoch in Spanisch über die zu machenden Aufgaben aus und hörten sich die Vertonung des Gedichtes an. Auf die Frage, inwieweit sie die Vertonung emotional berührte, gaben die Studierenden zur Antwort, dass es sie traurig mache. Auf den Vorschlag, dass dieses Lied auch Hoffnung wecke und ein Lied der Widerstandsbewegung sei, reagierten die Studierenden zustimmend. Alles in allem wirkten die Studierenden aktiver und motivierter als während der ersten Einheit. Im Gespräch mit einzelnen fand ich heraus, dass die Studierenden positiv überrascht über diese Art von Übersetzungsunterricht waren, allerdings gaben sie auch zu, zu Anfang etwas Respekt davor hatten, dass der Unterricht auf Spanisch durchgeführt wurde.

Im Hinblick auf diese zweite Unterrichtseinheit bekam ich in einem spontanen Feedback folgende Rückmeldungen:

- „Leider konnte ich heute nicht so viel zum Unterricht beitragen, da mir die Kenntnisse über diese Epoche fehlen.“
- „Ich muss mich erst einmal daran gewöhnen, dass der Unterricht auf Spanisch stattfindet – so schnell kann ich nicht umswitchen.“
- „Ich finde es gut, dass wir die Möglichkeit hatten, Spanisch zu reden, das hat Spaß gemacht und machen wir sonst viel zu selten.“

c) Beobachtungen zur dritten Einheit

Im Vergleich zur ersten Einheit konnte ich alles in allem eine höhere Mitarbeit verzeichnen. Hausaufgaben wurden von allen Studierenden erledigt, sodass die Gruppenarbeits- bzw. Partnerarbeitsphasen stets basierend auf den Hausaufgaben durchgeführt werden konnten. Insgesamt bot die dritte Einheit die meisten Sprechgelegenheiten, welche die Studierenden auch annahmen. Bei Abschlussfeedback waren die Studierenden größtenteils der Meinung, dass diese Art des Unterrichtens eine willkommene Abwechslung zum herkömmlichen Übersetzungsunterricht war und, dass es motivierend war, einmal wieder eine Zeitlang Spanisch zu sprechen.

Außerdem gaben sie zusätzlich die folgenden Rückmeldungen:

- „Dieser Unterricht war ja total anders als sonst, aber irgendwie gut.“
- „Ich war zu Anfang ziemlich überfordert.“
- „Leider spreche ich nicht gut genug Spanisch, sonst hätte ich mich viel mehr beteiligt.“
- „Man müsste viel häufiger derartigen Unterricht haben, dann käme man wenigstens zum Sprechen.“

9.6.2.2 Auswertungen der Fragebögen

Für die Überprüfung der zweiten Hypothese:

„Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK“

wurden Teile des ersten und zweiten Fragebogens herangezogen. Die Auswertung der Fragen dient zur Absicherung der Plausibilität und kann stets auf die Leitfrage zurückbezogen werden. Bei den Fragen handelte es sich um die folgenden:

- Fragebogen 1: Fragen 5 und 8
- Fragebogen 2: Fragen 1,2,10 und 11 sowie 13 und 14.

Fragebogen 1/Frage 5: Der Unterricht während des BA-Studiums der Translationswissenschaften ist methodisch vielfältig und interessant:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	12 %
Trifft teilweise zu	15	60 %
Trifft gar nicht zu	7	28 %
Gesamt	25	100 %

Hier zeigte sich, dass nur insgesamt 12 % der Studierenden dieser Auffassung waren, 60 % sind der Auffassung, dass dies teilweise zutrefte, während 28 % der Studierenden diese Auffassung gar nicht teilen.

Das könnte damit zu tun haben, dass die Studierenden den methodisch abwechslungsreichen Unterricht, den sie von der gymnasialen Oberstufe her kennen und gewohnt waren, im traditionell konzipierten Übersetzungsunterricht weniger häufig finden, was zu dieser eher negativen Teil der Beobachtung führte. Allerdings waren 12 % der Studierenden der Meinung, dass auch der Unterricht während des Bachelorstudiums methodisch abwechslungsreich ist, was darauf hindeutet, dass auch an Universitäten dem Ruf nach vielseitigem Unterricht mit abwechslungsreichen Methoden teilweise bereits gefolgt wird.

Fragebogen 1/Frage 8: Das BA-Studium macht mir Spaß:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	12 %
Trifft teilweise zu	17	63 %
Trifft gar nicht zu	5	25 %
Gesamt	25	100 %

Lediglich 12% der Befragten macht ihr BA-Studium Spaß. 63% gaben an, dass es ihnen teilweise Spaß gemacht habe, während diese Aussage bei 25% der Studierenden gar nicht zutrifft. Das deutet darauf hin, dass aufgrund ihres Interesses am Studium die Studierenden auch teilweise Spaß daran hatten.

Fragebogen 2/Frage 1: Die Übersetzungsübung Spanisch-Deutsch war abwechslungsreich:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	15	60 %
Trifft teilweise zu	10	40 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Insgesamt gaben 60 % der Befragten an, dass sie die Übersetzungsübung abwechslungsreich fanden. Dies deutet darauf hin, dass sie mit der Methodenvielfalt, die diese Einheit bot, zufrieden waren. 40 % der Befragten gaben an, dass das Seminar teilweise abwechslungsreich war, was darauf hindeutet, dass insgesamt 10 Studierende noch nicht gänzlich von der methodischen Abwechslung, die diese Reihe bieten soll, zufrieden waren. Erfreulich ist, dass keiner der Befragten angab, das Seminar wäre gar nicht abwechslungsreich gewesen.

Fragebogen 2/Frage 2: Die Dozenten haben die Übung gut strukturiert und durchgeführt

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	15	60 %
Trifft teilweise zu	10	40 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Interessanterweise beantworteten hier 60% der Befragten dies mit „trifft völlig zu“, dies deutet darauf hin, dass ihnen die Struktur der Unterrichtsreihe ersichtlich war und sie diese als gut befanden. 40% der Befragten gab

an, dass dies teilweise zutreffe, kein Befragter bezeichnete die Übung als unstrukturiert. Daraus lässt sich schließen, dass sich die Studierenden der Methodenvielfalt, durch die sich diese Übersetzungsübung von anderen Übungen unterschied, durchaus bewusst waren.

Fragebogen 2/Frage 10: Ich habe einen persönlichen Lernzuwachs erhalten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	21	84 %
Trifft teilweise zu	4	16 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

84 % der Studierenden sehen dies als völlig zutreffend, während 16% angaben, dass dies teilweise zutreffe. Das Thema *La Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista* war demnach für den Großteil der Studierenden bereichernd, ebenso wie die verschiedenen Arten eine Übersetzung anzufertigen und zu evaluieren. Dieser Lernzuwachs kann sich sowohl auf Wissenszuwachs in Hinblick auf das behandelte soziokulturelle Thema beziehen als auch auf die neu generierten translatorischen Kompetenzen. Kein Befragter gab an, keinen Lernzuwachs erhalten zu haben.

Fragebogen 2/Frage 11: Mir hat die Übung Spaß gemacht:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	13	52 %
Trifft teilweise zu	12	48 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Knapp über die Hälfte der Studierenden (52 %) gab an, dass ihnen die Übung Spaß gemacht habe. 48 % der Befragten waren der Meinung, dass dies teilweise zutreffe. Es gab keinen Befragten, der die Übung als generell freudlos empfand. Die Tatsache, dass dennoch 48 % nur teilweise Spaß an der Übung empfunden haben, könnte damit zu tun haben, dass einige Studierenden sich wenig an den auf die Schulung der Sprechkompetenz ausgelegten Methoden beteiligten, weil für sie das Sprechen unter allen translatorischen Kompetenzen nicht die wichtigste Kompetenz ist bzw. sie einfach nicht besonders gern in der Fremdsprache sprechen.

Fragebogen 2/Frage 13: Ich würde mich freuen, wenn mehr Übungen dieser Art angeboten würden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	17	68 %
Trifft teilweise zu	8	32 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Hier gaben 68 % der Befragten an, dass sie gerne mehr Übungen dieser Art machen würden. 32 % waren teilweise dieser Meinung. Es gab keinen Studierenden, der mehr Übungen dieser Art gänzlich abgeneigt gegenüberstand. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Mehrzahl der Studierenden mit handlungsorientiertem Unterricht, der auf die Aktivität der Studierenden abzielt, zufrieden ist.

9.6.2.3 Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen

Erwartungsgemäß ergaben sich zwischen den Fragen und den Beobachtungen folgende Korrelationen:

- Zwischen den Fragen 1 und 2 (jeweils 2. Fragebogen) gibt es eine Korrelation. Die Anzahl der Befragten, die die Übung als abwechslungsreich empfand, stimmt genau mit der Anzahl überein, die die Übung als gut strukturiert empfand (beide Male waren es hier 60 %). Das gleiche gilt für die Anzahl, die bei beiden Fragen mit „trifft teilweise zu“ antwortet (40 %).
- Es lässt sich außerdem eine Korrelation zwischen den Fragen 1 und 2 mit der Frage 13 (jeweils 2. Fragebogen) feststellen. Diejenigen, die die Übung als abwechslungsreich und gut strukturiert fanden, stimmt in etwa mit der Anzahl der Befragten überein, die sich wünschten, dass solche Übungen häufiger angeboten werden. Hier fällt die Antwort mit dem Wunsch nach mehr Angeboten dieser Art mit 68 % sogar noch leicht höher aus.

Zwischen den folgenden Fragen gab es keine Korrelation:

- Interessanterweise gibt es zwischen den Fragen 10 und 11 (2. Fragebogen) keine Korrelation. Obwohl insgesamt 84 % der Befragten angaben, dass sie einen persönlichen Lernzuwachs hatten, hat nur 52 %

der Befragten das Seminar Spaß gemacht. Anscheinend geht bei den Studierenden Wissenszuwachs nicht unbedingt mit der Tatsache, dass etwas Spaß machen muss, Hand in Hand, sondern mit dem Interesse an Wissenszuwachs im Rahmen des Übersetzerstudiums *per se*.

- Ebenfalls keine Korrelation besteht zwischen den Fragen 10 und 13 (2. Fragebogen). Der Wissenszuwachs, den 84 % der Befragten angegeben erhalten zu haben, ist nicht deckungsgleich mit dem Wunsch nach mehr Angeboten dieser Art. Hier wünschten sich nur 68 % der Studierenden mehr Übungen dieser Art.
- Sehr interessant ist die fehlende Korrelation zwischen den Fragen 8 und 11 (2. Fragebogen). Während nur 12 % der Befragten angaben, das bisherige BA-Studium mache ihnen Spaß und sogar 25 % angaben, keine Freude beim Studieren zu empfinden, haben sich insgesamt 52 % der Studierenden positiv gegenüber dieser Übersetzungsübung gezeigt. Kein Studierender gab an, keine Freude bei der Übung empfunden zu haben.

9.6.3 Überprüfung der dritten Hypothese

Zur Überprüfung der dritten Hypothese, die lautete:

Mehr aktive Sprachproduktion führt zu einer Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen.

wurden zum einen Teile der Fragebögen 1-2 herangezogen, zum anderen dienten die Übersetzungen, die die Studierenden im Anschluss an die jeweilige Unterrichtsstunde angefertigt hatten als Bewertungsgrundlage. Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden auf die Beobachtungen von der Lehrkraft sowie des modulbeauftragten Dozenten verzichtet, da ein etwaiger Kompetenzzuwachs über einen so kurzen Zeitraum schwer anhand von Beobachtungen messbar ist. Mit der Evaluation der Übersetzungsleistungen liegt der Überprüfung der dritten Hypothese eine Objektivität zugrunde, die den bisherigen eher subjektiven Charakter, der aus Beobachtungen und Fragebögen gewonnen wurde, zu einem gewissen Grad reduziert.

9.6.3.1 Auswertungen der Fragebögen

Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden die Fragen 6 und 7 des ersten Fragebogens sowie die Fragen 4, 5, 6, 8a, c-e und 9 des zweiten Fragebogens ausgewertet.

Fragebogen 1/Frage 6: Ich mache nach meinem BA-Studium ein MA-Studium, um danach als Übersetzer/Dolmetscher zu arbeiten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	40 %
Trifft teilweise zu	13	52 %
Trifft gar nicht zu	2	8 %
Gesamt	25	100 %

Es zeigt sich hier interessanterweise, dass weniger als die Hälfte der Befragten (40 %) nach Beendigung des Studiums den Beruf des Übersetzers bzw. des Dolmetschers ergreifen wollen, 52 % waren sich diesbezüglich noch unsicher, 8 % möchten auf gar keinen Fall Übersetzer bzw. Dolmetscher werden.

Dieses Ergebnis kann unter Umständen als Indiz dafür gesehen werden, dass die Studierenden über die vielfältigen Möglichkeiten, die ein Abschluss in MA *Translation* ihnen bietet, bereits informiert sind bzw. das Studium begonnen haben, lediglich mit der groben Vorstellung, einmal etwas mit Sprachen machen zu wollen.

Fragebogen 1/Frage 7: Ich habe nach Beendigung des BA- bzw. des MA-Studiums nicht vor, als Übersetzer/Dolmetscher zu arbeiten, sondern als (freiwillige Angabe):

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	40 %
Trifft teilweise zu	13	52 %
Trifft gar nicht zu	2	8 %
Gesamt	25	100 %

Hier gaben wiederum 40 % der Befragten an, einen anderen Berufswunsch als den des Übersetzers ausüben zu wollen. 52 % gaben an, dass die Aussage teilweise zuträfe, wiederum 8 % der Befragten möchten nach dem Studium definitiv nicht als Übersetzer arbeiten. Ein Befragter gab an, danach ein Studium der Wirtschaftswissenschaftler absolvieren zu wollen, ein weiterer Befragter möchte gerne im Konsulat arbeiten. Lediglich die 2

Studierenden, die angaben, dass die Tatsache, als Übersetzer zu arbeiten bei ihnen gar nicht zuträfe, äußerten sich bei der zusätzlichen Angabe. Anscheinend waren sich die 52 % der Befragten, die sich noch unsicher sind, was das Übersetzen als späteren Berufswunsch angeht, auch nicht im Klaren darüber, welchen Beruf sie ansonsten ergreifen würden.

Fragebogen 1/Frage 2: Durch das bisherige BA-Studium der Translationswissenschaft hat sich meine Schreibkompetenz sowie Lesekompetenz in den beiden Zielsprachen/in einer Zielsprache verbessert:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	5	20 %
Trifft teilweise zu	15	60 %
Trifft gar nicht zu	5	20 %
Gesamt	25	100 %

Hier gaben lediglich 20 % der Befragten an, dass sie das Gefühl hatten, ihre kommunikative Kompetenz habe sich bisher verbessert, 60 % waren der Meinung, dass dies zumindest teilweise zutreffe, weitere 20 % waren der Auffassung, dass sich ihre kommunikativen Kompetenzen gar nicht verbessert hätten.

Dieses Ergebnis kann unter anderem damit zu tun haben, dass während des BA-Studiums im Bereich „Schulung der translatorischen Kompetenz“ in erster Linie ein Fokus auf Terminologearbeit gesetzt wurde, sowie auf das Trainieren der Muttersprache durch das Übersetzen. Sowohl die Erschließung von Ausgangstexten als auch die Übersetzung von Texten in die Fremdsprache sind Grundlagen des BA-Studiums und wurden hier hauptsächlich gefördert. Die Tatsache, dass 60 % der Befragten angaben, dass dies nur teilweise zutreffe, könnte damit zu tun haben, dass sich manche Studierende nicht darüber im Klaren sind, dass die kommunikativen Kompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben) auch implizit durch oben genannte Techniken geschult werden können.

Fragebogen 2/Frage 4: Das Gedicht als Einstieg und die Gruppenarbeit im Vorfeld haben mir bei der Übersetzung des ersten Textes geholfen:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	28 %
Trifft teilweise zu	12	48 %
Trifft gar nicht zu	6	24 %
Gesamt	25	100 %

Hier zeigt sich, dass das intensive Behandeln des Textes durch die Diskussion bei lediglich 28 % der Befragten zu einer subjektiven Erleichterung beim anschließenden Übersetzen geführt hat. 48 % gaben an, dass ihnen die Unterrichtsstunde teilweise geholfen habe, 24 % waren der Meinung, dass ihnen die Unterrichtsstunde als Vorbereitung gar nichts gebracht habe.

Der geringe Prozentsatz von 28 % der diese Frage mit „trifft völlig zu“ beantwortet hat, ist ggf. darauf zurückzuführen, dass der Text einen hohen Schwierigkeitsgrad hatte bzw. dass die handlungsorientierten Lernangebote nicht von allen Studierenden des Kurses angenommen wurden.

Fragebogen 2/Frage 5: Das Gedicht als Einstieg und die Gruppen- bzw. Partnerarbeit im Vorfeld haben mir die Übersetzung des zweiten Textes erleichtert:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	11	44 %
Trifft teilweise zu	7	28 %
Trifft gar nicht zu	7	28 %
Gesamt	25	100 %

Hier waren insgesamt 44 % der Befragten der Ansicht, dass ihnen die intensive Vorbereitung während der Unterrichtsstunde bei der anschließenden Übersetzung geholfen habe. 28 % gaben an, dass das teilweise zutreffe, während 28 % der Meinung waren, dass ihnen die Unterrichtsstunde nicht bei der Übersetzung des zweiten Textes hilfreich gewesen sei.

Die subjektive Erleichterung beim Übersetzen könnte damit zusammenhängen, dass es sich bei Text 2 um einen literarischen Text handelt, der von sich aus bereits ein hohes Motivationspotential in sich birgt. Des Weiteren habe ich in der zweiten Stunde der zweiten Einheit eine höhere Aktivität von Seiten der Studierenden verzeichnen können, was sich mitunter auch auf dieses Ergebnis auswirkt.

Fragebogen 2/Frage 6: Das Gedicht und die Partnerarbeit im Vorfeld haben mir bei der Übersetzung des dritten Textes geholfen:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	14	56 %
Trifft teilweise zu	10	40 %
Trifft gar nicht zu	1	4 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt 56 % der Befragten gaben an, dass ihnen das Gedicht und die Partnerarbeit im Vorfeld bei der Übersetzung des dritten Textes geholfen hätten. 40 % der Befragten war der Auffassung, dass ihnen die beiden Komponenten bei der Übersetzung teilweise geholfen hätten, lediglich 4 % (1 Befragter) gab an, dass ihm die Vorbereitung in Hinblick auf das anschließende Übersetzen gar nicht hilfreich erschienen sei.

Alles in allem schien den Studierenden die Vorbereitung auf die Übersetzung des dritten Textes ihnen in Hinblick auf das Übersetzen am meisten gebracht zu haben. Hier waren insgesamt am meisten Antworten (56 %) positiv und die wenigsten (4 %) negativ. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Studierenden einerseits den Text *10 Características...* am interessantesten oder vom Schwierigkeitsgrad her am leichtesten fanden, es könnte auch damit zusammenhängen, dass innerhalb dieser Einheit das Sprechangebot an die Studierenden von diesen am intensivsten wahrgenommen wurde.

Fragebogen 2/Frage 8: Durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Unterrichtsstunden....

a)... habe ich meine sprachlichen Mittel (Grammatik, Lexik) erweitern können:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	19	76 %
Trifft teilweise zu	6	24 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Hier gaben insgesamt 76 % der Befragten an, ihre sprachlichen Mittel durch die Einheit erweitert zu haben. 24 % der Befragten sind teilweise dieser Meinung, während kein Befragter der Auffassung war, dass dies gar nicht zutreffe.

Das positive Ergebnis lässt darauf schließen, dass die Unterrichtsreihe insgesamt ein hohes Maß an sprachlichen Mitteln forderte. Die Studierenden haben im Bereich „Bürgerkrieg und Franco-Diktatur“ einen Zuwachs an neuem Fachvokabular erhalten, was eventuell der Grund dafür ist, dass sich insgesamt 76 % der Studierenden diesbezüglich mit „trifft völlig zu“ äußerten. Insgesamt hatte kein Studierender das Gefühl, keinerlei Lernzuwachs erhalten zu haben.

c)... habe ich einen Wissenszuwachs über den Spanischen Bürgerkrieg und die damals herrschende Situation im Allgemeinen erhalten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	18	72 %
Trifft teilweise zu	7	28 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Hier gaben 72 % der Befragten an, einen Wissenszuwachs über die Zustände während des Spanischen Bürgerkrieges erhalten zu haben. 28 % sind teilweise dieser Auffassung, kein Befragter gibt an, gar keinen diesbezüglichen Wissenszuwachs verzeichnen zu können.

Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden im Vorfeld dieser Unterrichtsreihe nicht viel über diese Zeit bzw. die Zeit davor, die schlussendlich zum Ausbruch des Bürgerkrieges geführt hat, wussten. Daher hat jeder nach Abschluss der Einheit einen diesbezüglichen Wissenszuwachs zu verzeichnen.

d)... habe ich einen Wissenszuwachs über die Epoche der Franco-Diktatur und die damalige Situation erhalten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	20	80 %
Trifft teilweise zu	5	20 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Ähnlich wie bei Frage 8c gab auch hier ein hoher Prozentsatz der Befragten an, dass dies völlig zutreffe (80 %), insgesamt 20% gaben an, dass dies teilweise zutreffe. Kein Befragter konnte auf diesem Gebiet keinen Wissenszuwachs verzeichnen.

Wie auch bei Frage 8c mutmaßte ich hier, dass die Studierenden vor Beginn der Unterrichtsreihe keine bzw. nur geringe Vorkenntnis über diese geschichtliche Epoche hatten, was dazu führte, dass der Lernzuwachs bei allen hoch war.

e).... Kann ich das aktuelle Verhalten der Spanier besser nachvollziehen:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	28 %
Trifft teilweise zu	18	72 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Interessanterweise gaben hier nur 28 % der Befragten an, dass sie nach dieser Einheit die gegenwärtigen soziokulturellen Umstände in Spanien besser nachvollziehen könnten. 72 % der Befragten waren der Meinung, dass dies teilweise zutreffe, kein Befragter gab an, dass dies gar nicht zutreffe.

Insgesamt habe ich hier ein positiveres Ergebnis antizipiert, da die interkulturelle Kompetenz, die in dieser Einheit vermittelt wurde, darauf abzielt, die gegenwärtigen soziokulturellen Gegebenheiten in Spanien und damit das Verhalten der Spanier besser nachvollziehen zu können. Vielleicht war der Mehrzahl der Studierenden nicht bewusst, dass das Verstehen von geschichtlichen, politischen und gesellschaftlichen Hintergründen dazu beiträgt, aktuelle soziokulturelle Umstände verstehen zu können. Eventuell wäre das Ergebnis zu dieser Frage anders ausgefallen, wenn man zwischen der Unterrichtseinheit und der Evaluation ein größeres Zeitfenster gesetzt hätte.

f)... bin ich kompetenter im Bereich schriftliche Textproduktion (Verfassen von Inhaltsangaben, Erörterungen, persönliche Stellungnahmen) auf Spanisch geworden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	2	8 %
Trifft teilweise zu	14	56 %
Trifft gar nicht zu	9	36 %
Gesamt	25	100 %

Hier ist interessant zu sehen, dass mehr als die Mehrheit der Studierenden (56 %) dies nur teilweise so empfand, obwohl eine der drei Einheiten (Einheit 3) explizit auf die Förderung der Schreibkompetenz abzielen sollte. 8 % der Befragten gaben an, dass dies völlig zutreffe, 36 % der Befragten waren wiederum völlig gegenteiliger Meinung.

Dies kann daran liegen, dass nicht alle Studierenden den jeweiligen Diskussionsgegenstand im Nachhinein schriftlich ausformuliert haben, was das eigentliche Training der Schreibkompetenz gewesen wäre. Zur Vorbereitung auf die jeweilige Folgestunde hatte die Mehrheit der Studierenden lediglich Stichpunkte anstelle von Fließtexten produziert.

Fragebogen 2/Frage 9: Ich hätte die Texte weniger gut übersetzt, wenn ich mich nicht im Vorfeld so intensiv und auf verschiedene Art und Weise mit dem Thema *Guerra Civil y Dictadura Franquista* auseinandergesetzt hätte:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	20	80 %
Trifft teilweise zu	5	20 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Hier gaben insgesamt 80 % der Befragten an, dass ihnen die Arbeit im Vorfeld bzw. das intensive Auseinandersetzen mit dem Thema bei den Übersetzungen hilfreich gewesen sei und ihnen das Übersetzen erleichtert habe. 20 % der Befragten gaben an, dass dies teilweise zutrifft. Kein Befragter war der Meinung, dass dies gar nicht zutreffe.

Wohlmöglich haben auch die Studierenden mehr von dieser Einheit profitiert, als es mein erster subjektiver auf meine Beobachtungen gestützter Eindruck preisgab. Das positive Ergebnis lässt nahelegen, dass eine intensive handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema *La Guerra Civil Española y Dictadura Franquista* zu dem entsprechenden Ergebnis führte.

Fragebogen 2/Frage 12) Die Übung hat sich stark von anderen Übersetzungsübungen unterschieden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	16	64 %
Trifft teilweise zu	9	36 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Insgesamt gaben hier 64 % der Befragten an, dass sich die Übersetzungsübung stark von anderen Übungen unterschieden habe. 36 % war teilweise der Meinung. Es gab keinen Befragten, der diese Frage mit völlig unzutreffend beurteilte.

Die Tatsache, dass 36 % (9 Studierende) der Meinung waren, dass dies nur teilweise zutreffe, lässt darauf schließen, dass es am FTSK bereits andere Übersetzungsübungen gibt, die sich ebenfalls von den herkömmlichen Methoden unterscheiden.

9.6.3.2 Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen

Erwartungsgemäß gab es folgende Korrelationen:

-
- Zwischen den Fragen 6 und 7 (erster Fragebogen): Die Studierenden, die nach ihrem Abschluss nicht als Übersetzer arbeiten wollen, gaben einen konkreten Wunsch an, was sie stattdessen machen möchten – nämlich ein zweites Studium der Wirtschaftswissenschaften zu absolvieren bzw. eine Karriere im gehobenen Dienst im Konsulat einzuschlagen.
 - Es lässt sich außerdem eine Korrelation zwischen den Fragen 5 und 6 (2. Fragebogen) feststellen: Beiden Stunden lag ein jeweils interessanter Ausgangstext zugrunde. In beiden Stunden konnte ich eine höhere Aktivität von Seiten der Studierenden verzeichnen. Damit könnten in beiden Fällen sowohl der Unterricht als auch der jeweilige Text zu einer subjektiven Erleichterung bei den Studierenden geführt haben.
 - Zwischen den Fragen 8a, 8b und 8c (2. Fragebogen): In beiden Fällen hat sich ein hoher Prozentsatz der Studierenden dafür ausgesprochen, einen hohen Wissenszuwachs verzeichnen zu können. Demzufolge gibt es eine Korrelation zwischen geschichtlichem Wissen und der darauf aufbauenden Generierung sprachlicher Mittel.

Keine Korrelationen ergaben sich zwischen den folgenden Fragen:

- Interessanterweise gab es zwischen den folgenden Fragen keine Korrelationen: Zwischen den Fragen 4 und 5 (2. Fragebogen). Generell handlungsorientierter Unterricht führt nicht automatisch zu einer subjektiven Erleichterung beim Übersetzen, Faktoren wie Motivation bzw. Interesse am Text und Mitarbeit im Unterricht können auch ausschlaggebend sein.
- Zwischen den Fragen 5 und 6 (2. Fragebogen). Während bei Frage 5 insgesamt 28 % der Befragten angaben, dass die Aussage gar nicht zutreffe, waren es bei Frage 6 lediglich 4 % (1 Studierender). Somit kann eine subjektive Verbesserung der Übersetzungsleistung nicht einheitlich auf Motivation und Textsorte zurückgeführt werden. Eventuell spielen noch andere Faktoren eine Rolle.
- Es lässt sich außerdem keine Korrelation zwischen den Fragen 8c und 8d und 8e (2. Fragebogen) verzeichnen: Trotz der Tatsache, dass sich bei den Fragen 8c bzw. 8d die Studierenden darüber einig waren, dass sie einen hohen Wissenszuwachs verzeichnen konnten, konnten

die Studierenden dieses Wissen nicht mit der gegenwärtigen Lage in Spanien in Verbindung bringen. Dies könnte mit der geringen Zeit, die zwischen der Einheit und der Befragung lag zusammenhängen, in der die Studierenden keine Möglichkeiten hatten, diesbezüglich soziokulturelle Erfahrungen zu machen.

9.6.3.3 Auswertungen der Übersetzungen

Im Folgenden werden die Übersetzungen von 9 Studierenden der Forschungsgruppe 2 des Übersetzerseminars mit denen von 9 Studierenden einer Nullgruppe verglichen.

Die Studierenden der Forschungsgruppe haben an der oben beschriebener Unterrichtsreihe: *¿Qué consecuencias tenían la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista para los españoles de aquel entonces* teilgenommen und sind in diesem Rahmen kompetenzorientiert geschult worden. Die Studierenden der Nullgruppe haben an einer herkömmlichen Übersetzungsübung teilgenommen, in der nicht in erster Linie auf die Förderung verschiedener translatorischer Kompetenzen in einem handlungsorientierten Kontext eingegangen wurde, sondern in der einzelne Sätze im Rahmen von Induktion mit Lehrerfeedback verglichen wurden.

Als zu vergleichenden Ausgangstext habe ich den Text *La lengua de las mariposas* gewählt (vgl. Anhang: CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2, Text 2), da ich denke, dass er durch seinen fiktiven Charakter auch die Studierenden der Nullgruppe anspricht, die sich nicht im Vorfeld mit der Thematik so intensiv beschäftigt haben wie die Studierenden der Forschungsgruppe 2.

Die Auswertungen der Übersetzungen basieren auf dem in Kapitel 7 vorgestellten Evaluationskonzept. Demzufolge werden grammatische und lexikalische Fehler, Rechtschreibfehler und inhaltliche Fehler mit Minuspunkten bewertet, gut gelungene Übersetzungspassagen werden mit Pluspunkten gewertet. Der Ausgangstext umfasst 409 Wörter. Die Note resultiert aus einer tabellarisch festgelegten Fehlerzahl (vgl. Kapitel 7).

Im Folgenden wird evaluiert, wie die Versuchsgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe beim Übersetzen des Textes *La lengua de las mariposas* (vgl. Anhang: CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 2/Text 2) abgeschnitten hat.

Der Ausgangstext wurde auf 409 Wörter gekürzt. Jeweils 9 Studierende der Forschungsgruppe, die sich zuvor mit der Thematik im Rahmen dieser Unterrichtsreihe intensiv beschäftigt hatten, hatten den Auftrag, diesen

Text für eine renommierte deutsche Tageszeitung in der Sparte „Ausland“ zu übersetzen. Zur gleichen Zeit hatten 9 Personen einer Vergleichsgruppe denselben Auftrag, allerdings ohne sich zuvor intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen zu haben.

Folgende Ergebnisse kamen dabei heraus:

Versuchsgruppe 2 (Forschungsgruppe)	
Note	Anzahl der Studierenden
0,7	0
1,0	0
1,3	1
1,7	1
2,0	5
2,3	1
2,7	0
3,0	1
3,3	0
3,7	0
4,0	0
4,3	0
4,7	0
5,0	0

Die Durchschnittsnote der Forschungsgruppe beträgt 2,03.

Kontrollgruppe 2 (Nullgruppe)	
Note	Anzahl der Studierenden
0,7	0
1,0	0
1,3	0
1,7	0
2,0	0
2,3	0
2,7	0
3,0	3
3,3	0
3,7	2
4,0	4
4,3	0
4,7	0
5,0	0

Die Durchschnittsnote der Vergleichsgruppe beträgt 3,6.

9.6.3.4 Resümee

Bei den Übersetzungen schnitt die Forschungsgruppe mit einer Durchschnittsnote von 2,03 deutlich besser ab als die Vergleichsgruppe, deren Übersetzungen eine Durchschnittsnote von 3,6 aufwies. Neben der Tatsache, dass die Probanden der Forschungsgruppen stilistisch deutlich besser übersetzten, kam auch hinzu, dass sie über spezielles Vorwissen verfügten, welches ihnen beim Übersetzen zugutekam. So konnte sie die folgenden Fehler vermeiden:

- Die Probanden der Forschungsgruppe kannten zwar den Film *La lengua de las mariposas* nicht, konnten aber den Titel allesamt richtig ins Deutsche übersetzten, nämlich mit „Die Zunge der Schmetterlinge“, welches die Originalübersetzung im Deutschen ist. Es ist möglich, dass sich die Studierenden im Zuge der Übersetzungsübung bereits im Vorfeld damit auseinandergesetzt hatten.
- Die Probanden hatten kein Problem damit, den Appell „Arriba España“ als Originalzitat stehen zu lassen. Viele Mitglieder der Kontrollgruppe übersetzten den Appell mit „Es lebe Spanien“, was im Kontext des Spanischen Bürgerkrieges nicht richtig ist.
- Ein weiterer Fehler war das Übersetzen des Wortes „indiano“ mit Indianer. Im Verlaufe der Einheit haben die Studierenden der Forschungsgruppe gelernt, dass man ab den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts unter einem „indiano“ einen in Amerika reichgewordenen Spanier versteht, der nach Spanien zurückgekehrt war.
- Des Weiteren kam den Studierenden der Forschungsgruppe beim Übersetzen des Textes zugute, dass sie sich im Lauf der Einheit Wissen über den Spanischen Bürgerkrieges aneignen konnten. So wurde von fast allen Probanden der Forschungsgruppe richtig gedeutet, dass das Militär die Regierung angegriffen hatte. Die Probanden der Vergleichsgruppe schrieben hier, dass das Militär der Regierung den Krieg erklärt habe, was inhaltlich und vom Sinn her falsch übersetzt wurde.

Alles in allem lässt sich feststellen, dass die Studierenden der Forschungsgruppe auch deswegen ein besseres Ergebnis bei den Übersetzungen erzielten, weil sie inhaltlich über die Thematik aufgeklärt waren. Es lag allerdings nicht allein daran, dass sie bessere Ergebnisse erzielten. Auffällig

war, dass die Studierenden der Forschungsgruppe den Studierenden der Vergleichsgruppe beim Übersetzen des Textes stilistisch weit überlegen waren. Dies könnte damit zu tun haben, dass die Studierenden über die Thematik Bescheid wussten, darüber diskutiert und sich auch empathisch in verschiedene Rollen hineinversetzt hatten. Diese These ist allerdings schwierig zu beweisen und bedürfte weitaus mehr Forschungsprobanden als sich in dieser Gruppe zur Verfügung gestellt hatten.

9.7 Diskussion und Fazit

Als generelles Fazit lässt sich aus diesem Kapitel ziehen, dass die Studierenden subjektiv einen hohen Wissenszuwachs bzgl. der Thematik der Unterrichtsreihe verzeichnen konnten. Zwar haben die Studierenden im Vergleich mit der Forschungsgruppe aus Kapitel 8 sich nicht ganz so intensiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt; dies kann auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass es sich um Bachelor-Studierende handelt, die in der Regel noch nicht über dieselbe Sprech- und Sozialkompetenz verfügen wie die Studierenden des Masterstudiengangs *Translation*. Insgesamt hat, wahrscheinlich genau aus diesem Grund, das Arbeiten in Kleingruppen à 3 Personen bzw. mit nur einem Lernpartner besser funktioniert als die Bearbeitung eines Arbeitsauftrages in einer größeren Gruppe, so wie das in der ersten Einheit der zweiten Reihe der Fall war.

Des Weiteren konnten die Studierenden einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz verzeichnen, indem sie mehr über die Rolle, die beide Epochen für Spanien spielten, erfahren haben. Auch während der Gruppen- bzw. Partnerarbeiten wurde dieser Wissenszuwachs ersichtlich, da die Studierenden neu generiertes Wissen sofort anwendeten und mit anderen, bereits bekannten Sachverhalten kombinierten.

Die Studierenden kannten bereits aus ihrer Schulzeit die Sozialformen der Gruppen- und Partnerarbeit, sodass diese Art von Arbeiten im Allgemeinen gut funktionierte. Nur an einigen Stellen musste ich diesbezüglich intervenieren, nämlich dann, wenn die Konversationen, die diesen Erarbeitungsphasen zugrunde liegen soll, ins Stocken geriet bzw. dann, wenn die Erarbeitungsphase mit Einzelarbeit anstatt, wie vorgegeben, gemeinsam vollzogen wurde. Neu war für alle Studierenden die Tatsache, dass man diese Art von handlungsorientiertem Unterricht im Rahmen einer Übersetzungsübung durchführte.

Was die Messergebnisse angehen, hätte ich mir bei den Fragen 4 und 8 ein positiveres Ergebnis erhofft, dennoch bin ich mit den Ergebnissen generell zufrieden, da der Sprechanteil des Einzelnen durch diese Unterrichtsreihe im Vergleich zu herkömmlichen Methoden erhöht worden ist.

Die Studierenden haben vor allem während der Partner- und Kleingruppenphase deutlich mehr gesprochen, als dies in herkömmlichen Übersetzungsübungen der Fall ist. Generell hat sich, wie auch bei den Forschungsergebnissen aus Kapitel 8 gezeigt, dass die Studierenden zufrieden und motiviert waren und sich mehr Lehrveranstaltungen dieser Art wünschen.

Was die Schulung der oben genannten Kompetenzen angeht, komme ich zu folgendem Ergebnis:

- Die professionelle Kompetenz der Studierenden wurde durch die Partnerarbeitsphasen bzw. die Arbeit in Kleingruppen à 3 Personen gestärkt, da die Studierenden die jeweiligen Projekte gemeinsam bewältigt haben. Dies geschah zum Teil in Neigungsgruppen, da die Studierenden einen geschützten Raum mit ihnen bekannten Kommilitonen einer Zusammenarbeit mit unbekannten Gruppenmitgliedern vorzogen. Trotzdem mussten sie aufeinander zugehen und spontan, in einer vorgegebenen Zeit, bestimmte Aufgabenstellungen lösen.
- Auch hier reichen, was die Sprechkompetenz angeht, die Messungen nicht aus, um feststellen zu können, ob sich die Sprechkompetenz der Studierenden durch diese geringe Zeit wirklich verbessert hat. Wie in Kapitel 8 konnte auch hier festgestellt werden, dass der Sprechanteil des Einzelnen innerhalb der Forschungsgruppe wesentlich höher war, als das in einer herkömmlichen Übersetzungsübung der Fall ist.

Was die Qualität der Übersetzungen angeht, sieht man eindeutig, dass die Probanden der Forschungsgruppe ein besseres Durchschnittsergebnis erzielten als diejenigen der Vergleichsgruppe. Dies kann damit zusammenhängen, dass diese Probanden sich intensiv und empathisch im Vorfeld mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Ein eindeutiger Beweis für diese These ist dies jedoch nicht, dazu reicht die Anzahl der Teilnehmer nicht aus. Um diesbezüglich ausschlaggebendere Ergebnisse zu bekommen, müsste man die Forschung weiterführen, um ein Vielfaches an Studierenden zu generieren, deren Übersetzungen man evaluiert.

Generell lässt sich sagen, dass Übungen zur Aktivierung der Lernenden gut für Lernende geeignet sind, die generell gerne miteinander kommunizieren, was bei den Teilnehmern der Übersetzungsübung nur teilweise der

Fall war. Wie auch bei der Forschungsgruppe aus Kapitel 8 bin ich davon ausgegangen, dass jeder, der eine Fremdsprache lernt, diese auch gerne benutzt, d. h. in diesem Fall spricht. Innerhalb dieser Übung musste ich jedoch feststellen, dass, obwohl die Übungen von den Studierenden insgesamt sehr positiv bewertet wurden, nur ein geringer Prozentsatz aktiv vom Sprechen in der Fremdsprache Gebrauch gemacht hat.

Während nur 24 % der Studierenden der Auffassung war, der Sprechanteil wäre in dieser Übersetzungsübung überdurchschnittlich hoch und nur 5 % der Meinung waren, ihre Sprechkompetenz hätte sich durch die Übersetzungsübung verbessert, haben jedoch 80 % der Befragten dafür ausgesprochen, dass ihnen die Übersetzungsübung bei den eigentlichen Übersetzungen der Texte geholfen habe. Zwar gab es genügend Studierende, die von den Sprechangeboten kaum Gebrauch machten, jedoch konnte ich feststellen, dass alle Studierende im Laufe der Unterrichtsreihe kompetenter in der Planung und Durchführung von Gruppenarbeit wurden. Hatten sie zu Anfang noch Schwierigkeiten, die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu lösen, bereitete ihnen dies in der letzten Unterrichtseinheit keine Schwierigkeiten, sodass diese Aufgaben schließlich in der vorgegebenen Zeit erledigt und die Ergebnisse präsentiert werden konnten.

Trotz der Tatsache, dass sich die Studierenden nicht oder kaum konnten, arbeiteten sie von Mal zu Mal strukturierter, effizienter und ergebnisorientierter. Das lässt darauf schließen, dass die Studierenden ihre soziale Kompetenz insofern erweitern konnten, als dass sie bei der Vorbereitung, Strukturierung und Durchführung von Gruppenarbeiten ihre anfänglichen Berührungängste mit den ihnen teilweise fremden Kommilitonen zu einem erheblichen Teil abbauen konnten.

Wie auch bei der Forschungsgruppe in Kapitel 8 lässt sich aufgrund der kurzen Zeitspanne, die die Übersetzungsübung umfasste, nicht feststellen, ob sich die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden verbessert haben, obwohl die Studierenden angaben, im Bereich „interkulturelle Kompetenz“ und „Verfügen über sprachliche Mittel“ kompetenter geworden zu sein.

Trotz allem hat die Unterrichtsreihe im Vergleich zu traditionellem Übersetzungsunterricht einen Mehrwert, da ich durch die Selbstauskünfte der Studierenden sowie meine Beobachtungen feststellen konnte, dass die Studierenden von Mal zu Mal mehr gesprochen haben und motiviert wirkten.

Was die Korrelation zwischen Bilingualismus und Sprechkompetenz angeht, lässt sich das folgende Fazit ziehen: 4 Studierenden sind bilingual aufgewachsen, während 7 Studierenden zwar nicht bilingual aufgewachsen sind, aber, nach eigenen Angaben die spanische Sprache (fast) wie eine zweite Muttersprache beherrschen. Innerhalb der Übersetzungsübung konnte ich bemerken, dass sich 2 der 4 bilingual aufgewachsenen Studierenden in den Plenums- sowie Gruppenarbeitsphasen weitestgehend zurückhielten. Dafür waren 3 weitere Studierende aktiv am Sprechen und konnten einen überdurchschnittlich hohen Sprechanteil verzeichnen. Damit umfasste die Anzahl der Studierenden, die über eine bessere ausgeprägte Sprechkompetenz verfügen sowohl diejenigen, die von Kindesbeinen auf mit zwei Sprachen zu tun hatten als auch die, die zum jetzigen Zeitpunkt eine zweite Sprache regelmäßig sprechen, allerdings nicht bilingual aufgewachsen sind. Das lässt darauf schließen, dass ein regelmäßiges Anwenden der Fremdsprache die Sprechkompetenz schult, was demnach keinen Bilingualismus, bei dem von Kindesalter an auf zwei Sprachen gesprochen wurde, voraussetzt. Dies deckt sich auch mit einer eigenen Angabe von Seiten der Studierenden, dass 7 Studierende in regelmäßigen Abständen die spanische Sprache sprächen.

Was die Zusammensetzung der Lerngruppen angeht, musste ich von meiner ursprünglichen Planung, die Erarbeitungsphasen in Gruppen von 4-5 Studierenden, die ich gemäß heterogenem Leistungsstand zusammensetzen wollte, abweichen, da ich nach der ersten Stunde bereits gemerkt habe, dass dies nicht zu der erhofften Aktivierung der Studierenden führt – im Gegenteil, ein Großteil der Studierenden fühlte sich in den großen Gruppen gehemmt und wurde gar nicht aktiv. Daher habe ich bereits in der zweiten Einheit die Gruppenstärke auf maximal 3 Teilnehmer reduziert, wobei ich zusätzlich zuließ, dass die Studierenden die Kleingruppen jeweils selbst zusammenstellen durften. In einem weiteren Schritt ließ ich die Studierenden anfänglich in Partnerarbeit zusammenarbeiten, weil ich merkte, dass ein Großteil der Studierenden diesen geschützten Raum brauchte, um überhaupt zum Sprechen motiviert zu werden. Ich habe des Weiteren darauf geachtet, dass die Kleingruppen neben der Neigung auch eher in homogene Gruppen aufgeteilt waren, damit sich die leistungsschwachen Sprecher nicht durch leistungsstarke Studierende in puncto Sprechkompetenz eingeschüchtert fühlten.

In der folgenden Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 10) geht es um die Schulung der Sprechkompetenz anhand eines Filmes im Rahmen der Unterrichtsreihe: *Problemas socioculturales en Colombia*. Diese Unterrichtsreihe wurde mit einer Lerngruppe von Studierenden abgehalten, die sich im 2. Fachsemester des Master-Studiums *Translation* befinden.

10. Beschreibung und Auswertung der dritten Unterrichtsreihe

Der Vergleich zwischen Deutschland und Spanien ist nicht der einzige mögliche und sinnvolle Kulturvergleich im Bereich der spanischen Landeskunde. Spanische Landeskunde muss sich nicht *per se* auf Spanien bzw. auf kontrastive Deutschland-Spanienkunde beschränken. Zwar ist Spanien Mutterland der spanischen Sprache und damit auch bevorzugtes Thema der spanischen Landeskunde, aber neben Spanien können selbstverständlich auch andere Länder in der spanischsprachigen Welt (insbesondere Lateinamerikas), Teile der spanischen Landeskunde sein. Während die Spanienkunde im Landeskundeunterricht noch einigermaßen repräsentativ abgedeckt werden kann – zumindest, wenn man sich auf Kernbereiche wie Politik, Wirtschaft und Gesellschaft beschränkt (vgl. Schreiber in Fleischmann/Schmitt/Wotjak) – gilt dies für die spanischsprachige Welt Lateinamerikas nicht mehr. Es ist völlig aussichtslos zu versuchen, das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche System aller hispano-amerikanischen Länder während des Landeskundeunterrichts zu beschreiben, auch wenn dies für angehende Übersetzer und Dolmetscher nützlich wäre. Hier kann man höchstens exemplarisch vorgehen, indem man die hispanoamerikanische Welt anhand von ausgesuchten Ländern Lateinamerikas untersucht.

Mit der Unterrichtsreihe „Schulung der Sprechkompetenz, des Hörverstehens und des interkulturellen Lernens anhand des Themas: *Problemas socioculturales in Colombia*“ möchte ich daher das Interesse an Lateinamerika wecken und wähle exemplarisch dafür Kolumbien. Mexiko wird ebenfalls im Ansatz beleuchtet, wodurch die Einheit einen multikulturellen Charakter bekommt. Meine Wahl auf diese beiden Länder, eines im südamerikanischen und eines im zentralamerikanischen Raum hat zum einen mit der Tatsache zu tun, dass diese beiden Länder auch Referenzländer im Rahmen des hessischen KCGO für Spanisch sind, zum anderen, weil diese Länder durch ihre Vielfältigkeit und – insbesondere Kolumbien – durch ihre sich verändernden politischen Strukturen zur Zeit von großer Aktualität sind.

Die traditionelle Landeskunde, in der Historie sowie wirtschaftliche, politische, kulturelle und gesellschaftliche Fakten eines Landes ohne konkreten Bezug beleuchtet werden, gilt in der Fremdsprachendidaktik mittler-

weile als überholt. Stattdessen lernen die Studierenden anhand von sozio-kulturellen Aspekten sich adäquat auf mögliche Übersetzungsaufträge aus bzw. über Kolumbien und Mexiko vorzubereiten. Sachverhalte, die sie in dieser Unterrichtseinheit kennenlernen, helfen ihnen, das Land und damit auch die Menschen, die in ihm leben, besser verstehen zu können.

Wie auch in den beiden vorhergehenden Einheiten wird in dieser Einheit der Fokus auf Handlungsorientierung gelegt, da sich die Studierenden durch Ableitung, Folgerung und Herleitung Wissensbestände über Kolumbien aneignen, die sie im Anschluss kompetenzorientiert umsetzen. Des Weiteren werden für die translatorische Kompetenz relevante Subkompetenzen wie Sozialkompetenz, professionelle Kompetenz sowie Recherchekompetenz durch interaktive Übungen konsolidiert. Im Fokus steht neben der interkulturellen Kompetenz erneut die Sprechkompetenz – auch im Hinblick auf die Motivation der Studierenden.

Im Folgenden wird die Unterrichtsreihe *Problemas socioculturales en Colombia* zuerst detailliert beschrieben, indem auf die einzelnen Unterrichtseinheiten und Stunden eingegangen wird, anschließend werden die Messinstrumente vorgestellt, die als Grundlage zur Überprüfung der Hypothesen 1-3 dienen.

10.1 Gliederung der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe gliedert sich in drei Unterrichtseinheiten, von denen die erste und die dritte Einheit zwei Mal 90 Minuten Unterrichtszeit umfassen und die zweite Einheit vier Mal 90 Minuten Unterrichtszeit umfasst. Die erste und die dritte Unterrichtseinheit der Reihe *Problemas socioculturales en Colombia* dienen der Begriffsklärung und der Mobilisierung von bereits vorhandenem Wissen bzgl. des Themas sowie zur Generierung von neuem Wissen. Diese wurde jeweils von mir geplant und von dem modulverantwortlichen Dozenten durchgeführt. In der zweiten Einheit wurden aktivierenden Methoden angewendet, die auf die Schulung von interkultureller Kompetenz abzielten, was unter Berücksichtigung von handlungs- und kompetenzorientiertem Lernen geschah. Die zweite Einheit wurde jeweils von mir geplant und durchgeführt. Im Anschluss an jede Stunde wurde ein Übersetzungsauftrag erteilt, der basierend auf der jeweiligen Stunde, von den Studierenden als Hausaufgabe angefertigt wurde. Aus zwei Gründen habe ich in dieser Einheit die zweite Unterrichtsreihe am Stück abgehalten, d. h. dreimal in Folge, anstatt wie zuvor jede Reihe mit

einer Einführung, einer Erarbeitungsphase mit handlungsorientiertem Unterricht und einer Übersetzungsphase zu gestalten, von denen jeweils die erste und die dritte der modulverantwortliche Dozent leitete.

Anders als in den beiden vorangegangenen Semestern wird die Forschung in diesem Fall auf die drei aufeinanderfolgenden Stunden der zweiten Einheit verlegt. Das rührt daher, dass die Einheit *Problemas socioculturales en Colombia* so aufgebaut wurde, dass die Studierenden in den ersten beiden Stunden eine grundlegende Einführung und Erklärung zur wirtschaftlichen und politischen Situation Kolumbiens erhielten. Die Schulung der interkulturellen Kompetenz war im Vorfeld nötig, um die zweite Einheit entsprechend durchführen zu können. Erst nachdem die Studierenden ein grundlegendes Verständnis für die politische und wirtschaftliche Situation in Kolumbien entwickelt hatten, konnten sie die soziokulturellen Aspekte in Bezug auf die Drogenkriminalität besser verstehen. Dafür sorgte u. a. auch der Film *Maria, llena eres de gracia*, der das Schicksal der jungen Kolumbianerin Maria, die als Drogenkurierin missbraucht wurde, exemplarisch beleuchtet, um den Studierenden das Thema emotional näher zu bringen.

Insgesamt verspreche ich mir auch innerhalb dieser Einheit, einen höheren Sprechanteil des Einzelnen und eine größere Motivation beim Übersetzen. Des Weiteren hatte ich im Vorfeld postuliert, dass die Studierenden die Einheit als kurzweilig evaluieren, da sie durch interaktives dialogisches Sprechen, welches die determinierende Struktur dieser Einheit war, motiviert wurden. Nach Abschluss der ersten Einheit war mir erneut das direkte Feedback von Seiten der Studierenden wichtig, damit ich die Analyse der Lerngruppe so gestalten konnte, dass sie optimal auf die Studierenden abgestimmt war.

Zum besseren Verständnis folgt die Gliederung der Unterrichtsreihe in Tabellenform:

Unterrichtsreihe: Schulung der Sprechkompetenz, des Hörverstehens und des interkulturellen Lernens anhand des Themas: <i>Problemas socioculturales en Colombia</i>. Thema: <i>Colombia (Política, sociedad, narcotráfico)</i> Sommersemester 2018 Lehrveranstaltung: MA Seminar <i>Translatorische Kompetenz</i>	
Einheit 1: Schulung der interkulturellen Kompetenz unter Berücksichtigung geschichtlicher und politischer Hintergründe über das Leben in Kolumbien 1. Unterrichtsstunde 2. Unterrichtsstunde	Beleuchtung der politischen und wirtschaftlichen Lage sowie der sozialen Strukturen in Kolumbien
Einheit 2: Methodisch didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: Schulung der interkulturellen Kompetenz anhand des Films <i>María, llena eres de gracia</i> von Regisseur Joshua Marston 1. Unterrichtsstunde 2. Unterrichtsstunde	Schulung des Hörsehverstehens sowie der interkulturellen Kompetenz anhand des Films <i>Maria, llena eres de gracia</i> Die Studierenden erkennen die soziokulturellen Probleme, die durch den Film aufgezeigt werden. Jugendarbeitslosigkeit sowie Arbeitslosigkeit generell, Armut, fehlende berufliche Perspektiven und Teenager-schwangerschaften. Des Weiteren soll der Film sie für die Drogenproblematik im Allgemeinen und den Drogenverkehr im Besonderen sensibilisieren <i>Tareas: Revisar la película "María, llena eres de gracia": Qué significa trabajar como „mula“ y cuales pueden ser las consecuencias? Qué harías tú en el lugar de María?</i> Schulung der Sprechkomptenz sowie der interkulturellen Kompetenz anhand des Films sowie des Textes „La

3. Unterrichtsstunde	FARC...“ unter Berücksichtigung der politischen Gewichtung der FARC⁵⁶ <i>Tarea: Una discusión: “Cuales son las causas por las que las jóvenes colombianas tienen que trabajar como mulas y qué se puede hacer para mejorar la situación?”</i> Schulung der Sprechkompetenz mit der Methode des Gallery Walks anhand der Fragestellung: „Hasta que punto la situación política y social en Colombia se ha mejorado durante los últimos años?“ <i>Tarea: Formad grupos à 4 personas y preparad un „Gallery Walk“ en el que podéis informar a los demás estudiantes sobre vuestro tema.</i>
4. Unterrichtsstunde	Schulung des Hörverstehens und der Sprechkompetenz anhand des Liedes <i>Hey chaval</i> von der mexikanischen Punkband SKAP. <i>Tareas: Interpreta la canción.</i> <i>Haz una presentación sobre Colombia: Qué ha cambiado en los últimos años? (política, FARC, sociedad) (Gallery Walk)</i>
Einheit 3: Schulung der Lesekompetenz sowie der Schreibkompetenz anhand von ausgesuchten Werken aus der kolumbianischen Literatur	
1. Unterrichtsstunde	Literatur in Kolumbien – Bekannte Schriftsteller aus Kolumbien.
2. Unterrichtsstunde	Literatur in Kolumbien – Ausgesuchte Gedichte und Texte bekannter Schriftsteller aus Kolumbien

Die Lerngruppe bestand aus 16 Studierenden des Master-Studiengangs *Translation* im zweiten Semester am FTSK. Dabei handelte es sich um 6 männliche und 10 weibliche Studierende.

⁵⁶ *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo.*

Drei der 16 Studierenden wurden bilingual erzogen, nämlich mit den Sprachen Deutsch und Spanisch. Von den monolingual erzogenen Studierenden gab einer an, dass er die spanische Sprache wie eine zweite Muttersprache beherrsche, der Rest gab an, dass diese Aussage auf sie selbst nur teilweise zutreffe, nur zwei Personen gaben an, dass dies gar nicht zutreffe. 12 der 16 Studierenden gab an, in regelmäßigen Abständen sowohl Deutsch als auch Spanisch zu sprechen, 3 gaben an, dass dies teilweise zutreffe, nur eine Person gab an, dass dies gar nicht zutreffe.

Was die Sprechkompetenz der Studierenden anging, wurde mir relativ schnell deutlich, dass es 6 Studierende gab, die die spanische Sprache fließend, fast akzentfrei und auf einem hohen Niveau sprachen. Dabei handelte es sich um die drei bilingual erzogenen Studierenden sowie drei weitere Studierende, die nach eigenen Angaben längere Zeit in Südamerika gelebt haben. Während der Gruppenarbeitsphasen wurde deutlich, dass es einigen Studierenden sehr schwerfiel, bestimmte Sachverhalte in Spanisch auszudrücken, sie sich aber trotzdem Mühe gaben. Bei diesen Studierenden war ersichtlich, dass sie anscheinend wenig Übung im Sprechen des Spanischen haben, trotzdem gaben sie sich Mühe und waren durch die Einheit motiviert. Lediglich drei Personen hielten sich während der Gruppenarbeits- und Präsentationsphase komplett zurück und sprachen nur dann in Spanisch, wenn sie ausdrücklich dazu aufgefordert wurden.

Wie bereits bei der ersten Forschungsgruppe (vgl. Kapitel 8) deutlich wurde, war auch die zweite Gruppe der Studierenden des Master-Studiengangs *Translation* weitaus aktiver und traten während des Unterrichts deutlicher in Erscheinung als die Studierenden des Bachelor-Studiengangs (vgl. Kapitel 9). Sie arbeiteten in Gruppen, auch in solchen, bei denen es sich nicht um Neigungsgruppen handelte. Die Arbeiten wurden zügig ausgeführt und während der gesamten Gruppenarbeitsphasen wurde miteinander in Spanisch kommuniziert.

10.2 Methodisch-didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *La vida social y política en Colombia*

Die ersten beiden Stunden der ersten Einheit wurden von dem modulbeauftragten Dozenten ausgeführt, der die zwei Unterrichtsstunden so aufbaut hatte, dass die Studierenden politisches und wirtschaftliches Hinter-

grundwissen zur aktuellen Lage in Kolumbien erhalten konnten. Die Studierenden erhielten hierfür Sachtexte in Form von Zeitungsartikeln, die sie lesen und zum Teil auch übersetzen mussten. Im Plenumsgespräch gab der Dozent den Studierenden im Anschluss zusätzliche Informationen, um bestimmte, für die späteren Übersetzungen relevante Sachverhalte verständlicher zu machen.

10.3 Methodisch- didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: *María, llena eres de gracia* von Joshua Marston

Vor Beginn des Filmes sollten die Lernenden in einem *turbio de ideas* (*Brainstorming*) auflisten, was sie bereits über Kolumbien wussten. Im Anschluss wurde ihnen die Frage gestellt, was sie für 5000 Euro bereit wären zu tun (vgl. Anhang CD-ROM, Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 3, Aufgaben). Im Anschluss lenkte ich das Gespräch auf Kolumbien, indem ich die Studierenden fragte, was sie glaubten, was ein Mensch dort bereit wäre für 5000 Euro zu tun. Die Studierenden erwiderten, dass das Land sehr arm sei und viele Menschen an der Armutsgrenze lebten und sie bereit wären deutlich mehr für 5000 Euro zu tun als wir. Im Anschluss wurde ihnen das Filmplakat gezeigt (siehe Anhang) und sie sollten spekulieren, wovon der Film *María, llena eres de gracia* handelte. Hier half ich den Lernenden, eine Hörerwartung aufzubauen und den zu schauenden Film lexikalisch vorzuentlasten, indem ich wichtige Vokabeln bereits zu diesem Zeitpunkt einführte.

Es gab mehrere Möglichkeiten die *while-viewing*-Phase (vgl. Anhang, CD-ROM, Unterrichtsmaterial 3, Aufgaben) zu gestalten. Zum einen hätte der Film in drei Etappen à 30 Minuten gezeigt werden können. Währenddessen hätten die Studierenden in drei Phasen inhaltliche Frage zum Film beantworten können. Die einzelnen Etappen wären wiederum in *pre-*, *while-*, und *post-viewing*-Phasen aufgeteilt.

Die zweite Möglichkeit wurde von mir aus zeitergonomischen Gründen als die sinnvollere erachtet: Die Studierenden schauten sich den Film in seiner ganzen Länge an und beantworteten im Anschluss inhaltliche Fragen (siehe Anhang). Der *while-viewing*-Auftrag wurde so konzipiert, dass die Studierenden ihre Filmlesefähigkeit trainierten, indem sie die filmisch präsentierte Erzählung und dadurch die zielsprachigen Äußerungen versuchten richtig zu verstehen. Anders als bei rein auditivem Material wie z. B.

Radiosequenzen oder Lehrbuchauszügen konnten sich die Studierenden im Film vieles durch Hörsehverstehen erschließen. Zwar verfügten die Studierenden im Masterstudiengang generell über sehr gute Spanischkenntnisse⁵⁷; sie hatten aber mit dem kolumbianischen Spanisch einige Verstehensprobleme, da es für Studierende, die bisher hauptsächlich mit dem Spanisch der iberischen Halbinsel vertraut waren, doch sehr anders klingt.

Der Film *Maria llena eres de gracia* wurde bewusst ausgewählt, weil er den Studierenden auf sehr anschauliche Weise die kolumbianische Lebenswelt und den Alltag der kolumbianischen Jugendlichen nahebrachte. Er zeigte deutlich, dass eben dieser Alltag für die meisten Jugendliche von Perspektivlosigkeit geprägt wird. Gehört man nicht zur reichen Oberschicht, bleibt Bildung versagt und man gleitet leicht in die Arbeitslosigkeit und Armut ab.

10.3.1 Beschreibung der ersten Stunde der zweiten Einheit

Nachdem der Film geschaut und die im Anhang aufgeführten *while-* und *post-viewing*-Aufträge als Hausaufgabe über- bzw. bearbeitet wurden, begann die eigentliche Stunde, die die Lehrkraft mit einem *turbio de ideas* (*Brainstorming*) eröffnete. Dies geschah im Plenum. Jeder Studierende sollte kurz die anderen darüber informieren, wie der Film auf ihn gewirkt hatte. Als nächsten Schritt informierte ich die Studierenden, warum in der Folgezeit nur in Spanisch gesprochen werden sollte und bat sie dies auch einzuhalten. Erfahrungen haben gezeigt, dass Studierende, die erstmalig mit dieser aktivierenden Methode der Kleingruppendiskussion konfrontiert werden, sich weitaus zurückhaltender zeigen, als Schülerinnen und Schüler einer gymnasialen Oberstufe, die in Grund- oder Leistungskursen mit derartigen Methoden konfrontiert werden. Das liegt nicht daran, dass die Studierenden schlechter Spanisch sprechen als Schüler einer gymnasialen Oberstufe – im Gegenteil – aufgrund dessen, dass sie Spanisch studieren, sind ihre Kenntnisse i. d. R. auf einem weitaus höheren Niveau als die der Schüler einer gymnasialen Oberstufe. Umso größer sind anscheinend die Hemmungen einen Fehler zu begehen, damit man vor den anderen Studierenden nicht als inkompetent dasteht. Hier ist es Aufgabe der Lehrkraft die Studierenden zu ermutigen viel zu sprechen, auch wenn bei der ge-

⁵⁷ i.d.R. zwischen C1 und C2 gemäß GER

sprochenen Sprache häufig mehr Fehler gemacht werden als in der Schriftsprache. Außerdem konnte ich erneut darauf verweisen, dass die Lernausgangslage bei den Studierenden heterogen ist – vor allem, was das dialogische und monologische Sprechen angeht, weil die Situationen, in denen Spanisch gelernt wurde, nicht bei allen Studierenden gleich ist und auch die Kompetenzen unterschiedlich gelagert sein können. So kann ein Studierender mitunter hervorragend schriftlich auf Spanisch formulieren, ein anderer wiederum hat beim monologischen Sprechen seine Kernkompetenz. Ich betonte, dass es in den drei aufeinanderfolgenden Stunden darum gehe, viel Spanisch zu sprechen, eine Kompetenz, die häufig im Unterricht vernachlässigt wird aber generell – wird sie ohne Druck praktiziert – den Studierenden großes Vergnügen bereitet und nach eigenen Aussagen, viel zu selten praktiziert wird. Aus diesem Grund wird grammatische Korrektheit an dieser Stelle vernachlässigt. Die Lehrkraft fertigte ggf. ein Fehlerprotokoll über gemachte Fehler an, die sie während der Erarbeitungs- und Durchführungsphase mitbekommt und korrigiert die Fehler im Anschluss im Plenum – ohne Rückbezug auf den jeweiligen Verursacher.

Im Anschluss arbeiteten die Studierenden in Gruppen à 3 Personen, die sie selbst zusammenstellen dürfen (Neigungsgruppen). In dieser Zeit verglichen sie ihre Hausaufgaben und ergänzten ggf. bestimmte Informationen. Jede Gruppe wurde nach einer Abgleichungszeit von 15-20 Minuten dafür verantwortlich gemacht, einen bestimmten Teil der Aufgaben im Plenum zu präsentieren. Während der Erarbeitungs- und Präsentationsphase achteten Lehrkraft und Studierende gleichermaßen darauf, nur auf Spanisch miteinander zu kommunizieren.

Im Anschluss an die Präsentationen bekamen die Lernenden zwei Ausgangstexte ausgeteilt, die zunächst noch nicht übersetzt wurden. Der erste Text befasste sich mit der Problematik der Schwangerschaften bei Minderjährigen in Kolumbien. Der andere Text erklärte die Drogenproblematik in Kolumbien und wollte dafür sensibilisieren, warum die kolumbianischen Politiker nur wenig Macht haben, die Situation zu ändern, damit nicht mehr junge Frauen das gleiche Schicksal erleiden wie Maria, die Protagonistin aus dem Film, und andere junge Kolumbianer, die als Drogenkuriere missbraucht werden. Bereits im Vorfeld bin ich davon ausgegangen, dass die Lernenden durch intensive Beschäftigung mit dem Thema, eine emotionale Haltung zu der Thematik entwickeln werden, was auch geschehen ist. Hierdurch wurde eine stimmungsmäßige Grundlage für

kreative Ideen geschaffen (vgl. Kußmaul 2000: 74). Des Weiteren hatte ich postuliert, dass die Studierenden, nachdem sie sich mit dem filmischen Material beschäftigt haben, einen besseren Zugang zu den Übersetzungen finden, da sie sich im Vorfeld intensiv mit der Thematik beschäftigt hatten.

Als Hausaufgabe sollten die Studierenden sich die beiden Texte zuerst nur durchlesen und ggf. unbekanntes Vokabular, was zu Verständnisproblemen führen kann, nachschlagen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass an dieser Stelle noch nicht übersetzt werden soll.

10.3.2 Beschreibung der zweiten Stunde der zweiten Einheit

Im Fokus der zweiten Stunde der zweiten Einheit stand eine Diskussion in Kleingruppen anhand folgender Fragestellung:

¿Cuales son las causas por las cuales las jóvenes colombianas tienen que trabajar como mulas y qué se puede hacer para mejorar la situación?

Anhand dieser Thematik sollten die Studierenden über das Problem der Drogenkriminalität sowie über den fehlenden Schutz für alleinerziehende (junge) Mütter emphatisch diskutieren, indem sie sich in die jeweiligen Rollen (*jóvenes madres* und *activistas políticas*) hineinversetzten. Bereits im Vorfeld habe ich antizipiert, dass diese Unterrichtssequenz sehr anspruchsvoll für die Studierenden ist, da sie komplexe Wissensbestände erwerben, welche sie im Anschluss bei der Diskussion anwenden.

Zu Beginn der Stunde zeigte ich den Studierenden ein Foto. Dies sollte die Studierenden für den Beginn der Stunde sensibilisieren und gleichzeitig eine Fragestellung aufwerfen, die zum Thema der heutigen Stunde führte. Die Studierenden fanden sich zunächst in Neigungsgruppen à 3 Personen zusammen. An dieser Stelle wurde sich erneut bewusst für eine Gruppenarbeit in Neigungsgruppen entschieden. Die Erfahrung hatte gezeigt, dass das Arbeiten und Diskutieren auf Spanisch für die meisten Studierenden an dieser Stelle neu war, daher sollte darauf verzichtet werden, sie aus dem geschützten Raum ihrer jeweiligen bekannten Kleingruppe zu ziehen, sondern sie mit ihnen (zumindest teilweise) bekannten Kommilitonen erarbeiten und diskutieren zu lassen. Würden diese Lehrmethoden über den Zeitraum des gesamten Semesters mit der Lerngruppe praktiziert, könnte man, sobald die Studierenden mit den Lehrmethoden vertraut sind, die Erarbeitungsphase auch in zufällig zusammengestellten oder heterogen zusammengestellten Gruppen durchführen. Ersteres hat

den Vorteil, dass die Studierenden ihre soziale Kompetenz trainieren, indem sie eine Diskussion mit unbekannten Kommilitonen strukturieren, vorbereiten und durchführen. Außerdem können auf diese Weise leistungsschwächere von leistungsstärkeren Studierenden profitieren und leistungsstärkere ggf. ihr Wissen vertiefen, indem sie es erklärend einsetzen können.

Für die spätere Diskussion sollte im Vorfeld festgelegt werden, welcher Studierende die Rolle des Diskussionsführers einnimmt und welche zwei Studierenden jeweils die Rollen der *jóvenes madres solteras* bzw. der *activistas* einnehmen. Gemäß ihrer jeweiligen Rolle suchten die Studierenden anhand der Texte sowie ihres Vorwissens nun entweder Argumente für oder gegen die Möglichkeiten eines besseren Schutzes/Eindämmung der Drogenkriminalität/Reduzierung der Armut. Die Studierenden bekamen zur Unterstützung eine Tabelle, in der bestimmte Fragen gestellt wurden, deren Beantwortung nützliche Argumente für die anschließende Diskussion darstellen können (vgl. Anhang CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 3).

Die Vorbereitung der Diskussionsführer bestand daraus, sich eine Eröffnungssphrase sowie lenkende Fragen zu überlegen, die er dann einsetzte, als die Diskussion ins Stocken geriet. Die Lehrkraft sollte aber auch auf etwaige Stockungen bzw. Leerläufe vorbereitet sein und zu diesem Zweck lenkende Fragen vorbereitet haben, die sie vor Beginn der Diskussionen mit den Diskussionsführern abgleicht. Auch ihnen wurde die Tabelle mit den Fragen gegeben, an der sie sich orientieren konnten, falls sie es wünschten. Allerdings bekamen sie schon die ausgefüllte Version (vgl. Anhang), sodass sie in der Vorbereitungszeit mehr auf zusätzliche eigene Fragen konzentrieren konnten.

Nach dieser 20minütigen Erarbeitungsphase begannen die Kleingruppendiskussionen, indem die Diskussionsführer ihre jeweilige Gruppendiskussion eröffneten. Es wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden 10-20 Minuten über das Thema diskutierten. Indem die Studierenden aus der Position des jeweiligen Betroffenen diskutierten, standen sie der Thematik emphatischer gegenüber, als wenn sie aus dem Blickwinkel deutscher Studierender bzw. Studierenden in Deutschland diskutiert hätten.

Am Ende der Diskussionen reflektierten die Studierenden im Plenum, inwieweit es Lösungen für die bestehende Problematik gab. An dieser Stelle lenkte ich behutsam und versuchte, auf alle Vorschläge entsprechend einzugehen. Dabei sensibilisierte ich die Studierenden bewusst für

Stereotypen und Klischees, die an dieser Stelle auftraten, wie z. B. dass nicht jede alleinerziehende Kolumbianerin zur Drogenkurierin wird und nicht alle jungen Kolumbianer arm sind. Hier kam den Studierenden zugute, dass sie bereits in der ersten Einheit einen umfassenden Wissenszuwachs über das wirtschaftliche und politische Kolumbien erhalten haben. Dieses Wissen konnten sie an dieser Stelle anbringen, um inhaltlich kompetenter zu diskutieren. Wer wollte, konnte im Anschluss die Diskussion selbst verschriftlichen und die Argumente subjektiv gewichten. Als Hausaufgabe übersetzten die Studierenden Teile der Texte 1 (*trabajar de mula*) und 2 (*jóvenes embarazadas*).

10.3.3 Beschreibung der dritten Stunde der zweiten Einheit

Das Lied mit dem Titel „Hey chaval...mis colegas“ der mexikanischen Punkband SKAP bildete die Grundlage für die im Anschluss als Hausaufgabe zu übersetzenden Texte, die die Verlagerung der Drogengeschäfte von Kolumbien nach Mexiko aufzeigten. Auch hier hatten sich die Lernenden mit Hilfe des Liedes intensiv mit der Drogenproblematik auseinandergesetzt. Daher wurde antizipiert, dass für sie die Texte nun faszinierender waren, da sie sich im Vorfeld mit der Thematik auseinandergesetzt hatten.

Die ersten 45 Minuten der Unterrichtssequenz, in der das Lied zum Einsatz kam, wurde in drei Phasen unterteilt: eine *pre*-, eine *while*- und eine *post-listening*-Phase.⁵⁸ In der *pre-listening*-Phase sorgt die Lehrperson dafür, dass sich die Lernenden auf die Hörsituation einstellen. Das Bild von einem lateinamerikanischen „barrio“ wird gezeigt. Dies soll die Lernenden bei der Aktivierung ihres Vorwissens unterstützen. Im Anschluss führt die Lehrkraft Schlüsselwörter ein (*de paro* etc.) und ruft bekanntes Vokabular in Erinnerung. In der *while listening*-Phase füllten die Studierenden die Lücken des Songtextes aus, der von der Lehrperson vor dem Hören ausgeteilt wurde (vgl. Anhang CD-ROM, Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 3, Aufgaben). Je nach Hörverstehenskompetenz des Einzelnen mussten sich einige Studierenden das Lied mehrmals anhören. Daher wurde das Lied nicht im Plenum angehört, sondern individuell über die Mobiltelefone der Studierenden in Zweiergruppen oder allein (mit Kopfhörern). Alternativ hätte man nur den leistungsschwächeren Studierenden

⁵⁸ Dabei handelt es sich jeweils um eine Phase vor dem Anhören, während des Anhörens und nach dem Anhören des Liedes.

die Lyrics austeilen können und leistungsstärkere Studierende bitten, sich vollständig aufs Hören zu konzentrieren. Dies hätte eine binnendifferenzierte Unterrichtsweise geboten und die Kompetenzen des Einzelnen individuell geschult.

In der *post-listening*-Phase wurde der Lückentext verglichen und unbekanntes Vokabular geklärt. Danach konnte anhand folgender Fragen eine Verstehensüberprüfung erfolgen:

- ¿Qué es lo que quiere la gente?
- ¿Dónde están “los amigos”?
- ¿Qué se puede hacer para mejorar la situación? ¿Qué harías tú?

Auch bei der Beantwortung dieser Fragen ging es wieder mehr um inhaltlich fundierte Aussagen als um grammatisch korrektes Spanisch. Möglichst viele Studierende sollten zu Wort kommen und somit ihre Sprechkompetenz schulen.

Als *post-listening*-Auftrag recherchierten die Studierenden in Zweiergruppen anhand zweier Texte wie die Situation in Mexiko derzeit⁵⁹ aussieht und präsentierten anschließend – nach einer 20minütigen Erarbeitungsphase – ihre Ergebnisse im Plenum. Im Fokus standen hier die Veränderungen der Drogenkartelle, die seit dem Auflösen der FARC teilweise nach Mexiko verlagert wurden. Hier kam noch einmal die Schulung der Sprechkompetenz zur Geltung, weil die Studierenden erneut ihre Ergebnisse auf Spanisch präsentierten. Als Abschluss der Einheit wurde in einer *Hot-Seat*-Befragung, in der ein Studierender die Rolle eines DEA-Agenten einnimmt und ein weiterer die eines ehemaligen FARC-Mitgliedes, der Inhalt der Unterrichtssequenz vertieft, indem sie sich empathisch in die Inhalte hineinversetzten. Auch das sollte den Weg für eine bessere Übersetzung dritten Textes (vgl. Anhang Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 3, Aufgaben) ebnen, die die Studierenden als Hausaufgabe bearbeiteten.

10.3.4 Beschreibung der vierten Stunde der zweiten Einheit

In der vierten Stunde der zweiten Einheit wurde ein sogenannter *Gallery Walk* (vgl. Kapitel 4) vorbereitet. Die Studierenden arbeiteten zunächst in Gruppen von jeweils 4 Personen an einer Fragestellung, deren Lösung sie im Anschluss auf einem Plakat präsentieren sollten. Dazu bekam jede Gruppe einen Text, der einen spezifischen Sachverhalt beleuchtete.

⁵⁹ Stand: Juli 2018.

In den vier Texten ging es um das Folgende:

- Die Wahlen (2018) in Kolumbien und die daraus resultierenden Ergebnisse
- Geschichtlich bedeutende Aspekte, die zum Entstehen der FARC geführt haben.
- Das Auflösen der FARC und die daraus entstehenden Konsequenzen
- Die Drogenkriminalität in Mexiko in Kontrast zu der Drogenproblematik in Kolumbien

Für den anschließenden Gallery Walk bekamen zunächst alle Studierenden ein Aufgabenblatt, auf dem sich Fragestellungen zu den vier oben genannten Themen befanden. Diese sollten sie nun im Anschluss beantworten, und zwar, indem sie sich die jeweiligen Informationen von den anderen Kommilitonen beschafften.

Zur Vorbereitung platzierten die Studierenden ihr jeweiliges Plakat in jeweils einer Ecke des Raumes. Während jeweils zwei Studierende dafür verantwortlich waren, die Informationen an die Studierenden der anderen Gruppen zu übermitteln, hatten die anderen Studierenden die Aufgabe zu den anderen Plakaten zu gehen und sich dort die jeweils relevanten Informationen zu beschaffen. Insgesamt präsentierten jeweils zwei Studierende pro Gruppen den anderen Studierenden ihren jeweiligen Sachverhalt.

Im Anschluss daran kamen die Studierenden wieder in ihren Ausgangsgruppen zusammen und konnten sich über die jeweiligen Inhalte informieren. Ziel dieser Stunde war es, dass am Ende alle Studierende Antworten auf die obengenannten vier Fragen erhielten.

10.4 Schulung der Lesekompetenz sowie der Schreibkompetenz anhand von ausgesuchten Werken aus der kolumbianischen Literatur

Diese Unterrichtseinheit die zweimal 90 Minuten umfasste, wurde im Anschluss an die handlungsorientierte Unterrichtseinheit wiederum vom modulbeauftragten Dozenten durchgeführt. Anhand von ausgesuchten literarischen Werken der kolumbianischen Literatur z. B. des Schriftstellers Gabriel Garcia Marquez bekamen die Studierenden die Möglichkeit zu sehen, wie sich gesellschaftliche und politisch-historische Sachverhalte in der Literatur widerspiegeln. Des Weiteren wurden sie im Übersetzen von literarischen Texten geschult.

10.5 Didaktisches Zentrum der Unterrichtsreihe

Folgende translatorischen Kompetenzen wurden anhand dieser Einheit explizit und implizit geschult:

- Die Studierenden erweiterten ihre inter- und transkulturelle Kompetenz anhand eines ausgesuchten Landes in Lateinamerika (Kolumbien). Die dort herrschende Drogenproblematik sowie das Arbeiten als Drogenkurier wurden thematisiert. Dabei wurde explizit darauf geachtet, dass Klischees vermieden und Stereotypen als solche identifiziert wurden.
- Die Studierenden trainierten ihr Hör-Sehverstehen und ihre Filmlesefähigkeit.
- Die Studierenden festigten ihre Schreibkompetenz, indem sie spekulierten, wie Marias Leben weitergehen könnte und beschrieben, was sie an Mariás Stelle getan hätten. Dabei bedienten sie sich ausgesuchter Modi und Tempora im Spanischen.
- Die Studierenden erweiterten ihren Wortschatz durch allgemeine und filmspezifische Lexik.
- Die Studierenden trainierten ihr Empathievermögen, indem sie sich in die Lage der verschiedenen Filmcharaktere versetzten.
- Die Studierenden schulten ihre Sozialkompetenz, indem sie in Neigungsgruppen eine Präsentation strukturiert vorbereiteten.
- Die Studierenden erweiterten ihre persönliche Kompetenz, indem sie erfuhren, wie sie beim Präsentieren vor der gesamten Lerngruppe wirkten. Das kurze Präsentieren diente zudem, sprachliche und persönliche Hemmungen abzubauen, weil das Präsentieren nach einer Zeit als etwas Routiniertes verstanden wurde.

Analyse des Unterrichtsmaterials

Der Film *Maria, llena eres de gracia* zeigte auf sehr anschauliche Weise, wie verlockend eine Arbeit als Drogenkurier dadurch werden kann, da man damit 5000 Dollar verdienen kann – enorm viel für einen kolumbianischen Jugendlichen. Trotz der sehr ernststen Problematik stellte der Film nur eine geringe emotionale Belastung für die Studierenden dar, da auf Gewalt und pornographische Szenen verzichtet wurde. Die Studierenden sollten anhand eines Filmes ihre kommunikativen und interkulturellen Kompeten-

zen trainieren und nicht durch filmisch ungeeignete Szene emotional belastet werden. Nach Anschauen des Films haben die Studierenden die während des Filmschauens aufgegebene Distanz wiederhergestellt und sich die Fiktionalität und Wirkungsweise der Bilder bewusst gemacht.

Das Lied *Hey chaval... mis colegas* von der mexikanischen Band SKAP ist, wie alle Lieder dieser Punkband, gesellschaftskritisch. Speziell in diesem Lied geht es um die Drogenproblematik in Mexiko. Das Lied setzt sich mit Alltags- und Drogenproblemen, Arbeitslosigkeit und Drogenkriminalität auseinander. Das Lied ist handlungsorientiert, da es den Lernenden zum rezeptiven und produktiven Umgang mit der spanischen Sprache herausfordert und inhaltsorientiert, da der Lernende sich mit Hilfe des Liedes eine gewisse Vorstellung über die Verhältnisse bezüglich der Drogen- und Alltagsproblematik in Lateinamerika machen kann.

10.6 Auswertung der Unterrichtsreihe

In diesem Kapitel wird untersucht, ob die Schulung der mündlichen Sprachproduktion durch die aktivierenden Methoden des *Gallery Walks*, der Präsentation und der Kleingruppendiskussion tatsächlich einen Mehrwert gegenüber einer herkömmlichen Übersetzungsübung hat. Folgende Hypothesen zu aktivierenden Methoden werden überprüft.

1. Durch aktivierende Methoden im Übersetzungsunterricht wird der Sprechanteil des Einzelnen gegenüber herkömmlichen Methoden um ein Vielfaches erhöht.
2. Mit der Hilfe von aktivierenden Methoden arbeiten Studierende deutlich zufriedener und motivierter also in herkömmlichen induktiven Unterrichtsformen.
3. Durch aktivierende Methoden im Übersetzungsunterricht können die Studierenden einen generellen Zuwachs an translatorischer Kompetenz generieren.

Um die Subjektivität der Ergebnisse zu reduzieren, wurden verschiedene Instrumente zur Überprüfung der Hypothese herangezogen.

- Zwei Fragebögen für die Studierende
- Beobachtungen der Lehrkraft
- Beobachtungen des modulbeauftragten Dozenten
- Evaluation der Übersetzungen

Aus verschiedenen Gründen wurde auf den Durchlauf einer separaten Kontrollgruppe und auf eine Messung der daraus hervorgehenden Ergebnisse zur Überprüfung der ersten beiden Hypothesen verzichtet. Eine Kontrollgruppe wurde allerdings zur Überprüfung der dritten Hypothese herangezogen.

Evaluiert wurde anhand von 2 verschiedenen Fragebögen. Wiederum waren die Fragebögen so aufgebaut, dass die teilnehmenden Studierenden bei der Bewertung einer Affirmation immer zwischen „trifft völlig zu“, „trifft teilweise zu“ und „trifft gar nicht zu“ wählen konnten. Wie bereits erwähnt, hätte sich alternativ eine Bewertung anhand von Ziffern: 0 (trifft gar nicht zu) – 6 (trifft völlig zu) angeboten, wodurch man die Bewertung feiner justiert hätte.

Der erste Fragebogen bezieht sich zum einen auf die Erwartungshaltung, die die Studierenden an das Seminar *Translatorische Kompetenz* hatten und zum anderen auf ihre Evaluation des BA-Studiums. Dieser Fragebogen besteht aus 8 Fragen, die sich zum einen auf den selbst einzuschätzenden Kompetenzzuwachs der Studierenden während des BA-Studiums beziehen, zum anderen auf die Berufsvorstellungen der Studierenden und die ganz generelle Frage, ob ihnen das Studium Spaß gemacht hat. (vgl. Anhang).

Dieser Fragebogen wurde einheitlich in den Forschungsgruppen der Kapitel 8 bis 10 angewendet, wobei die Studierenden des Masterstudiengangs *Translation* ihre BA-Studium aus dem Blickwinkel der Abgeschlossenheit betrachteten, während die Studierenden, die sich noch im BA-Studium *Kultur, Sprache, Translation* befanden, eine bisherige Evaluation ihres aktuellen Studiengangs durchzuführen hatten.

Wie bereits erwähnt, wurde auch hier diese Befragung zum einen deshalb durchgeführt, um den subjektiven Leistungszuwachs der Studierenden abzufragen, zum anderen um Auskunft über die Motivation der Studierenden während ihres bereits abgeschlossenen BA-Studiums zu erhalten und Kommentare, Anregungen und Verbesserungsvorschläge zu erfragen, die die Studierenden in Hinblick auf das BA-Studium haben.

Der zweite Fragebogen bezieht sich auf die eventuell vorhandene Zweisprachigkeit der Studierenden und auf die Evaluation des Seminars *Translatorische Kompetenz*. Hier wurde bei den Forschungsgruppen 2 und 3 (vgl. Kapitel 9 und 10) im Gegensatz zur Forschungsgruppe 1 auf einen separaten Fragebogen, der sich ausschließlich auf die Zweisprachigkeit der Studierenden konzentrierte, verzichtet. Stattdessen wurde der Fragebogen 2

aus Kapitel 8 gekürzt und einige Frage in den Fragebogen bzgl. der Evaluation des Übersetzerseminars integriert (vgl. Kapitel 9). Dies reicht aus, um vergleichen zu können, ob zweisprachig aufgewachsene Studierende sich in ihrer Sprechkompetenz von einsprachig aufgewachsenen Studierenden unterscheiden. Es wurde wiederum geprüft, ob es sich eher positiv auf das Übersetzen auswirkt zweisprachig – in diesem Fall Spanisch/Deutsch – aufgewachsen zu sein oder, ob es eher von Bedeutung ist, im Erwachsenenalter eine weitere Sprache regelmäßig zu sprechen, was den Aspekt der Anwendungsbezogenheit betont und sich somit positiv auf das Übersetzen auswirkt.

Dieser quantitative Teil umfasst die Meinungserhebung von insgesamt 16 Studierenden des Masterstudiengangs *Translation*. Sie wurde am Ende der Unterrichtsreihe *Problemas socioculturales en Colombia* im Sommersemester 2018 durchgeführt. Dieser Fragebogen lässt sich wiederherum in drei Themenbereiche untergliedern: Zum einen geht es darum, ob die subjektive Annahme der Studierenden, in Hinblick darauf, ob sie tatsächlich mehr gesprochen haben als in herkömmlichen Übersetzungsübungen, erfüllt wurde. Des Weiteren sollten die Studierenden evaluieren, ob ihnen durch die aktivierenden Methoden im Vorfeld, die Übersetzungen im Anschluss leichter gefallen sind. Außerdem sollten die Studierenden beurteilen, ob ihnen die Übungen gefallen haben und sie sich mehrere diesbezügliche Unterrichtsangebote wünschten.

Wiederum habe ich bei meinen Beobachtungen die folgenden Bereiche in den Fokus genommen: Teilnahme der Studierenden (rege oder verhalten), Sprechanteil des einzelnen (Häufigkeit und ungefähre Dauer), Motivation der Studierenden, Lernatmosphäre sowie Zufriedenheit der Studierenden. Letzteres habe ich durch ein Spontanfeedback von Seiten der Studierenden herausfinden können.

Des Weiteren habe ich mich mit dem modulbeauftragten Dozenten, der in diesem Fall die erste und dritte Einheit der Unterrichtsreihe *Problemas socioculturales en Colombia* geleitet hat, regelmäßig zum Austausch über die einzelnen Stunden getroffen. Der Dozent hat mir in puncto Zufriedenheit und Motivation sowie Teilnahme der Studierenden ebenfalls ein aus seinen Beobachtungen resultierendes Feedback gegeben.

Als letztes Messinstrument wurden die Übersetzungen der Studierenden der Forschungsgruppe mit denen einer Nullgruppe verglichen. Die Nullgruppe befand sich im selben Semester wie die Forschungsgruppe.

Allerdings wurde die Nullgruppe mit herkömmlichen Übersetzungsmethoden unterrichtet, d. h. hauptsächlich frontal, auf Deutsch und mit wenig Fokus auf handlungsorientierten Unterricht. Wie auch in den vorangegangenen Kapiteln bezog sich diese Messung immer nur auf ausgewählte Texte der Unterrichtseinheit, in diesem Fall handelte es sich um die Übersetzung des Textes 1, der sowohl von der Forschungs- als auch der Nullgruppe (Vergleichsgruppe) übersetzt wurde.

Die folgenden Alternativhypothesen werden demnach durch die zwei Fragebögen, die Beobachtungen durch die Lehrkraft und des modulbeauftragten Dozenten und die Auswertungen der Übersetzungen gestützt. Sie beinhalten das Folgende:

- 1) Erhöhung der Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache
- 2) Erhöhung der Motivation und Zufriedenheit des Einzelnen
- 3) Steigerung der translatorischen Kompetenz: Besseres Sprechen, selbstbewussteres Auftreten, besseres Übersetzen

Im Folgenden wird die dritte Unterrichtsreihe mit dem Titel: „Methodisch didaktische Vorgehensweise im Rahmen der Unterrichtseinheit: Schulung der interkulturellen Kompetenz anhand des Films *María, llena eres de gracia*“ von Regisseur Joshua Marston im Hinblick darauf ausgewertet, ob sie tatsächlich dazu diene, den Sprechanteil des einzelnen Studierenden zu erhöhen, wie sich die Unterrichtsreihe auf die Motivation und Zufriedenheit der Studierenden auswirkte und, ob durch das Unterrichten mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden tatsächlich die translatorische Kompetenz des Einzelnen geschult bzw. erhöht werden konnte.

10.6.1 Überprüfung der ersten Hypothese

Die folgende erste Hypothese:

Durch aktivierende Unterrichtsmethoden wird die Sprechzeit des Einzelnen in der Fremdsprache um ein Vielfaches erhöht

wird wie auch in dem vorangegangenen Kapitel (vgl. Kapitel 9) folgendermaßen überprüft:

Als erstes werden die Erkenntnisse aus den Beobachtungen durch die Lehrkraft herangezogen und schließlich Schlussfolgerungen daraus gezogen. Schließlich wird kritisch evaluiert, inwieweit der Sprechanteil des Einzelnen tatsächlich durch die aktivierenden Methoden erhöht werden konnte. Als weiteres Messinstrument werden Teile der Fragebögen 1 und

2 zur Überprüfung der Hypothese herangezogen. Die Unterrichtsreihe wird dahingehend überprüft, ob mit der ersten aufgestellten Hypothese (Alternativhypothese 1) Recht behalten wurde und, ob die Umsetzung der Methode gut gelungen oder weniger gut gelungen war. Im Anschluss wird ein Fazit gezogen.

10.6.1.1 Beobachtungen durch die Lehrkraft

Zur Überprüfung der ersten Hypothese wurden die Beobachtungen der Lehrkraft sowie das spontane Feedback der Studierenden herangezogen. Bereits während der Phase des Brainstormings, in der sich die Studierenden spontan äußern sollten, was ihnen zum Thema *Kolumbien* einfiel, konnten alle 14 Studierenden zum Reden bewegt werden. Während der Sprechanteil bei einigen Studierenden nur ein Wort bzw. einen kurzen Satz betrug, äußerten sich andere an dieser Stelle bereits in mehreren Sätzen. Die Sprechzeit betrug hier zwischen 1 und 5 Sekunden, und zwar in Form von monologischem Sprechen.

Zu der anschließenden Frage, was sie bereit wären für 5000 Euro zu tun, meldeten sich nach einer kurzen Bearbeitungsphase 5 Studierende zu Wort. Bei der Spekulation über den Inhalt des Films anhand des Filmplakates beteiligten sich dieselben 5 Studierenden sowie zwei weitere. Die restlichen Studierenden blieben hier unbeteiligt. Der Sprechanteil des Einzelnen betrug hier zwischen 0 Sekunden und 45 Sekunden.

Im Anschluss daran wurden die *while-viewing*-Aufträge ausgeteilt und der Film angeschaut.

Bei der Messung der Sprechanteile handelt es sich um eine ungefähre Angabe. Die genannten Zeiten beziehen sich immer auf die gesamte Sprechzeit des Einzelnen, dies muss nicht am Stück gewesen sein.

Alles in allem sahen die Ergebnisse für den Sprechanteil in der ersten Stunde der zweiten Einheit folgendermaßen aus:

Anwesend in Stunde 1, Einheit 2: 14 von 16 Studierenden	Einstiegsphase (Brainstorming)	Stellungnahme zur Frage „ <i>Qué harías para 5000 dólares?</i> “	Brainstorming zum Filmplakat
Hoher Redeanteil	5	5	7
Mittlerer Redeanteil	4	0	0
Geringer Redeanteil	5	0	0
Kein Redeanteil	0	9	7

Insgesamt lässt sich bzgl. des Redeanteils in der ersten Stunde der zweiten Einheit beobachten, dass zwar alle innerhalb des Brainstormings zum Unterrichtseinstieg zum Reden motiviert werden konnten, jedoch bei den darauffolgenden Übungen mit Sprechanteil nur jeweils die Hälfte bzw. etwas weniger als die Hälfte der Studierenden sich beteiligte. Auffallend ist hier außerdem, dass der Sprechanteil der Studierenden entweder hoch war oder völlig ausblieb.

Was die zweite Stunde der zweiten Einheit angeht, in der die Studierenden in Gruppenarbeit eine anschließende Kleingruppendiskussion mit dem folgenden Thema vorbereiteten:

¿Cuáles son las causas por las cuales las jóvenes colombianas tienen que trabajar como mulas y qué se puede hacer para mejorar la situación?

lag der Sprechanteil des Einzelnen während der Einstiegsphase, in der ein Foto die Studierenden zu Stellungnahme herausforderte, zwischen einer und 5 Sekunden, während der Vorbereitungsphase in Gruppenarbeit zwischen 5 Sekunden und 4 Minuten und während der *Talk Show* zwischen 30 Sekunden und 4 Minuten. Bei dieser Kleingruppendiskussion waren alle Studierenden sowohl in die Vorbereitungs- als auch Durchführungsphase involviert, was beinhaltete, dass alle Studierende die Möglichkeit hatten, sich im geschützten Raum der Gruppe auf Spanisch zu unterhalten und auszutauschen.

Der Sprechanteil in der zweiten Stunde der Einheit 2 sah wie folgt aus:

Anwesend: 16 von 16 Studierenden	Einstieg (Foto)	Erarbeitung (20 min) (Kleingruppen)	Diskussionsphase (<i>Talk Show</i>) (20 min)
Hoher Redeanteil	2	3	4
Mittlerer Redeanteil	0	10	8
Geringer Redeanteil	2	3	4
Kein Redeanteil	12	0	0

Alles in allem war der Redeanteil hier insgesamt höher als in der ersten Stunde, was damit zu tun hatte, dass alle Studierenden eine vorgegebene Rolle innerhalb der Talkshow einnehmen mussten und diese Rolle auch innerhalb ihrer Kleingruppe vertreten haben. Sehr positiv zu verzeichnen ist, dass kein Studierender „stumm“ blieb; allerdings gab es sowohl in der Vorbereitungs- als auch in der Durchführungsphase Studierende, die nur

einen geringen Sprechanteil hatten; andere wiederum redeten während der 20minütigen Diskussionsphase teilweise bis zu 2 Minuten am Stück.

In der dritten Stunde der zweiten Einheit betrug der Redeanteil des Einzelnen während des Einstiegs zwischen 2 und 30 Sekunden. Während der Plenumsphase, in der sie zur Stellungnahme herausgefordert wurden, zwischen 10 Sekunden und 3 Minuten, während der Vorbereitungsphase in Partnerarbeit betrug der Sprechanteil zwischen einer und 5 Minuten und während der Präsentationsphase zwischen einer und 2 Minuten.

Der Sprechanteil in der dritten Stunde der zweiten Einheit sah demnach wie folgt aus:

Anwesend: 15 von 16 Studierenden	Einstieg (Foto)	Plenumsphase	Vorbereitung in Partnerarbeit	Präsentationsphase
Hoher Redeanteil	1	4	0	0
Mittlerer Redeanteil	2	0	10	10
Geringer Redeanteil	2	4	5	5
Kein Redeanteil	10	7	0	0

Gemessen an allen 9 Stunden dieser ersten Unterrichtsreihe war der Redeanteil in dieser Stunde bei allen Studierenden im Mittelfeld, da vor allem während der Einstiegs- und Plenumsphase nicht jeder an der Diskussion teilnahm. Während der Vorbereitung in Partnerarbeit mussten sich die Studierenden miteinander austauschen, allerdings betrug auch hier der Redeanteil der meisten Studierenden nur zwischen einer und 2 Minuten. Während der anschließenden Präsentationsphase beschränkten sich die meisten Studierenden auf ein- bis zwei Sätze, die sie zum größten Teil vorlasen.

In der vierten Stunde der zweiten Einheit, in der die Studierende einen *Gallery Walk* vorbereiten und eigenständig durchführen sollten, betrug der Redeanteil des Einzelnen während der vorbereitenden 30minütigen Gruppenarbeitsphase zwischen 2 Minuten und 8 Minuten. Während der anschließenden 30minütigen Präsentationsphase sprachen die Studierenden zwischen 5 und 10 Minuten.

Was die vierte Stunde der zweiten Einheit angeht, so sah der Sprechanteil in etwa wie folgt aus:

Anwesend: 16 von 16 Studierenden	Gruppenarbeit	Gallery Walk	Ergebnissicherung
Hoher Redeanteil	4	8	0

Mittlerer Redeanteil	10	0	8
Geringer Redeanteil	2	8	8
Kein Redeanteil	0		0

Hier ist anzumerken, dass während der Präsentationsphase in Form des *Gallery Walks* die Hälfte der Studierenden, nämlich diejenigen, die für die Präsentation des Sachverhaltes (Plakat) verantwortlich waren, einen überdurchschnittlich hohen Redeanteil hatten, da sie ihren Sachverhalt insgesamt 3-mal vortragen sowie anschließende Fragen beantworten mussten. Die Studierenden, die nicht vortrugen, sondern zuhörten, hatten in dieser Phase nur einen geringen Redeanteil. Gemessen an den vorherigen Stunden der zweiten Einheit konnten hier diejenigen, die präsentierten, eindeutig den höchsten Redeanteil erlangen.

10.6.1.2 Auswertungen der Fragebögen

Für die Überprüfung der ersten Hypothese sind die folgenden Fragen der Fragebögen 1-2 von Relevanz. Die Auswertung der Fragen dient zur Absicherung der Plausibilität und kann stets auf die Leitfrage zurückbezogen werden. Die zwei Fragebögen beziehen sich auf das Folgende:

- Frage 1 des Fragebogen 1: Evaluation des BA-Studiums
- Fragen 7, 8b sowie 14,15,16 des Fragebogen 2 (Evaluation des Seminars *Translatorische Kompetenz* + zweisprachiger Hintergrund)

Im Folgenden werden die Fragen der einzelnen Fragebögen in Hinblick auf die erste Hypothese geprüft:

Fragebogen 1/Frage 1: Nach dem BA-Studium der Translationswissenschaften konnte sich meine mündliche Sprachkompetenz (Sprachvermögen und Hörverständnis) in den beiden Zielsprachen/in einer Zielsprache/in meiner Muttersprache verbessern:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	2	12,5 %
Trifft teilweise zu	14	87,5 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100%

Die Mehrheit der Studierenden (87,5 %) gab demnach an, dass sich ihre Sprechkompetenz nur teilweise gebessert habe, 12,5 % der Befragten gaben an, dass sich ihre Sprechkompetenz während des BA-Studiums stark verbessert habe.

Auch hier wurde in einem Gespräch zwischen mir und den Studierenden deutlich, dass die Studierenden im Laufe ihres BA-Studiums selten die Möglichkeit hatten, Spanisch während der Lehrveranstaltungen zu sprechen. Diejenigen, die leistungsstark im Sprechen in Spanisch waren, hatten ihre Sprechkompetenz bereits vor Beginn des Studiums durch u. a. Auslandsaufenthalte verbessern können.

Fragebogen 2/Frage 7: Während des Seminars hatte jeder Teilnehmer die Möglichkeit, einen überdurchschnittlich hohen Sprechanteil in der Fremdsprache zu haben:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	16	100 %
Trifft teilweise zu	0	0 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100%

100 % der Befragten waren sich darüber einig, dass der Sprechanteil in der Fremdsprache, den jeder einzelne während des Seminars hätte haben können, deutlich höher war als in anderen Lehrveranstaltungen.

Interessant ist, dass zwar alle Studierenden dieser Meinung waren, aber nur insgesamt 6 Studierenden von den ihnen angebotenen Sprechaktivitäten in der Fremdsprache wirklich aktiv Gebrauch machten. Hier gehe ich erneut davon aus, dass das zögerliche Verhalten der anderen nicht ihrer mangelnden Bereitschaft geschuldet war, sondern eher der Tatsache, dass man das Gefühl hatte, die Sprache nicht ausreichend gut zu beherrschen.

Fragebogen 2/Frage 8b): Durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Erarbeitungsrunden bin ich sicherer im Sprechen in Spanisch geworden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	0	0 %
Trifft teilweise zu	12	75 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt haben 75 % der Befragten angegeben, dass sie nach der Unterrichtseinheit sicherer im Sprechen in Spanisch geworden sind. 25 % (4 Studierende) gaben an, dass dies gar nicht zutreffe. Kein Studierender war wirklich davon überzeugt, dass dies völlig zutrifft.

Alles in allem kann man hier darauf schließen, dass das Angebot zu sprechen zwar von allen Studierenden wahrgenommen wurde, allerdings nicht von allen angenommen wurde. Des Weiteren reichte höchstwahrscheinlich ein Angebot von 4 x 90 Unterrichtsminuten nicht aus, um die Sprechkompetenz der Studierenden langfristig zu schulen und zu verbessern. Hier wären Ergebnisse von Forschungsgruppen, die man über einen längeren Zeitraum begleitet, mit Sicherheit ausschlaggebender.

Fragebogen 2/Frage 14: Ich bin bilingual Deutsch/Spanisch aufgewachsen

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	18,75 %
Trifft teilweise zu	0	0 %
Trifft gar nicht zu	13	81,25 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt sind 3 der 16 Studierenden zweisprachig aufgewachsen. Bei diesen Studierenden handelte es sich u. a. auch um diejenigen, die während der kommunikativen Phasen den höchsten Redeanteil hatten. Allerdings gab es noch weitere 3 Studierende, die aktiv an den Kommunikationsangeboten teilnahmen.

Fragebogen 2/Frage 15: Ich bin zwar nicht bilingual aufgewachsen, doch beherrsche ich Spanisch (fast) wie eine zweite Muttersprache:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	1	6,25 %
Trifft teilweise zu	10	62,5 %
Trifft gar nicht zu	5	32,25 %
Gesamt	16	100%

62 % der Befragten gaben an, dass dies teilweise zutreffe. Diese Aussage deckt sich nicht ganz mit meinen Beobachtungen, da ich feststellen konnte, dass mindestens 3 weitere Studierende über annähernd muttersprachliche Kenntnisse in Spanisch verfügten. Es ist möglich, dass die Stu-

dierenden sich hier kritischer evaluiert haben, d. h. dass sie ihre Sprachkenntnisse schlechter einschätzen, es kann auch sein, dass diese Studierenden über eine gute Sprechkompetenz, aber über eine weniger ausgeprägte Schreibkompetenz verfügen und sich deshalb insgesamt schlechter eingeschätzt haben.

Bei den 32,25 % der Studierenden, die angaben, dass dies gar nicht zutraf, handelte es sich höchstwahrscheinlich auch um diejenigen, die während der Sprechphasen den geringsten Sprechanteil hatten und bei denen ich merkte, dass die Flüssigkeit beim Sprechen völlig fehlte.

Fragebogen 2/Frage 16: Ich spreche zurzeit in regelmäßigen Abständen sowohl Deutsch als auch Spanisch:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	12	75 %
Trifft teilweise zu	3	18,75 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100%

Insgesamt benutzten 75 % der Befragten in regelmäßigen Abständen die spanische Sprache als Kommunikationsmittel. 3 Studierende waren sich sicher, dass diese Aussage „teilweise“ zutrifft, das heißt, dass sie zumindest ab und zu Gelegenheit haben, die spanische Sprache zu sprechen. Nur eine Person (6,25 %) sprach nicht in regelmäßigen Abständen Spanisch. Während der Durchführung der Unterrichtsreihe habe ich allerdings bei deutlich mehr als einer Person die Flüssigkeit vermisst, mit der man eine Sprache dann spricht, wenn man sie häufig anwendet.

10.6.1.3 Korrelationen zwischen den Fragen

Folgende Korrelationen haben sich aus den Fragebögen und den Beobachtungen der Lehrkraft ergeben:

- Zwischen den Fragen 16 und 8b (2. Fragebogen): Von 75 % der Studierenden, die in regelmäßigen Abständen Spanisch sprechen, haben auch 75 % angegeben, dass sie ihre Sprechkompetenz teilweise verbessern konnten.

Keine Korrelationen haben sich zwischen folgenden Fragen und Beobachtungen ergeben:

- Zwischen Fragen 7 und 8b (2. Fragebogen): Obwohl sich insgesamt 100 % der Befragten dafür aussprachen, dass jeder Studierende die

Möglichkeit hatte, einen hohen Sprechanteil an der Fremdsprache zu haben, gab es keinen Studierenden, der angab, seine Sprechkompetenz durch diese Einheit so trainiert zu haben, dass er sicherer im Sprechen im Spanischen wurde.

10.6.2 Überprüfung der zweiten Hypothese

Im Folgenden werden meine unmittelbar aus dem Unterricht gewonnenen Beobachtungen sowie Beobachtungen des modulbeauftragten Dozenten in Hinblick auf die zweite Hypothese überprüft. Die Hypothese lautet:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK.

Auch hier lassen sich durch Reaktionen von Seiten der Studierenden einige Schlussfolgerungen ziehen, vor allem im Hinblick auf Zufriedenheit, positive Lernatmosphäre und Motivation von Seiten der Studierenden. Als zweite Grundlage zur Messung der Zufriedenheit und Motivation der Studierenden dienen die Auswertungen von Teilen der Fragebögen 1 und 2.

10.6.2.1 Beobachtungen durch die Lehrkraft

a) Beobachtungen zur ersten Einheit:

Zu Anfang war die Teilnahme der Studierenden verhalten, was aber bereits nach wenigen Minuten in Neugier umschlug. Nachdem ich vorgestellt hatte, wie diese Unterrichtseinheit aufgebaut war, und was das primäre Ziel dieser Einheit sein sollte, begannen die Studierenden sich danach zu erkundigen, warum eine solche Einheit durchgeführt werde. Sie waren, wie auch die Forschungsgruppen aus Kapitel 8 und 9, überrascht, dass das Seminar in Spanisch abgehalten wurde, entschieden sich aber schnell, darauf einzugehen, sodass ihre Mitarbeit im Plenumsgespräch bereits deutlich über der Aktivität der Studierenden der Forschungsgruppen 1 und 2 lag. (vgl. Kapitel 8 und 9).

Während der Gruppenarbeitsphasen, an denen die Mehrzahl der Studierenden interessiert teilnahm, konnte ich eine hohe Sprechaktivität des Einzelnen verzeichnen. Keine der Gruppenarbeitsphasen konnte in der vorgegebenen Zeit abgehalten werden, da aufgrund der hohen Aktivität von Seiten der Studierenden alle Gruppe längere Zeit benötigten, welche ich ihnen auch gewährte.

b) Beobachtungen zur zweiten Einheit:

In der zweiten Gruppenarbeitsphase war die Aktivität noch höher. Die Studierenden machten den Anschein, dass sie das Thema interessierte und arbeiteten konzentriert an ihren Aufgaben. Für die Mehrheit war jedoch das Präsentieren ihrer Ergebnisse vor dem Klassenplenum eine Herausforderung, sodass sie das Sprechen jeweils lieber dem in dieser Kompetenz stärkeren Kommilitonen überließen.

c) Beobachtungen zur dritten Einheit:

Die Studierenden bewerteten in einer Feedbackrunde den Inhalt der Unterrichtseinheit als positiv und motivierend. Sie gaben zu, dass es für sie überraschend war, plötzlich in Spanisch arbeiten zu müssen. Die Studierenden erkannten den Grund der gewählten Lerninhalte und Methoden und nahmen diese an, indem sie sich am Unterrichtsgeschehen beteiligten. An der Kleingruppendiskussion beteiligte sich die Mehrzahl der Studierenden über das geforderte Maß hinaus am Diskussionsgegenstand.

d) Beobachtungen zur vierten Einheit:

In der zweiten Gruppenarbeitsphase war die Aktivität noch höher. Die höchste Aktivität konnte ich während der Vorbereitung des *Gallery Walks* beobachten. Hier wurde deutlich, dass sich die Studierenden mittlerweile durch die 3 vorangegangenen Unterrichtsstunden an das Prozedere gewöhnt hatten. Die Studierenden bewerteten in der Feedbackrunde wiederum den Inhalt der Unterrichtseinheit als positiv und motivierend. Sie gaben zu, dass es für sie überraschend war, plötzlich in Spanisch arbeiten zu müssen. Die Studierenden erkannten den Grund der gewählten Lerninhalte und Methoden und nahmen diese an, was sich dadurch zeigte, dass sie sich am Unterrichtsgeschehen beteiligten.

Bei Abschlussfeedback waren die Studierenden fast einstimmig der Meinung, dass diese Art des Unterrichtens eine willkommene Abwechslung zum herkömmlichen Übersetzungsunterricht war und, dass es motivierend war, einmal wieder in Spanisch eine Zeitlang zu sprechen.

10.6.2.2 Auswertungen der Fragebögen

Für die Überprüfung der zweiten Hypothese:

Mehr aktivierende Unterrichtseinheiten, die insbesondere auf die Schulung der Sprechkompetenz abzielen, führen zu einer größeren Motivation und Zufriedenheit bei den Studierenden am FTSK.

wurden Teile des ersten und Teile des zweiten Fragebogens herangezogen. Die Auswertung der Fragen dient zur Absicherung der Plausibilität und kann stets auf die Leitfrage zurückbezogen werden. Bei den Fragen handelt es sich um die folgenden:

- Fragebogen 1: Fragen 5 und 8
- Fragebogen 2: Fragen 1,2,10 und 11 sowie 13 und 14.

Fragebogen 1/Frage 5: Der Unterricht während des BA-Studiums der Translationswissenschaften war methodisch vielfältig und interessant:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	2	12,5 %
Trifft teilweise zu	13	81,25 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Nur 12,5 % (2 Studierenden) waren der Auffassung, dass ihr bereits absolviertes BA-Studium im Ganzen methodisch vielfältig und interessant war. Die Mehrheit der Studierenden ((81,25 %) gab an, dass dies teilweise zutreffe, während eine Person (6,25 %) angab, dass dies gar nicht zutreffen würde.

Dies lässt darauf schließen, dass dem Ruf nach durchgängig methodisch vielfältigem Unterricht im Rahmen des BA-Unterrichts *Translation* nicht durchgängig nachbekommen wird und die Studierenden zum Großteil durch traditionelle Methoden in Form von Frontalunterricht beschult wurden. Allerdings lässt dieses Ergebnis auch darauf schließen, dass es zum Teil Formen des methodisch abwechslungsreichen Übersetzungsunterrichts bereits gibt.

Fragebogen 1/Frage 8: Das BA-Studium hat mir Spaß gemacht

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	6	37,5 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt gaben 37,5 % der Befragten an, dass BA-Studium habe ihnen Spaß gemacht. 56,25 % gaben an, dass es ihnen nur teilweise Spaß gemacht habe. Lediglich ein Studierender (6,25 %) gab an, dass ihm das Studium gar keinen Spaß gemacht habe.

Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden zum Großteil Spaß und Befriedigung an der Ausübung der Tätigkeiten hatten.

Fragebogen 2/Frage 1: Das Übersetzerseminar „Translatorische Kompetenz“ war abwechslungsreich:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	11	68,75 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt gaben 68,75 % der Befragten an, dass sie das Übersetzerseminar als abwechslungsreich empfanden. Dies deutet darauf hin, dass sie mit der Methodenvielfalt, die diese Einheit bot, zufrieden waren. 31,25 % der Befragten fanden, dass das Seminar teilweise abwechslungsreich war, was darauf hindeutet, dass insgesamt 10 Studierende noch nicht gänzlich von der methodischen Abwechslung, die diese Reihe bieten sollte, zufrieden war. Erfreulich ist, dass wiederum keiner der Befragten angab, das Seminar wäre gar nicht abwechslungsreich gewesen.

Fragebogen 2/Frage 2: Die Dozenten haben die Übung gut strukturiert durchgeführt:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	6	37,5 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt 62,5 % der Befragten waren von der guten Struktur des Übersetzerseminars überzeugt. 37,5 % gaben an, dass dies teilweise zutreffe. Kein Befragter war der Meinung, dass es bei der Durchführung des Seminars an Struktur mangle.

Daraus lässt sich schließen, dass den Studierenden der strukturelle Aufbau dieser Einheit bewusst war und von ihnen durchaus geschätzt wurde.

Fragebogen 2/Frage 10: Ich habe einen persönlichen Lernzuwachs erhalten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	11	68,75 %

Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100 %

Hier gaben 68,75 % der Befragten an, dass sie innerhalb der Unterrichtseinheit *Problemas socioculturales en Colombia* einen persönlichen Lernzuwachs erhalten hätten. 31,25 % gaben an, dass dies teilweise zutreffe. Kein Befragter war der Ansicht, durch die Unterrichtsreihe keinerlei Lernzuwachs erhalten zu haben.

Die Unterrichtsreihe hat damit zumindest in Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz ihr Lernziel erreicht, da die Mehrheit der Studierenden angab, einen persönlichen Lernzuwachs erhalten zu haben.

Fragebogen 2/Frage 11: Mir hat die Übung Spaß gemacht:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	5	31,25 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100%

31,25 % der Studierenden gab an, ihnen habe die Übung Spaß gemacht. 56,25 % der Befragten fanden, dass dies teilweise zutreffe. Es gab lediglich einen Befragten, der die Übung als generell freudlos empfand. Die Tatsache, dass dennoch ein Großteil der Studierenden Spaß an dem Seminar empfunden hatte, könnte damit zu tun haben, dass die meisten Studierenden sich an den auf die Schulung der Sprechkompetenz ausgelegten Methoden beteiligten, weil für sie das Sprechen unter den translatorischen Kompetenzen eine der wichtigsten Kompetenz ist bzw. sie besonders gern in der Fremdsprache sprechen.

Fragebogen 2/Frage 13: Ich würde mich freuen, wenn mehr Übungen dieser Art angeboten würden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	4	25 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	3	18,75%
Gesamt	16	100 %

Hier gaben 25 % der Befragten an, dass sie gerne mehr Seminare dieser Art machen würden. Für 56,25 % traf dies teilweise zu. Es gab insgesamt 3 Studierende, die mehr Übungen dieser Art gänzlich ausschließen würden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Mehrzahl der Studierenden mit handlungsorientiertem Unterricht, der auf die Aktivität der Studierenden abzielt, zufrieden ist.

10.6.2.3 Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen

Erwartungsgemäß ergaben sich aus den Fragebögen folgende Korrelationen:

- Zwischen den Fragen 1 und 2 (2. Fragebogen) gibt es eine Korrelation. Die Anzahl der Befragten, die die Übung als abwechslungsreich empfand, stimmt in etwa mit der Anzahl überein, die die Übung als gut strukturiert empfand (68 % bzw. 62 %). Das Gleiche gilt für die Zahl der Studierenden, die beide Fragen mit „trifft teilweise zu“ beantwortete, (31 % bzw. 37%). Es gab bei beiden Fragen kein Studierender an, dass dies gar nicht zutreffe.
- Des Weiteren gibt es eine Korrelation zwischen den Fragen 11 und 13 (2. Fragebogen). Diejenigen, denen die Übung Spaß gemacht hatte, stimmt in etwa mit der Anzahl an Befragten überein, die wünschten, dass solche Seminare häufiger angeboten werden sollten. Dies wünschten sich 25 % der Befragten, während 31,25 % angaben, dass ihnen das Seminar Spaß gemacht habe.

Zwischen den folgenden Fragen gibt es keine Korrelation:

- Zwischen den Fragen 10 und 11 (2. Fragebogen) gibt es keine Korrelation. Obwohl insgesamt 68,75 % der Befragten angaben, dass sie durch das Seminar einen persönlichen Lernzuwachs erhalten hätten, hatte nur 31,25 % der Befragten das Seminar Spaß gemacht. Wiederrum verstärkte sich meine Annahme, dass es den Studierenden primär um Wissenszuwachs geht, der nicht unbedingt mit der Tatsache, dass etwas Spaß machen muss, Hand in Hand geht.
- Ebenfalls keine Korrelation besteht zwischen den Fragen 10 und 13 (2. Fragebogen). Der Wissenszuwachs, den 68,75 % der Befragten angaben, erhalten zu haben, ist nicht deckungsgleich mit dem

Wunsch nach mehr handlungsorientierten Angeboten, da hier nur 25 % der Befragten mehr Angebote dieser Art forderten.

10.6.3 Überprüfung der dritten Hypothese

Die dritte Hypothese lautet:

Mehr aktive Sprachproduktion führt zu einer Erweiterung und Verbesserung der translatorischen Kompetenz im Allgemeinen.

Zu ihrer Überprüfung wurden zum einen Teile der Fragebögen herangezogen, zum anderen dienten die Übersetzungen, die die Studierenden im Anschluss an die jeweilige Unterrichtsstunde angefertigt hatten, als Bewertungsgrundlage. Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden auf die Beobachtungen von der Lehrkraft sowie des modulbeauftragten Dozenten verzichtet, da ein etwaiger Kompetenzzuwachs über einen so kurzen Zeitraum schwer anhand von Beobachtungen messbar ist. Mit der Evaluation der Übersetzungsleistungen liegt der Überprüfung der dritten Hypothese eine Objektivität zugrunde, die den bisherigen eher subjektiven Charakter, der aus Beobachtungen und Fragebögen gewonnen wurde, zu einem gewissen Grad relativiert.

10.6.3.1 Auswertungen der Fragebögen

Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden die Fragen 6 und 7 des ersten Fragebogens sowie die Fragen 4, 5, 6, 8a, c-e und 9 des zweiten Fragebogens ausgewertet.

Fragebogen 1, Frage 6: Nach meinem MA-Studium möchte ich als Übersetzer/Dolmetscher arbeiten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Hier gaben insgesamt 62,5 % der Befragten an, dass sie nach ihrem Studium den Beruf des Übersetzers bzw. des Dolmetschers ergreifen wollten. 31,25 % der Befragten sind sich diesbezüglich noch unsicher, während 6,25 % (1 Studierender) auf gar keinen Fall diesen Beruf ergreifen möchte.

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Mehrheit der Studierenden im Masterstudiengang *Translation* durchaus den Beruf des Übersetzers bzw. Dolmetschers ergreifen möchte. Lediglich ein Studierender ist sich hier unsicher, eventuell hat er lediglich die grobe Vorstellung, einmal etwas mit Sprachen machen zu wollen. Da kein Studierender angab, welchen alternativen Berufswunsch er in Erwägung zieht, lässt sich dies an dieser Stelle nur mutmaßen.

Fragebogen 1, Frage 2: Durch das BA-Studium der Translationswissenschaft haben sich meine kommunikativen Kompetenzen (außer Sprechen) in den beiden Zielsprachen/in einer Zielsprache verbessert:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	10	62,5 %
Trifft teilweise zu	6	37,5 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100 %

Hier gaben 62,5 % der Befragten an, dass sie das Gefühl hatten, ihre kommunikativen Kompetenzen hätte sich bisher verbessert, 37,5 % der Befragten sind der Meinung, dass dies zumindest teilweise zutrifft, kein Studierender ist der Auffassung, dass sich seine kommunikativen Kompetenzen gar nicht verbessert haben.

Das Ergebnis kann darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden ihre kommunikativen Kompetenzen durch die handlungsorientierten Elemente der Unterrichtseinheit in besonderem Maße schulen konnten. Die 6 Studierenden, die angaben, dass dies nur teilweise zutrefte, waren höchstwahrscheinlich die, die auch während der einzelnen Unterrichtsstunden nur begrenzt von dem Schulungsangebot Gebrauch machten.

Fragebogen 2, Frage 4: Der Film als Einstieg und die Gruppenarbeit im Vorfeld haben mir bei der Übersetzung des ersten Textes geholfen:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	13	81,25 %
Trifft teilweise zu	2	12,5 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %

Gesamt	16	100 %
---------------	----	-------

Hier zeigt sich deutlich, dass das intensive Behandeln des Textes 1 mit dem Titel: *Testimonio de una mula: "Le voy a decir la verdad a mis hijos"* durch die Diskussion bei 81,25 % der Befragten zu einer subjektiven Erleichterung beim anschließenden Übersetzen geführt hat. Lediglich 12,5 % (2 Studierende) bzw. 6,25 % (ein Studierender) gaben an, dass ihnen die Unterrichtsstunde teilweise bzw. gar nicht geholfen habe.

Die Tatsache, dass 81,25 % der Befragten eine subjektive Hilfestellung beim Übersetzen empfanden, lässt sich ggf. darauf zurückführen, dass der Text gut zu dem Film gepasst hat und, dass es sich sowohl um einen Text als auch einen Film handelte, bei denen sich die Studierenden empathisch in die Rollen der jeweiligen Person („mula“) hineinversetzen konnten. Dieses empathische Hineinversetzen kann zu einer besseren Übersetzung führen. Die zu bearbeitenden Aufgaben innerhalb der *pre-* und *postviewing*-Phasen (vgl. Anhang/CD-ROM, Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 3, Aufgaben) haben zusätzlich dazu beigetragen, dass sich die Studierenden ein differenziertes Bild von der Situation machen konnten.

Fragebogen 2, Frage 5: Das Lied als Einstieg und die Gruppen- bzw. Partnerarbeit im Vorfeld haben mir die Übersetzung des zweiten Textes erleichtert:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	6	37,5 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	5	31,25 %
Gesamt	16	100 %

Hier waren insgesamt 37,5 % der Befragten der Ansicht, dass ihnen die intensive Vorbereitung während der Unterrichtsstunde bei der anschließenden Übersetzung geholfen habe. 31,25 % der Befragten gaben an, dass dies teilweise zutreffe, während weitere 31,25 % der Meinung waren, dass ihnen die Unterrichtsstunde nicht bei der Übersetzung des zweiten Textes hilfreich war.

Im Vergleich zu Text 1, der für die Studierenden ein hohes Motivationspotential in sich barg, hatte Text 2 mit dem Titel *Alarmantes cifras de embarazo adolescente en Colombia* ein weniger hohes Motivationspotential, da es sich um einen informativen Sachtext ohne autobiographische Elemente

handelt. Des Weiteren dienten zur Vorbereitung weniger handlungsorientierte Elemente als zur Vorbereitung auf die Übersetzung des ersten Textes. Dies könnten Gründe dafür sein, warum sich die Studierenden hier weniger gut auf das Übersetzen vorbereitet fühlten als bei dem ersten Text.

Fragebogen 2, Frage 6: Der *Gallery Walk* und die Gruppenarbeit im Vorfeld haben mir bei der Übersetzung des dritten Textes geholfen:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	7	43,75 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt 43,75 % der Befragten gaben an, dass ihnen der *Gallery Walk* im Vorfeld bei der Übersetzung des dritten Textes mit dem Titel *¿Qué son las FARC y por qué dividieron a Colombia durante medio siglo?* (vgl. Anhang) geholfen habe. 31,25 % der Befragten waren der Auffassung, dass dies ihnen bei der Übersetzung teilweise geholfen hätte, 25 % der Befragten gaben an, dass der *Gallery Walk* nicht bei der Übersetzung des dritten Textes hilfreich war.

Im Gegensatz zu Frage 5 war die Bewertung in geringem Ausmaß positiver, jedoch konnte weder die zweite Stunde noch die dritte Stunde mit dem positiven Evaluationsergebnis der ersten Stunde mithalten. Wiederrum hatten die Studierenden die Aufgabe, einen Sachtext in Form eines informativen Zeitungsartikels zu lesen, dessen Übersetzung mitunter schwieriger war als die Übersetzung des ersten Textes.

Fragebogen 2, Frage 8: Durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Unterrichtsstunden....

a)... habe ich mein Vokabular erweitern können:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	6	37,5 %
Trifft teilweise zu	6	37,5 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %

Gesamt	16	100 %
---------------	----	-------

Hier gaben insgesamt 37,5 % der Befragten an, ihre sprachlichen Mittel durch die Einheit erweitert zu haben. Weitere 37,5 % der Befragten waren teilweise dieser Meinung, während 25% der Befragten der Auffassung waren, dass dies gar nicht zutreffe.

Durch die Unterrichtsreihe *Problemas socioculturales en Colombia* konnten die Studierenden einen Zuwachs an sprachlichen Mittel, vor allem im Bereich der Lexik verzeichnen. Trotz allem hatten nicht alle Studierenden den Eindruck, dass dies zutreffe, einige sahen dies sogar als nicht zutreffend an. Im Vergleich dazu hatte die Forschungsgruppe aus Kapitel 9 diesen Zuwachs an sprachlichen Mitteln weitaus positiver bewertet. Dies könnte damit zu tun haben, dass das Vokabular dort spezifischer war oder, dass die BA-Studierenden generell über ein geringeres Maß an sprachlichen Mittel verfügen und deshalb einen höheren Zuwachs empfunden haben.

c)... habe ich einen Wissenszuwachs über die gesellschaftliche Situation in Kolumbien im Allgemeinen sowie über die Fakten bzgl. der FARC und der Drogenproblematik im Besonderen erhalten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	11	68,75 %
Trifft teilweise zu	5	31,25 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100 %

Hier gaben 68,75 % der Befragten an, einen Wissenszuwachs über die gesellschaftliche Situation in Kolumbien im Allgemeinen sowie über die Fakten bzgl. der FARC und der Drogenproblematik im Besonderen erhalten zu haben. 31,25 % der Befragten waren teilweise dieser Auffassung, während kein Befragter angab, diesbezüglich gar keinen Wissenszuwachs verzeichnen zu können.

Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden im Vorfeld an diese Unterrichtsreihe nicht viel über die soziokulturellen Umstände in Kolumbien wussten, sodass praktisch jeder etwas erfahren hat, was er davor nicht wusste.

d)... habe ich einen Wissenszuwachs über die politische Situation in Kolumbien erhalten:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	15	93,75 %
Trifft teilweise zu	1	6,25 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	25	100 %

Was die politische Situation in Kolumbien angeht, wird die Tendenz insgesamt noch positiver, hier gaben insgesamt 93,75 % der Befragten an, dass dies zutreffe, lediglich 6,25 % (ein Befragter) gab an, dass dies nur teilweise zutreffe. Kein Studierender hatte die Auffassung, dass er keinen Wissenszuwachs auf diesem Gebiet erhalten habe.

Wie auch bei Frage 8c mutmaße ich hier, dass die Studierenden vor Beginn der Unterrichtsreihe keine bzw. nur geringe Vorkenntnis über diesen Sachverhalt hatten.

e) Kann ich das aktuelle Verhalten der Kolumbianer besser nachvollziehen:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	8	56,25 %
Trifft teilweise zu	7	43,75 %
Trifft gar nicht zu	0	0 %
Gesamt	16	100 %

Hier waren 56,25 % der Befragten der Auffassung, dass sie ihre interkulturelle Kompetenz durch die Einheit *Problemas socioculturales in Colombia* verbessert hätten. Sie glaubten, das Verhalten der Menschen in Kolumbien nach Abschluss der Unterrichtsreihe nun besser verstehen zu können. 43,75 % der Befragten gaben an, dass dies teilweise zutreffe, kein Studierender fühlte sich nach dieser Unterrichtseinheit interkulturell gar nicht kompetenter.

Insgesamt habe ich hier ein positiveres Ergebnis antizipiert, da die interkulturelle Kompetenz, die in dieser Einheit vermittelt wurde, darauf abzielte, die gegenwärtige Situation in Kolumbien und damit das Verhalten der Kolumbianer besser nachvollziehen zu können. Soziokulturelle Inhalte wurden so vermittelt, dass die Studierenden einen Bezug zur (kolumbianischen) Realität herstellen konnten.

f)... bin ich kompetenter im Bereich schriftliche Textproduktion (Verfassen von Inhaltsangaben, Erörterungen, persönliche Stellungnahmen) auf Spanisch geworden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	3	18,75 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	4	25 %
Gesamt	16	100 %

Hier sieht man, dass mehr als die Mehrheit der Studierenden (56,25 %) dies nur teilweise so empfand, lediglich 18,75 % waren der Meinung, dass dies zutrifft. 25 % der Befragten gaben an, dass sie auf dem Gebiet der schriftlichen Textproduktion gar keinen Zuwachs verzeichnen konnten.

Dies kann damit zu tun haben, dass- im Gegensatz zu der zweiten Unterrichtsreihe (vgl. Kapitel 9) – die Studierenden in dieser Unterrichtsreihe weniger Möglichkeiten hatten, ihre Schreibkompetenz zu schulen, und wenn, dann nur im Rahmen des *post-viewing*-Auftrages aus der ersten Unterrichtsstunde dieser Einheit (vgl. Anhang).

Fragebogen 2, Frage 9: Ich hätte die Texte weniger gut übersetzt, wenn ich mich nicht im Vorfeld so intensiv und auf verschiedene Art und Weise mit dem Thema *Problemas socioculturales in Colombia* auseinandergesetzt hätte:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	6	37,5 %
Trifft teilweise zu	9	56,25 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Hier gaben insgesamt 37,5 % der Befragten an, dass ihnen die Arbeit im Vorfeld bzw. das intensive Auseinandersetzen mit dem Thema bei den Übersetzungen hilfreich war und ihnen das Übersetzen leichter gemacht hat. 56,25 % der Befragten gaben an, dass dies teilweise zutreffe, während 6,25 % (ein Befragter) der Meinung war, dass dies gar nicht zutreffe.

Trotz der positiven Evaluation des ersten Textes zeichnete sich in der Gesamtevaluation ab, dass nur 37,5 % der Befragten, durch die Unterrichtsreihe generell eine Erleichterung beim Übersetzen empfanden. Wohlmöglich haben die Studierenden weniger von dieser Einheit profitiert, als es mein erster subjektiver Eindruck war. Das Ergebnis lässt darauf zurückschließen, dass eine intensive handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema *Problemas socioculturales en Colombia* nur dann zu dem

entsprechenden Ergebnis führt, wenn genügend handlungsorientierte Elemente zur Struktur der Unterrichtsreihe verwendet werden und die zu übersetzenden Texte dementsprechend ansprechend sind, was in dieser Einheit wohlmöglich weniger vorausgesetzt war als in den anderen beiden Einheiten (vgl. Kapitel 8 und 9).

Frage 12) Das Seminar hat sich stark von anderen Seminaren unterschieden:

	Häufigkeit	Prozent
Trifft völlig zu	9	56,25 %
Trifft teilweise zu	6	37,5 %
Trifft gar nicht zu	1	6,25 %
Gesamt	16	100 %

Insgesamt gaben hier 56,25 % der Befragten an, dass sich das Seminar stark von anderen Übungen unterschieden habe. 37,5 % waren teilweise dieser Meinung, während es lediglich 6,25 % (ein Befragter) gab, der diese Frage mit völlig unzutreffend bewertete.

Die Tatsache, dass 37,5 % der Befragten der Meinung waren, dass dies nur teilweise zutreffe, lässt darauf schließen, dass es am FTSK bereits andere Seminar oder Übungen gibt, die sich ebenfalls von den herkömmlichen Lehrveranstaltungen unterscheiden.

10.6.3.2 Korrelationen zwischen den Fragen und den Beobachtungen

Erwartungsgemäß gab es folgende Korrelationen:

- Zwischen den Fragen 5 und 6 (2. Fragebogen) gab es eine Korrelation: Beiden Stunden lag ein jeweils schwierigerer Ausgangstext zugrunde. In beiden Stunden konnte ich zwar eine höhere Aktivität von Seiten der Studierenden verzeichnen, jedoch gaben die Studierenden an, dass die Übersetzungen weniger einfach waren als beim ersten Text, da die beiden Texte (2 und 3) schwieriger gewesen seien.
- Ebenfalls ließ sich eine Korrelation zwischen den Fragen 8c bzw. 8d (2. Fragebogen) verzeichnen: Die Studierenden waren sich darüber einig, dass sie bzgl. dieser Sachverhalte einen hohen Wissenszuwachs (68 % bzw. 93%) verzeichnen konnten.

Keine Korrelationen ließen sich bei den folgenden Fragen verzeichnen:

-
- Zwischen den Fragen 4 und 5 bzw. 6 (2. Fragebogen) gab es keine Korrelation: Generell handlungsorientierter Unterricht führte bei den Studierenden nicht automatisch zu einer subjektiven Erleichterung beim Übersetzen, Faktoren wie Motivation bzw. Interesse am Text und Mitarbeit im Unterricht können auch ausschlaggebend sein, was man daran sieht, dass die Übersetzung des ersten Textes mit 81,25 % positiv bewertet wurde, während die Übersetzungen des zweiten und dritten Textes jeweils nur mit 31 bzw. 43 % positiv bewertet wurden.
 - Zwischen den Fragen 4 und 9 gab es ebenfalls keine Korrelation: Die Gesamtevaluation der Frage, ob die Texte durch die Unterrichtsstunden besser übersetzt werden konnten, wurde insgesamt nur mit 37,5 % als völlig positiv beurteilt. 81,25 % der Befragten gaben allerdings an, dass ihnen das Übersetzen des ersten Textes durch die vorangegangene Unterrichtsstunde leichter gefallen war.

10.6.3.3 Auswertungen der Übersetzungen

Im Folgenden werden die Übersetzungen von 10 Studierenden der Forschungsgruppe 3 des Übersetzerseminars mit denen von 10 Studierenden einer Nullgruppe verglichen. Die Studierenden der Forschungsgruppe haben an der oben beschriebenen Unterrichtsreihe *Problemas socioculturales en Colombia* teilgenommen und sind im Rahmen dieser Reihe kompetenzorientiert geschult worden. Die Studierenden der Nullgruppe/Vergleichsgruppe haben eine herkömmliche Übersetzungsübung gemacht, in denen nicht in erster Linie auf die Förderung verschiedener translatorischer Kompetenzen eingegangen wurde, sondern die auf dem Vergleich von einzelnen übersetzten Sätzen im Rahmen von Induktion mit Lehrerfeedback beruhte.

Als zu vergleichenden Ausgangstext habe ich den Text *Testimonio de una mula: Les voy a decir la verdad a mis hijos* ausgewählt (vgl. Anhang CD-ROM Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 3, Text 1) gewählt, da ich denke, dass er durch seinen autobiographischen Charakter auch die Studierenden der Nullgruppe anspricht, die sich nicht im Vorfeld mit der Thematik so intensiv beschäftigt hat, wie die Studierenden der Forschungsgruppe 3.

Die Auswertungen der Übersetzungen basieren auf dem in Kapitel 7 vorgestellten Evaluationskonzept. Demzufolge werden grammatische und lexikalische Fehler, Rechtschreibfehler und inhaltliche Fehler mit Minus-

punkten bewertet, gut gelungene Übersetzungspassagen werden mit Pluspunkten gewertet. Der Ausgangstext umfasst ca. 400 Wörter. Die Note geht auf einer tabellarisch festgelegten Fehleranzahl hervor (vgl. Kapitel 7).

Im Folgenden wird evaluiert, wie die Versuchsgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe beim Übersetzen des Textes *Testimonio de una mula: Les voy a decir la verdad a mis hijos* (vgl. Anhang: CD-ROM/Unterrichtsmaterial Forschungsgruppe 3/Text 1) abgeschnitten hat.

Der Ausgangstext wurde auf 400 Wörter gekürzt. Jeweils 11 Studierende der Forschungsgruppe, die sich zuvor mit der Thematik im Rahmen dieser Unterrichtsreihe intensiv beschäftigt hatten, hatten den Auftrag, diesen Text für eine renommierte deutsche Tageszeitung in der Sparte „Ausland“ zu übersetzen. Zur gleichen Zeit hatten 11 Personen einer Vergleichsgruppe denselben Auftrag, allerdings ohne sich zuvor intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt zu haben.

Folgende Ergebnisse kamen dabei heraus:

Versuchsgruppe (Forschungsgruppe)	
Note	Anzahl der Studierenden
0,7	0
1,0	0
1,3	1
1,7	2
2,0	6
2,3	2
2,7	0
3,0	0
3,3	0
3,7	0
4,0	0
4,3	0
4,7	0
5,0	0

Die Durchschnittsnote der Forschungsgruppe beträgt 1,93.

Kontrollgruppe (Nullgruppe)	
Note	Anzahl der Studierenden

0,7	0
1,0	0
1,3	0
1,7	0
2,0	0
2,3	0
2,7	2
3,0	3
3,3	5
3,7	0
4,0	0
4,3	0
4,7	1
5,0	0

Die Durchschnittsnote der Vergleichsgruppe beträgt 3,23.

10.6.3.4 Resümee

Bei den Übersetzungen schnitt die Forschungsgruppe mit einer Durchschnittsnote von 1,93 deutlich besser ab als die Vergleichsgruppe, deren Übersetzungen eine Durchschnittsnote von 3,23 aufwies. Neben der Tatsache, dass die Probanden dieser Forschungsgruppen ebenfalls stilistisch deutlich besser übersetzten als die der Vergleichsgruppe, kam noch dazu, dass sie über spezielles Vorwissen verfügten, welches ihnen beim Übersetzen zugutekam. So konnten sie die folgenden Fehler vermeiden:

- Die Probanden der Forschungsgruppe kannten den Begriff „Mula“ und übersetzten ihn ordnungsgemäß mit „Schlepperin“ bzw. ließen ihn stehen und ergänzten, dass es sich bei einer kolumbianischen „Mula“ um eine Schlepperin handelt. Das war den Probanden der Vergleichsgruppe zum größten Teil unbekannt und sie übersetzten den Begriff „Mula“ mit „Maultier“, was inhaltlich und vom Sinn her falsch ist.
- Den Probanden der Forschungsgruppe war ebenfalls klar, dass es sich bei „cepas“ um sogenannte „Bodypacks“ handelt, d. h. mit Kokain gefüllte Beutel die entweder geschluckt oder in Körperöffnungen transportiert werden. Die Mehrzahl der Probanden der Vergleichsgruppe konnte mit dem Begriff „cepas“ nichts anfangen und

übersetzten ihn mit „Stamm“ oder „Rebstock“, was wiederum keinen Sinn ergab und damit inhaltlich falsch war.

- Ein weiterer Unterschied bei den Übersetzungen der Probanden der Forschungsgruppe im Vergleich mit denen der Nullgruppe war die Beschreibung des sogenannten Schlepper-Trainings, bei welchem die angehenden Schlepper mit Trauben und Karotten üben müssen, wie es sich anfühlt, Kokainpäckchen zu schlucken und somit ihre Speiseröhre dehnen. Auch an dieser Stelle hatten die Probanden der Forschungsgruppe eine deutlichere Vorstellung von dem „Training“ als die Probanden der Vergleichsgruppe, die teilweise angaben, dass die Schlepper Karotten- und Traubenpäckchen schmuggelten.

Alles in allem lässt sich feststellen, dass die Studierenden der Forschungsgruppe auch deswegen ein besseres Ergebnis bei den Übersetzungen erzielten, weil sie inhaltlich über die Thematik aufgeklärt waren. Das war allerdings nicht allein der Grund dafür, dass sie die besseren Ergebnisse erzielten. Auffällig war, dass die Studierenden der Forschungsgruppe den Studierenden der Vergleichsgruppe auch beim Übersetzen des Textes stilistisch weit überlegen waren. Dies könnte damit zu tun haben, dass die Studierenden über die Thematik Bescheid wussten, darüber diskutiert und sich auch empathisch in verschiedene Rollen hineinversetzt hatten. Diese Hypothese ist allerdings schwer zu beweisen. Um hierfür ein eindeutigeres Ergebnis zu bekommen, bräuchte man weitaus mehr Probanden als die 11, die sich in dieser Forschungsgruppe zur Verfügung gestellt haben.

10.7 Diskussion und Fazit

Als generelles Fazit lässt sich hier ziehen, dass die Unterrichtsreihe in Abstimmung auf die Lerngruppe durchaus gelungen ist. Die Studierenden der Forschungsgruppe 3 gaben an, dass sie bei sich selbst einen hohen Wissenszuwachs bzgl. der Thematik der Unterrichtsreihe verzeichnen konnten. Im Vergleich zu den anderen beiden Forschungsgruppen haben sich die Studierenden dieser Forschungsgruppen insgesamt am aktivsten am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Sie verfügten über die am besten ausgeprägte Sozialkompetenz, sodass ihnen das Strukturieren und Durchführen von Gruppenarbeitsphasen am besten gelang. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden bereits aus ihrer Schulzeit die Sozialformen der Gruppenarbeit kannten, sodass diese Art von Arbeiten durchweg gut

funktionierte. Im Gegensatz zu den Unterrichtsphasen in den Forschungsgruppen 1 und 2 (vgl. Kapitel 8 und 9) musste ich hier an keiner Stelle intervenieren, da die der Gesprächsfluss innerhalb der Partner- und Gruppenarbeiten nicht ins Stocken geriet.

Neu war für alle Studierenden wiederum die Tatsache, dass man im Rahmen eines Übersetzerseminars diese Art von handlungsorientierten Unterrichtsformen anbietet. Die Studierenden dieser Forschungsgruppe nahmen dies aber – wie auch die Studierenden der Forschungsgruppen 1 und 2 – positiv auf, was sie in einem mündlichen Feedback spontan zurückmeldeten.

Insgesamt hatten wahrscheinlich genau aus diesem Grund das Arbeiten in Gruppen à 4 Personen gut funktioniert und es musste nicht auf die Sozialform der Partnerarbeit zurückgegriffen werden, um die Studierenden im geschützten Rahmen mit nur einem Lernpartner arbeiten zu lassen, so wie das häufig in der Forschungsgruppe 2 (vgl. Kapitel 9) der Fall war. Trotz der Tatsache, dass sich die Studierenden nicht oder kaum kannten, arbeiteten sie im Laufe der Unterrichtsreihe von Mal zu Mal strukturierter, effizienter und ergebnisorientierter. Das lässt darauf schließen, dass die Studierenden ihre ohnehin schon gut ausgeprägt soziale Kompetenz insofern erweitern konnten, dass sie bei der Vorbereitung, Strukturierung und Durchführung von Gruppenarbeiten ihre in geringem Maße auftretenden anfänglichen Berührungsängste mit den ihnen teilweise fremden Kommilitonen nahezu gänzlich abbauen konnten.

Des Weiteren konnten die Studierenden einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz verzeichnen, indem sie mehr über die soziokulturellen und politischen Probleme in Kolumbien erfahren haben. Auch hier wurde während der Gruppenarbeitsphasen dieser Wissenszuwachs ersichtlich, da die Studierenden neu generiertes Wissen sofort anwendeten und mit anderen, bereits bekannten Sachverhalten kombinieren konnten.

Was die Messergebnisse angeht, war ich sehr zufrieden damit, dass 100% der Studierenden der Auffassung waren, während der Unterrichtsreihe einen hohen Sprechanteil haben zu können, wovon allerdings nicht alle Studierenden Gebrauch gemacht hatten. Auch erfreulich war, dass die Studierenden mit dem Wissenszuwachs, den sie durch diese Unterrichtsreihe generieren konnten, zufrieden waren, da dies 93,75 % der Befragten bestätigten. Ebenfalls zufrieden war ich mit der Bewertung von Seiten der Studierenden, dass sie das Seminar abwechslungsreich (68%) und gut

strukturiert (62%) bewerteten und, dass 68 % der Befragten angaben, einen persönlichen Lernzuwachs erhalten zu haben.

Positiv überrascht hat mich die Bewertung von Seiten der Studierenden bzgl. des ersten Textes. 81 % der Befragten hatten das Gefühl, der Film habe ihnen das Übersetzen des ersten Textes erleichtert. Etwas enttäuscht war ich hingegen von dem Ergebnis hinsichtlich der Bewertung der Übersetzung des zweiten und dritten Textes, da hier nur 37 % bzw. 43 % der Befragten angaben, die Vorarbeit aus den Stunden wäre für sie beim Übersetzen hilfreich gewesen. Außerdem leicht enttäuschend war für mich die Aussage, dass nur 31,25 % der Studierenden Spaß an der Teilnahme am Seminar hatten und sich nur 25% über mehr Angebote diese Art freuen würden – hier bin ich von einem positiveren Ergebnis ausgegangen. Immerhin gaben 75 % der Befragten an, ihre Sprechkompetenz durch das Seminar teilweise verbessert zu haben – auch hier bin ich von einer insgesamt positiveren Bewertung ausgegangen, obwohl dieses Ergebnis alles in allem noch sehr positiv ist.

Interessant fand ich die Tatsache, dass 75 % der Studierenden angaben, in regelmäßigen Abständen Spanisch zu sprechen, da bei einigen dieser 75 % das Spanisch wenig flüssig wirkte. Auch die Selbsteinschätzung von 62,5 % der Studierenden zumindest teilweise wie ein Muttersprachler zu sprechen, konnte sich durch meine Beobachtungen nicht bestätigen, da ich dies bei lediglich 3 Studierenden so einschätzte, nicht aber bei insgesamt 4 weiteren Studierenden, die dies ebenfalls angaben. Die bilingual aufgewachsenen Studierenden waren hier von der Beobachtung ausgeschlossen.

Alles in allem bin ich mit den Ergebnissen und Beobachtungen, die ich aus dieser Forschungsgruppe generieren konnte, generell zufrieden, da der Sprechanteil und die Motivation des Einzelnen durch diese Unterrichtsreihe im Vergleich zu herkömmlichen Methoden erhöht worden ist. Die Studierenden haben vor allem während der Gruppen- und Präsentationsphasen deutlich mehr gesprochen, als dies in herkömmlichen Übersetzerseminaren der Fall ist. Generell hat sich, wie auch bei den Forschungsergebnissen aus Kapitel 8 und 9 gezeigt, dass die Studierenden zufrieden und motiviert waren und sich mehr Lehrveranstaltungen dieser Art wünschen. Die Unterrichtsreihe hatte im Vergleich zu traditionellen Übersetzerseminaren insgesamt einen Mehrwert, da ich wiederum durch die Selbstausskünfte der Studierenden sowie meine Beobachtungen feststellen konnte, dass die Studierenden mehr gesprochen haben und motiviert wirkten.

Was die Qualität der Übersetzungen angeht, sieht man eindeutig, dass die Probanden der Forschungsgruppe ein besseres Durchschnittsergebnis erzielten als diejenigen der Vergleichsgruppe. Dies könnte damit zusammenhängen, dass diese Probanden sich intensiv und empathisch im Vorfeld mit der Thematik auseinandergesetzt hatten. Ein eindeutiger Beweis für die These, dass dadurch die besseren Übersetzungen zustande gekommen sind, ist dies jedoch nicht, dazu reichte die Anzahl der Teilnehmer nicht aus. Um diesbezüglich realistischere Auswertungen zu bekommen, müsste man die Forschung weiterführen, um ein Vielfaches an den bereits vorhandenen Messergebnissen zu bekommen.

Generell lässt sich sagen, dass Übungen zur Aktivierung der Lernenden gut für Studierende geeignet sind, die generell gerne miteinander kommunizieren, was bei den Teilnehmern des Übersetzerseminars größtenteils der Fall war. Wie auch bei den Forschungsgruppen 1 und 2 (vgl. Kapitel 8 und 9) bin ich davon ausgegangen, dass jeder, der eine Fremdsprache lernt, diese auch gerne benutzt, d. h. in diesem Fall spricht. Innerhalb dieses Seminars konnte ich feststellen, dass das Seminar insgesamt sehr positiv bewertet wurde und nur ein geringer Prozentsatz an Studierenden während der Unterrichtsstunden passiv blieb. Die meisten Studierenden haben von dem Arbeitsauftrag, in der Fremdsprache miteinander zu sprechen, rege Gebrauch gemacht. Zwar gab es noch einige Studierende, die von den Sprechangeboten kaum Gebrauch machten, jedoch konnte ich feststellen, dass alle Studierende im Laufe der Unterrichtsreihe kompetenter in der Planung und Durchführung von Gruppenarbeit wurden, sodass diese Aufgaben immer zu vollen Zufriedenheit, jedoch nicht immer in der vorgegebenen Zeit erledigt werden konnten. Häufig konnten die einzelnen Gruppen erst nach Ablauf der vorgegebenen Zeit ihre Ergebnisse präsentieren, was an der regen Vorbereitung und dem intensiven Informationsaustausch (auf Spanisch) lag.

Wie auch bei der Forschungsgruppe 1 und 2 lässt sich aufgrund der kurzen Zeitspanne, die das Übersetzerseminar umfasste, nicht feststellen, ob sich die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden verbessert haben, obwohl die Studierenden angaben, im Bereich der interkulturellen Kompetenz sowie Grammatik und Lexik kompetenter geworden zu sein.

Was die Korrelation zwischen Bilingualismus und Sprechkompetenz angeht, lässt sich das folgende Fazit ziehen: 3 Studierende sind bilingual aufgewachsen, während lediglich ein Studierender zwar nicht bilingual aufgewachsen ist, aber, nach eigenen Angaben die spanische Sprache (fast)

wie eine zweite Muttersprache beherrscht. Innerhalb des Seminars konnte ich bemerken, dass alle 3 bilingual aufgewachsenen Studierenden in den Plenums- sowie Gruppenarbeitsphasen die Gruppen weitestgehend dominierten. Dazu kamen 3 weitere Studierende, die aktiv auf einem hohen Niveau einen überdurchschnittlich hohen Sprechanteil verzeichnen konnten. Damit umfassen die Studierenden, die über eine bessere ausgeprägte Sprechkompetenz verfügen sowohl diejenigen, die von der Kindheit an mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, als auch drei weitere, die zum jetzigen Zeitpunkt eine zweite Sprache regelmäßig sprechen, allerdings nicht bilingual aufgewachsen sind. Davon sprechen 6 weitere Studierende nach eigenen Angaben regelmäßig Spanisch, was sich aber nicht mit meinen Beobachtungen deckt, nach denen jemand, der regelmäßig Spanisch spricht, weitaus flüssiger reden müsste, als das bei 4 Studierenden der Fall war. Das lässt darauf schließen, dass ein regelmäßiges Anwenden der Fremdsprache die Sprechkompetenz des Einzelnen schult, ohne dass der Sprecher bilingual aufgewachsen sein muss. Diese Tatsache deckt sich mit meinen Beobachtungen, die beinhalten, dass drei weitere Studierende die spanische Sprache auf fast muttersprachlichem Niveau sprechen, ohne bilingual aufgewachsen zu sein.

Was die Zusammensetzung der Lerngruppen angeht, konnte ich bei meiner ursprünglichen Planung bleiben, die Gruppen von 4 Studierenden zufällig zusammenzusetzen, da alle Studierenden die dafür nötigen Sozialkompetenzen aufwiesen. Dies führte in allen Fällen zur erhofften Aktivierung der Studierenden, da sich keiner in der Gruppe gehemmt fühlte und dadurch nicht aktiv werden konnte und keiner der Studierenden den geschützten Raum einer Partnerarbeit braucht, um überhaupt zum Sprechen motiviert zu werden.

In Bezug auf die Schulung der obengenannten Kompetenzen, komme ich, auch in Hinblick auf die Forschungsgruppen 1 (vgl. Kapitel 8) und 2 (vgl. Kapitel 9) zu folgenden Ergebnissen:

- Die professionelle Kompetenz der Studierenden wurde durch die Gruppenarbeitsphasen gestärkt, hier haben die Studierenden die jeweiligen Aufgaben gemeinsam bewältigt. Dies geschah zum Teil, ohne dass sich die Studierenden vorher kannten, sodass sie aufeinander zugehen mussten, um spontan, in einer vorgegebenen Zeit, bestimmte Aufgabenstellungen zu lösen. Im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Forschungsgruppen geschah dies bei Forschungsgruppe 3 besonders konstruktiv.

-
- Was die Sprechkompetenz angeht, reichen die Messungen nicht aus, um wirklich feststellen zu können, ob sich die Sprechkompetenz der Studierenden durch diese geringe Zeit wirklich verbessert hat. Wie auch in Kapitel 8 und 9 konnte auch hier festgestellt werden, dass der Sprechanteil des Einzelnen innerhalb der Forschungsgruppe wesentlich höher war, als das in einer herkömmlichen Übersetzungsübung der Fall ist. Wiederum schnitt hier Forschungsgruppe 3 am besten ab, hier war der Sprechanteil des Einzelnen insgesamt am höchsten.
 - Die Motivation der Studierenden war innerhalb dieses Seminars höher als die der Forschungsgruppe 2, allerdings in etwa so hoch wie die der Forschungsgruppe 1. Alles in allem waren die Studierenden der Master-Studiengänge motivierter bei der Durchführung und Präsentation der Aufgaben und machten auch von den Sprechangeboten regen Gebrauch.

Nach Abschluss der Forschungsarbeit lässt sich folgendes Fazit ziehen:

Alle Studierenden waren überrascht von der Tatsache, dass in einer Übung bzw. in einem Seminar größtenteils bzw. ausschließlich Spanisch gesprochen wurde. Sie reagierten allesamt zu Anfang überrascht, allerdings nicht negativ auf die für sie neue Situation.

In jeder der drei Forschungsgruppen gab es bilinguale Studierende, außerdem sehr leistungsstarke nicht bilinguale Studierende, die die Gruppen teilweise dominierten. In allen Gruppen gab es außerdem 2-3 Studierende, die von dem Lernangebot kaum bzw. wenn, dann nur auf Nachfrage Gebrauch machten und sich sowohl während der Gruppen- als auch während der Präsentationsphasen weitestgehend zurückhielten.

Ein Großteil war mit dem neuen Lernarrangement sehr zufrieden und würde sich über mehr Übungen bzw. Seminare dieser Art freuen, daher sind meine Hypothesen bzgl. eines höheren Sprechanteils des Einzelnen, einer höheren Motivation von Seiten der Studierenden sowie einer besseren Schulung der translatorischen Kompetenzen der Lernenden durch diese drei Forschungsreihen nicht widerlegt worden.

11. Diskussion und Ausblick

Es stellen sich am Ende dieser Arbeit die Fragen, inwieweit die Förderung der translatorischen Kompetenz durch handlungs-orientierte Unterrichtsmethoden gelungen und eine Motivation der Studierenden durch Schulung der Sprechkompetenz im Klassenzimmer möglich ist. Um diese Fragen zu beantworten, ist es sinnvoll, den Zweck der einzelnen Kapitel kurz Revue passieren zu lassen:

In Kapitel 2 wurde der Begriff „translatorische Kompetenz“ definiert. Dabei wurde deutlich, dass sich die auf die in dieser Arbeit verwiesenen Translationsdidaktiker über die Definition von translatorischer Kompetenz nicht einig sind. Das zeigt sich u. a. darin, dass die Wichtigkeit bestimmter translatorischer Subkompetenzen in einigen Modellen stärker gewichtet wird als in anderen und darin, dass bestimmte Subkompetenzen in einigen Modellen gar nicht auftauchen. Eine gewisse Einigkeit besteht bei den Translationsdidaktikern darüber, dass alle in ihren Translationskompetenzmodellen die Wichtigkeit der kommunikativen Kompetenz, der sozialen Kompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz betonen. Aus diesem Grund habe ich mich bei der Konzeption der drei im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen (vgl. Kapitel 8-10) insbesondere auf die Förderung dieser drei Subkompetenzen konzentriert.

In Kapitel 3 habe ich die Wichtigkeit der Diskurskompetenz im Rahmen der Fremdsprachendidaktik vorgestellt. Die Diskurskompetenz, unter der man die kommunikative-, die interkulturelle- sowie die Sprachlernkompetenz versteht, wird in der gymnasialen Oberstufe in den meisten Bundesländern durch sogenannte Bildungsstandards definiert. In Kapitel 3 wurde untersucht, inwieweit sich die Diskurskompetenz mit der translatorischen Kompetenz deckt bzw. wie viel Diskurskompetenz notwendig ist, um das Studium am FTSK beginnen zu können. Im Gegensatz zu anderen Sprachen, die am FTSK neu begonnen werden können, müssen Studierende, die sich zu Übersetzer und Dolmetscher der spanischen Sprache ausbilden lassen, zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns über ein Kompetenzniveau von B1 gemäß GeR verfügen.

In Kapitel 4 ging es schließlich darum, welche Methoden sich für handlungsorientierten Unterricht anbieten. Unter handlungsorientiertem Unterricht versteht man, dass die Studierenden ihr im Unterricht erworbenes Wissen durch aktivierende Übungen festigen und mit bereits bekanntem Wissen vernetzen. Dafür eignen sich bestimmte Methoden wie, z. B. der

Gallery Walk, die *Storyline*-Methode, die *Diskussion* oder *Debatte* besser als Übersetzungsunterricht, der im Plenum durchgeführt wird, da dieser nicht darauf abzielt, das neu erworbene Wissen auch unmittelbar anzuwenden. In Kapitel 4 wurde eine Auswahl an handlungsorientierten Unterrichtsmethoden vorgestellt, die sich insbesondere zur Förderung der kommunikativen Kompetenzen eignen. Einige in diesem Kapitel vorgestellten Methoden wurden nicht in die handlungsorientierten Unterrichtsreihen des empirischen Teils etabliert, was nicht bedeuten soll, dass sie sich nicht eignen hätten, sondern dass eine Auswahl getroffen werden musste. Für zukünftige Unterrichtsreihen wäre es möglich, u. a. auch die *Storyline*-Methode bzw. die *Debatte* stärker zur Aktivierung der Sprechkompetenz zu nutzen.

Schließlich wurden in Kapitel 5 bereits erprobte Kompetenzerwerbsmodelle verschiedener Translationsdidaktiker vorgestellt. Es wurde ein Resümee gezogen, welche Methoden zur Schulung der translatorischen Kompetenz bereits erprobt sind, um anschließend diese Methoden aus der Translationsdidaktik mit Methoden aus der Fremdsprachendidaktik zu kombinieren. Aus diesen Kombinationen sind schlussendlich die drei handlungsorientierten Unterrichtsreihen (vgl. Kapitel 8-10) entstanden, die allesamt auf die Schulung verschiedener translatorischer Subkompetenzen abzielen. Da die vorliegende Arbeit ebenfalls auf eine Steigerung der Motivation der Studierenden ausgelegt ist, habe ich mich außerdem an Umfragen orientiert, die die Studierenden bzgl. der Bewertung ihres bisherigen Studiengangs abgegeben haben. Dabei wurde deutlich, dass die Studierenden sich generell abwechslungsreichere Unterrichtsmethoden im Rahmen des Übersetzungsstudiums wünschten. Vor allem der Sprechkompetenz wurde hier eine besondere Bedeutung beigemessen, da die Studierenden kritisierten, dass ein Training eben dieser Kompetenz im Rahmen des BA- bzw. MA-Studiums *Translation* kaum vorhanden sei bzw. gänzlich fehle.

In Kapitel 6 wurde die Sprechkompetenz als Teilkompetenz der kommunikativen Kompetenz besonders ins Auge gefasst. Um aufzuzeigen, welche Bedeutung das Sprechen für die fremdsprachliche Kompetenz hat, habe ich mich der Untersuchung des Phänomens des Bilingualismus gewidmet, da ein entweder im Kindesalter oder im Erwachsenenalter erworbener Bilingualismus am anschaulichsten darlegt, dass Spracherwerb etwas Anwendungsorientiertes ist, und dass das Wissen über Sprache erst dann

zur einer Kompetenz führt, wenn die Sprache auch regelmäßig angewendet werden kann. Demzufolge ist es für eine gut ausgeprägte Sprechkompetenz wichtiger eine Sprache regelmäßig zu sprechen als die Tatsache, sie als Kind bereits erlernt zu haben. So gingen die Messungen mit meinen Beobachtungen konform, dass es sich bei den Studierenden, bei denen die Sprechkompetenz am besten ausgeprägt war, nicht nur um die Studierenden handelte, die zweisprachig aufgewachsen waren. Natürlich wäre auch hier eine breite angelegte Studie mit genaueren Messinstrumenten von Nöten, um ein eindeutigeres Ergebnis zu erhalten. Trotzdem geben die hier gemachten Messungen eine gewisse Richtung vor.

Die dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrunde liegenden Unterrichtsreihen können die Studierenden lediglich dafür sensibilisieren, dass sich ein regelmäßiges Benutzen der Sprache positiv auf den Sprachfluss des Einzelnen auswirkt. Die Reihen können keine bilinguale Erziehung, keinen längeren Auslandsaufenthalt und keinen regelmäßigen Kontakt mit Muttersprachlern der entsprechenden Sprachen ersetzen. Sie können aber zur Motivation der Studierenden beitragen, da sich die meisten von ihnen mehr Sprechangebote dieser Art wünschen.

11.1 Welche Wirkung hatten die handlungsorientierte Unterrichtsformen auf den Übersetzungsunterricht?

Handlungsorientierte Unterrichtsformen basieren auf authentischem Unterrichtsmaterial wie z. B. Gedichten, Filmen, Liedern oder Texten, die die Lernenden herausfordern, aktiv zu werden. Anhand von sogenannten Lernaufgaben schulen die Studierenden ihre Kompetenzen, wenden erworbenes Wissen an und können es mit bereits vorhandenem Wissen vernetzen.

Die Lernaufgaben der drei im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen bestanden aus der Bearbeitung folgender Sachverhalte:

1. „Schulung der Sprechkompetenz anhand der Fragestellung: *Qué consecuencias tiene el turismo en Andalucía para la gente de la región?*“
2. Schulung der Sprechkompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz anhand der Textsorte Gedichte mit der Thematik: *Qué consecuencias tenían la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista para los españoles de aquel entonces?*

3. Schulung der Sprechkompetenz, des Hörverstehens und des interkulturellen Lernens anhand des Themas: *Problemas socioculturales en Colombia*

Lernaufgaben sind in einem hohen Maße anwendungsorientiert, d. h. bereits generiertes Wissen wird in Form von kooperativen Lern-Arrangements wie Gruppen- bzw. Partnerarbeit stets mit neuem Wissen verknüpft. Das Ganze geschieht unter Anwendung aktivierender Methoden und Schulung entsprechender fachlicher und überfachlicher Kompetenzen.

Im Übersetzungsunterricht können durch handlungsorientierte Unterrichtsformen zum einen translatorische Subkompetenzen, wie z. B. die Sprechkompetenz, geschult werden, zum anderen überfachliche Kompetenzen, wie z. B. die soziale und professionelle Kompetenz, gefördert werden. Die Sprechkompetenz der Studierenden wird durch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden geschult, indem die gewählten Methoden auf die Förderung der kommunikativen Kompetenzen im Allgemeinen und auf die Förderung der Sprechkompetenz im Besonderen abzielen. Die sozioprofessionelle Kompetenz wird durch handlungsorientierte Methoden geschult, indem Lernaufgaben in Gruppen gelöst werden. Des Weiteren wird das Empathievermögen der Studierenden gestärkt, da die Studierenden durch Lieder, Filme und (Roman)-texte vorübergehend ihre Distanz zum Lerngegenstand aufgeben und sich dadurch besser in die jeweilige Situation hineinversetzen können. Durch die Authentizität der Unterrichtsmaterialien und die kooperativen Methoden werden die Studierenden zudem motiviert.

Wie schon in Kapitel 8-10 erwähnt, wurden im empirischen Teil dieser Arbeit die Sprechaktivität, die Motivation und die translatorische Kompetenz der Studierenden untersucht. Die gewählten Messinstrumente zur Überprüfung der Hypothesen (vgl. Anhang/CD-ROM, Unterrichtsmaterialien 1-3) waren die qualitativen Fragebögen zur Unterrichtsqualität, die Beobachtungen der Lehrkraft und der Vergleich der erreichten Noten der Forschungsgruppen mit denen der Kontrollgruppen. Diese Messinstrumente haben Schlussfolgerungen ermöglicht und damit ihren Zweck erfüllt. Wünschenswert für die Zukunft wäre eine höhere Teilnehmerzahl, um belastbarere Daten zu erhalten, daher wäre eine breit angelegte Messung sowie Instrumente, die den Lernfortschritt und die sozioprofessionelle Kompetenz der Teilnehmer evaluieren, wünschenswert.

11.2 In welchem Maße konnten Komponenten bereits entwickelter translatorischer Modelle in die Unterrichtsreihen erfolgreich integriert werden?

Aspekte bereits etablierter Kompetenzerwerbsmodelle wie das von Kelly, Göpferich und Kiraly, wurden in die drei im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen integriert und mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden wie die der *Kleingruppendiskussion*, *Talk Show*, der *Hot Seat*-Methode und des *Gallery Walks* kombiniert (vgl. Kapitel 4). Somit nahmen die von Kiraly (vgl. Kapitel 5.4) und Kelly (vgl. Kapitel 5.5) geforderten kooperativen Lernformen einen festen Teil in den Unterrichtsreihen ein. Nords Methoden zur Übersetzungsrevision fernab der „Wernimmt-denn-mal-den-ersten-Satz-Methode“ fanden ebenfalls in den Unterrichtsreihen ihre Anwendung. So wurden Methoden der sogenannten gelenkten Übersetzung, der Multiple Choice-Variante, Teamübersetzungen und Projektübersetzungen mit jeweils unterschiedlichem Übersetzungsauftrag in die Unterrichtsreihen integriert (vgl. Kapitel 5.2).

Alle drei Unterrichtsreihen wurde unter Berücksichtigung der von Kelly geforderten Lerngruppenanalyse konzipiert. Auch die ihr geforderten Präsentationen von Seiten der Lernenden, die auf jeweils vorangegangene Gruppenarbeitsphasen basieren sollten, wurden in den Unterrichtsreihen berücksichtigt.

Im weiteren Sinnen setzten sich die Studierenden mit Projektarbeit auseinander, allerdings eher im Sinne einer Projektzentriertheit als im Sinne von Authentizität. Es wäre zwar möglich gewesen, einen projektbasierten Unterricht mit authentischen Übersetzungsaufträgen durchzuführen, nur hätten die Aufträge dann aufeinander aufbauen und thematisch alle zu denselben Themengebieten gehören müssen, damit handlungsorientierter Unterricht, so wie er in den Kapiteln 8-10 dargelegt wird, nicht an Effizienz verliert. Kiralys sozialkonstruktivistischer Ansatz, der u. a. besagt, dass Lernen in Gruppen besser funktioniert, wurde ebenfalls berücksichtigt, was sich darin widerspiegelt, dass alle drei Unterrichtsreihen auf kooperativen Lernarrangements basierten und durch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden ergänzt wurden.

Kußmauls TAP-Methode (*Protokoll des lauten Denkens*) wurde in einer der drei Reihen angewendet (vgl. Kapitel 5.1), ebenso eine Textanalyse nach Kautz (vgl. Kapitel 5.6). Es wäre alternativ ebenfalls möglich gewesen, in einer der Reihen stärker auf satzbasierenden Übersetzungsunterricht im

Rahmen von LISST (vgl. Kapitel 5.3) einzugehen, bzw. grammatische Übersetzungsprobleme basierend auf dem Buch „Angewandte Tempora und Modi des Spanischen“ zu thematisieren. Aus zeitergonomischen Gründen musste ich allerdings eine Auswahl treffen, sodass in meiner Arbeit diese beiden Komponenten nicht berücksichtigt wurden. Es ist selbstverständlich möglich, diesbezüglich weitere Unterrichtsreihen zu planen, in denen dann Aspekte angebracht werden, die in den vorliegenden drei Reihen nicht berücksichtigt wurden.

11.3 Inwieweit konnte ein Bezug zwischen handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und *Employability* hergestellt werden?

Die im Jahre 1998 im Zuge der Bologna-Reform beschlossene einheitliche Hochschulreform mit dem Ziel der Verbesserung der Qualifikation der europäischen Hochschulabsolventen für den Arbeitsmarkt, hatte u. a. zur Folge, dass das Bildungsangebot an Hochschulen (und dessen Vermittlung) grundlegend überarbeitet wurde (vgl. Kapitel 3.1).

Der Bildungsauftrag an deutschen Hochschulen umfasste damit einerseits die Vermittlung allgemeinen Wissens sowie die Förderung und Kultivierung von Werten, Normen und Haltungen, andererseits erstreckt er sich jetzt aber auch auf die Vermittlung beruflich verwertbarer Qualifikationen. *Employability*, also „Berufsbefähigung“ oder „Arbeitsmarktbefähigung“, ist im Bologna-Prozess zu einem wichtigen Ziel von Hochschulbildung avanciert und prägt die aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt (vgl. Kapitel 3.1). Durch die Bologna-Reform hat die professionelle Bildungsfunktion an Hochschulen gegenüber der akademischen Qualifikation an Gewicht gewonnen.

Der Markt verlangt heute von Übersetzern nicht nur die Fähigkeit, innerhalb einer angemessenen Zeit einen Ausgangstext in einen Zieltext zu verwandeln, sondern auch flexible Aufgaben wie Stegreifübersetzen, Simultan- oder Konferenzdolmetschen, das Auftreten als Kulturvermittler etc. Kurzum der Beruf des Übersetzers besteht heute aus viel mehr Aufgaben als nur aus dem „Übersetzen im stillen Kämmerlein“. Daher ist eine gute Sprechkompetenz in jedem Fall für das selbstbewusste Auftreten des Übersetzers wichtig.

Das Konzept der *Employability* spiegelt sich in den drei im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen wider, da die Dienstleistungskompetenz sowie die kommunikativen Kompetenzen entsprechend geschult werden. Dies soll dem Studierenden ermöglichen, auf zukünftige Entwicklungen in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld und die dadurch entstehenden neuen Anforderungen adäquat zu reagieren und die eigene Berufstätigkeit aktiv zu gestalten.

Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, wurden von Schaeper/Briedis, Orth und Kauffeld (vgl. Kapitel 3.1) neben den jeweiligen Fachkompetenzen auch sogenannte überfachliche Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und fachübergreifende Sachkompetenz im Zug der *Employability* erwähnt. An fachlichen Kompetenzen haben die Studierenden in erster Linie ihre kommunikativen Kompetenzen im Allgemeinen und ihre Sprechkompetenz im Besonderen erweitern können. Außerdem erhielten sie durch die Unterrichtsreihen einen Zuwachs im Bereich der interkulturellen Kompetenz. Ihre Sozialkompetenz, d. h. die Fähigkeit in Beziehung zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln, haben die Studierenden innerhalb von kooperativen Lernarrangements geschult. Außerdem konnten sie ihre Selbstkompetenz trainieren, d. h. ihre Fähigkeiten und Einstellungen in Bezug auf die Gesellschaft, die Arbeit und ihre eigene Person (vgl. Kapitel 3.1). Dies geschah, indem sich die Studierenden innerhalb ihrer Gruppe erlebten, innerhalb der Diskussionen eine bestimmte Rolle einnahmen und die Thematik der jeweiligen Unterrichtsreihe schriftlich erörterten. Ihre Methodenkompetenz, also die Fähigkeiten, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglicht wird, haben die Studierenden insofern trainiert, als dass sie verschiedenen Formen der Übersetzerrevision kennengelernt haben und dadurch Problemstellen erkannt und gelöst haben (vgl. Schaeper/Briedis 2004: 5, Orth 1999: 109, Kauffeld 2003: 178f.).

Schaper und Brieds (2004: 4ff.) betonen zudem, dass die im Zuge der *Employability* zu trainierenden Schlüsselkompetenzen durch aktivierende Lehrmethoden im Rahmen von handlungsorientiertem Unterricht besser geschult werden als durch lehrerzentrierten Unterricht. Dies rechtfertigt weitere Einsätze von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden im Übersetzungsunterricht nach dem Modell der im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen.

11.4 Die Rolle des Bilingualismus in Bezug auf handlungsorientierte Unterrichtsformen

Die aus dieser Arbeit resultierenden Forschungsergebnisse haben ergeben, dass die Probanden, die ihre Zweitsprache (in diesem Fall Spanisch) regelmäßig anwenden, auch diejenigen sind, die über eine besonders gut ausgeprägte Sprechkompetenz verfügen. Dabei war dies unabhängig davon, ob die Probanden die zweite Sprache bereits in der Kindheit lernten oder erst im Erwachsenenalter. Entscheidend war, dass sie die Sprache regelmäßig benutzten.

In den drei im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen habe ich versucht, Anlässe zu schaffen, bei denen die Studierenden möglichst viel in der Fremdsprache sprechen konnten. Das Ergebnis war, dass die Studierenden motiviert waren, tatsächlich um ein Vielfaches mehr sprachen und auch ihre Übersetzungen besser waren als die der Vergleichsgruppen. Die Messungen reichen zwar nicht aus, um Daten zu erhalten, die die Annahme bestätigen, dass mehr Sprechen in der Fremdsprache generell zu diesen positiven Ergebnissen führt, da man einen höheren Teilnehmeranzahl und eine breite angelegte Messung benötigt, um diesbezüglich konkretere und eindeutiger Ergebnisse zu erhalten. Die Messungen haben jedoch erste Schlussfolgerungen ermöglicht, auf welche man aufbauen kann, womit sie einstweilig ihren Zweck erfüllt haben.

Warum war nun eine detaillierte Beleuchtung unterschiedlicher Formen des Zweitspracherwerbs, wie sie in Kapitel 6 aufgeführt wurden, wichtig? Es sollte dargelegt werden, dass eine zweisprachige Erziehung von Kindesbeinen auf nicht *per se* zu einer guten Sprechkompetenz im Erwachsenenalter führt. Es kommt vielmehr darauf an, dass man eine zweite Sprache regelmäßig spricht und dabei versucht, seine sprachlichen Mittel stets zu erweitern, um eine gute Sprechkompetenz zu bekommen. Eine bilinguale Erziehung führt also im späteren Leben nicht automatisch zu einer Zweisprachigkeit, in der man beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau spricht. Die Komponente der Anwendungsorientierung ist viel bedeutender: Man lernt seine Sprechkompetenz zu verbessern, indem man regelmäßig spricht. Damit zeigt sich, dass es sinnvoll ist, dem Sprechen der Fremdsprache einen festen Bestandteil innerhalb der Translationsdiktik zukommen zu lassen.

11.5 Inwieweit konnten neurobiologische Erkenntnisse in Bezug auf das Lernen in den Unterrichtsreihen umgesetzt werden?

In der Fremdsprachendidaktik werden neurobiologische Erkenntnisse teilweise durch fachdidaktische Prinzipien umgesetzt. So impliziert das Prinzip der Schülerorientierung, dass der Lerngegenstand an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen sollte. In der Neurobiologie wurde bestätigt, dass es eine Verbindung von Kognition, Emotion und Lernmotivation gibt (vgl. Kapitel 6.4). In den drei im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen wurden diese Aspekte ebenfalls aufgegriffen, indem versucht wurde, die für die Lernenden relevanten Themen ansprechend zu gestalten, z. B. durch aktivierende Unterrichtsmethoden und authentische Materialien, welche Empathie wecken sollten.

In allen Unterrichtsreihen wurde den Studierenden die Möglichkeit zur Wiederholung des Lernstoffes gegeben, damit sie auf diese Art ihr Wissen konsolidieren konnten. Indem sie sich über ein ganzes Semester hinweg mit einem Thema befassten, konnten die Studierenden Lernaspekte wiederholen und bereits bekanntes Wissen mit neuem verknüpfen. Somit hatten sie genügend Zeit ihr Wissen zu festigen.

Ich habe mich bemüht eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der die Studierenden in kooperativen Lerngruppen arbeiten konnten, bei deren Zusammensetzung sie zum größten Teil Mitspracherecht hatten. Damit habe ich mich an der neurobiologischen Erkenntnis orientiert, dass ein positives Lernumfeld generell leistungssteigernd auf die Studierenden wirkt. Das Arbeiten in Neigungsgruppe sollte eine angstfreie, positive Stimmung erzeugen und den Studierenden das Gefühl einer guten sozialen Eingebundenheit vermitteln, sodass sie sich auf die Aufgaben konzentrieren konnten, ohne unter Druck zu stehen (sprachlich) zu versagen. Das Lösen der jeweiligen Aufgaben erfolgte unter bestimmten Zeitvorgaben, wodurch die Studierenden einem leichten Stress ausgesetzt waren. Dies plante ich bewusst, da sich ein leichter Stress erwiesenen Maßen positiv auf Lernergebnisse auswirken kann. Das Ergebnis war, dass die Studierenden konzentriert und effizient innerhalb der Gruppen arbeiteten, die Aufgaben innerhalb der vorgegebenen Zeit lösen konnten und die Stimmung insgesamt positiv war.

11.6 Inwiefern kann der handlungsorientierte Ansatz für die Übersetzerausbildung weiterentwickelt werden?

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit kann man einige wertvolle Schlüsse in Bezug auf die Übersetzerausbildung ziehen: Die Studierenden haben die drei im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsreihen wohlwollend aufgenommen und sie wünschen sich mehr Übungen dieser Art. Besonders gut hat ihnen das Arbeiten in kooperativen Lernformen gefallen, da sie in ihrem eigenen Tempo arbeiten konnte, miteinander in der Fremdsprache kommunizierten und sich kennenlernten.

Des Weiteren wurde von den Studierenden positiv aufgenommen, dass sie ein ganzes Semester lang Zeit hatten, sich auf eine Thematik einzulassen, und dass dadurch die entsprechenden Konsolidierungsphasen ihres Wissens nicht zu kurz kamen. So konnten sie einerseits durch Üben und Wiederholen ihre interkulturelle Kompetenz erweitern und andererseits ihre Sprechkompetenz in der Fremdsprache verbessern. Es wurde deutlich, dass erworbenes Wissen den Studierenden nur dann zur Verfügung steht, wenn es auch genügend gefestigt wird. So kommt häufig trainiertes Sprechen in der Fremdsprache den Studierenden bei ihrem späteren Beruf, auch im Zug der *Employability* und den neuen, vielseitigen Aufgaben, die der Übersetzerberuf heutzutage mit sich bringt, zugute. Eine gute Sprechkompetenz führt bei den Lernenden zu mehr Selbstbewusstsein, was sich auf ihren späteren Beruf und ihr späteres Leben mit Sicherheit positiv auswirkt.

Es hat sich außerdem gezeigt, dass durch die Lernaufgaben verschiedene Themen erarbeitet, die Kompetenzen der Studierenden geschult und ihr Wissen vernetzt wurden, was zu einem Lernfortschritt der Lerngruppe führte.

Ein weiterer Faktor dafür, dass sich die Unterrichtsreihen positiv auf die Lernenden auswirkt, war die hohe Motivation, mit der eine Vielzahl der Teilnehmer bei der Sache war. Die Studierenden empfanden es als angenehm, mehr in der Fremdsprache sprechen zu können. Es konnte ihnen außerdem der Druck genommen werden, die Fremdsprache stets gut sprechen zu müssen, da sie innerhalb der Unterrichtsphasen keiner Notengebung ausgesetzt wurden. Sie nahmen des Weiteren wohlwollend auf, dass sie während der Unterrichtsreihen zwar beurteilt wurden, diese Beurteilung aber beratenden Charakter hatte und sich nicht auf die Notengebung

auswirkte. Dieses Feedback in Form einer formativen Lernprozessförderung, bei der die Lernenden Zeit hatten, aus ihren Fehlern zu lernen, ohne dass ihre Übersetzungen sofort beurteilt wurden, trug insgesamt zu einer positiven Lernatmosphäre bei. Eine Note für die Übersetzungsübung bzw. für die Übersetzerseminare haben die Studierenden erst am Ende des Halbjahres erhalten. Dabei wurden verschiedene Komponenten berücksichtigt, insbesondere die Entwicklung der Sprechkompetenz, der sozio-professionellen Kompetenzen und auch eine abschließende Übersetzung.

Letzten Endes konnte gezeigt werden, dass der Faktor der Motivation beim Übersetzen nicht zu unterschätzen ist und, dass Sprechgelegenheiten in der Fremdsprache von vielen Studierenden dankbar angenommen werden. So wäre eine künftige Entwicklung in der Translationsdidaktik dahingehen denkbar, dass man ganz generell darauf Rücksicht nimmt, der Schulung der Sprechkompetenz der Studierenden im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts den gebührenden Stellenwert zu verschaffen.

12. Literaturverzeichnis

12.1 Printquellen

- Alatis, James E. (Hrsg.) (1995): *Linguistics and the Education of Language teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects* (GURT 1995). Washington: Georgetown University Press.
- Albert, Martin / Obler, Loraine (1978): *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- Anders, Heidi (2012): *55 Stundeneinstiege Englisch*. Augsburg: Auer Verlag.
- Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2009): *Handbuch Unterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44-50.
- Artigal, Josep Maria (1993): *Catalan and Basque immersion programmes*. In: Baetens Beardsmore, Hugo (1993): *Clevedon: Multilingual Matters*, S. 30-53.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem* (2003): Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baddeley, Alan / Hitch, Graham J. (1976): *Verbal Reasoning and Working Memory*. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 28(1976)4, S. 603-621.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1982): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.) (1993): *European models of bilingual education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1996): *Foundations of bilingual education and bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin / Jones, Sylvia Prys (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bär, Markus / Franke, Manuela (Hrsg.) (2016): *Spanisch Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bauer, Joachim (2002): *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. Frankfurt: Eichborn.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hands-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Übungen zum Schreiben, Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: Francke.
- Beck, Herbert (2003): *Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?* In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 3(2003), S. 323-330.
- Bell, Roger (1976): *Sociolinguistics. Goals, approaches and problems*. London: B.T. Batsford.

-
- Belliveau, Corinna (2002): Simultaner bilingualer Spracherwerb unter entwicklungs- und kognitionspsychologischen Aspekten, Aachen: Shaker.
- Bleyhl, Werner / Timm, Johannes-Peter (1998): Verfügung über sprachliche Mittel, Wortschatz und Grammatik. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): Englisch Lehren und Lernen. Berlin: Cornelsen, S. 259-271.
- Bleyhl, Werner (2000): Fremdsprachen in der Grundschule: Grundlagen und Praxisbeispiele. Braunschweig: Schroedel.
- Blioumi, Aglaia (2001): Interkulturalität als Dynamik. Tübingen: Staufenburg.
- Bloomfield, Leonard (1933): Language. New York: Henry Holt.
- Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hrsg.) (2008): Leitfaden Schulpraxis, Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Brandes, H. / Linz, U. / Louis, R. (2013): Professionelle Projektarbeit. Praxisnahe Einführung mit Arbeitshilfen. Hessisches Kultusministerium, Landesschulamt und Lehrkräfteakademie 2013.
- Brand, Matthias / Markowitsch, Hans Joachim (2006): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In Hermann, U. (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, S. 60-76.
- Butzkamm, Wolfgang / Caldwell, John A. W. (1998): The Bilingual Reform. A paradigm shift in foreign language teaching. Tübingen: Narr.
- Butzkamm, Wolfgang (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): Englisch Lehren und Lernen. Berlin: Cornelsen, S. 45-52.
- Canfora, Carmen (2016): Aktivierende Lehrmethoden für die Übersetzer Ausbildung. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Dissertation. Online verfügbar unter: <https://publications.ub.uni-mainz.de/theses/volltexte/2016/100000371/pdf/100000371.pdf>.
- Carmichael, Leonard (1972): In: Lenneberg, Eric (1972): Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache. Berlin: Suhrkamp.
- Cartagena, Nelson / Gauger, Hans-Martin (1989): Vergleichende Grammatiken: Grammatik Spanisch-Deutsch, Teil 2. Berlin: Duden.
- Cassany, Daniel (2007): Aprender a escribir en español en la Europa plurilingüel. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch. Heft 28(2007), S. 4-8.
- Cenoz, Jasone (1998): Multilingual education in the Basque country. In: Cenoz, Jasone / Genesee, Fred (Hrsg.) (1998): Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, S. 16-32.
- Christ, Herbert (2002): In der Grundschule zwei Sprachen lernen. In: Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Perspektiven Englisch (2002)3, S. 43-51.

-
- Christ, Ingeborg (2002): Bilinguale Module – eine weitere Form des bilingualen Unterrichts. In: Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Perspektiven Englisch (2002)3, S. 15-21.
- Cummins, Jim (1978): The cognitive development of children in immersion programs. In: The Canadian Modern Language Review 34(1978)5, S. 855-883.
- Cummins, Jim (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.) (1982): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Neumann & Königshausen, S. 34-43.
- Cummins, Jim (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: Rivera, Ch. (Hrsg.) (1984): Language Proficiency and Academic Achievement. Clevedon: Multilingual Matters, S. 2-19.
- Cummins, Jim / Davison, Chris (Hrsg.) (2007): International Handbook of English Teaching. In: Springer International Handbooks of Education Band 15. Heidelberg, New York: Springer US.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Van Deusen-Scholl, N. / Hornberger, N. (2008): Encyclopedia of Language and Education. Heidelberg: Springer, S. 487-499.
- De Houwer, Annick (1990): Cambridge studies in linguistics. The acquisition of two languages from birth: A case study. Cambridge University Press.
- De Houwer, Annick (2009): First Language Acquisition, Band 2. Bristol: Channel View Publications.
- Diebold, Richard (1961): Incipient bilingualism. In: Language 37(2009)1, S. 97-112.
- Edwards, John (1994): Multilingualism. London, New York. Routledge.
- Ellis, Rod (1994): Instructed Second Language Acquisition: Learning in the classroom. Oxford: Blackwell.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Ferguson, Charles Albert: (1995) Long-term commitment and lucky events. In: Alatis, J. E. (Hrsg.) (1995): Linguistics and the Education of Language teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects (GURT 1995). Washington: Georgetown University Press, S. 39-57.
- Fischer, Kurt W. (2010): The future of educational neuroscience. In: Mind, Brain and Education. Neuroscience implications for the classroom 4(2010)2, S. 248-269.
- Fleischmann, Eberhard (2004): Zum Begriff der translatorischen Kulturkompetenz und den Problemen ihrer Vermittlung. In: Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter

-
- A. / Wotjak, Gerd (2004): Translationskompetenz. Tübingen: Stauffenburg, S. 323-342.
- Freed, Barbara F. (1995): Second Language Acquisition in a Study Abroad Context. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Freudenfeld, Regina / Nord, Britta (2007): Professionell kommunizieren: Neue Berufsfelder – neue Vermittlungskonzepte. Hildesheim: Olms, S.145-160.
- Frey, Hanno (2005): Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen. Münster: Waxmann.
- Friederici, Angela D. (1984): Neuropsychologie der Sprache. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friederici, Angela D. (1987): Kognitive Strukturen des Sprachverstehens. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Friederici, Angela D. / Opitz, Bertram / von Cramon, Yves (2000): Segregating semantic and syntactic aspects of processing in the human brain: an fMRI investigation of different word types. In: Cerebral Cortex 10(2000)7, S. 698–705.
- Friederici, Angela D. / Ruschemeyer, Shirley-Ann / Hahne, Anja / Fiebach, Christian J. (2003): The role of left inferior frontal and superior temporal cortex in sentence comprehension: localizing syntactic and semantic processes. In: Cerebral Cortex 13(2003)2, S. 170–177.
- Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (1998): Medien prozessorientierter Sprachbegabung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, S. 137-145.
- González Davies, Maria (2004): Multiple Voices in the Translation Classroom. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Göpferich, Susanne (1997): Der Kommunikationsmittler im Wissenstransfer vom Fachmann zum Laien: Neue Aufgaben in der Übersetzer Ausbildung. In: Drescher, Horst (Hrsg.): Transfer. Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität. Frankfurt: Lang, S. 154-174.
- Göpferich, Susanne (2008): Translationsprozessforschung. Tübingen: Narr.
- Göpferich, Susanne / Alves, Fábio / Mees, Inger M. (Hrsg.) (2009): Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Göpferich, Susanne (2009a): Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study 'TransComp'. In: Göpferich, Susanne / Jakobsen, Arnt L. / Mees, Inger M. (Hrsg.) (2009): Copenhagen Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research. Kopenhagen: Samfundslitteratur.
- Göpferich, Susanne (2009b): Vom Novizen zum Experten: Die Modellierung (der Entwicklung) translatorischer Kompetenz. In: Wotjak, Gerd / Ivanova, Vessela /

-
- Taberes Placencia, Encarnacion (Hrsg.) (2009): *Translatione via facienda*. Festschrift für Christiane Nord zum 65. Geburtstag. Frankfurt: Lang, S. 75-89.
- Göpferich, Susanne (2010): The translation of instructive texts from a cognitive perspective: Translation novices and professionals compared. In: Göpferich, Susanne / Alves, Fábio / Mees, Inger M. (Hrsg.): *New Approaches in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, S. 5-52.
- Göpferich, Susanne / Bayer-Hohenwarter, Gerrit / Prassl, Friederike / Stadlober, Johanna (2011): Exploring Translation Competence Acquisition: Criteria of Analysis Put to the Test. In: O'Brien, Sharon (Hrsg.) (2011): *Cognitive Explorations of Translation*. London: Continuum, S. 57-85.
- Gouadec, Daniel (2007): *Translation as a Profession*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Grieser-Kindel, Christian / Henseler, Roswitha / Möller, Stefan (2016): *Method Guide – Methoden für einen kooperativen und individualisierten Englischunterricht*. Braunschweig: Schöningh.
- Grosjean, François (1982): *Life with 2 languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, Francois / Li. Ping (2013): *Psycholinguistics of Bilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Gruber, Hans / Mandl, Heinz / Renkl, Alexander (1993): Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, Heinz / Dreher, Michael / Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.) (1993): *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*. Göttingen: Hogrefe, S. 203-227.
- Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (2009): *Fachdidaktik Spanisch*. Stuttgart: Klett.
- Hansen, Gyde (1998): Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz. In: Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (Hrsg.) (1998): *Handbuch Translation*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, S. 341-343.
- Harris / Sharewood (1978): *Translating as an innate skill*. Heidelberg, New York: Springer US.
- Haß, Frank (1998): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Hatim, Basil / Mason, Ian (1997): *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- Haugen, Einar (1987): *Blessing of Babel – Bilingualism and Language Planning. Problems and Pleasures*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Hawelka, Birgit / Hammerl, Marianne / Gruber, Hans (Hrsg.) (2007): *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Kröning: Asanger.

-
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsforschung. In: Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44-50.
- Helmke, Andreas (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: for.mat – Projektleitung Udo Klinger (Hrsg.) (2009): Mit Kompetenzen Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und –materialien. Braunschweig: Westermann: EINS, S. 35-54.
- Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2010): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 886-895.
- Helmke, Andreas (2016): Kompetenzorientierter Unterricht = Guter Unterricht? In: VBE-Magazin 55(2016)3, S. 3-4.
- Henseler, Roswitha / Möller, Stefan/ Surkamp, Carola (2011): Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres. Selze: Kallmeyer.
- Hermes Liesel (1998): Leseverstehen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): Englisch Lehren und Lernen. Berlin: Cornelsen, S. 229-236.
- Herold, Martin / Landherr, Birgit (2003): SOL – ein systematischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herrmann, Ulrich (2002): Neurodidaktik. Weinheim: Beltz.
- Hickey, Tina (1997): Early immersion education in Ireland: The Naíonraí. Dublin: Linguistics Institute of Ireland.
- Höness, Angelika (2007): Debating opens doors. In: Der fremdsprachliche Unterricht 41(2007)90, S. 30-36.
- Hönig, Hans (1995): Konstruktives Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul (1982): Strategie der Übersetzung. Tübingen: Narr.
- Hubscher-Davidson, Séverine / Borodo, Michal (2012): Global Trends in Translator and Interpreter Training. Bloomsbury Advances in Translation. London: Continuum.
- Hull, Rachel / Vaid, Jyotsna (2002): Re-envisioning the bilingual brain: Using functional neuro imaging: Methodical and interpretive issues. In: Fabbro, Franco (Hrsg.) (2002): Advances in the neurolinguistics of bilingualism. Undine University Press, S. 266-270.
- Hurtado Albir A. (2007): Competence-based Curriculum Design for Training Translators. In: The Interpreter and Translator Trainer 1(2007)2, S. 163-195.
- Hurtado Albir, A. / Gonzáles Davies (2009): Handbook of Translation Studies. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

-
- Hurtado Albir, Amparo (2017): Translation and Translation Competence In: Hurtado Albir, Amparo (Hrsg.) (2017): Researching Translation and Interpreting Competence by PACTE Group. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 3-33.
- Jäger, Gert (1976): Zu einigen Voraussetzungen für ein linguistisches Modell der translatorischen Kompetenz. In: Linguistische Arbeitsberichte (LAB) 13(1976), S. 1-11.
- Jäger, Gert / Neubert, Albrecht (Hrsg.) (1988): Semantik, Kognition und Äquivalenz. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Jäncke, Lutz (2006a): Funktionale Links-rechts-Asymmetrien. In: Karnath, H.-O. / Thier, P. (Hrsg.) (2006): Neuropsychologie. Tübingen: Springer, S. 595-604.
- Jäncke, Lutz (2006b): Hirnanatomische Asymmetrien. In: Karnath, H. O. / Thier, P. (Hrsg.) (2006): Neuropsychologie. Tübingen: Springer, S. 586-594.
- Jäncke, Lutz (2017): Lehrbuch: Kognitive Neurowissenschaft. Göttingen: Hogrefe.
- Karnath, Hans Otto / Thier, Peter (Hrsg.) (2003): Neuropsychologie. Tübingen: Springer.
- Kauffeld, Simon (2003): Weiterbildung: Eine lohnende Investition in die berufliche Zukunft? In: Frey, Andreas / Jäger, Reinhold S. / Renold, Ursula (Hrsg.) (2003): Kompetenzmessung- Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Verlag Empirische Pädagogik: Landau, S. 176-195.
- Kautz, Ulrich (2002): Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium.
- Kelly, Dorothy (2005): A Handbook for Translator Trainers. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, Dorothy (2010): Translation Pedagogy. In: Gambier, Yves (2010): Handbook of translation studies. 2 Bde. New York. Amsterdam: Benjamins.
- Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie (2002): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Staufenburg.
- Kieweg, Werner (2000): Zur Mündlichkeit im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 34(2000)47, S. 4-10.
- Kiraly, Donald (1995): Pathways to translation: Pedagogy and process. Kent: Kent State University Press.
- Kiraly, Donald (2000): A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, Donald (2001): Towards a constructivist approach to translator education. In: Quaderns – Revista de Traducción 6(2001), S. 50-53.
- Kiraly, Donald (2006): Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education. In: Translation and Interpreting Studies 6(2006)1, S. 68-86.

-
- Kiraly, Donald (2007): Sprachmittlung in einer komplexen Welt: Die Übersetzer-
ausbildung im Wandel. In: Wotjak, Gerd (Hrsg.) (2007): Quo vadis Translatologie?
Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Überset-
zern in Leipzig. Berlin: Frank & Timme, S. 191-204.
- Kiraly, Donald (2012a): Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal
Perspective. In: *Meta* 57(2012)1, S. 82-95.
- Kiraly, Donald (2012b) Skopos Theory goes to Paris: Purposeful Translation and
Emergent Translation. In: *mTm – A Translation Journal* 4(2012), S. 119-144.
- Kiraly, Donald/ Hansen-Schirra, Silvia/ Maksymski, Karin (Hrsg.) (2013): New Pro-
spects and Perspectives for Educating Language Mediators. Tübingen: Narr.
- Kiraly, Donald (2013a): Das Kultivieren einer Translationsdidaktik -Eine fraktale Per-
spektive. In: Hansen-Schirra, Silvia / Kiraly, Donald (Hrsg.) (2013): Projekte und
Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung. Frankfurt: Lang, S.
11-32.
- Kiraly, Donald (2013b): Towards A View of Translator Competence as an Emergent
Phenomenon: Thinking Outside the Box(es). Translator Education. In: Kiraly,
Donald / Hansen-Schirra, Silvia / Maksymk, Karin (Hrsg.) (2013): New Prospects
and Perspectives for Educating Language Mediators. Tübingen: Narr, S. 197-224.
- Kiraly, Donald (2015): From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis.
In: Piotrowska, Maria / Tyupa, Sergiy (Hrsg.) (2015): inTRAlinea Special Issue:
Challenges in Translation Pedagogy. Online verfügbar unter: [https://www.rese-
archgate.net/publication/311825791_From_Assumptions_about_Kno-
wing_and_Learning_to_Praxis_in_Translator_Education](https://www.researchgate.net/publication/311825791_From_Assumptions_about_Knowing_and_Learning_to_Praxis_in_Translator_Education).
- Klinger, Udo (Hrsg.) (2009): for.mat – Projektleitung: Mit Kompetenzen Unterricht
entwickeln. Fortbildungskonzepte und –materialien. Braunschweig: Westermann:
EINS.
- Kocher, Doris (1999): Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt – Medien und Kommu-
nikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode. Hamburg: Dr. Kovač.
- Köhler, Friedlind H. (1984) Zwischensprachliche Interferenzen: Eine Analyse syn-
taktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. Tü-
bingen: Narr.
- Köhler, Friedlind (1984): Zwischensprachliche Interferenzen. Tübingen: Narr.
- Krashen, Stephen D (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition.
Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen / Terrell, Tracy D. (1983): The Natural Approach – Language Ac-
quisition in the Classroom. Hayward: Alemany Press.
- Krechel, Hans-Ludwig (1999): Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bi-
lingualen Modulen. In: Bausch, K.-R. / Helbig, B. (Hrsg.) (1999): Bilinguales Leh-
ren und Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

-
- 4(1999)2, S. 1-9. Online verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/krechel1.htm>
- Kußmaul, Paul (1993): Empirische Grundlagen für eine Übersetzungsdidaktik: Kreativität im Übersetzungsprozess. In: Holz-Mänttari, Justa / Nord, Christiane (Hrsg.) (1993): *Traducere Navem: Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*. Tampere: Tampere Yliopisto, S. 275-286.
- Kußmaul, Paul (1995): *Training the translator*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Kußmaul, Paul (1996): Die Bedeutung des Verstehensprozesses für das Übersetzen. In: Lauer, Angelika / Gerzymisch-Arbogast, Heidrun / Haller, Johann / Steiner, Erich (Hrsg.) (1996): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Narr, S. 229-238.
- Kußmaul, Paul (1997a): Die Rolle der Psycholinguistik und der Kreativitätsforschung bei der Untersuchung des Übersetzungsprozesses. In: Fleischmann, Eberhard / Kutz, Wladimir / Schmitt, Peter A. (Hrsg.) (1997): *Translationsdidaktik. Grundlagen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, S. 605-611.
- Kußmaul, Paul (1997b): Empirische Untersuchungen mentaler Prozesse bei der Translation. In: Drescher, Horst (Hrsg.) (1997): *Transfer. Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität. 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Frankfurt: Lang, S. 225-241.
- Kußmaul, Paul (2000): *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kußmaul, Paul (Hrsg.) (2009a): *Übersetzen – nicht leicht gemacht*. Berlin: Saxa.
- Kußmaul, Paul (2009b): Übersetzen, Verstehen und Kognitionslinguistik. In: Kußmaul, Paul (Hrsg.) (2009): *Übersetzen – nicht leicht gemacht*. Berlin: Saxa, S. 136-152.
- Lambert, José/ Hermans, Johan (1998): *Functional Approaches to Culture and Translation*. In: Lambert, José (Hrsg.) (2006): *From translation markets to language management: the implications of translation services*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 154-156.
- Lange, Winfried (1998): Ausgewählte Probleme des Übersetzens von Fachtexten. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 54(1998), S. 77–90.
- Lange, Winfried (2004). Der Erwerb von Übersetzerkompetenz durch Projektarbeit. In: Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter / Wotjak, Gerd (Hrsg.) (2004): *Translationskompetenz*. Tübingen: Stauffenburg, S. 623-640.
- Lautenbacher, Stefan / Güntürkün, Onur / Hausmann, Markus (2007): *Gehirn und Geschlecht: Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Frau und Mann*. Heidelberg: Springer.
- Lenneberg, Eric H. (1977): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt: Suhrkamp.

-
- Ljudskanow, Alexander (1972): Mensch und Maschine als Übersetzer. München: Max Hueber Verlag.
- Macnamara, John Theodore (1967): The effects of Instruction in a Weaker Language. In: Journal of Social Issues. 23(1967)2, S. 121-135.
- Macnamara, John Theodore (1978): Bilingualism and the bilingual child. New York: Arno Press.
- Mandl, Heinz / Dreher, Michael / Kornadt, Hans-Joachim (1993): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Mattes, Wolfgang (2002): Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Braunschweig: Schöningh.
- Mayer, Gerhart 1996: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Zur universitären Ausbildung von Sprachmittlern im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kelletat (Hrsg.) (1996): Übersetzerische Kompetenz. Berlin: Lang, S. 243-246.
- Mayer; Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Meisel, Jürgen / Müller, Natascha (1992): Fitness and Verb Placement in Early Child's grammar. In: Meisel, Jürgen M. (1992): The Acquisition of Verb Placement. Alphen aan den Rijn: Kluwer Academic Publishers, S. 109-138.
- Meisel, Jürgen M. (1992): The Acquisition of Verb Placement. Alphen aan den Rijn: Kluwer Academic Publishers.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Kaja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Müller, Natascha et al. (2015): Code-Switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Tübingen. Narr.
- Müller, Ralph-Axel / Rothermel, Robert D. / Behen, Michael E. / Muzik, O. / Mangner, Thomas. J. / Chugani, Harry T.: (1997): Receptive and expressive language activations for sentences: a PET study. In: Neuroreport 8(1997)17, S. 3767–3770.
- Müsseler, Jochen / Rieger, Martina (2016): Allgemeine Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Neubert, Albrecht / Shreve, Gregory M. (1992): Translation as Text. Kent: Kent State University Press.
- Neubert, Albrecht (1997): Die Macht der Wörter. Stuttgart: Hirzel.
- Neubert, Albrecht (2007): Das unendliche Geschäft des Übersetzens. Stuttgart: Hirzel.
- Nord, Britta (2007): Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Übersetzungsportfolio. In: Freudenfeld, Regina / Nord, Britta (Hrsg.) (2007):

-
- Professionell kommunizieren: Neue Berufsfelder – neue Vermittlungskonzepte. Hildesheim: Olms, S. 145-160.
- Nord, Christiane (1988): Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Heidelberg: Groos.
- Nord, Christiane (1996): Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. In: Lauer, Angelika / Gerzymisch-Arbogast, Heidrun / Haller, Johann / Steiner, Erich (Hrsg.) (1996): Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 313-327.
- Nord, Christiane (1997a): Translation as a purposeful activity. Manchester: St. Jerome.
- Nord, Christiane (1997b): Leicht-mittelschwer-(zu)schwer. In: Fleischmann, Eberhard / Kutz, Wladimir / Schmitt, Peter A. (Hrsg.): Translationsdidaktik. Tübingen: Narr, S. 92-102.
- Nord, Christiane (2009): Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendungen einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. 4. Aufl. Tübingen: Groos.
- Nord, Christiane (2010): Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlernen und -lehren. Berlin: BDÜ.
- Nord, Christiane (2011): Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Berlin: Frank & Timme.
- OECD (2005): Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Orth, Helen (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.
- PACTE (2000): Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: Beeby, Allison / Ensinger, Doris / Presas, Marisa (Hrsg.) (2000): Investigating Translation. Amsterdam: Benjamins, S.99-106.
- PACTE (2003): Building a Translation Competence Model. In: Alves, Fábio (Hrsg.) (2003): Triangulating Translation: Perspectives in process-oriented research. Amsterdam: Benjamins, S.43-66.
- PACTE (2007): Zum Wesen der Übersetzungskompetenz –Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells. In: Wotjak, Gerd (Hrsg.) (2007): Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Berlin: Frank & Timme, S.327-342.
- PACTE (2008): First Results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'. In: Kearns, John (Hrsg.) (2008): Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates: Issues, Methods and Debates. London: Continuum, S. 104-126.

-
- PACTE (2011a): Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. In: O'Brien, Sharon (Hrsg.) (2011): Cognitive Explorations of Translation. London: Continuum, S. 30-56.
- PACTE (2011b): Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. In: Alvstad, Cecilia / Hild, Adelina / Tisellus, Elisabet (Hrsg.): Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 317-343.
- Paradis, Michel (2004): A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Peal, Elizabeth / Lambert, Wallace E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. In: Psychological Monographs: General and Applied 76(1962)27, S. 1-23.
- Petit, Jean (1996): Rapport d'évaluation sur les classes ABCM du Haut-Rhin. Rapport à l'intention du Conseil régional du Haut-Rhin. Colmar: Service Language et culture régionales.
- Petit, Jean / Rosenblatt, François (1994): Synthèse de trois années d'évaluation des classes bilingues, hors contrat et associatives à parités horaires. Rapport à l'intention du Conseil régionale du Haut-Rhin. Colmar: Service langue et culture régionales.
- Pinker, Steven (1984): Language learnability and language development. Cambridge: Harvard University Press.
- Pohl J (1965): Bilingualismes. In: Revue Roumaine de linguistique 10(1965), S. 343-349
- Preiser, Siegfried (1976): Kreativitätsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Preiser, Siegfried / Buchholz, Nicola (2008): Kreativität: Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf Kröning: Asanger.
- Pritzel, Monika / Brand, Matthias/ Markowitsch, Hans Joachim (2003): Neurodidaktik. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Reiß, Katharina / Vermeer, Hans J. (1984): Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer.
- Reiterer, Susanne / Hemmelmann, Claudia / Rappelsberger Peter/ Berger Michael L. (2005): Characteristic functional networks in high- versus low-proficiency second language speakers detected also during native language processing: an explorative EEG coherence study in 6 frequency bands. In: Brain Research 25(2005)2, S. 566-578.
- Risku, Hanna (1998): Translatorische Kompetenz: kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit. Tübingen: Staufenberg.

-
- Risku, Hanna (2002): Situatedness. In: Translation Studies. Cognitive Systems Research 3(2002)3, S. 523–533.
- Rivera, Charlene (Hrsg.) (1984): Language Proficiency and Academic Achievement. Clevedon: Multilingual Matters, S. 2-19.
- Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion.
- Roskogler, Marion / Hammerl, Marianne (2007): Moderationstechniken. In: Hawelka, Birgit / Hammerl, Marianne / Gruber, Hans (Hrsg.) (2007): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis. Kröning: Asanger, S. 107-123.
- Rössler, Frank (2011): Psychophysiologie der Kognition: Eine Einführung in die Kognitive Neurowissenschaft. Heidelberg: Spektrum.
- Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2010): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Schaeper, Hilde / Wolter, Andä (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11(2008)4, S. 607-625.
- Schaeper, Hildegard/ Briedis, Kolja (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS – Hochschulinformations-System.
- Scheich, Henning (2003): Lernen unter der Dopamindusche. In: Die ZEIT Nr. 39 vom 18.09.2003. Online verfügbar unter: https://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik_2.
- Scheunflug, Annette (2001): Biologische Grundlagen des Lernens: Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schmitt, Peter A. (Hrsg.) (2000): Paradigmenwechsel in der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg.
- Schöberle, Wolfgang (2006): Debattieren im Spanischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch 14(2006), S.42-46.
- Shannon, Sheila M. (1987): English en el barrio. A sociolinguistic study of second language contact. PhD dissertation. Stanford University. Online verfügbar unter bei ProQuest-U.M.I unter der Nr. 8801029..
- Siebert-Ott, Gesa (2006): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder: Wiesbaden: VS Verlag, S.145-161.
- Siever, Holger (2008): Übersetzen Spanisch – Deutsch. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Siever, Holger (2015): Übersetzungswissenschaft. Tübingen: Narr.

-
- Siever, Holger / Wehberg, Anne Simone (2016): *Angewandte Tempora und Modi des Spanischen*. Tübingen: Narr.
- Siever, Holger (2017): Ein Vorschlag für ein komplexes Translationsmodell. In: Sinner, Carsten / Paasch-Kaiser, Christine / Härtel, Johannes (Hrsg.) (2017): *Translation 4.0. Dolmetschen und Übersetzen im Zeitalter der Digitalisierung*. Frankfurt: Lang, S. 264-279.
- Skutnabb-Kangas, Tove / McCarty, Teresa L. (2000): *Definition – Bilingualism, bilingual education*. Wiesbaden: Springer.
- Sommerfeldt, Kathrin / Steveker, Wolfgang / Vences, Ursula / Wlasak-Feik, Christine (2011): *Spanisch Methodik. Ein Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Sommerfeldt, Kathrin / Fitting, Anke / Berger, Stephanie / Mailand, Britta (2017): *99 Tipps – Praxis-Ratgeber Schule für die Sekundarstufe I und II. Für Spanisch*. Berlin: Cornelsen.
- Søndergaard, Bent (1993): The problem of pedagogy versus ideology: The case of a Danish-German bilingual school-type. In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.) (1993): *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 66-85.
- Steveker, Wolfgang (2014): *Das schnelle Methoden-1x1 Spanisch*. Berlin: Cornelsen.
- Steveker, Wolfgang / Weber, Gisela (2018): Micro listening zur Schulung der Laut- und Worterkennung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 62(2018), S. 7-11.
- Swift, James (1982): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Neumann & Königshausen.
- Taeschner, Traude (1983): *The sun is feminine*. Heidelberg: Springer.
- Tauberböck, Andrea (2007): Sprache kommt von sprechen. Ein Plädoyer für mehr Mündlichkeit im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41(2007), S.2-7.
- Teichmann, Virginia (1998): Kreatives Schreiben. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): *Englisch Lehren und Lernen*. Berlin: Cornelsen, S. 250-257.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Timm, Johannes-Peter (1998): *Englisch Lehren und Lernen*. Berlin: Cornelsen.
- Tommola, Jorma (1985): *Context Effects on the Processing of English as a foreign language*. Turku: Turun Yliopiston-Verlag.
- Toury, Gideon (1995): *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

-
- Tracy, Rosemarie / Gawlitzek-Maiwald, Ira / Fritzenschaft, Agnes (1992): The Acquisition of Verb Placement. In: Meisel, Jürgen M. (1992): The Acquisition of Verb Placement. Alphen aan den Rijn: Kluwer Academic Publishers.
- Tracy, Rosemarie (2009): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Bedingungen, Risiken und Chancen. In: Spektrum Patholinguistik 2(2009), S. 1-8.
- Vanderheiden, Elisabeth / Mayer, Claude-Hélène (2014): Handbuch interkultureller Öffnung: Göttingen. Vanderhoeck & Ruprecht.
- Ulmann, Gisela (1968): Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzepts. Weinheim: Beltz.
- Van der Geest, Ton / Gerstel, Rudie / Appel, René / Tervoort, Bernard Th. (1973): The child's communicative competence. Den Haag: Mouton.
- Van der Geest, Ton (1981): Neurolinguistische Reifung in entwicklungspsychologischer Sicht. In: Schnelle, H. (Hrsg.): Sprache und Gehirn. Frankfurt: Suhrkamp.
- Vermeer, Hans (1983): Aufsätze zur Translationstheorie. Heidelberg: Vermeer (Selbstverlag).
- Vienne, Jean (1994): Towards a pedagogy of "translation in situation". In: Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice 2(1994), S. 51-59.
- Vienne, Jean / Gouadec, Daniel (2000): Handbook of Translation Studies. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Vollmer, Helmut (1998): Sprechen und Gesprächsführung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): Englisch Lehren und Lernen. Berlin: Cornelsen, S. 237-249.
- Walk, Laura (2011): Bewegung formt das Gehirn. Lernrelevante Erkenntnisse der Hirnforschung. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1(2011), 27-29.
- Weinreich, Uriel (1968): Languages in Contact. Findings and Problems. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Weinreich, Uriel (1977): Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. In: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation 20(1994). Online verfügbar unter: http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf.
- Wode, Henning (1981): Learning a second language. Tübingen: Narr.
- Wode, Henning (1999): Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Wotjak, Gert / Schmidt, Heide (Hrsg.) (1997): Modelle der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert. Madrid, Frankfurt: Vervuert.

-
- Zaidel, Eran (1978a): Concepts of cerebral dominance in the split brain. Buser, P. / Rougeul-Buser, A (Hrsg.) (1978): Cerebral Correlates of Conscious Experience. Amsterdam: Elsevier, S. 177-197.
- Zald, David (2003): The role of the human amygdala and insular cortex in emotional processing. In: Brain Research Review 41(2003), 88-123. Online verfügbar unter: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12505650>.
- Zybatow, Lew N. (2007): Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. Frankfurt: Lang.

12.2 Internetquellen

- IQ.1: Pisa- Studie (2018): www.pisa.oecd.org, <https://www.pisa.tum.de/pisa-2018>.
- IQ.2: EMT (2017: 9): Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe (Abbildung 1): https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf EMT Competence Framework 2017.
- IQ.3: Kelly (2002: 1): Legal Translation Training (Abbildung 2): <https://image2.slideserve.com/4088553/slide33-l.jpg>.
- IQ.4: Qualitätsstandard DIN EN 15038: www.qualitätsstandard.din.en-15038.com.
- IQ.5: Erstes Modell der PACTE-Gruppe (2000: 101) (Abbildung 3): https://www.researchgate.net/figure/Three-models-of-translation-competence-A-EMT-Expert-Group-2009-4-B-PACTE-2005-610_fig5_286924040.
- IQ.6: Zweites Modell der PACTE-Gruppe (2003: 60) (Abbildung 4): <https://yasudamclean.files.wordpress.com/2014/12/pacte-2003-model-of-translation-competence.png>.
- IQ.7: Göpferich (2008: 1): Göpferichs Modell Translatorischer Kompetenz 2008 (Abbildung 5): https://www.researchgate.net/figure/Three-models-of-translation-competence-A-EMT-Expert-Group-2009-4-B-PACTE-2005-610_fig5_286924040.
- IQ.8: Kiraly (2006: 1): A componential model of translator competence (Abbildung 6): https://www.researchgate.net/profile/Don_Kiraly/publication/286924040/figure/fig1/AS:306879159914496@1450177101897/A-componential-model-of-translator-competence-based-on-Kiraly-2006_Q320.jpg.
- IQ.9: Kiraly (2012: 1): Weitgehend separates Auftreten der Subkompetenzen mit wenig Vernetzungen. (Abbildung 7): https://www.researchgate.net/profile/Don_Kiraly/publication/286924040/figure/fig2/AS:306879159914497@1450177101918/A-proposed-three-dimensional-model-of-incipient-translator-proficiency-the-interplay-of_Q320.jpg.

-
- IQ.10: Kiraly (2012: 1): Starke Vernetzung der Subkompetenzen untereinander. (Abbildung 8): https://www.researchgate.net/profile/Don_Kiraly/publication/286924040/figure/fig3/AS:306879159914498@1450177101939/Instantiated-competence-in-an-expert-translators-translatory-moment_Q320.jpg.
- IQ.11: Hessischer Referenzrahmen (2006: 26): <https://kultusministerium.hessen.de/presse/infomaterial/2/hessischer-referenzrahmen-schulqualitaet-hrs>.
- IQ.12: KMK, Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen (2012): https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- IQ.13: HKM: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität ((Lehren und Lernen): (2006: 26) (Abbildung 9): https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer-referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf.
- IQ.14: Companion Volume“ zum GeR (2019): Was ist neu? Was heißt das für unseren Unterricht? <http://www.aksfobicert.de/de/content/fortbildungsveranstaltung/companion-volume-zum-ger-was-ist-neu-was-heisst-das-fuer-unseren-Unterricht?>
- IQ.15: Bologna Deklaration der Europäischen Bildungsminister (1999): https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf.
- IQ.16: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>.
- IQ.17: Kompetenzstufen gemäß GeR (Abbildung 10): <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>.
- IQ.18: Diskurskompetenz gemäß Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen für die Sekundarstufe 1 (2012) (Abbildung 11): https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kerncurriculum_moderne_fremdsprachen_gymnasialer_bildungsgang_sekundarstufe_i.pdf.
- IQ.19: KCGO für moderne Fremdsprachen (2016): https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kcgo-sp_gymnasiale_oberstufe.pdf.
- IQ.20: Sprachmagazin Écoute (20/10): Wortnetze zum Vokabellernen: <https://www.ecoute.de/sites/ecoute.spotlight-verlag.de/files/inline-images/mindmap.jpg>.
- IQ.21: Shell- Jugendstudie 2018 (2019): <https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie.html>.
- IQ.22: Gille, Uwe et al. (2013): Operculum (Abbildung 13): [https://de.wikipedia.org/wiki/Operculum_\(Gehirn\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Operculum_(Gehirn)).
- IQ.23: Institut für kognitive Neurowissenschaft (2019): Broca-Areal und Wernicke-Areal (Abbildung 14): <https://i.pinimg.com/736x/75/d9/11/75d911d5475789ff5576c0fd2ef29--wernickes-area-tao-com.jpg>.

-
- IQ.24: Hinghofer-Szalkay, Helmut: Planum Temporale (Abbildung 15): <http://physiologie.cc/planum-temporale.jpg>.
- IQ.25: Schwellenmodell nach Jim Cummins (2007) (Abbildung 16): <https://docplayer.org/16122290-Bilinguale-konzeptionen-im-kindergarten-sind-sie-fuer-alle-kinder-gleichermassen-geeignet-zur-besonderen-problematik-von-migrantenkindern.html>.
- IQ.26: Broske, Dirk (2005): Informationsübertragung Neuronen, (Abbildung 17): http://www.abiwissen.info/biologie_informationsverarbeitung.html.
- IQ.27: Ziegler, Wolfgang (2015): Neuronale Netze Teil 3 (Abbildung 18): <https://entwickler.de/online/neuronale-netze-teil-3-159773.html>.
- IQ.28: Baddeley, Alan D. / Hitch, Graham J. (1974): Working Memory Model (Abbildung 19): <https://www.slideserve.com/truly/the-working-memory-model-baddeley-and-hitch-1974>.
- IQ.29: Stangl, Werner: Das Gedächtnis (Abbildung 20): <https://arbeitsblaetter.stang-taller.at/GEDAECHTNIS/ModelleSpeicher.shtml>.
- IQ.30: Menschliches Gehirn einschließlich limbischem System (2016) (Abbildung 21): https://en.wikiversity.org/wiki/WikiJournal_of_Medicine/Medical_gallery_of_Blausen_Medical_2014.
- IQ.31: UNESCO Bangkok (2013): http://www.eu-bildungsprogramme.info/UNESCO_Bangkok. 2013. Educational Neurosciences – More Problems than Promise? Education Policy Research Series Discussion Dokument No. 3: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002251/225172E.pdf>.

Abbildungsverzeichnis

- Abb.1: Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe. Referenzmodell für Qualitätsanforderung (2017)
- Abb. 2: Legal Translation and Training: *La direccionalidad en traduccion* (Kelly 2002)
- Abb. 3: Erstes Modell der PACTE-Gruppe (2000)
- Abb. 4: Zweites Modell der PACTE-Gruppe (2003)
- Abb. 5: Göpferichs Modell Translatorischer Kompetenz (2008)
- Abb. 6: *A componential model of translator competence* (Kiraly 2006)
- Abb. 7: Weitgehend separates Auftreten der Subkompetenzen mit wenig Vernetzungen (Kiraly 2012)
- Abb. 8: Starke Vernetzung der Subkompetenzen untereinander (Kiraly 2012)
- Abb. 9: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (2006)
- Abb. 10: Kompetenzstufen gemäß GeR
- Abb. 11: Diskurskompetenz gemäß Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen (KMK 2012)
- Abb. 12: Wortnetze (Sprachmagazin Écoute 2010)
- Abb. 13: Operculum (Gille)
- Abb. 14: Broca-Areal und Wernicke-Areal (Institut für kognitive Neurowissenschaft)
- Abb. 15: Planum Temporale (Hinghofer-Szalkay)
- Abb. 16: Schwellenmodell nach Cummins (Cummins 2007)
- Abb. 17: Informationsübertragung Neuronen (Broske 2005)
- Abb. 18: Neuronale Netze (Ziegler 2015)
- Abb. 19: Working Memory Model (Baddeley / Hitch 1974)
- Abb. 20: Gedächtnis (Stangl 2013)
- Abb. 21: Menschliches Gehirn einschließlich limbischem System (Blausen 2016)

Abkürzungsverzeichnis

BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CALP	Cognitive Academic Linguistic Proficiency
GeR (CEFR)	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
DTP	Data Translation Programms (Datenübersetzungsprogramme)
EMT	European Master Translation (European Master Übersetzung)
FFL	Foreign Language Learning (Fremdsprachenlernen)
FK	Fremdsprachliche Kompetenz
HKM	Hessisches Kultusministerium
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PACTE	Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation
PISA-Studie	Programme for International Student Assessment
KCGO	Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder
LISST	Linguistisch-Intelligente Softwaresysteme für Sprach- und Translationsdidaktik
MRT	Magnetresonananztherapie
SLA	Second Language Acquisition
SOL	Selbstorganisiertes Lernen
TAP	Think Aloud-Protocol (Methode des lauten Denkens)
TK	Translatorische Kompetenz
TPS-Methode	Think-Pair-Share-Methode
1P1L-Prinzip	One Person One Language-Prinzip

10 Anhang

Der Anhang erscheint auf der beigelegten CD-ROM.

11 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich meine Dissertation selbstständig, ohne fremde Hilfe und mit keinen anderen als den in der Dissertation angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe. Die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen wurden als solche kenntlich gemacht. Ich habe außerdem von der Ordnung und Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis in Forschung und Lehre und zum Verfahren zum Umgang mit wissenschaftlichen Fehlverhalten Kenntnis genommen.

Ich habe des Weiteren keine Hilfe von kommerziellen Promotionsberatern in Anspruch genommen.

Anne Simone Wehberg