Aktivierende Lehrmethoden für die Übersetzerausbildung

Erfahrungen mit ausgewählten Methoden in heterogenen Lerngruppen

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Dr. phil.,
vorgelegt dem Fachbereich 06
Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz
von
Carmen Canfora
aus Bielefeld

2015

Referent/in:

Korreferent/in:

Tag des Prüfungskolloquiums: 7. Januar 2016

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis viii

Abkürzungsverzeichnis xii

1 Einleitung 1

2 Aktuelle Strömungen in der (Hochschul-)Didaktik 14

2.1 Konstruktivistische Lerntheorien 18

2.1.1 Didaktische Implikationen konstruktivistischer Lerntheorien 24

2.1.1.1 Individuelles/individualisiertes Lernen 26

2.1.1.2 Situiertes Lernen 28

2.1.1.3 Selbstgesteuertes Lernen 32

2.1.1.4 Emotionales Lernen 36

2.1.1.5 Problemorientiertes/Problembasiertes Lernen 37

2.1.1.6 Kooperatives/kollaboratives Lernen 38

2.1.1.7 Projektarbeit 44

2.1.1.8 Lernen durch Lehren 47

2.1.2 Probleme konstruktivistischer Didaktik 51

2.2 Beiträge der kognitiven Neurowissenschaften zu Lerntheorien 57

2.2.1 Parameter des Lernens in den Educational Neurosciences 63

2.2.1.1 Elementare Bausteine des Nervensystems 67

2.2.1.2 Strukturen neuronaler Netze 72

2.2.1.3 Struktur des Gedächtnisses 75

2.2.1.4 Zusammenhang zwischen Emotionen, Motivation und Kognition im Lernprozess 84

2.2.1.5 Die Rolle der Spiegelneuronen im Lernprozess 88

2.2.2 Didaktische Implikationen der „Educational Neurosciences“ 89

2.3 Zusammenfassung und Ausblick: Prinzipien gelingenden Lernens 93

2.4 Konstruktivismus und Educational Neurosciences – neue Lernkultur an Hochschulen 102

2.4.1 Aktivierende Lehrmethoden 106

2.4.2 Feedback und Bewertung von Leistungen 112

2.4.3 Multimediale Lernumgebungen 117

2.4.4 Lebenslanges Lernen 118

2.4.5 Aktivierende Lehrmethoden und Heterogenität 120

2.4.6 Auswirkungen der Bologna-Reform auf die europäische Hochschuldidaktik 125

2.4.7 Zusammenfassung und Ausblick: Konstruktivismus und Educational Neurosciences - neue Lernkultur an Hochschulen 129

3 Entwicklung der Übersetzungsdidaktik 132

3.1 Welche Kompetenzen brauchen Übersetzer? 139

3.1.1 Die kommunikativ-kulturelle Wende 141

3.1.2 Die kognitive Wende – der Übersetzer als Experte 146

3.1.2.1 Pyms Modell translatorischer Kompetenz 157

3.1.2.2 Riskus Modell translatorischer Kompetenz 159

3.1.2.3 Das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe 163

3.1.2.4 Göpferichs Modell translatorischer Kompetenz 168

3.1.2.5 Kiralys Modell translatorischer Kompetenz 172

3.1.2.6 Kellys Modell translatorischer Kompetenz 177

3.1.2.7 Das Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe 180

3.1.3 Zusammenfassung und Ausblick: Welche Kompetenzen brauchen Übersetzer? 185

3.2 Wie wird translatorische Kompetenz erworben? 188

3.2.1 Chestermans Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz 191

3.2.2 Das Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz der PACTE-Gruppe 194

3.2.3 Bergens Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz 197

3.2.4 Göpferichs Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz 199

3.2.5 Kiralys Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz 203

3.2.6 Zusammenfassung und Ausblick: Wie wird translatorische Kompetenz erworben? 209

3.3 Unterrichtsmethoden in der Übersetzungsdidaktik 211

3.3.1 Traditioneller lehrerzentrierter Übersetzungsunterricht 213

3.3.2 Alternative Modelle des Übersetzungsunterrichts 216

3.3.2.1 Textanalyse und übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum 218

3.3.2.2 Kreatives Schreiben nach Kußmaul 221

3.3.2.3 Projektbasierter Unterricht nach Kiraly 223

3.3.2.4 Prozessorientierter Unterricht nach Gile 226

3.3.2.5 Kompetenzorientierter und aufgabenbasierter Unterricht nach González Davies und Hurtado Albir 228

3.3.2.6 Neueste Tendenzen: Methoden der Translationsprozessforschung, multimedialer und vernetzter Übersetzungsunterricht 230

3.3.2.7 Weitere alternative (aktivierende) Methoden für den Übersetzungsunterricht 232

3.3.2.7.1 Große Methoden 234

3.3.2.7.1.1 Freie Textwahl 235

3.3.2.7.1.2 Lernteamcoaching 236

3.3.2.7.1.3 Portfolio 238

3.3.2.7.2 Kleine Methoden 240

3.3.3 Feedback und Bewertung von Leistungen im Übersetzungsunterricht. 244

3.3.4 Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Ausbildung von Übersetzern an deutschen Hochschulen 250

3.3.5 Zusammenfassung und Ausblick: Entwicklung der Übersetzungsdidaktik 254

4 Erfahrungen mit ausgewählten aktivierenden Methoden in heterogenen Lerngruppen 256

4.1 Infomarkt 265

4.1.1 Umsetzung der Methode ‚Infomarkt' 268

4.1.2 Prinzipien gelingenden Lernens im ‚Infomarkt' 272

4.1.3 Evaluation der Methode ‚Infomarkt' 276

4.1.3.1 Ergebnisse 276

4.1.3.1.1 Auswertung der Feedbackbögen 281

4.1.3.1.2 Vergleich der erreichten Noten im Multiterm-Projekt 296

4.1.3.1.3 Beobachtungen der Lehrkraft 297

4.1.3.2 Diskussion 301

4.2 Lernteamcoaching 308

4.2.1 Umsetzung der Methode ‚Lernteamcoaching' 311

4.2.2 Prinzipien gelingenden Lernens beim ‚Lernteamcoaching' 324

4.2.3 Evaluierung der Methode ‚Lernteamcoaching' 329

4.2.3.1 Ergebnisse 329

4.2.3.1.1 Auswertung der Feedbackbögen 335

4.2.3.1.2 Beobachtungen der Lehrkraft 347

4.2.3.2 Diskussion 352

4.3 Portfolio 359

4.3.1 Umsetzung der Methode ‚Portfolio' 364

4.3.2 Prinzipien gelingenden Lernes im ‚Portfolio' 390

4.3.3 Evaluierung der Methode ‚Portfolio' 396

4.3.3.1 Ergebnisse 396

4.3.3.1.1 Auswertung der Feedbackbögen 400

4.3.3.1.2 Lernkurven der Teilnehmer 416

4.3.3.1.3 Beobachtungen der Lehrkraft 425

4.3.3.2 Diskussion 435

5 Diskussion und Ausblick: Erfahrungen mit ausgewählten aktivierenden Lehrmethoden in heterogenen Lerngruppen 445

5.1 Probleme konstruktivistischer Lerntheorien 446

5.2 Didaktische Implikationen der Educational Neurosciences 448

5.3 Prinzipien gelingenden Lernens 449

5.4 Aktivierende Lehrmethoden und Heterogenität 452

5.5 Auswirkungen der Bologna-Reform und Employability 461

5.6 Entwicklungen der Übersetzungsdidaktik 462

6 Literaturverzeichnis 466

7 Anhang 511

8 Abstract 512

9 Ausbildungs- und Studienverlauf..... 513

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Typischer Aufbau einer Nervernzelle 69

Abb. 2: Eigenschaften neuronaler Netze (entnommen aus: Rösler 2011: 43) 75

Abb. 3: Das erweiterte Mehrkomponentenmodell des Arbeitsgedächtnisses 78

Abb. 4: Schematische Darstellung des zeitlichen Zusammenhangs der Informationsverarbeitung 81

Abb. 5: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Sicherheit' (grün-blau) 97

Abb. 6: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Anregung' (grün-blau) 97

Abb. 7: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚positive soziale Beziehungen' (grün-blau) 98

Abb. 8: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Herstellen von Bezügen' (grün-blau) 98

Abb. 9: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Selbstständiges Durchdringen des Stoffes' (grün-blau) 99

Abb. 10: Beziehung zwischen den neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Gelegenheit zur Wiederholung' (grün-blau) 99

Abb. 11: Beziehung zwischen den neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Lernen am Modell und durch Vorbilder' (grün-blau) 100

Abb. 12: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚positive Emotionen' (grün-blau) 100

Abb. 13: Übersicht über die Möglichkeit von kollaborativen und individuellen Lehrmethoden bei verschiedenen Gruppengrößen und unterschiedlichen Graden an Heterogenität..... 124

Abb. 14: Laienübersetzen als Signaltransport..... 161

Abb. 15: Expertentätigkeit als Sinnkonstruktion 162

Abb. 16: Das überarbeitete Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe .. 166

Abb. 17: Göpferichs Translationskompetenzmodell (2008)..... 170

Abb. 18: Kiralys Translationskompetenzmodell (2006)..... 174

Abb. 19: Expertenkompetenz in einem ‚translatorischen Moment'..... 175

Abb. 20: Das Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe (2009) .. 183

Abb. 21: Das Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz der PACTE-Gruppe (2000) 195

Abb. 22: Bergens Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz (2009)..... 198

Abb. 23: Kiralys Emergenzmodell des Erwerbs translatorischer Kompetenz..... 206

Abb. 24: Kiralys nicht lineares Ermergenzmodell eines übersetzungswissenschaftlichen Curriculums..... 208

Abb. 25: Aufbau einer Lehrveranstaltung mit klassischem Lernteamcoaching 312

Abb. 26: Modifiziertes Lernteamcoaching für Übersetzungsübungen 313

Abb. 27: Übersetzungsorientierte Textanalyse 316

Abb. 28: Formale Gestaltung des Portfolios 371

Abb. 29: Kompetenzraster für die Sprachkompetenz 374

Abb. 30: Fiktives Beispiel für die Bewertung der Sprachkompetenz 376

Abb. 31: Kompetenzraster für die Transferkompetenz 378

Abb. 32: Relevante Bestandteile der übersetzungsorientierten Textanalyse für die Transferkompetenz 379

Abb. 33: Kompetenzraster für die Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz 381

Abb. 34: Relevante Bestandteile der übersetzungsorientierten Textanalyse für die Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz 383

Abb. 35: Kompetenzraster für die IT-Kompetenz 384

Abb. 36: Kompetenzraster für die sozioprofessionelle Kompetenz 386

Abb. 37: Kompetenzraster für die Kulturkompetenz 388

Abb. 38: Elemente des Portfoliokonzepts 389

Abb. 39: Lernkurve Vp7 418

Abb. 40: Lernkurve Vp16 419

Abb. 41: Lernkurve Vp10 420

Abb. 42: Lernkurve Vp8 420

Abb. 43: Lernkurve Vp17 421

Abb. 44: Lernkurve Vp4 423

Abb. 45: Lernkurve Vp12 423

Abb. 46: Lernkurve Vp23 424

Abkürzungsverzeichnis

AS	Ausgangssprache
AT	Ausgangstext
CBT	Competence-based Training
LTC	Lernteamcoaching
LTD	Langzeitdepression
LTP	Langzeitpotenzierung
TM	Translation Memory
Vp	Versuchsperson
ZS	Zielsprache
ZT	Zieltext

1 Einleitung

1.1 Motivation

In Europa wächst seit Jahren der Bedarf an fachlich versierten Übersetzern[1] (vgl. EMT-Expertengruppe 2009). Ein akademischer Hintergrund ist für diese wünschenswert, um den vielfältigen und komplexen Anforderungen, die heutzutage an professionelle Fachübersetzer gestellt werden, gerecht zu werden (ebenda). In Deutschland wird angehenden Fachübersetzern dieser akademische Hintergrund in übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen an Hochschulen und Universitäten vermittelt. Die entsprechende Fachdidaktik hatte innerhalb der noch recht jungen Translationswissenschaft[2] lange Zeit einen schweren Stand und spielt erst seit etwa 20 Jahren eine Rolle (vgl. González Davies/Kiraly 2006). Dabei ist der Umbruch in der Translationswissenschaft von ihren philologisch geprägten Anfängen zu einer kommunikations- und später kognitionswissenschaftlichen Ausrichtung von hoher Bedeutung für die Übersetzungsdidaktik: Die Erkenntnis, dass nicht nur textuell verortbare Faktoren das Übersetzungsergebnis determinieren, sondern auch außertextliche, wie beispielsweise kulturelle, soziale und sogar psychologische Aspekte, macht auch einen veränderten Fokus in der Ausbildung von Übersetzern erforderlich, bei dem es nicht mehr allein auf die korrekte Abbildung linguistischer Strukturen ankommen kann. In ihrem Übersichtsartikel „Translation Pedagogy“ heben González Davies und Kiraly (2006) hervor, dass für die Ausbildung einer eigenständigen, von der übermächtigen philologisch-linguistischen Tradition emanzipierten Übersetzungsdidaktik drei große Impulse den Ausschlag gegeben haben: 1. die bereits genannten Umbrüche in der Translationswissenschaft, durch die wir von einer statischen Betrachtung des Übersetzungsbegriffs zu einer dynamischen und multifaktoriellen Definition von Übersetzung gekommen sind; 2. die etwa zur

---

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei der Bezeichnung von Personen das Maskulinum verwendet, wenn es keinen geschlechtsneutralen Ausdruck gibt. Die weibliche Form ist in diesem Fall ausdrücklich eingeschlossen.

2 Translation wird im deutschsprachigen Raum üblicherweise als Überbegriff zu ‚Übersetzen’ und ‚Dolmetschen’ definiert (vgl. Prunč 2007). Dementsprechend ist unter Translations-wissenschaft die Wissenschaft vom Übersetzen und Dolmetschen zu verstehen. Im vorliegenden Beitrag geht es jedoch ausschließlich um Übersetzen und Übersetzungsdidaktik, sodass Translationswissenschaft hier unter diesem Aspekt betrachtet wird. Auch die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe ‚translatorische Kompetenz’, ‚Translationskompetenzmodell’ sowie die entsprechenden Erwerbsmodelle translatorischer Kompetenz beziehen sich immer auf das Übersetzen sowie die entsprechenden Auswirkungen auf die Übersetzungsdidaktik.

gleichen Zeit ablaufenden Umbrüche in den Erziehungswissenschaften mit ihrer Abkehr vom Behaviorismus und dem bis heute in vielen Bereichen der Didaktik vorherrschenden Paradigma des Konstruktivismus; 3. der Einzug des Computers in die Berufswelt der Übersetzer. Dennoch ist bis heute keine einheitliche Fachdidaktik für die Übersetzerausbildung erkennbar, und erst in jüngerer Zeit hat sich ein verstärktes Interesse an Fragen der Übersetzungsdidaktik herausgebildet, beispielsweise durch die seit 2007 publizierte Fachzeitschrift ‚The Interpreter and Translator Trainer'. Hervorzuheben sind auch die Bemühungen auf EU-Ebene, die für die Ausübung des Berufs als Fachübersetzer notwendigen Kompetenzen zu definieren (vgl. dazu EMT-Expertengruppe 2009). Auch bei den translationswissenschaftlichen Buchpublikationen kann man in den letzten Jahren beobachten, dass sich mehr und mehr Autoren mit dem Thema der Übersetzerausbildung auseinandersetzen (vgl. beispielsweise Colina 2003; Gile 2009; González Davies 2004; Hansen-Schirra/Kiraly 2013; Hatim 2007; Kelly 2005; Kiraly 2000, 2007; Kiraly/Hansen-Schirra/Maksymski 2013; Tennent 2005). Angeregt durch den Paradigmenwechsel in der Allgemeinen Didaktik („Von der Instruktion zur Konstruktion", Reich 2005) und insbesondere in der Hochschuldidaktik („Shift from Teaching to Learning", Wildt 2010) sowie die hohe Akzeptanz der Skopostheorie in der Translationswissenschaft (vgl. Nord 1997a, 2002), gibt es auch in der theoretischen Diskussion der Übersetzungsdidaktik seit etwa Ende der 90er Jahre eine Abkehr von der traditionellen sogenannten ‚Satz-für-Satz'-Didaktik (vgl. Rico 2010: 92). Dabei kann Kiralys Werk „A Social Constructivist Approach to Translator Education" (Kiraly 2000) als ein Höhepunkt der Auseinandersetzung mit der traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsdidaktik verstanden werden. Tatsächlich gibt es seit der Jahrtausendwende keinen einzigen Beitrag in der Übersetzungsdidaktik, der die traditionelle lehrerzentrierte Art der Übersetzerausbildung als alternativen bzw. konstruktivistischen Ansätzen überlegen darstellt, während in der Allgemeinen Didaktik durchaus eine theoretische Auseinandersetzung zwischen Verfechtern des traditionellen Frontalunterrichts und Vertretern alternativer Lernmodelle stattfindet.[3]

---

[33] Vgl. dazu beispielsweise die Diskussion um die Hattie-Studie (Hattie 2009; kritische Diskussion u. a. in Brügelmann 2013; Steffens/Höfer 2012; Terhart 2011).

Zu den bereits genannten Gründen für den Paradigmenwechsel in der Übersetzungsdidatik (Emanzipierung von der Philologie als ‚Mutterwissenschaft', Akzeptanz der Skopostheorie, Übernahme des konstruktivistischen Paradigmenwechsels aus Erziehungs- und Lernwissenschaften, Computer als neues Arbeitsmittel für Übersetzer) kommen weitere wichtige Faktoren hinzu, die einen lehrerzentrierten Übersetzungsunterricht nicht mehr adäquat erscheinen lassen:

a) Das gewandelte Berufsbild des Übersetzers

Das immer noch in vielen Köpfen vorherrschende Bild des Übersetzers im stillen Kämmerlein, umgeben von Bücherstapeln und vertieft in seine Wörterbücher, ist vom Übersetzeralltag längst überholt worden: Das Berufsbild des Übersetzers hat sich durch das Internet und die fortschreitende Globalisierung enorm verändert. Unternehmen lassen ihre Dokumente immer häufiger nicht nur in eine oder zwei, sondern gleich in -zig Sprachen übersetzen, die Übersetzungsprozesse sind vielfältiger geworden und haben viele neue Rollen hervorgebracht (Projektmanager, Terminologe, Technischer Redakteur, Korrektoren usw.), bei denen der eigentliche Übersetzer häufig nur noch ein kleines Rädchen im Getriebe ist. Die Übersetzer reagieren darauf mit neuen Formen der Zusammenarbeit (virtuelle Teams, Partnergesellschaften), deren Organisation wiederum ganz andere Fähigkeiten erfordern als früher. Der Einsatz zum Teil extrem spezialisierter Tools für Recherche, Terminologiearbeit, Layout und Übersetzung ist für viele Übersetzer heutzutage selbstverständlich geworden, und der stark gestiegene Anspruch an das Fachwissen von Übersetzern sowie ganz allgemein die Explosion des Wissens macht die Organisation großer Wissensbestände nötig. Nicht zuletzt sind in den letzten zwanzig Jahren auch zahlreiche neue Spezialformen des Übersetzens entstanden (z. B. Unter-/Übertitelung, Voice-over, Softwarelokalisierung, Maschinelle Übersetzung), die Übersetzern neue Möglichkeiten eröffnen, aber auch zur starken Fragmentierung des Übersetzermarktes beitragen (vgl. beispielsweise Hagemann 2005; Kiraly 2007; Orbán 2008; Risku 2009b).

b) Die Umsetzung der Bologna-Reform

Spätestens seit der Bologna-Reform wird an die Ausbildung an Universitäten der Anspruch der sogenannten ‚*Employability'* gestellt. Bei der Frage nach der Praxisorientierung der Übersetzerausbildung können die Universitäten in

Deutschland nicht mehr einfach auf die Hochschulen oder andere Ausbildungsmöglichkeiten verweisen, sondern müssen zunehmend darüber Rechenschaft ablegen, inwiefern sie in ihrem Curriculum auch die Bedürfnisse der späteren Auftraggeber bzw. Arbeitgeber von Übersetzern und Dolmetschern integrieren, ohne den Anspruch einer theoretisch-wissenschaftlich fundierten Ausbildung aufzugeben. Bei einem traditionell ausgerichteten Übersetzungsunterricht dürfte es schwierig sein, Studierenden verschiedene Aspekte des Berufslebens nahezubringen und mit ihnen diejenigen Kompetenzen und Fähigkeiten einzuüben, die sie später brauchen werden. Dies allein wäre schon eine große Herausforderung, wenn man bereits jetzt genau wüsste, welche Kompetenzen und Fähigkeiten im zukünftigen Berufsleben relevant sein werden. Wie jedoch bereits am gewandelten und sich immer weiter wandelnden Berufsbild des Übersetzers deutlich geworden ist, können weder Lehrende noch Studierende, ja nicht einmal die Auftraggeber bzw. Arbeitgeber heute schon wissen, welches Rüstzeug Berufsanfänger z. B in zehn Jahren brauchen, um in der Arbeitswelt bestehen zu können. Die Übersetzerausbildung hat daher nur dann eine Chance, den Anspruch der Employability zu erfüllen, wenn sie von einer linearen Auffassung von Ausbildung („Ich bringe dir heute bei, was Übersetzer heute brauchen und setze voraus, dass sie das auch in zehn Jahren noch brauchen“) zu einer Integration eines Netzwerkes von Kompetenzen gelangt, die Übersetzer zum Lösen noch unbekannter Übersetzungsprobleme befähigen. Die universitäre Übersetzerausbildung nach der Bologna-Reform muss also als komplexes Gebilde konzipiert werden, bei der Studierende die Möglichkeit haben, auf vielfältige Weise Probleme zu erkennen, zu analysieren, die geeigneten Hilfsmittel kennenzulernen, Lösungen zu entwickeln und diese Lösungen auch kritisch zu hinterfragen. Diese Komplexität muss sich natürlich auch in der Konzeption der einzelnen Komponenten der Übersetzerausbildung widerspiegeln (vgl. beispielsweise Bernardini 2004b: 20; Calvo 2011: 14; Kiraly 2000: 12).

c) Der gesellschaftliche Wandel mit einer vielfach geänderten Zusammensetzung der Studierendenschaft

Der gesellschaftliche Wandel hin zu einem immer größeren Individualismus impliziert zum einen eine höhere Mobilität, zum anderen ein Aufbrechen traditioneller Lernwege und Lebensläufe. Leben, Lernen und Arbeiten finden nicht mehr zu einer gegebenen Zeit an einem einzigen Ort statt, Lebensläufe werden

immer weniger vorhersehbar. Dabei spielen auch andere Faktoren, wie z. B die Globalisierung und eine zunehmende Technologisierung eine große Rolle. Institutionalisiertes Lernen kann dadurch nicht mehr in ein starres Korsett gezwängt werden, sondern muss flexibilisiert werden und diesem gesellschaftlichen Wandel Rechnung tragen. Die unübersehbareren Lebenswege bringen eine sehr viel höhere Heterogenität der Lerngruppen mit sich als bisher. War früher erst das Abitur, dann eventuell eine Unterbrechung wegen Wehrdienst, Zivildienst, Auslandsjahr o. ä. und danach das Studium üblich, gibt es heute eine immer größere Gruppe an Menschen, die auf anderen Wegen zum Studium kommen, aus familiären Gründen nur in Teilzeit studieren können oder ‚nebenbei' noch für ihren Broterwerb sorgen müssen. Als weiterer Faktor bringt die zunehmende Globalisierung auch eine immer größere kulturelle Mischung mit sich. Die Lerngruppen sind dadurch im Hinblick auf die Alterszusammensetzung, aber auch im Hinblick auf Vorwissen, Vorerfahrungen und Kultur viel heterogener als früher (vgl. beispielsweise Kelly 2005; Reich 2006; Wolter 2010).

Neben der konstruktivistischen Wende und der Bologna-Reform steht in den letzten Jahren in der Allgemeinen Didaktik die Hinwendung zur aktiven Lehre bzw. zu aktivierenden Lehrmethoden im Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese genießen insbesondere in der hochschuldidaktischen Literatur einen guten Ruf, sollen sie doch sowohl eine individualisierte Förderung der Lernenden, eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt, einen höheren Lernfortschritt, einen höheren Praxisbezug sowie eine selbstbestimmte Gestaltung des Unterrichts ermöglichen (vgl. beispielsweise Stelzer-Rothe & Brinker 2008; Wendorff 2007a; Winteler 2008). Dabei fehlt jedoch eine Abgrenzung der aktiven Lehre zu den bereits länger diskutierten konstruktivistischen Lehrmethoden, sodass beide Konzepte beliebig austauschbar scheinen. Des Weiteren wird in der hochschuldidaktischen Literatur häufig weder genau bestimmt, was eigentlich unter ‚aktiv' bzw. ‚aktivierend' zu verstehen ist, noch welche Umstände in einer konkreten Lernsituation für oder gegen die Anwendung einer bestimmten aktivierenden Lehrmethode sprechen. In einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Begriff der aktiven Lehre äußert sich Renkl (2011a, 2011b) kritisch zu diesem unscharf verwendeten Konzept und verweist darauf, dass nicht jegliche Aktivität an sich förderlich für den Lernfortschritt sei, sondern dass sie auf das jeweilige Lernziel und

die Kernkonzepte des Lerninhalts fokussiert werden müsse, um wirksam zu sein (Renkl 2011b: 204 ff.). In der vorliegenden Arbeit wird versucht, mit einer differenzierten Betrachtung des Konzepts der aktivierenden Lehre und einer Untersuchung bestimmter aktivierender Lehrmethoden die Ausbildung akademisch gebildeter Fachübersetzer zu verbessern.

1.2 Zielsetzung

Ziel der universitären Übersetzerausbildung sollte sein, die Studierenden zur Bewältigung der eingangs genannten Anforderungen an professionelle Fachübersetzer zu befähigen. Dafür müssten bei der Konzeption von Curricula, Modulen und Lehrveranstaltungen alle in Kap. 1.1 genannten Faktoren einbezogen werden. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, ob alternative Ansätze in der Übersetzerausbildung den Herausforderungen, mit denen die Hochschullehre im 21. Jahrhundert konfrontiert wird, besser gerecht werden als ein traditioneller lehrerzentrierter Übersetzerunterricht. Diese Frage wird von den meisten Übersetzungsdidaktikern implizit oder explizit bejaht, in der übersetzungsdidaktischen Literatur gibt es jedoch nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit sogenannter alternativer Lernkonzepte im Übersetzungsunterricht.[4] Insbesondere der oben genannte Aspekt der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen im Hinblick auf Kultur, Alterszusammensetzung und Vorwissen und die daraus resultierenden Probleme für den Übersetzungsunterricht werden in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur bisher kaum reflektiert. Zwar wird an der einen oder anderen Stelle auf dieses Phänomen hingewiesen (beispielsweise von Kelly 2005), doch wie genau mit dieser wachsenden Heterogenität wirksam umgegangen werden kann und welche didaktischen Methoden für heterogene Gruppen in der Übersetzerausbildung geeignet sind und welche nicht, wird kaum thematisiert. Die zunehmende Heterogenität der Studierenden ist jedoch einer der wichtigsten Gründe, die für einen Wechsel von einer traditionell orientierten Übersetzerausbildung hin zu alternativen Lernkonzepten sprechen. Extreme Heterogenität in den Lerngruppen macht Übersetzungsunterricht innerhalb eines traditionellen Lehransatzes schwierig bis

[4] Ausnahmen sind beispielsweise Huertas Barros (2011), Orbán (2008) oder Scott-Tenent/González Davies/Rodríguez Torras (2000). Scott-Tenent/González Davies/Rodríguez Torras gehen jedoch nicht genauer auf die angewendete Methode ein, sodass eine Einschätzung schwer fällt, ob es sich um ein alternatives Lernkonzept handelt oder nicht.

unmöglich: Wie soll ein Text gefunden werden, der möglichst allen Teilnehmern gerecht wird? Wie kann eine gerechte Prüfung gestaltet werden? Wie kann an die verschiedenartigen Vorerfahrungen der Studierenden angeknüpft werden, ohne dass die einen gelangweilt, die anderen überfordert sind? Wie kann Interesse am Stoff bei Studierenden mit unterschiedlich verlaufenden Lebenswegen und aus ganz unterschiedlichen Kulturen geweckt werden? Was kann man überhaupt an Vorwissen voraussetzen und was nicht? In dieser Arbeit soll nun untersucht werden, ob bestimmte alternative Lehrkonzepte unter dem Gesichtspunkt einer zunehmenden Heterogenisierung der Studierenden in der Übersetzerausbildung mit Gewinn angewendet werden können. Dazu werden einige Lehrkonzepte vorgestellt, die sich ausgehend vom Paradigma der lernerzentrierten Lehre entwickelt haben, und ihre Umsetzung in die Übersetzungsdidaktik im Hinblick auf die durch den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Paradigmenwechsel implizierten Veränderungen diskutiert.

Die Rolle der Neurowissenschaften

Grundsätzlich können die alternativen Lehrkonzepte, die in dieser Arbeit untersucht werden, im Rahmen eines gemäßigten konstruktivistischen Ansatzes hergeleitet und betrachtet werden. Mit Fug und Recht kann der konstruktivistische Paradigmenwechsel und der daraus begründete Wandel von einer lehrer- hin zu einer lernerzentrierten Lehre als ein Wendepunkt der Didaktik bezeichnet werden. Etwa seit der Jahrtausendwende gibt es jedoch mit den Neurowissenschaften noch eine weitere Disziplin, die mit ihren Befunden zu den vielfältigen Diskursen über das Lernen beitragen könnte. Als eigener Begriff wurde dafür die sogenannte ‚Neurodidaktik' eingeführt. Wer sich mit Neurodidaktik und Erziehungswissenschaften im Allgemeinen beschäftigt, stößt sehr schnell auf kritische Stimmen, einige davon sicherlich zu Recht: Neurodidaktik sei alter Wein in neuen Schläuchen, man brauche die Neurodidaktik überhaupt nicht, sie sei nicht auf die Praxis übertragbar, bestehe hauptsächlich aus Neuromythen und suggeriere den Lehrenden, dass man mit ein paar Tricks und Kniffen aus schlechtem Unterricht guten machen könne, und sei daher vielleicht sogar schädlich für den Unterricht (vgl. dazu beispielsweise Becker 2006b, BMBF 2007, Paulus 2003, Schumacher 2006, Stern 2009). Die zum Teil heftige Abwehr gegen die Neurodidaktik aus der Richtung der

Lern- und Erziehungswissenschaften ist verständlich und rührt zum einen sicherlich von der Angst vor einem Verlust der Deutungshoheit in dem als ureigenste Domäne verstandenen Fach der Lernforschung her, zum anderen von einem unangebrachten Hochmut, mit dem einige Neurowissenschaftler den etablierten Erziehungswissenschaftlern und Lehr-Lern-Forschern begegnen. Um sich von dieser in Populärwissenschaften und der pädagogischen Ratgeberliteratur oft sehr verkürzten und oberflächlichen Darstellung zu distanzieren, wird in der vorliegenden Arbeit auf den Begriff ‚Neurodidaktik' verzichtet und möglichst ausschließlich von Befunden der Neurowissenschaften gesprochen. Trotz der zum Teil berechtigten Kritik wäre es jedoch verkehrt, die Erkenntnisse, die die Neurowissenschaften auf dem Gebiet der Lernforschung gesammelt haben, zu ignorieren. Neurowissenschaftliche Befunde können beispielsweise eine Möglichkeit sein, unentschiedene Fragen der Lehr-Lern-Forschung aus einer anderen Perspektive zu beleuchten und so zu deren Klärung beizutragen. Della Chiesa/Christoph/Hinton erklären dazu:

> „If educational arrangements were working so well that everybody was happy with them, there would be no reason to really look for new solutions. But because many people do not seem to be very satisfied with the outcomes of the present educational systems, it would be a terrible mistake, and an ethical mistake at that, not to consider this new set of information […]." (Della Chiesa/Christoph/Hinton 2009: 23)

Bei aller berechtigter Kritik an einer oberflächlichen und auf Neuromythen basierenden Rezeption der ‚Neurodidaktik' darf auch nicht vergessen werden, dass neurowissenschaftliche Erkenntnisse viel zu einer neuen Sichtweise des Lernens beigetragen haben: Das Konzept des lebenslangen Lernens hätte sich ohne die Entdeckung der Neuroplastizität und der auch im Alter noch vorhandenen Synaptogenese sicherlich nicht so umfassend durchgesetzt. Ebenso ist die Entdeckung der Spiegelneuronen von Interesse für die Lehr-Lern-Forschung, zeigt sie doch auf, wie Lernen am Modell funktionieren kann (vgl. Bauer 2009). Auch die allmähliche Rezeption des Zusammenhanges zwischen Emotion und Kognition beim Lernen ist ohne die neurowissenschaftliche Unterfütterung kaum denkbar (vgl. Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; Kraft 2010), die Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht noch nicht absehbar. Und nicht zuletzt haben die Hirn- und Schlafforschung einen Beitrag zum Verständnis des Gedächtnisses geleistet, der

einige noch immer gängige Praktiken bei der Gestaltung von Unterrichtseinheiten und Lernrhythmen in Zweifel ziehen dürfte.

Dieses Interesse der Neurowissenschaften an der Zusammenarbeit mit Lernforschern und Erziehungswissenschaftlern spiegelt sich auch in den vor einigen Jahren eingeführten Begriffen ‚*Educational Neurosciences*' und ‚*Mind, Brain, and Education*' (MBE)[5] wider, wobei die beteiligten Neurowissenschaftler dies als Angebot an Lernforscher und Pädagogen verstehen, zusammen mit Neurowissenschaftlern und Vertretern benachbarter Disziplinen nach Lösungen für die aktuellen Probleme der Lernforschung zu suchen.[6] Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass die Educational Neurosciences noch in den Kinderschuhen stecken. Das menschliche Gehirn ist ein unendlich komplexes Gebilde, Lernen ein Vorgang, auf den viele verschiedene Faktoren einen Einfluss ausüben, sodass viele Aussagen der Neurowissenschaftler über mögliche didaktische Implikationen ihrer Befunde vage sein müssen, sich zum Teil widersprechen und noch längerer Forschung bedürfen. Das ist jedoch in der Wissenschaft ein normaler Vorgang und bedeutet nicht, dass der zukünftige Beitrag der Educational Neurosciences zur Lehr-Lern-Forschung grundsätzlich zu negieren ist. Auch die Übersetzungsdidaktik könnte von einer Rezeption der Educational Neurosciences profitieren und ihre Grenzen erweitern.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen verschiedene Facetten der Frage: ‚Wie können wir die universitäre Übersetzerausbildung in Deutschland verbessern?', insbesondere im Hinblick auf die bereits erwähnte Kernproblematik der wachsenden Heterogenität der Lerngruppen, wobei neben den vielfältigen hochschul- und übersetzungsdidaktischen Aspekten auch meine Erfahrungen aus fast 20 Jahren Tätigkeit als freiberufliche Fachübersetzerin einfließen. In Kapitel 2 werden die konstruktivistischen Grundlagen beleuchtet, die zu einer Abkehr vom lehrerzentrierten Unterricht und einer Hinwendung zu den Lernenden und ihren

---

5 Siehe dazu beispielsweise die Herausgabe einer neuen Zeitschrift namens ‚Mind, Brain, and Education' im Jahr 2007, die Einführung von .MBE-Programmen in Harvard und Cambridge, deren Ziel die Zusammenführung von Biologie, Kognitionswissenschaften und Pädagogik ist (Fischer 2009), sowie die Gründung der ‚International MBE Society'.

6 Vgl. Gasser (2010); Herrmann (2009b); Neubert/Reich/Voß (2001); Roth (2009); Siebert (2009); Waldherr/Walter (2009).

Bedürfnissen geführt haben. Dabei werden auch die didaktischen Implikationen eine Rolle spielen, die sich aus der konstruktivistischen Sicht des Lernens ergeben. Anschließend werden einige grundlegende Befunde der Educational Neurosciences zum Thema Lernen und daraus abgeleitete didaktische Implikationen dargestellt. Ganz im Sinne der weiter oben dargestellten Zusammenarbeit zwischen Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung wird danach untersucht, welche Schnittmenge es zwischen den beiden Disziplinen gibt, um gemeinsame Prinzipien gelingenden Lernens zu formulieren, die sowohl auf der langen Tradition konstruktivistischer Lernforschung als auch auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Diese Prinzipien gelingenden Lernens werden daraufhin genutzt, um das in der bisherigen Literatur häufig zu undifferenziert dargestellte Konzept der aktiven Lehre bzw. der aktivierenden Lehrmethoden zu schärfen und eine erweiterte Definition zu entwickeln, in die insbesondere die Fokussierung auf die Kerninhalte des Lerninhalts einbezogen wird.

In Kapitel 3 wird die Entwicklung der Übersetzungsdidaktik beleuchtet, wobei auf die einzelnen Theorien bzw. Phasen nur exemplarisch eingegangen werden kann. Insbesondere in den modernen kognitionswissenschaftlich geprägten Theorien der Übersetzungsdidaktik sind aus Untersuchungen zum Übersetzungsprozess sowie Überlegungen zu grundsätzlichen Anforderungen an Übersetzer unterschiedliche Modelle der translatorischen Kompetenz hervorgegangen. Nicht alle Theoretiker leiten aus ihren Translationskompetenzmodellen auch ein Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz ab, sodass es zwar eine Fülle an verschiedenen Modellen der Translationskompetenz, aber nur eine Handvoll Theorien zum Kompetenzerwerb gibt. In der vorliegenden Arbeit sollen beide Aspekte diskutiert werden, sodass zunächst diejenigen Modelle translatorischer Kompetenz mit dem größten Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik aufgezeigt und danach die bis dato relevanten Theorien zum Erwerb der translatorischen Kompetenz vorgestellt werden. Die jeweils von den verschiedenen Übersetzungsdidaktikern favorisierten Modelle finden ihren Niederschlag in verschiedenen übersetzungsdidaktischen Methoden, sodass ein roter Faden zwischen Modellierung translatorischer Kompetenz, Modellen des Erwerbs translatorischer Kompetenz sowie den für den Unterricht entwickelten Methoden besteht.

Im weiteren Verlauf des Kapitels 3 werden die durch den Bologna-Prozess und den allgemeinen Paradigmenwechsel in der Hochschuldidaktik hervorgerufenen Auswirkungen auf die universitäre Übersetzerausbildung in Deutschland aufgezeigt und einige alternative Lehrmethoden als mögliche Antwort auf diese Herausforderungen vorgestellt. Dabei wird insbesondere auch auf die Bedeutung konzeptuell anspruchsvoller Methoden für Feedback und die Bewertung von Übersetzungsleistungen sowie auf die verschiedenen Aspekte von Heterogenität in der Übersetzerausbildung eingegangen. Einschränkend ist jedoch vorwegzunehmen, dass die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Auswirkungen der Bologna-Reform sich ausschließlich auf die Situation in Deutschland beziehen. Auf die möglicherweise anders gelagerten Umstände in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern wird hier explizit nicht eingegangen.

In Kapitel 4 werden drei der in Kap. 3 vorgestellten alternativen Lehrmethoden (Infomarkt, Lernteamcoaching, Portfolio) herausgegriffen, anhand derer die Wirksamkeit alternativer Lehrmethoden in der Übersetzerausbildung exemplarisch untersucht werden soll. Dabei werden die Konzepte im Hinblick auf die im dritten Teil diskutierten Anforderungen an die universitäre Übersetzerausbildung in Deutschland im Allgemeinen und die Herausforderungen heterogener Lerngruppen unterschiedlichen Grades im Besonderen adaptiert. Bei der Konzeption der drei Lehrveranstaltungen werden die in Kapitel 2.3 formulierten Prinzipien gelingenden Lernens aufgenommen und in die Gestaltung des Lehrkonzepts integriert, sodass hier eine Brücke zwischen Allgemeiner (gemäßigt konstruktivistischer) Didaktik/ Educational Neurosciences/ Aktivierenden Lehrmethoden und Übersetzungsdidaktik geschlagen wird.

1.4 Methodologie

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine empirische Untersuchung, die jedoch wegen der geringen Teilnehmerzahlen der Lehrveranstaltungen und der methodischen Schwierigkeiten bei der Untersuchung heterogener Lerngruppen einen rein exemplarischen Charakter hat. Die in der Diskussion in Kapitel 5 aufgeführten Ergebnisse und Schlussfolgerungen können daher nicht generalisiert werden, sondern beziehen sich ausschließlich auf die drei diskutierten Methoden in der konkreten

Unterrichtssituation am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften (FTSK) in Germersheim. Die drei Methoden Infomarkt, Lernteamcoaching und Portfolio werden in der vorliegenden Arbeit in Lehrveranstaltungen untersucht, die sich zum einen hinsichtlich der Zielsetzung (Übersetzungsübung vs. andere Übung), zum anderen hinsichtlich ihrer Heterogenität deutlich voneinander unterscheiden. Bei der Konzeption der drei Lehrveranstaltungen werden die verschiedenen Aspekte der Heterogenität (Kultur, Alter, Vorwissen, Persönlichkeit) sowie die Zielsetzung der Übung analysiert und aus den bekannten aktivierenden Lehrmethoden die jeweils passend erscheinende ausgewählt. Die ausgewählten Lehrmethoden werden danach so adaptiert, dass die in Kapitel 2.3 entwickelten Prinzipien gelingenden Lernens und die in Kapitel 3 diskutierten Anforderungen hinsichtlich der Entwicklung von Übersetzerexpertise, Employability und Heterogenität der Lehrveranstaltung berücksichtigt wurden. Als übersetzungsdidaktische Grundlage für die Konzeption der Lehrveranstaltung dient Kellys Modell translatorischer Kompetenz (2005), das mit dem kürzlich von Kiraly vorgestellten Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz (2013b) kombiniert wird.

Für die Untersuchung der Wirksamkeit der ausgewählten aktivierenden Lehrmethoden in Lerngruppen mit unterschiedlicher Heterogenität werden verschiedene qualitative und quantitative Messinstrumente verwendet:

- Anhand quantitativer und qualitativer Fragebögen werden die Studierenden retrospektiv zu ihrer Zufriedenheit mit der Lehrmethode im Allgemeinen sowie ihrer Meinung zur Qualität des Unterrichtsmaterials, zur Unterstützung durch die Dozentin, zum Praxisbezug der Lehrveranstaltung sowie zu ihrem Lernfortschritt befragt. Die Fragebögen haben naturgemäß einen hohen subjektiven Charakter.
- Zur Reduzierung der Subjektivität werden außerdem Studierende in Kontrollgruppen mit identischer Zielsetzung und/oder ähnlicher Zusammensetzung zu ihrer Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung sowie zu ihrem Lernfortschritt befragt.

- Ein weiteres Element, das zur Reduzierung der Subjektivität der Fragebogenergebnisse beitragen soll, sind an Leitfragen orientierte Gedächtnisprotokolle der Lehrkraft zum Verlauf der Lehrveranstaltungen sowie zur Entwicklung des Lernfortschritts und der Gruppendynamik.
- Nach Möglichkeit wird der Lernfortschritt der Teilnehmer an den Veranstaltungen objektiv protokolliert. Dafür werden entweder die Noten in der untersuchten Gruppe mit der entsprechenden Kontrollgruppe verglichen (Infomarkt) oder Lernkurven mit dem individuellen Lernfortschritt der Teilnehmer über mehrere Semester festgehalten (Portfolio). Beim Lernteamcoaching war die Erhebung belastbarer Zahlen aufgrund der geringen Teilnehmerzahlen nicht möglich.

Aus den Ergebnissen dieser verschiedenen Messinstrumente werden für die drei Lehrmethoden unterschiedliche Schlüsse hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit in Lerngruppen unterschiedlicher Heterogenität gezogen und damit zu einer differenzierten Betrachtung der aktivierenden Lehrmethoden in der universitären Übersetzerausbildung in Deutschland beigetragen.

Hurtado Albir formuliert für die Didaktik die folgenden drei Schlüsselfragen:

> „Bearing this in mind, by necessity we have to respond to three key questions pertinent to all teaching contexts: *what to teach* (objectives and content), *how to teach* (methods and materials) and *with what results* (assessment).“ (Hurtado Albir, 2007: 164, Hervorhebungen im Original).

Diese drei Schlüsselfragen werden in den Hauptteilen der vorliegenden Arbeit abgedeckt, nämlich „what to teach“ in Kapitel 3, „how to teach“ in Kapitel 2 (konstruktivistische und neurowissenschaftliche Ansätze) und die Frage „with what results“ in Kapitel 4, in dem die Umsetzung der eingesetzten Methoden erörtert und evaluiert wird. Bezugspunkt der gesamten Arbeit ist die Frage, wie guter Unterricht definiert wird und wie man ihn heutzutage in der universitären Übersetzerausbildung umsetzen kann. Im Mittelpunkt steht dabei die Hoffnung, durch eine Verbesserung der Unterrichtsqualität die einzelnen Studierenden mit ihren individuellen Bedürfnissen besser zu fördern und ein Stück der eigenen Erfahrungen aus der Praxis mitzugeben.

2 Aktuelle Strömungen in der (Hochschul-)Didaktik

Wie können in der universitären Übersetzerausbildung Studierende in zunehmend heterogenen Lerngruppen dazu befähigt werden, sich zu kompetenten Experten des vielschichtigen übersetzerischen Handelns zu entwickeln? Eine letztgültige Antwort auf diese Kernfrage der vorliegenden Arbeit lässt sich aufgrund der Komplexität des Themas nicht geben, doch zumindest die zwei Aspekte, die eine besondere Herausforderung für die Lehrenden darstellen, sollen in dieser Arbeit näher beleuchtet werden, nämlich die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen und die Vielschichtigkeit der Sprachmittlertätigkeit in der heutigen Zeit. Eine besondere Herausforderung für die Lehrenden sind diese Punkte deswegen, weil sie zu Frustration, Langeweile und totem Wissen führen, wenn man sie im Unterricht ignoriert. Frustration und Langeweile entstehen, wenn Lehrende nicht auf das individuelle Vorwissen, die unterschiedlichen Lebenswege, Ziele und Orientierungsstile der Lernenden eingehen (vgl. Newell 2003). Totes Wissen wird erzeugt, wenn Unterricht keine Bezüge zum realen Leben und den darin vorkommenden komplexen und unvorhersehbaren Problemen hat (vgl. Whitehead 1929). Ein ähnliches Phänomen wird durch den Begriff des ‚trägen Wissens' beschrieben, d. h. das vorhandene Wissen führt zu keiner Verhaltensänderung und kann später in anderen Zusammenhängen nicht angewendet werden (vgl. Renkl 1996). Doch wie können Lehrende die Übersetzerausbildung so gestalten, dass Frustration, Langeweile und totes Wissen vermieden werden?

Heterogenität der Lerngruppen und Vielschichtigkeit der (beruflichen) Lebenswelt sind jedoch keine allein auf die Übersetzerausbildung beschränkten Phänomene, sie werden auch in der Allgemeinen Didaktik und insbesondere in der Hochschuldidaktik seit längerem ausführlich diskutiert. Auch hier interessieren sich die Forscher insbesondere für die Frage, wie sich das in der Ausbildung vermittelte Wissen so verankern lässt, dass es von den Lernenden auch auf neue Probleme angewendet werden kann, und wie man den individuellen Unterschieden zwischen den Lernenden gerecht wird (vgl. beispielsweise Reich 2005, 2006; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997; Renkl 1996; Siebert 1993, 1998, 2005b). Die oftmals von Schülern und Studierenden geäußerten Gefühle von Frustration, Langeweile und mangelnder Anwendbarkeit des Wissens sind allerdings nicht erst seit dem Beginn

der Hochschuldidaktik im 20. Jahrhundert zum Thema geworden. Schon Comenius nimmt sich im 17. Jahrhundert in seiner „Großen Didaktik“ Folgendes vor:

> „ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler jedoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; [...].“ (Comenius 1657/1954: 1) (Hervorhebungen im Original)

Dass Lehrende sich damit beschäftigen, wie sie ihren Unterricht verbessern können, ist also nicht neu, wobei sich jedoch mit der Zeit die Bedingungen für das institutionelle Lernen und damit auch die Probleme der Lehrenden geändert haben.[7] Ein Blick auf die Antworten, die bereits außerhalb der Übersetzungsdidaktik auf diese Fragen gefunden wurden, lohnt sich daher auf jeden Fall. Das Problem der Vermeidung von Frustration, Langeweile und totem Wissen ist jedoch nicht immer ein zentrales Anliegen der Didaktik gewesen. In dem weiten Spektrum der Lerntheorien des 20. Jahrhunderts, das von Behaviorismus über Kognitivismus (und dabei insbesondere über das lange Zeit in der Didaktik vorherrschende ‚Lernen durch Instruktion’) und Konstruktivismus bis zu neurowissenschaftlich beeinflussten Ansätzen reicht, beschäftigen sich nur die beiden letztgenannten damit, wie Frustration, Langeweile und träges Wissen im Unterricht vermieden werden können und welchen Einfluss Motivation, Emotionen und die sozialen Interaktionen während des Lernprozesses auf das Lernergebnis haben können. Die aktuellen (hochschul-)didaktischen Debatten drehen sich zu einem Gutteil um die drei Gegensatzpaare Lernen durch Instruktion vs. Konstruktivismus, Lernen durch Instruktion vs. neurowissenschaftliche Ansätze und Konstruktivismus vs. neurowissenschaftliche Ansätze, wobei Lernen durch Instruktion auf der einen Seite und Konstruktivismus und neurowissenschaftliche Ansätze auf der anderen Seite als Extreme eines Kontinuums betrachtet werden können, an denen sich die unterschiedlichen Prämissen für die Erklärung des Lernprozesses aufzeigen lassen. In der vorliegenden Arbeit werden daher konstruktivistische und neurowissenschaftliche Ansätze als die beiden derzeit diskutierten Deutungsmuster des Lernprozesses im Hinblick auf die Hauptthemen der Arbeit – Heterogenität der Lerngruppen und Komplexität der Sprachmittlertätigkeit als Probleme der Übersetzungsdidaktik – näher untersucht und

[7] Reich spricht sogar von einer „Krise der Didaktik in der Gegenwart“ (Reich 2006: 7).

in Kontrast zum konkurrierenden Ansatz des Lernens durch Instruktion gesetzt. Innerhalb des Konstruktivismus konzentriert sich die Arbeit auf die sogenannten gemäßigten konstruktivistischen Ansätze, die sich in Psychologie und Lernwissenschaften gegenüber dem radikalen Konstruktivismus durchgesetzt haben.

Auch bei den neurowissenschaftlichen Lerntheorien gibt es unterschiedliche Ansatzpunkte: Die Qualität von Unterricht zu verbessern, indem Lehrende ein Bewusstsein für die grundsätzlichen Prozesse im Gehirn während des Lernens entwickeln und gleichzeitig Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen der kognitiven Neurowissenschaften und anderen lerntheoretisch bedeutsamen Disziplinen heranziehen, ist u. a eines der Anliegen der sogenannten Educational Neurosciences. Dieser eher gemäßigte und interdisziplinäre Charakter der Educational Neurosciences ist wegen der Komplexität des Lernprozesses angemessener als eine rein auf Neurobiologie reduzierte Herangehensweise (vgl. Kap. 2.2 zur Diskussion um Educational Neurosciences vs. Neurodidaktik). Im vorliegenden 2. Kapitel wird daher untersucht, welche Antworten diese beiden Disziplinen, gemäßigter Konstruktivismus und Educational Neurosciences, auf die Frage nach der Überwindung von Frustration, Langeweile und trägem Wissen anbieten (Kap. 2.1 und 2.2). In Kapitel 2.3 wird sodann der Versuch unternommen, eine Synthese der beiden Ansätze zu schaffen und Prinzipien gelingenden Lernens zu formulieren, die später als Richtschnur bei der Gestaltung von Unterrichtskonzepten für die universitäre Übersetzerausbildung dienen können (vgl. Kap. 4).

Sowohl in konstruktivistischen als auch neurowissenschaftlichen Ansätzen ist seit geraumer Zeit von aktiver Lehre bzw. aktivierenden Lehrmethoden als Operationalisierung der eigenen Erklärungsmuster zur Überwindung von Frustration, Langeweile und trägem Wissen die Rede.[8] Aktivierende Lehrmethoden werden dabei häufig als eine Art Allheilmittel für die Probleme dargestellt, die bei der Konzeption

[8] Bei der Recherche zu aktivierenden Lehrmethoden bzw. aktiver Lehre fällt auf, dass es kaum theoretische Auseinandersetzungen mit diesem Thema gibt. In neueren hochschuldidaktischen Abhandlungen und besonders im Bereich Seminare und Coaching wird zwar sehr häufig die Anwendung aktivierender Lehrmethoden gepriesen, jedoch selten erklärt, was darunter eigentlich zu verstehen ist bzw. welche Vorteile aktivierende Lehrmethoden haben könnten. Häufig werden nach der Erwähnung der aktivierenden Lehre didaktische Methoden aufgeführt, die dem gemäßigten konstruktivistischen Formenkreis entstammen (z. B. PBL, Gruppenarbeit, Brainstorming), oder auf konstruktivistische Lernprinzipien hingewiesen, die den Unterricht effizienter machen sollen (z. B. selbstgesteuertes Lernen, Methodenwechsel, kooperatives Lernen). Dabei wird häufig die simple Gleichung aufgestellt, aktivierende Lehrmethoden seien per se besser als beispielsweise Frontalunterricht, ohne ihre durchaus bestehenden Grenzen zu erwähnen. Vgl. dazu die Diskussion über aktivierende Lehre in Kap. 2.4.1.

von Lehrveranstaltungen auftreten können. Dabei wird jedoch kaum hinterfragt, inwiefern aktivierende Lehrmethoden der Komplexität des Lernprozesses angemessen sind. Ob sie zur Umsetzung der in Kapitel 2.3 formulierten Prinzipien gelingenden Lernens herangezogen werden können, wird in Kapitel 2.4 diskutiert. Außerdem werden in Kapitel 2.4 die Auswirkungen der Diskussion um konstruktivistische und neurowissenschaftliche Ansätze in der deutschen Hochschuldidaktik der letzten 20 Jahre im Sinne einer neuen Lernkultur an Hochschulen beleuchtet. Diese neue Lernkultur ist dabei als eine Kombination der Einflüsse aus den beiden diskutierten lerntheoretischen Ansätzen – gemäßigter Konstruktivismus und Educational Neurosciences – zu verstehen. Zum Thema neue Lernkultur an Hochschulen gehören jedoch neben den lerntheoretischen Debatten auch die enormen Auswirkungen der Bologna-Reform speziell auf die deutsche Hochschuldidaktik, die daher ebenfalls in Kapitel 2.4 dargestellt werden. Zunehmende Heterogenität der Lerngruppen und Komplexität des Lernprozesses sind damit die Grundthemen des 2. Kapitels, die aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und in einen Zusammenhang gebracht werden.

2.1 Konstruktivistische Lerntheorien

Wie lernen wir am besten?[9] Auf diese Frage geben konstruktivistische Lerntheorien eine radikal andere Antwort als das bis dahin vorherrschende Paradigma des Lernens durch Instruktion, welches vor allem durch die lerntheoretisch bedeutsamen Ansätze des Behaviorismus und Kognitivismus repräsentiert wird.[10] Im Gegensatz zu diesem auch ‚transmissionistisch' genannten Ansatz gehen Konstruktivisten davon aus, dass Lernende keine passiven Behälter sind, in die die Lehrkraft didaktisch aufbereitete ‚Wissensportionen' einfüllen kann, sondern dass Lernen ein aktiver Vorgang ist, bei dem Wissen durch den Lernenden konstruiert und in sein bereits bestehendes Wissensnetz integriert wird.[11]

Epistemologisch liegt den beiden Ansätzen ‚Lernen durch Instruktion' und ‚Lernen durch Konstruktion' eine grundsätzlich unterschiedliche Auffassung des Begriffs der Realität zugrunde.[12] Befürworter des Lernens durch Instruktion gehen davon aus, dass es eine der Erkenntnis zugängliche objektive Realität gibt, deren Teilmengen von der Lehrkraft in passende didaktische Einheiten ‚zugeschnitten' und den Lernenden dargeboten werden, damit diese sie aufnehmen, abspeichern und bei Bedarf wieder abrufen können. Die Lehrkraft ist dabei dafür zuständig, den Lerninhalt zu sichten, zu ordnen, zu systematisieren und didaktisch aufzubereiten und nach der abgeschlossenen Lerneinheit den Lernerfolg abzufragen.[13] Befürworter dieses transmissionistischen Ansatzes verstehen ihre Methode als wertfrei und objektiv die Realität darstellend, woraus eine vermeintlich vom Beobachter abtrennbare und empirisch begründbare Wissenschaftlichkeit abgeleitet werden kann (vgl. Reich 2002: 99). Siebert erklärt die didaktischen Konsequenzen aus dieser Erkenntnistheorie folgendermaßen:

---

9 Lernen wird in diesem Zusammenhang als „alle Verhaltensweisen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen" verstanden (Stelzer-Rothe/Brinker 2008: 34).

10 Eine umfassende Einführung in das konstruktivistische Denken findet sich beispielsweise bei Reich (2000, 2001, 2006) und bei Siebert (1993, 2005a, 2005b, 2009).

11 Vgl. dazu auch die Übersicht von Law/Ka-Ming (1996: 127).

12 Innerhalb dieser beiden Kategorien ‚Lernen durch Instruktion' und ‚Lernen durch Konstruktion' gibt es zahlreiche Abstufungen und verschiedene Ausprägungen, auf die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden soll, da für die Diskussion eher der Vergleich des konstruktivistischen Ansatzes mit den Educational Neurosciences relevant ist (vgl. Kap. 2.2).

13 Eine kompakte Zusammenfassung der Prämissen des Lernens durch Instruktion sowie die didaktischen Implikationen finden sich u. a. in Reinmann-Rothmeier/Mandl (1997).

> „Die traditionelle Didaktik enthält die erkenntnistheoretische Prämisse, dass der Mensch in der Lage ist, die Welt so zu erkennen, wie sie ‘wirklich’ ist. Den meisten didaktischen Konzepten liegt ein solcher erkenntnistheoretischer ‘Realismus’ zugrunde. Sie basieren auf einem kognitivistischen ‘Repräsentationsmodell’ (*Varela, 1990*), demzufolge unsere sinnlichen Wahrnehmungen, unser Denken und Lernen objektive Realitäten ‘repräsentieren’, d. h. abbilden und widerspiegeln. ‘Wahr’ ist demnach eine Aussage oder ein Begriff, der mit der äußeren Wirklichkeit übereinstimmt. Der Lernende ‘eignet’ sich die Welt an, indem er sie - wie eine Kamera - wahrheitsgetreu ‘abbildet’, ‘widerspiegelt’ und ‘verinnerlicht’, wobei die Lehrenden diesen Aneignungsvorgang steuern und ggfs. korrigieren, da sie über einen Vorsprung an ‘Realitätswissen’ verfügen. Diese ‘Verinnerlichung’ (Interiorisation) wird in der Pädagogik vor allem behavioristisch geregelt, d. h. durch Imitationslernen, Modellernen, durch Reiz-Reaktionsmechanismen sowie durch Verstärkungen des gewünschten Verhaltens.“ (Siebert 2009: 27)

Für das Lernen spielt in diesem Fall also vor allem die Beobachtung und die möglichst genaue Repräsentation der objektiv vorhandenen Realität eine Rolle. Innere Faktoren, wie z. B. Motivation, Angst, Freude, Neugierde, Wissensdurst, Aufmerksamkeit, Interesse, Müdigkeit, Vorwissen, Lernstile, Stress, werden in diese Überlegungen kaum einbezogen bzw. sogar explizit ausgeschlossen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007; Stelzer-Rothe/Brinker 2008). Das lehrerzentrierte ‚Lernen durch Instruktion’ zeichnet sich insbesondere durch seine starke Orientierung am Lerninhalt und seine Methodenarmut aus. Diese einseitige Fokussierung auf den Inhalt unter Anwendung nur weniger didaktischer Methoden wird von Reich auch „Osterhasendidaktik“ genannt (Reich 2005: 182 f.). Kritisch zu sehen ist zudem die vornehmlich passive Rolle der Lernenden, die eher als Objekte des Lernprozesses denn als aktive Gestalter gesehen werden (vgl. beispielsweise Hawelka 2007; Reich 2006; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997; Roth 2009; vgl. dazu auch die Diskussion über aktivierende Lehrmethoden in Kap. 2.4.1).

Problematisch ist das Lernen durch Instruktion aus mehreren Gründen: Zum einen nimmt dieser Ansatz wenig Rücksicht auf die Eigenheiten heterogener Lerngruppen, da dabei im Wesentlichen nur Input und Output des Lernprozesses betrachtet werden und die vorherrschende Methode des Frontalunterrichts wenig dazu geeignet ist, auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007: 97 ff.; Reich 2005: 183). Zum anderen generiert Lernen durch Instruktion vorwiegend träges Wissen und verhindert als Umkehrschluss eine tiefere Reflexion über die Lerninhalte (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 2000; Mandl/Kopp/Dvorak 2004; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 364). Zudem verleitet

der transmissionistische Ansatz dazu, Fehler nicht als Ergebnis einer ‚anders konstruierten' Sichtweise auf die Realität und damit als Ausgangspunkt für didaktisch fruchtbare Diskussionen und die Reflexion über den Lerninhalt zu sehen, sondern schlichtweg als ‚falsch' im Sinne einer Abweichung von einer objektiv überprüfbaren Wahrheit (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 875; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 364).

Doch warum ist das Lernen durch Instruktion trotz seiner offenkundigen Nachteile insbesondere in der real anzutreffenden Unterrichtsgestaltung weiterhin so beliebt? Es gibt einige Argumente, die vor allem aus Sicht der Lehrenden für eine Unterrichtsgestaltung mittels Instruktion sprechen: Lernen durch Instruktion ermöglicht die Bewältigung großer Stoffmengen in kurzer Zeit, was gerade in der Hochschule sowohl für Lehrende als auch Lernende zunächst sehr reizvoll klingt, da hier oft das strukturierte und systematisierte Lernen großer deklarativer Wissensbestände im Vordergrund steht. Zudem können Lehrer Art und Menge des Lernstoffes kontrollieren und exakt auf die nachfolgenden Prüfungen abstimmen. Lernen durch Instruktion kann daher innerhalb bestimmter Grenzen als geeignete Methode zur Vermittlung deklarativen Wissens gesehen werden (vgl. Hawelka 2007: 45 f.). Allerdings ist trotz dieser vorhandenen Vorteile nicht von der Hand zu weisen, dass Studierende heutzutage bestimmte Erwartungen an die Hochschulausbildung haben, die möglicherweise durch einen am Paradigma des Lernens durch Instruktion orientierten Unterricht nicht erfüllt werden können. So konnten Wharton/Goodwin/Cameron (2014) in einer neuen Studie über die Erwartungen britischer Sportstudierender zeigen, dass diese individualisiertes Lernen in kleinen Gruppen gegenüber Vorlesungen und Powerpoint-Präsentationen bevorzugen und großen Wert auf ein Feedback zu ihren Leistungen legen. Dennoch wird das Lernen durch Instruktion auch weiterhin ein wichtiger Bestandteil der Hochschulausbildung bleiben, da nicht überall die notwendigen Rahmenbedingungen für diesen von den Studierenden gewünschten individualisierten Unterricht in kleinen und überschaubaren Gruppen gegeben sind.

Im Gegensatz zum Paradigma des Lernens durch Instruktion wird in konstruktivistischen Ansätzen davon ausgegangen, dass es keine objetive Erkenntnis der Realität gibt.[14] Objektive Wahrheiten können daher nicht von der Lehrkraft auf

[14] Eines der Missverständnisse, die es bezüglich konstruktivistischer Ansätze gibt, liegt in der Gleichsetzung der *Existenz* einer objektiven Realität mit der Möglichkeit der *Erkenntnis* dieser

die Lernenden übertragen werden, sondern Lernende konstruieren mit ihrem durch Vorwissen, Kultur, Lernstil, Motivation, Interesse usw. geformten Blick eine individuelle Sicht auf die Wirklichkeit, die sich durch Austausch mit anderen Lernenden und der Lehrkraft oder durch Erfahrungen außerhalb der spezifischen Lernumgebung entweder verfestigt oder modifiziert (vgl. Mandl/Kopp/Dvorak 2004: 9 f.; Roth 2009; Schneider/Stern 2010: 72 ff.; Siebert 2009: 30 f.). Dieser aus Vorwissen, Kultur usw. geformte individuelle Blick versieht die Lerninhalte mit bestimmten Bedeutungen, bewertet sie dadurch und sorgt so dafür, dass Lerninhalte von den Lernenden interpretiert und in ihr bereits vorhandenes Wissensnetzwerk eingebunden werden. Im Gegensatz zum Lernen durch Instruktion sind es daher beim Lernen durch Konstruktion gerade die inneren, nicht objektivierbaren Faktoren, die bestimmen, auf welche Art und Weise welche Inhalte gelernt werden. Aus diesen inneren Faktoren werden in konstruktivistischen Ansätzen verschiedene Prozessmerkmale für das Lernen abgeleitet (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995; Mandl/Kopp 2005; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997):[15]

- Lernen kann nur aktiv unter Beteiligung der Lernenden geschehen.
- Wissen wird durch Konstruktion individueller Bewertungen von Informationen und Integration dieser Bewertungen in vorhandene Strukturen erworben.
- Lernen wird nicht von außen, sondern durch den Lernenden selbst gesteuert.
- Beim Lernen sind Emotionen beteiligt.
- Lernen vollzieht sich durch den Austausch mit anderen.
- Die individuelle Bewertung von Lerninhalten und damit die Konstruktion von Wissen vollziehen sich immer vor dem Hintergrund eines Kontextes oder einer Situation und sorgen für die Anwendbarkeit des Wissens. Kontextloser Wissenserwerb ist daher sinnlos und führt zu trägem Wissen.

---

objektiven Realität durch den Menschen begründet. Die dem Konstruktivismus per se häufig vorgeworfene Subjektivierung der Realität verwechselt diese verschiedenen Ebenen von Wahrheit und kann höchstens aus dem radikalen Konstruktivismus abgeleitet werden. In den anderen konstruktivistischen Strömungen wird die Existenz einer objektiven Realität nicht negiert, jedoch der objektive Wahrheitsgehalt der Beobachtungen dieser Realität angezweifelt (vgl. Reich 2001, 2002).

15 Siehe dazu auch die Bezugnahme einiger Vertreter konstruktivistischer Ansätze auf die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ im Hinblick auf das Lernen (Deci/Ryan 1993).

Obwohl sich durch konstruktivistische Ansätze etwa ab den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts ein radikaler Paradigmenwechsel in der Didaktik und Pädagogik vollzogen hat, gibt es lang zurückliegende Wurzeln für konstruktivistisches Denken. So tauchen grundlegende didaktische Ideen des Konstruktivismus bereits in der Reformpädagogik auf (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 367), beispielsweise bei Kerschensteiner, Freinet oder Montessori. Eine andere Quelle konstruktivistischer Ideen sind der amerikanische Pragmatismus mit dessen Hauptvertreter Dewey (1916/1985) sowie die europäischen Pädagogen Piaget und Wygotsky (vgl. beispielsweise Gerstenmaier/Mandl 2000: 4 f.; Neubert/Reich/Voß 2001: 254 f.; Reich 2006: 71 f.). Konstruktivistisches Denken in der Didaktik wurzelt in drei verschiedenen, jedoch z. T. parallel entstandenen und sich gegenseitig beeinflussenden konstruktivistischen Theorien, nämlich der Autopoiesis, d. h. der neurobiologischen Sichtweise von Organismen als geschlossene selbstreferenzielle Systeme (vgl. Maturana/Varela 1991), der konstruktivistischen Kommunikationstheorie (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1990) und der Systemtheorie, d. h. der Übertragung der konstruktivistischen Grundprinzipien auf soziale Phänomene (vgl. Gerstenmeier/Mandl 2000: 4 f.; Reich 2005: 186).[16]

Ein weiterer grundlegender Unterschied zwischen dem Lernen durch Instruktion und konstruktivistischen Ansätzen ist die Rolle der Lehrkraft im Lernprozess. Im Gegensatz zum transmissionistischen Ansatz, bei dem der Lehrkraft die Rolle eines übermächtigen und allwissenden Instruktoren zukommt, der sein Wissen an die Lernenden weitergibt und in sie ‚einfüllt' („the sage on the stage", King 1993), haben die Lehrenden nach dem konstruktivistischen Ansatz eher die Rolle eines Moderators des Lernprozesses inne, der für das Lernen geeignete Rahmenbedingungen schafft und die Lernenden anleitet, aus eigener Kraft neues Wissen zu konstruieren und anzuschließen („guide on the side", ebenda). Lehrende haben damit nicht mehr die komplette Kontrolle über den Ablauf des Unterrichts und müssen Lernende durch deren weitaus aktivere Rolle als Gestalter des Lernprozesses eher als gleichberechtigte Partner annehmen (Arnold/Gómez Tutor 2007; Reich 2006; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997), was insbesondere in der Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung von Bedeutung ist. Letztendliches Ziel des konstruktivistischen

[16] Interessant sind dabei die teilweise engen Bezüge konstruktivistischer Ansätze in der Didaktik und Pädagogik zur Systemtheorie (vgl. Arnold 2003; Reich 2000, 2005: 186; Scheunpflug 1998; Voß 2005).

Unterrichts ist dabei die Förderung interner Wachstumsprozesse, von Reich auch „konstruktivistischer Imperativ“ genannt (vgl. dazu auch Arnold/Siebert 1997; Siebert 2009):

> „Wollte man für die konstruktivistische Didaktik einen ethischen Imperativ (eine gewollte und verbindliche Norm) aufstellen, so könnte diese wie folgt lauten:
>
> ‘Handel stets so, dass die Lernmöglichkeiten, Lernchancen und Lernanlässe deiner Lerner wachsen, so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt!’“ (Reich 2006: 254)

Diese Auffassung von der Lehre als Ermöglichung persönlichen Wachstums ist bereits bei Dewey vorhanden, der besonders auf die Vorzüge des Lernens durch Erfahrungen hinweist (vgl. Reich 2006: 24).

Trotz einiger Gemeinsamkeiten kann in der Didaktik nicht von Konstruktivismus im Singular gesprochen werden, da es vielfältige Ansätze mit verschiedenen Wurzeln und Sichtweisen gibt. Insbesondere aufgrund epistemologischer Unterschiede muss zwischen radikalem Konstruktivismus (beispielsweise von Foerster 1985; von Glasersfeld 1996; Siebert 1993, 1998, 2005a, 2005b) und gemäßigten Formen des Konstruktivismus[17] unterschieden werden, und auch bei diesen gemäßigten Formen gibt es zahlreiche unterschiedliche Ansätze und Strömungen, wie beispielsweise Sozialkonstruktivismus i. e. S. (vgl. beispielsweise Gerstenmaier/Mandl 1995; Reich 2001), Kommunikativer oder interaktionistischer Konstruktivismus (vgl. Reich 2001: 366 f.), Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2003; Arnold/Gómez Tutor 2007; Schüssler 2003, 2005, 2007, 2010) oder Emotionaler Konstruktivismus (vgl. Arnold 2009, 2010) (vgl. dazu auch Gerstenmaier/Mandl 2000: 4 f.; Reich 2001: 361; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 368). Dennoch sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen gemäßigten konstruktivistischen Ansätzen oft marginal und nur innerhalb eines sehr spezialisierten akademischen Diskurses verständlich (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 882; Reich 2005: 185). Diese Unterschiede beziehen sich häufig auch ausschließlich auf die didaktische Zielgruppe, für die Lerngelegenheiten entwickelt werden (beispielsweise Grundschuldidaktik, Hochschuldidaktik,

---

[17] In der Psychologie, Pädagogik und Didaktik haben sich vor allem gemäßigte konstruktivistische Ansätze durchgesetzt (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 883; Reich 2001: 362 ff.).

Erwachsenenbildung), die didaktischen Implikationen der konstruktivistischen Prozessmerkmale sind jedoch bei fast allen konstruktivistischen Ansätzen ähnlich (jedoch nicht gleichermaßen ausgeprägt), seien sie nun dem radikalen oder dem gemäßigten Konstruktivismus zuzuordnen. In der Übersetzungsdidaktik hat der gemäßigte Konstruktivismus zu einem radikalen Umbruch und zur theoretischen Auseinandersetzung mit dem bis dahin vorherrschenden traditionellen, auf Lernen durch Instruktion basierenden Übersetzungsunterricht geführt (vgl. Kap. 3.1.2). Im folgenden Kapitel wird erläutert, welche Schlüsse sich für die Didaktik aus den epistemologischen Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien ziehen lassen.

2.1.1 Didaktische Implikationen konstruktivistischer Lerntheorien

Aus der konstruktivistischen Grundannahme, dass „Wissen nicht von einer Person zu einer anderen Person eins-zu-eins weitergereicht werden kann […], sondern selbstständig und aktiv in einem Handlungskontext erworben werden muss“ (Mandl/Kopp 2005: 4) und den in Kap. 2.1 dargelegten Prozessmerkmalen für das Lernen leiten sich im Rahmen einer konstruktivistischen Didaktik vier maßgebliche Gestaltungsprinzipien für Lernumgebungen ab (vgl. Mandl/Kopp 2003: 80 f; Mandl/Kopp 2005: 7 f.; vgl. dazu auch Mandl/Gruber/Renkl 2002):

- Authentizität und Anwendungsbezug
  Lernumgebungen sollen so gestaltet werden, dass Lernende die Möglichkeit haben, sich mit authentischen Problemen auseinander-zusetzen und dadurch herauszufinden, wie sie die Lösungen für diese Probleme in ihrer eigenen Lebenswelt anwenden können. Diese Betonung des Anwendungsbezuges und der Verankerung in der eigenen Lebenswelt steht vor allem beim Ansatz des ‚Situierten Lernens’ (vgl. Kap. 2.1.1.2) und hier insbesondere bei Vertretern der *‚Anchored Instruction’* (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1993) und dem *‚Cognitive Apprenticeship’* (Collins/Brown/Newman 1989) sowie beim Ansatz des ‚Problembasierten Lernens’ (vgl. Kap. 2.1.1.5) im Vordergrund.
- Multiple Kontexte und Perspektiven
  Lernumgebungen sollen so gestaltet werden, dass Lernende die Möglichkeit haben, Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu

betrachten und so ihre Flexibilität im Hinblick auf das Lösen neuer Probleme zu erhöhen. Dieses Prinzip der Unterrichtsgestaltung wird insbesondere durch den Ansatz der ‚*Cognitive Flexibility*' vertreten (Spiro et al. 1991), der ebenso wie Anchored Instruction im Bereich des situierten Lernens anzusiedeln ist.

- Soziale Lernarrangements

  Innerhalb der konstruktivistischen Argumentation ist die Theorie der Bildung sogenannter Lern- und Praxisgemeinschaften („*Learning Communities*", Lave/Wenger 1991), von großer Bedeutung. Durch den Austausch mit anderen Lernenden in kollaborativen oder kooperativen Lernarrangements ermöglichen die Learning Communities spezifische Erfahrungen, die wiederum das allmähliche Hineinwachsen in „*Communities of Practice*" (ebenda) fördern und erleichtern (vgl. Kap. 2.1.1.2). Dieser Aspekt wird insbesondere beim ‚kooperativen/ kollaborativen Lernen' sowie beim ‚Problemorientierten Lernen' aufgegriffen (vgl. Kap. 2.1.1.5 und 2.1.1.6).

- Instruktionale Anleitung und Unterstützung

  In Lernarrangements, die den drei erstgenannten Prinzipien der Unterrichtsgestaltung folgen, ist eine sorgfältige Einführung der Lernenden in die Aufgabenstellung sowie ihre kontinuierliche Begleitung im Hinblick auf die Anforderungen an Selbstorganisation und Kooperation mit anderen Lernenden, außerordentlich wichtig, um Überforderung und Überlastung zu vermeiden.

Zusätzlich zu diesen vier von Mandl und Kopp formulierten Gestaltungsprinzipien lässt sich aus der konstruktivistischen Grundannahme der aktiven Konstruktion von Wissen und der veränderten Rolle von Lehrenden und Lernenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Lernenden für die von ihnen gelernten Inhalte sowie als weiteres Gestaltungsprinzip von Unterricht eine möglichst hohe Selbststeuerung der Lernenden ableiten (vgl. u. a. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002a: 34; Friedrich/Mandl 1997; Reich 2006: 252; Siebert 2006a).

Diese Gestaltungsprinzipien konstruktivistischen Unterrichts und ihre Implikationen haben u. a. zu folgenden thematischen und methodischen Schwerpunkten innerhalb der konstruktivistischen Didaktik geführt:

- individuelles/individualisiertes Lernen
- situiertes Lernen
- selbstgesteuertes Lernen
- emotionales Lernen

Aus diesen Schwerpunkten sind innerhalb des gemäßigten Konstruktivismus vielfältige neue Unterrichtsmethoden hervorgegangen. Näher erläutert werden in dieser Arbeit die folgenden Konzepte, die in alternative Methoden für den Übersetzungsunterricht umgesetzt wurden und daher in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam sind (vgl. dazu Kap. 3.3.2.3. und 3.3.2.5):

- Problemorientiertes Lernen
- kooperatives/kollaboratives Lernen
- Projektarbeit
- Lernen durch Lehren

Die verschiedenen Schwerpunkte und Methoden sind im Grunde genommen Aspekte der bereits erwähnten Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien, die sich gegenseitig ergänzen und von den verschiedenen konstruktivistischen Didaktikern in unterschiedlichem Maße gewichtet, untersucht und zum Teil auch kombiniert werden. In den folgenden Kapiteln werden diese unterschiedlichen Aspekte kurz erläutert[18] und einige Vertreter des jeweiligen Ansatzes exemplarisch aufgeführt.

2.1.1.1 Individuelles/individualisiertes Lernen

In konstruktivistischen didaktischen Ansätzen wird besonderes Gewicht darauf gelegt, dass es beim Lernen keine einmal gewählte, allgemeingültige und für alle Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit angemessene didaktische Methode geben kann (vgl. Mandl/Kopp 2005; Reich 2005).[19] Unter diesem Aspekt wird von konstruktivistischen Didaktikern das Lernen durch Instruktion mit der bevorzugten Darbietung des Lerninhalts durch Frontalunterricht kritisiert (vgl. Reich 2005, 2006).

---

[18] Eine ausführliche Beschäftigung mit den verschiedenen Aspekten didaktischer Implikationen für den konstruktivistischen Unterricht würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Zu den jeweiligen Themen und Methoden werden aber in den entsprechenden Kapiteln Literaturhinweise gegeben, die jeweils für eine tiefergehende Beschäftigung relevant sind.

[19] Auf das Prinzip des individuellen Lernens wird insbesondere bei Reich (2006) ausführlich eingegangen.

Begründet wird die Unangemessenheit des „Lernens im Gleichschritt“ (Arnold/Gómez Tutor 2007: 177) in konstruktivistischen Ansätzen mit der Anerkennung der Lernenden als Individuen sowie der insgesamt steigenden Heterogenität der Lerngruppen (vgl. Kap. 2.4.5). Wenn man die Lernenden als Individuen anerkennt, so ist für konstruktivistische Didaktiker ein höheres Bewusstsein dafür erforderlich, dass Lernende ein unterschiedliches Vorwissen, unterschiedliche Ziele und Lernstile haben und nicht alle in gleichem Maße von einer einzigen Art der Unterrichtsgestaltung profitieren.[20] Ebenso können ihr Interesse und ihre Motivation ganz unterschiedlich sein, sodass starre Vorgaben hinsichtlich Lerninhalt, -tempo und -methode nicht zielführend sind (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007; Reich 2006). Insgesamt müssen die ausgewählten didaktischen Methoden die Anschlussfähigkeit[21] der Lerninhalte an bereits bestehende Wissenskonstruktionen der Lernenden fördern. Kersten Reich fordert daher von Lehrenden:

> „Lernen als Konstruktion zeigt uns, dass wir didaktisch jeden Lerner in seinen Ressourcen und Lösungen anerkennen müssen, dass wir mit einer kreativen Vielfalt rechnen können und Vorsicht walten lassen müssen, alle Lerner bloß aus der Sicht eines wissenschaftlichen Lernansatzes zu beurteilen; es erhebt sich didaktisch immer die kritische Frage, wie wir möglichst viele unterschiedliche Lerner zu konstruktiven Lösungen bei unterschiedlichen Ressourcen bringen können; unsere Lösungen müssen individuell, singulär, situativ angepasst sein; […].“ (Reich 2006: 194)

Der Aspekt der steigenden Heterogenität von Lerngruppen ist zum einen eine besondere Herausforderung für Lehrende, wird zum anderen in konstruktivistischen Ansätzen aber als begrüßenswerte Bereicherung, als Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit anderen viablen Erklärungsmustern und zum kritischen Hinterfragen eigener Wissenskonstrukte verstanden (vgl. Reich 2006: 223 f.).

Diese Ansprüche an individuelles Lernen münden in der konstruktivistischen Didaktik in der Forderung nach einem möglichst selbstgesteuerten Lernen (vgl. Kap. 2.1.1.3), da sich auf diese Weise eine flexible Unterrichtsgestaltung unter Einbeziehung unterschiedlicher Interessen, Lernstile und eines unterschiedlichen Vorwissens am besten umsetzen lassen (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer

---

[20] Vgl. zu diesem Aspekt die Untersuchungen von Kempas (1994) und Huber (1996) zum Einfluss individueller Lernstile und interpersoneller Differenzen auf den Lernprozess (vgl. Kap. 2.1.1.6).

[21] Vgl. dazu die Betonung der Anschlussfähigkeit an bestehendes Wissen aus kognitionswissenschaftlicher Sicht bei Schneider/Stern (2010) und aus neurowissenschaftlicher Sicht bei Roth (2009).

2002a: 34; Schüssler 2010). Als didaktische Methoden, die besonders auf individuelles Lernen ausgerichtet sind, sind ‚*E-Learning*' und ‚*Blended Learning*' zu nennen, da bei gut strukturierten Angeboten ein hohes Maß an Individualisierung der Lerninhalte sowie des Lernorts und der Lernzeit gegeben ist (vgl. Kap. 2.4.3).

2.1.1.2 Situiertes Lernen

Einer der wichtigsten Kritikpunkte konstruktivistischer Didaktiker am Lernen durch Instruktion ist die Generierung trägen Wissens, d. h. eines Wissens, das später in anderen Zusammenhängen nicht angewendet werden kann (vgl. Kap. 2). Um träges Wissen zu vermeiden und die Fähigkeiten der Lernenden zur Umsetzung und Anwendung gelernter Inhalte in anderen Zusammenhägen zu fördern, werden in konstruktivistischen Ansätzen Konzepte situierten Lernens entwickelt, bei denen ein starker Bezug zwischen Lerninhalt und Anwendungsmöglichkeiten desselben gegeben ist.[22] Mandl/Kopp/Dvorak (2004) führen dazu aus:

> „In der Theorie zur situierten Kognition ist die zentrale Forderung, die Lern- und Anwendungssituation ähnlich zu gestalten, da Wissen als stark kontextgebunden angesehen wird (Gruber, Mandl/Renkl, 2000). Ausgangspunkt dieser Forderung ist das Problem des trägen Wissens (Whitehead, 1929): Wissen, das in einer traditionellen Unterrichtssituation erworben wird, kann in einer späteren Anwendungssituation oft nicht ein- bzw. umgesetzt werden (Renkl, 1996). Um dieses Phänomen zu vermeiden und einen Wissenstransfer auf den Anwendungskontext zu ermöglichen, soll dieser dem instruktionalen Kontext ähnlich sein. (Mandl et al., 2002)." (Mandl/Kopp/Dvorak 2004: 10)

Damit diese Forderung der Ähnlichkeit zwischen instruktionalem Kontext und Anwendungskontext nicht zu eindimensionalen Lernergebnissen führt, sollte beim situierten Lernen die Einnahme mehrerer Perspektiven und die Einbindung in verschiedene Kontexte möglich sein (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 879; Hawelka 2007: 47 f.; Renkl/Gruber/Mandl 1996: 133 f.; Wilson/Myers 2000). Außerdem sollte der instruktionale Kontext sich durch größtmögliche Authentizität auszeichnen, da nur auf diese Weise eine hinreichend große Ähnlichkeit zum Anwendungskontext hergestellt werden kann (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 879; Hawelka 2007: 47 f.;

---

[22] Ausführliche Erläuterungen zum situierten Lernen finden sich u. a. bei Gerstenmaier/Mandl (1995), Lave/Wenger (1991), Mandl/Gruber/Renkl (2002), Mandl/Kopp/Dvorak (2004), Reinmann-Rothmeier/Mandl (1997), Tribelhorn (2007), Wilson/Myers (2000).

Mandl/Gruber/Renkl 2002: 142 f.; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 368; Renkl/Gruber/Mandl 1996: 133 f.).[23]

Die Forderung nach einem möglichst realistischen Anwendungsbezug der Lerninhalte ist eng mit dem Prinzip des „*Learning by doing*“ (Lave/Wenger 1991) und dem insbesondere von Dewey schon sehr früh vertretenen Grundsatz des Lernens durch Erfahrungen verknüpft (vgl. Reich 2006; Siebert 2006b). Durch dieses Prinzip des Lernens durch Erfahrungen wird das Lernen in das eigene Handeln eingebettet. Damit wird die Anschlussfähigkeit des Lerninhaltes erhöht und es werden neue Perspektiven auf Anwendungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Reich 2006: 23; Siebert 2006b: 215).

Eine besondere Rolle spielt beim situierten Lernen außerdem der soziale Austausch mit anderen Lernenden und der Lehrkraft. Erst durch den Austausch zwischen den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht eine Learning community, die ein langsames Hineinwachsen in die sogenannten Communities of Practice als Expertengruppen erlaubt. Die Partizipation am realen Anwendungskontext des Lerninhaltes und die zunehmende Zugehörigkeit zu den genannten Expertengruppen sind somit beim situierten Lernen konstitutiv für das Gelingen des Lernprozesses (vgl. Lave/Wenger 1991; vgl. dazu auch Gerstenmaier/Mandl 2010; Hawelka 2007; Mandl/Gruber/Renkl 2002; Schüssler 2010).

Als geeignete Methoden für die Umsetzung des situierten Lernens haben sich vor allem Problemorientiertes Lernen (vgl. Kap. 2.1.1.5), Projektarbeit (vgl. Kap. 2.1.1.7) und kooperatives Lernen/kollaboratives Lernen (vgl. Kap. 2.1.1.6) herausgestellt (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2010; Gruber 2007; Hawelka 2007; Newell 2003; Renkl/Gruber/Mandl 1996). Dennoch ist auch beim situierten Lernen eine ausreichende instruktionale Unterstützung, die als Ergänzung der konstruktivistischen Elemente im Lernprozess gesehen werden kann, wichtig, um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2010: 173).

Aus diesen verschiedenen konstruktivistischen Grundannahmen zur Gestaltung von Unterricht wurden Anfang der 1990er Jahre verschiedene Instruktionsmodelle zum situierten Lernen entwickelt, die sich mit der Möglichkeit eines nachhaltigen

---

[23] Vgl. dazu die Diskussion um authentische Texte/authentische Projekte im Übersetzungsunterricht (Kap. 3.1.2).

Erwerbs neuer Wissensstrukturen und der Vermeidung trägen Wissens beschäftigen. Von den drei bekanntesten Instruktionsmodellen zum situierten Lernen, nämlich Anchored Instruction (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1993), Cognitive Apprenticeship (Collins/Brown/Newman 1989) und Cognitive Flexibility (Spiro et al. 1991), soll hier nur näher auf den Ansatz des Cognitive Apprenticeship eingegangen werden, da dieser für die Übersetzungsdidaktik eine größere Rolle spielt (vgl. Kap. 3.3.2.3).

Cognitive Apprenticeship ist ein an die traditionelle Ausbildung in Handwerksberufen angelehntes Instruktionsmodell, bei dem durch die Bearbeitung immer komplexerer authentischer Probleme und den kontinuierlichen Dialog mit anderen Lernenden und der Lehrkraft ein langsames Hineinwachsen in die Expertengemeinschaft möglich wird (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995; Hawelka 2007; Mandl/Gruber/Renkl 2002; Mandl/Kopp/Dvorak 2004; Mandl/Kopp 2005; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Collins/Brown/Newman (1989) führen dazu aus, dass die formelle Schulbildung mit ihrer Betonung abstrakter, von der Lebenswirklichkeit abgelöster Lerninhalte ein noch relativ neues Phänomen der Menschheitsgeschichte ist, während lange Zeit das Ausbildungsverhältnis zwischen einem ‚Meister' und einem ‚Lehrling' der Normalfall war, und zwar in allen Bereichen, in denen Expertenwissen nötig ist, nicht nur in traditionellen Handwerksberufen:

> „Only in the last century, and only in the industrialized nations, has formal schooling emerged as a widespread method of educating the young. Before schools appeared, apprenticeship was the most common means of learning and was used to transmit the knowledge required for expert practice in fields from painting and sculpting to medicine and law. Even today, many complex and important skills, such as those required for language use and social interaction, are learned informally through apprenticeship-like methods – that is, methods not involving didactic teaching, but observation, coaching, and successive approximation.
>
> The differences between formal schooling and apprenticeship methods are many, but for our purposes, one is the most important. Perhaps as a by-product of the relegation of learning to schools, skills and knowledge have become abstracted from their uses in the world. In apprenticeship learning, on the other hand, target skills are not only continually in use by skilled practitioners, but are instruments to the accomplishment of meaningful tasks." (Collins/Brown/Newman 1989: 453 f.)

Cognitive Apprenticeship funktioniert im Wesentlichen auf der Basis des Lernens am Modell, da problematische Teile der Aufgabe vom Experten explizit vorgeführt und dann mit Begleitung durch den Experten immer selbstständiger ausgeführt werden, bis eine ganz und gar selbstständige Lösung der Aufgabe möglich ist (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 2002: 145 f.). Dabei werden von Collins/Brown/Newman (1989) sieben Stufen beschrieben, die bei der Lösung von Problemen und beim Wissenserwerb durchlaufen werden, nämlich „*Modelling*“, „*Coaching*“, „*Scaffolding*“, „*Fading*“, „*Articulation*“, „*Reflection*“ und „*Exploration*“. Diese werden von Mandl/Gruber/Renkl (2002) folgendermaßen im Deutschen interpretiert:

> **„(1) Modelling** (Vormachen und Verbalisieren durch den Lehrenden)
> **(2) Coaching** (gezielte Unterstützung des Novizen)
> **(3) Scaffolding** (‚Gerüstbau', Geben von Hinweisen)
> **(4) Fading** (Ausblenden von Hilfestellungen)
> **(5) Articulation** (Artikulieren von Denkprozessen und Problemlösestrategien durch den Novizen)
> **(6) Reflection** (Reflexion ablaufender Lernprozesse im Austausch mit anderen)
> und
> **(7) Exploration** (Anregung zu aktivem Explorieren).“ (Mandl/Gruber/Renkl 2002: 146; Hervorhebungen im Original)[24]

Die bereits weiter oben genannte instruktionale Unterstützung des Lernenden ist demnach gerade beim Cognitive Apprenticeship von großer Bedeutung für die Wirksamkeit des Modells. Erst nach und nach, wenn der Lernende Kompetenzen auf einer zur Lösung des konkreten Problems notwendigen Stufe erworben hat, zieht der Lehrende sich und damit auch die instruktionale Unterstützung langsam aus dem Lernprozess zurück (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 2002: 146). Der Unterschied zwischen handwerklicher Lehre und der Lehre kognitiver Leistungen im Sinne des Cognitive Apprenticeship liegt beim Handwerk in der Möglichkeit des ‚Meisters', Handlungsschritte tatsächlich vorzuführen, während bei kognitiven Leistungen die zur Lösung von Problemen nötigen mentalen Schritte nur durch verbale Explizierung ‚gezeigt' werden können. Verbale Explizierung mentaler Operationen ist darum eines der Charakteristika von Cognitive Apprenticeship, und zwar zunächst durch

[24] Vgl. dazu Kiralys Konzept des Übersetzungsunterrichts mit authentischen Projekten, das aus dem Cognitive-Apprenticeship-Modell entwickelt und für den Übersetzungsunterricht adaptiert wurde (vgl. Kap. 3.3.2.3).

den Lehrenden, später dann durch den Lernenden selbst (Collins/Brown/Newman 1989: 458).

Als Beleg für die Lernwirksamkeit des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes führen Collins/Brown/Newman (1989) verschiedene Studien an, in denen dieses Instruktionsmodell umgesetzt und evaluiert wird. Andere Studien, die sich mit Cognitive Apprenticeship auseinandersetzen, können nur eingeschränkt zur Beurteilung der Lernwirksamkeit herangezogen werden, da sie sich jeweils nur mit einem Teil des Instruktionsmodells beschäftigen und somit keine Aussagen über das gesamte Modell zulassen.

2.1.1.3 Selbstgesteuertes Lernen

Aus der konstruktivistischen Grundannahme, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, bei dem vor allem individuelle Faktoren des Lernenden, wie Motivation, Vorwissen, Interesse, Stress usw., über den Verlauf des Lernprozesses entscheiden, lässt sich für konstruktivistische Unterrichtsgestaltung ableiten, dass möglichst viele Parameter der Unterrichtsgestaltung vom Lernenden selbst bestimmt werden sollten (vgl. Kap. 2.1.1.1 Individualisiertes Lernen).[25] Insbesondere der Grundgedanke der Partizipation und die veränderten Rollen von Lehrenden und Lernenden sind in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung (vgl. Reich 2006; Siebert 2006b). Arnold/Gómez Tutor/Kammerer (2002a) nehmen die klassische Definition des selbstgesteuerten Lernens von Weinert (1982) auf und erklären es folgendermaßen:

> „Selbst gesteuertes Lernen ist ein aktiver Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat,
> • die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
> • die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionelle Lernangebote oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,
> • seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
> • geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
> • den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten.“ (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002a: 33)

[25] Einen wesentlichen Beitrag zur theoretischen Aufbereitung des selbstgesteuerten Lernens leistet Knowles (1975) mit seinem Buch „Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers“. Für den deutschen Sprachraum ist u. a. Weinerts Aufsatz „Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts“ bedeutsam (Weinert 1982). In ihrem Beitrag „Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens“ werden von Friedrich/Mandl (1997) grundlegende Aspekte des selbstgesteuerten Lernens zusammengefasst.

Beim selbstgesteuerten Lernen haben die Lernenden die Verantwortung für einen Großteil der den Lernprozess konstituierenden Parameter und sollten über metakognitive Strategien verfügen, um über den Ablauf des Lernprozesses und das Erreichen des eigenen Lernziels kritisch reflektieren und bei Bedarf einzelne Parameter modifizieren zu können (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002a: 34; Berg 2006: 43 f.; Mandl/Kopp 2005: 8; Traub 2011: 95). Selbstgesteuertes Lernen nimmt daher vor allem bei konstruktivistischen Ansätzen, die sich mit Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung beschäftigen, einen breiten Raum ein (beispielsweise bei Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002a, 2002b; Berg 2006; Forneck 2002; Geldermann/Geldermann/Loebe 2006; Geupel et al. 2002; Kraft 2002; Mandl/Gruber/Renkl 2004; Mandl/Kopp 2006; von Nuissl Rein 2006a; Pätzold 2011; Penzel 2006; Siebert 2006a, 2009).

Für das Verständnis und die Ausgestaltung des selbstgesteuerten Lernens ist jedoch bedeutsam, *welche* Parameter des Lernprozesses der Steuerung durch den Lernenden überlassen werden. So kann selbstgesteuertes Lernen in einem sehr engen Sinn verstanden werden, indem nur diejenigen Lehr-Lern-Arrangements unter selbstgesteuertem Lernen subsumiert werden, bei denen die Lernenden nicht nur über Zeit, Ort und Verlauf des Lernprozesses bestimmen können, sondern vor allem auch über die Ziele, Inhalte und Methoden (vgl. beispielsweise Forneck 2002). Andere Didaktiker sehen die Bedingungen für selbstgesteuertes Lernen bereits erfüllt, wenn Lernende selber entscheiden können, wann und wo sie lernen, oder sich aus einem breiteren Themenspektrum Aufgaben aussuchen dürfen (vgl. beispielsweise Walter 2006). Friedrich/Mandl (1997) erläutern dazu:

> „Die differenzierende Betrachtungsweise, wie sie in den oben zitierten Definitionen zum Ausdruck kommt, wirft die Frage auf, ob nicht einige der Facetten des Lerngeschehens, z. B. das Was und das Woraufhin, zentraler für selbstgesteuertes Lernen sind als andere, z. B. das Wann und das Wie. Je nachdem, wie die Antwort auf diese Frage ausfällt, wird der Kern selbstgesteuerten Lernens eher in der selbstbestimmten Auswahl von Inhalten (was?) und Lernzielen (woraufhin?) oder aber im Modus der Lernregulation (wie? wann?) bei vorgegebenen Lerninhalten und –zielen gesehen. Gelegentlich wird deshalb auch zwischen *selbstbestimmtem* und *selbstgesteuertem/selbstreguliertem* Lernen unterschieden (Weltner 1978). Ersteres schließt Selbstbestimmung bei der Festlegung von Lerninhalten und –zielen ein, letzteres betrifft dann „nur noch“ die Steuerung des Lernens im Hinblick auf extern vorgegebene Inhalte und Ziele.“ (Friedrich/Mandl 1997: 239; Hervorhebungen im Original)

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet darum fast immer, dass von den verschiedenen „Facetten des Lerngeschehens“ nicht alle gleichzeitig der Kontrolle des Lernenden überlassen werden, sondern Selbstbestimmung in einem bestimmten Teilbereich verwirklicht wird und die restlichen Facetten der Kontrolle des Lehrenden unterliegen (Friedrich/Mandl 1997: 240).

Eines der grundlegenden psychologischen Konzepte für das selbstgesteuerte Lernen ist die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ von Deci/Ryan (1993). Demnach gibt es für motivierte Handlungen unterschiedliche Abstufungen an Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung. Deci/Ryan verstehen diese Abstufungen als Kontinuum, an dessen Endpunkten auf der einen Seite die „intrinsische Motivation“ mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung, auf der anderen Seite die „extrinsische Motivation“ verortet werden kann (Deci/Ryan 1993: 225). Die extrinsische Motivation wiederum wird in vier verschiedene Subtypen unterschieden, die Selbstbestimmung in unterschiedlichem Maße zulassen, wobei der Subtyp der „externalen Regulation“ das geringste Maß an Selbstbestimmung darstellt und die „integrierte Regulation“ innerhalb der extrinsischen Motivation dem höchsten Grad an Selbstbestimmung entspricht (ebd.: 227 f.). Hochqualifiziertes Lernen, das träges Wissen vermeidet, ist laut Deci/Ryan nur im Rahmen einer intrinsischen Motivation oder einer integrierten extrinsischen Motivation möglich, d. h. unter Beteiligung des Selbst (ebd.: 233). Das Interesse am Lerngegenstand und die Qualität der Motivation werden so zu einem wichtigen Faktor für das Gelingen des Lernprozesses. Zur Bedeutung der (intrinsischen) Motivation für den Lernerfolg führt Newell für den Bereich des schulischen Lernens aus:

> “Although it can be said that the large comprehensive high school has hundreds of offerings, skilled and knowledgeable experts in every classroom, and a curriculum so fine-tuned as to be considered impeccable, learners will not learn if they are not *motivated*! It is not enough to motivate by grades, by fear of not graduating, by intimidation, or by detention and suspensions. Those things do not open the door of learning opportunities; rather they deter meaningful learning. […] People learn what they need to learn when they perceive they need to learn it!” (Newell 2003: 8; Hervorhebungen im Original)

Die Entwicklung von Motivation ist laut Deci/Ryan von angeborenen psychologischen Grundbedürfnissen abhängig:

- Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit
- Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung
- Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit.

Umweltbedingungen, die die Möglichkeit eröffnen, diese Bedürfnisse zu befriedigen, wirken sich sowohl auf die Entwicklung intrinsischer Motivation als auch auf die Ausbildung des Subtypus extrinsischer Motivation mit derm höchsten Grad an Selbstbestimmung (integrierte Regulation) positiv aus (vgl. Deci/Ryan 1993: 229 f.). Faktoren, die für solche positiv auf die Motivation wirkenden Umweltbedingungen sorgen, wirken sich darum auch positiv auf den Lernprozess aus, was Deci/Ryan anhand verschiedener Studien belegen (ebenda; vgl. dazu auch Hagenauer/Hascher 2011; Lewalter 2005). Für die konstruktivistische Unterrichtsgestaltung bedeutet dies, dass sinnvollerweise die Möglichkeiten zur Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Selbstwirksamkeit, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gegeben sein sollten.[26]

Trotz der vielfältigen Bezüge konstruktivistischer Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen ist konstruktivistischer Unterricht nicht per se selbstgesteuert. So kann beispielsweise das instruktionale Modell des Cognitive Apprenticeship (vgl. Kap. 2.1.1.2) in einem erheblichen Maße im Hinblick auf die Lernziele und Lernmethoden determiniert sein, da das Modell auf einem stark strukturierten Unterricht aufbaut (vgl. Friedrich/Mandl 1997: 259 f.). Doch auch ein auf dem Cognitive Apprenticeship basierender Unterricht kann selbstbestimmt gestaltet sein, wenn den Lernenden Gelegenheit zur Partizipation bei der Festlegung der Lernziele und der Lernschritte gegeben wird (vgl. dazu Kap. 3.3.2.3 zum projektbasierten Übersetzungsunterricht nach Kiraly).

Als geeignete Methoden zur Implementierung selbstgesteuerten Unterrichts werden in der Literatur Problembasiertes Lernen, Projektunterricht und kooperativer/kollaborativer Unterricht, aber auch stärker individualisierte Unterrichtsformen wie E-Learning und Blended Learning aufgeführt (vgl. u. a. bei Friedrich/Mandl 1997; Gerstenmaier/Mandl 2010; Newell 2003; Traub 2011).

---

[26] Vgl. dazu auch Kap. 2.3 zur Diskussion über Prinzipien gelingenden Lernens.

2.1.1.4 Emotionales Lernen

Die enge Verknüpfung von Kognition und Emotion im Lernprozess spielt zu Beginn der Entwicklung konstruktivistischer Didaktik noch keine große Rolle. Zwar lässt sich aus der konstruktivistischen Grundannahme der aktiven Rolle der Lernenden im Lernprozess, der angestrebten partizipativen Struktur des Unterrichts und der Rolle des Lehrenden als Lernbegleiter eine eher gleichberechtigte und auf gegenseitigen Respekt und Anerkennung gründende Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ableiten, diese steht jedoch zu Beginn des Paradigmenwechsels vom Lernen durch Instruktion zum Lernen durch Konstruktion eher im Hintergrund (vgl. Hagenauer/Hascher 2011). Erst in neueren Strömungen des gemäßigten Konstruktivismus setzen sich konstruktivistische Didaktiker auch mit der Bedeutung gelingender Beziehungen für das Ergebnis des Lernprozesses auseinander (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001; Krapp 2005). Insbesondere Kersten Reich betont in seinem ‚Beziehungskonstruktivismus', dass ein scheinbar beziehungsloses, rein inhaltsbetontes und rationalistisches Lernen gar nicht möglich ist:

> „Lernen erfolgt immer in einem Kontext, in einer Lernumgebung, und der wichtigste Aspekt einer solchen Lernumgebung ist die Interaktion der Lerner zwischen sich und dem Lerngegenstand, der Lerner untereinander und zu den Lehrenden." (Reich 2006: 24)

Ein zweiter Aspekt der Bedeutung von Emotionen für das Lernen lässt sich aus dem Grundprinzip der Anschlussfähigkeit bzw. Situiertheit von Lerninhalten ableiten: Wenn Lerninhalte vom Lernenden positiv bewertet werden, mit den eigenen Interessen übereinstimmen oder in irgendeiner Form an eigene biographische Erlebnisse anschlussfähig sind, so wird ein tieferes Lernverständnis gefördert. Diese motivationale Dimension der Verknüpfung von Emotion und Kognition beim Lernen wird beispielsweise in der ‚Ermöglichungsdidaktik' von Arnold und Schüssler betont und später dann von Arnold im ‚Emotionalen Konstruktivismus' aufgenommen (vgl. Arnold 2009, 2010; Arnold/Gómez Tutor 2007; Arnold/Schüssler 2003; Schüssler 2007, 2010). Die steigende Bedeutung des emotionalen Lernens in neueren konstruktivistischen Ansätzen ist eng an die Rezeption der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1993) und hierbei insbesondere an die Bedeutung der intrinsischen Motivation für das Lernen gekoppelt (vgl. dazu Kap. 2.1.1.3). Aber auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen

Emotion und Kognition (vgl. Damasio 1994; Roth 2003) dürften bei der Entwicklung dieser konstruktivistischen Argumentationslinien eine Rolle gespielt haben (vgl. Siebert 2006c: 45).

2.1.1.5 Problemorientiertes/Problembasiertes Lernen

Bereits in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde das Problemorientierte bzw. Problembasierte Lernen (PBL) in medizinischen Fakultäten Nordamerikas entwickelt, um dem in der Medizinerausbildung häufig vorkommenden Problem des trägen Wissens zu begegnen (vgl. Zumbach 2010).[27] Es handelt sich dabei um die Bearbeitung authentischer Probleme in Kleingruppen, die von Tutoren begleitet werden. Üblicherweise geht es bei den zu bearbeitenden Fällen um schlecht strukturierte, komplexe Probleme, bei denen kein linearer Zusammenhang zwischen der Ausgangssituation und den unterschiedlichen möglichen Lösungswegen besteht (vgl. Jonassen 2000: 67; vgl. dazu auch Zumbach 2010: 2).[28] Diese schlecht strukturierten Probleme betreffen häufig verschiedene Domänen, sind meistens im Alltag anzutreffen und haben wegen ihrer Authentizität einen großen Wert für die Hochschuldidaktik (Zumbach 2010).

Für die Lösung schlecht strukturierter Probleme wird beim Problemorientieren Lernen das Problem zunächst einmal klar umrissen. Danach versuchen die Beteiligten, Wissenslücken zu identifizieren, sich Wissen aus verschiedenen Domänen anzueignen und auf der Basis dieses neu erworbenen Wissens in Kleingruppen über mögliche Lösungen zu diskutieren und dann einen geeigneten Vorschlag auszuwählen. Tutoren sorgen in ihrer begleitenden Funktion dafür, dass die Arbeit in den Kleingruppen effektiv und zielorientiert organisiert wird (Hawelka 2007; Zumbach 2006, 2010). Vorteile des Problembasierten Lernens sind die Ausbildung sozialer und kommunikativer Kompetenzen durch die Bearbeitung von Problemen in Kleingruppen, eine verbesserte Argumentations- und Problemlösungskompetenz der Studierenden sowie eine bessere Selbstregulationsfähigkeit und Motivation der Studierenden und der Erwerb anwendungsbezogenen

---

[27] In der deutschsprachigen Literatur werden ‚Problemorientiertes Lernen' und ‚Problembasiertes Lernen' meistens synonym verwendet, während in der englischsprachigen Literatur häufiger zwischen ‚Problem-based learning' in Kleingruppen und individualisiertem ‚Problem-oriented learning' unterschieden wird (vgl. Zumbach 2010: 4).

[28] Mit dem Problemorientierten Lernen in der deutschen Hochschuldidaktik beschäftigen sich ausführlich Zumbach (2003, 2006, 2010); Hawelka (2007) und Renkl/Gruber/Mandl (1996).

Wissens (vgl. Hawelka 2007: 45; Zumbach 2006: 245, 2010: 13). Schwierigkeiten können sich aus einer möglichen Überforderung der Studierenden ergeben, wenn diese noch ungeübt mit dieser Methode bzw. mit Gruppenarbeit sind oder wenn es keine ausreichende instruktionale Unterstützung gibt (vgl. Hawelka 2007: 51; Mandl/Kopp 2005: 6; Zumbach 2010: 6). Ein weiteres Problem betrifft die Teile des Problembasierten Lernens, die in Kleingruppen organisiert sind, da bei ungünstiger Zusammensetzung die Gruppe bezüglich ihres Vorwissens zu heterogen sein kann (ebd.: 14) oder es zu verschiedenen negativen Phänomenen kommt, wie beispielsweise sogenannten ‚Trittbrettfahrern' (vgl. Kap. 2.1.1.6 Kooperatives Lernen) (vgl. Renkl/Gruber/Mandl 1996: 133 ff.; Zumbach 2010: 13). Außerdem ist die Bewertung von Einzelleistungen beim Problembasierten Lernen schwierig und bedarf sorgfältiger Planung durch die Lehrkraft (ebd.: 21).

Zwar moniert Colliver (2000), dass das Problembasierte Lernen eine sehr unpräzise Methode sei und seine bessere Effizienz hinsichtlich der selbstgesteckten Ziele noch unter Beweis stellen müsse. Doch gibt es einige Studien und Erfahrungsberichte, die über insgesamt positive Ergebnisse des Problembasierten Lernens berichten (vgl. Hawelka 2007; Mandl/Gruber/Renkl 2004; Zumbach 2006, 2010).

2.1.1.6 Kooperatives/kollaboratives Lernen

Lernen in Gruppen ist eine der bevorzugten Lernmethoden in gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebungen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2010: 173), da in ihnen die konstruktivistische Forderung nach sozialem Austausch und der Bildung von Communities of Practice erfüllt werden kann (vgl. Kap. 2.2.2 Didaktische Implikationen konstruktivistischer Lerntheorien).[29] Kooperatives Lernen ist in hohem Maße dazu geeignet, komplexe Probleme zu lösen, für die die Ressourcen einzelner Lernender nicht ausreichen würden (vgl. Zumbach 2010). Außerdem erhofft man sich durch kooperatives Lernen die Überwindung des Problems des trägen Wissens und eine Möglichkeit, die Parameter des situierten Lernens in eine konkrete Unterrichtsmethode zu überführen (vgl. Gruber 2007; Renkl/Gruber/Mandl

[29] Zur Definition von Gruppenarbeit siehe Cohen (1994: 3).

1996).[30] Vor allem im angelsächsischen Raum wird zwischen kooperativem Lernen (Gruppenaufgaben werden aufgeteilt) und kollaborativem Lernen (Gruppenaufgaben werden gemeinsam gelöst) unterschieden (vgl. Cohen 1994). Befürworter des kollaborativen Lernens bemängeln am kooperativen Lernen die geringe soziale Interaktion zwischen den Teilnehmern der Gruppe, sodass die positiven Effekte der Gruppenarbeit weniger zum Tragen kommen als beim kollaborativen Lernen, bei dem eine positive Interdependenz der Gruppenteilnehmer eher gegeben ist (ebd.: 11 f.). In der deutschsprachigen Literatur wird meistens nicht genau zwischen diesen beiden Formen unterschieden.

Renkl/Gruber/Mandl (1996: 136 ff.) nennen einige Probleme, die beim kooperativen Lernen auftreten können (vgl. dazu auch Gruber 2007: 63):

- „Der-Hans-der-macht's-dann-eh-Phänomen" („free-rider effect")
  Einige Gruppenmitglieder überlassen anderen Teilnehmern die Erledigung der Gruppenaufgaben bzw. eines großen Teils derselben (auch bekannt als „Trittbrettfahrer-Phänomen").
- „Ja-bin-ich-denn-der-Depp-Phänomen" („sucker effect")
  Dieses Phänomen ist in gewisser Weise die Kehrseite des Trittbrettfahrer-Phänomens: Diejenigen Gruppenmitglieder, die einen größeren Teil der Arbeit erledigen müssen, werden frustriert und verlieren darum die Lust an der Gruppenarbeit.
- „Da-mach-ichs-doch-lieber-selbst-Phänomen"
  Gruppenteilnehmer mit einer höheren Motivation oder besseren Kenntnissen tendieren bei diesem Phänomen dazu, die Aufgaben anderer Gruppenmitglieder zu übernehmen, da sie der Meinung sind, sie besser erledigen zu können, und ihnen die (tatsächlichen oder angenommenen) Leistungen der anderen Gruppenmitglieder nicht ausreichen.
- „Kann-und-mag-ich-nicht-mach-du-Phänomen"
  Bei der Aufteilung von Aufgaben neigen viele Lernende dazu, sich diejenigen Aufgaben herauszusuchen, die sie mit ihren bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten gut lösen können. Aufgaben,

[30] Mit den Vor- und Nachteilen von Gruppenarbeit sowie den Bedingungen für gelingende Gruppenarbeit beschäftigen sich u. a. Cohen (1994), Gruber (2007), Huber (2001), Jurkowski (2011), Konrad/Traub (2005), Renkl/Gruber/Mandl (1996), Renkl/Mandl (1995), Slavin (2010); vgl. dazu auch Kap. 3.3.2.3 zum kollaborativen Lernen im Übersetzungsunterricht.

die eine Herausforderung bedeuten bzw. die sie in Angriff nehmen müssten, um Defizite in bestimmten Bereichen auszugleichen, werden dabei vermieden, sodass sie sich nur in den Bereichen verbessern, die sie sowieso schon beherrschen, während sie auf anderen Gebieten schwach bleiben.

- „Gruppenarbeit-nein-danke-Phänomen“
  Vorgefasste Meinungen oder schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeit können zu einer generellen Verweigerungshaltung gegenüber kooperativen Lernformen führen. Lernende mit einer negativen Einstellung gegenüber Gruppenarbeit können manchmal nur schwer von ihren Vorteilen überzeugt werden.
- „Ich-habe-meinen-Teil-erledigt-Phänomen“
  Wenn Teilnehmer mit einer negativen Einstellung gegenüber Gruppenarbeit an kooperativen Lernformen teilnehmen müssen, sind sie häufig nicht bereit, über einen bestimmten als gerecht empfundenen Anteil hinaus mitzuwirken.

Eine Lösung für das ‚Kann-ich-nicht-und-mag-ich-nicht-mach-du’-Phänomen könnte die Einnahme verschiedener Rollen bzw. die Übernahme unterschiedlicher Aufgaben im Verlauf der Gruppenarbeit als fester Parameter der durch die Lehrkraft festgelegten Rahmenbedingungen sein (vgl. dazu Kap. 4.2.1 Lernteamcoaching).

Sowohl das Trittbrettfahrer-Phänomen als auch das ‚Ja-bin-ich-denn-der-Depp’- und das ‚Da-mach-ichs-doch-lieber-selbst’-Phänomen treten in besonders ausgeprägter Form auf, wenn die Motivation der Gruppenteilnehmer sehr heterogen ist (Renkl/Gruber/Mandl 1996: 138). Eine Möglichkeit, zumindest das Ausmaß dieser Phänomene zu mildern, wäre, vonseiten der Lehrenden auf eine gemäßigt homogene Zusammensetzung der Gruppen zu achten (vgl. Zumbach 2010: 14). Gerade diese drei genannten Phänomene werden außerdem durch die relative Anonymität des Einzelnen in der Gruppe möglich und können umgangen werden, indem dafür gesorgt wird, dass die Beiträge der einzelnen Teilnehmer sichtbar werden bzw. die positive Beurteilung der Gruppe vom individuellen Beitrag der Einzelnen abhängt, sodass sich eine Beteiligung auf jeden Fall lohnt („positive goal interdepence“, Cohen 1994: 12; vgl. dazu auch Gruber 2007: 61 f.; Huber

2001: 224 f.; Mandl/Kopp 2005: 9; Reinmann-Rothmeier/Mandl:1997: 383).[31] Slavin führt dazu aus:

> „Regarding achievement, however, outcomes depend a great deal on how co-operative learning is used. In general, two elements must be present if co-operative learning is to be effective: group goals and individual accountability (Slavin 1995, 2009; Rohrbeck et al., 2003; Webb, 2008). That is, groups must be working to achieve some goal or to earn rewards or recognition, and the success of the group must depend on the individual learning of every group member. Why are group goals and individual accountability so important? To understand this, consider the alternatives. In some forms of co-operative learning, students work together to complete a single worksheet or to solve a problem together. In such methods, there is little reason for more able students to take time to explain what is going on to their less able group-mates or to ask their opinions. When the group task is to do something, rather than to learn something, the participation of less able students may be seen as interference rather than help. It may be easier in this circumstance for students to give each other answers than to explain concepts or skills to one another. In contrast, when the group's task is to ensure that every group member learns something, it is in the interests of every group member to spend time explaining concepts to his or her group-mates." (Slavin 2010: 170)

Gruppenarbeit kann also dann gut funktionieren, wenn die Gruppe ein gemeinsames Ziel erreichen soll und wenn der individuelle Beitrag jedes einzelnen Teilnehmers für den Gruppenerfolg entscheidend ist. Insbesondere das ‚Da-mach-ichs-doch-lieber-selbst-Phänomen' kann laut konstruktivistischen Didaktikern gemildert werden, indem für die Benotung der Gruppe die Leistung des schwächsten Gruppenmitglieds als entscheidendes Kriterium herangezogen wird (vgl. Gruber 2007).[32] Eine weitere Möglichkeit, Trittbrettfahrer zu ‚entlarven', ist die gegenseitige Beurteilung der in die Gruppe eingebrachten Leistungen durch die Gruppenmitglieder, sodass die Einzelleistungen (bzw. Nicht-Leistungen) nicht mehr in der Anonymität der Gruppenleistung verschwinden.

Ein großes Problem, das bei Gruppenarbeit auftreten kann, ist die ungleiche Verteilung des Lernzuwachses innerhalb der Gruppen, von dem insbesondere die

---

31 Zur praktischen Gestaltung dieser positiven Interdependez und zum Versuch, Probleme von Gruppenarbeit zu lösen, vgl. Kap. 4.1.1 zum Infomarkt und Kap. 4.2.1 zum Lernteamcoaching.

32 Bei diesem Punkt kann es in der Praxis zu Schwierigkeiten in der Umsetzung kommen, da die Note des schwächsten Gruppenmitglieds als Kriterium für die Benotung der gesamten Gruppe möglicherweise zu einseitigen Schuldzuweisungen leistungsstärkerer Gruppenmitglieder gegenüber diesem schwächsten Gruppenmitglied und damit zu regelrechtem Mobbing führen kann. Die Heranziehung der Note des schwächsten Gruppenmitglieds als Kriterium für die Gruppennote sollte daher nur mit Bedacht und nach sorgfältiger Vorbereitung durch die Lehrkraft in Erwägung gezogen werden und ist insbesondere für die Grundschuldidaktik nicht geeignet.

leistungsstarken Teilnehmer profitieren (sogenannter „Matthäus-Effekt“, Gruber 2007: 63; vgl. Reiber 2010). Diese gehören signifikant häufiger der Gruppe der „ungewissheitsorientierten Personen“ an, während „gewissheitsorientierte Personen“ durch die Gruppenmethode benachteiligt werden (Huber 1996: 75 ff).[33] In ihrer Dissertation erläutert Kempas (1994), welche Bedingungen die Lehrangebote für gewissheitsorientierte bzw. ungewissheitsorientierte Lernende jeweils erfüllen sollten und schlägt vor, unterschiedlich strukturierte Elemente und Methoden im Verlauf eines Lehrangebots zu kombinieren, um den Bedürfnissen beider Gruppen z. B. hinsichtlich intrinsischer/extrinsischer Motivation, dem Wunsch nach wenigen/klaren Anweisungen oder nach Spontaneität/routinemäßigem Handeln, Rechnung zu tragen (vgl. dazu Kap. 4.1.1, 4.2.1 und 4.3.1 zur Umsetzung der Methoden Infomarkt, Lernteamcoaching und Portfolioarbeit):

> „Um ein möglichst hohes Lernergebnis der Ungewißheitsorientierten erreichen zu können, muß auf deren Präferenzen eingegangen werden. Dies kann am besten in einer teilnehmerorientierten Lernatmosphäre gelingen, in der
>
> 1. ihre Wißbegierde durch ein hohes Informationsangebot gestillt wird,
> 2. ihr Bedürfnis, Klarheit herzustellen, durch viele Möglichkeiten der inhaltlichen Auseinandersetzung in Diskussionen und Reflexionen befriedigt,
> 3. ihr Wunsch nach Selbstreflexion durch zahlreiche Formen des Feedbacks erfüllt,
> 4. ihre Experimentierfreude, ihre Risikobereitschaft und ihr positives Denken durch viele Möglichkeiten der Selbsterfahrung und Eigeninitiative genutzt,
> 5. ihr Wunsch nach sozialer Nähe durch eine freundliche Atmosphäre in einer sozial-integrativ geführten Gruppe beantwortet,
> 6. ihrem Wunsch nach Kooperation durch kooperative Lernformen nachgegangen,

[33] Zum Unterschied zwischen „gewissheitsorientierten“ und „ungewissheitsorientierten“ Personen erläutert Huber: „Während manche Personen sich absichtlich Situationen mit ungewissem Ausgang aussetzen, um Neues über sich oder diese Situationen herauszufinden, neigen andere dazu, sich von solchen Situationen fernzuhalten; letztere Personen sind eher daran interessiert, ihre vorhandenen Einschätzungen von sich und der Umgebung konstant zu halten, anstatt sie wiederholten Überprüfungen auszusetzen. An diesem Aspekt wird wiederum die Definition von Ungewißheitsorientierung verankert: Personen, die sich nach ersterem Muster verhalten, nennt man ungewißheitsorientiert (U-O). Personen, die die letzteren Handlungstendenzen zeigen, werden als gewißheitsorientiert (G-O) bezeichnet. […] U-O Personen können in Anlehnung an Rokeach auch als vergleichsweise aufgeschlossen (‘open-minded’) und wenig dogmatisch beschrieben werden. Entsprechend lassen sich Personen mit G-O als relativ dogmatisch und verschlossen (‘closed-minded’) charakterisieren. U-O Personen sind demnach bestrebt, Klarheit über sich oder die Umgebung zu erlangen; sie sind aus diesem Grund neuen Situationen und Bedeutungsmöglichkeiten gegenüber aufgeschlossen und versuchen ‘to attain clarity’. Das Hauptbedürfnis von G-O Personen besteht demgegenüber darin, Klarheit zu bewahren oder ‘to maintain clarity’.“ (Huber 1996: 73). Vgl. dazu auch die Übersicht von Kempas (1994: 24).

7. ihre Spontaneität und Flexibilität durch Methodenreichtum und offenen Unterrichtssituationen angeregt,
8. ihre Aktivität durch das Prinzip der Mitwirkung und
9. ihre intrinsische Motivation durch Möglichkeiten der Eigenverantwortlichkeit verstärkt sowie
10. in der ein demokratischer Führungsstil und ein ausreichender Handlungsspielraum durch viele Wahlverfahren ihrer Entscheidungslust entgegenkommt.

Eine Weiterbildung, die bei gewißheitsorientierten Lernern eine größtmögliche Lerneffektivität erreichen will, müßte zunächst auf deren spezielle Präferenzen eingehen und anfangs weitgehend gewißheitsorientiert ablaufen, indem

1. ihrem Bedürfnis, Ungewißheit zu vermeiden, mit der Herstellung von Transparenz und vermehrter Information zur Orientierung begegnet,
2. die Aufrechterhaltung von Klarheit durch eine Begrenzung der Informationsfülle und durch klare Anweisungen erleichtert,
3. dem Bedürfnis bedrohliche Aspekte abzuwehren mit der Herstellung einer angstfreien Atmosphäre Rechnung getragen,
4. der Wunsch nach routinemäßigem Handeln mit Ordnungsprinzipien und Regeln erfüllt,
5. ihrer Tendenz, das Selbstkonzept aufrechtzuerhalten, durch einen sehr vorsichtigen Umgang mit Kritik nachgekommen wird.
6. Die Entscheidungsunlust erfordert eine Begrenzung der Entscheidungssituationen.
7. Geringe Frustrationstoleranz und Versagensangst verlangt die Möglichkeit des langsamen und schrittweisen Vorgehens und die Möglichkeit des Übens.
8. Extrinsische Motivation sowie Leistungsmotivation benötigen Anregung und kompetitive Situationen.
9. Die Tendenz zu selbstorientiertem Lernen braucht die Möglichkeit von Einzelarbeiten und die Anleitung zur Kooperation.
10. Distanziertes Verhalten kann nur durch eine langsame Annäherung mit Hilfe eines sozial-integrativen Führungsstils verringert werde. (Kempas 1994: 169 f.)

Kempas Ausführungen zeigen deutlich, dass es keine Lehrmethode gibt, die für alle Lernenden gleichermaßen gut geeignet ist. Vielmehr kommt es darauf an, durch eine geschickte Kombination verschiedener Methoden unterschiedlichen Orientierungsstilen gerecht zu werden und dadurch die Lerneffektivität der gesamten Lerngruppe zu optimieren.

Auch Studierende mit einer negativen Einstellung gegenüber Gruppenarbeit (‚Gruppenarbeit-nein-danke'-Phänomen und ‚Ich-habe-meinen-Teil-erledigt'-Phänomen) sind laut Gruber (2007: 63) häufig sicherheitsorientiert und sehen nicht, dass Gruppenarbeit ihnen auch erhebliche Vorteile bringen kann. In diesem Zusammenhang ist die Einführung einer entsprechenden Lern- und Prüfungskultur,

bei der sich Kooperation lohnt, von großer Bedeutung. Wenn sich jedoch die für die Prüfung relevanten Inhalte mit weniger Aufwand individuell lernen lassen, werden Studierende nicht einsehen, warum sie sich auf eine vielleicht mit erheblich höherem Aufwand verbundene Gruppenarbeit einlassen sollen (vgl. Gruber 2007: 63 f.; Renkel/Gruber/Mandl 1996: 140 f.). Häufig haben Studierende auch keine Erfahrungen mit kooperativen Lernformen und sind an eine Aushandlung von Problemlösungen auf diskursiver Ebene nicht gewöhnt. Probleme mit Studierenden, die aufgrund von vorgefassten Meinungen, schlechten Erfahrungen oder mangelnden sozialen und kommunikativen Kompetenzen einer Gruppenarbeit gegenüber negativ eingestellt sind, lassen sich am besten lösen, indem man für eine positive Lernatmosphäre und Erfolgserlebnisse während der Gruppenarbeit sorgt und behutsam die nötigen sozialen und kommunikativen Kompetenzen aufbaut (vgl. Gruber 2007: 63 f.; Renkel/Gruber/Mandl 1996: 142 f.).

Der Erfolg der Gruppenarbeit hängt also insgesamt in hohem Maße von der Vorbereitung durch die Lehrkraft bzw. die instruktionale Begleitung ab (vgl. Cohen 1994; Friedrich/Mandl 1997; Gerstenmaier/Mandl 2010; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Insbesondere die Ausführungen von Kempas (1994) zeigen, wie wichtig eine wohlüberlegte Balance zwischen Offenheit und Strukturiertheit für den Erfolg von Gruppenarbeit ist.

Die Wirksamkeit von Gruppenarbeit gegenüber individuellen Lernformen ist empirisch belegt, wobei sich die besseren Ergebnisse kooperativer Lernformen zumeist auf den Erwerb und das tiefere Verständnis von Wissen zur Lösung komplexer Probleme beziehen und nicht auf den Erwerb deklarativen Wissens (vgl. Gruber 2007: 62), sodass kooperative Lernformen eine geeignete Methode zur Überwindung des Problems trägen Wissens sein können, wenn die von der Lehrkraft gestellten Rahmenbedingungen und die instruktionale Begleitung so ausgewählt werden, dass die negativen Effekte von Gruppenarbeit möglichst minimiert werden.

2.1.1.7 Projektarbeit

Eine weitere Möglichkeit, die Anforderungen des situierten Lernens in eine konkrete Unterrichtsmethode zu überführen, ist Projektarbeit. In der Literatur wird Projektarbeit häufig synonym zu Projektunterricht, Projektmethode, Projektlernen, projektorientierter Unterricht verwendet bzw. werden diese Begriffe nicht scharf

voneinander getrennt und zum Teil in einem sehr weiten Sinn als jegliche Unterrichtsmethode verstanden, die sich auf Ansätze des situierten Lernens zurückführen lässt (vgl. Lang 2009). In dieser Arbeit soll Projektarbeit in einem engeren Sinne als selbstverantwortliche und selbstorganisierte Bearbeitung eines klar umrissenen authentischen Problems verstanden werden, deren Ergebnis zur Verwendung im realen Anwendungszusammenhang tauglich ist (vgl. dazu die von Gudjons (2008: 76 ff.) definierten Merkmale von Projektunterricht; vgl. dazu auch die Diskussion im Kapitel 3.3.2.3 über Projektarbeit in der Übersetzerausbildung).

Der Grundgedanke der Projektarbeit, nämlich die Integration praxisorientierten und interdisziplinären Lernens in den Unterricht, geht auf Dewey und sein Prinzip des Lernens durch Erfahrungen zurück (vgl. Lang 2009; Traub 2011; vgl. Kap. 2.1 Konstruktivistische Lerntheorien). Durch den interdisziplinären Charakter der Projektarbeit, die hohen Anforderungen an Selbstständigkeit und Verantwortung sowie den Anspruch, ein klar umgrenztes Problem erschöpfend, anwendungsbezogen und multiperspektivisch zu lösen, ist die Projektarbeit eine sehr komplexe und anspruchsvolle Unterrichtsmethode, durch die Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen aufgebaut werden können (vgl. Lang 2009; Traub 2011). Neben den fachlichen Kompetenzen sind dies beispielsweise methodische und soziale Kompetenzen[34] sowie Fertigkeiten, die zur Erstellung des konkreten Ergebnisses notwendig sind (vgl. Lang 2009: 577).

Auch Projektarbeit bedarf trotz des hohen Grades an Selbstverantwortlichkeit der Lernenden einer umfassenden Vorbereitung und Begleitung durch die Lehrkraft (ebd.: 578; Traub 2011), ohne die Lernende wegen möglicher Überforderung die Motivation verlieren können. Insbesondere die hohen Anforderungen an die Selbststeuerung der Lernenden und die Beratung durch die Lehrenden machen eine graduelle Einführung der Projektarbeit und die vorherige Einübung einiger methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen nötig (ebenda).

Projektarbeit kann als Einzel- oder Gruppenarbeit konzipiert werden und entweder punktuell oder in einem umfassenderen Rahmen in ganzen Semestern oder Schuljahren eingesetzt werden (vgl. dazu Newells (2003) Beschreibung von Projektarbeit in einem schuljahresumfassenden Konzept). Im universitären Umfeld gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Einbindung von Projektarbeit, beispielsweise in

[34] Zur Abgrenzung des Begriffs ‚Kompetenz' und der verschiedenen Kompetenzarten siehe Kap 2.1.2.

Form von Projektsemestern oder Projektmodulen.[35] Dabei kann für authentische Auftraggeber aus Industrie oder Forschung ein bisher ungelöstes, für die Praxis relevantes Problem gelöst oder im Falle der Übersetzerausbildung ein authentischer Übersetzungsauftrag übernommen und innerhalb einer begrenzten Zeit bearbeitet werden.

Abgesehen von der erforderlichen Vorbereitung und kompetenten Begleitung durch die Lehrenden ist für den Erfolg der Projektarbeit maßgeblich, wie sehr sich die Lernenden mit dem intendierten Projektergebnis identifizieren können und wie viel Eigenverantwortung sie übernehmen dürfen, da auf diese Weise die Grundbedürfnisse der Selbstwirksamkeit und Autonomie befriedigt werden und somit ein hohes Maß an intrinsischer Motivation aufgebaut werden kann (vgl. dazu Kap. 2.1.1.3 zum selbstgesteuerten Lernen). Zum positiven Verhältnis zwischen intrinsischer Motivation und erfolgreicher Projektarbeit schreibt Newell:

> „The power isn't only in the outcomes of project-based learning, although they are very important; the power is in the *intrinsic motivation* provided by the method. When students can have a choice of topic, have time to really investigate something of interest, can be given responsibility, and can see an authentic (at least to them) goal and rationale, intrinsic motivation and a heightened sense of alertness and interest becomes natural by-product." (Newell 2003: 7, Hervorhebungen im Original)

Gut vorbereitete und begleitete Projektarbeit, bei der den Lernenden genügend Freiheit zur Selbstverantwortung gegeben wird und sie interessante und authentische Probleme lösen können, kann also ein hohes Maß an intrinsischer Motivation generieren, die wiederum positiv auf den Lernprozess wirkt, wie bereits in Kap. 2.1.2 ausgeführt wurde.

Problematisch an Projektarbeit ist der hohe Aufwand für die Lehrenden in Form von Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Projektes sowie die bereits in Kap. 2.1.1.6 erwähnten Probleme bei der Beurteilung, falls es sich um ein als Gruppenarbeit konzipiertes Projekt handelt. Eine höhere zeitliche und psychische Belastung als bei anderen Unterrichtsformen kann sich insbesondere im Hochschulbereich noch zusätzlich ergeben, wenn die Lehrenden für die Akquise der authentischen Projekte außerhalb des universitären Rahmens zuständig und sie dem Auftraggeber gegenüber (tatsächlich oder gefühlt) für die ordnungsgemäße

[35] In Germersheim besteht im MA Translation die Möglichkeit, ein Projektmodul zu absolvieren (vgl. dazu auch Kap. 3.3.2.3 zum Projektbasierten Übersetzungsunterricht).

Abwicklung des Projektes und ein den Ansprüchen des realen Umfeldes genügendes Ergebnis verantwortlich sind.

Auch für die Studierenden bedeutet ein Projekt einen erhöhten Aufwand, weshalb Projektarbeit innerhalb eines Curriculums immer mit weniger aufwändigen Unterrichtsmethoden kombiniert werden sollte, um die Belastung für beide Seiten im Rahmen zu halten.[36] Falls die Projektarbeit als Gruppenarbeit konzipiert wird, sind die Grundsätze bezüglich Heterogenität der Gruppenzusammensetzung (vgl. Kap. 2.4.5) und Sichtbarkeit/Wirkung des individuellen Beitrags der Gruppenmitglieder auf das Gruppenergebnis (vgl. Kap. 2.1.1.6) zu beachten. Wenn jedoch die Voraussetzungen einer sorgfältigen Vorbereitung und Begleitung durch die Lehrkraft gegeben sind und durch eine durchdachte Kombination von Projektarbeit und anderen Methoden der Aufwand insgesamt in einem vernünftigen Verhältnis zum erhofften Ergebnis steht, kann dies eine wirksame Methode zur Überwindung des Problems des trägen Wissens und zum Aufbau vielschichtiger methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen sein.

2.1.1.8 Lernen durch Lehren

Als letzte Methode, die die Anforderungen des situierten Lernens konkretisiert, soll in diesem Kapitel das sogenannte ‚Lernen durch Lehren' (LdL) vorgestellt werden. Lernen durch Lehren ist eine kooperative Unterrichtsmethode, bei der die Lernenden selbstständig die Konzeption und Durchführung einer kompletten Unterrichtseinheit übernehmen.[37] Sie wurde in den 1980er Jahren von Jean-Pol Martin für den Sprachunterricht entwickelt, um einen gleichzeitigen Aufbau praktischer Sprachkompetenz und linguistisch-theoretischer Kenntnissen der Grammatik der jeweiligen Sprache zu ermöglichen (vgl. Martin 2001; vgl. dazu auch Grzega 2003). Der grundsätzliche Aufbau von Lerneinheiten mit LdL wird von Grzega folgendermaßen erklärt:

---

[36] Vgl. Schmitt (2013) zu den unterschiedlichen Problemen bei der Bearbeitung authentischer Aufträge als Projekt in der universitären Übersetzerausbildung.

[37] Eine sehr umfassende Einführung in das Konzept des Lernens durch Lehren sowie zur Befundlage für dieses und ähnliche Konzepte findet sich bei Renkl (1997).

> „Kernidee der Methode ist, möglichst viel Lerner zu möglichst viel Aktivität zu führen und dazu als Grundprinzip den Lernern selbst möglichst viele Lehrfunktionen zu übertragen. […] Das mit der Stundenleitung beauftragte Schülerteam muss sich zu den einzelnen zu vermittelnden Inhalten eine geeignete Methode überlegen (Frontalunterricht, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Diskussion u. Ä.). Die Rolle des einstigen Lehrers ist jene des vorbereitenden, begleitenden und unterstützenden Moderators – oder besser Supervisors.“ (Grzega 2005: 1)

Flankiert wird die Methode beim Fremdsprachenunterricht durch Online-Foren auf einer entsprechenden Plattform oder im Intranet der Schule oder Hochschule. In diesen Chatforen haben die Lernenden die Möglichkeit, mit muttersprachlichen Chatpartnern in Kontakt zu treten, sich miteinander über den Unterricht auszutauschen oder Fragen an die Lehrkraft zu stellen. Die Grundidee dabei ist, dass Sprachenkenntnisse von Anfang an in einem authentischen Rahmen ausprobiert und verbessert werden können (vgl. Martin 2001).

Das Konzept ‚Lernen durch Lehren' lässt sich neben dem Sprachunterricht auch auf andere Unterrichtsinhalte anwenden und wird mittlerweile in einem weiteren Sinn als Kategorie für verschiedene Lernformen verstanden, bei denen Lernenden Lerninhalte durch andere Lernende vermittelt werden („MetaLdL“, Grzega/Schöner 2008: 167).[38] Als empirisch gesichert gilt, dass Lernende Lerninhalte besser verstehen und tiefer durchdringen, wenn sie sie anderen Lernenden erklären müssen, sodass durch diese Methode zum einen deklaratives Wissen besser im Gedächtnis verankert wird (vgl. Cohen 1994; Renkl 1997; vgl. dazu Kap. 2.2.1.3 zur Struktur des Gedächtnisses). Zum anderen werden durch die notwendigen Vorüberlegungen (Was weiß der andere? Was muss ich ihm erklären? Wie kann ich es erklären?) und die konkrete Lernsituation im Tanden bzw. in der Gruppe methodische, soziale und kommunikative Kompetenzen gestärkt, sodass der Wissenszuwachs beim Lernen durch Lehren über das reine Faktenwissen hinausgeht. Laut Martin ermöglicht die Konzeption und Durchführung von Unterrichtseinheiten durch die Lernenden den Aufbau unterschiedlicher methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen, wie die „Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken“, „Teamfähigkeit und Empathie“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Selbstbewusstsein“, „Explorationsfähigkeit“, „Organisationsfähigkeit“ und „Durchsetzungskraft und Fähigkeit, andere

[38] In der vorliegenden Arbeit wird Lernen durch Lehren in diesem erweiterten Sinn der Wissensvermittlung durch Lernende verstanden und die Anwendbarkeit des Konzepts in heterogenen Gruppen im Übersetzungsunterricht getestet (vgl. Kap. 4.1 Infomarkt).

Menschen einzubinden und für gemeinsame Ziele zu begeistern“ (Martin 2001: 2). Grzega nennt, abgesehen von diesen Kompetenzen, noch „Kreativität“, „Generierung von Wissen“ sowie „Pünktlichkeit“, „Zuverlässigkeit“ und „Ausdauer“ (Grzega 2003: 1). Durch die Beteiligung der Lernenden an den entsprechenden Online-Foren sollen zusätzlich noch folgende Fähigkeiten gefördert werden:

> „- Fähigkeit, Handlungsbereitschaft zu erkennen und zu mobilisieren
> - Fähigkeit, Kommunikation nach außen einzuleiten und aufrecht zu erhalten (Fidelisierung der Abnehmerschaft)
> - Fähigkeit, für die Gruppe relevante externe Ressourcen aktiv zu suchen
> - Fähigkeit, Potentiale von anderen Gruppenmitgliedern zu erkennen, zu erschließen und für die Gruppe fruchtbar zu machen
> - Fähigkeit, die erstellten Wissensprodukte als Ressource sichtbar zu machen (Aufmerksamkeitsökonomie)“ (Martin 2001: 5)

Eine von Grzega und Schöner durchgeführte retrospektive Befragung von Teilnehmern an Kursen, in denen entweder MetaLdL oder LdL angewendet wurde, zur Effektivität von (Meta)LdL zeigt, dass eine Mehrheit derjenigen, die sich an der Befragung beteiligt haben, der Meinung sind, sie hätten in den Kursen einige der in einer Informations- und Wissensgesellschaft erforderlichen Kompetenzen aufgebaut und dieser Kompetenzaufbau könne direkt mit der Methode (Meta)LdL in Verbindung gebracht werden (vgl. Grzega/Schöner 2008: 171 f.).

Vorgesehen ist, dass im Laufe eines Schuljahres/Semesters jeder Lernende mindestens einmal eine Unterrichtseinheit vorbereitet, sodass sich alle in der Rolle des Lernenden und des Lehrenden wiederfinden. Die Lehrkraft steht dabei als beratende Person zur Verfügung. Als sinnvolle Gruppengröße im universitären Kontext gibt Grzega 20 bis 30 Lernende, eventuell auch bis zu 50 Lernende an (vgl. Grzega 2005). Größere Gruppen sind für dieses Konzept nicht sinnvoll, da dann auch die einzelnen Projektteams entsprechend größer sein müssen, damit jeder Teilnehmer einmal die Rolle des Lehrenden einnehmen kann, die zur Verfügung stehende Zeit für individuelle Beratung jedoch dadurch sinkt (ebd.: 5). Zur Frage, wie heterogen die Gruppen für eine erfolgreiche Anwendung von (Meta)LdL sein dürfen, werden keine Angaben gemacht.

Ein Anwendungsbeispiel für Lernen durch Lehren in einem kleineren Rahmen ist der sogenannte ‚Infomarkt’.[39] Diese Methode eignet sich besonders zum Erarbeiten deklarativen Wissens. Der Infomarkt gliedert sich in zwei Abschnitte: Beim ersten

[39] Vgl. Krämer (2006) und Waldherr/Walter (2009) zur Methode Infomarkt.

Abschnitt werden Gruppen gebildet, die die Aufgabe erhalten, zu einem bestimmten Thema gemeinsam ein Poster zu erstellen. Innerhalb der Kleingruppe muss daher zunächst das Thema recherchiert und strukturiert werden. Danach muss dort diskutiert werden, welche Inhalte in welcher Form für die Gestaltung des Posters genutzt werden. Das Poster soll dann von jeder Kleingruppe gemeinsam kreativ gestaltet werden. Im zweiten Abschnitt werden die Poster aufgehängt und können von den anderen Teilnehmern (Gäste) betrachtet werden. Bei jedem Poster bleiben jeweils einer oder zwei der Gestalter (Aussteller), um Fragen der anderen Teilnehmer zu beantworten und eine kleine Einführung in das Thema des Posters zu geben, sodass die Aussteller als Experten für ihr jeweiliges Thema fungieren. Nach einer gewissen Zeit werden die Rollen getauscht, sodass aus den Ausstellern Gäste werden. Gerade sehr umfassende Themen können auf diese Weise in Unterthemen aufgeteilt werden, sodass die Studierenden sich jeweils mit einem Unterthema näher befassen und von den anderen Teilnehmern in die restlichen Unterthemen eingeführt werden. Eine Umsetzung des Infomarkts in einer Übung zur Terminologiearbeit wird in Kapitel 4.1 dargestellt.

Probleme können sich beim Lernen durch Lehren auf allen Ebenen ergeben, die bereits in Kapitel 2.1.1.6 zum kooperativen Lernen dargestellt wurden. Bei unzureichender Betreuung durch die Lehrkraft oder unausgewogener Gruppenzusammensetzung kann sich leicht Überforderung der Lernenden in ihrer Rolle als Lehrende ergeben, da sie eine Position einnehmen müssen, die für sie ungewohnt ist und in der sie häufig nicht geübt sind (vgl. Grzega 2003: 3 f.). Lernen durch Lehren sollte daher mit entsprechender Vorbereitung und behutsam eingeführt werden, da sich sonst leicht Frustration ergeben kann. Eventuell müssen die entsprechenden methodischen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen vorher eingeübt werden (Grzega 2005: 3 f.).

Der zeitliche und kognitive Aufwand für die Lernenden ist ein nicht zu unterschätzender Faktor, da sie sich möglicherweise ohne Vorwissen in die Unterrichtsinhalte einarbeiten müssen. Die Lehrkraft hat an dieser Stelle die Aufgabe, entsprechende Materialien zur Unterstützung anzubieten und ggf. zu konzipieren, falls diese noch nicht vorhanden sind, und den Lernenden bei der Gestaltung der Unterrichtseinheit im Hinblick auf mögliche didaktische Methoden sowie den Inhalt beratend zur Seite zu stehen (vgl. Grzega/Schöner 2008). Auch für die Lehrenden ist daher mit einem möglicherweise hohen zeitlichen Aufwand zu

rechnen. Für die Methode Lernen durch Lehren gilt daher, wie für viele der Methoden aus dem gemäßigten konstruktivistischen Formenkreis, dass sie nicht ausschließlich verwendet, sondern mit Unterrichtsformen kombiniert werden sollte, bei denen die Instruktion im Vordergrund steht.

2.1.2 Probleme konstruktivistischer Didaktik

Die Probleme konstruktivistischer Didaktik sind einerseits auf epistemologischer Ebene, andererseits auf praktischer Ebene angesiedelt. Epistemologische Probleme ergeben sich aus der konstruktivistischen Grundannahme der aktiven Konstruktion von Wissen durch den Lernenden, auf die der Lehrende keinen direkten Einfluss hat. Bei einer radikal-konstruktivistischen Sichtweise müsste man konsequent folgern, dass arrangierte Lernumgebungen bzw. Didaktik generell sinnlos sind, da es einzig und allein vom Lernenden abhängt, was, wie und wo gelernt wird, sodass letztlich überhaupt kein Zusammenhang zwischen Input und Output des Lernvorgangs hergestellt werden kann und es somit eigentlich gar kein Lernen geben kann (vgl. Reich 2001; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997; Schüssler 2005). Dieser extreme Subjektivismus kann, wenn er konsequent zu Ende gedacht wird, in einer lerntheoretischen Beliebigkeit münden, sowohl was die Inhalte als auch was die Methoden angeht (vgl. Stelzer-Rothe/Brinker 2008). Diese Sichtweise wird jedoch von den meisten konstruktivistischen Didaktikern nicht geteilt, sondern einem gemäßigten Konstruktivismus der Vorzug gegeben, in dem durchaus ein Zusammenhang zwischen Input und Output des Lernprozesses hergestellt wird (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995).[40] Konstruktivistische Didaktiker wie Kersten Reich bemängeln an der Kritik an konstruktivistischer Didaktik immer wieder, dass sie sich hauptsächlich mit den radikal-konstruktivistischen epistemologischen Voraussetzungen beschäftigt und die Bandbreite gemäßigt-konstruktivistischer Ansätze nicht ausreichend zur Kenntnis nimmt (vgl. Reich 2001: 371).

An der Grenze zwischen epistemologisch-theoretischen und praktischen Problemen konstruktivistischer Didaktik ist der umfassende Anspruch der epistemologischen Grundvoraussetzung des Konstruktivismus anzusiedeln: Wenn Lernen ein aktiver Prozess des Lernenden ist, so gilt dies für alle Lernenden und für alle Lerninhalte in gleichem Maße, d. h. nach konstruktivistischer Auffassung

[40] Vgl. dazu Risku 1998: 38.

werden alle Lerninhalte von allen Lernenden grundsätzlich aktiv konstruiert und konstruktivistische Lernumgebungen, die dieses aktive Konstruieren fördern, müssten im Gegensatz zu lehrerzentrierten Lernumgebungen allen Lernenden zugutekommen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass bestimmte Gruppen von Lernenden von konstruktivistischen Lernumgebungen profitieren (vgl. Kap. 2.1.1.6), insbesondere sogenannte ungewissheitsorientierte Personen, die häufig ein hohes Leistungspotenzial haben und denen der in vielen konstruktivistischen Lernmethoden angelegte Wissenserwerb durch kognitive Widersprüche und Unklarheiten (Permutationen) besonders entgegenkommt (Huber 1996, 2001). Auch andere Theoretiker weisen darauf hin, dass konstruktivistische Lernumgebungen den lehrerzentrierten Lernumgebungen nicht per se überlegen sind, sondern erst durch eine durchdachte Kombination konstruktivistischer und lehrerzentrierter Lernmethoden und eine fundierte instruktionale Begleitung einer möglichst großen Gruppe von Lernenden einen möglichst hohen Lernzuwachs ermöglichen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007: 170; Huber 1996; Renkl 2011b; Steffens/Höfer 2012).

Ein weiteres epistemologisch-theoretisches Problem konstruktivistischer Lerntheorien betrifft das Phänomen, dass simples, aber häufiges Wiederholen von Lernstoff (‚Pauken'), beispielsweise bei Vokabeln, Grammatik oder Gedichten, zu einer sehr festen Verankerung des Lerninhalts im Gedächtnis führen kann und daher eine sehr wirksame Methode für das Erlernen deklarativen Wissens ist. Dieses kann allein durch konstruktivistische Annahmen nicht hinreichend geklärt werden, denn für eine Konstruktion von Wissen durch den Lernenden müsste eine einmalige Darbietung des Lernstoffes reichen, wenn diese zu einer aktiven Auseinandersetzung anregt. Warum der Lerneffekt besser ist, wenn Lernstoff wiederholt wird, lässt sich besser durch den Rückgriff auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse erklären (vgl. Kap. 2.2.1.1). Dieser effektive Wirkmechanismus häufiger Wiederholungen beim Erlernen von Lernstoff wird auch in der Expertiseforschung mit dem Begriff der *‚Deliberate practice'* aufgenommen (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993). Darunter ist eine Kombination anspruchsvoller Aufgaben mit individuellem Feedback und der Möglichkeit zur häufigen Wiederholung zu verstehen, die in der Expertiseforschung als grundlegend für die Ausbildung von Expertise nachgewiesen wurde (vgl. Ericsson 2004, 2006; Ericsson/Towne 2010; vgl. dazu Kap. 3.1.2 zur Expertise in der Übersetzungsdidaktik und Muñoz Martín 2014; Shreve 2006).

Auf der praktischen Ebene ist neben dem bereits in den Kapiteln 2.1.1.6, 2.1.1.7, 2.1.1.8 genannten Problem des teilweise sehr hohen zeitlichen Aufwandes konstruktivistischer Unterrichtsmethoden der enorm hohe Anspruch, der an sie gestellt wird, als eines der Hauptprobleme konstruktivistischer Didaktik zu sehen: Der hohe zeitliche Aufwand im Vergleich zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen ist nur dann zu rechtfertigen, wenn es im Gegenzug einen entsprechenden ‚Mehrwert' bei konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung gibt. Dieser Mehrwert soll sich laut konstruktivistischen Didaktikern durch die Überwindung des Problems des trägen Wissens, ein tieferes Verständnis des Lerninhalts sowie den Aufbau verschiedener Kompetenzen äußern. Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit mit van der Blij verstanden als „[the] ability to apply integrated complex knowledge, skills and attitude in such a way that the person acts responsible [sic] and adequately in a certain context" (van der Blij 2002: 2, zitiert nach: Weenk/van der Blij 2011: 13). Weiterhin wird in der Literatur zwischen Fach-, Methoden-, Selbst- (oder Persönlichkeits-) und Sozialkompetenz unterschieden, aus denen sich eine Handlungskompetenz ergibt (vgl. Hülshoff 1999).[41] Dabei bezieht sich die Fachkompetenz auf deklarative Wissensbestände sowie prozedurale Fähigkeiten in der Fachdomäne (vgl. Mulder/Laubenbacher 2007: 72). Die Methodenkompetenz dagegen ist nicht auf die Fachdomäne beschränkt und umfasst Fähigkeiten und Kenntnisse, die den Lernenden zur Lösung komplexer Aufgaben befähigt (ebd.: 72). Beispiele für Methoden-kompetenz sind Projektmanagement, Problemlösefähigkeit oder Lernstrategien. Die Sozialkompetenz bezieht sich auf Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen, die zu gelungenen Interaktionen mit anderen Menschen beitragen (ebd.: 72). Beispiele dafür sind Teamfähigkeit oder Fähigkeit zur Konfliktbewältigung. Die Persönlichkeits-/Selbstkompetenz umfasst persönliche Einstellungen, Überzeugungen und Werte, die auf das Handeln in einer bestimmten Situation Einfluss nehmen (vgl. Hülshoff 1998). Beispiele für Persönlichkeits-/Selbstkompetenz sind Eigenverantwortung, Belast-barkeit, Lernfähigkeit. Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen werden auch ‚generische Kompetenzen', ‚Soft Skills' bzw. ‚Schlüsselkompetenzen' genannt, da sie fachübergreifend sind und sich auf generelle Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen des Lernenden

[41] Vgl. dazu die Diskussion in Kap. 3.1.1 und 3.1.2 zur sozioprofessionellen Kompetenz von Übersetzern.

beziehen (vgl. Dumont/Istance 2010; Eyerer/Krause 2010; Fleischmann/Geupel/Lorbeer 2010; Ruhmann 2005; Stelzer-Rothe/Brinker 2008).

Die Organisation einer Lernumgebung, die diesem Anspruch eines Aufbaus von Fachkompetenzen zusammen mit generischen Kompetenzen genügt, kann die Lehrkraft überfordern (vgl. Law/Wong 1996), zumal von einigen konstruktivistischen Didaktikern vehement eingefordert wird, die Gestaltung konstruktivistischen Unterrichts dürfe sich nicht nur auf die bloße Anwendung entsprechender Methoden beschränken, sondern müsse einer entsprechenden inneren Einstellung entspringen (vgl. beispielsweise Reich 2006: 124).

Eine weitere Überforderung der Lehrenden bei der Organisation der Lernumgebung kann sich aus der von einigen konstruktivistischen Didaktikern geäußerten Forderung nach einem möglichst hohen Maß an intrinsischer Motivation ergeben (vgl. dazu Kap. 2.1.1.3). Intrinsische Motivation lässt sich aber nicht beliebig generieren oder fördern, insbesondere wenn es um Lerninhalte geht, die bei Lernenden auf kein großes Interesse stoßen, die aber beispielsweise für den Erwerb komplexerer Wissensbestände notwendig sind. Hier gibt es jedoch inzwischen Befunde, die darauf hinweisen, dass die Lernleistungen auch bei einigen Formen der extrinsischen Motivation gut sein können, wenn eine positive emotionale Grundhaltung vorhanden ist, sodass Lehrende von dem Anspruch der Ermöglichung intrinsischer Motivation etwas entlastet werden können (vgl. Kap. 2.1.1.3; vgl. Hagenauer/Hascher 2011). Überforderung kann es jedoch auch bei den Lernenden geben: Sie können angesichts einer komplexen konstruktivistischen Unterrichtsumgebung und aufgrund der Anforderungen an ihre sozialen, methodischen und kommunikativen Kompetenzen kapitulieren, wenn sie nicht an diese Methoden gewöhnt sind (vgl. Kap. 2.1.1.5, 2.1.1.7 und 2.1.1.8).

Der empirische Nachweis der geglückten Konstruktion des Mehrwertes konstruktivistischer Lehrmethoden ist nur schwer zu leisten. So gibt es zwar zu einigen von ihnen empirische Befunde, die ein besseres Verständnis des Lerninhaltes und eine bessere Anwendbarkeit des erworbenen Wissens belegen (vgl. dazu Kap. 2.1.1.2, 2.1.1.5, 2.1.1.6, 2.1.1.7 und 2.1.1.8 zu den einzelnen konstruktivistischen Lehrmethoden), es liegen jedoch auch empirische Studien vor, die zu keinem eindeutigen Ergebnis kommen bzw. den traditionellen Lernmethoden bessere Ergebnisse beim Wissenserwerb zuschreiben (vgl. beispielsweise Colliver 2000; Hattie 2009; Simpson-Beck 2011). Insbesondere beim Aufbau systematischen

Fachwissens sowie automatisierter Fähigkeiten, die in instruktionalen Lernumgebungen durch häufige Wiederholungen derselben Prozeduren eingeübt werden, haben konstruktivistische Lernmethoden teilweise Defizite (vgl. Weinert 1996, zitiert nach: Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997: 371). In diesem Fall müsste der Mehrwert der konstruktivistischen Lehrmethoden sich einzig aus dem Aufbau der methodischen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen speisen, die mit traditionellen Lehrmethoden nicht oder nur schwer erworben werden könnten. Dies ist mit quantitativ-empirischen Mitteln allein jedoch kaum nachzuweisen, da sich diese Kompetenzen größtenteils einer Quantifizierung entziehen (vgl. dazu Schaeper/Wolter 2008). Aussagen über einen Aufbau dieser generischen Kompetenzen können also nur gemacht werden, indem man die Lernenden dazu retrospektiv befragt oder ihr Handeln, in dem sich diese Kompetenzen konkretisieren, über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet. Doch auch bei einem solchen durch Beobachtung erlangten indirekten Nachweis des Aufbaus zusätzlicher generischer Kompetenzen bestehen Probleme: Bei der Methode der Beobachtung durch die Lernenden selbst und die anschließende rückblickende Befragung kommt es regelmäßig zu Verzerrungseffekten. So schätzen sich schwächere Teilnehmer häufig zu gut ein, während Teilnehmer mit hohem Leistungspotenzial sich häufig zu schlecht einschätzen („*Unskilled-but-unaware*"-Effekt; Kruger/Dunning 1999). Bei der Einschätzung des Aufbaus generischer Kompetenzen kann möglicherweise ein ähnlicher Effekt vorliegen: Nur weil ein Teilnehmer meint, dass sich beispielsweise seine Teamfähigkeit verbessert hat, muss dies nicht den Tatsachen entsprechen. Allerdings darf die selbsterfüllende Wirkung einer positiven Selbstbewertung bei den generischen Kompetenzen nicht unterschätzt werden, sodass Selbsteinschätzungen in diesem Bereich möglicherweise prädiktiven Charakter für die tatsächliche Kompetenzentwicklung haben (vgl. Schaeper/Wolter 2008). Selbsteinschätzungen können daher eine Methode zur Messung generischer Kompetenzen sein, sollten aber nicht die einzige bleiben.

Eine weniger subjektive Methode wäre demnach die Beobachtung durch Dritte, möglicherweise durch die Lehrkraft. Bei diesem Ansatz wiederum besteht das Problem der Verhältnismäßigkeit, da zum einen ein hinreichend langer Beobachtungszeitraum gewählt werden muss, um einen tatsächlichen Kompetenzaufbau verfolgen zu können; zum anderen müssten Situationen geschaffen werden, in denen sich diese generischen Kompetenzen durch entsprechende Handlungen zeigen.

Diese Situationen wiederum müssten hinreichend komplex sein und ihr Zweck, nämlich der indirekte Nachweis des Aufbaus generischer Kompetenzen durch das Ausführen von auf sie zeigenden Handlungen, dürfte nicht zu leicht durchschaubar sein, um eine rein vordergründige Anpassung des Lernenden an das anscheinend von der Lehrkraft gewünschte Verhalten zu vermeiden. Eine Konstruktion eines solchen komplexen empirischen Nachweisszenarios erscheint unter den aktuell gegebenen Umständen im Hochschulbetrieb unmöglich. Der einzig gangbare Weg zur Beurteilung, ob eine bestimmte konstruktivistische Methode unter bestimmten Bedingungen einen Mehrwert durch vertieftes und besseres Wissen und/oder den Aufbau generischer Kompetenzen bietet, ist derzeit wohl nur durch eine Kombination verschiedener Methoden möglich, wie beispielsweise die quantitative Erfassung des Wissenszuwachses, die retrospektive Befragung der Teilnehmer und die von der Lehrkraft durchgeführte Beobachtung der Handlungen der Teilnehmer über einen möglichst langen Zeitraum hinweg, um Nachteile der einzelnen Methoden möglichst zu kompensieren und zu einem umfassenden Bild zu gelangen.[42]

Konstruktivistische Unterrichtsmethoden sind also per se kein Garant für besseren Unterricht, können aber bei einer sorgfältigen Analyse der Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe und der individuellen Bedürfnisse der Lernenden, einer angemessenen Zusammenstellung konstruktivistischer und lehrerzentrierter Unterrichtsmethoden sowie einer umfassenden instruktionalen Begleitung durch die Lehrkraft die Lernenden beim Erwerb eines tieferen Wissen, einer besseren Anwendbarkeit dieses Wissens und dem Aufbau generischer Kompetenzen unterstützen. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie der Lernprozess aus der Perspektive der kognitiven Neurowissenschaften erklärt wird und welche allgemeinen Parameter für das Lernen aus Erkenntnissen der kognitiven Neurowissenschaften abgeleitet werden können.

---

[42] Vgl. dazu Kiraly (2013a, 2013b) zur Diskussion um quantitative vs. qualitative Empirie in der Übersetzungswissenschaft und Kap. 4.1.3 und 4.3.3 zur Evaluation des Infomarkts und Portfolios in der Übersetzerausbildung.

2.2 Beiträge der kognitiven Neurowissenschaften zu Lerntheorien

Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, sind Frustration, Langeweile und träges Wissen das Ergebnis, wenn grundlegende Parameter des Lernens nicht beachtet werden. Das Verdienst des Konstruktivismus ist die Entwicklung eines komplexen theoretischen Gebäudes zur Erklärung dieser Phänomene sowie die Ableitung konkreter didaktischer Lösungsvorschläge aus dieser Theorie. Um guten Unterricht zu gestalten, bedarf es daher nicht unbedingt einer neurowissenschaftlichen Perspektive. Gute Lehrkräfte können guten Unterricht konzipieren, auch wenn ihnen der neurowissenschaftliche Hintergrund fehlt. Allerdings zeigt sich an den Problemen konstruktivistischer Didaktik, dass ihre konsequente Umsetzung in die Praxis nicht immer von Erfolg gekrönt ist (vgl. Kap. 2.1.2 zu den Problemen konstruktivistischer Didaktik). Trotz vieler wohlmeinender Anstrengungen zur Verbesserung des Unterrichts auf allen Ebenen des institutionellen Lernens gibt es in Schulen und Universitäten auch Jahrzehnte nach der ‚konstruktivistischen Wende' noch immer viel Frustration, Langeweile und träges Wissen.

Dank der großen Fortschritte in der kognitiven neurowissenschaftlichen Grundlagenforschung beschäftigt sich ein wachsender Anteil an Neuro-wissenschaftlern intensiv mit der Erforschung der dem Lernen zugrundeliegenden Mechanismen, des Gedächtnisses sowie der Störungen des Lernprozesses (vgl. Fischer 2009: 4). Die Ergebnisse dieser Forschungen können eine Möglichkeit sein, die konstruktivistischen Ansätze und didaktischen Methoden zu überprüfen und zu ergänzen. Die Ansicht, Beiträge aus den kognitiven Neurowissenschaften könnten als *Ergänzung* der bestehenden Lernwissenschaften dienen und damit für Fortschritte beim Verständnis des Lernprozesses sorgen, wird derzeit von einigen führenden Neurowissenschaftlern vertreten (vgl. beispielsweise Ansari/Coch/de Smedt 2011; Arndt 2012; Blakemore/Bunge 2012; Brand/Markowitsch 2006; Della Chiesa/Christoph/Hinton 2009; Fischer 2009; Fischer et al. 2010; Hinton/Fischer 2010; OECD 2005; Rösler 2011; Roth 2009; Scheich 2006; Singer 2006; Stein/Fischer 2011). Blakemore/Bunge spezifizieren die mögliche Rolle der Neurowissenschaften in Bezug auf die Lernwissenschaften wie folgt:

> „Developmental cognitive neuroscience is contributing to our basic understanding of how the brain develops and changes with experience from infancy onward, as well as the neural mechanisms underlying school-based learning and how these can go wrong. As such, developmental cognitive neuroscience has the potential to contribute to education policy. Indeed, to say that neuroscience is relevant to education is an understatement. By definition, education changes the brain; the brain changes every time a child – or an adult – learns something new. Thus a deeper understanding of how the brain processes and learns shapes and sounds, letters and numbers, the neural processes underlying the maintenance and manipulation of task-relevant information, individual differences in learning, motivation and memory, and so on, is profoundly relevant to education." (Blakemore/Bunge 2012: S1)

Das Wissen über die Mechanismen, die dem Lernen zugrunde liegen, kann daher Lehrkräften möglicherweise helfen, die Randbedingungen, unter denen es sich vollzieht, in die Unterrichtskonzeption einzubeziehen und unproduktive Strukturen im Hinblick auf den Lernprozess im Unterricht aufzuspüren und zu verbessern (vgl. Beck 2003: 8; Scheich 2006: 75).[43] Erkenntnisse der kognitiven Neurowissenschaften sollten daher nicht als didaktisch direkt umsetzbare Anweisungen missverstanden, sondern eher als Rahmen gesehen werden, innerhalb dessen sich Lernen vollziehen kann und der daher möglichst nicht verlassen werden sollte (vgl. OECD 2005; Roth 2009; Scheich 2006). Ansari/Coch/de Smedt (2011) erklären zur Rolle der kognitiven Neurowissenschaften als Rahmen für die Lernwissenschaften: „Given that the brain is the 'organ of learning' it seems logical that knowledge about how the brain works should be able to inform education" (Ansari/Coch/de Smedt 2011: 38). Einige der an einer Zusammenarbeit zwischen Lernwissenschaften und Neurowissenschaften interessierten Forscher fassen den Rahmen noch weiter und beziehen ausdrücklich weitere Disziplinen ein, wie beispielsweise kognitive Psychologie und Medizin (vgl. OECD 2005), Biologie und Kognitionswissenschaften (vgl. Hinton/Fischer 2010) oder Soziologie und Anthropologie (vgl. Ansari/Coch/de Smedt 2011) und betonen, dass es um einen gegenseitigen Austausch, das Finden einer gemeinsamen Sprache, das Formulieren gemeinsamer Forschungsfragen und gegenseitige Unterstützung gehe, um Unterricht besser gestalten zu können (vgl. beispielsweise Ansari/Coch/de Smedt 2011; Della

[43] Ein Beispiel hierfür könnte die unter Lern- und Erziehungswissenschaftlern z. T. erbittert ausgetragene Auseinandersetzung um angemessene didaktische Methoden zum Lesenlernen und Schriftsprachenerwerb sein. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse, wie beispielsweise zur „Dual-route theory of reading" (Jobard/Crivello/Tzourio-Mazoyer 2003) könnten entscheidende empirisch basierte Hinweise für die Wahl der geeigneten didaktischen Methode liefern (vgl. dazu Hinton/Fischer 2010).

Chiesa/Christoph/Hinton 2009; Fischer 2009; Hinton/Fischer 2010; OECD 2005). Vertreter dieses ausdrücklich interdisziplinären und als *Ergänzung* der Lernwissenschaften durch Erkenntnisse der kognitiven Neurowissenschaften angelegten Ansatzes bezeichnen diesen als ‚Educational Neurosciences'. Die Ziele dieser neuen wissenschaftlichen Disziplin werden in der synonym gebrauchten Bezeichnung ‚Mind, Brain, and Education' (MBE) deutlich. Stein/Fischer definieren MBE als „[…] a problem-focused interdisziplinary field that seeks to bring together biological, psychological, and educational perspectives, with the express intention of improving educational practices." (Stein/Fischer 2011: 57). In diesem breiten und interdisziplinären Sinn wird Educational Neurosciences bzw. MBE auch in dieser Arbeit verwendet. In der Diskussion um die mögliche Rolle der kognitiven Neurowissenschaften in der Didaktik taucht häufig als weiterer Begriff die ‚Neurodidaktik' auf. Der Begriff der Neurodidaktik wurde 1988 von Gerhard Preiß eingeführt (vgl. Friedrich 2005). Einer der frühesten Beiträge zum Thema Neurodidaktik stammt ebenfalls von Preiß (1996). Da Neurodidaktik jedoch häufig in dem eher engen, reduktionistischen Sinn einer *ausschließlich* auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden Didaktik verwendet wird, wird in der vorliegenden Arbeit weitestgehend auf diese Bezeichnung verzichtet.

Ein großer Teil der Kritik aus dem Lager der Lern- und Erziehungswissenschaften an der Einbeziehung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in die eigene Disziplin bezieht sich darauf, dass eine direkte Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf die Unterrichtsgestaltung bzw. die Ableitbarkeit von Prämissen aus den Neurowissenschaften für die Lernwissenschaften für unmöglich gehalten wird.[44] Ebenfalls nicht von der Hand zu weisen ist der schädliche Einfluss sogenannter ‚Neuromythen', die vor allem durch eine zu undifferenzierte oder sogar falsche Interpretation neurowissenschaftlicher Befunde, z. B. durch naturalistische Fehlschlüsse, beflügelt werden, sowie deren oftmals unreflektierte Rezeption, vor allem in populärwissenschaftlichen Medien[45] (vgl. Becker 2006a, 2006b; 2007; 2010; vgl.

---

44 Vgl. dazu die intensive Diskussion um die direkte oder indirekte Übertragbarkeit von Ergebnissen der Neurowissenschaften auf die Lernwissenschaften, beispielsweise bei Ansari/Coch (2006); Becker (2006a, 2006b); BMBF (2007); Bruer (1997); Della Chiesa/Christoph/Hinton (2009); Fischer (2009); Friedrich/Preiß (2003); Mausfeld (2010); Th. Müller (2006, 2007, 2009); Paulus (2003); Schlüter/Langewand (2010); Schneider/Stern (2010); Schrag (2011); Schumacher (2006); Stein/Fischer (2011); Stern (2005, 2009).

45 Zu den Neuromythen gehört beispielsweise die Meinung, dass Unterschiede zwischen den Gehirnhälften mit unterschiedlichen Lerntypen assoziiert werden können oder dass Lernen sich nur in engen Zeitfenstern vollzieht (vgl. OECD 2005).

dazu Stellungnahmen von Neurowissenschaftlern, beispielsweise von Ansari/Coch/de Smedt 2011; Della Chiesa/Christoph/Hinton 2009; Fischer 2009; OECD 2005: 98; Pasquinelli 2012; Spitzer 2003).

Ernstzunehmende Neurowissenschaftler behaupten jedoch nicht, dass ihre Erkenntnisse direkt in die Gestaltung von Unterrichtskonzepten einfließen können, sondern äußern sich sehr vorsichtig zu den Möglichkeiten der direkten Übernahme neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in die Lernwissenschaften. Sie sehen die Möglichkeiten der Educational Neurosciences eher im Bereich des gemeinsamen Austauschs über Rahmenbedingungen des Lernprozesses (vgl. beispielsweise Ansari/Coch/de Smedt 2011; Beck 2003; Della Chiesa/Christoph/Hinton 2009; Fischer et al. 2010; Gasser 2008; OECD 2005; Rösler 2011; Scheunpflug 2001).[46]

Kritiker der Educational Neurosciences weisen außerdem darauf hin, dass das Gehirn nicht der allein ausschlaggebende Faktor für das Lernen ist und die ebenso relevanten kulturellen und sozialen Faktoren von Neurowissenschaftlern häufig ausgeblendet werden (vgl. Giesinger 2009; Reich 2006: 202).[47] Auch diese Kritik ist berechtigt, jedoch werden diese Faktoren von ernstzunehmenden Neurowissenschaftlern an keiner Stelle negiert. Stattdessen wird immer wieder betont, dass Antworten auf die drängenden Fragen der Lernwissenschaften niemals von den Neurowissenschaften allein gegeben werden können (vgl. beispielsweise Fischer 2009; OECD 2005; Scheunpflug 2001) und dass Kultur ein wesentlicher Faktor für das Lernen ist (vgl. Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008: 88).

Bei aller berechtigter Kritik an Neuromythen, an der unreflektierten Übernahme neurodidaktischer „Rezepte“ zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (sogenanntes ‚gehirngerechtes Lernen’) und an der Interpretation der Neurowissenschaften als Bezugswissenschaft für die Modellierung lerntheoretischer Konzepte gibt es dennoch einige namhafte Lern- und Erziehungswissenschaftler, die sich von einer Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Disziplinen und einer verstärkten (kritischen und reflektierten) Rezeption neurowissenschaftlicher Erkenntnisse positive Impulse für alle Beteiligten versprechen (vgl. beispielsweise Arnold/Gómez Tutor 2007; Giesinger 2009; Herrmann 2009b; Illeris 2006; Newell 2003; von Nuissl Rein 2006a; Pflüger 2006; Pickering 2008; Pickering/Howard-Jones 2007; Reich

---

46 Allerdings gibt es auch Forscher, die eine allein aus den Neurowissenschaften heraus begründbare Neurodidaktik postulieren (vgl. beispielsweise Friedrich 2005), was jedoch von den meisten Neurowissenschaftlern klar abgelehnt wird.

47 Vgl. dazu auch Risku (2010: 95 ff.).

2006: 202; Siebert/Roth 2008; Stelzer-Rothe/Brinker 2008; Tippelt/von Hippel 2008). Stellvertretend sei an dieser Stelle Horst Siebert zitiert, der auf die engen Bezüge zwischen Konstruktivismus und Gehirnforschung hinweist:

> „Die konstruktivistische Erkenntnistheorie stützt sich auf neurowissenschaftliche Forschungen - auch wenn der Konstruktivismus nicht auf die Gehirnforschung ‘angewiesen’ ist. Zwar lassen sich didaktische Entscheidungen nicht aus den Neurowissenschaften ableiten (da Didaktik auch die Strukturen der Lerngegenstände, soziokulturelle Einflüsse, die Anforderungen der Verwendungssituationen u. ä. berücksichtigen muss), aber die Gehirnforschung bestätigt Grundsätze einer lernorientierten Bildungsarbeit (vgl. Herrmann 2006). So lohnt es sich didaktisch-methodisch, die Biochemie des Lernens zur Kenntnis zu nehmen.“ (Siebert 2009: 33)

Auch hier wird die Vorstellung von den Educational Neurosciences als sinnvolle Ergänzung der Lernwissenschaften vertreten. Bestimmte Themen und Forschungsgebiete der Educational Neurosciences können also möglicherweise dazu dienen, bestehende Grundsätze der Lernwissenschaften aus einer anderen Perspektive heraus zu bestätigen (beispielsweise den Grundsatz, dass beim Lernen möglichst Anknüpfungspunkte zur eigenen Biographie geschaffen werden sollten; vgl. Kap. 2.1.1.2). Andererseits gibt es auch Themen und Forschungsgebiete in den Educational Neurosciences, deren Erkenntnisse den bestehenden Grundsätzen der Lernwissenschaften zwar nicht widersprechen, die aber im Konstruktivismus eine untergeordnete Rolle spielen (beispielsweise die Struktur und Arbeitsweise von Langzeit-, Arbeits- und Kurzzeitgedächtnis; vgl. Kap. 2.2.1.3) oder erst durch die Educational Neurosciences in konstruktivistischen Ansätzen einen höheren Stellenwert erlangt haben (beispielsweise die Rolle der Emotionen beim Lernen; vgl. Kap. 2.1.1.4), sodass durch die Erkenntnisse der Educational Neurosciences die Perspektive der konstruktivistischen Lernwissenschaften erweitert wird.[48] Wiederum andere Erkenntnisse der Educational Neurosciences können als Entscheidungshilfe oder als didaktisch-therapeutische Unterstützung dienen, beispielsweise bei der Entwicklung von Hilfen für Menschen mit Dyskalkulie oder Legasthenie. Eine Zusammenarbeit zwischen Lernwissenschaftlern und Neurowissenschaftlern kann daher in mehreren Bereichen sinnvoll sein, auch wenn die Educational

[48] In diesem Sinne, also als Synthese zwischen den konstruktivistischen Grundsätzen und Erkenntnissen der Educational Neurosciences, werden in Kap. 2.3 Prinzipien gelingenden Lernens formuliert.

Neurosciences aus sich heraus keine Didaktik begründen können. Mögliche Themen der Educational Neurosciences, die für die Lernwissenschaften fruchtbar gemacht werden können, sind die folgenden:[49]

- Überprüfung gängiger lerntheoretischer Annahmen bzw. didaktischer Methoden, bevor sie an Lernenden einfach ‚ausprobiert' werden (vgl. BMBF 2007; Hinton/Fischer 2010; Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; Pflüger 2006)
- Erforschung des Zusammenhangs zwischen Emotionen und Kognition beim Lernen (vgl. Ansari/Coch/de Smedt 2011; Arnold 2002; Brand/Markowitsch 2006, 2009; Gabrieli 2004; Jünger/Leitz 2010; Kraft 2010; Roth 2003; Scheich 2006; Scheunpflug 2001[50])
- Erforschung des Einflusses von Schlaf, Stress und anderen Faktoren auf den Lernprozess (vgl. Ansari/Coch/de Smedt 2011; Lindsay/Gaskell 2009; Singer 2006)
- Erforschung der Bedeutung von Spiegelneuronen für den Lernprozess (vgl. Bauer 2009; Giesinger 2009)
- Erforschung der zeitlichen Struktur des Lernprozesses sowie eines positiv auf den Lernprozess wirkenden Lernrhythmus (vgl. Ansari/Coch/de Smedt. 2011; OECD 2005; Hinton/Fischer 2010; Scheunpflug 2001; Singer 2006)
- Erforschung des Zusammenhangs zwischen Gedächtnis und Lernen (vgl. Brand/Markowitsch 2006; OECD 2005; Scheich 2006; Scheunpflug 2001; Singer 2006)
- Erforschung des Verlaufs von Lernprozessen über verschiedene Lebensalter (vgl. Jacobs/Hutzler/Engl 2006; OECD 2005; Pickering 2008; Sander/Werkle-Berner/Gerjets/Shing/Lindenberger 2012; Spitzer 2003)
- Erforschung von Störungen des Lernprozesses (vgl. Ansari/Coch/de Smedt 2011; Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; Jacobs/Hutzler/Engl 2006; UNESCO 2013)

Auch von Kritikern der Educational Neurosciences wird zugegeben, dass einige dieser Themen und insbesondere der letzte Punkt für die Lernwissenschaften interessant sind, auch wenn sie von einer prinzipiellen Unterdeterminiertheit der

---

49 Vgl. dazu Blakemore/Frith (2006); OECD (2005); Özyurt (2012).

50 Vgl. dazu González Davies (2004: 12).

Neurowissenschaften im Hinblick auf die Erklärung menschlichen Lernens überzeugt sind:

> „In general, a 'science-based' study of human forms of learning requires rather sophisticated methodological frameworks and theoretical approaches. It is, however, possible to avoid many of these theoretical challenges when the object of study, in fact, is on a level that is shared by mice and men. Even when we assume that the advanced forms of human cognition cannot be reduced to those forms that are shared by animals and humans, it is clear that problems in the neuronal basis of cognition are reflected also in the advanced forms of cognition. In several important cases, neuroscience is able to show how learning can go wrong. Perhaps among the most influential lines of research for brain-based education have therefore been studies on learning disabilities and disorders, including dyslexia and dyscalculia." (UNESCO 2013: 16)[51]

Höhere kognitive Leistungen des menschlichen Gehirns können also derzeit nicht ausreichend durch neurowissenschaftliche Methoden erklärt werden, sodass eine direkte Übertragbarkeit von Ergebnissen neurowissenschaftlicher Studien auf die Verbesserung von Unterricht wahrscheinlich tatsächlich systematische Grenzen hat. Allerdings lohnt sich die Betrachtung grundlegender Lernvorgänge auf neuronaler Ebene doch, denn wenn im Unterricht Bedingungen vorherrschen, die bereits diese grundlegenden Lernvorgänge behindern oder unmöglich machen, dann können auch die darauf basierenden höheren kognitiven Leistungen gestört werden. Erkenntnisse der Educational Neurosciences können also unter bestimmten Bedingungen für lerntheoretische Diskussionen und die Entwicklung von Unterrichtskonzepten interessant sein, wenn sorgfältig darauf geachtet wird, welche Reichweite die Schlussfolgerungen aus diesen Erkenntnissen überhaupt haben können und Fehlschlüsse vermieden werden.

In den folgenden Kapiteln soll auf einige dieser für die Lerntheorie interessanten Themen eingegangen werden. Darüber hinaus werden deren mögliche Implikationen für die Rahmenbedingungen von Lernen dargestellt.

2.2.1 Parameter des Lernens in den Educational Neurosciences

Dass Neurowissenschaftler überhaupt Aussagen über das Lernen treffen bzw. sich das tierische und menschliche Lernen zum Untersuchungsgegenstand wählen, hat mit dem neurowissenschaftlichen Paradigma zu tun, demzufolge alles menschliche

[51] Vgl. dazu auch BMBF (2007); Schumacher (2006).

Verhalten, Empfinden und Erleben seinen Ursprung und Niederschlag im Gehirn hat und dadurch auch theoretisch jede menschliche kognitive Leistung anhand neuronaler Korrelate beobachtbar und erklärbar ist (vgl. Beck 2003; Kandel/Schwartz/Jessel 1996). Rösler fasst dieses neurowissenschaftliche Paradigma folgendermaßen zusammen:

> „So grundverschieden diese Phänomene aus der subjektiven und objektiven Perspektive der Psychologie auch sein mögen, sie haben dennoch alle eine gemeinsame Grundlage. All diese Phänomene sind untrennbar mit unserem Nervensystem verbunden. Erleben und Verhalten entstehen durch die koordinierte Aktivität von Neuronenverbänden in unserem Gehirn und durch deren Interaktion mit der Umwelt, die uns über die Sinnesorgane zugänglich ist.“ (Rösler 2011: 1)

Da Lernen als eine auf Erfahrungen basierende Änderung von Verhalten definiert wird (vgl. Kap. 2.1), müssen Lernvorgänge sich also genauso wie andere kognitive Leistungen in neuronalen Prozessen niederschlagen und beobachten lassen. Dabei distanzieren sich Neurowissenschaftler ganz dezidiert von der populärwissenschaftlich und bei vielen Laien vorherrschenden Vorstellung vom Gehirn als einer Art ‚Supercomputer', denn eine grundlegende Erkenntnis der aktuellen Neurowissenschaften ist, dass es im menschlichen Gehirn keine Trennung zwischen einer unveränderlichen ‚Hardware' und einer möglicherweise lernfähigen ‚Software' gibt, sondern dass die materiell existierenden Neuronen und die Art, wie sie untereinander organisiert sind, untrennbar mit dem Vorgang der Verarbeitung von Informationen verbunden sind, d. h. die Vorgänge, die zur Verarbeitung von Informationen im Nervensystem nötig sind, manifestieren sich in der physiologischen Architektur des Nervensystems (vgl. Rösler 2011; Singer 2006).[52] Neurowissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Erfahrungen zu physiologischen Änderungen im Gehirn führen (Plastizität des Gehirns) (vgl. BMBF 2007; Hinton/Fischer 2010; Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; OECD 2005). Ferner konnte gezeigt werden, dass Neuronen untereinander in neuronalen Netzen verbunden sind und die Verbindungen zwischen ihnen entweder erregend oder hemmend sein können (vgl. Kandel/Schwartz/Jessel 1996; Rösler 2011).

Lernvorgänge und die damit eng verknüpften Gedächtnisleistungen müssen daher mit Änderungen der funktionellen Eigenschaften des Nervensystems einhergehen,

---

[52] Rösler schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff ‚Wetware' vor (2011: 48).

wobei es verschiedene Arten der Änderungen geben kann, nämlich Änderungen der Eigenschaften von Neuronen, anatomische Änderungen der Verknüpfungen zwischen Neuronen oder Änderungen der Effizienz dieser Verknüpfungen (vgl. Brand/Markowitsch 2006: 28 ff.; Singer 2006: 12). Neurowissenschaftlich gesehen ist Lernen daher als „Aufbau, Stärkung und Erweiterung neuronaler Netze und synaptischer Potentiale“ zu sehen (Gasser 2011: 19). Wichtig für die Erklärung des Lernprozesses ist es daher zu verstehen, wie es zu diesem Aufbau, der Verstärkung und Erweiterung der neuronalen Netze und synaptischer Potenziale kommt und wie Informationen von einem Neuron zum anderen übertragen werden (Betrachtung auf der Ebene des einzelnen Neurons).

Neuronale Netze sind unterschiedlich strukturiert (assoziativ, autoassoziativ oder kompetitiv)[53] und ermöglichen auf diese Weise unterschiedliche Mechanismen der Informationsverarbeitung, wie beispielsweise die Hebb’sche Lernregel („neurons that wire together fire together“), die Speicherung einzelner Erregungsmuster über einen mehr oder weniger langen Zeitraum und die Ableitung von Regeln und Bildung von Kategorien (Rösler 2011). Für das Verständnis des Lernprozesses auf neuronaler Ebene sind daher auch Kenntnisse über die Strukturen der neuronalen Netze und die Mechanismen der Filterung von Informationen bedeutsam (Betrachtung auf der Ebene eines neuronalen Netzes).

Eng mit dem Begriff des Lernens ist neurowissenschaftlich gesehen das Gedächtnis verknüpft, da dort die durch Erfahrungen induzierten Veränderungen des Verhaltens in einer Vielzahl neuronaler Netze gespeichert werden (ebenda). Es wird zwischen verschiedenen Arten von Gedächtnis unterschieden, die wiederum auf unterschiedliche Art und Weise am Lernprozess beteiligt sind (vgl. Brand/Markowitsch 2009; Markowitsch 2009; Scheich 2006). Dabei kann zwischen der zeitlichen Struktur der verschiedenen Gedächtnisarten (Kurzzeit- vs. Langzeitgedächtnis) einerseits und der inhaltlichen Struktur (deklarative vs. nicht-deklarative Inhalte bzw. explizite vs. implizite Inhalte) andererseits unterschieden werden (vgl. Brand/Markowitsch 2009: 70 f.). Für das neurowissenschaftliche Verständnis des Lernens müssen daher auch die Prozesse untersucht werden, die an der Speicherung von Informationen im Gedächtnis und den Möglichkeiten ihres Abrufs beteiligt sind (Betrachtung auf der Ebene einer Gruppe neuronaler Netze).

---

53 Vgl. Kap. 2.2.1.2 zur Definition von assoziativen, autoassoziativen und kompetitiven Netzen.

Neben der Untersuchung der grundlegenden Prozesse beim Lernen spielen insbesondere für die Lern- und Erziehungswissenschaften die Fragen eine Rolle, auf welche Weise das Gehirn bedeutsame von unbedeutsamen Informationen unterscheidet, wie eine Auswahl der einzuspeichernden Inhalte getroffen wird und wie sich die Effektivität des Lernprozesses erhöhen lässt. In diesem Zusammenhang ist die Entdeckung des engen Zusammenhangs zwischen Emotionen und Kognition von großer Bedeutung. Den Neurowissenschaften ist dabei die Erkenntnis zu verdanken, dass Emotionen nicht nur beiläufig am Lernprozess beteiligt sind, sondern dass das Lernen ein komplexer Mechanismus mit einem dynamischen Zusammenspiel aus Emotion, Motivation und Kognition ist (vgl. Schneider/Stern 2010: 81), sodass im Hinblick auf den Lernprozess und insbesondere auf dessen Effizienz alle drei Faktoren in Betracht gezogen werden müssen (vgl. beispielsweise Boekaerts 2010; Dumont/Istance/Benavides 2010; Hinton/Fischer 2010; Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; LeDoux 2000; OECD 2005; Roth 2009; Spitzer 2003).[54] Dabei ist besonders zu beachten, dass eine durch positive oder negative Emotionen modulierte Attribuierung von Lerninhalten entscheidend für die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis sein kann („Prinzip der hedonistischen Bewertung von Informationen“, Scheich 2006). Im Hinblick auf die Lernmotivation gilt inzwischen als gesichert, dass der Lernerfolg eng an das interne Belohnungssystem des Gehirns (dopaminerges System) gekoppelt ist (ebenda). Die durch positive oder negative Emotionen modulierte Attribuierung kann laut Davou (2007) auch Auswirkungen auf den Übersetzungsprozess haben: So können beispielsweise die positiven oder negativen Emotionen, die beim Übersetzer unbewusst durch die spezifische Übersetzungssituation, den Autor oder Teile des Textes, aber auch durch seine Stimmung hervorgerufen werden, Einfluss auf seine Entscheidungen haben. Diese hängen also nicht allein von kognitiven Prozessen, sondern auch von der Verarbeitung unbewusster emotionaler Zustände ab.

Schließlich ist als für das Verständnis des Lernprozesses bedeutsamer Beitrag der Neurowissenschaften noch die Entdeckung der Spiegelneuronen zu nennen, durch die Licht auf die Frage geworfen werden kann, inwiefern Menschen beim Lernen von der Interaktion mit anderen Menschen profitieren (vgl. Bauer 2009).

---

54 Vgl. dazu Davou (2007) mit möglichen Implikationen für die Translationswissenschaft.

In den folgenden Kapiteln soll auf diese verschiedenen Ebenen der Betrachtung des Lernprozesses aus neurowissenschaftlicher Sicht eingegangen werden. Kapitel 2.2.1.1 beschäftigt sich daher mit der Ebene des einzelnen Neurons und der Informationsübertragung zwischen Neuronen, Kapitel 2.2.1.2 mit der Struktur neuronaler Netze und Kapitel 2.2.1.3 mit der Struktur des Gedächtnisses. In zwei weiteren Kapiteln wird auf den Zusammenhang zwischen Emotionen, Motivation und Kognition beim Lernen (Kap. 2.2.1.4) und die Rolle der Spiegelneuronen (Kap. 2.2.1.5) eingegangen. Kapitel 2.2.2 beschäftigt sich dann mit den möglichen didaktischen Implikationen, die sich aus der Funktionsweise des Nervensystems beim Menschen ergeben. In Kapitel 2.3 werden die konstruktivistischen Lerntheorien aus Kap. 2.1 und die didaktischen Implikationen aus den Erkenntnissen der Educational Neurosciences zusammengeführt und in Prinzipien gelingenden Lernens zusammengefasst. Schließlich wird in Kap. 2.4 untersucht, inwiefern konstruktivistische Lerntheorien und Educational Neurosciences sich bisher auf die deutsche Hochschuldidaktik ausgewirkt haben.

2.2.1.1 Elementare Bausteine des Nervensystems

In diesem Kapitel werden die elementaren Bausteine des Nervensystems und ihre Funktion im Lernprozess dargestellt. Da Abläufe in diesen elementaren Bausteinen des Nervensystems, wie weiter unten erläutert werden wird, für grundlegende Lernprozesse bedeutsam sind, ist es wichtig, ihren Aufbau und ihre Funktionsweise zu kennen, um auf diesen einfachen Lernprozessen aufbauende komplexere Lernprozesse verstehen zu können.

Das menschliche Zentralnervensystem besteht aus sieben Hauptteilen: dem Rückenmark, dem verlängerten Mark, der Brücke, dem Kleinhirn, dem Mittelhirn, dem Zwischenhirn sowie dem Großhirn (vgl. Kandel/Schwartz/Jessel 1996).[55]Als inzwischen gesicherte Annahme der Neurowissenschaften gilt heutzutage, dass jeder dieser Teile für unterschiedliche Aufgaben zuständig ist. An Lernprozessen im Sinne der Änderung von Verhalten durch Erfahrung sind vor allem das Großhirn mit seinen tieferen Strukturen (Basalganglien, Hippocampus und Amygdala) sowie die es umhüllende Großhirnrinde (Cortex) beteiligt. Grundsätzlich besteht das

[55] Die Erklärungen in diesem Kapitel zum Zentralnervensystem sowie zum Aufbau und der Funktion der Neuronen sind im Wesentlichen aus Kandel/Schwartz/Jessel (1996) und Rösler (2011) entnommen.

Nervensystem aus zwei verschiedenen Arten von Zellen, den Nervenzellen (Neuronen) sowie den Glia- oder Stützzellen, wobei die Neuronen die grundlegende Aufgabe der Weiterleitung und Umwandlung von Informationen in Form von elektrischen Signalen haben, während bestimmte Typen von Gliazellen die Myelinhülle der Axone bilden. Das Gehirn verfügt über etwa 100 Milliarden Neuronen, die miteinander über sie verbindende Synapsen kommunizieren. Verbindungen zwischen zwei Neuronen können entweder erregend, d. h. signalverstärkend, oder hemmend, d. h. signalverzögernd, sein. Da jede Nervenzelle mit Tausenden anderer Nervenzellen in Verbindung treten kann, ergibt sich eine außerordentlich hohe Zahl an möglichen synaptischen Verbindungen (Forscher schätzen die Zahl der Kontakte zwischen Neuronen auf ca. 10^{14}). Grundsätzlich unterscheidet man dabei zwischen afferenten, efferenten und Interneuronen. Afferente oder sensorische Neuronen leiten Signale von den sensorischen Organen zum Gehirn weiter, während efferente oder motorische Neuronen Signale vom Gehirn zu den Muskeln weiterleiten. Dazwischen liegen die Interneuronen, die die Signale zwischen afferenten und efferenten Neuronen vermitteln. Sie machen über 99,99 % aller Neuronen aus. Die Interneuronen sind in einem riesigen Netz organisiert und für die Verarbeitung und Speicherung von Informationen zuständig, weshalb sie für das Verständnis der Lernprozesse besonders interessant sind.

Prinzipiell sind die verschiedenen Arten von Nervenzellen ähnlich aufgebaut, auch wenn sie sehr unterschiedliche Aufgaben übernehmen. Menschliches Verhalten ist daher nicht deswegen so komplex, weil es eine große Vielfalt an Nervenzellen gibt, sondern weil es eine hohe Anzahl von Nervenzellen sowie eine geradezu endlose Zahl an möglichen Verbindungen zwischen ihnen gibt. Neuronen bestehen typischerweise aus vier Bereichen, nämlich den Dendriten, dem Zellkörper (Soma), dem Axon und den präsynaptischen Endigungen.

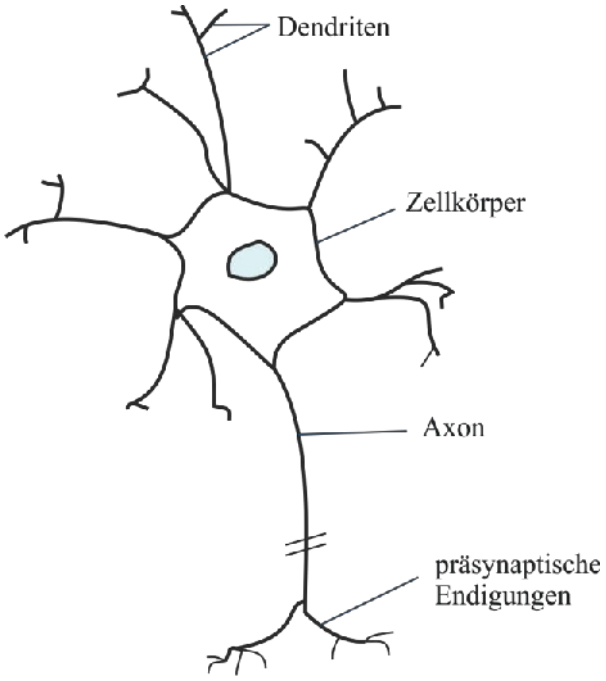

Abb. 1: Typischer Aufbau einer Nervernzelle (in Anlehnung an: Kandel/Schwartz/Jessel 1996: 27)

Im Zellkörper befinden sich der Zellkern mit der DNA und das endoplasmatische Retikulum, das für die Synthetisierung von Proteinen zuständig ist. Wie weiter unten noch erläutert werden wird, ist die Synthetisierung von Proteinen ein wichtiger Vorgang für die Ausbildung des Langzeitgedächtnisses. Zur Verbindung mit anderen Nervenzellen dienen zwei verschiedene Arten von Fortsätzen: Die Dendriten sind für den Empfang von elektrischen Signalen anderer Nervenzellen zuständig. Nervenzellen können über sehr viele, baumartig verzweigte Dendriten verfügen. Im Gegensatz dazu hat jeder Zellkern normalerweise nur ein einziges Axon, welches die Weiterleitung elektrischer Signale vom Zellkörper zu anderen Nervenzellen zur Aufgabe hat. Signale werden also immer nur in eine Richtung von den Dendriten über den Zellkörper zu den Axonen weitergeleitet. Die Myelinschicht, die die meisten Axone umgibt, sorgt für ihre elektrische Isolierung und ermöglicht durch den Potenzialunterschied zwischen ihrer Außen- und ihrer Innenseite die schnelle und fast verlustfreie Weiterleitung der elektrischen Signale aus dem Zellkörper bis zu den präsynaptischen Endigungen. Diese präsynaptischen Endigungen des Axons (bis zu 1000 pro Axon) übertragen an der Verbindung zu den Dendriten anderer Nervenzellen das an ihnen ankommende elektrische Signal. Die Verbindung zwischen der präsynaptischen Endigung einer sendenden Nervenzelle und dem postsynaptischen Dendriten der empfangenden Nervenzelle nennt man Synapse. Bei

bestimmten Nervenzellen wird das ankommende elektrische Signal durch Ionenkanäle direkt an die nachfolgende Nervenzelle übertragen (elektrische Synapse). Sehr viel häufiger ist jedoch die elektrochemische Signalübertragung. In diesem Fall sind präsynaptische Endigung und postsynaptischer Dendrit nicht anatomisch miteiander verbunden, sondern durch einen synaptischen Spalt voneinander getrennt (chemische Synapse). Am synaptischen Spalt wird das ankommende elektrische Signal elektrochemisch in einen Transmitter umgewandelt, dieser überwindet den synaptischen Spalt, dockt an Rezeptormoleküle für diesen spezifischen Transmitter im postsynaptischen Dendriten an und löst durch elektrochemische Vorgänge wiederum ein elektrisches Potenzial aus, das auf die zugehörige Zelle erregend oder hemmend wirken kann.[56] Diese elektrochemische Weiterleitung von Signalen läuft in allen Nervenzellen ähnlich ab, d. h. unterschiedliche Gehirnfunktionen hängen nicht von der Form des Signals ab, sondern von der spezifischen Bahn, auf der die völlig uniformen Signale zu jeweils unterschiedlichen Gehirnbereichen geleitet werden.

Im neutralen Zustand gibt es an der Außenseite der Zellmembran ein elektrisches Ladungsgefälle von ca. -70 mV,[57] welches Ruhepotenzial genannt und durch unterschiedliche Ionenkonzentrationen auf der Innen- und Außenseite der Membran sowie eine hohe Durchlässigkeit der Membran für Kaliumionen innerhalb sogenannter Ionenkanäle aufrechterhalten wird. Wenn nun in einer elektrischen Synapse ein elektrisches Signal übertragen wird oder in einer chemischen Synapse Transmitter den synaptischen Spalt überwinden und am postsynaptischen Dendriten andocken, ändert sich dadurch die Ionenkonzentration an der Zellmembran und damit das Ruhepotenzial. Ändert sich das Ruhepotenzial um einen bestimmten Schwellenwert, so öffnen sich kurzzeitig schlagartig die Ionenkanäle, wodurch sehr rasch Natriumionen von außen in die Zelle einfließen und das Gefälle zwischen der Ionenkonzentration auf der Innen- und der Außenseite der Zellmembran (Ionengradient) stark erhöhen. Dadurch wird am Übergang zwischen Zellkörper und Axon ein elektrisches Signal ausgelöst, das sehr rasch entlang des Axons zu den präsynaptischen Endigungen weitergeleitet wird (Aktionspotenzial). Man bezeichnet

---

[56] Ob ein freigesetzter Neurotransmitter auf eine postsynaptische Zelle erregend oder hemmend wirkt, hängt vom Neurotransmittertyp und vom Rezeptortyp der postsynaptischen Dendriten ab. Die Bildung von Neurotransmittern wird vor allem durch Kalziumeinstrom geregelt.

[57] Das Ruhepotenzial verschiedener Nervenzellen kann zwischen -40 mV und etwa -90 mV variieren.

diesen Vorgang auch als ‚Feuern' der Nervenzelle. Aktionspotenziale werden nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip ausgelöst. Wenn die an den Dendriten ankommenden erregenden oder hemmenden Signale zusammengenommen einen bestimmten Schwellenwert übersteigen, so feuert die Nervenzelle. Unterschreiten die ankommenden Signale zusammengenommen den Schwellenwert, so feuert die Nervenzelle nicht.

Aktionspotenziale unterscheiden sich nicht in ihrer Amplitude, sondern nur durch ihre Frequenz und ihre Anzahl. Das bedeutet, dass die Qualität und Höhe eines Reizes, der in elektrische Signale umgewandelt wird und auf die postsynaptischen Dendriten einwirkt, sich nicht in einer höheren Amplitude des Aktionspotenzials auswirkt, sondern ausschließlich in einer höheren Frequenz und Anzahl der Spitzen (*Spikes*) eines Aktionspotenzials. Die Frequenz und Anzahl der Aktionspotenziale, die an der präsynaptischen Endigung ankommen, entscheiden wiederum über die Zahl der Neurotransmitter, die von der Zelle in den synaptischen Spalt ausgeschüttet werden, und damit über die Höhe des Synapsenpotenzials in der nachfolgenden Nervenzelle. Am Abfall des Aktionspotenzials sind elektrochemische Vorgänge in den Ionenkanälen, die den Durchlass von Kaliumionen steuern, beteiligt.

Elektrische Synapsen lösen durch die fast verzögerungsfreie Übertragung des elektrischen Signals ein quasi synchrones Feuern miteinander verbundener Zellen aus und ermöglichen dadurch beispielsweise rasche Flucht- oder Verteidigungsreaktionen. Demgegenüber ist die Signalübertragung in chemischen Synapsen durch Transmitter langsamer, ermöglicht aber dafür die Verstärkung von Signalen. Außerdem sind chemische Synapsen leichter modifizierbar und spielen dadurch eine wichtige Rolle bei Lernprozessen.

Für den Lernprozess ist ebenso bedeutsam, dass die kurze Aktivierung einer Nervenzelle eine kurzfristige (funktionelle) Stärkung der synaptischen Verbindung durch Erhöhung des Neurotransmitterausstoßes bewirkt und damit die Signalübertragung erleichtert. Diese sogenannte Kurzzeitpotenzierung bleibt bis zu einigen Minuten bestehen und ist am Kurzzeitgedächtnis beteiligt (vgl. Kap. 2.2.1.3 zur Struktur des Gedächtnisses). Bei dieser kurzfristigen Stärkung einer Synapse spielen Gene und Proteine keine Rolle. Durch komplizierte elektrochemische Vorgänge kann es jedoch bei einer wiederholten Auslösung von Aktionspotenzialen zu einer Erhöhung der Transmitterausschüttung und der Bildung von transmitterspezifischen Rezeptoren und damit zu einer Stärkung der synaptischen

Verbindung über einen längeren Zeitraum kommen. Diese erhöhte Aktivierung wird Langzeitpotenzierung (LTP) genannt und kann über Stunden oder Tage anhalten. Im Falle inhibitorischer Neuronen findet der gegenteilige Effekt statt, nämlich eine Dämpfung des Neurotransmitterausstoßes über einen längeren Zeitraum, welcher Langzeitdepression (LTD) genannt wird. Die Langzeitpotenzierung ist an der Synthetisierung von Proteinen im Zellkörper beteiligt, durch die zum einen eine langfristige Verstärkung der synaptischen Verbindung, zum anderen die Ausbildung neuer synaptischer Verbindungen ausgelöst werden. Diese langfristige Verstärkung der synaptischen Verbindung sowie die Ausbildung neuer synaptischer Verbindungen stehen im Zusammenhang mit dem Langzeitgedächtnis (vgl. Kap. 2.2.1.3). Die unterschiedlichen Arten der Signalübertragung zwischen Neuronen sowie die molekularen Prozesse in der Nervenzelle spielen daher eine bedeutende Rolle für das Verständnis von Lernprozessen. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie sich die unterschiedlichen Arten der Organisation von Neuronen untereinander auf Lernvorgänge auswirken können.

2.2.1.2 Strukturen neuronaler Netze

Neben einer Betrachtung der Signalübertragung zwischen Neuronen auf molekularer Ebene ist für das Verständnis von Lernprozessen auch eine Betrachtung der Verschaltungsprinzipien von Neuronen in Netzen von Bedeutung. Wenn man bedenkt, dass Neuronen in einem komplexen System aus erregenden und hemmenden sowie langsamen und schnellen Neuronen miteinander interagieren, wird deutlich, dass das riesige Netz, das die Neuronen im menschlichen Gehirn bilden, quasi unendlich viele Zustände annehmen kann (vgl. Rösler 2011).[58] Von einem umfassenden Verständnis dieses riesigen Netzes mit seinen unendlich vielen möglichen Zuständen sind Wissenschaftler noch weit entfernt, dennoch lassen sich Teilbereiche bereits recht gut anhand von Modellneuronen am Computer simulieren, sodass die Eigenschaften dieser simulierten Teilnetze untersucht werden können. Dabei kann man zwischen assoziativen, autoassoziativen und kompetitiven Netzen unterscheiden.

---

[58] Das vorliegende Kapitel stützt sich im Wesentlichen auf Rösler (2011).

Bei assoziativen Netzen haben die synaptischen Verbindungen die Fähigkeit, sich anhand von Erfahrungen zu verändern, im einfachsten Fall heißt das, dass die Verbindung zwischen zwei Neuronen gestärkt wird, wenn diese gemeinsam aktiv sind. Eine stärkere Verbindung zwischen den beiden Neuronen bedeutet, dass das präsynaptische Neuron das postsynaptische Neuron in der Folge leichter erregen kann. Daraus leitet sich die von Hebb bereits 1949 formulierte Regel ab, dass Neuronen, die gemeinsam feuern, eine Verbindung miteinander eingehen („neurons that fire together wire together"). Eine weitere Eigenschaft assoziativer Netze ist die verteilte Repräsentation von Informationen, d. h. es ist nicht ein einziges Neuron oder eine einzige Synapse an der Repräsentation von Informationen beteiligt (ein Beispiel dafür wäre das berühmte, jedoch in dieser Art nicht existierende ‚Großmutterneuron'), sondern Informationen werden durch die verschiedenen Zustände repräsentiert, die verschiedene Neuronen im Zusammenspiel mit unterschiedlich starken Synapsen annehmen können. Der Zugriff auf diese verteilten Informationen erfolgt parallel und somit fast ohne Zeitverzögerung. Eine weitere wichtige Eigenschaft assoziativer Netze ist die Fähigkeit, durch verlorene Synapsen oder untergegangene Neuronen entstandene Lücken ergänzen zu können, d. h. auch wenn Schäden am neuronalen Netz auftreten (beispielsweise durch eine Krankheit oder Unfälle), können diese bis zu einem gewissen Maß von den restlichen Neuronen und Synapsen kompensiert werden, indem der Signalfluss zwischen ihnen so modifiziert wird, dass wieder annähernd dieselben Ausgangsmuster entstehen. Assoziative Netze sind daher unempfindlich gegenüber einem gewissen Maß an Ausfällen ihrer Elemente. Auch unvollständige Eingangssignale werden von assoziativen Netzen so ergänzt, dass ein robustes und annähernd korrektes Ausgangssignal entsteht, sodass diese Netze die Fähigkeit zur Generalisierung (ähnliche Eingangssignale erzeugen ähnliche Ausgangssignale) und zur Ergänzung fehlender Teile von Mustern haben.

Die Fähigkeit zur Generalisierung ist dabei eine sehr interessante Eigenschaft, denn sie befähigt das Netz dazu, bei jeder Darbietung ähnlicher Stimuli die ähnlichen Eigenschaften herauszufiltern, die abweichenden Eigenschaften zu unterdrücken und dadurch den statistischen Mittelwert eines Musters, das gelernt wird, immer weiter zu verstärken. Auf diese Weise sind Menschen beispielsweise in der Lage, Prototypen zu bilden, denn diese sind nichts anderes als Mittelwerte dargebotener Stimulimuster. Für die Übersetzungswissenschaft ist diese Eigenschaft sehr

interessant, da sich dadurch beispielsweise die Prototypensemantik auf neurowissenschaftlicher Grundlage erklären lässt (vgl. dazu Kußmaul 1996, 1997a).

Neben den assoziativen Netzen, bei denen mehrere Eingangssignale assoziativ miteinander verbunden sind, gibt es auch autoassoziative Netze, bei denen jeweils nur ein einziges externes Eingangssignal und die entstehenden Ausgangssignale miteinander verschaltet sind. Das bedeutet, dass die entstehenden Ausgangssignale in einer Art Feedbackschleife wieder in den eigenen Eingang eingespeist und somit mit sich selbst assoziiert werden. Die entstehenden Muster können wegen der Fähigkeit zur Verstärkung für einige Zeit in diesem autoassoziativen Netz gehalten werden, auch wenn von außen kein weiterer Input hinzukommt, sie werden jedoch mit der Zeit immer schwächer und klingen dann ab. Im Übrigen haben sie ähnliche Eigenschaften wie assoziative Netze, sind also schnell, unempfindlich gegen ein gewisses Maß an Ausfällen und haben die Fähigkeit zur Generalisierung und Bildung von Prototypen. Es wird angenommen, dass das Arbeitsgedächtnis in einem autoassoziativen Netz organisiert ist, da es auch die Fähigkeit hat, fehlende Elemente eines Musters zu ergänzen und dieses entstehende Muster über einen kurzen Zeitraum auch ohne weiteren Input von außen aktiv zu halten (vgl. dazu Kap. 2.2.1.3 zum Aufbau des Gedächtnisses).

Ein drittes Verschaltungsprinzip, durch das am Computer die Funktionsprinzipien von Teilnetzen im menschlichen Gehirn simuliert werden können, sind kompetitive Netze. Bei dieser Art von Netz wird ein assoziatives Netz an seinen Signalausgängen durch sich wechselseitig hemmende Interneuronen ergänzt. Dasjenige Ausgangsneuron, das im Verhältnis zu den anderen besonders stark aktiviert ist, wirkt dadurch hemmend auf alle anderen Ausgangsneuronen in diesem Netz. Es findet also eine Art ‚Wettkampf' zwischen den Ausgangsneuronen um die höchste Aktivität statt, wobei die Verbindung zum stärksten Ausgangsneuron noch mehr gestärkt wird, die Verbindungen zu den anderen jedoch geschwächt werden, d. h. die Verbindungen zwischen Eingangsneuronen und Ausgangsneuronen werden in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen modifiziert. Wenn nun an den Eingangsneuronen unterschiedliche Reize dargeboten werden, die jedoch statistische Häufungen bzw. Korrelationen aufweisen, so werden diese Korrelationen bei wiederholter Darbietung in kompetitiven Netzen größer und führen zu einer Stärkung der entsprechenden Verbindungen zwischen Neuronen. Kompetitive Netze sind daher in der Lage, Regularitäten in Umweltreizen herauszufiltern und zu lernen, welche Korrelationen

bei Reizen am häufigsten vorkommen. Kompetitive Netze können also Regeln allein anhand statistischer Häufungen und Korrelationen lernen, ohne dass es dafür eines übergeordneten Anweisungsmechanismus (‚Homunkulus') im Gehirn oder eines externen Organisators bedarf.

	assoziatives Netz	autoassoziatives Netz	kompetitives Netz
Eigenschaften	• Generalisierung, Ergänzung	• Generalisierung, Ergänzung	• Entdeckung statistischer Regularitäten (Häufigkeiten, Korrelationen)
	• Immunität gegenüber Verletzungen (*graceful degradation*)	• Immunität gegenüber Verletzungen (*graceful degradation*)	• Beseitigung von Redundanz
	• Prototyp Extraktion	• Prototyp Extraktion	• Orthogonalisierung und Kategorisierung
	• Rauschreduktion	• Rauschreduktion	• sparsame Codierung
	• schneller, paralleler Zugriff	• schneller, paralleler Zugriff	
Beispiele	• intermediäres Gedächtnis im Hippocampus	• Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis	• Entwicklung von Merkmalsfiltern und typographischen Karten in sensorischen Systemen
Mechanismus*	• LTP und LTD	• LTP und LTD	• entwicklungsabhängige LTP und LTD

• *LTP = Langzeitpotenzierung, LTD = Langzeitdepression (Kapitel 6).

Abb. 2: Eigenschaften neuronaler Netze (entnommen aus: Rösler 2011: 43)

Interessant an diesen Simulationen neuronaler Netze ist, dass sie selbstorganisierend sind und emergente Eigenschaften haben, wodurch wichtige Prinzipien konstruktivistischer Lerntheorien biologisch erklärt werden können (vgl. Kap. 2.1 und 2.1.1.3 sowie Kap. 3.2.5 zu Kiralys Modell translatorischer Kompetenzentwicklung). Durch diese einfachen Modelle können zwar nicht alle Eigenschaften komplexer Systeme erklärt werden, aber grundlegende Elemente lassen sich dadurch hinreichend genau darstellen. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie das Gedächtnis als Netz vieler neuronaler Netze arbeitet.

2.2.1.3 Struktur des Gedächtnisses

Das Gedächtnis ist sehr eng mit dem menschlichen Lernen verknüpft. Tatsächlich verstehen Gedächtnisforscher Lernen als eine bestimmte Art von Gedächtnisvorgang,

„[…] nämlich der der Einspeicherung und Ablagerung von Informationen“ (Brand/Markowitsch 2006: 22). Eine der interessantesten Eigenschaften des Gedächtnisses ist, dass es sich sowohl durch Kontinuität als auch durch Dynamik auszeichnet (vgl. Markowitsch 2009).[59] Unter Kontinuität wird hierbei verstanden, dass das Gedächtnis als eine Ansammlung unserer Lebenserfahrungen verstanden werden kann und als maßgebliche Struktur für das Empfinden einer kohärenten Persönlichkeit gilt. Bei bestimmten Krankheiten, wie beispielsweise Alzheimer, oder anderen Störungen, die das Gedächtnis betreffen, kann beobachtet werden, dass diese kohärente Persönlichkeitsempfindung nicht mehr gegeben ist oder sich langsam auflöst. Dennoch ist diese Kontinuität nicht statisch, sondern in hohem Maße dynamisch, da ein Leben lang im Gehirn Verbindungen zwischen Neuronen aufgebaut, gestärkt, geschwächt oder abgebaut werden und damit ein ständiger Prozess von Wissensaufbau, –umbau und –abbau stattfindet. Dieser dynamische Aspekt des Gedächtnisses wiederum weist direkt auf dessen konstruktiven Charakter hin. Diese grundsätzliche Konstruktivität wird durch die Struktur der neuronalen Netze und die hohe Anzahl modifizierender Interneuronen bewirkt (vgl. Kap. 2.2.1.1 und 2.2.1.2). Die laienhafte Vorstellung vom Gedächtnis als Computerspeicher, in dem Input mehr oder weniger als 1:1-Repräsentation abgelegt und bei Bedarf wieder abgerufen wird, ist durch zahlreiche Studien zu sogenannten *False-Memory*-Effekten widerlegt worden, bei denen durch manipulierte Artefakte (beispielsweise bearbeitete Fotos) gezielt Fehlerinnerungen bei Versuchspersonen hervorgerufen werden.

Im Wesentlichen gibt es zwei Arten der Einteilung des Gedächtnisses, nämlich zum einen nach der zeitlichen Verteilung der Informationsverarbeitung, zum anderen nach den Inhalten der verarbeiteten Informationen bzw. den beteiligten Prozessen. Bei der zeitlichen Betrachtungsperspektive des Gedächtnisses wird derzeit von den meisten Gedächtnisforschern eine Einteilung in Kurzzeit-, Arbeits- und Langzeitgedächtnis sowie mehrere Untersysteme postuliert. Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis sind funktionell diskrete Systeme, da Störungen am Langzeitgedächtnis nicht unbedingt mit Störungen des Kurzzeitgedächtnisses einhergehen und umgekehrt. Unter Kurzzeitgedächtnis wird allgemein die nur wenige Sekunden bis Minuten umfassende Zeitspanne verstanden, während der Menschen in der Lage sind, sich beispielsweise Ziffern oder Wörter ohne Zuhilfenahme externer

[59] Das Kapitel über den Aufbau des Gedächtnisses stützt sich im Wesentlichen auf Brand/Markowitsch (2006), Kandel/Schwartz/Jessel (1996) und Markowitsch (2009).

Gedächtnisstützen zu merken. Die Merkspanne ist nicht nur zeitlich begrenzt, sondern auch inhaltlich, und zwar auf ca. 7 +/- 2 Einheiten, die in dieser Zeit aktiv im Gedächtnis gehalten werden können (vgl. dazu Kap. 2.2.1.2 zu autoassoziativen Netzen). Für das Lernen ist das Kurzzeitgedächtnis insofern relevant, als dass alle von außen kommenden Informationen das Kurzzeitgedächtnis passieren müssen, bevor sie bewusst im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden können.[60] Da das Kurzzeitgedächtnis inhaltlich und zeitlich sehr stark begrenzt ist, muss zwangsläufig eine Auswahl der Reize stattfinden, bevor diese den Flaschenhals Kurzzeitgedächtnis durchlaufen können. Die Faktoren, wie Informationen und äußere Reize für die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis ausgewählt werden, sind daher für den Lernprozess von sehr großer Bedeutung. Auf diese Faktoren wird im Verlauf des Kapitels noch näher eingegangen.

Als weiterer Gedächtnisbereich wird in den kognitiven Neurowissenschaften das Arbeitsgedächtnis aufgeführt (vgl. Baddeley/Hitch 1974; Baddeley 2000). Baddeley versteht unter Arbeitsgedächtnis ein dem Kurzzeitgedächtnis ähnliches Kontrollsystem mit mehreren Komponenten (zunächst wurde von drei Komponenten ausgegangen (Baddeley/Hitch 1974), später wurden diese dann von Baddeley (2000) um eine vierte Komponente ergänzt), das sowohl zeitlich als auch im Hinblick auf die Verarbeitungskapazität begrenzt ist. Für das Lernen spielt das Arbeitsgedächtnis eine zentrale Rolle, da es für die Übertragung expliziter Informationen vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zuständig ist (vgl. Baddeley/Hitch 1974). Eine wesentliche Funktion des Arbeitsgedächtnisses ist die aktive Bearbeitung neuer Informationen unter Heranziehung von Gedächtniseinheiten aus dem Langzeitgedächtnis, sodass mithilfe des Arbeitsgedächtnisses neue mentale Konzepte gebildet werden können, die dann wiederum im Langzeitgedächtnis abgelegt werden (vgl. Baddeley 2000). Gedächtnisforscher konnten zeigen, dass die Tiefe der Bearbeitung der Informationen sowie das Ausmaß der Aufmerksamkeit, die dieser Bearbeitung gewidmet wird, ein Indikator für spätere Gedächtnisleistungen sind, d. h. je intensiver die Informationen elaboriert, verglichen, kategorisiert und mit anderen Gedächtnisinhalten in Beziehung gesetzt werden, desto besser kann man sich später an diese Informationen erinnern (vgl. Cherney 2008; vgl. Kap. 2.4.1 zu Aktivierenden Lehrmethoden).

---

[60] Informationen, die das Kurzzeitgedächtnis umgehen und direkt im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, können nicht explizit, sondern nur implizit gelernt werden.

Das Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Komponenten des Arbeitsgedächtnisses wird sowohl von unbewussten als auch von bewussten Prozessen gesteuert, wobei insbesondere der Aufmerksamkeit eine besondere Rolle zukommt (vgl. Baddeley 2000: 421; vgl. Kap. 2.4.1 zu Aktivierenden Lehrmethoden). Laut Baddeley könnte neben den für das Lernen wesentlichen Funktionen das Arbeitsgedächtnis möglicherweise das System sein, in dem die sensorisch diskreten ankommenden Informationen zu einem konzeptuellen Ganzen zusammengeführt werden, sodass Menschen beim Anblick beispielsweise einer Mahlzeit die optischen, akustischen, geschmacklichen und olfaktorischen Reize sowie die Erinnerungen an andere Mahlzeiten zwar getrennt wahrnehmen bzw. abrufen, aber dennoch das mentale Konzept eines aus all diesen Wahrnehmungen bestehenden Ganzen bilden (sogenanntes ‚Bindungsproblem'; ebd.: 420 f.).

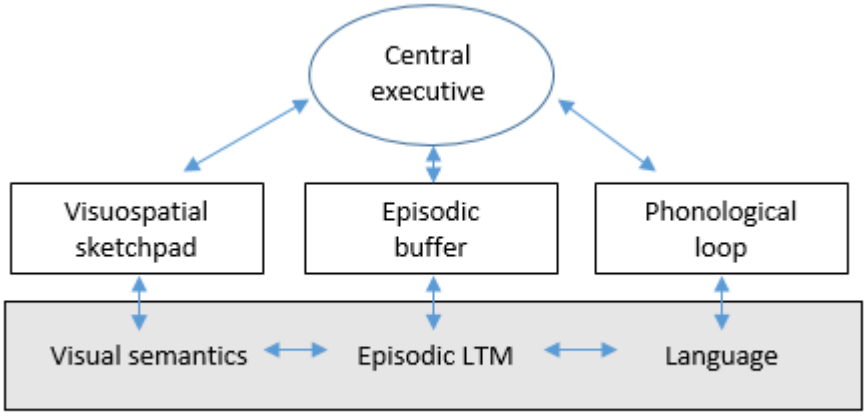

Abb. 3: Das erweiterte Mehrkomponentenmodell des Arbeitsgedächtnisses (entnommen aus: Baddeley 2000: 421)

Aus der Mehrkomponentenarchitektur sowie der Beteiligung unbewusster und bewusster Prozesse ergibt sich, dass das Arbeitsgedächtnis nicht in einer einzigen Struktur des Gehirns lokalisiert werden kann, sondern verschiedene Systeme daran beteiligt sind, wobei insbesondere dem Stirnhirn als Kontroll- und Steuerinstanz eine wesentliche Bedeutung für die Komponente der zentralen Exekutive zugesprochen wird (ebd.: 421).

Im Gegensatz zum Kurzzeitgedächtnis und dem Arbeitsgedächtnis ist das Langzeitgedächtnis theoretisch unbegrenzt, und zwar sowohl hinsichtlich der Dauer als auch der Kapazität der Informationseinspeicherung. Es können daher im Prinzip

unendlich viele Inhalte in einem Zeitraum von mehreren Stunden bis zur gesamten Lebensspanne im Langzeitgedächtnis abgelegt und auch wieder abgerufen werden. Damit Informationen langfristig im Langzeitgedächtnis abgelegt werden, müssen die neuen Inhalte jedoch nicht nur im Arbeitsgedächtnis bearbeitet und mit bestehenden Konzepten verglichen, sondern auch verfestigt werden, indem sie in bestehende Assoziationsnetze integriert oder mit ihnen neue Assoziationsnetze gebildet werden. Dieser Prozess wird Konsolidierung von Gedächtnisinhalten genannt. Je häufiger ein Gedächtnisinhalt wieder aufgerufen, bearbeitet und in bestehende oder neue Assoziationsnetze eingebunden wird, desto besser verfestigt er sich im Langzeitgedächtnis. An der Konsolidierung von Gedächtnisinhalten durch die Bildung neuer Assoziationsnetze ist die bereits in Kap. 2.2.1.1 dargestellte späte Phase (Aufrechterhaltung) der Langzeitpotenzierung beteiligt. Nach aktuellem Wissensstand finden diese Prozesse dank der hohen Dichte an Rezeptoren für erregend wirkende Neurotransmitter und damit für den Einlass von Kalzium in postsynaptische Neuronen vor allem im Hippocampus statt (vgl. Kap. 2.2.1.1 zu den elementaren Bausteinen des Nervensystems). Eine besondere Eigenschaft des Hippocampus ist seine Fähigkeit zur Bildung neuer Neuronen, und zwar über die gesamte Lebensspanne hinweg (vgl. OECD 2005). Diese Neubildung von Neuronen im Hippocampus scheint eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung des Langzeitgedächtnisses zu spielen (vgl. Koehl/Abrous 2011). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass körperliche Aktivität die Bildung von Nervenzellen im Hippocampus anregt (vgl. Walk 2011; vgl. Kap. 2.3 zu den Prinzipien gelingenden Lernens). Für das Lernen ist die außerordentlich hohe Plastizität des Hippocampus bedeutsam, d. h. durch das Erlernen neuer Fähigkeiten oder Inhalte erhöht sich auch sein Volumen (vgl. Maguire et al. 2000).

Eine wichtige Eigenschaft des Langzeitgedächtnisses ist das sogenannte Quellengedächtnis. Damit ist gemeint, dass neben dem reinen Informationsinhalt auch abgespeichert wird, wann und unter welchen Umständen dieser gelernt wurde. So können sich Menschen beispielsweise häufig genau daran erinnern, wann sie einen bestimmten Vortrag gehört haben, wie der Raum aussah und vielleicht sogar, wie die Stimme des Vortragenden klang (vgl. Kap. 2.2.1.4 zum Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen). Dennoch lässt sich das Quellengedächtnis zumindest teilweise vom Informationsinhalt trennen (Wo habe ich das bloß schon einmal gehört?).

Für die Aufrechterhaltung der Langzeitpotenzierung und damit für die langfristige Abspeicherung von Gedächtnisinhalten ist nicht die Dauer der Stimuli maßgeblich, sondern ihre Anzahl sowie ihr zeitliche Abstand. In Experimenten konnte gezeigt werden, dass für die Aufrechterhaltung der Langzeitpotenzierung eine wiederholte Darbietung von Stimuli mit einem zeitlichen Abstand von mindestens 10 Minuten günstig ist (vgl. Fields 2005; vgl. Kap. 3.3.2.7.2 zum *Spaced Learning*), andere Forscher sprechen von mehreren Stunden bis Tagen (vgl. Scheich 2006). Eine wiederholte Darbietung von zu lernenden Inhalten mit gewissen Pausen scheint daher einen positiven Effekt auf die Aufrechterhaltung der LTP zu haben. Außerdem scheinen auch Prozesse, die während des Schlafs im menschlichen Gehirn stattfinden, für die Konsolidierungsphase von Bedeutung zu sein, da Informationen besser gelernt werden, wenn zwischen Einspeicherung und Abfrage eine Schlafphase liegt (vgl. Beck 2003; Singer 2006). Dennoch gelten noch relativ wenige Erkenntnisse über den zeitlichen Verlauf und die Länge des Konsolidierungsprozesses im menschlichen Gehirn als gesichert.[61] Die Assoziationsnetze, in denen Gedächtnisinhalte langfristig abgespeichert werden, können biologisch in großflächigen Arealen im Neocortex verortet werden, deren Größe und Ausprägung wiederum stark von der Intensität ihrer Nutzung abhängt.

Auch die Abrufbarkeit von Gedächtnisinhalten hängt von mehreren Faktoren ab. Einer dieser Faktoren ist die Modalität, in der sie gelernt wurden.[62] Die mehrfache Manipulation eines Gedächtnisinhaltes in verschiedenen Modalitäten (z. B. laut vorlesen, sich vorlesen lassen, nach semantischen oder lexikalischen Kriterien sortieren beim Lernen von Vokabeln) und damit eine Einbindung des Gedächtnisinhaltes in unterschiedliche Assoziationsnetze kann daher die spätere Abfrage erleichtern. Ein weiterer Faktor für die Abrufbarkeit von Gedächtnisinhalten ist die Reihenfolge ihrer Speicherung im Langzeitgedächtnis. Dabei gilt, dass Gedächtnisinhalte, die schon seit längerer Zeit gespeichert waren, weniger schnell vergessen werden als erst kürzlich eingespeicherte Gedächtnisinhalte (Ribot'sches Gesetz). Alte Gedächtnisinhalte sind darum resistenter gegen das Vergessenwerden

---

61 Eine Ausnahme bilden hochgradig emotionale Ereignisse, von denen bekannt ist, dass sie quasi ohne Zeitverlust außerordentlich fest im Gedächtnis eingespeichert werden können (vgl. Kap. 2.2.1.4 zum Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen).

62 Brand/Markowitsch nennen für diese modalitätsgebundene Abfrage von Informationen als Beispiel, dass man Liedtexte einfacher durch Nachsingen als beispielsweise durch Aufschreiben abrufen kann (Brand/Markowitsch 2006: 22).

als neue. Das Abrufen eines Gedächtnisinhalts wird außerdem durch Hinweisreize erleichtert, beispielsweise indem einige Teile des Gedächtnisinhalts als Hinweis gegeben werden (Beispiel: Wie heißt der derzeitige Bundespräsident? Der Name fängt mit ‚G' an), aber auch durch ähnliche Gerüche, Geräusche oder Orte, da das Quellengedächtnis beim Abrufen mit aktiviert wird.

Weitere Faktoren, die den Konsolidierungsprozess oder die Abrufbarkeit von Gedächtnisinhalten fördern bzw. stören können, werden in Kap. 2.2.1.4 (Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen) genannt.

Wie bereits erwähnt, ist für explizite Lernprozesse, bei denen die Informationen den Weg Kurzzeitgedächtnis-Arbeitsgedächtnis-Langzeitgedächtnis durchlaufen müssen, der Flaschenhals Kurzzeitgedächtnis/Arbeitsgedächtnis besonders wichtig. Aus der Flut von Wahrnehmungen und Informationen werden nur diejenigen ausgewählt, die bedeutsam genug erscheinen, die restlichen werden verworfen und gelangen somit gar nicht erst in die weiteren Stufen des Lernprozesses.

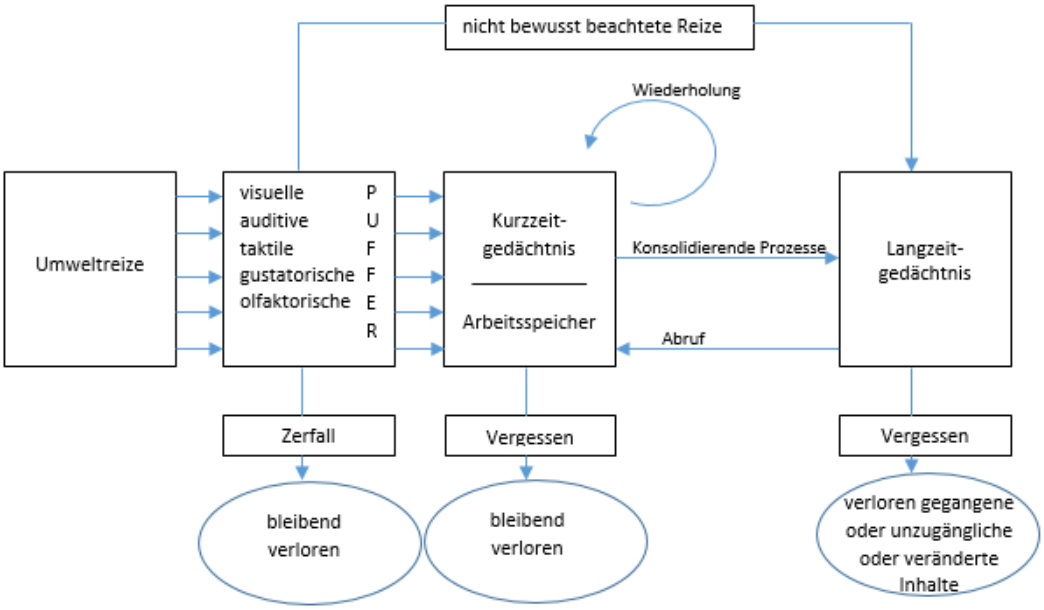

Abb. 4: Schematische Darstellung des zeitlichen Zusammenhangs der Informationsverarbeitung (entnommen aus: Markowitsch 2009: 40)

Doch nach welchen Kriterien entscheidet sich, ob eine Information bedeutsam ist oder nicht? Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass neue Inhalte mehr Aufmerksamkeit erregen als bekannte. Eine neue Information inmitten vieler

bekannter Informationen hat daher größere Chancen, ins Arbeitsgedächtnis zu gelangen als die bereits bekannten. Andererseits sinken ihre Chancen wiederum, wenn die neue Information inmitten vieler neuer Informationen präsentiert wird, da sie sich dann nicht mehr durch ihre ‚Neuartigkeit' von den anderen abhebt (vgl. dazu Cherney 2008).

Neben der Neuartigkeit ist das wichtigste Kriterium für die Auswahl von Informationen, die ins Arbeitsgedächtnis gelangen und somit eine Chance auf langfristiges Behalten haben, deren sogenannte „hedonistische Bewertung" (Scheich 2006: 79; vgl. dazu auch Epstein 2008; Gabrieli 2004; LeDoux 1998; Roth 2009). Dabei wird jede Information unbewusst und noch vor der bewussten Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis auf ihren Vorteil für den Organismus hin bewertet und dementsprechend entweder weitergeleitet oder aussortiert. Scheich erklärt dieses Phänomen folgendermaßen:

> „Kurzzeitgedächtnisinhalte werden ins Langzeitgedächtnis umgelagert, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen (s. u.) und können dann unter Rückruf ins Kurzzeitgedächtnis für späteres Verhalten herangezogen werden.
>
> Der Nutzen dieser Informationsspeicherung ist erheblich. Er besteht nicht allein in adäquatem Verhalten bei Wiederkehr einer vergleichbaren Situation, sondern ermöglicht mit zunehmendem Wissen und dessen Strukturierung im Langzeitgedächtnis auch sinnvolle Hypothesenbildung zu Neuem und differenzierte Voraussagen bei laufenden Ereignissen. Den evolutiven Erfolg dieser Erfindung macht dabei folgendes aus: *Lernen und Gedächtnis ist eine individuell selbstbezügliche Leistung mit einer implizierten Bewertung jeder neuen Erfahrung im Sinne von: Was bedeutet dies für den Organismus, der die Erfahrung macht? (Selbstreferentialität).* Die primitivste und weitgehend unbewusste Ebene dieser Bewertung scheint eine Skala zu sein, die von „vorteilhaft und anzustreben" bis „nachteilig und zu vermeiden" reicht.
>
> Dieses Prinzip der sogenannten hedonistischen Bewertung jeder Information (Erfahrung) über verschiedenste Mechanismen ist konstitutiv für Organismen - von Einzellern bis zum Menschen, also unabhängig von der Ausprägung eines Nervensystems. Die individuelle Sinnfrage hat Priorität, obwohl sie z. B. beim Menschen vielschichtig durch unterschiedlichste sekundäre Bewertungs-systeme überlagert wird. Ob Bewertungen unbewusst oder bewusst, emotional oder höchst kognitiv, im Alleingang oder nach sozialen Regeln getroffen werden, im Hintergrund steht immer die Frage: Was bedeutet das für mich? Diese implizite Frage regelt nicht nur die *Motivation,* sich mit Informationen auseinanderzusetzen, sondern auch, wie wir noch sehen werden, die *Gedächtnisrelevanz* einer Information." (Scheich 2006: 79, Hervorhebungen im Original)

Informationen werden also nur dann vom Kurzzeitgedächtnis über das Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übertragen, wenn durch Neuartikgeit die Aufmerksamkeit erregt oder durch das langfristige Behalten dieser Information irgendein Vorteil für den Organismus vermutet wird. Informationen, bei denen kein Zusammenhang mit dem Organismus oder kein Vorteil durch das Behalten gesehen wird, werden gar nicht erst vom Arbeitsgedächtnis verarbeitet und haben somit keine Chance, ins Langzeitgedächtnis zu gelangen. An diesem Vorgang der hedonistischen Bewertung sind in hohem Maße Emotionen und ihre Verarbeitung im limbischen System beteiligt. Dieser Mechanismus der Koppelung von Emotionen und kognitiven Inhalten wird in Kap. 2.2.1.4. erläutert.

Neben der zeitlichen Einteilung des Gedächtnisses in Kurzzeit-, Arbeits- und Langzeitgedächtnis ist auch die inhaltliche Einteilung des Langzeitgedächtnisses von Bedeutung. Dabei ist zunächst zwischen impliziten und expliziten Gedächtnisprozessen zu unterscheiden. Implizit nennt man diejenigen Gedächtnisprozesse, die unbewusst ablaufen und nicht oder nur sehr schwer verbal erklärt werden können. Ein Beispiel für einen impliziten Gedächtnisprozess ist das Fahrradfahren, das – sobald es einmal gelernt wurde – fast vollständig unbewusst abläuft und nur schwer verbal zu vermitteln ist. Zu den für den Lernprozess bedeutsamen impliziten Gedächtnisprozessen gehören das sogenannte *‚Priming‘*, bei dem das Wiedererkennen von gleichen oder ähnlichen Reizen erleichtert wird, und das prozedurale Gedächtnis, in dem automatisierte Abläufe wie das oben genannte Fahrradfahren gespeichert werden. Zum prozeduralen Gedächtnis gehören neben motorischen Fertigkeiten auch geistige Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben, das Beherrschen von Musikinstrumenten und ähnliche Prozesse.[63] Das Erlernen prozeduraler Prozesse ist sehr langwierig, braucht viel Übung und dauert teilweise ein bis zwei Jahrzehnte (vgl. OECD 2005).[64] Prozedural gewonnenes Wissen wird jedoch kaum wieder verlernt, wenn es erst einmal genügend im Gehirn verankert ist (vgl. Scheich 2006). Wie bereits weiter oben erwähnt, wird prozedurales Wissen unter Umgehung des Flaschenhalses Kurzzeitgedächtnis/Arbeitsgedächtnis erworben und gelangt direkt ins Langzeitgedächtnis.

---

63 Vgl. dazu Kap. 3.1.2.3 und 3.2.1 zum Anteil prozeduraler Prozesse an der translatorischen Kompetenz.

64 Vgl. dazu Grabowski zum Erwerb translatorischer Kompetenz (Grabowski 1999: 113).

Zu den expliziten, unter Beteiligung des Bewusstseins ablaufenden Gedächtnisprozessen gehören das perzeptuelle Gedächtnis, das für das Identifizieren von Objekten zuständig ist, das episodische Gedächtnis, in dem emotional bedeutsame autobiografische Erlebnisse abgespeichert werden, und das Wissenssystem. Unter Wissenssystem verstehen wir das Wissen über Fakten, das weitestgehend durch den oben beschriebenen Prozess der Langzeitpozentierung erworben wird und im schulischen und universitären Lernen einen breiten Raum einnimmt. Wissenssystem und episodisch-autobiografisches Gedächtnis zusammen werden auch als deklaratives Gedächtnis bezeichnet. Das deklarative Gedächtnis ist dem Bewusstsein zugänglich und das darin enthaltene Wissen kann verbal erklärt werden.

2.2.1.4 Zusammenhang zwischen Emotionen, Motivation und Kognition im Lernprozess

Bis etwa Anfang der 1990er Jahre waren Emotionen im Allgemeinen und das Zusammenspiel von Emotionen und Kognition im Besonderen von keinem besonderen Interesse für Neurowissenschaftler, und erst seit Kurzem sind sich Forscher der Bedeutung von Emotionen für Lernprozesse bewusst, was u. a. den grundlegenden Arbeiten von Antonio Damasio (1994) und Joseph LeDoux (1998, 2000) zu verdanken ist. Mittlerweile gibt es zahlreiche Studien, die sich mit den Zusammenhängen zwischen Emotionen, Motivation und Kognition im Lernprozess beschäftigen, und Neurowissenschaftler sprechen inzwischen davon, dass Emotionen von grundlegender Bedeutung für den Lernprozess sind (vgl. Hinton/Miyamoto/ Della Chiesa 2008).[65] Grob gesagt sind an der Verflechtung von Emotionen und Kognition im Lernprozess zwei grundlegende Zusammenhänge beteiligt, nämlich zum einen die Steuerungsfunktion von Emotionen bei der Ausschüttung von Neurotransmittern und Neuromodulatoren, zum anderen die Aktivierung bestimmter Systeme im Gehirn durch Emotionen, wodurch Lernprozesse gefördert oder gestört und im schlimmsten Fall sogar blockiert werden können.

---

65 Vgl. dazu beispielsweise auch Boekaerts (2010); Brand/Markowitsch (2006); Cahill/McGaugh (1998); Davou (2007); Dumont/Istance/Benavides (2010); Gabrieli (2004); Hinton/Fischer (2010); LeDoux (2000); Markowitsch (2009); OECD (2005); Roth (2009); Scheich (2006).

Im Hinblick auf die Steuerungsfunktion von Emotionen bei der Ausschüttung von Neurotransmittern ist das dopaminerge System von besonderem Interesse. Das dopaminerge System[66] ist an der für das Langzeitgedächtnis wichtigen Langzeitpotenzierung beteiligt, d. h. in der späten Phase der LTP sorgt Dopamin für deren Aufrechterhaltung (vgl. Kap. 2.2.1.1). In Studien konnte gezeigt werden, dass bei einer Blockade des Dopamins keine Aufrechterhaltung der Langzeitpotenzierung und damit auch kein Aufbau des Langzeitgedächtnisses stattfindet (vgl. Scheich 2006). Dopamin hat jedoch noch eine weitere Steuerungsfunktion im Lernprozess, da das dopaminerge System eine große Rolle im internen Belohnungssystem des Gehirns spielt: Dopamin wird ausgeschüttet, sobald der Organismus eine Lösung für ein Problem gefunden hat, und zwar umso mehr, je unerwarteter die Lösung ist (ebenda). Da Dopamin im Körper angenehme Gefühle auslöst, belohnt sich der Organismus für das Finden einer erfolgreichen Lösungsstrategie quasi selbst, und es kann davon ausgegangen werden, dass dieser angenehme Zustand wieder angestrebt wird (vgl. Bauer 2006). Die Motivation, diesen angenehmen Zustand durch Lösen von Problemen und anschließende Ausschüttung von Dopamin wieder zu erreichen, steigt demnach nach einem positiven, mit positiver Anstrengung verbundenen Lernerlebnis an (vgl. Scheich 2006; vgl. dazu auch Hagenauer/Tascher 2011; Roth 2009: 65). Im Zusammenhang mit der positiven Anstrengung (= leichter, als motivierend empfundener Stress), die mit über die Ausschüttung von Dopamin entscheidet, steht auch die Ausschüttung anderer Neurotransmitter. Leichter, als motivierend empfundener Stress setzt Noradrenalin frei, das die generelle Aufnahmebereitschaft des Gehirns erhöht (vgl. Roth 2009).[67] Wenn jedoch im Zusammenhang mit einem Lernprozess sehr großer Stress erlebt wird, so werden Stresshormone freigesetzt, deren Rezeptoren in großer Zahl im Hippocampus vorhanden sind und die das Einströmen von Kalzium in die Zelle und damit die LTP blockieren können (vgl. Brand/Markowitsch 2006).

In Studien konnte außerdem gezeigt werden, dass das interne Belohnungs- und Motivationssystem des Menschen besonders stark aktiviert wird, wenn das zu erreichende Ziel aus sozialer Anerkennung und positiver Zuwendung besteht

---

66 In Wirklichkeit handelt es sich dabei um eines von drei dopaminergen Systemen, nämlich das mesolimbische System (vgl. Roth 2009).

67 Die generelle Aufnahmebereitschaft des Gehirns wird auch durch körperliche Aktivität verbessert, da sich dadurch der Hirnstoffwechsel erhöht (vgl. Markowitsch 2009).

(vgl. Bauer 2006: 35).[68] Das Motiv der sozialen Eingebundenheit, das uns bereits in Kap. 2.1.1.3 als starker Motor für intrinsische Motivation begegnet ist, lässt sich daher auch neurobiologisch begründen.

Dennoch ist der Zusammenhang zwischen positiven Emotionen, beispielsweise ausgelöst durch positives Feedback, und Steigerung der Motivation nicht immer gegeben. Van Dijk/Kluger (2011) konnten beispielsweise zeigen, dass eine Steigerung der Motivation durch positive (positives Feedback) oder negative Emotionen (negatives Feedback) auch von der Art der auszuführenden Aufgabe abhängen kann. In ihrer Studie fanden Van Dijk und Kluger heraus, dass bei einer mit Kreativität und dem Finden neuer Ideen zusammenhängenden Aufgabe die Motivation steigt, wenn positive Emotionen durch positives Feedback hervorgerufen werden, während bei Aufgaben, bei denen es um das Finden von Fehlern und die Einhaltung von Regeln geht, ein negatives Feedback (d. h. der Verweis auf gemachte Fehler) die Motivation zur Fortsetzung der Arbeit steigert (vgl. dazu Kap. 3.3.3 zu Feedback und der Bewertung von Übersetzungsleistungen).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass positive Emotionen beim Lernprozess die Dopaminausschüttung erhöhen und dadurch die Aufrechterhaltung der LTP sowie das interne Belohnungssystem fördern. Besonders die Aussicht auf soziale Anerkennung und Zuwendung aktiviert dieses interne Belohnungssystem und erhöht damit die Motivation zum Lernen. Leichter Stress in Form einer positiven Anstrengung verhilft zu einer hohen Dopaminausschüttung sowie zu einer allgemein erhöhten Aufnahmebereitschaft des Gehirns. Hoher, mit Angst verbundener Stress jedoch kann die LTP blockieren und damit die Übertragung von Lerninhalten vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis verhindern. Bei Aufgaben, die Kreativität und das Lösen von Problemen beinhalten, erhöht positives Feedback die Motivation.

Der zweite große Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognition, der für Lernprozesse bedeutsam ist, betrifft die Aktivierung bestimmter Systeme des Gehirns in Abhängigkeit von den während des Lernprozesses empfundenen Emotionen. Bereits erwähnt wurde die sogenannte hedonistische Bewertung von Gedächtnisinhalten zur Filterung von Informationen vor dem Flaschenhals zwischen Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnis. Zusammen mit der rein deklarativen Information, die ins Kurzzeitgedächtnis gelangt, erfolgt immer eine emotionale Bewertung, ob

---

[68] Vgl. dazu die Bedeutung positiver Beziehungen beim Lernprozess im Konstruktivismus, beispielsweise bei Neubert/Reich/Voß (2001), Penzel (1996) oder Reich (2006).

diese Information für den Organismus angenehm, vorteilhaft oder interessant ist. Auf den emotionalen Gehalt von Lerninhalten reagiert insbesondere die Amygdala, die im Gehirn maßgeblichen Anteil an der Verarbeitung emotionaler Stimuli hat (vgl. Brand/Markowitsch 2006; Gabrieli 2004; Zald 2003). Möglicherweise sind an der emotionalen Bewertung schnelle elektrische Synapsen beteiligt, sodass diese Bewertung stets vor einer bewussten Bearbeitung und der LTP durch neurotransmittergesteuerte Synapsen erfolgt.[69] Eine emotionale Bewertung kann also darüber entscheiden, ob ein Lerninhalt überhaupt ins Arbeitsgedächtnis und später ins Langzeitgedächtnis gelangt.

Studien konnten ebenfalls zeigen, dass emotional besetzte Inhalte (sowohl negative als auch positive) besser gelernt werden als neutrale (vgl. Cahill 1998; Kilpatrick/Cahill 2003; vgl. dazu auch Gabrieli 2004; OECD 2005), dass emotional besetzte Inhalte eine höhere Aufmerksamkeit auslösen als neutrale (vgl. Zald 2003)[70] und dass die Amygdala in hohem Maß am Erlernen von Angst beteiligt ist (vgl. LeDoux 1998, 2000). Dieses ist für den Organismus lebenswichtig, da er dadurch lernt, welchen Gefahren er unter Umständen ausweichen muss, um sein Leben zu retten. Bei Gefahr löst die Amygdala unmittelbar (also noch bevor der Inhalt das Bewusstsein erreicht hat) Abwehr- und Fluchtverhalten aus (vgl. Kap. 2.2.1.1 zu elektrischen Synapsen), die dabei ausgeschütteten Stresshormone blockieren den Zugriff auf die assoziativen Netze (vgl. OECD 2005). Dieses Abwehr- und Fluchtverhalten wird bei jedem Abruf der entsprechenden Information ausgelöst, da der Organismus vermutet, dass die entsprechende Gefahrensituation wieder aufgetreten ist, sodass unter Angst erlernte Informationen nicht oder nur sehr schwer für kreative und assoziative Prozesse genutzt werden können (ebd.: 9 f.).

Die Erforschung der Zusammenhänge zwischen Emotionen und Kognition beim Lernen hat in den letzten Jahren zu interessanten Befunden geführt, befindet sich jedoch gerade erst in den Anfängen, sodass in den nächsten Jahren sicherlich noch weitere Mechanismen des Zusammenspiels zwischen Emotionen und Kognitionen erklärt werden können und ein vertieftes Verständnis verschiedener Lernprozesse

---

69 Zumindest für das Erlernen von Angst wurde bereits eine Beteiligung elektrischer Synapsen festgestellt (vgl. Bissiere/Zelikowski/Ponnusamy/Jacobs/Blair/Fanselow 2011).

70 Dieser Effekt tritt unter bestimmten Umständen sogar retrograd auf, d. h. die emotionale Aufmerksamkeit erhöht auch die Wahrscheinlichkeit für das Erlernen unmittelbar vorher stattfindender neutraler Ereignisse (vgl. Anderson/Wais/Gabrieli 2006).

erreicht werden kann. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie sich Emotionen in sozialen Beziehungen auf den Lernprozess auswirken.

2.2.1.5 Die Rolle der Spiegelneuronen im Lernprozess

Menschen leben normalerweise nicht isoliert, sondern in Beziehungen. Beziehungen sind konstitutiv für das Gedeihen und Überleben von Menschen, weshalb die Vermutung naheliegt, dass menschliche Beziehungen und soziale Interaktionen auch eine Rolle in Lernprozessen spielen. Aus der Perspektive der Educational Neurosciences sind in diesem Zusammenhang insbesondere die sogenannten Spiegelneuronen interessant. Rizzolatti/Fadiga/Gallese/Fogassi (1996) fanden in einem Versuch mit Affen heraus, dass bestimmte Motoneuronen nicht nur dann aktiviert werden, wenn eine Handlung selbst ausgeführt wird, sondern auch dann, wenn diese Handlung nur beobachtet wird. Durch häufiges Beobachten von Handlungen anderer können also Spiegelneuronen aktiviert, diese Handlungen dann imitiert und damit Lernprozesse angestoßen werden (vgl. Bauer 2009). Diese Spiegelneuronen wurden auch beim Menschen nachgewiesen, sodass soziale Interaktionen, das Beobachten von Handlungen anderer und das anschließende Imitieren auch beim Menschen wichtige Mechanismen in Lernprozessen sind (vgl. Hinton/Fischer 2010).

Doch Spiegelneuronen werden nicht nur aktiviert, wenn Menschen motorische Handlungen anderer Menschen beobachten, sondern auch wenn bei der beobachteten Person Emotionen wahrgenommen werden, wie beispielsweise Schmerz oder Freude (vgl. Bauer 2009). Auch diese Art der sozialen Interaktion kann für Lernprozesse bedeutsam sein, denn auf diese Weise ist es beispielsweise möglich, dass eine begeisterte, motivierte Lehrperson die Lernenden mit der eigenen Begeisterung quasi ‚ansteckt' (vgl. Roth 2009). Es kann daher festgehalten werden, dass Spiegelneuronen auf zwei Ebenen für Lernprozesse von Bedeutung sind: Zum einen ermöglichen sie durch die Aktivierung von Motoneuronen das Imitationslernen, zum anderen können durch Beobachtung der Gefühle der Lehrperson diese auch bei den Lernenden induziert, die soziale Verbundenheit zwischen Lehrperson und Lernenden gestärkt sowie die Motivation der Lernenden erhöht werden (vgl. Kap. 2.1.1.4 zum emotionalen Lernen im Konstruktivismus).

2.2.2 Didaktische Implikationen der „Educational Neurosciences“

Obwohl man mit Generalisierungen und direkten Ableitungen aus den Befunden der Educational Neurosciences vorsichtig sein muss, lassen sich mit ihrer Hilfe doch eine Reihe grundlegender Aspekte feststellen, die das Lernen begünstigen. Sie sollen in diesem Kapitel zusammengefasst werden.[71]

- Erkenntnisse über den Aufbau der Neuronen, ihrer Organisation in neuronalen Netzen sowie Befunde zu False-Memory-Effekten bestätigen die konstruktivistische Annahme, dass Wissen im menschlichen Gehirn konstruiert wird. Weiterhin konnte anhand der Simulation neuronaler Netze herausgefunden werden, dass diese selbstorganisierend sind und emergente Eigenschaften haben.
- Die Konsolidierung des Langzeitgedächtnisses ist ein wesentlicher Teil des Lernprozesses, ohne den keine langfristige Speicherung von Lerninhalten möglich ist. An der Konsolidierung des Langzeitgedächtnisses ist die späte Phase der LTP beteiligt. Prozesse, die der Aufrechterhaltung der LTP dienen, sind der Konsolidierung des Langzeitgedächtnisses ebenfalls förderlich.
- Die LTP wird erst durch eine wiederholte Auslösung von Aktionspotenzialen eingeleitet. Wiederholungen von Lerninhalten sind daher ein essenzieller Bestandteil des Lernprozesses. Dieses trifft sowohl auf explizites (deklaratives) Wissen als auch auf implizites (prozedurales) Wissen zu. Speziell das Erlernen prozeduralen Wissens kann bis zur Expertise ein bis zwei Jahrzehnte dauern. Regelmäßige Wiederholungen deklarativer und prozeduraler Lerninhalte sind eines der wichtigsten Prinzipien des Lernprozesses.
- Die Aufrechterhaltung der LTP wird durch die Ausschüttung von Dopamin begünstigt. Positive Emotionen können diese Ausschüttung verstärken und damit auch verstärkend auf den Lernprozess wirken.
- Prozesse, die während des Schlafes stattfinden, scheinen eine große Bedeutung für die Konsolidierung des Langzeitgedächtnisses zu haben. Ausreichender Schlaf ist daher wichtig für das Lernen neuer Inhalte.

---

[71] Die didaktischen Implikationen aus Befunden der Educational Neurosciences werden beispielsweise bei Arnold (2009), Bauer (2009), Beck (2003), Brand/Markowitsch (2009), Fischer (2009), Hinton/Fischer (2010), OECD (2005), Roth (2009), Sachser (2009), Scheich (2006) aufgeführt.

- Am Lernprozess beteiligte Neuronen sind in assoziativen Netzen organisiert. Assoziative Netze haben die Fähigkeit zur Generalisierung, durch die Menschen in der Lage sind, Prototypen zu bilden. Menschen können Gemeinsamkeiten zwischen Stimuli allein durch die Darbietung einer hohen Anzahl entsprechender Beispiele extrahieren. Diese Beispiele müssen so ausgewählt werden, dass sie die Bildung genereller Kategorien erlauben.
- Eine spezielle Art assoziativer Netze sind kompetitive Netze. Sie haben die Fähigkeit zur Extraktion von Regeln allein anhand einer statistischen Häufung von Korrelationen. Auch hier genügt die Darbietung einer ausreichend hohen Anzahl geeigneter Beispiele.
- Es gibt verschiedene Arten von Gedächtnis, die sich hinsichtlich ihrer Aufgaben und ihrer zeitlichen und inhaltlichen Speicherkapazität unterscheiden. Das Kurzzeit- und das Arbeitsgedächtnis sind dabei inhaltlich und zeitlich begrenzt, das Langzeitgedächtnis nicht. Das Arbeitsgedächtnis ist ein wichtiger Teil des Lernprozesses. In ihm werden Lerninhalte elaboriert und verarbeitet und dann im Langzeitgedächtnis gespeichert. Je häufiger, aufwändiger und umfangreicher diese Elaboration und Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis stattfindet und je mehr Aufmerksamkeit der Lernende auf diese Verarbeitung verwendet, desto besser wird der entsprechende Lerninhalt im Langzeitgedächtnis gespeichert. Eine aktive Verarbeitung des Lerninhalts durch den Lernenden ist daher grundsätzlich günstiger für den Lernprozess als eine passive Rezeption.
- Ein wesentlicher Faktor für die Aufmerksamkeit, mit der Lerninhalte verarbeitet werden, ist die Motivation. Je höher die Motivation, desto mehr Aufmerksamkeit wird dem Lerninhalt gewidmet. Die Motivation der Lernenden ist eng an das interne Belohnungssystem des Gehirns gekoppelt. Beim Lösen von Aufgaben wird Dopamin ausgeschüttet, wodurch angenehme Gefühle entstehen und sich der Organismus selbst für das Lösen der Aufgabe belohnt. Diesen Zustand möchte der Organismus wieder erreichen, die Motivation zum Lernen steigt. Die Dopaminausschüttung erhöht sich, wenn das Finden der Lösung schwierig war und mit positiver Anstrengung assoziiert wird. Ein wesentlicher Faktor für den Lernprozess ist daher nicht Spaß, sondern ein leichter, als positiv empfundener Stress durch hohe

Erwartungen und schwierige, aber lösbare Aufgaben, die eine erhöhte Dopaminausschüttung auslösen und die Motivation zum Lösen weiterer Probleme steigern.

- Ein weiterer, sehr starker Auslöser für das interne Belohnungssystem durch Dopaminausschüttung ist soziale Eingebundenheit sowie Wertschätzung und Anerkennung. Diese soziale Eingebundenheit und Wertschätzung kann dazu beitragen, dass der Stress durch schwierige Aufgaben nicht zu hoch wird.[72] Eine Lernatmosphäre, in der sich der Lernende sicher aufgehoben und anerkannt fühlt, trägt daher zur Lernmotivation bei. Ideal ist eine Kombination aus hohen Anforderungen und sozialer Eingebundenheit.
- Der Abruf von Wissen aus dem Langzeitgedächtnis wird durch Lernen desselben Lerninhalts in verschiedenen Modalitäten erleichtert, da es dadurch in unterschiedlichen assoziativen Netzen gespeichert wird und besser auffindbar ist.
- Explizite Inhalte können nur im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, wenn sie den zeitlich und inhaltlich limitierten Flaschenhals Kurzzeitgedächtnis-Arbeitsgedächtnis durchlaufen. Es findet daher zwangsläufig eine Auswahl der Informationen für das Durchlaufen dieser Systeme statt.
- Informationen können reduziert werden, wenn sie zu Kategorien oder Clustern zusammengefasst werden. Auf diese Weise kann die Informationsdichte erhöht werden und es können mehr Informationen den Flaschenhals passieren.
- Die Auswahl von Informationen für das Kurzzeit-/Arbeitsgedächtnis erfolgt nach hedonistischen Bewertungskriterien.
- Grundsätzlich werden alle ankommenden Informationen auf ihren emotionalen Gehalt geprüft. Dieser emotionale Gehalt ist unbewusst und wird im Gehirn schneller verarbeitet als der deklarative Inhalt der Information. Emotional gefärbte Inhalte (sowohl positive wie negative) werden eher gelernt als neutrale Inhalte. Inhalte, die mit Angst oder Bedrohung assoziiert werden, werden zwar sehr rasch und gründlich gelernt, bei ihrem Abruf

---

72 Vgl. dazu Sachsers Konzept des ‚entspannten Feldes' (Sachser 2009) und Arnolds Konzept der ‚entspannten Aufmerksamkeit' (Arnold 2009) sowie OECD (2005: 40). Vgl. auch Arndt (2012) zur Bedeutung von Sicherheit für den Lernprozess.

werden jedoch immer die durch Angst oder Bedrohung automatisch ausgelösten Flucht- und Verteidigungsreflexe aktiviert und der Zugriff auf das assoziative Netz wird ganz oder teilweise blockiert. Situationen, in denen die Lernenden Angst empfinden oder die sie als Bedrohung wahrnehmen können, sollten daher in Lernsituationen unbedingt vermieden werden.

- Informationen, die durch ihre Neuartigkeit oder durch ihren vermuteten Nutzen für den Organismus auffallen, werden eher ausgewählt als andere. Es sollten in einer Lerneinheit nicht nur neue Inhalte vorkommen, da diese dann in der Flut der neuen Informationen untergehen, sondern diese sollten immer wieder mit bekannten Inhalten verknüpft werden. Durch das Bilden von Bezügen zwischen alten und neuen Inhalten wird außerdem der Aufbau assoziativer Netze erleichtert.
- Informationen, die an die eigene Biographie des Lernenden, an seine Erfahrungen oder Interessen anknüpfen, werden eher für die Flaschenhalspassage ausgewählt als andere. Es ist daher vorteilhaft, in der Lernumgebung möglichst vielfältige Ankerpunkte an die individuelle Lernerbiographie vorzusehen. Auch positive Emotionen wirken günstig auf das hedonistische Bewertungssystem.
- Im Hippocampus können ein Leben lang neue Neuronen gebildet werden. Dieser Prozess wird durch körperliche Aktivität angeregt. Körperliche Aktivität regt zudem den Hirnstoffwechsel an. Lernmethoden, die körperliche Aktivität beinhalten, wirken daher vermutlich positiv auf Lernprozesse.
- Leichter Stress erhöht die generelle Aufnahmefähigkeit des Gehirns, starker Stress und insbesondere Angstgefühle jedoch blockieren den Zugriff auf das assoziative Netz.
- Dank der Spiegelneuronen sind Menschen in der Lage, durch Imitieren zu lernen. Lernen am Modell und durch Vorbilder ist ein wichtiges Lernprinzip für Menschen. Spiegelneuronen sorgen auch für emotionale Resonanz. Eine hohe Motivation der Lehrkraft sowie Begeisterung und eine positive Ausstrahlung können dadurch ‚ansteckend' wirken und die Motivation zum Lernen steigern.

2.3 Zusammenfassung und Ausblick: Prinzipien gelingenden Lernens

In Kapitel 2.1 und 2.2 wurden konstruktivistische Grundannahmen für das Lernen sowie Beiträge der Educational Neurosciences zu generellen Rahmenbedingungen des Lernens aufgeführt. Zu den konstruktivistischen Grundannahmen hinsichtlich des Lernprozesses gehören, wie bereits in Kap. 2.1.1 aufgeführt, Authentizität und Anwendungsbezug, multiple Kontexte und Perspektiven, soziale Lernarrangements, angemessene instruktionale Anleitung und Unterstützung, Eigenverantwortung und Selbststeuerung. Diese Grundannahmen werden in der ‚Selbstbestimmungstheorie der Motivation' in den Prinzipien Selbstwirksamkeit und Erleben der eigenen Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit zusammengefasst. Aus neurobiologischer Sicht gehören zu den in Kap. 2.2.2 aufgeführten Parametern für das Lernen eine aktive Verarbeitung sowie häufige Wiederholungen des Lernstoffes sowohl für deklarative als auch für prozedurale Lerninhalte, die Anregung des dopaminergen Systems durch positive Emotionen und hohe Erwartungen (internes Belohungssystem), vielfältige Bezüge zwischen den Lerninhalten einerseits und zwischen Lerninhalten und der Biographie der Lernenden andererseits, positive Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden, die Einbindung des Lernens am Modell und des Lernens durch Vorbilder, die Vermeidung von hohem Stress und insbesondere von Angst, die Darbietung des Lernstoffes anhand einer hohen Anzahl aussagekräftiger Beispiele und in verschiedenen Modalitäten sowie eine hohe Motivation und Begeisterung der Lehrkraft für den Lehrstoff.

In dieser Aufzählung wird deutlich sichtbar, dass sich die grundlegenden Annahmen konstruktivistischer Lerntheorien und die genannten neurobiologischen Lernparameter zum Teil überschneiden, beispielsweise bei dem Parameterpaar soziale Eingebundenheit/soziale Beziehungen oder auch bei Einnahme multipler Perspektiven/vielfältige Bezüge. Es gibt jedoch auch starke wechselseitige Beziehungen zwischen den einzelnen Grundannahmen und Parametern, beispielsweise beeinflussen sich positive Emotionen, soziale Eingebundenheit und Vermeidung von starkem Stress gegenseitig. In diesem Kapitel sollen nun diese konstruktivistischen Grundannahmen und generellen neurobiologischen Rahmenbedingungen zu Prinzipien gelingenden Lernens zusammengefasst werden:

1. Sicherheit

   Sicherheit entsteht durch soziale Eingebundenheit, positive Emotionen entstehen durch Wertschätzung durch die Lehrkraft, eine angstfreie Atmosphäre sowie eine angemessene instruktionale Anleitung und Unterstützung. Dies reduziert den Stress, der durch hohe Erwartungen auftreten kann. Insbesondere gewissheitsorientierte Personen brauchen eine angemessene instruktionale Unterstützung, um sich sicher und sozial eingebunden zu fühlen. Die soziale Eingebundenheit kann durch soziale Lernarrangements und durch positive soziale Beziehungen gestärkt werden.

2. Anregung

   Das interne Belohnungssystem wird besonders durch hohe Erwartungen und schwierige Aufgaben angeregt, die jedoch lösbar sein müssen. Authentische Aufgaben und ein hoher Anwendungsbezug sowie Bezüge zur eigenen Biographie wirken ebenso anregend und vermindern das Auftreten trägen Wissens. Anregend wirken auch motivierte und begeisterte Lehrkräfte sowie die Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen und eine hohe Eigenverantwortung. Zusammen mit der Komponente ‚Sicherheit' bildet die Komponente ‚Anregung' idealerweise ein entspanntes Feld, in dem Lernende angstfrei ermutigt werden, schwierige Probleme selbstständig zu lösen. Dabei sollten die sicherheitsfördernden Elemente möglichst einen Orientierungsrahmen bieten, innerhalb dessen sich die Lernenden frei bewegen und verschiedene Lösungsansätze ausprobieren können.

3. Positive soziale Beziehungen

   Positive soziale Beziehungen fördern das Sicherheitsgefühl und regen das dopaminerge interne Belohnungssystem an. Soziale Beziehungen werden durch soziale Lernarrangements (kollaborative Methoden) sowie durch eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft gegenüber den Lernenden gefördert. Positive soziale Beziehungen, in denen die Lehrkraft, aber auch andere Lernende als Vorbild dienen, können die Lernmotivation steigern.

4. Herstellen von Bezügen

   Bezüge können auf verschiedenen Ebenen hergestellt werden. Durch multiple Kontexte und Perspektiven sowie durch authentische Aufgaben mit hohem Anwendungsbezug werden verschiedene Lerninhalte auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin überprüft und Beziehungen zwischen den

einzelnen Konzepten erarbeitet. Weiterhin können Lehrkräfte bei der Konzeption von Lerngelegenheiten Ankerpunkte für die Biographie der Lernenden vorsehen. Dadurch wird die Integration neuer Lerninhalte in assoziative Netze gefördert sowie die Sinnhaftigkeit des Lernens erkannt, sodass diese Inhalte leichter positiv bewertet werden und somit besser in das Arbeitsgedächtnis gelangen. Das Herstellen von Bezügen gelingt den Lernenden normalerweise selbstständig, wenn ihnen eine ausreichend hohe Anzahl aussagekräftiger Beispiele angeboten wird. Auch das Lernen in verschiedenen Modalitäten kann das aktive Herstellen von Bezügen fördern.

5. Selbstständiges Durchdringen des Stoffes

   Selbstständiges Durchdringen des Stoffes fördert die aktive Elaboration von Lerninhalten und dadurch die Konsolidierung im Langzeitgedächtnis. Das selbstständige Durchdringen des Lernstoffes wirkt außerdem positiv auf Eigenverantwortung und Autonomie sowie auf die Selbststeuerung und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Das Erleben von Selbstwirksamkeit wiederum und das Finden eventuell unerwarteter Lösungen regen das interne Belohnungssystem an. Durch das Darbieten einer hohen Anzahl aussage-kräftiger Beispiele können Lernende selbstständig Regeln extrahieren und Gesetzmäßigkeiten erkennen. Ein selbstständiges Durchdringen des Stoffes kann besonders gut durch aktivierende Lehrmethoden erreicht werden.

6. Gelegenheit zur Wiederholung

   Die Lernarrangements sollten genügend Gelegenheit zur Wiederholung bieten, und zwar sowohl der deklarativen als auch der prozeduralen Inhalte, um die Konsolidierung im Langzeitgedächtnis zu gewährleisten. Lerninhalte, besonders wenn es sich um komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, brauchen Zeit, um sich zu festigen.

7. Gelegenheit zum Lernen am Modell

   Die Lernarrangements sollten genügend Gelegenheit zum Lernen am Modell bieten, vor allem für prozedurale Inhalte. Besonders geeignet für das Lernen am Modell ist das Cognitive Apprenticeship (vgl. Kap. 2.1.1.2 sowie Kap. 3.3.2.3 zum sozialkonstruktivistischen Übersetzungsunterricht nach Kiraly).

8. Positive Emotionen

   Positive Emotionen haben günstige Auswirkungen auf viele der genannten Prinzipien gelingenden Lernens. Sie haben Einfluss auf das Sicherheitsgefühl der Lernenden, können sie ermutigen, schwierige Aufgaben in Angriff zu nehmen und Lernstoff selbstständig zu durchdringen, festigen soziale Beziehungen und versetzen ganz allgemein das Gehirn in einen aufnahmebereiten Zustand. Außerdem regen positive Emotionen das dopaminerge System an und unterstützen damit die Konsolidierung des Langzeitgedächtnisses sowie das interne Belohnungssystem. Positive Emotionen verhindern, dass Lerninhalte mit Angst besetzt werden und dadurch ihr Abruf aus dem assoziativen Netz blockiert wird. Allgemein können positive Emotionen in Lernarrangements durch ein wertschätzendes und ermutigendes Verhalten der Lehrkraft gegenüber den Lernenden, positive soziale Beziehungen zwischen den Lernenden und damit eine hohe soziale Eingebundenheit sowie eine hohe Motivation und Begeisterung der Lehrkraft hergestellt werden. Auch die Vermeidung von hohem Stress und Angst trägt zu positiven Emotionen bei. Bei Aufgaben, die Kreativität und das Lösen von Problemen beinhalten, erhöht positives Feedback die Motivation.

In den Abb. 5 bis 12 werden die acht Prinzipien gelingenden Lernens (grün-blau) mit den entsprechenden Einflüssen aus den konstruktivistischen Grundannahmen zum Lernen (grün) und den Rahmenbedingungen des Lernens aus neurobiologischer Sicht (blau) grafisch dargestellt:

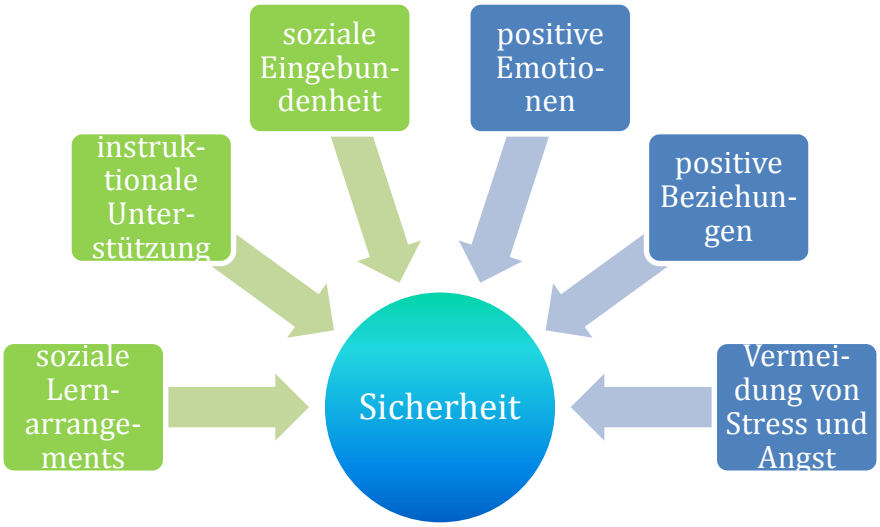

Abb. 5: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Sicherheit' (grün-blau)

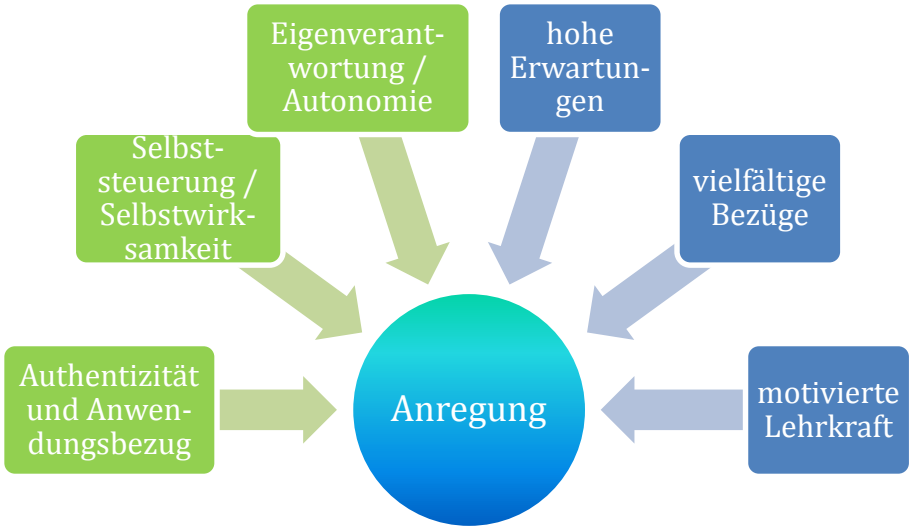

Abb. 6: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Anregung' (grün-blau)

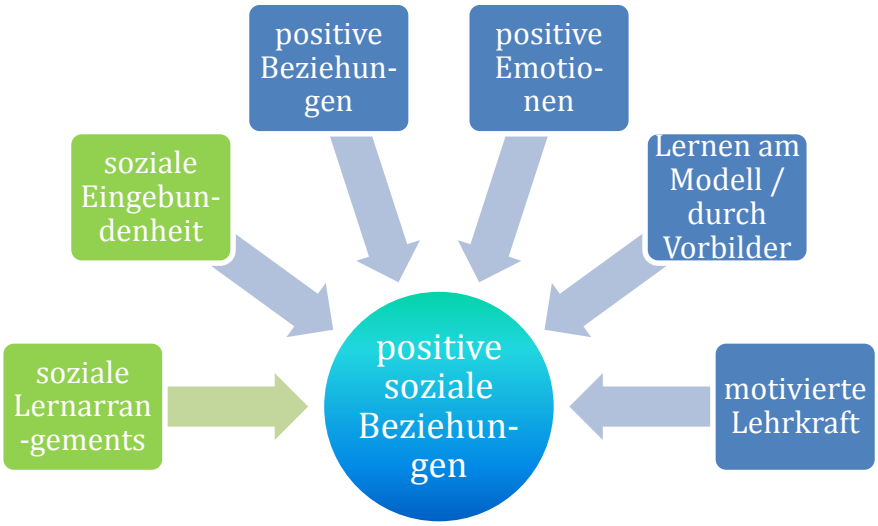

Abb. 7: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚positive soziale Beziehungen' (grün-blau)

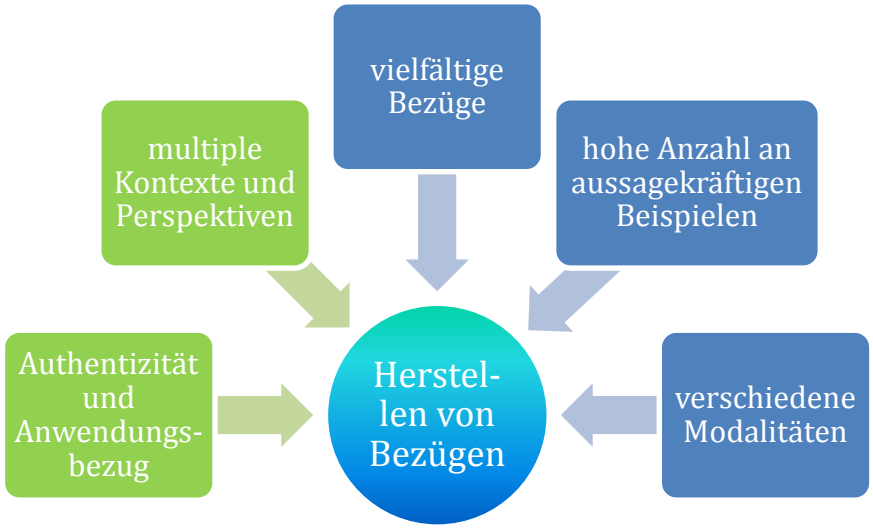

Abb. 8: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Herstellen von Bezügen' (grün-blau)

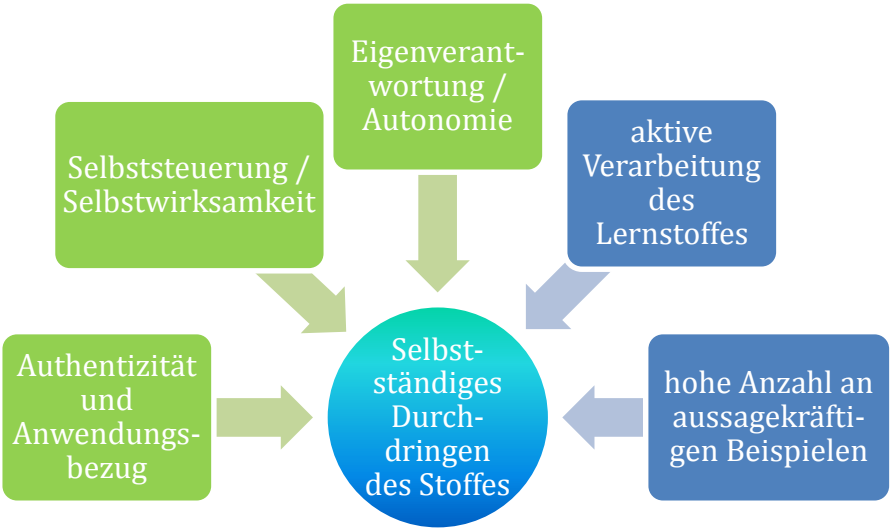

Abb. 9: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Selbstständiges Durchdringen des Stoffes' (grün-blau)

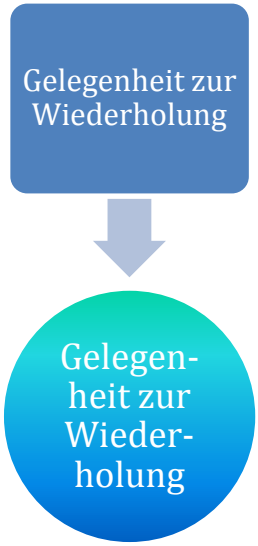

Abb. 10: Beziehung zwischen den neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Gelegenheit zur Wiederholung' (grün-blau)

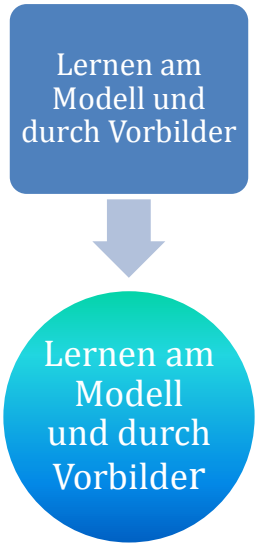

Abb. 11: Beziehung zwischen den neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚Lernen am Modell und durch Vorbilder' (grün-blau)

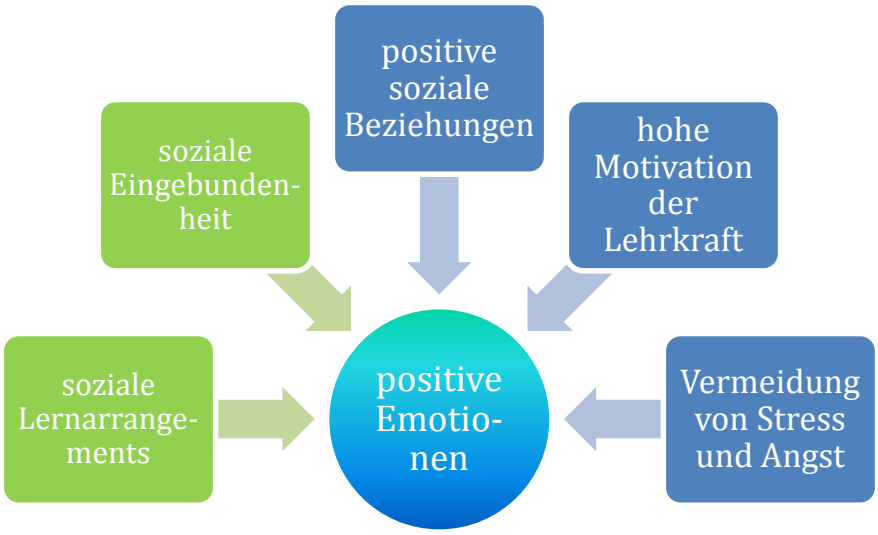

Abb. 12: Beziehung zwischen den Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien (grün), neurobiologischen Lernparametern (blau) und dem Prinzip ‚positive Emotionen' (grün-blau)

Mit den Prinzipien gelingenden Lernens wurde eine Zusammenführung der Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien und der neurobiologischen Parameter des Lernens erreicht. An den vielfältigen Beziehungen zwischen diesen Prinzipien gelingenden Lernens und den zugrundeliegenden Grundannahmen und Lernparametern wird sichtbar, wie komplex das Thema Lernen und wie wichtig eine

ganzheitliche Betrachtung des Lernprozesses bei der Konzeption von Lernarrangements ist. Die Prinzipien gelingenden Lernens werden in Kapitel 4 auf einige aktivierende Methoden für die Gestaltung von Übersetzungsunterricht (vgl. Kap. 3.3.2.7) angewendet, ebenso wird ihre Wirksamkeit im Vergleich zum traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsunterricht überprüft. Im folgenden Kapitel soll nun untersucht werden, inwieweit die konstruktivistischen Grundannahmen und die neurobiologischen Lernparameter bereits Widerhall in der Hochschuldidaktik gefunden haben.

2.4 Konstruktivismus und Educational Neurosciences – neue Lernkultur an Hochschulen

Der lerntheoretische Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion erreicht in den 1990er Jahren auch die Hochschuldidaktik. Zunächst stehen dabei rein konstruktivistisch geprägte Überlegungen im Vordergrund, später spielt zunehmend auch die Umsetzung der Bologna-Reform eine Rolle. Dieser Paradigmenwechsel ist zumindest im theoretischen Diskurs so vollständig, dass in Europa von einer ‚neuen Lernkultur an Hochschulen' die Rede ist (vgl. Arnold/Schüssler 1998; Reich 2006; Schüssler 2007). Insbesondere der Name Johannes Wildt steht im Zusammenhang mit der Hinwendung vom lehrerzentrierten zur lernerzentrierten Unterricht an Hochschulen, dem sogenannten ‚*Shift from Teaching to Learning*' bzw Wandel vom „Lehren zum Lernen" (Wildt 2005, 2010; vgl. dazu auch Welbers/Gaus 2005). Dieser Wandel vom Lehren zum Lernen impliziert sowohl eine neue Rolle für die Lehrenden, die nun eher als Lernberater gesehen werden, als auch für die Lernenden, die ihr Studium bevorzugt eigenverantwortlich und selbstgesteuert absolvieren sollen (vgl. Geupel et al. 2002; Knoll 1998b; Penzel 1996; Szczyrba 2010; Waldherr 2005; Wildt 2010). Der gesamte Lernprozess soll dabei nicht mehr vom zu vermittelnden Stoff aus gedacht werden, sondern es soll von den Lernenden und ihren Stärken ausgegangen werden, sodass es sich um eine radikal neue Sichtweise der Aufgaben von Lehrenden und Lernenden handelt (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002a; Wildt 2010).

Für die Gestaltung von Lernarrangements, die dieser neuen Sichtweise gerecht werden, wird insbesondere die Anwendung eines breiten Spektrums unterschiedlicher Methoden postuliert (Eyerer/Krause 2010; Knoll 1998b; Mandl/Kopp 2005; Mulder/Laubenbacher 2007; Müller 2007; Reich 2005; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Diese unterschiedlichen Methoden zur Umsetzung der konstruktivistischen Grundprinzipien und der Bologna-Reform werden in Teilen der Literatur zur Hochschuldidaktik unter dem Namen „aktivierende Lehrmethoden" bzw. „aktive Lehre" zusammengefasst (vgl. Cherney 2008; Knoll 1998b; Pflüger

2006; Renkl 2011; Stelzer-Rothe/Brinker 2008; Wendorff 2007a; Winteler 2008).[73] Eine grundlegende Definition der Anwendungsgrenzen aktivierender Lehrmethoden findet jedoch kaum statt.[74]

Für die theoretische Auseinandersetzung mit den neuen Rollen in der Hochschuldidaktik werden neben allgemeindidaktischen Abhandlungen zunehmend Beiträge rezipiert, die sich mit den besonderen Bedingungen von Erwachsenenbildung (vgl. Arnold 2010; Knoll 1998b; Konrad/Traub 2005; Kraft 2002; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997; Siebert 1998, 2009; Tippelt/von Hippel 2010; Weinert/Mandl 1997) und den Bedingungen lebenslangen Lernens beschäftigen (vgl. Pickering 2008; Stern 2006; Tippelt/von Hippel 2008; Wolter 2010; Wolter/Wiesner/Koepernik 2010).

Neben dem Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion und der damit einhergehenden Zentrierung der Lehre auf die Lernenden spielt in der Hochschuldidaktik die konstruktivistische Forderung nach Anschlussfähigkeit und Authentizität der Aufgaben eine große Rolle (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2010; Hawelka 2007; Mandl/Kopp 2005; Mulder/Laubenbacher 2007; Müller 2007; Siebert 1998), die auch der Bologna-Reform und den daraus folgenden Implikationen für die Lehre geschuldet sind (vgl. Wildt 2005, 2010). Mit der Umsetzung der Bologna-Reform halten in Europa auch weitere Forderungen wie „Employability“ und kompetenzorientierte Lehre, die als Umsetzung der Bologna-Reform im Hinblick auf die Orientierung an ‚*Learning Outcomes*‘ zu verstehen ist (Wildt 2005), Einzug in die Hochschuldidaktik.

Bemängelt wird von einigen Lernforschern, dass die kompetenz- bzw. lernerorientierte Lehre zwar die hochschuldidaktische Diskussion durchdrungen hat, jedoch in der Praxis noch an vielen Stellen zu wenig umgesetzt wird (vgl. Eyerer/Krause 2010). Die Umstellung der lehrer- bzw. lernstoffzentrierten Lehre auf die lerner- bzw. kompetenzorientierte Lehre verlangt von vielen Lehrenden ebenfalls eine komplette Umstellung ihrer Lehrkonzepte. Die Qualität der Lehre hängt nun nicht mehr allein vom Fachwissen der Lehrenden ab, sondern in hohem Maße von ihren konzeptuellen, methodischen und didaktischen Kompetenzen (Mulder/ Laubenbacher 2007: 75). Für die Hochschuldidaktik eröffnet sich dadurch ein ganz

---

73 Siehe dazu auch die Fachzeitschrift „Active Learning in Higher Education“, die seit dem Jahr 2000 herausgegeben wird.

74 Die Grenzen und Anwendungsmöglichkeiten aktivierender Lehre werden in Kapitel 2.4.1 diskutiert.

neues Feld, nämlich das der Ausbildung der Lehrenden („Train the Trainers"), dem sich eine ganze Reihe von Abhandlungen widmet (vgl. beispielsweise Berendt/ Voss/Wildt 2010; Dummann/Jung/Lexa/Niekrenz. 2007; Kopf/Leipold/Seidel 2010; Macke/Hanke/Viehmann 2008; Pfäffli 2005; Waldherr/Walter 2009; Wehr 2006; Wehr/Tribelhorn 2011; Winteler 2008; Wörner 2006).[75]

Im Zuge der Übernahme konstruktivistischer Grundannahmen in die Hochschuldidaktik werden auch neue computergestützte Unterrichtsmethoden entwickelt, die durch multimediale Lernumgebungen und neue Lernkonzepte wie E-Learning bzw. Blended Learning versuchen, die Forderung nach selbstgesteuertem und individualisiertem Lernen umzusetzen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007; Friedrich/Mandl 1997; Issing/Klimsa 2002; Mandl/Gruber/Renkl 2002; Wendorff 2007b). Ebenso gehen mit dem konstruktivistischen Paradigmenwechsel Überlegungen einher, wie Feedback und Bewertung im Rahmen eines konstruktivistischen Lernarrangements gestaltet werden können. Dazu werden neue Methoden benötigt, die beispielsweise auf die Probleme einer gerechten Bewertung von Gruppenarbeiten eingehen oder ein konstruktives und dem Lernprozess förderliches Feedback erlauben (vgl. Alberternst 2007; Dumont/Istace/Benavides 2010; Mandl/Kopp 2005; Pokorny/Pickford 2010; Simpson-Beck 2011; Steffens/ Höfer 2012).

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse werden in der Hochschuldidaktik zur Kenntnis genommen und dienen dabei als Untermauerung der bestehenden konstruktivistischen Annahmen. Das Gewicht, das dabei auf neurowissenschaftliche Argumente gelegt wird, reicht von marginal bis fast gleichwertig zu den konstruktivistischen Grundannahmen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007; Stelzer-Rothe/Brinker 2008; Waldherr 2005; Waldherr/Walter 2009). Auch der für die Hochschuldidaktik interessante Zusammenhang zwischen den neurowissenschaftlichen Befunden zur Neuroplastizität und lebenslangem Lernen wird aufgegriffen (Pickering 2008; Tippelt/von Hippel 2008). Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass in den meisten Beiträgen die konstruktivistische Argumentationslinie bei weitem den höheren Stellenwert hat und höchstens von neurowissenschaftlichen Argumenten „eingerahmt" wird. Eine Hochschuldidaktik, in der die konstrukti-

---

[75] Vgl. übersetzungsdidaktische Werke mit einem ähnlichen „Train-the-Trainer"-Anspruch, beispielsweise Colina (2003); González Davies (2004); Gouadec (2007); Hurtado Albir (1999); Kautz (2000); Kelly (2005); Kußmaul (1995); Nord (2009).

vistischen Grundannahmen und neurowissenschaftliche Parameter im Sinne der in Kap. 2.3 formulierten Prinzipien gelingenden Lernens zusammenfließen, steht noch aus.[76]

Als Probleme konstruktivistischer Lernumgebungen in der Hochschule werden in der Literatur häufig die Rahmenbedingungen genannt, die entweder durch die Gegebenheiten an der Hochschule (große Veranstaltungen, Prüfungsbestimmungen) oder durch die Auswirkungen der Bologna-Reform (weniger Selbstbestimmung, hoher Anteil auswendig gelernter und nach der Prüfung sofort vergessener Lerninhalte, auch als sogenanntes „Bulimie-Lernen“ bekannt) bestimmt werden und häufig der konstruktivistischen Grundannahme des selbstgesteuerten Lernens widersprechen (vgl. Ackermann/Becker 2009; Geupel et al. 2002; Knoll 1998b; Schüssler 2010; Wild 1996). Zudem werden als Probleme die interindividuellen Unterschiede zwischen Studierenden bzw. eine Tendenz der Studierenden zu einer passiven Konsumentenhaltung und weiterhin dem Paradigma des Lernens durch Instruktion verhaftete Lehrende genannt (vgl. Ackermann/Becker 2009; Fleischmann/Geupel/Lorbeer 2010; Gruber 2007; Huber 1996; Knoll 1998b; Mandl/ Kopp 2005; Wendorff 2007a).

In den folgenden Kapiteln werden diejenigen Aspekte des Einflusses konstruktivistischer Grundannahmen und der Educational Neurosciences auf die Hochschuldidaktik vertieft, die für die Übersetzungsdidaktik bzw. die vorliegende Arbeit relevant sind. In Kap. 2.4.1 wird näher auf die Begriffsbestimmung aktivierender Lehrmethoden sowie deren Grenzen eingegangen. Kap. 2.4.2 beschäftigt sich mit Formen konstruktiven Feedbacks und der Bewertung von Leistungen in konstruktivistischen Lernarrangements. In Kap. 2.4.3 werden multimediale Lernumgebungen sowie neue Lernkonzepte wie E-Learning/Blended Learning erläutert. Obwohl die Bologna-Reform in keinem erkenntnistheoretischen Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion oder neurowissenschaftlichen Parametern steht, widmet sich Kap. 2.4.4 der Umsetzung der Bologna-Reform, da diese unmittelbare Auswirkungen auf die Gestaltungsmöglichkeiten konstruktivistischer und neurowissenschaftlicher Lernkonzepte an Hochschulen und damit auf die Hochschuldidaktik hat.

---

[76] Dies zeigt sich u. a. daran, dass den neurowissenschaftlichen Parametern ‚Gelegenheit zu Wiederholen', ‚Darbietung des Lernstoffes anhand einer hohen Anzahl aussagekräftiger Beispiele' und ‚Kombination aus Sicherheit und hohen Erwartungen in einem entspannten Feld' oft nur wenig Raum gegeben wird.

2.4.1 Aktivierende Lehrmethoden

Der Begriff der ‚aktiven Lehre' bzw. der ‚aktivierenden Lehrmethoden' wird seit den 1990er Jahren vermehrt in der Hochschuldidaktik, aber auch in der Literatur zur Erwachsenenbildung verwendet, um die Abkehr vom Frontalunterricht anzuzeigen, den viele der erwachsenen Lernenden noch aus der Schulzeit kennen und mit dem sie möglicherweise Langeweile und Frustration verbinden (vgl. Reich 2006: 25 zur Assoziierung von Frontalunterricht mit Frustration und Langeweile). Aktivierende Lehrmethoden sollen die Lernenden dabei unterstützen, sich den Lernstoff eigenverantwortlich und selbstständig anzueignen und somit ein tieferes Verständnis für die bestehenden Zusammenhänge zu erlangen (vgl. Cherney 2008; Pfäffli 2005; Pflüger 2006; Wendorff 2007a; Winteler 2008). Gleichzeitig wird von aktivierenden Lehrmethoden erwartet, dass sie neben der Fachkompetenz den Aufbau der generischen Kompetenzen[77] fördern (vgl. Eyerer/Krause 2010; Fleischmann/Geupel/Lorbeer 2010; Stelzer-Rothe/Brinker 2008; vgl. dazu Colina 2003; González Davies 2005; Kelly 2005 für die Übersetzerausbildung). Trotz der Dominanz aktivierender Lehrmethoden in der aktuellen Literatur zur Hochschuldidaktik mangelt es an einer präzisen Begriffsbestimmung (vgl. Winteler 2008: 125), da häufig keine theoretische Auseinandersetzung mit den Grenzen des Begriffs ‚aktivierende Lehrmethoden' stattfindet, sondern oft nur ein Verweis auf konstruktivistische Grundannahmen und eine Aufzählung von Methoden erfolgt, die zur aktiven Lehre gehören sollen (vgl. Renkl 2011a, 2011b). Eine Definition aktivierender Lehrmethoden, die die nahe Verwandtschaft zu den konstruktivistischen Grundannahmen aufzeigt, findet sich bei Stelzer-Rothe/Brinker (2008):

> „Aktivierende Lehrmethoden sind dagegen Methoden, bei denen die Lehrenden Prozesse initiieren, selbst in der Lernsituation im Hintergrund bleiben und als Lernberater/-in zur Verfügung stehen. Die Lernenden übernehmen die Aktivität und die Initiative. Sie bestimmen – je nach Methode – weitgehend selbst ihr Lernen, ihren Lernprozess und das Vorgehen. Beispiele für diese Methoden sind Planspiele, Rollenspiele, Fallstudien, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit, Experimentiergruppen, Projekte." (Stelzer-Rothe/Brinker 2008: 230)

[77] Zur Definition von generischen Kompetenzen/Schlüsselkompetenzen vgl. Kap. 2.1.2.

Im Mittelpunkt der aktivierenden Lehrmethoden steht demnach der Aspekt des selbstbestimmten Lernens, der von den Lehrenden in geeigneter Weise angeregt und begleitet werden soll. Winteler fasst die Merkmale aktivierender Lehrmethoden folgendermaßen zusammen:

> „- Die Studierenden sind über das reine Zuhören hinaus beteiligt.
> - Es wird mehr Wert darauf gelegt, die studentischen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, als Informationen zu übertragen.
> - Die Studierenden werden zu höherwertigem Denken angeregt (Analyse, Synthese, Evaluation).
> - Die Studierenden werden aktiviert (lesen, diskutieren, schreiben).
> - Es wird höherer Wert darauf gelegt, dass die Studierenden ihre eigenen Konzepte, Einstellungen und Werte erkunden.“ (Winteler 2008: 125)

Neben dem Aspekt des eigenverantwortlichen, selbstbestimmten Lernens wird hier auf das tiefere Verständnis von Lerninhalten hingewiesen, das eines der Kernziele aktivierender Lehre ist. Es fehlt jedoch der Hinweis auf die generischen Kompetenzen, die abgesehen von der Fachkompetenz durch aktivierende Lehrmethoden entwickelt werden sollen.

Generell lässt sich in der Literatur eine fast automatische Gleichsetzung konstruktivistischer Lehrmethoden mit aktivierenden Lehrmethoden feststellen. Beispielsweise stimmen die Methoden, die Reich in seinem konstruktivistischen Methodenpool aufzählt, mit vielen der Methoden überein, die in hochschuldidaktischen ‚*Train-the-Trainer*'-Beiträgen genannt werden (vgl. beispielsweise Berendt/Voss/Wildt 2010; Macke/Hanke/Viehmann 2008; Reich 2007; Stelzer-Rothe/Brinker 2008; Waldherr/Walter 2009; Winteler 2008). Möglicherweise ist daher der Begriff ‚aktive Lehre' bzw. ‚aktivierende Lehrmethoden' nichts anderes als eine Umbenennung der konstruktivistischen Grundannahmen über das Lernen und der daraus entwickelten Lehrmethoden. Zu den aktivierenden Lehrmethoden können auch Kreativitätstechniken wie Brainstorming, Mindmapping und verschiedene Imaginationstechniken gezählt werden (vgl. Czinki 2011), da diese eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff fördern.

In einem der wenigen Beiträge, die sich kritisch mit dem Konzept der aktiven Lehre auseinandersetzen, bemängelt Renkl die fehlende Eingrenzung des Begriffs ‚aktiv' und differenziert zwischen drei verschiedenen Arten von Aktivität, die für die Didaktik bedeutsam sein können (Renkl 2011b: 198 ff.):

- Perspektive des aktiven Tuns
- Perspektive der aktiven Informationsverarbeitung
- Perspektive der fokussierten Informationsverarbeitung

Im Mittelpunkt der Perspektive des aktiven Tuns steht das sichtbare Handeln des Lernenden. Renkl (ebenda) führt als Beispiele für diese Perspektive konstruktivistische Lernmethoden wie kooperatives oder situiertes Lernen an, bei denen sich die Einbettung von Wissen in Handlungsmuster durch Interaktion mit anderen Lernenden vollzieht. Dieses kann laut Renkl (ebenda) zu der Annahme führen, dass jegliche Interaktion mit anderen Lernenden automatisch schon zu positiven Lernergebnissen führen müsse. Dass dies jedoch nicht immer der Fall ist, zeigen beispielsweise Befunde zu unterschiedlichen Lernzuwächsen bei Lernenden in kooperativen Lernumgebungen (vgl. Kap. 2.1.1.6).

Bei der Perspektive der aktiven Informationsverarbeitung liegt der Fokus nicht auf dem sichtbaren Handeln, sondern auf der mentalen Aktivität, mit der der Lerninhalt bearbeitet wird. Renkl zieht hier eine enge Parallele zur Funktion des Arbeitsgedächtnisses und der darin stattfindenden Elaboration von Inhalten und damit der Speicherung im Langzeitgedächtnis. Diese Aktivierung im Sinne der Elaboration von Inhalten im Arbeitsgedächtnis muss nicht zwangsläufig mit äußerer Aktivität einhergehen. Vielmehr können mentale Aktivitäten wie Analogien aufzeigen, mit eigenen Worten erklären, Mindmaps erstellen, Schlussfolgerungen formulieren und Lernkonzepte wie entdeckendes Lernen, aber auch Wiederholungen von Lernstoff zu einer vielschichtigen Elaboration im Arbeitsgedächtnis und damit zu einer besseren Verankerung im Langzeitgedächtnis führen. Das Konzept der aktiven Informationsverarbeitung geht daher über das Verständnis von Aktivität bei der Perspektive des aktiven Tuns hinaus und ist eher an den mentalen Prozessen als am sichtbaren Handeln orientiert.[78] Dennoch ist es laut Renkl möglich, dass auch in diesem Fall das Lernergebnis nicht mit dem angestrebten Lernziel übereinstimmt und daher problematisch ist. Möglich ist beispielsweise, dass Konzepte elaboriert und im Langzeitgedächtnis verankert werden, die für das Verständnis des Lerninhalts nicht

[78] Dennoch ist die generelle Kritik Renkls an kollaborativen Lernmethoden und Methoden situierten Lernens nicht ganz gerechtfertigt, da äußere Aktivität und sichtbare Interaktion mit einer aktiven Elaboration im Arbeitsgedächtnis und damit mit einer mentalen (und zwar durchaus zielgerichteten) Aktivität einhergehen können. Andernfalls wäre beispielsweise ein gemeinsames Ergebnis bei einer Gruppenarbeit gar nicht möglich.

im Mittelpunkt stehen, d. h. die Lernenden elaborieren möglicherweise die falschen Inhalte.

Als Alternative bietet Renkl (2011b: 204 ff.) die Perspektive der fokussierten Informationsverarbeitung an, die auf der Perspektive der aktiven Informationsverarbeitung aufbaut und diese weiter differenziert. Demnach muss die mentale Aktivierung, die der Elaboration des Lerninhalts im Arbeitsgedächtnis dienen soll, genau auf die zentralen Lernziele und Konzepte ausgerichtet sein. Eine mentale Aktivierung peripherer Konzepte eines Lernstoffs dagegen kann die Fokussierung auf die zentralen Lernkonzepte stören oder sogar verhindern. Es ist daher von großer Bedeutung, auf welche Lerninhalte eine mentale Aktivität und Elaboration gerichtet ist, sodass auch die Lehrmethode darauf abgestimmt sein muss. Aktivierende Lehrmethoden sind demnach nicht per se besser als lehrerzentrierte Methoden, sondern müssen sorgfältig auf die anvisierten Lernziele ausgerichtet werden. Laut Renkl sind auch die insbesondere in sozialkonstruktivistischen Ansätzen postulierten kollaborativen und situierten Methoden nicht a priori besser einzuschätzen als Methoden, bei denen Lernende allein arbeiten, da es nicht auf die äußerlich sichtbare, sondern die fokussierte mentale Aktivität ankommt. Allerdings ist zu bedenken, dass Renkl seine Einschätzung nur auf die Fachkompetenz, d. h. den Erwerb deklarativer Wissensbestände und prozeduraler Fertigkeiten, bezieht. Ausgeblendet wird hierbei der mögliche Mehrwert aktivierender Lehrmethoden in Form eines gleichzeitigen Aufbaus generischer Kompetenzen. Dieser gleichzeitige Aufbau fachlicher und generischer Kompetenzen dürfte jedoch bei kollaborativen Methoden und Methoden des situierten Lernens besonders hoch sein, sodass auch diese zum umfassenden Aufbau von Kompetenzen beitragen. Auf diese Kritik antwortet Renkl mit dem Hinweis, dass seiner Meinung nach der simultane Aufbau von Fach- und generischen Kompetenzen zu ambitioniert sei und nur durch eine sehr sorgfältige instruktionale Begleitung zum Ziel führen könne (ebd.: 208 f.).[79] Generell ist Renkl jedoch der Ansicht, dass auch diese generischen Kompetenzen nur dann aufgebaut werden können, wenn die Lernmethode auf sie fokussiert, und dass dieser Aufbau generischer Kompetenzen, wenn er denn stattfindet, sehr wahrscheinlich zu Lasten anderer Lernziele (wie z. B. dem Aufbau der Fachkompetenz) geschieht (ebenda).

[79] In Kapitel 4 wird untersucht, inwiefern sich Fach- und generische Kompetenzen bei ausgewählten Methoden im Übersetzungsunterricht parallel aufbauen lassen.

Grundsätzlich steht daher die Frage im Raum, wie wirksam aktivierende Methoden für den Aufbau von Fachkompetenz und generischen Kompetenzen sind und ob diese sich gemäß Renkls These gegenseitig stören, d. h. ob es einen Mehrwert aktivierender Lehrmethoden gibt, die den enorm hohen Aufwand für Lehrende und Lernende rechtfertigen. Im Übrigen treten bei aktivierenden Lehrmethoden wegen der konzeptuellen Übereinstimmung mit konstruktivistischen Lehrmethoden dieselben Probleme auf wie die in Kap. 2.1.2 beschriebenen. Leider gibt es kaum Studien, die sich in diesem umfassenden Sinne mit aktivierenden Lehrmethoden befassen. Empirische Studien, die sich mit der Wirksamkeit aktivierender Lehrmethoden beschäftigen, beziehen sich fast ausschließlich auf den Erwerb von Fachkompetenz oder sogar noch eingegrenzter auf den Erwerb deklarativen Wissens (vgl. beispielsweise Bell/Kozlowski 2008; Cherney 2008; Colliver 2000; Eyerer/Krause 2010; Hawelka 2007; Mandl/Gruber/Renkl 2002; Mandl/Kopp/Dvorak 2004; Onwuegbuzie 2009; Slavin 2010; Stead 2005; Traub 2011; Wiliam 2010).[80] Ein eindeutiges Bild ergibt sich aus diesen Studien bisher nicht, da es sowohl Befunde gibt, die für ein tieferes Verständnis des Lernstoffes durch aktivierende Lehrmethoden sprechen, als auch Befunde, die dagegen sprechen. Allerdings scheint es mehr Studien zu geben, die für einen höheren Aufbau von Fachkompetenz bzw. ein tieferes Verständnis des Lehrstoffes durch aktivierende Lehrmethoden sprechen (vgl. Schaeper/Wolter 2008).

Bei denjenigen Befunden, die aktivierenden Lehrmethoden höchstens einen identischen oder sogar einen geringeren Lernzuwachs als durch lehrerzentrierte Lehrmethoden attestieren, müsste noch untersucht werden, wie der Vergleich im Hinblick auf den Zuwachs generischer Kompetenzen ausfällt und ob dadurch die Gesamtbilanz positiv oder negativ für die aktivierenden Lehrmethoden ausfällt. Wegen der bereits in Kap. 2.1.2 angesprochenen methodischen Schwierigkeiten bei der Erfassung des Aufbaus generischer Kompetenzen mit empirischen Methoden steht ein eindeutiger Nachweis des Mehrwerts aktivierender Lehrmethoden jedoch bisher noch aus. Für die Ausbildung von Übersetzern an Hochschulen wird in dieser Arbeit in Kapitel 4 zumindest exemplarisch versucht, sowohl den Aufbau der Fachkompetenz als auch generischer Kompetenzen zu untersuchen.

---

80 Ausnahmen sind beispielsweise Jurkowski (2011) und Schaeper/Wolter (2008).

Ein weiterer konzeptueller Mangel der bisherigen Definitionen von aktiver Lehre betrifft die Vernachlässigung der Beiträge der Educational Neurosciences. Obwohl neurowissenschaftliche Erkenntnisse in der hochschuldidaktischen Literatur eine (mehr oder weniger große) Rolle spielen (vgl. Kap. 2.4), werden sie in die theoretische Auseinandersetzung nicht einbezogen. Auch hier werden beispielsweise die neurowissenschaftlichen Parameter ‚Gelegenheit zum Wiederholen', ‚Darbietung des Lernstoffes anhand einer hohen Anzahl aussagekräftiger Beispiele' und ‚Kombination aus Sicherheit und hohen Erwartungen in einem entspannten Feld' vernachlässigt (außer im genannten Beitrag von Renkl, der sich bei der Perspektive der aktiven und fokussierten Informationsverarbeitung auf die Erkenntnisse zum Arbeits- und Langzeitgedächtnis bezieht).[81] Wenn sich jedoch die Hochschuldidaktik und insbesondere die Arbeiten zu aktiverenden Lehrmethoden argumentativ auf Konstruktivismus *und* Neurowissenschaften stützen, so sollte der Begriff der aktivierenden Lehrmethoden sowohl die oben genannten Merkmale als auch die in Kap. 2.3 formulierten Prinzipien gelingenden Lernens umfassen. In diesem Sinne sollen in dieser Arbeit aktivierende Lehrmethoden als diejenigen Methoden verstanden werden, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich gemäß den Prinzipien gelingenden Lernens aktiv und fokussiert mit dem Lerninhalt zu beschäftigen, von einer rezeptiven zu einer selbstgesteuerten Verarbeitung des Lerninhalts zu gelangen und zusammen mit dem Fachwissen auch generische Kompetenzen aufzubauen.

Zusammenfassung:

Aktivierende Lehrmethoden sind alle didaktischen Methoden, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich gemäß den Prinzipien gelingenden Lernens aktiv und fokussiert mit dem Lerninhalt zu beschäftigen, von einer rezeptiven zu einer selbstgesteuerten Verarbeitung des Lerninhalts zu gelangen und zusammen mit dem Fachwissen auch generische Kompetenzen aufzubauen.

Dazu ist noch anzumerken, dass eine einzige Methode nicht unbedingt alle diese Merkmale abdecken muss, genausowenig wie eine einzige aktivierende Methode alle Prinzipien gelingenden Lernens erfüllen kann. Die jeweiligen Methoden müssen

[81] Wie bereits erwähnt, spielen diese Parameter für die Expertiseforschung eine sehr bedeutende Rolle. Vgl. dazu Kap. 3.1.2 Der Übersetzer als Experte.

daher im Hinblick auf die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Lernziele, die jeweils im Mittelpunkt stehen (es können ja nicht in einer Veranstaltung alle fachlichen und generischen Kompetenzen aufgebaut werden), sorgfältig kombiniert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in der hochschuldidaktischen Literatur bisher ein Defizit sowohl bei der theoretischen Auseinandersetzung mit der aktiven Lehre bzw. aktivierenden Lehrmethoden als auch bei ihrer Begriffsbestimmung gibt. Aktivität kann neben der äußerlich sichtbaren Form sozialer Interaktion auch als mentale Elaboration von Lerninhalten verstanden werden, wobei in diesem Fall die Fokussierung auf die zentralen Konzepte wichtig ist. Mit den Ausführungen von Renkl zur Fokussierung und dem Bezug der aktivierenden Lehrmethoden auf die Prinzipien gelingenden Lernens ist eine präzisere Begriffsbestimmung aktiver Lehre gelungen.

Eine umfassende Bewertung aktivierender Lehrmethoden im Hinblick auf die Gesamtbilanz des Aufbaus von Fach- und generischen Kompetenzen ist bisher noch nicht erfolgt, da die Erfassung generischer Kompetenzen überaus komplex und methodisch schwierig ist.

Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie die neue Lernkultur an Hochschulen sich auf die Bewertung von Leistungen und konstruktives Feedback auswirkt.

2.4.2 Feedback und Bewertung von Leistungen

Konstruktives Feedback und die Bewertung von Leistungen ist in der hochschuldidaktischen Literatur ein wichtiges Thema. Bereits beim Behaviourismus spielt Feedback eine entscheidende Rolle für die positive oder negative Verstärkung und damit für den Lernprozess. In konstruktivistischen Ansätzen hat sich die Funktion des Feedbacks vom reinen Instrument der Verstärkung zu einem integralen Bestandteil der Konstruktion von Wissen gewandelt. Die Umsetzung konstruktivistischer Lehrmethoden und die Hinwendung zur kompetenzorientierten Lehre machen neue Formen der Evaluierung von Leistungen nötig.[82] Insbesondere das

[82] Interessanterweise beschäftigen sich die meisten Beiträge zur Evaluierung von Leistungen fast ausschließlich mit der Bewertung von Fachkompetenzen oder beziehen sich auf Probleme wie die gerechte Bewertung von Gruppenarbeiten bzw. die Vor- und Nachteile von punktuellen (summativen) gegenüber lernbegleitenden (formativen) Bewertungen. Die Bewertung und Messung von Leistungen im Bereich der generischen Kompetenzen wird meistens ausge-

Problem der gerechten Beurteilung von Gruppenarbeiten ist Gegenstand einiger Arbeiten, die sich mit Lehrmethoden im Bereich des kollaborativen Lernens beschäftigen (vgl. Kap. 2.1.1.6 zum kollaborativen Lernen und Kap. 2.1.2 zu den Problemen konstruktivistischer Didaktik). Als ein neues Evaluierungsinstrument wird die formative Bewertung von Leistungen eingeführt. Dabei handelt es sich um die Bewertung des Lernfortschritts des einzelnen Lernenden anhand einer mehrmaligen Rückmeldung über den Lernstand und Verbesserungsmöglichkeiten durch Lehrende oder andere Lernende zur Unterstützung des Lernprozesses, während es bei der summativen Bewertung um eine punktuelle Bewertung der erreichten Leistung als Produkt geht, und zwar meistens am Ende einer Lerneinheit (vgl. Dumont/Istance/Benavides 2010; Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; Simpson-Beck 2011; Wiliam 2010). Unterscheidendes Merkmal zwischen summativer und formativer Bewertung ist dabei nicht die Häufigkeit der Bewertung (im Verlauf der Lehrveranstaltung vs. am Ende der Lehrveranstaltung), sondern die Funktion: Eine formative Bewertung enthält immer Informationen über den Lernfortschritt und über Maßnahmen, wie bestehende Lücken zu den zu erreichenden Zielen geschlossen werden können, während eine summative Bewertung einzig auf die Bewertung des Produkts abzielt (vgl. Kelly 2005). Zu den Instrumenten der formativen Bewertung können auch Methoden der Selbstevaluation der Lernenden und Lehrenden gehören, beispielsweise durch sogenannte Lerntagebücher, Logbücher oder Lernprotokolle (vgl. Hinton/Fischer 2010; Mandl/Kopp 2005; Wiliam 2010).[83]

Als Vorteile der formativen Evaluation werden Unterstützung des Lernprozesses, erhöhte Selbstreflexion, gerechtere Bewertung, Steigerung der intrinsischen Motivation der Lernenden, Unterstützung der Selbstregulierung und Lernerzentrierung genannt (vgl. Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; Hinton/Fischer 2010; Simpson-Beck 2011; Wiliam 2010). Instrumente formativer Bewertung sind beispielsweise Portfolios, Kompetenzraster und kommentierte Korrekturen, wenn sie im Verlauf des Lernprozesses eingesetzt werden und nicht nur an seinem Ende stehen (vgl. Hinton/Fischer 2010; Pokorny/Pickford 2010). Formative und summative Bewertung schließen sich jedoch nicht gegenseitig aus, denn es ist durchaus möglich, im Verlauf des Lernprozesses Instrumente formativer

---

blendet, da empirische Studien in diesem Bereich sehr schwer zu konzipieren sind (vgl. Kap. 2.1.2 zu den methodischen Schwierigkeiten der Kompetenzmessung).

[83] Vgl. Kap. 2.4.2 und 3.3.3 zur formativen Bewertung und zum konstruktiven Feedback im Übersetzungsunterricht.

Bewertung zu nutzen und trotzdem am Ende die erreichten Ziele summativ abzufragen (vgl. Hinton/Miyamoto/Della Chiesa 2008; Niguidula/Ring/Davies 2005). Insbesondere Portfolios bieten sich als Instrument formativer Evaluation an, wenn sie Elemente der Reflexion und des konstruktiven Feedbacks enthalten (vgl. Degenhardt/Karagiannakis 2010; Niguidula/Ring/Davies 2005).[84] Die Wirksamkeit formativer Bewertungen ist empirisch belegt (vgl. Steffens/Höfer 2012; Wiliam 2010). Ebenso ist empirisch belegt, dass Lernende bei einer Bewertung ihres individuellen Lernfortschritts mehr lernen (sie also an sich selbst gemessen werden) als bei einer Bewertung anhand eines Vergleichs mit anderen Lernenden (vgl. Wiliam 2010). Die formative Bewertung anhand des eigenen Lernfortschritts schließt jedoch nicht aus, dass ein zu erreichender Standard angelegt wird (der eventuell auch summativ bewertet werden kann), um eine hohe Qualität der Lehrveranstaltung zu sichern.[85]

In engem Zusammenhang mit der formativen Bewertung stehen die Bedingungen für ein lernwirksames Feedback, da ohne ein solches Feedback die wichtigsten Instrumente der formativen Bewertung nicht funktionieren können (vgl. Niguidula/Ring/Davies 2005). Zudem kann Feedback die Selbstregulierungs-mechanismen der Lernenden und damit den Lernprozess unterstützen (vgl. Alberternst 2007; Frese/Zapf 1994). Generell kann Feedback als Information darüber verstanden werden, inwieweit eine handelnde Person ein spezifisches Ziel erreicht hat (ebd.: 279). Eine Vorbedingung für ein lernwirksames Feedback ist daher die Definition der zu erreichenden Ziele (vgl. Pokorny/Pickford 2010).[86] Alberternst erläutert die möglichen Funktionen von Feedback folgendermaßen:

> „Funktionen von Feedback sind daher (1) die Möglichkeit der Reflexion und (2) der Vergleich mit angestrebten Zielen. Wenn das Feedback ergibt, dass Ziele nicht vollständig erreicht wurden oder bestimmte Qualitätskriterien noch verbessert werden können, wird deutlich, dass Feedback auch motivationale Funktionen hat, nämlich (3) Handlungsanreiz und (4) Qualitätssicherung bzw. –steigerung.“ (Alberternst 2007: 165).

---

84 Vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3 zur Ausgestaltung einer formativen Bewertung im Übersetzungs-unterricht durch Portfolios.

85 Vgl. dazu die Kombination aus Sicherheit und hohen Ansprüchen in den Prinzipien gelingenden Lernens (Kap. 2.3). In dem in Kap. 4.3 vorgestellten Portfoliokonzept wird versucht, einen objektiv zu erreichenden Standard und die Messung des individuellen Fortschritts miteinander zu kombinieren.

86 Vgl. Frese/Zapf 1994 zum Zusammenhang zwischen Handlung, Ziel und Feedback.

Feedback sollte also Informationen darüber enthalten, welche Ziele als Referenz definiert werden, inwiefern die aktuelle Leistung mit diesen Zielen übereinstimmt und wie eine eventuelle Diskrepanz zwischen den zu erreichenden Zielen und der aktuellen Leistung vermindert werden kann (vgl. Frese/Zapf 1994; Pokorny/Pickford 2010; Wiliam 2010).

Die Wirksamkeit von Feedback hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen sollte Feedback auf das spezifische Lernziel ausgerichtet sein, detailliert auf die jeweilige Aufgabe eingehen und erläutern, wie das angestrebte Ziel erreicht werden kann (vgl. Alberternst 2007; Wiliam 2010). Feedback sollte sich außerdem aus positiven (Was wurde bereits erreicht?) und negativen Komponenten (Was wurde noch nicht erreicht?) zusammensetzen, um effektiv zu sein und von den Lernenden als fair empfunden zu werden (vgl. Alberternst 2007).[87] Auch der Zeitpunkt des Feedbacks kann Auswirkungen auf die Wirksamkeit haben. So sollte beim prozeduralen Lernen und in Lernsituationen, in denen das Lernziel für den Lernenden noch nicht erreichbar ist, das Feedback möglichst unmittelbar erfolgen, während im weiteren Verlauf des Lernprozesses das Feedback auch später erfolgen kann (vgl. Wiliam 2010). Lernwirksames Feedback kann sowohl schriftlich, beispielsweise durch Kommentare, als auch verbal, beispielsweise durch Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden oder Diskussionen zwischen Lernenden, erfolgen (vgl. Alberternst 2007; Pokorny/Pickford 2010; Wiliam 2010). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, welch großen Stellenwert Studierende einem lernwirksamen Feedback beimessen (vgl. Wharton 2014).

Feedback ist jedoch nicht nur für die Lernenden ein wichtiger Indikator für die eigene Leistung und noch zu schließende Wissenslücken. Auch für die Lehrenden gibt es Formen des Feedbacks, die Aufschluss über die eigene Lehrveranstaltung geben und daher wertvolle Informationen über das gute Gelingen des Lernprozesses beinhalten. Feedback erhalten Lehrende von den Lernenden entweder in Form von kurzen Statements am Ende einer Lehrveranstaltung (beispielsweise durch eine kurze Rückmeldung über positive und/oder negative Aspekte der vergangenen Stunde) oder durch ausführliche Rückmeldung am Ende des Semesters (beispielsweise durch Evaluierungsbögen) (vgl. Alberternst 2007; Stelzer-Rothe/Brinker 2008; Waldherr/

---

[87] Vgl. dazu Kap. 2.4.2 zur Wirksamkeit von positivem oder negativem Feedback in Abhängigkeit von der gestellten Aufgabe (vgl. Van Dijk/Kluger 2011).

Walter 2010; Wendorff 2007).[88] Außerdem können Lehrende auch Feedback durch Kollegen einholen, beispielsweise beim kollegialen Coaching (auch Lehrhospitation oder kollegiale Hospitation genannt), bei dem Lehrende gegenseitig Lehrveranstaltungen besuchen und sich evaluieren (vgl. Achterberg et al. 2009; Diez et al. 2010; Linde 2009), oder sich selber durch Festhalten der eigenen Beobachtungen zum Verlauf der Lehrveranstaltungen Feedback geben (Mandl/Kopp 2005).

Die hohe Bedeutung des Feedbacks für das Gelingen des Lernprozesses wird auch in der Expertiseforschung betont. Neben anderen Faktoren spielt ein regelmäßiges Feedback des Lehrenden über einen längeren Zeitraum eine große Rolle für die Ausbildung von Expertise (vgl. Ericsson 2004, 2006; Ericsson/Towne 2010; vgl. dazu auch Englund Dimitrova 2005: 18; Shreve 2006 für die Expertiseentwicklung bei Übersetzern).[89] Da das Feedback für die Ausbildung von Expertise möglichst direkt im Verlauf des Lernprozesses gegeben werden muss (vgl. Ericsson 2004), kann daraus geschlossen werden, dass für die Ausbildung von Expertise ein Feedback in Form einer formativen Bewertung gegenüber einer summativen Bewertung zu bevorzugen ist (vgl. dazu Kap. 4.3.1 zur Umsetzung des Portfoliokonzepts im Übersetzungsunterricht).

Zusammengefassend lässt sich sagen, dass die Bedeutung des Feedbacks für den Lernprozess als sehr hoch einzuschätzen ist, wobei Feedback immer spezifisch sein und sowohl positive als auch negative Elemente beinhalten sollte. Außerdem sollte Feedback so zeitnah wie möglich erfolgen, damit daraus effektive Schlüsse für das eigene Handeln gezogen werden können. Feedback in Form einer formativen Bewertung ist zur Unterstützung des Lernprozesses und der Selbstregulierung der Lernenden gegenüber einer summativen Bewertung vorzuziehen, kann aber auch mit dieser kombiniert werden. Im folgenden Kapitel wird erläutert, inwiefern sich konstruktivistische Anforderungen an Lernumgebungen mithilfe multimedial gestützter Methoden umsetzen lassen.

---

88 Auf einzelne Feedback-Methoden wird in Kap. 3.3.3 im Methodenpool für den Übersetzungsunterricht näher eingegangen.

89 Vgl. dazu Kap. 3.1.2 „Der Übersetzer als Experte“ zu weiteren Faktoren für die Ausbildung von Expertise.

2.4.3 Multimediale Lernumgebungen

Computer und neue Medien ermöglichen seit etwa zwanzig Jahren die Konzeption neuer Unterrichtsmodelle, die sich besonders gut in konstruktivistische Lernumgebungen einfügen lassen, da sie Teile der Präsenzlehre durch eigenverantwortlich zu bearbeitende Einheiten ersetzen oder ergänzen (vgl. Wendorff 2007b).[90] Diese können in Form von E-Learning (die Lerneinheit ist ausschließlich für eine Online-Bearbeitung konzipiert) oder Blended Learning (die Lerneinheit wechselt zwischen Online- und Präsenzphasen ab) modelliert werden. An diese computer- oder internetgestützten Lerneinheiten wird die Hoffnung geknüpft, konstruktivistische Anforderungen an Lernumgebungen wie selbst-gesteuertes und individualisiertes Lernen erfüllen zu können, da die Lernenden je nach Konzeption der Lerneinheit über Lernort, Lerntempo und Lernzeit, z. T. aber auch über den Lerninhalt und die Reihenfolge, in der er erschlossen wird, bestimmen können (vgl. Friedrich/Mandl 1997; Wendorff 2007b).[91] Außerdem wird dadurch individuelles Lernen in heterogenen Gruppen ermöglicht (vgl. Kap. 2.4.5 zur Heterogenität). Durch die Simulation komplexer authentischer Situationen können multimediale Lernumgebungen besonders gut für Lernkonzepte im Rahmen des situierten Lernens genutzt werden und bieten sich insbesondere für PBL an (vgl. Friedrich/Mandl 1997; Mandl/Gruber/Renkl 2002; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Außerdem können durch die Kombination von Bild, Text und gesprochenem Wort verschiedene Modalitäten miteinander verknüpft werden, wodurch eine bessere Verankerung des Lerninhalts im Langzeitgedächtnis vermutet wird (vgl. Kap. 2.2.1.3) (vgl. Wendorff 2007b). Durch die Auslagerung von Vorlesungen, in denen vorwiegend deklaratives Wissen vermittelt werden soll, in multimediale Lernumgebungen, können Lehrende entlastet und möglicherweise Lösungen für übergroße Veranstaltungen gefunden werden (ebenda).

Allerdings müssen multimediale Lernkonzepte sorgfältig vorbereitet werden, sodass der Faktor Zeitaufwand bei der Planung zu bedenken ist (Mandl/Gruber/Renkl 2002). Zu beachten ist auch, dass die Mischung zwischen Präsenz- und Onlinelehre ausgewogen sein sollte, um den Lernenden nicht die Möglichkeit der sozialen Interaktion mit anderen Lernenden zu nehmen (ebenda). An

---

90 Vgl. Kap. 3.3.2.6 zum Einsatz multimedialer Lernkonzepte in der Übersetzerausbildung.

91 Eine ausführliche Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen multimedialer Lernumgebungen findet sich in Arnold/Gómez Tutor (2007).

diesem Punkt zeigt sich deutlich, wie wichtig eine gute Konzeption von E-Learning-/Blended-Learning-Angeboten und eine ausgewogene Kombination kollaborativer und individueller Elemente ist, um eine extreme Individualisierung und damit soziale Isolierung der Lernenden zu vermeiden.

Weiterhin gilt für multimediale Lernumgebungen das, was auch auf andere Konzepte des selbstgesteuerten Lernens zutrifft: Es ziehen nur die Lernenden einen Nutzen aus diesem Angebot, deren Lernstil und Persönlichkeit zu den Anforderungen an Selbstregulierung passen, die diesen Konzepten inhärent sind (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 2002; Wendorff 2007b; vgl. Kap. 2.1.2 zu den Problemen konstruktivistischer Didaktik). Im folgenden Kapitel wird erläutert, welche Konsequenzen die neue Lernkultur an Hochschulen für den Begriff des lebenslangen Lernens hat und wie dieser sich auf die Zusammensetzung der Lerngruppen auswirkt.

2.4.4 Lebenslanges Lernen

‚Lebenslanges Lernen' ist nicht erst seit dem konstruktivistischen Paradigmenwechsel und noch weniger seit dem Interesse der Neurowissenschaften für den Lernprozess ein viel diskutiertes Thema in den Lernwissenschaften.[92] Tatsächlich findet der Begriff bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts Eingang in sozial- und bildungspolitische Debatten, welche insbesondere durch internationale Organisationen (UNESCO, EU) vorangetrieben werden (vgl. Koepernik 2010; Wolter 2010). Dennoch spielt das Konzept des ‚lebenslangen Lernens' bei der Betrachtung der Auswirkungen von Konstruktivismus und Neurowissenschaften auf die Hochschuldidaktik insofern eine Rolle, als die konstruktivistische Argumentationslinie und die konstruktivistischen Anforderungen an Lerngelegenheiten hinsichtlich Individualisierung und Selbststeuerung des Lernprozesses als Möglichkeiten zur Bewältigung der durch das lebenslange Lernen entstehenden Herausforderungen für die Hochschuldidaktik gesehen werden (vgl. Wendorff 2007; Wildt 2010). Diese Herausforderungen bestehen u. a. in einer fortschreitenden Heterogenisierung der Lerngruppen im Hinblick auf die

[92] Das Konzept des lebenslangen Lernens ist ein höchst komplexes Thema. Eine differenzierte Betrachtung alleine der begrifflichen Abgrenzung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im vorliegenden Kapitel wird daher ausschließlich auf die Wechselwirkung Lebenslanges Lernen – Konstruktivismus/Educational Neurosciences – Hochschuldidaktik eingegangen.

Altersstruktur (Wolter 2010). Die zunehmende Entgrenzung der Lebensphasen, in denen akademische Bildung stattfindet, impliziert zum einen, dass der ‚traditionelle' Studierende, der direkt nach dem Abitur (bzw. früher Wehr-/Zivildienst) ein Vollzeitstudium ohne weitgehende Unterbrechungen absolviert, nicht mehr der Normalfall in Deutschland ist (ebd.: 60). Lehrende an Hochschulen müssen sich daher auf immer mehr Lernende einstellen, die ein Teilzeitstudium absolvieren, weil sie beispielsweise Kinder erziehen, erwerbstätig sind oder anderweitige familiäre oder berufliche Verpflichtungen haben (ebd.: 61) und sich daher nicht mit aller Kraft einem Studium widmen können. Heterogenität der Lerngruppen im Hinblick auf die Altersstruktur der Lernenden stellt außerdem eine Herausforderung für die Lehrenden dar, da bei älteren Lernenden nicht von denselben lerntheoretischen Prämissen ausgegangen werden kann wie bei jüngeren (vgl. dazu Pickering 2008; OECD 2005; Tippelt/von Hippel 2008).[93] So muss bei Lerngruppen mit älteren Lernenden bedacht werden, dass diese eventuell nicht von denselben Lehrmethoden profitieren wie jüngere. Ältere können beispielsweise ihre Lebenserfahrung nutzen und besser durch Analogiebildung lernen bzw. Probleme anders lösen als jüngere Lernende (vgl. OECD 2005; Pickering 2008). Andererseits ist ein bekanntes Phänomen, dass die Lerngeschwindigkeit mit dem Alter abnimmt (vgl. OECD 2005; Pickering 2008). Lernkonzepte für altersgemischte Lerngruppen müssen also so flexibel gestaltet werden, dass sowohl unterschiedliche Erfahrungen als auch unterschiedliche Lerntempi integriert werden können.[94]

Größere Heterogenität der Lerngruppen infolge des lebenslangen Lernens entsteht außerdem durch die vielfältigeren Zugangswege zur Hochschulbildung. Es gibt nicht mehr nur den einen Weg zur Hochschule, nämlich nach dem Besuch eines Gymnasiums mit Abschluss des Abiturs, sondern zunehmend auch Möglichkeiten, auf anderen Bildungswegen in späteren Stadien der Lebensbiographie an die Universität zu gelangen (vgl. Banscherus 2010). Die entstehenden Lerngruppen werden daher nicht nur im Hinblick auf die Altersstruktur, sondern auch auf das

---

93 Die Unterschiede zwischen der Art, wie junge und wie ältere Menschen lernen, ist u.a. ein Forschungsgegenstand der Educational Neurosciences. Vgl. dazu Pickering 2008; Tippelt/von Hippel 2008.

94 Die Forderung nach Anschlussfähigkeit an bestehendes Wissen könnte beispielsweise für jüngere Lernende durch die Möglichkeit zur Integration eigener Interessensgebiete gelöst werden, während bei älteren Lernenden der Rückgriff auf die größere Lebenserfahrung und bereits erprobte Problemlösungsmuster den Anschluss an bestehendes Wissen ermöglichen kann.

Vorwissen immer heterogener, wodurch die Konzeption von Lehrveranstaltungen weiter erschwert wird (vgl. Wendorff 2007a).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ausdehnung der Hochschulbildung auf weitere Lebensperioden neben der traditionellen Phase des universitären Lernens im jungen Erwachsenenalter zahlreiche Implikationen für die Hochschuldidaktik hat, insbesondere hinsichtlich der Anforderungen von alters- und wissensheterogenen Lerngruppen. Dabei müssen bei der Konzeption von Lehr-veranstaltungen die Faktoren Anschlussfähigkeit an bestehendes Wissen und Möglichkeit der Integration unterschiedlicher Lerntempi bedacht werden. Wie bereits in einigen anderen Kapiteln lautet auch hier eine Schlussfolgerung, dass es nicht eine einzige Methode geben kann, die alle diese Aspekte umfasst. Klar ist jedoch, dass ein traditioneller lehrerzentrierter Unterricht den immer höheren und komplexeren Anforderungen an hochschuldidaktische Unterrichtskonzepte nicht genügen kann (vgl. Schaeper/Wolter 2008). Aktivierende Lehrmethoden im Sinne der Prinzipien gelingenden Lernens können Bausteine bieten, mit denen durch eine sinnvolle Zusammenstellung eine Annäherung an diese komplexen Anforderungen gelingen kann. Obwohl über das Konzept des lebenslangen Lernens schon seit Jahrzehnten diskutiert wird, hat es seit der Bologna-Reform größere Bedeutung für die Hochschuldidaktik erlangt (vgl. Wolter 2010). Die Implikationen des lebenslangen Lernens können daher kaum von den Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Hochschuldidaktik getrennt werden, welche in Kapitel 2.4.6 ausgeführt werden. Für die vorliegende Arbeit ist außerdem interessant, unter welchen Umständen sich aktivierende Lehrmethoden für heterogene Lerngruppen unterschiedlicher Ausprägung eignen. Über diese Frage wird im folgenden Kapitel diskutiert.

2.4.5 Aktivierende Lehrmethoden und Heterogenität

Die Herausforderungen an Unterrichtskonzepte, die sich aus einer heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppen ergeben, lassen sich aus den Ausführungen zu konstruktivistischen Lerntheorien in Kap. 2.1.1 ableiten. Dabei ist zu beachten, dass sich Heterogenität in Lerngruppen in verschiedenen Erscheinungsformen und Ausprägungen zeigen kann. Die Heterogenität von Lerngruppen kann im Wesentlichen durch die folgenden vier Kategorien definiert werden:

a) Vorwissen => Unterschiede im Vorwissen ergeben sich durch die Unterschiede in der Vorbildung, die die Lernenden genossen haben, und durch unterschiedliche persönliche Interessen, die möglicherweise schon zu einer Beschäftigung mit dem Lernstoff geführt haben. Diese Unterschiede im Vorwissen führen auch zu jeweils unterschiedlichen individuellen Wissensnetzen, in die der Lernstoff integriert werden muss (vgl. Kap. 2.2.1).
b) Alter => Durch vielfältigere Zugänge zur Hochschulbildung ergeben sich zunehmend altersheterogene Lerngruppen. Wie in Kap. 2.4.4 aufgezeigt wurde, lernen ältere Menschen häufig in einem anderen Lerntempo und verfügen über anders strukturierte bestehende Wissensnetze als junge Menschen.
c) Kultur => Kulturelle Unterschiede aufgrund der Herkunft können sich in Lerngruppen durch Unterschiede in der Muttersprache, durch kulturell geprägte unterschiedliche Sichtweisen auf den Lerninhalt oder durch eine kulturell bedingte Bevorzugung bestimmter Lernmethoden (z. B. Frontalunterricht vs. Gruppendiskussionen) zeigen.
d) Lernstil (gewissheits-/ungewissheitsorientierte Personen) => Gewissheitsorientierte Personen haben andere Bedürfnisse hinsichtlich Sicherheit und Möglichkeiten zur freien Entfaltung als ungewissheitsorientierte Personen und profitieren im Allgemeinen eher von stark vorstrukturierten und gelenkten Lehrmethoden (vgl. Kap. 2.1.1.6).

Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe muss bei der Auswahl der geeigneten Lehrmethoden auf diese vier Kategorien eingegangen werden. Das heißt, dass in Lerngruppen mit Heterogenität hinsichtlich Vorwissen und Alter Lehrmethoden ausgewählt werden sollten, die Möglichkeiten zur Anschlussfähigkeit unterschiedlichen Vorwissens und zur Integration unterschiedlicher Lerntempi bieten (vgl. Kap. 2.4.4 zum lebenslangen Lernen). In kulturell heterogenen Lerngruppen ist bei der Konzeption des Unterrichts darauf zu achten, dass kulturelle Tabus und Einschränkungen (z. B. bezüglich Essens- oder Kleidervorschriften) nicht infrage gestellt werden, es sei denn, dies ist Gegenstand der Lehrveranstaltung oder zur Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt unumgänglich.[95] Eine mögliche Unsicher-

[95] Ich würde beispielsweise in einer Übersetzungsübung mit einer kulturell stark gemischten Lerngruppe nicht unbedingt einen Text über Verschleierung von Frauen auswählen, wenn

heit der Lernenden, die sich durch den Unterricht in einer anderen als der Muttersprache oder durch die Konfrontation mit eventuell sehr ungewohnten Lehrmethoden ergeben kann, sollte bedacht werden. Da von aktivierenden Lehrmethoden tendenziell eher ungewissheitsorientierte Personen profitieren, muss darauf geachtet werden, diese mit Methoden zu kombinieren, die gewissheitsorientierten Personen den von ihnen benötigten Sicherheitsrahmen bieten (vgl. Kap. 2.1.1.6).

Grundsätzlich sind heterogene Lerngruppen immer eine Herausforderung für die Lehrenden, allerdings stellen sie durch die größere Vielfalt an Vorwissen und kulturellen Sichtweisen auch eine Bereicherung dar und bieten viel größere Chancen zum Wissensaustausch und damit möglicherweise einen höheren Lernzuwachs als homogene Lerngruppen (vgl. Czinki 2011). Voraussetzung für eine produktive Nutzung der Heterogenität ist ein allgemeines Klima der Toleranz, Neugier und Offenheit in der Lehrveranstaltung (ebd.: 17).

Bei sehr stark heterogenen Lerngruppen besteht die Gefahr, dass viel Zeit und Energie für den Aufbau einer produktiven Gruppendynamik verloren geht und die Konsensbildung zu schwierig ist (ebd.: 16). In diesem Fall können Lehrmethoden bevorzugt werden, bei denen individuelles und selbstgesteuertes Lernen im Mittelpunkt stehen (vgl. Abb. 13).[96] Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass individuelles Lernen häufig mit einer Einschränkung der Gruppengröße einhergeht, da sonst das nötige Feedback nicht mehr gegeben werden kann und die einzelnen Lernenden nicht mehr angemessen betreut werden können (vgl. Kap. 2.1.1.1 zum individuellen Lernen). Eine Ausnahme hiervon sind E-Learning-/Blended-Learning-Methoden, die die Möglichkeit bieten, auch große Gruppen mit hoher Heterogenität mithilfe einer individuellen Methode zu betreuen (vgl. Wendorff 2007; vgl. dazu auch Kap. 2.4.3 zum E-Learning/Blended Learning). Bei großen, stark heterogenen Lerngruppen können kollaborative Methoden gewählt werden, wobei Maßnahmen ergriffen werden sollten, um die Heterogenität innerhalb der einzelnen Kleingruppen zu senken. Dies kann beispielsweise geschehen, indem man die Gruppenverteilung der freien Wahl der Lernenden überlässt, da sie sich erfahrungsgemäß häufig nach

---

damit zu rechnen ist, dass verschleierte Studentinnen daran teilnehmen. Die Auseinandersetzung über Sinn und Unsinn von Verschleierung gehört nicht in die Übersetzungsübung und hindert die Betroffenen eventuell an einer produktiven Teilnahme an der Gruppe.

96 Zum Einfluss der Heterogenität bzw. Homogenität der Lerngruppe auf individuelle und kollaborative Methoden vgl. Czinki (2011).

kultureller Ähnlichkeit oder bestehenden Freundschaften gruppieren (Czinki 2011: 17).

Sowohl bei kleinen als auch bei großen Lerngruppen mit mittlerer Heterogenität können kollaborative Lehrmethoden genutzt werden, da eine mittlere Heterogenität sich nicht negativ auf kollaborative Methoden auswirkt und sich kollaborative Methoden daher besonders für Lerngruppen dieser Art anbieten (Czinki 2011). Eventuell kann es bei großen Lerngruppen und der Anwendung kollaborativer Lehrmethoden ratsam sein, die Heterogenität innerhalb der Kleingruppen sogar zu erhöhen, um einen dynamischeren Wissensaustausch zu erreichen.[97] Die Heterogenität innerhalb der Kleingruppen kann beispielsweise durch eine zufällige Verteilung der Lernenden auf die Kleingruppen oder ein vorheriges Abfragen von Meinungen und die anschließende Verteilung gegensätzlicher Meinungen in eine Kleingruppe erhöht werden (ebd.: 17). Bei kleinen Lerngruppen mit mittlerer Heterogenität können dann individuelle Methoden bevorzugt werden, wenn die Gruppe so klein ist, dass sich keine sinnvolle Gruppenarbeit organisieren lässt. Es muss jedoch nochmals betont werden, dass auch in Gruppen, in denen kollaborative Konzepte bevorzugt angewendet werden, immer dafür gesorgt werden sollte, dass Unterrichtselemente vorhanden sind, bei denen individuell gearbeitet wird, da bei kollaborativen Methoden gewissheitsorientierte Lernende signifikant schlechter abschneiden als ungewissheitsorientierte und dadurch benachteiligt werden (Huber 1996: 79 f., vgl. Kap. 2.1.1.6).

Bei den Lerngruppen, deren Zusammensetzung eine kollaborative Methode zulässt, können insbesondere das LdL bzw. Varianten davon interessant sein, da diese Methoden gut zum Wissensausgleich bei unterschiedlichem Vorwissen geeignet sind (vgl. Kap. 2.1.1.8).

---

[97] Es kann beispielsweise sinnvoll sein darauf zu achten, dass in den einzelnen Kleingruppen nicht nur Lernende mit demselben kulturellen Hintergrund sind, sondern sich gemischte Gruppen bilden.

Grad derHeterogenität / Größe der Lerngruppe	**mittlere Heterogenität**	**hohe Heterogenität**
kleine Lerngruppe (5-15 Teilnehmer)	individuelle Lehrmethoden/ kollaborative Lehrmethoden	individuelle Lehrmethoden
mittlere Lerngruppe (16-25 Teilnehmer)	kollaborative Lehrmethoden (eventuell Heterogenität innerhalb der Kleingruppen erhöhen)	kollaborative Lehrmethoden (eventuell Heterogenität innerhalb der Kleingruppen senken)
große Lerngruppe (ab 26 Teilnehmer)	kollaborative Lehrmethoden (eventuell Heterogenität innerhalb der Kleingruppen erhöhen); Möglichkeit des Einsatzes von E-Learning/Blended Learning prüfen	kollaborative Lehrmethoden (Heterogenität innerhalb der Kleingruppen senken); Möglichkeit des Einsatzes von E-Learning/Blended Learning prüfen

Abb. 13: Übersicht über die Möglichkeit von kollaborativen und individuellen Lehrmethoden bei verschiedenen Gruppengrößen und unterschiedlichen Graden an Heterogenität

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrende viele Möglichkeiten haben, die Heterogenität von Lerngruppen produktiv zu nutzen. Dazu ist vor allem ein offenes, tolerantes Klima in der Lehrveranstaltung von großer Bedeutung. Vor der Konzeption des Unterrichts und der Auswahl der geeigneten Lehrmethode sollten Lehrende die voraussichtliche Gruppengröße und -zusammensetzung analysieren und eventuell Maßnahmen zur Erhöhung oder Senkung der Heterogenität innerhalb von Kleingruppen vorsehen. Im folgenden Kapitel wird der Einfluss der Bologna-Reform auf die Umsetzung aktivierender Methoden in der Hochschuldidaktik diskutiert.

2.4.6 Auswirkungen der Bologna-Reform auf die europäische Hochschuldidaktik

Kernanliegen der 1999 begonnenen Bologna-Reform ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraums sowie die Förderung der europäischen Hochschulen mit dem Ziel einer Verbesserung der Qualifikation der europäischen Bürger für den Arbeitsmarkt, einer 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 (Europäische Bildungsminister 1999). Als Maßnahmen für die Erreichung dieser Ziele sollen vergleichbare Abschlüsse eingeführt, die Mobilität der Lehrenden und Studierenden erhöht sowie die Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung verbessert werden (ebenda). Für die Hochschuldidaktik ist u. a. besonders wichtig, dass sich die Lehre an Hochschulen für die Umsetzung dieser Ziele an ‚Learning Outcomes' und Kompetenzen und nicht mehr an Lerninhalten orientieren soll, was nur durch den bereits angesprochenen ‚Shift from Teaching to Learning' und die Einführung kompetenzorientierter Lehrveranstaltungen und Prüfungen umsetzbar ist (vgl. Ertel/Wehr 2007; Wildt 2005, 2010; vgl. Kap. 2.4 Neue Lernkultur an Hochschulen). Die Sachzwänge, die sich aus der politisch gewollten Umstrukturierung der europäischen Hochschullandschaft ergeben, sind daher wahrscheinlich in einem ebenso großen Maße für die Einführung einer neuen Lernkultur an Hochschulen verantwortlich wie der erkenntnistheoretisch motivierte Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion (vgl. Knauf 2010).

Ein sehr schwieriges Konzept ist in diesem Zusammenhang die in der englischen Fassung der gemeinsamen Erklärung sogenannte Employability, die einen breiten Raum in der Diskussion über die Auswirkungen der Bologna-Reform für die Hochschulen einnimmt.[98] Häufig bleibt dieser Begriff in der deutschsprachigen Literatur zur Bologna-Reform unübersetzt, wobei in einigen Fällen nicht klar wird, was genau die jeweiligen Autoren unter Employability verstehen. In anderen Beiträgen wird Employability mit ‚Berufsbefähigung', ‚Beschäftigungsbefähigung' oder ‚Arbeitsmarktbefähigung' widergegeben, was möglicherweise auf unterschiedliche Annahmen bezüglich der Bedeutung von Employability hinweist

[98] Vgl. dazu die Diskussion in Schaeper/Wolter (2008) über ‚Berufsfähigkeit' vs. ‚Beschäftigungsfähigkeit' im Zusammenhang mit der Bologna-Reform.

(vgl. Schaeper/Wolter 2008). Employability kann zum einen in einem sehr engen Sinn als ‚Ausbildung für einen bestimmten Beruf' verstanden werden. Kritiker wenden gegen diese Auffassung ein, dass sich die Hochschulen damit zum bloßen ‚Erfüllungsgehilfen' der Wirtschaft machen lassen und ihren traditionellen Anspruch einer akademischen humanistischen Bildung aufgeben (vgl. Schaper/Wolter 2008; Landfried 2005). Schaeper/Wolter argumentieren gegen diese enge Sichtweise außerdem, dass aufgrund des wirtschaftlichen Strukturwandels die Entwicklung bestimmter Berufsbilder und der an sie gestellten Anforderungen gar nicht vorhersehbar und somit eine einseitig auf diese ausgerichtete Hochschulausbildung nicht sinnvoll ist (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 613; vgl. dazu auch Landfried 2005). Mit den weiter gefassten Begriffen ‚Beschäftigungsfähigkeit' bzw. ‚Qualifikation für den Arbeitsmarkt' wird das Konzept der Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf zugunsten der Fähigkeit, sich auf dem (zukünftigen) Arbeitsmarkt mithilfe von im Studium erworbenen Schlüsselkompetenzen behaupten zu können, aufgegeben (vgl. Schaeper/Wolter 2008)[99]. Da diese Fähigkeit, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten, nicht nur auf die Zeit direkt nach Abschluss des Hochschulstudiums bzw. die Erstaufnahme einer Arbeitstätigkeit bezogen ist, sondern auf die gesamte Berufstätigkeit, ist eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen zur Erreichung dieses Ziels die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (ebd.: 612). Weitere Schlüsselkompetenzen, die in diesem Zusammenhang genannt werden, sind „Bereitschaft zu Mobilität und Flexibilität", „Selbstmanagement" und „Selbstverantwortung" (ebenda).[100] Hinsichtlich der Wirksamkeit lehrerzentrierter vs. akti-

---

99 Vgl. dazu die Auffassung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zum Begriff der Employability: „Mit der Bologna-Reform wurde die Forderung nach Employability zwar erneuert, doch stand der Begriff nicht unbedingt im Vordergrund. Wieder wurde dieser Aspekt zu Gunsten anderer Aufgaben übersehen. Es könne schließlich nicht sein, dass die Hochschule zum bloßen Handlanger und Erfüllungsgehilfen von Arbeitgebern werde, meinten die Kritiker. Es könne nicht sein, dass sie die Studierenden stur auf einen Beruf trimme. Genauso allerdings ist Employability falsch verstanden. Es geht nicht darum, Studierende für einen bestimmten Job fit zu machen, ihren Horizont auf ein Berufsbild hin einzuengen. Vielmehr soll der Horizont erweitert werden über die Inhalte des Studiums hinaus. Studierende sollen Fähigkeiten erwerben, die sie auch nach dem Studium weiterbringen, wo immer sie ihr Weg hinführt. Dabei geht es auch um die viel beschworenen Schlüsselqualifikationen, die so unterschiedliche Felder wie fremdsprachliche Kompetenz, Lernkompetenz oder soziale Kompetenz umfassen." (Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2013: 37).

100 Obwohl Schlüsselkompetenzen normalerweise als ‚außerfachliche' bzw. ‚fachübergreifende' Kompetenzen definiert werden (vgl. Kap. 2.1.2), gibt es dennoch Schlüsselkompetenzen, die eher fachlich relevant sind als andere bzw. bei denen sich der fachliche und der außerfachliche Aspekt überschneiden. Bei Übersetzern wären dies beispielsweise ‚Pünktlichkeit', ‚Genauigkeit' oder ‚Eigenverantwortung' (vgl. dazu Kap. 3.1.2.5 zur sozioprofessionellen Kompetenz von Übersetzern). Das Konzept der Schlüsselkompetenzen kann demnach keinen

vierender Lehrmethoden gibt es laut Schaeper/Wolter (2008) Hinweise dafür, dass aktivierende Lehrmethoden für den Aufbau von Schlüsselkompetenzen besser geeignet sind als traditionelle Lehrmethoden. Allerdings warnen Schaeper/Wolter davor, die Hochschulausbildung gänzlich vom Bezug auf einen bestimmten Beruf zu lösen und den Schlüsselkompetenzen eine allzu dominante Rolle zuzuordnen:

> „Nun wäre es ein Missverständnis, dass Beschäftigungsfähigkeit ohne fachliche Kompetenzen erreichbar sei. Ebenso wäre es eine Fehlinterpretation anzunehmen, dass Schlüsselkompetenzen domänenspezifische Kompetenzen kompensieren könnten (vgl. Weinert 1998). Auch wären eine Aufgabe des Berufskonzeptes und die Hinwendung zum ‚Individualberuf', den sich jeder selbst zusammenstellt, aus mehreren Gründen nicht denkbar und nicht praktikabel: Zum einen stellt der Beruf einen Kristallisationspunkt der sozialen Identität dar (vgl. Beck/Brater/Tramsen 1976, S. 39 ff.); zum anderen würde der ‚Bastelberuf' eine Transparenz des Arbeitsmarktgeschehens und der Qualifikationsbedarfe sowie einen Grad an individueller Informiertheit, Selbstorganisations- und Integrationsleistung voraussetzen, der nicht gegeben ist und auch nicht erwartet werden kann (vgl. Braukowitz 2007). Von daher ist es problematisch, sich vom Berufsbezug akademischer Bildung und von der Orientierung des Studiums auf berufliche Tätigkeitsfelder zu verabschieden und diese Prinzipien durch Employability als Leitidee der Studienreform zu ersetzen." (Schaeper/Wolter 2008: 614)

Weder eine Verengung des Hochschulstudiums auf einen einzigen Beruf gemäß den Vorgaben der Wirtschaft noch eine sehr weit gefasste Perspektive, die komplett vom Berufsbezug getrennt wird und eine Vorbereitung auf eine unbekannte Zahl an möglicherweise in Zukunft relevanten Qualifikationen ins Auge fasst, erscheint demnach sinnvoll. Stattdessen ist möglicherweise die Orientierung an dem breiteren, aber dennoch fachlich determinierten Konzept des ‚beruflichen Tätigkeitsfeldes' angemessen (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 611; vgl. dazu auch Pfäffli 2005: 57). Das Konzept der Employability wird in dieser Arbeit daher als eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen gegründete Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld verstanden, bei der sowohl fachliche als auch relevante generische Kompetenzen ausgebildet werden sollen, die es den Studierenden ermöglichen, auf zukünftige Entwicklungen in diesem beruflichen Tätigkeitsfeld und dadurch

---

einheitlichen Kanon für alle Studienfächer umfassen, sondern müsste jeweils für einzelne Studienfächer definiert werden.

entstehende neue Anforderungen adäquat reagieren und die eigene Berufstätigkeit aktiv gestalten zu können.[101]

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Studiengänge ist eines der Kernprobleme, wie ein derart komplexes Ziel innerhalb der für die gestuften Abschlüsse vorgesehenen Zeit erreicht werden kann. Wenn Employability so wie in dieser Arbeit auf ein breiteres berufliches Tätigkeitsfeld bezogen wird, so müsste man unterschiedliche Tätigkeiten definieren, deren zugehörige Kompetenzen innerhalb eines BA- bzw. MA-Studiums erreicht werden können. Zumindest bei den übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen ist dabei jedoch noch kein Konsens erreicht worden, d. h. die verschiedenen Hochschulen sind sich nicht darüber einig, zu welchen Tätigkeiten innerhalb des Berufsfeldes ‚Übersetzen' das BA- bzw. MA-Studium führen soll (vgl. Nord 2005a). Das macht die Situation für Studienanfänger zum Teil sehr unübersichtlich, da sie sich der Konsequenzen ihrer Entscheidung für eine bestimmte Hochschule oder einen bestimmten Studiengang nicht bewusst sind (ebenda).[102]

Im Hinblick auf die Auswirkungen der Bologna-Reform auf die europäische Hochschuldidaktik ist als weiterer Faktor die Erhöhung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden zu nennen. Diese Maßnahme zur Erreichung der Ziele der Bologna-Reform ist neben dem bereits besprochenen Aspekt des lebenslangen Lernens ein weiterer Faktor, der sich auf die Heterogenität der Lerngruppen auswirkt. Steigende Mobilität von Studierenden bedeutet, dass es immer mehr Lerngruppen mit gemischter Herkunft geben wird. Lehrende müssen sich daher in Zukunft nicht nur mit einer höheren Heterogenität bezüglich Alter und Vorwissen, sondern auch hinsichtlich kultureller Identität auseinandersetzen (vgl. dazu beispielsweise Kelly 2005 für die Übersetzerausbildung an Hochschulen).

Die Bologna-Reform hat für die europäische Hochschuldidaktik demnach tiefgreifende strukturelle Konsequenzen. Abgesehen von allen Problemen, die sich aus der Bologna-Reform ergeben, lässt sich jedoch bereits jetzt schon sagen, dass diese einen enormen Anschub für die Umsetzung konstruktivistischer Lerntheorien und die Einführung aktivierender Lehrmethoden in der Hochschuldidaktik bedeutet,

---

101 Vgl. dazu Kap. 3.1.2 „Der Übersetzer als Experte" zur Diskussion über die Bedeutung generischer Kompetenzen in der Übersetzerausbildung und Kap. 3.3.4 „Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Übersetzerausbildung" zum Verständnis von Employability im Zusammenhang mit dem Berufsfeld ‚Übersetzen'.

102 Vgl. dazu Ahmann (2012) zu stereotypen Vorstellungen von Studienanfängern hinsichtlich des Studiums und Berufsalltags von Übersetzern.

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.

2.4.7 Zusammenfassung und Ausblick: Konstruktivismus und Educational Neurosciences - neue Lernkultur an Hochschulen

Konstruktivistische Ansätze und – in einem geringeren Maße – Educational Neurosciences haben seit Anfang der 1990er Jahre tiefe Spuren in der Hochschuldidaktik hinterlassen und einer neuen Lernkultur mit einer lernerorientierten Lehre den Weg bereitet. Tatsächlich gibt es wahrscheinlich keinen einzigen Autor, der seit dem Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion für einen weiteren umfassenden Einsatz lehrerzentrierter Lehrmethoden in der Hochschullehre plädiert. Allerdings sind sich die meisten Hochschuldidaktiker durchaus dessen bewusst, dass ein ausschließlich auf konstruktivistischen Lehrmethoden aufbauender Unterricht nicht durchführbar ist, da der Aufwand sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden zu hoch ist und bestimmte deklarative Wissensbestände gut durch Instruktion vermittelt werden können. Außerdem verhindern häufig die tatsächlichen Sachzwänge in Form großer Lerngruppen und schlechter Ausstattung der Hochschulen die Anwendung konstruktivistischer Lehrmethoden, die in den meisten Fällen eher für kleine bis mittlere Lerngruppen geeignet sind. Auch didaktische Gründe sprechen gegen ausschließlich konstruktivistische Lernumgebungen, da nicht alle Personen gleichermaßen von diesen profitieren und die Wirksamkeit konstruktivistischer Lehrmethoden höher ist, wenn sie durch sorgfältige Instruktion flankiert werden. Die hohen Ansprüche, die in Bezug auf die Konzeption konstruktivistischer Lernumgebungen gestellt werden, sind wahrscheinlich einer der Gründe, warum trotz der Dominanz konstruktivistischer Ansätze in der Theorie die Umsetzung in die Praxis bisher an vielen Stellen noch nicht gelungen ist. Lernforscher bemängeln, dass es in der Hochschullehre noch viel zu viele Lehrveranstaltungen gibt, die nach dem traditionellen Schema Vorlesung mit Klausur – Seminar mit Referat und Hausarbeit gestaltet sind. Dennoch kann in den letzten Jahren eine Zunahme innovativer Lehrprojekte und der Anwendung neuer Methoden beobachtet werden.

Seit etwa der Jahrtausendwende wird im Zusammenhang mit dieser neuen Lernkultur von ‚aktiver Lehre' bzw. ‚aktivierenden Lehrmethoden' gesprochen. Diese scheinen allerdings konzeptionell nicht ausreichend diskutiert zu werden und haben offensichtlich den Begriff ‚konstruktivistische Lehrmethoden' abgelöst, ohne dass eine tiefergehende Begriffsbestimmung oder Auseinandersetzung mit Nutzen und Grenzen der aktivierenden Lehrmethoden stattfindet. Eine wichtige Einschränkung des Begriffs ‚aktive Lehre' trifft Renkl, der darauf hinweist, dass nicht die äußerlich sichtbare Aktivität für die Wirksamkeit einer aktivierenden Lehrmethode ausschlaggebend sein kann, sondern dass es auf die aktive mentale Fokussierung auf die Schlüsselkonzepte des Lerninhalts ankommt. Damit schließt er an neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur Arbeitsweise des Gedächtnisses, insbesondere des Arbeitsgedächtnisses, an und erweitert den Begriff der aktivierenden Lehrmethoden auf diejenigen Methoden, die diese mentale Fokussierung auf Schlüsselkonzepte des Lerninhalts fördern. Die in Kapitel 2.3 formulierten Prinzipien gelingenden Lernens sind als Leitlinien für die Gestaltung von Lernumgebungen, die diese Bedingungen erfüllen, geeignet und werden daher in Kapitel 4 zur Konzeption aktivierender Lehrmethoden für den Übersetzungsunterricht herangezogen.

Die Wirksamkeit aktivierender Lehrmethoden ist bisher nicht eindeutig belegt, insbesondere da ihr Mehrwert gegenüber den traditionellen lehrerzentrierten Lehrmethoden möglicherweise im gemeinsamen Aufbau fachlicher und generischer Kompetenzen liegt, die Messung der generischen Kompetenzen jedoch methodische Schwierigkeiten hat. Tendenziell bescheinigen empirische Studien jedoch aktivierenden Lehrmethoden eher eine höhere Wirksamkeit als lehrerzentrierte.

Neben den epistemologischen und didaktischen Begründungen für den Paradigmenwechsel in der Hochschuldidaktik gibt es einige gesellschaftliche und politische Entwicklungen, die ihn vorangetrieben haben. Dazu gehört zum einen der umfassende Siegeszug des Computers, der die Entwicklung multimedialer Lernumgebungen und damit eine Flexibilisierung des Unterrichts ermöglicht hat. Zum anderen ist die gesellschaftspolitische Forderung nach einer Erweiterung traditioneller Lernphasen und einer Hinwendung zum Konzept des lebenslangen Lernens nur durch Methoden zu bewältigen, die der dadurch bedingten Heterogenisierung der Lerngruppen und ihren Implikationen wirksam begegnen können. Traditioneller Unterricht, der auf homogene Alters-, Wissens- und Leistungsgruppen ausgerichtet ist, kann die Anforderungen einer immer komplexeren Lernwelt nicht

erfüllen und muss daher durch Methoden ergänzt werden, die Heterogenität nicht nur beherrschen können, sondern auch fruchtbar machen.

Der wichtigste Faktor, der außerhalb der akademischen Diskussion um Konstruktion oder Instruktion für eine neue Lernkultur an europäischen Hochschulen gesorgt hat, ist jedoch die Bologna-Reform. Ihre Ziele, vor allem die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums, sind ohne einen tiefgreifenden Wandel der Lernkultur nicht zu erreichen, wobei insbesondere die Forderung nach einer kompetenzorientierten Lehre bzw. einer Orientierung an ‚Learning Outcomes' ein Aspekt ist, der durch lehrerzentrierte Lehrmethoden nicht umsetzbar ist. Der politische Wille hat hier entscheidenden Einfluss auf die Umgestaltung der Hochschullehre und ist so sehr mit dem Begriff der neuen Lernkultur an Hochschulen verwoben, dass man im europäischen Kontext fast von einer Symbiose zwischen Bologna-Reform und ‚Shift from Teaching to Learning' sprechen kann. Da eine Umkehr der gesellschaftspolitischen Gegebenheiten zurück zu einzelstaatlichen hochschulpolitischen Lösungen derzeit unwahrscheinlich erscheint, wird die Implementierung der neuen Lernkultur an Hochschulen und die Anwendung aktivierender Lehrmethoden wahrscheinlich in Zukunft zunehmen. Im folgenden Kapitel wird näher untersucht, wie sich die Übersetzungsdidaktik im selben Zeitraum entwickelt und wie sie auf die epistemologischen, lerntheoretischen und gesellschaftspolitischen Wandlungen reagiert hat, die die Hochschuldidaktik innerhalb von etwa fünfundzwanzig Jahren vollständig ‚umgekrempelt' haben.

3 Entwicklung der Übersetzungsdidaktik

In Kapitel 2 wurde dargestellt, welche verschiedenen Vorschläge es aus der Allgemeinen Didaktik, der Hochschuldidaktik und den Educational Neurosciences gibt, um Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden einen möglichst hohen Lernzuwachs haben und noch unbekannte Probleme, denen sie später im Beruf oder auch außerhalb davon begegnen, selbstständig lösen können. Dafür wurden Prinzipien gelingenden Lernens formuliert, mit deren Hilfe Lehrende Unterricht modellieren, bereits bestehende Lehrmethoden überprüfen und modifizieren und neue Methoden entwickeln können. Bevor diese Prinzipien gelingenden Lernens jedoch auf eine Fachdidaktik, in diesem Fall die Übersetzungsdidaktik, angewendet werden können, muss erst einmal geklärt werden, welche Ziele eigentlich die jeweilige Fachdidaktik verfolgt. Colina betont die kommunikative Dimension der Translationskompetenz und formuliert als Ziel der Übersetzungsdidaktik: „To facilitate the acquisition of communicative translational competence by providing opportunities for engaging in communicative translation tasks and by working along with the natural process of acquisition“ (Colina 2003: 29). Übersetzungsunterricht soll den Studierenden die Möglichkeit bieten, diese kommunikative Dimension der Translation in speziellen Aufgaben einzuüben und dadurch ihre translatorischen Kompetenzen[103] aufzubauen. Wie genau diese kommunikative Translationskompetenz aussieht und wie die Übersetzungsaufgaben gestaltet werden sollen, muss natürlich für die Durchführung des Unterrichts entsprechend spezifiziert werden. Für die Übersetzungsdidaktik bedeutet dies, dass zunächst einmal festgelegt werden muss, welche Kompetenzen ein Übersetzer haben und welche davon er in seiner Ausbildung an der Hochschule entwickeln sollte. In der Einleitung zu ihrem Band „Developing Translation Competence“ führen Schäffner und Adab dazu aus:

> „A first priority is, therefore, the need to define more clearly the different sub-competences involved in the translation process, in order to try and identify a set of principles which could form the basis for a solid foundation in training in translation. Only then will it be possible to work on the interrelationship of these principles and finally incorporate these into a programme designed to enable translators to achieve an overall (desired) level of translation competence.” (Schäffner/Adab 2000: ix)

[103] Zur Definition von Kompetenzen siehe Kap. 2.1.2.

Diese beiden Ziele, nämlich die Formulierung translatorischer Subkompetenzen, mit denen professionelle Übersetzer ausgestattet sein sollten, und die Modellierung eines Curriculums, in dem diese Subkompetenzen entwickelt werden, müssen nicht unbedingt übereinstimmen: Gerade die Differenz zwischen diesen beiden hat den Hochschulen lange Zeit (und noch bis heute) die Kritik eingebracht, Übersetzer auszubilden, die für den Übersetzermarkt nur unzulänglich ausgebildet sind. Die Forderung der Bologna-Reform nach Employability der Absolventen wirft die europäischen Hochschulen (wieder einmal) mitten in die Diskussion, inwieweit man sich den Anforderungen des Marktes unterordnet oder ob es Elemente gibt, die ein distinktives Merkmal der Ausbildung von Übersetzern an Hochschulen sein können (vgl. Bernardini 2004b; Kearns 2012; vgl. dazu auch Kap. 3.3.4 zur Diskussion um Employability). Andererseits muss die Ausbildung an Hochschulen im Hinblick auf die Employability im Sinne einer Vorbereitung auf ein fachlich determiniertes Tätigkeitsfeld (vgl. Kap. 2.4.6) bewusst ‚unterdeterminiert' sein, da das Berufsbild des Übersetzers und Dolmetschers mittlerweile so differenziert ist, dass es zu einer allzu spezialisierten und zerfaserten Ausbildung käme, wollte man dieser Forderung nachkommen (vgl. Kelly 2005: 27). Dennoch ist die Diskussion darüber, inwieweit man sich an ein vom Übersetzermarkt geformtes Wunschbild anpasst, wichtig und wird uns später noch beschäftigen (vgl. Kap. 3.3.4).

Es gilt also zunächst zu klären, was ein Übersetzer, der in diesem fachlich determinierten Feld tätig sein will, können muss.[104] Modelle für die Translationskompetenz gibt es zuhauf, einige unterscheiden sich gravierend voneinander, andere sind nur als Modifizierungen bereits bekannter Modelle zu betrachten. Auf ein allgemein gültiges Modell der Translationskompetenz hat man sich jedoch in der Translationswissenschaft bisher noch nicht geeinigt. Einig ist man sich in der Literatur jedoch größtenteils darüber, dass Translationskompetenz kein eindimensionaler Begriff ist, sondern sich aus verschiedenen Subkompetenzen zusammensetzt, die von den verschiedenen Translationswissenschaftlern jeweils unterschiedlich strukturiert und kombiniert werden (vgl. Göpferich et al. 2011: 58). Der Begriff der translatorischen Kompetenz bleibt für den Didaktiker dabei trotz

[104] Zwar hat sich das Spektrum beruflicher Möglichkeiten für Übersetzer in den letzten Jahren erweitert, dennoch sind die meisten Übersetzer heutzutage als Fachübersetzer, zumeist im Bereich Technik, tätig (vgl. Schmitt 1998). Die Ausführungen in dieser Arbeit beziehen sich daher auf Fachübersetzer bzw. auf Übersetzungsdidaktik für die Ausbildung von Fachübersetzern.

oder gerade wegen der Fülle an Beiträgen zu diesem Thema unscharf, da noch nicht einmal Einigkeit darüber besteht, ob mit translatorischer Kompetenz die Gesamtheit der Subkompetenzen gemeint ist, wobei sie dann auch Kompetenzen einschließen würde, die nicht nur für Übersetzer im Speziellen gelten (z. B. die Sprachkompetenz, die auch zu den Kernkompetenzen von Fremdsprachenlehrern gehört), oder ob sie sich nur auf diejenige(n) Kernkompetenz(en) bezieht, durch die sich Übersetzer von anderen Fremdsprachenberufen unterscheiden, die also das ‚Übersetzerische' am Übersetzen betreffen (vgl. Pym 1992, 2003). Hinzu kommt noch eine Erweiterung um den Begriff der ‚*Translator competence*', der beispielsweise von Kiraly im Sinne einer ganzheitlichen Kompetenz, die auch die Entwicklung einer sozio-professionellen translatorischen Subkompetenz[105] umfasst, verwendet wird (vgl. Kiraly 1995, 2001, 2006, 2007). Andere Autoren wiederum verwenden ‚*Translation competence*' und ‚Translator competence" synonym. Es werden in diesem Teil der vorliegenden Arbeit daher zunächst einige bestehende Modelle der Translationskompetenz vorgestellt, die in der übersetzungsdidaktischen Literatur besonders häufig diskutiert werden, und ihre Beziehung zueinander entlang der Entwicklungslinien der Translationswissenschaft geklärt (vgl. Kap. 3.1).

Ein Translationskompetenzmodell allein hilft jedoch für die Gestaltung von Übersetzungsunterricht noch nicht weiter, denn wenn einmal darüber Klarheit herrscht, was angehende Übersetzer lernen sollen, muss danach noch geklärt werden, wie Lernende diese verschiedenen translatorischen Subkompetenzen überhaupt entwickeln können. Abgesehen von einigen frühen Diskussionen über die Qualität von Translationskompetenz im Sinne einer angeborenen oder erworbenen Fähigkeit (vgl. Harris 1977; Shreve 1997; Toury 1995) beschäftigen sich Translations-wissenschaftler erst seit der Rezeption der Expertiseforschung durch Chesterman (1997) mit Modellen des Erwerbs von Translationskompetenz. Erste Translationskompetenzerwerbsmodelle sind noch sehr vage formuliert, doch die neueren Kompetenzerwerbsmodelle haben im Licht neuester Erkenntnisse der Translationsprozessforschung, der Expertiseforschung und anderer Theorien (beispielsweise die Theorie komplexer Systeme) schärfere Konturen bekommen (vgl. Kap. 3.2.6).

---

[105] Mit sozioprofessioneller translatorischer Subkompetenz sind generische Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, hohes Verantwortungsbewusstsein usw. gemeint, die heutzutage für die Tätigkeit als Fachübersetzer unabdingbar sind (vgl. Kap. 2.1.2 zur Definition von generischen Kompetenzen; vgl. Kap. 3.2.5 zu Kiralys Translationskompetenzmodell).

Einige der vorgestellten Translationskompetenzmodelle sind nicht für die Modellierung von Übersetzungsunterricht entwickelt worden, sondern bilden einen Beitrag zur Debatte über das Wesen und die Grenzen der Übersetzung als Produkt sowie zur Translationsprozessforschung. Für die Zieledefinition des Übersetzungsunterrichts braucht man jedoch ein operationalisierbares und daher didaktisches Modell der translatorischen Subkompetenzen (vgl. Kap. 3.1.2.6 und Kap. 3.1.3). Dieses didaktische Modell kann dann wiederum zusammen mit einem Modell des Translationskompetenzerwerbs einen Rahmen für die Gestaltung des Übersetzungsunterrichts bilden. Wie bereits in der Einleitung dargestellt, erfährt die Entwicklung der Übersetzungsdidaktik durch die Rezeption verschiedener Impulse aus der Allgemeinen Didaktik, der Hochschuldidaktik, aber auch aus den sich verändernden Rahmenbedingungen für Übersetzer in ihrer Berufswelt eine seit den 90er Jahren steigende Dynamik. Hurtado Albir fasst allgemein für die Hochschuldidaktik und damit auch für die Übersetzungsdidaktik die Herausforderungen zusammen, denen sich Unterricht an Hochschulen heutzutage stellen muss:

> „In addition to the above mentioned deficit in research tradition, one has to add the challenges faced by higher education today, challenges which, clearly, translation teaching also faces. To my way of thinking, these challenges break down into three categories:
>
> (1) Adapting teaching to a model that is comparable and recognizable at an international level, and able to respond to the demands that arise from growing mobility in both academic and professional spheres. This requirement is particularly pertinent in the context of the European Union.
>
> (2) Adapting teaching to a model that adheres more to the demands of society and the job market. With this in mind, we should take into account that in the employment world the notion of 'professional competence' is used to refer to the combination of knowledge, skills and attitudes that guarantee job efficiency in any given professional field. […]
>
> (3) Adapting teaching to new pedagogical models. On the one hand, this is a response to new social challenges: training that develops the necessary competences to perform well in the job market; and training that guarantees autonomous, multi-purpose and continuous or lifelong learning which can be adapted to a constantly changing world. On the other hand, this is a response to new pedagogical trends that call for an integrated model for teaching, learning and assessment." (Hurtado Albir, 2007: 164)

Bei der Ausarbeitung der eigenen Unterrichtskonzepte ist also auf eine Integration dieser verschiedenen Anforderungen an Hochschulunterricht im 21. Jahrhundert zu achten. Insbesondere die Dimension der *professional competence* verweist wiederum auf die Diskussion um die Employability von Hochschulabsolventen (vgl. Kap. 2.4.6) und spielt bei einigen der vorgestellten Translationskompetenzmodelle eine große Rolle (vgl. EMT-Expertengruppe 2009; Kelly 2005; Kiraly 2006).

Die Vorstellungen, was Übersetzer können müssen, und die dazugehörigen Translationskompetenzmodelle münden bei einigen Übersetzungsdidaktikern in Vorschläge, wie Übersetzungsunterricht gestaltet werden kann, um diese Ziele zu erreichen. Als Beispiele für die Umsetzung dieser Vorstellungen in Unterrichtsmodelle seien hier das Übersetzungspropädeutikum (Nord 1996), der prozessorientierte Übersetzungsunterricht (Gile 2009) und der sozial-konstruktivistische Übersetzungsunterricht (Kiraly 2000) genannt. Diese Ansätze unterscheiden sich sehr deutlich vom traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungs-unterricht (sogenannter ‚Wer-nimmt-denn-mal-den-nächsten-Satz'-Unterricht) und gehen dazu explizit in kritische Distanz. Auch die neueren Tendenzen in der Übersetzungsdidaktik, bei denen insbesondere die Einbindung prozessorientierter Forschungsmethoden sowie die Implementierung von Multimedia-Umgebungen eine Rolle spielen, setzen sich deutlich vom traditionellen Ansatz ab (vgl. Kap. 3.3.2.6).

Am traditionellen Unterricht wird vor allem bemängelt, dass die Studierenden durch die Zerstückelung des Übersetzungstextes in vorzutragende Sätze und die anschließende Korrektur dieser Einzelsätze größere Sinneinheiten aus dem Blick verlieren und somit davon abgehalten werden, über Makrostrategien ihrer Übersetzung zu reflektieren. Durch die permanente Orientierung an einer von der Lehrkraft vorgegebenen Musterlösung werden die Studierenden außerdem in Abhängigkeit vom Urteil einer ‚höheren Instanz' gehalten und könnten somit kein Vertrauen in die eigene Lösung aufbauen (vgl. Kelly 2005; Kiraly 2000, 2005; Nord 1996). Ebenso ist fraglich, ob der traditionelle lehrerzentrierte Übersetzungs-unterricht die von Hurtado Albir (2007) angeführten Anforderungen an modernen Hochschulunterricht erfüllen kann (vgl. dazu auch Baer und Koby in der Einleitung zu ihrem Band „Beyond the Ivory Tower", Baer/Koby 2003b: viii). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsunterricht und die Vorstellung einiger alternativer Unterrichtsmodelle erfolgt in Kap. 3.3.

Eine Vorstellung davon zu haben, welche Kompetenzen Übersetzer im 21. Jahrhundert haben sollten und wie man diese erwerben kann, ist aber keine Garantie für guten Unterricht. Übersetzungsdidaktiker stehen heutzutage vor ganz anderen Herausforderungen als noch vor 40 Jahren, dem Beginn der modernen Translationswissenschaft. Zu den bekannten Problemen wie der Umsetzung der Bologna-Reform (vgl. Kap. 3.3.4) kommt, wie bereits weiter oben ausgeführt, hinzu, dass sich das Berufsbild des Übersetzers vom Intellektuellen im stillen Kämmerlein gewandelt hat. Die immer höheren Anforderungen an die Expertise der Übersetzer und die fast endlose Anzahl an Spezial- und Unterspezialgebieten mit immer ausgefeilteren Technologien machen eine Spezialisierung des Übersetzers fast überlebenswichtig. Hinzu kommen noch zahlreiche neue Arten der Übersetzung, wie z. B. Voice-over oder Softwarelokalisierung, die sehr viel spezifisches Know-How und entsprechende Software erfordern, sodass sich Übersetzer fast zwangsläufig für eine bestimmte Spezialisierung entscheiden müssen, weil sie langfristig nicht in mehreren Bereichen technisch und fachlich auf der Höhe sein können. Für die Übersetzerausbildung bedeutet dies, dass nicht alle Facetten des Übersetzerberufes in einem einzigen Studiengang abgedeckt werden können und auch die Beschäftigung mit Fachgebieten notwendigerweise einen eher generellen Charakter annehmen muss (vgl. Kelly 2005: 27).[106] Doch wie viel ‚generell' und wie viel ‚speziell' stellt ein ausgewogenes Verhältnis dar? Auf welche der vielen Berufsbilder sollen die Studierenden vorbereitet werden? Schon im Jahr 2000 führt Neubert dazu aus:

> „How can we get some order into this seemingly endless jungle of areas and processes that crop up in ever-new ways in the job of the translator (and interpreter)? If experienced practitioners are often overwhelmed by the vast diversification of their workload, how can prospective translators hope to be well-prepared for their careers? How can translation teachers manage to devise a curriculum that can rise to the occasion? How are we to train students and how can we enable teachers to do their job?" (Neubert 2000: 3).

Im Gegensatz dazu stehen die naiven Vorstellungen von Laien („Kann man das studieren?" „Können Sie das 'mal auf Englisch abschreiben?" „Übersetzen Sie doch

---

106 Eine Reaktion auf diese fortschreitende Diversifizierung des Übersetzerberufs sind einige neue Studiengänge, bei denen sich die Studierenden auf Teilbereiche des Übersetzens spezialisieren können. Beispielsweise kann man an der Fachhochschule Köln einen MA in „Terminologie und Sprachtechnologie" belegen. Weitere Beispiele aus Deutschland sind der „MA Softwarelokalisierung" der Hochschule Anhalt, der „MA Medientext und Medienübersetzung" der Universität Hildesheim oder der Diplomstudiengang in „Gebärdensprachdolmetschen" der Westsächsischen Hochschule Zwickau.

einfach, was da steht!“) und auch von Anfängern im Translationsunterricht, die es erst einmal zu korrigieren gilt (vgl. Ahmann 2012). Auch auf dieses Problem der Heranführung von Studienanfängern an ein differenzierteres Bild vom Übersetzen als Prozess haben die verschiedenen Methoden, die bisher für den Übersetzungsunterricht vorgeschlagen wurden, unterschiedliche Antworten, die in Kapitel 3.3 behandelt werden.

3.1 Welche Kompetenzen brauchen Übersetzer?

Über die Frage, welche Kompetenzen Übersetzer brauchen, wird bereits seit den Anfängen der Übersetzungsdidaktik diskutiert, jedoch besteht unter den Translationswissenschaftlern bisher keine Einigkeit darüber, wie ein einheitliches Translationskompetenzmodell aussehen soll. Große Übereinstimmung besteht darüber, dass es sich um ein Multikomponentenmodell handeln sollte, in dem sowohl fachübergreifende Kompetenzen als auch eine zu definierende translatorische Kompetenz sui generis Eingang finden. Über einen ‚harten Kern' an Kompetenzen können sich fast alle Translationswissenschaftler einigen: In eigentlich allen bekannten Translationskompetenzmodellen ist von einer Sprachkompetenz in mehreren Sprachen und einer Sachkompetenz die Rede. Darüber hinaus werden in den verschiedenen Kompetenzmodellen meistens noch eine oder mehrere Subkompetenzen genannt, die stark voneinander abweichen können. (vgl. Göpferich 2008: 148; Presas 2007: 360). Die meisten Modelle führen wiederum als organisierendes Element zwischen den verschiedenen Subkompetenzen eine Art übergreifende Kompetenz auf, die je nach Modell Transferkompetenz, strategische oder translatorische Kompetenz genannt wird und von einigen Translationswissenschaftlern als *die* translatorische Kompetenz schlechthin bezeichnet wird (vgl. beispielsweise Hönig 1997: 76; Lewandowska-Tomaszyczyk 2004: 135; Neubert 1997: 81; Neubert 2000: 10; PACTE 2007: 333). Ausnahmen von diesen multifaktoriellen Modellen sind das Translationskompetenzmodell von Anthony Pym (1992 und neuer 2003), in dem ganz explizit nur die translatorische Kompetenz per se definiert wird (vgl. Kap. 3.1.2.1 diskutiert), sowie das Translationskompetenzmodell von Hanna Risku (1998) (vgl. Kap. 3.1.2.2), in dem der Übersetzungsprozess bei Laien und Experten gegenübergestellt wird.

Translationskompetenzmodelle sind auch immer ein Abbild bzw. Ausdruck der in der Translationswissenschaft vorherrschenden Strömungen, sodass anhand der verschiedenen Kompetenzmodelle die Entwicklung der Translationswissenschaft verfolgt werden kann.[107] So wird in den Kompetenzmodellen, die der Leipziger

[107] Einen Überblick über die Entwicklungen der Übersetzungsdidaktik geben beispielsweise María González Davies und Don Kiraly in Ihrem Beitrag zur Elsevier Enycyclopedia of Language (González Davies/Kiraly 2006) und Dorothy Kelly (2005, 2010). Für die vorliegende Arbeit sind jedoch nur die neueren Modelle nach der kommunikativ-kulturellen Wende relevant (vgl. Kap. 3.1.1).

Schule zuzuordnen sind (z. B. Jäger, Neubert, Wotjak), entsprechend ihrer Auffassung vom primär sprachkonstrastiven Untersuchungsgegenstand der Translationswissenschaft das Primat der linguistischen Kompetenz betont.[108] In den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts erhalten mit der Skopostheorie bzw. ganz allgemein mit der kulturellen Wende in der Übersetzungswissenschaft außersprachliche Faktoren, wie beispielsweise die Kulturkompetenz, ein höheres Gewicht (vgl. beispielsweise Hatim/Mason 1997; Nord 1997b, 2005b; Reiss/ Vermeer 1984). Etwa ab der Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts kann eine Rezeption der damals noch recht jungen Kognitionsforschung und in diesem Zuge auch eine Verlagerung des Schwerpunktes bei der Formulierung von Translationskompetenzmodellen hin zu psycholinguistischen/kognitiven Modellen beobachtet werden, bei denen die Erforschung der inneren Prozesse beim Übersetzen im Mittelpunkt stehen (vgl. beispielsweise Kiraly 1995, PACTE 2000, 2003; Risku 1998). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch der große Einfluss der sich seit den 90er Jahren entwickelnden Expertiseforschung, der sich in den meisten aktuellen Translationskompetenzmodellen niederschlägt (vgl. beispielsweise EMT-Expertengruppe 2009, Göpferich 2008, Kelly 2005, PACTE 2003, Risku 1998), sowie in letzter Zeit die wachsende Bedeutung der Einbindung sozioprofessioneller Aspekte (z. B. Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Verantwortungsbewusstsein) und der Anforderungen des Übersetzermarktes an professionelle Übersetzer (vgl. beispielsweise EMT-Expertengruppe 2009, Kelly 2005, Kiraly 2006). In den folgenden Kapiteln werden diejenigen Entwicklungslinien der Translations-wissenschaft dargestellt (kulturell-kommunikativer bzw. funktionaler Ansatz in Kap. 3.1.1, kognitiver Ansatz in Kap. 3.1.2), aus denen sich Translations-kompetenzmodelle und übersetzungsdidaktische Methoden entwickelt haben, die bis heute in der Übersetzungsdidaktik angewendet werden und daher für die vorliegende Arbeit relevant sind. Exemplarisch werden bei den Translationskompetenzmodellen diejenigen Ansätze näher erläutert, die in der aktuellen übersetzungsdidaktischen Literatur am häufigsten diskutiert werden.

---

[108] Die Kompetenzmodelle der Leipziger Schule sind für die vorliegende Arbeit nicht relevant und werden daher nicht näher erläutert.

3.1.1 Die kommunikativ-kulturelle Wende

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts beginnt die moderne Translationswissenschaft, sich um eine Emanzipation von der Linguistik zu bemühen und einen eigenständigen wissenschaftlichen Diskurs zu etablieren. Trotz dieses Ziels bleibt die sogenannte Leipziger Schule, zu denen beispielsweise Gert Jäger, Otto Kade, Albrecht Neubert und Gerd Wotjak gehören, stark der Linguistik und insbesondere der kontrastiven Linguistik verhaftet. Die in diesen Modellen postulierte Sprachkompetenz des Übersetzers wird als determinierende Struktur für die Definition einer translatorischen Kompetenz aufgefasst, alle weiteren Subkompetenzen sind dieser Sprachkompetenz nachgeordnet und letztlich dem differenzierten Äquivalenzkonzept als dem zentralen Begriff des Translationsvorgangs geschuldet (vgl. Wotjak 1999; Koller 2004). Die Fokussierung auf einen zwar differenzierten, letztlich jedoch immer linguistisch begründeten Äquivalenzbegriff und die dadurch notwendige Einengung des Übersetzungsbegriffs auf Funktionskonstanz in AT und ZT stellt im Lichte der aktuellen Anforderungen an die Expertise professioneller Übersetzer eine unverhältnismäßige Simplifizierung dar, die der modernen Auffassung von Übersetzung als einem komplexen kognitiven Vorgang kaum noch gerecht werden kann (vgl. Risku 1998). Auch für die Übersetzungsdidaktik können die linguistisch orientierten Translationskompetenzmodelle der Leipziger Schule daher heutzutage kaum mehr als Modell für die universitäre Übersetzerausbildung herangezogen werden.

Etwa seit der Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts ist als Gegenbewegung zur linguistisch orientierten Leipziger Schule eine stärkere Einbindung kontextueller Faktoren in den Übersetzungsprozess zu verzeichnen. Dabei bilden zum einen die Skopostheorie und in ihrem Gefolge die Konzentration auf die Textfunktion als Determinante für Übersetzungsentscheidungen einen Schwerpunkt (vgl. Nord 1992, 1997a; Reiss/Vermeer 1984), zum anderen wird die starke Abhängigkeit des Translationsprozesses von kulturellen und kommunikativen Faktoren betont (vgl. beispielsweise bei Hatim/Mason 1997; Hönig 1997; Kußmaul 1992). Weiterhin gibt es zu dieser Zeit einen starken Einfluss der Handlungstheorie, die in der Übersetzungswissenschaft vor allem durch Justa Holz-Mänttäri (1984) repräsentiert wird.

Anders als beim linearen Verständnis der Übersetzung als ‚Umcodierung' innerhalb des Kommunikationsflusses in der Leipziger Schule wird dem Übersetzer hier eine aktive Rolle als Textproduzent zugesprochen und Übersetzung somit als weitaus komplexeres Element innerhalb der Kommunikation zwischen AT- und ZT-Rezipienten verstanden. Nord definiert Translation demnach als „ […] Produktion eines funktionsgerechten Zieltextes in einer je nach der angestrebten oder geforderten Funktion (Translatskopos) unterschiedlich spezifizierten Anbindung an einen vorhandenen Ausgangstext" (Nord 2009: 30). Der in der Leipziger Schule zentrale Begriff der Äquivalenz wird in den der Skopostheorie verpflichteten Ansätzen (insbesondere bei Nord) durch den dynamischen Begriff der Loyalität ersetzt und als moralische Verpflichtung des Übersetzers zur Einbeziehung aller den Übersetzungsprozess determinierender Faktoren interpretiert (vgl. Nord 1992: 40). Das Gelingen oder Scheitern einer Übersetzung hängt damit nicht nur von der Beherrschung sprachlicher oder fachlicher Kompetenzen ab, sondern auch von der Persönlichkeit und moralischen Integrität des Übersetzers sowie seiner Fähigkeit, die verschiedenen Dimensionen der AT-Kultur, ZT-Kultur, der Sichtweisen und Erwartungen der jeweiligen AT- und ZT-Rezipienten sowie den Übersetzungsauftrag, in dem sich der Skopos der Übersetzung manifestiert, in Einklang zu bringen. Nord versteht diese Persönlichkeitsmerkmale als entscheidend für die Übersetzungskompetenz und schlägt vor, diese bei einer möglichen Eignungsprüfung für die Aufnahme einer Übersetzerausbildung zu testen (vgl. Nord 1997b: 95 f.). Für die universitäre Übersetzerausbildung bedeutet diese neue Sichtweise, dass mehr Faktoren im Übersetzungsprozess eine Rolle spielen als nur der AT und der ZT und dass diese Faktoren auch entsprechend in den Übersetzungsunterricht integriert werden müssen. Erste Ansätze einer Distanzierung vom traditionellen Übersetzungsunterricht werden dabei insbesondere bei Nord sichtbar (vgl. Nord 1996; vgl. Kap. 3.3.2.1).

Mit der multidimensionalen Sicht auf den Übersetzungsprozess und den Übersetzer tritt nun auch erstmals das Bild vom Übersetzer als Mittler zwischen den Kulturen in den Vordergrund, wobei die Übersetzung nicht als statisches Gebilde verstanden wird, sondern als das Produkt eines Verhandlungsprozesses zwischen kulturellen Differenzen, dessen Ergebnis dynamisch in Abhängigkeit von der Funktion der Übersetzung variiert. Kupsch-Losereit führt dazu aus:

> „Ein derart an kulturspezifischen Praktiken und deren Rückwirkung auf das sprachliche Handeln in interkulturellen Situationen orientierter dynamischer Transferprozess stellt nicht länger eine lineare Verbindung her zwischen zwei Kulturen oder zwischen AT und ZT, die als historische objektive Gegebenheiten sich in Opposition gegenseitig bestimmen. Der Prozesscharakter des Übersetzens bei der Bewältigung interkultureller Situationen kommt in den Blick, die permanente Transformation von Informationen, Praktiken und Symbolen. Texte und ihre Übersetzungen unterliegen permanenten Umdeutungsprozessen, gerade auch, weil kulturelle Elemente keine feste Bedeutung aufweisen, sondern im jeweiligen geokulturellen Raum bedeutend werden.“ (Kupsch-Losereit 2007: 210)

Übersetzen wird demnach nicht mehr als Austausch zwischen linguistischen und damit textinhärenten Elementen bzw. als Umcodierungsprozess verstanden, bei denen die Rückbindung an den Ausgangstext auf verschiedenen Ebenen der Äquivalenz als Entscheidungskriterium für translatorisches Handeln fungiert, sondern als Überwindung von Problemen auf außertextlicher Ebene, nämlich auf kommunikativer und damit letztlich auf kultureller Ebene (ebenda), sodass Übersetzer nun als Kulturvermittler und Kommunikationsexperten gesehen werden (vgl. Hatim/Mason 1997). Diese neue Perspektive hat bis heute Auswirkungen auf die universitäre Übersetzerausbildung, bei der nun kulturelles Wissen sowohl in eigenen Lehrveranstaltungen (beispielsweise zur Landeskunde) als auch in den eigentlichen Übersetzungsübungen ein größeres Gewicht bekommt. Erstmals wird im Zusammenhang mit der kulturell-kommunikativen Wende im Hinblick auf das Finden und Begründen von Übersetzungsentscheidungen auch von „Strategien der Übersetzung“ gesprochen (Hönig/Kußmaul 1982), einem Konzept, das großen Einfluss auf die Bildung späterer Translationskompetenzmodelle und die Übersetzungsdidaktik hat.[109]

Innerhalb der Übersetzungsdidaktik gibt es im Rahmen des kulturell-funktionalistischen Ansatzes Interesse an einer umfassenden und über das Erlernen kontrastiver linguistischer Strukturen hinausweisenden Übersetzerausbildung. Im Mittelpunkt steht dabei das Erkennen inner- und außertextlicher Faktoren in Ausgangs- und Zieltext, deren Differenzen je nach Funktion der Übersetzung überwunden werden müssen oder nicht. Nord führt dafür als systematischen Ansatz die übersetzungsorientierte Textanalyse ein, bei der die explizite Ausformulierung

---

[109] Beispielsweise bei der Umdeutung der Transferkompetenz als „strategische Kompetenz“ beim Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe (2003). Auch Risku (2002) nennt „Strategie der Übersetzung“ explizit als Fundament des späteren kognitionswissenschaftlichen *Situated-Cognition*-Ansatzes in der Translationswissenschaft.

der Differenzen zwischen Ausgangs- und Zieltextfaktoren unter Berücksichtigung des Skopos den Übersetzungsstudenten als Entscheidungshilfe dienen kann (vgl. Nord 1988; vgl. Kap. 3.3.2.1). Damit löst Nord sich von der rein linguistisch geprägten Textanalyse, deren Relevanz für die Übersetzungsdidaktik beschränkt ist, und entwickelt ein Instrument, mit dem sich Studierende einen strukturellen Zugang zu Übersetzungsproblemen und ihren Lösungen erarbeiten können (vgl. Hönig 1997: 80). Als Konsequenz aus dem skoposorientierten Ansatz erhält die Textproduktionskompetenz des Übersetzers einen höheren Stellenwert, worunter die Fähigkeit zum Produzieren funktionsgerechter Texte in Abhängigkeit von AT-Kultur, ZT-Kultur und Übersetzungsauftrag sowie das Wissen um die verschiedenen Textsortenkonventionen in AS und ZS zu verstehen sind (vgl. beispielsweise Herting 1997: 83; Schäffner 2002: 42 f.). Als weitere Folge aus der Betonung der Einbettung von Texten in die jeweilige AT- und ZT-Kultur gewinnt die Kulturkompetenz bzw. interkulturelle Kompetenz des Übersetzers ein sehr viel größeres Gewicht als vorher und löst die linguistische Kompetenz als Deutungsmuster für die weiteren translatorischen Kompetenzen ab (vgl. Kußmaul 1992: 479). So werden beispielsweise die Sach-, Textproduktions- oder Transferkompetenz als kulturell determinierte und unter dem Aspekt der Interkulturalität zu erwerbende translatorische Kompetenzen interpretiert (vgl. Kupsch-Losereit 2002).[110] In diesem Zusammenhang belegen auch die von Kußmaul für die Übersetzungsdidaktik aufbereitete Prototypensemantik und die aus ihr abgeleitete *Scenes-and-Frames*-Semantik die Hypothese von der als Leitkompetenz verstandenen Kulturkompetenz des Übersetzers (vgl. Kußmaul 1996, 1997a, 2000). Ein weiteres Indiz für diese Sichtweise ist die Gewichtung von Fehlerkategorien, bei der nicht mehr nach strikt linguistischen Gesichtspunkten verfahren wird, sondern der einzelne Fehler unter Berücksichtigung seiner Wirkung im Hinblick auf den Skopos und die kulturelle Einbettung von AT und ZT betrachtet wird. Kußmaul erklärt dazu, dass Übersetzungsfehler unter dem Gesichtspunkt ihrer kommunikativen Wirkung

---

110 Dieses Verständnis der Kulturkompetenz als Deutungsmuster für die weiteren translatorischen Subkompetenzen hat einen erheblichen Einfluss auf spätere Translationskompetenzmodelle und Theorien in der Übersetzungsdidaktik. So verweist González Davies beispielsweise darauf, dass umfassendes Sachwissen dienlich sein kann, um kulturelle Bezüge im Text zu erkennen (González Davies 2004: 74; siehe dazu auch die „Ebenen des sprachlichen kulturellen Wissens“ bei Fleischmann (2004: 329 f.)), Schäffner interpretiert Textkompetenz als „kontrastive, interkulturelle Textsortenkompetenz“ (Schäffner 2002: 42) und die Recherchekompetenz als „general strategy competence whose aim is the ability to resolve problems specific to the cross-cultural transfer of texts“ (Schäffner 2000: 149).

eingeordnet werden sollten (vgl. Kußmaul 1995: 132), d. h. bei einer skoposorientierten Fehleranalyse von Übersetzungen wird der ‚Schaden' im Hinblick auf den Übersetzungsauftrag und unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen Rezeptionsmuster in Ausgangs- und Zielkultur dynamisch bewertet, sodass statische linguistisch orientierte Kriterien nur noch eine untergeordnete Rolle spielen.

Trotz der zentralen Bedeutung der Übersetzungsfunktion, die sich im Übersetzungsauftrag manifestiert und damit einen starken Bezug zur realen Berufswelt der Übersetzer herstellt, äußern sich skoposorientierte Übersetzungsdidaktiker zunächst noch kaum über die Wichtigkeit der sozioprofessionellen Kompetenz von Übersetzern (eine Ausnahme ist – später – Nord 2005b). Entscheidend für das Gelingen des Übersetzungsprozesses ist damit beim skoposorientierten Ansatz die Fähigkeit, die textinternen und -externen Faktoren von AT und ZT korrekt zu analysieren und im Hinblick auf die Übersetzungsfunktion bzw. den Übersetzungsauftrag kulturell in die ZS einzubetten. Die sozioprofessionelle Kompetenz spielt noch keine Rolle. Das mag zum einen daran liegen, dass ihre Bedeutung zu dieser Zeit in der Translationswissenschaft insgesamt noch nicht ins Bewusstsein gelangt ist, zum anderen daran, dass die rasante Veränderung der Lebenswirklichkeit professioneller Übersetzer erst Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts einsetzt und somit erst spätere didaktische Theorien und Translationskompetenzmodelle beeinflusst.

Für die Übersetzungsdidaktik haben skoposorientierte/kommunikativ-kulturelle Translationstheorien und Translationskompetenzmodelle eine immense Bedeutung. Zum einen werten sie den Übersetzer vom einfachen ‚Umkodierer' zu einem aktiven Gestalter des mehrsprachigen Kommunikationsprozesses auf. Übersetzern wird damit im Translationsprozess eine wichtige Rolle zugesprochen und durch die Einführung des Begriffs der Loyalität als Ersatz für die in der Leipziger Schule übermächtige Äquivalenz eine wichtige Dimension des translatorischen Handelns hinzugefügt. Zum anderen hat die Betonung der Kulturkompetenz des Übersetzers als Leitkompetenz zumindest an den deutschen universitären Ausbildungsstätten bis heute einen großen Einfluss auf die Gestaltung der übersetzungswissenschaftlichen Studiengänge, sodass seitdem verstärkt Wert auf eine breitgefächerte interkulturelle Ausbildung der Studierenden gelegt wird. Mit der übersetzungsorientierten Textanalyse und dem Übersetzungsauftrag als Orientierungspunkt werden außerdem

Instrumente eingeführt, die Studierenden einen systematischen Zugang zur Begründung von Übersetzungsentscheidungen und zur Formulierung von Übersetzungsstrategien ermöglichen.

3.1.2 Die kognitive Wende – der Übersetzer als Experte

Vereinzelt bereits in den 80er Jahren und dann verstärkt ab Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts macht sich in der Translationswissenschaft im Allgemeinen und in der Übersetzungsdidaktik im Speziellen der Einfluss der Kognitionswissenschaft bemerkbar, der bereits vorher in der Linguistik zur sogenannten ‚kognitiven Wende' geführt hatte. Translationswissenschaftler interessieren sich nun auch dafür, was in der *Black Box* Übersetzer vorgeht, während der Fokus vorher auf vom Übersetzer losgelösten ‚objektiven' linguistischen und extralinguistischen Strukturen von AT und ZT sowie auf dem ebenfalls vom Übersetzer unabhängigen Skopos lag. In den Blickpunkt gelangen daher zunehmend mentale Zustände des Übersetzers, die zur Erklärung des Übersetzungsprozesses herangezogen werden und sich beispielsweise mit der Abfolge und Struktur von Problemanalyse, Problemlösungsfindung, Entscheidungsfindung, ZT-Planung und ZT-Revision beschäftigen (vgl. Kupsch-Losereit 1997: 209). Dafür werden u. a. aus der kognitiven Psychologie Methoden zur Erforschung mentaler Prozesse übernommen, wie z. B. Protokolle des lauten Denkens (TAP), die Aufzeichnung von Tastaturbewegungen (Keylog, Translog) oder die Messung von Augenbewegungen (Eye-Tracking). Der Fokus bewegt sich damit weg von der Übersetzung als Produkt hin zum Übersetzen als Prozess. Frühe Beispiele für diese kognitionswissenschaftliche Herangehensweise an translationswissenschaftliche Probleme sind Kiraly (1995), Krings (1986), Kupsch-Losereit (1996, 1997), Kußmaul (1997a, 1997b), Shreve (1997) und Tirkkonen-Condit (1996). Dabei darf man jedoch die Hinwendung zu kognitions-wissenschaftlichen Modellen nicht als Bruch mit den skopos- bzw. kommunikationsorientierten Ansätzen verstehen, sondern eher als deren Ausweitung und Ergänzung um den Aspekt der Introspektion.[111] In den neueren Translationskompetenzmodellen ab ca. 1995 wird daher auch weiterhin dem Skopos sowie kulturellen und kommunikativen Faktoren eine wichtige Bedeutung

[111] So können einige Translationswissenschaftler sowohl den kulturell-kommunikativen Ansätzen als auch den kognitionswissenschaftlichen Ansätzen zugerechnet werden (z. B. Kupsch-Losereit oder Kußmaul).

beigemessen. So betont beispielsweise Risku als Vertreterin des Situated-Cognition-Ansatzes, dass Übersetzen ein situationsgebundener und auf den ZT ausgerichteter Prozess ist, für den die adäquate Analyse der Zielgruppe sowie des Übersetzungsauftrages unabdingbar ist (vgl. Risku 2002: 525; vgl. dazu auch Kupsch-Losereit 1996: 223 f.; Muñoz Martín 2010: 174; Schäffner 2004a: 680). In diesem Zusammenhang ist auch der handlungstheoretische Ansatz einer komplexen und von der Perspektive des Übersetzers aus definierten Rollenverteilung im Übersetzungsprozess bedeutsam (vgl. Holz-Mänttäri 1984; vgl. dazu auch Risku/Freihoff 2000).

Ein zentraler Begriff der kognitionswissenschaftlich geprägten Ansätze in der Translationswissenschaft ist das Verständnis des Übersetzungsprozesses als Problemlösungsprozess, wodurch einerseits auf die Mehrdimensionalität und Komplexität der Übersetzungstätigkeit hingewiesen, andererseits die Wichtigkeit mentaler und kognitiver Prozesse betont wird. So definiert beispielsweise Risku Übersetzen als

> „[…] a problem-solving process in which the communication expert is part of a complex, dynamic system with various cultural, communicative, situative and professional aspects. Translation fulfils all the essential characteristics of complex problem solving (Funke, 1992): there are no ready-made solutions available at the push of a button; the communication situations which need to be taken into account are dynamic, opaque, undetermined and full of blind spots, interdependent factors and goals, some of which are not always compatible.” (Risku 2002: 526)

Auch dem Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe (2003) als einem der einflussreichsten Beispiele der kognitionswissenschaftlich geprägten Ansätze liegt die Annahme zugrunde, beim Übersetzen handele es sich um eine kommunikative und auf das Lösen von Problemen ausgerichtete Tätigkeit (vgl. PACTE 2003: 44).[112] Entscheidend ist hierbei, dass es sich um komplexe Probleme handelt, also sogenannte ‚schlecht strukturierte Probleme' (vgl. Jonassen 2000: 67),[113] die nicht durch einfache logische Operationen gelöst werden können und bei denen es oft mehrere mögliche Lösungen gibt, die auf der Beurteilung der Situation durch den Übersetzer und seiner Abwägung zwischen verschiedenen Entscheidungen beruhen

---

112 Weitere Beispiele für diese Sichtweise finden sich bei Alves (2005), Angelone (2010); González Davies/Scott-Tennent (2005), Kamm (2004), Kelly (2005), Kiraly (2005), Kupsch-Losereit (1997), Presas (1997), Risku (1998).

113 Vgl. dazu Kap. 2.1.1.5 zum Problemorientierten Lernen.

(vgl. Kiraly 2000: 27 ff.; Kiraly 2005: 1103; Risku 2002: 526). Um dem komplexen Übersetzungsprozesse gerecht zu werden, reicht es daher keineswegs aus, kontrastive linguistische Strukturen, Wortlisten oder Regeln im Sinne eines anwendbaren Rezeptes zum Transfer von der AS in die ZS auswendig zu lernen, sondern es geht darum, die (translatorische) Urteilskraft zu schärfen, um Übersetzungsprobleme erkennen und einschätzen, Strategien für deren Lösungen entwickeln, deren Wirkung abschätzen und das eigene oder fremde Übersetzungsprodukt kritisch beurteilen zu können (vgl. dazu EMT-Expertengruppe 2009; Resch 2006). Auf die entscheidende Fähigkeit von Übersetzern, adäquate Entscheidungen treffen zu können, weist beispielsweise Pym in seinem ganz auf die translatorische Kernkompetenz fokussierten Translationskompetenzmodell hin: „[...], but the specifically translational part of their practice is strictly neither linguistic, common or commercial. It is a process of generation and selection between alternative texts.“ (Pym 1992: 281). Für kognitionswissenschaftlich geprägte Übersetzungsdidaktiker bedeutet dies, dass sich im Unterricht der Fokus von der Analyse von AT und ZT sowie dem Skopos hin zur Analyse und Bearbeitung komplexer Probleme verschiebt. Für die Unterrichtsgestaltung ergibt sich dadurch die Schwierigkeit, angemessene Aufgaben zu formulieren, die zum einen auf die Situation der noch nicht voll ausgebildeten Studierenden Rücksicht nehmen, zum anderen aber hinreichend komplex sind, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre translatorische Urteilskraft zu schärfen (vgl. Lee-Jahnke 2005: 363). Die Forderung einiger Übersetzungsdidaktiker nach ‚authentischen' bzw. ‚situierten' Texten für den Übersetzungsunterricht ist eine mögliche Antwort auf dieses Problem.[114] Auch die Entlehnung alternativer didaktischer Methoden, wie z. B. Projektbasiertes Lernen oder Problembasiertes Lernen, ist in diesem Kontext anzusiedeln.

Ausgehend von der Grundannahme, dass Übersetzer komplexe Probleme lösen müssen, wird Übersetzen außerdem in kognitionswissenschaftlichen Ansätzen im Allgemeinen als Expertentätigkeit aufgefasst. Unter einem Experten wird in der Kognitionswissenschaft jemand verstanden, der nicht nur punktuell, sondern dauerhaft in seinem Wissensgebiet hervorragende Ergebnisse erzielt (vgl.

[114] Für die Verwendung authentischer Texte im Übersetzungsunterricht plädieren beispielsweise González Davies (2005), Kelly (2005), Kiraly (2000, 2005), Massey (2005), Nord (1996), Risku (2002, 2010).

Gruber/Mandl 1996: 19).[115] Experten unterscheiden sich darüber hinaus im Hinblick auf die Struktur ihres Wissens und ihre grundlegenden Problemlösestrategien in einer Reihe von Punkten von Anfängern. Laut Gruber und Mandl gibt es für das Vorliegen von Expertise folgende Kriterien:

> „[…] (1) große Wissensbasis; (2) reichhaltige Erfahrungen im Umgang mit domänenspezifischen Anforderungen; (3) überdurchschnittlicher Erfolg beim Erkennen und Bearbeiten von Problemen; (4) metakognitive Kontrolle über Handlungen; (5) Effizienz, Fehlerfreiheit und große Genauigkeit der Handlungen; (6) hohe Flexibilität gegenüber neuen Problemsituationen." (Gruber/Mandl 1996: 19)

Experten wissen also nicht nur mehr als Anfänger, sie können ihr Wissen auch besser in Handeln umsetzen, über ihr Handeln reflektieren, vom Einzelfall abstrahieren und Heuristiken für eine Vielzahl von Problemen in ihrem Wissensbereich entwickeln und dadurch ihre Ergebnisse wesentlich besser steuern (vgl. Gruber/Mandl 1996: 20 ff.). In der Translationswissenschaft spiegelt sich diese Diskussion über das Wesen der Expertise im breiten Interesse an der Frage wider, inwiefern Übersetzungsanfänger und Übersetzungsexperten[116] sich in ihren Strategien zur Lösung von Übersetzungsproblemen unterscheiden (vgl. u. a. bei Alves 2005; Englund Dimitrova 2005; Göpferich 2009a; Jääskeläinen 2010; PACTE 2008; Risku 1998; Shreve 1997).[117] Bereits in frühen Arbeiten zu diesem Thema wird vermutet, dass die Herangehensweise von Anfängern (beispielsweise Übersetzungsstudierenden in den ersten Semestern) an Übersetzungen sich von denjenigen von Experten nicht nur quantitativ unterscheidet, z. B. im Hinblick auf die Verarbeitungsgeschwindigkeit, sondern auch qualitativ. So postuliert beispielsweise Shreve, dass sich zwar einige Unterschiede in der Arbeit von Übersetzungsanfängern und Experten auf eine zunehmende Automatisierung mentaler Prozesse zurückführen ließen, der wesentliche Unterschied jedoch in der Anwendung neuer kognitiver Strategien bestehe (vgl. Shreve 1997: 132; vgl. dazu auch Kiraly 1995). Insbesondere zeichnen sich Experten durch eine bereits frühzeitig im Übersetzungsprozess

---

115 Zum Thema Expertise siehe auch den wegweisenden Beitrag von Ericsson/Smith (1991b). Vgl. Muñoz Martín (2014) für die Übersetzungswissenschaft.

116 Als Übersetzungsexperten werden in dieser Arbeit jene Übersetzer verstanden, die über eine lange Erfahrung verfügen *und* dauerhaft außergewöhnlich gute Qualität produzieren. Siehe dazu die Diskussion in Jääskeläinen über den Unterschied zwischen „*experts*" und „*experienced professionals*" (Jääskeläinen 2010: 218). Vgl. dazu auch Ericsson/Towne (2010) zur Definition von ‚Experte'.

117 Eine der ersten, die über das Übersetzen als Expertentätigkeit spricht, ist Holz-Mänttäri (1984).

angesiedelte Phase der Formulierung von Arbeitshypothesen für die Produktion des ZT aus, die sich an Kontext, Zielkultur und dem Übersetzungsauftrag orientieren und somit als Entscheidungskriterien für eine kohärente Bearbeitung der einzelnen Übersetzungsprobleme dienen können (vgl. Tirkkonen-Condit 1996: 254). Diese Arbeitshypothesen werden von verschiedenen Translationswissenschaftlern ‚globale Strategien', ‚Makrostrategien' oder auch allgemein ‚Übersetzungsstrategien' genannt und erlauben es dem Übersetzer, sich vom Satz als Übersetzungseinheit zu lösen und die verschiedenen Dimensionen des Übersetzungsprozesses im Hinblick auf die Erfüllung der Übersetzungsfunktion im Auge zu behalten (vgl. Englund Dimitrova 2005; Hönig 1997; Risku 1998; Tirkkonen-Condit 1996). Diese translations-wissenschaftliche Analyse des Unterschiedes zwischen Anfängern und Experten stimmt mit den Erkenntnissen der Expertiseforschung in der Kognitionswissenschaft überein. So erklären beispielsweise Schneider und Stern folgendermaßen, wie Experten Lösungen für komplexe Probleme entwerfen:

> „The hierarchical organisation of knowledge is also important for procedures. For example, planning a house is a complex problem consisting of many sub-problems. Novices with little prior knowledge can quickly get lost in this complexity. In contrast, experts will break the big problem down into a series of smaller and more manageable sub-problems (e.g. first planning the position and shape of the outer walls, and then planning the inner walls on each floor). In a next step, experts will break these problems down into even smaller and manageable sub-problems (e.g. first planning the staircase and the bathrooms and then fitting in the other planned rooms) and so forth." (Schneider/Stern 2010: 77)

Experten nähern sich also einem komplexen Problem in einer rekursiven zirkulären Bewegung von außen nach innen und wieder zurück, indem sie zuerst eine grundlegende Strategie für das Gesamtproblem entwerfen (zuerst die Außenwände eines Hauses konstruieren bzw. eine Makrostrategie der Übersetzung entwickeln) und dann immer kleinere Ebenen planen, bis auf der Mikroebene kleinere Problemeinheiten übrig bleiben (Treppen, einzelne Räume bzw. einzelne Übersetzungsprobleme), deren Lösung einfacher zu handhaben ist und immer wieder mit der Makrostrategie abgestimmt wird (die Treppen dürfen sich beispielsweise nicht außerhalb der Außenwände befinden bzw. Übersetzungsentscheidungen auf Mikroebene dürfen nicht im Gegensatz zur Makrostrategie stehen; vgl. Shreve 1997). Im Gegensatz dazu halten sich Novizen oft mit Einzelproblemen auf und verlieren

sich in Details. Dies wird von der Expertiseforschung in der Translationswissenschaft bestätigt: Übersetzungsanfänger haben eine weniger genaue Vorstellung davon, wie ihr Zieltext aussehen soll als Übersetzungsexperten und ‚kleben' an Einzelsätzen und einzelnen Übersetzungsproblemen, die sie zudem häufiger durch regelbasierte Lösungen (z. B. durch den Rückgriff auf Wörterbücher) zu klären versuchen (vgl. Englund Dimitrova 2005: 14 f.; Göpferich et al. 2011: 69; Risku 1998: 244 ff., Shreve 1997: 133; Tirkkonen-Condit 1996: 252). Einer der wesentlichen Unterschiede zwischen Übersetzungsanfängern und Übersetzungsexperten ist demnach das Wissen, wie man Übersetzungsprobleme am besten analysiert und eine Übersetzung plant, d. h. das prozedurale Wissen ist laut der translationswissenschaftlichen Expertiseforschung bei Übersetzungsexperten wesentlich besser organisiert als bei Anfängern (vgl. Shreve 1997). Für die Übersetzungsdidaktik sind daher Überlegungen anzustellen, wie deklaratives und prozedurales Wissen im Lernprozess verteilt werden sollten und wie man das prozedurale Wissen einüben kann, um die Ausbildung von Expertise optimal zu fördern. Interessant für die Übersetzungsdidaktik sind dabei wiederum Arbeiten aus der allgemeinen Expertiseforschung zum Thema Aufbau von Expertise, da Forscher in diesem Feld davon ausgehen, dass dieser sich in allen Domänen ähnlich vollzieht (vgl. Ericsson/Towne 2010). Erkenntnisse der allgemeinen Expertiseforschung können daher auch auf die Übersetzungsexpertise übertragen werden. Allgemein sind sich Expertiseforscher darüber einig, dass sich der Aufbau von Expertise langsam über zehn oder mehr Jahre vollzieht (vgl. Ericsson 2004; Ericsson/Smith 1991a; Gruber/Mandl 1996: 27; vgl. dazu auch OECD 2005: 15). Entscheidend sind dabei laut Ericsson (2004) folgende Faktoren:

- Die Lernenden erhalten spezifische Instruktionen, wie sie einen bestimmten Teil ihrer Leistung verbessern können.
- Die Lernenden erhalten unmittelbares und detailliertes Feedback.
- Die Lernenden haben die Gelegenheit zum häufigen Üben der zur Verbesserung ihrer Leistung vorgesehenen Aufgaben.[118]

Ericsson fasst diese drei entscheidenden Faktoren unter dem Begriff „Deliberate Practice" zusammen (ebd.: 72 f.; vgl. dazu auch Englund Dimitrova 2005; Gruber/Mandl 1996; Shreve 2006). Gruber/Mandl verweisen außerdem ausdrücklich

[118] Vgl. dazu Kap. 2.3 Prinzipien gelingenden Lernens und insbesondere den Aspekt der Auswahl einer möglichst hohen Zahl an aussagekräftigen Beispielen.

darauf, dass es nicht (nur) auf die Quantität des Übens, sondern vor allem auf die Qualität der Übungen ankomme. Diese sollten gezielt auf die Domäne ausgerichtet und anwendungsbezogen sein (Gruber/Mandl 1996: 27). Insbesondere Shreve (2006) wendet den Begriff der ‚Deliberate practice' konsequent auf die Übersetzungsdidaktik an und formuliert folgendes an der Expertiseforschung orientiertes Forschungsmodell:

> „Without undertaking an enumeration of all the possible ways of partitioning translation competence, one expertise-oriented research model could assume that 'knowing how to translate' means having access to (1) L_1 and L_2 linguistic knowledge (2) culture knowledge of the source and target culture including knowledge of specialized subject domains, (3) textual knowledge of source and target textual conventions and (4) translation knowledge — knowledge of how to translate using strategies and procedures including tool using and information seeking strategies. These four cognitive domains would have to integrate to allow the translator to successfully complete the translation task. Lajoie (2003) introduced the notion of an expertise trajectory, the path followed by a novice, or non-expert working professional on the way to developing expertise. Any expertise trajectory in translation would have to include directed changes in this set of four cognitive domains." (Shreve 2006: 39 f.)

Shreve folgert aus der Deliberate-Practice-Theorie, dass Übersetzer-Expertise sich in vielfältiger Weise ausdrücken kann und es nicht einen einzigen Königsweg gibt, um diese Expertise zu erreichen (vgl. ebd.: 40). Dieser Ansatz würde für ein sehr individuelles Vorgehen in der Übersetzerausbildung sprechen, bei dem auf die Fähigkeiten und besonderen Talente des Einzelnen eingegangen wird.

Für die Übersetzungsdidaktik kann man aus den Erkenntnissen der Expertiseforschung folgende Schlüsse ziehen:

- Es ist nicht möglich, innerhalb der für die Ausbildung von Übersetzern an Hochschulen vorgesehenen Zeit (in Deutschland im Allgemeinen fünf Jahre) Übersetzungsexperten im kognitionswissenschaftlichen Sinn auszubilden. Dass Absolventen übersetzungswissenschaftlicher Studiengänge noch keine Experten sind, liegt in der Natur des langsamen Aufbaus von Expertise. Dennoch können die Hochschulen die Studierenden beim Aufbau der Übersetzungsexpertise unterstützen, indem bei der Konzeption von Übungen möglichst die Erkenntnisse der Expertiseforschung zum erfolgreichen Expertiseaufbau umgesetzt werden. Nach dem Abschluss des

Hochschulstudiums brauchen die Absolventen viele Erfahrungen mit anspruchsvollen Aufgaben, an denen sie weiter wachsen können (vgl. Ericsson 2004: 73 f.; vgl. dazu auch Jääskeläinen 2010; Kiraly 2000).

- Übersetzungsübungen sollten möglichst authentisch sein. Es ist nicht gleichgültig, welche Texte für die Übersetzungsübungen ausgewählt werden (vgl. dazu weiter oben die Diskussion über authentische Texte im Übersetzungsunterricht). Ein klarer Anwendungsbezug sollte gegeben sein.
- Die angehenden Übersetzer brauchen gezielte Hinweise, wie sie ihre Leistung verbessern können und ein individuelles, möglichst unmittelbares Feedback (vgl. dazu Kap. 2.4.2 zur Bedeutung von Feedback und Kap. 3.3.3 zum Feedback im Übersetzungsunterricht).
- Es sollte bei der Ausbildung von Übersetzern an Hochschulen die Möglichkeit geben, möglichst viele Übersetzungsübungen über einen möglichst langen Zeitraum zu belegen (vgl. dazu Kap. 3.3.4 Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Übersetzerausbildung).

Interessant für die Übersetzungsdidaktik ist auch der Hinweis aus der Expertiseforschung, dass für den Aufbau von Expertise die „Integration von theoretischem Fachwissen und praktischer Erfahrung“ entscheidend ist (Gruber/Mandl 1996: 27). Weder ein vorwiegend auf die Vermittlung theoretischer Konzepte ausgerichtetes Studium noch ein vorwiegend auf ‚Learning by doing’ basierender Ansatz sind also für die Ausbildung angehender Übersetzer angemessen, wenn man der Prämisse folgt, dass Übersetzen eine Expertentätigkeit ist. Gezielte und spezifische Übung (Deliberate practice) mit individuellem Feedback über einen langen Zeitraum unter Einbindung der relevanten theoretischen Konzepte scheinen für den Expertiseaufbau von Übersetzern am besten geeignet zu sein.[119]

Angesichts der bereits weiter oben erwähnten Entlehnung von Methoden aus der kognitiven Psychologie zur Erforschung mentaler Prozesse (TAP, Keylog oder Eye-Tracking, s. o.) wird deutlich, dass die Translationswissenschaft nun auch die in der Psychologie und den Sozialwissenschaften vollzogene Hinwendung zu empirischen Methoden und zur Untersuchung von Prozessen zur Untermauerung translations-wissenschaftlicher Theorien und Modelle (z. B. im Bereich der Translations-

[119] Vgl. dazu Kap. 4.2 Lernteamcoaching und Kap. 4.3 Portfoliokonzept, bei denen diese Faktoren für die Ausbildung von Expertise soweit wie möglich berücksichtigt werden.

prozessforschung) übernimmt (vgl. Wilss 2004). Insbesondere die PACTE-Gruppe widmet sich der Formulierung eines umfassenden und auf empirischen Daten basierenden Translationskompetenzmodells und erhebt damit den Anspruch, eine bisher in der translationswissenschaftlichen Forschung bestehende Lücke zwischen Translationskompetenzmodellen und empirischer Validierung zu schließen (vgl. Hurtado Albir 2007: 169; PACTE 2011b: 32 f.). In der Übersetzungsdidaktik zeigt sich diese Prozessorientierung und Hinwendung zu empirischen Methoden u. a. in der Formulierung empirisch basierter Translationskompetenzmodelle sowie in der Anwendung dieser Methoden, beispielsweise von Eye-Trackern oder Methoden zur Aufzeichnung von Tastaturbewegungen (vgl. Kap. 3.3.2.6 zu neuesten Tendenzen in der Übersetzungsdidaktik), im Übersetzungsunterricht.

Durch die Hinwendung der Translationswissenschaft zu kognitionswissenschaftlichen/psycholinguistischen Fragestellungen und Methoden wird nun auch die Bedeutung der Kreativität für den Übersetzungsprozess neu bewertet und untersucht. Insbesondere Paul Kußmaul widmet sich diesem Thema und führt Begriffe und Techniken aus der Kreativitätsforschung wie laterales Denken, Überwindung von Denkblockaden oder Brainstorming in den translationswissenschaftlichen und übersetzungsdidaktischen Diskurs ein (vgl. Kußmaul 1993, 1997a, 2000).[120] Dieses Thema wird später beispielsweise von Bayer-Hohenwarter in ihrer Dissertation „Translatorische Kreativität“ aufgenommen und ausführlich diskutiert (Bayer-Hohenwarter 2011).

Als weiterer Paradigmenwechsel, der seinen Weg in die Übersetzungsdidaktik findet, ist die sogenannte ‚konstruktivistische Wende’ und die Abkehr von der lehrerhin zur lernerzentrierten Lehre zu nennen. Der radikale Umschwung in der Allgemeinen Didaktik macht auch vor der Übersetzerausbildung nicht Halt und bereichert diese durch zahlreiche neue Methoden, die zum größten Teil aus der Allgemeinen Hochschuldidaktik bzw. aus anderen Fachdidaktiken übernommen werden (z. B. Gruppenarbeit, Projektarbeit, PBL, Portfolios; vgl. dazu Kap. 2.1 Konstruktivistische Lerntheorien). Ausgangspunkt für die Einführung konstruktivistischer Ansätze in die Translationswissenschaft ist das Buch „A Social Constructivist Approach to Translator Education“ von Don Kiraly (2000), in dem er radikal mit dem traditionellen Ansatz bricht und einen konsequent auf

[120] Kußmauls Methode des kreativen Schreibens im Übersetzungsunterricht wird in Kap. 3.3.2.2 erläutert.

sozialkonstruktivistischen Prämissen aufgebauten Übersetzungsunterricht propagiert. Kiralys Ansatz beruht auf drei Grundannahmen für den Unterricht, nämlich dass 1. Wissen nicht vom Lehrenden zum Lernenden wie von einem Gefäß in ein anderes transferiert werden kann, d. h. Wissen konstituiert sich erst dann, wenn es vom Lernenden selbst konstruiert wird, 2. Lehrkräfte die Aufgabe haben, diesen Konstruktionsprozess anzuregen und zu begleiten, 3. Lernen eine soziale Handlung ist und sich nur durch den Austausch zwischen Personen vollziehen kann (vgl. Kapitel 2.1 Konstruktivistische Lerntheorien). Folgerichtig entwickelt Kiraly für den Übersetzungsunterricht kollaborative Unterrichtsformen und verteidigt vor allem das Arbeiten mit authentischen Übersetzungsprojekten als zeitgemäße Methode zur Professionalisierung der universitären Übersetzerausbildung (vgl. Kiraly 2000, 2001, 2005, 2007).[121]Der Einfluss von Kiralys Werk auf die Übersetzungsdidaktik ist immens, zahllose Beiträge nehmen Bezug auf Kiralys Ansatz und setzen sich mit Lehrmethoden aus dem gemäßigt-konstruktivistischen Formenkreis auseinander.[122] Insbesondere ist es auch Kiraly zu verdanken, dass die Bedeutung der sogenannten sozioprofessionellen Kompetenz für die Übersetzer ins Bewusstsein der Translationswissenschaftler gelangt (vgl. Kiraly 2000; 2006; 2007) und damit auch in modernen Translationskompetenzmodellen dem gewandelten Berufsbild des Übersetzers Rechnung getragen wird (vgl. EMT-Expertengruppe 2009, Kelly 2005). Im Vordergrund stehen dabei vor allem Teamwork (vgl. EMT-Expertengruppe 2009: 4 f.; Kelly 2005: 33; Kiraly 2007: 194 f.; Mackenzie 2004: 32; Nord 2005b: 218;), Kommunikationsfähigkeit (vgl. EMT-Expertengruppe 2009: 4 f.; Kiraly 2007: 194 f.;), Zeitmanagement (vgl. EMT-Expertengruppe 2009: 4 f.), Management- und Marketingfähigkeiten (vgl. EMT-Expertengruppe 2009: 4 f.; Kelly 2005: 33; Mackenzie 2004: 32; Nord 2005b: 218;), Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit (vgl. Kiraly 2007: 194 f.;), aber auch beispielsweise Kreativität/Einfallsreichtum (vgl. Hansen 2004: 92), Präzision (vgl. Hansen 2004: 92), Aufmerksamkeit (vgl. Hansen 2004: 92; Kelly 2005: 33), Reflexionsfähigkeit (vgl. Bernardini 2004b: 20 f.; EMT-Expertengruppe 2009: 4 f.; Kelly 2005: 33; Kiraly 2007: 194 f.; Risku 1998: 106), Problemlösefähigkeit (vgl.

---

121 Über den sozialkonstruktivistischen Ansatz Kiralys und sein Translationskompetenzmodell wird ausführlicher in den Kapiteln 3.1.2.5 und 3.3.2.3 diskutiert.

122 Zu beachten ist, dass Kiraly seinen Ansatz in den letzten Jahren weiterentwickelt hat und inzwischen ein auf der Theorie komplexer Systeme basierendes Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz entwickelt hat. Dieser neue Ansatz wird in Kap. 3.2.5 näher erläutert.

Kelly 2005: 33), Wissensmanagement (vgl. EMT-Expertengruppe 2009: 6.) und ein professionelles Selbstkonzept (vgl. Bernardini 2004b: 20 f.; Colina 2003: 61; Kelly 2005: 33; Kiraly 2007: 194 f.;).[123]

Zusätzlich zu dieser neuen sozioprofessionellen Kompetenz wird bei den meisten kognitionswissenschaftlichen Translationskompetenzmodellen nun auch die IT-Kompetenz in den Katalog der translatorischen Subkompetenzen aufgenommen und die Modelle damit dem Wandel des Berufsbildes angepasst. Die geforderte IT-Kompetenz reicht von der Beherrschung gängiger EDV-Programme über Kenntnisse in DTP-Programmen und Translation Memorys bis hin zu Kenntnissen in webbasierten Recherchesystemen und Anwendungen.[124] Dies hat auch Folgen für die Übersetzungsdidaktik, da immer mehr Lehrkräfte den Versuch unternehmen, authentische Lernsituationen in ihrem Unterricht zu etablieren, und somit auch in immer mehr Übersetzungsübungen die Beherrschung gängiger Übersetzungs-anwendungen zum Unterrichtsgegenstand wird.

Kognitionswissenschaftliche Translationskompetenzmodelle haben in verschiedener Hinsicht großen Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik. Zum einen wird translatorisches Handeln zum Expertenwissen aufgewertet und dadurch die Frage nach einer adäquaten Vermittlung des für den Aufbau dieses Expertenwissens notwendigen deklarativen und prozeduralen Wissens offenkundig. Auch die durch die Anwendung von Methoden aus der kognitiven Psychologie intensiver betriebene Translationsprozessforschung trägt zum Verständnis des Übersetzungsprozesses als einem komplexen Vorgang bei, der kulturelle, kontextuelle und persönliche Aspekte umfasst. Parallel zu dieser Aufwertung des Übersetzers als Experten und des Übersetzens als komplexem Vorgang erhält auch die vorher zumeist sehr stiefmütterlich behandelte Übersetzungsdidaktik einen höheren Stellenwert in der Translationswissenschaft, denn wenn Übersetzer Experten und aktive Gestalter eines komplexen Geschehens sind, so muss auch der Übersetzungsunterricht diesen komplexen Ansprüchen genügen. Auf die Frage, wie solch ein anspruchsvoller

---

123 Vgl. dazu Kap. 4 Erfahrungen mit ausgewählten Methoden, in denen der Aufbau einiger dieser Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz ermöglicht werden soll. Ein Großteil der hier erwähnten Fähigkeiten wird auch für die Entwicklung der Diagnoseinstrumente im Portfoliokonzept (Kap. 4.3) verwendet.

124 IT-Kompetenz wird beispielsweise von der EMT-Expertengruppe (2009), González Davies (2004), Göpferich (2009a), Kelly (2005), Kiraly (2007), Mackenzie (2004), PACTE (2003) und Presas (1997) als translatorische Teilkompetenz bewertet.

Übersetzungsunterricht gestaltet werden kann, haben kognitionswissenschaftlich geprägte Übersetzungsdidaktiker sehr verschiedene Antworten entwickelt (vgl. Kap. 3.3.2).

Zum anderen wird durch die Erweiterung der Translationskompetenzmodelle um die sozioprofessionelle und IT-Kompetenzen auch der traditionelle Kanon des Übersetzungsunterrichts bereichert und näher an die Berufspraxis professioneller Übersetzer herangeführt. Im Folgenden werden exemplarisch für kognitionswissenschaftliche Ansätze die Translationskompetenzmodelle von Pym (1992, 2003), Risku (1998), der PACTE-Gruppe (2003), Kiraly (2006), Kelly (2005), Göpferich (2009a) und der EMT-Expertengruppe (2009) erläutert, da diese innerhalb der übersetzungsdidaktischen Literatur am häufigsten diskutiert werden und vermutlich einen größeren Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik haben als weniger bekannte Modelle. Dabei nimmt das Kompetenzmodell der EMT-Expertengruppe (2009) insofern eine Sonderstellung ein, als es nicht auf der Basis empirischer Untersuchungen entwickelt wurde, sondern die Modellierung eines Europäischen Referenzrahmens für Masterstudiengänge ‚Übersetzen' zum Ziel hatte (vgl. EMT-Expertengruppe 2009: 1) und auf einem Austausch zwischen verschiedenen Beteiligten aus der Übersetzungswissenschaft, den Ausbildungsstätten und der Praxis basiert (vgl. Kap. 3.1.2.7 zur weiteren Einordnung des EMT-Kompetenzmodells).

3.1.2.1 Pyms Modell translatorischer Kompetenz

Pym stellt mit seinem 1992 veröffentlichten und 2003 weiter ausgearbeiteten Translationskompetenzmodell ein stark am funktionalen Ansatz orientiertes Modell vor. Dabei kritisiert Pym die seiner Meinung nach ausufernde und teilweise willkürliche Ansammlung von Subkompetenzen in zahlreichen anderen Translationskompetenzmodellen. Laut Pym sind die Multikomponentenmodelle als Ausdruck der Interdisziplinarität der Translationswissenschaft und ihrer Emanzipation von der Linguistik zu verstehen, da auf diese Weise versucht wird, Brücken zu den benachbarten Disziplinen zu schlagen und eine möglichst umfassende Zusammenstellung aller Kompetenzen zu leisten, die zur translatorischen Kompetenz gezählt werden können (vgl. Pym 2003: 486 f.). Noch wichtiger, so Pym, sei als Begründung für immer weitere ausdifferenzierte Translationskompetenzmodelle die parallel verlaufende Diversifizierung des

Berufsbildes des Übersetzers. Die im Laufe der Zeit stetig angewachsene Zahl an möglichen translatorischen Subkompetenzen sei daher als Reaktion der Translationswissenschaft auf Phänomene außerhalb der wissenschaftlichen Sphäre zu sehen (ebenda). Problematisch an der Integration immer zahlreicherer translatorischer Subkompetenzen ist für Pym, dass es zum einen keine methodologisch begründete Begrenzung gibt und zum anderen die Mehrkomponentenmodelle Beschreibungen idealer Übersetzungskompetenzen sind und somit immer der Ergänzung durch ein Modell für den Kompetenzerwerb bedürfen. Als weiteren Kritikpunkt sieht Pym, dass die Idealvorstellung der translatorischen Kompetenz, die durch Mehrkomponentenmodelle transportiert wird, nur durch jahrelange (universitäre) Ausbildung zu erreichen ist und somit durch diese akademischen Translationskompetenzmodelle die Notwendigkeit einer akademischen Ausbildung von Übersetzern perpetuiert wird. Laut Pym blende dies jedoch die real bestehende Möglichkeit aus, auch ohne eine universitäre Ausbildung ein professioneller ‚guter' Übersetzer zu werden (vgl. Pym 2003: 487; Pym 2011).

Als Antwort auf die zahlreichen Mehrkomponentenmodelle entwirft Pym ein Modell, das radikal auf die genuin translatorische Kompetenz beschränkt ist und alle anderen translatorischen Subkompetenzen ausblendet. Diese eigentliche translatorische Kompetenz besteht laut Pym aus einem andauernden Prozess der Produktion mehrerer möglicher Übersetzungsalternativen und einer begründeten Auswahl einer einzigen Alternative aus diesen verschiedenen Möglichkeiten:

> „Avoiding reference to linguistics, this competence may minimally be defined as the union of two skills (see Pym: 1990):
>
> The ability to generate a target-text series of more than one viable term (target $text_1$, target $text_2$, …target $text_n$) for a source text.
>
> The ability to select only one target text from this series, quickly and with justified confidence, and to purpose this target text as a replacement of source text for a specified purpose and reader.
>
> Together, these two skills form a specifically translational competence to the extent that their union concerns translation and nothing but translation." (Pym 1992: 281)

Das Problem der Auswahl einer angemessenen Übersetzung aus den vorher generierten Übersetzungsmöglichkeiten umgeht Pym in seinem Modell durch die Rückbindung der Begründung an die Zielgruppe und die Funktion der Übersetzung. Dennoch ist der Begriff der passenden auszuwählenden Übersetzung („viable term“) bei Pym recht vage und unkonkret, und es bleibt die Frage offen, wie dieses Translationskompetenzmodell, das durchaus mit einem didaktischen Impetus versehen ist und laut Pym als Grundlage für den Übersetzungsunterricht dienen soll, in konkrete didaktische Methoden und Lernziele umgesetzt werden kann (vgl. Way 2008: 90). Pym äußert sich auch nicht dazu, welche der sonstigen translatorischen Subkompetenzen aus den von ihm kritisierten Translationskompetenzmodellen denn ihre Berechtigung in der universitären Übersetzerausbildung haben und wie der besondere Stellenwert der eigentlichen translatorischen Übersetzungskompetenz im Curriculum verankert werden kann. Dennoch ist Pyms minimalistisches Translationskompetenzmodell ein interessanter Denkansatz für die Übersetzungs-didaktik, da es die Diskussion über die verschiedenen translatorischen Sub-kompetenzen und ihre vielfältigen Verknüpfungen untereinander auf die Kernproblematik des ‚Eigentlichen' am Übersetzern zurückführt. Außerdem erinnert es Übersetzungsdidaktiker daran, dass sich der Übersetzungsunterricht nicht nur um das Ausprobieren und Einüben der neuesten Tools drehen, sondern dass immer auch eine Diskussion über den von Pym beschriebenen Prozess der Produktion und Auswahl von Übersetzungsalternativen stattfinden sollte.

Nach dem funktional geprägten Ansatz von Pym wird im nächsten Kapitel ein kognitionswissenschaftliches Kompetenzmodell vorgestellt, das sich auf die Gegenüberstellung des Übersetzungsprozesses beim Laien und beim Experten konzentriert.

3.1.2.2 Riskus Modell translatorischer Kompetenz

Innerhalb der kognitionswissenschaftlichen Translationskompetenzmodelle vertritt Risku den Ansatz der ‚Situated Cognition' und entwirft in ihrer 1998 erschienen Arbeit „Translatorische Kompetenz“ ein komplexes Modell der translatorischen Kompetenz bei Laien und Experten. Dabei handelt es sich um kein multifaktorielles deskriptives Modell translatorischer Subkompetenzen, sondern um ein Modell der qualitativ unterschiedlichen Prozesse und Strategien beim Übersetzen durch Laien

bzw. Experten. Diese qualitativen Unterschiede arbeitet Risku auf vier verschiedenen Ebenen heraus, nämlich auf der Ebene der Makrostrategiebildung, der Informationsorganisation, der Maßnahmenplanung und Entscheidung sowie der Selbstorganisation. Diese vier Ebenen werden von Risku „Anforderungsgruppen" genannt (Risku 1998: 244), wobei sich auf allen Ebenen zeigt, dass Laienübersetzer den Übersetzungsprozess eher in statischen Strukturen und Bahnen vollziehen, eher regelbasiert arbeiten und insgesamt weniger flexibel, dynamisch und erfahrungsbasiert agieren als Experten.[125] Risku charakterisiert Übersetzen bei Laien als „Signaltransport", der durch eindimensionale Prozesse und das Rekurrieren auf bekannte Strukturen gekennzeichnet ist, während der Übersetzungsprozess bei Experten von ihr als „Sinnkonstruktion" bezeichnet wird und sich durch Komplexität, Entscheidungsautonomie und das aktive Hervorbringen neuer Lösungsstrategien auszeichnet (ebd.: 244). Auf der Ebene der Makrostrategiebildung beispielsweise bleiben Laien laut Risku einem linguistischen Verständnis verhaftet und übersehen dabei die komplexen Anforderungen, die an ihr interkulturelles Handeln gestellt werden (ebd.: 245). Experten dagegen leiten ihre Makrostrategie nicht statisch aus einzelnen Faktoren bzw. Elementen des Übersetzungsprozesses ab, sondern formulieren aus verschiedenen internen und externen Parametern eine dynamische Arbeitshypothese, die im Verlauf des Übersetzungsprozesses immer weiter verfeinert oder korrigiert wird (ebd.: 248). Das wesentliche Charakteristikum der Statik bei Laienübersetzern bzw. der Dynamik bei Experten wird auch auf der Ebene der Maßnahmenplanung und Entscheidung deutlich: Laien tendieren dazu, einmal gelernte Verhaltensmuster, die auf externen Regeln und nicht auf den komplexen Anforderungen des zu übersetzenden Textes beruhen, zu perpetuieren und damit ihre Übersetzungsentscheidungen zu begründen. Die mangelhafte Komplexität und Reflexion der Entscheidungen wird dabei durch eine scheinbare Objektivität kompensiert (ebd.: 253). Experten dagegen sind in der Lage zu erkennen, dass einmal angewendete Strategien zur Lösung von Übersetzungsproblemen in neuen Texten nicht unbedingt erfolgreich sein müssen, und verfügen über ein Repertoire an komplexen Lösungsstrategien, aus denen sie den Anforderungen des aktuellen Texts folgend Elemente auswählen, kombinieren und modifizieren (ebd.: 255). Weitere Schlüsselwörter, mit denen Risku in ihrem Schema

[125] Zur Dichotomie der Übersetzungsprozesse bei Laien und Experten bei Risku siehe auch Göpferich 2008: 159 ff. und Kamm 2004: 599.

auf allen vier Ebenen auf die Statik bzw. Eindimensionalität des Übersetzungsprozesses bei Laien verweist, sind „Standardisierung“, „Transport“, „Automatisierung“, „explizite Regeln“ sowie „kontrastive Mikrostrategien“ (ebd.: 257):

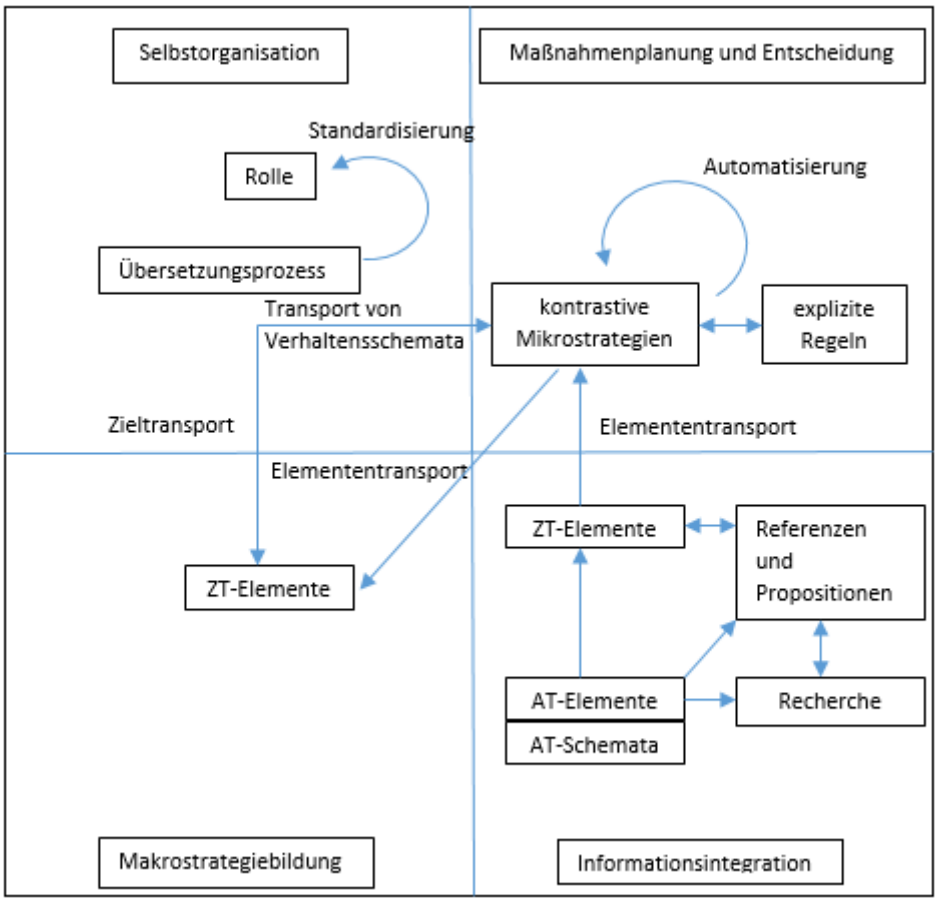

Abb. 14: Laienübersetzen als Signaltransport (entnommen aus: Risku 1998: 260)

Die dynamische Expertentätigkeit von Übersetzern kennzeichnet sie dagegen durch „Metakognition“, „Organisation“, „Kohärenzbildung“ und „Vernetzung“ (ebd.: 259):

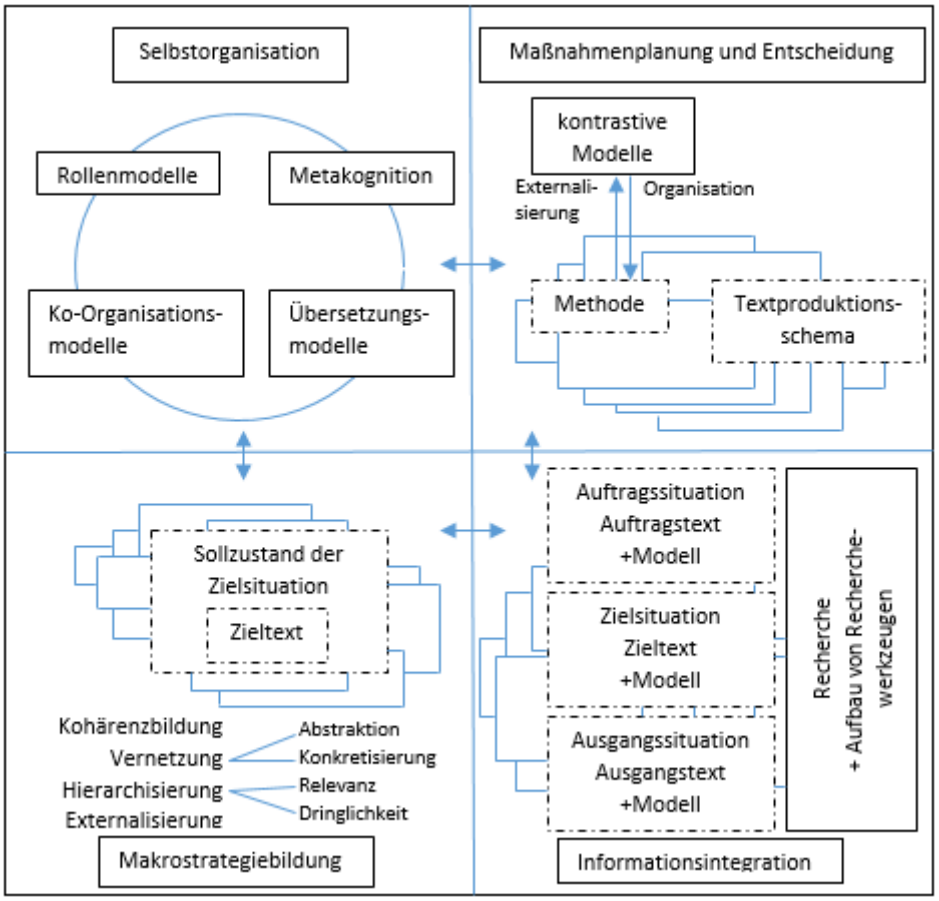

Abb. 15: Expertentätigkeit als Sinnkonstruktion (entnommen aus: Risku 1998: 261)

Für die Übersetzungsdidaktik fordert Risku zum einen die Verwendung authentischer Texte, um Studierenden die Möglichkeit zur Einübung der gesamten Bandbreite translatorischer Handlungen zu ermöglichen (vgl. Risku 2002, 2010). Zum anderen betont Risku die Bedeutung der Recherchekompetenz für das übersetzerische Expertenhandeln:

> „Translatorische Recherche ist mit solchem Arbeitsaufwand verbunden, daß ihre Strategien bei der Ökonomie des Handelns eine schwerwiegende Rolle spielen. Nur selten gibt es interkulturelle Kommunikationsprobleme, die von den Übersetzenden ausschließlich anhand des Auftrags und des vom Auftraggeber bereitgestellten Ausgangsmaterials gelöst werden können, d. h. ohne Nachfragen bei Auftraggebern, Kommunikationspartnern, Fachleuten, anderen Übersetzern bzw. in Enzyklopädien, Fachbüchern, Terminologien, Datenbanken, Wörterbüchern, Paralleltexten oder Texten aus der konkreten Zielkommunikation. Krings (1988a:407) nimmt an, daß die Zahl der Hilfsmittelbenutzung bei Berufsübersetzern deutlich höher ist als bei Sprachlernern, die außerdem ihre Recherche vorwiegend auf das Konsultieren von Wörterbüchern beschränken. Das Thema Recherche sollte deshalb einen der Schwerpunkte translatorischer Forschung und Lehre bilden. Stattdessen wird es von manchen Übersetzungswissenschaftlern unter den Teppich gekehrt, oder das Recherchieren wird sogar zum Zeichen von Inkompetenz degradiert.“ (Risku 1998: 167)

Die quantitativen und qualitativen Unterschiede bei der Verwendung von Hilfsmitteln bilden also laut Risku einen wesentlichen Faktor, aufgrund dessen Experten von Laien abgegrenzt werden können. Das Einüben flexibler Recherchestrategien könnte daher Laien (in diesem Fall Übersetzungsstudierenden) helfen, ihre eindimensionalen und statischen Strukturen und Prozesse zu überwinden und sich den dynamischen Übersetzungsprozessen bei Experten anzunähern. Auf die Bedeutung der Recherchekompetenz als ‚Motor’ für die Überwindung eines laienhaften Übersetzungskonzeptes wird in Kapitel 4.3.1 bei der Modellierung des Portfoliokonzepts eingegangen. Im folgenden Kapitel wird ein aus der empirischen Betrachung des Übersetzungsprozesses abgeleitetes Translationskompetenzmodell vorgestellt.

3.1.2.3 Das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe

Seit 1997 beschäftigt sich die Forschungsgruppe PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) mit kognitiven Prozessen beim Übersetzen und Dolmetschen. Besonderes Augenmerk richtet PACTE auf die empirische Erforschung des Erwerbs translatorischen Kompetenz und die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern. Auch die PACTE-Gruppe versteht unter Übersetzen eine Expertentätigkeit und beschäftigt sich in ihren Arbeiten mit den Unterschieden zwischen Laien- und Expertenübersetzern (vgl. PACTE 2003: 44). Ausdrückliches Ziel der PACTE-Gruppe ist die Formulierung eines auf empirischen Daten begründeten umfassenden Modells der translatorischen Kompetenz (vgl. Hurtado

Albir 2007: 169; PACTE 2005: 609) sowie in einer zweiten Phase des Erwerbs translatorischer Kompetenz (vgl. PACTE 2005, 2011b)[126]. In ihrem überarbeiteten Translationskompetenzmodell aus dem Jahr 2003 geht PACTE davon aus,

> „[…], dass die Übersetzungskompetenz als das den für die Übersetzung notwendigen Kenntnissen zugrunde liegende System betrachtet werden kann.
>
> Der Übersetzungskompetenz werden spezifische Merkmale zugeordnet: 1) es handelt sich um *Expertenwissen*, das nicht jeder Zweisprachige aufweist, und das sich somit von anderen Kompetenzen (z. B. der Kommunikationskompetenz) unterscheidet; 2) es handelt sich um ein primär operatives Wissen; 3) die Übersetzungskompetenz besteht aus mehreren interagierenden Subkompetenzen; 4) wie bei jeder Art von operativem Wissen steht die Strategiekomponente im Mittelpunkt. Aus diesen Gründen definieren wir die Übersetzungskompetenz als **ein für die Übersetzung notwendiges, primär operatives, aber auch deklaratives Expertenwissen, das sich aus fünf Subkomponenten (zweisprachige Kompetenz, außersprachliche Kompetenz, Übersetzungskonzeption, instrumentelle Kompetenz und strategische Kompetenz) sowie psychophysiologischen Komponenten zusammensetzt […].**“ (PACTE 2007: 331, Hervorhebungen im Original)

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sich laut PACTE die translatorische Kompetenz sowohl aus deklarativen als auch prozeduralen Anteilen zusammensetzt, wobei angenommen wird, dass die prozeduralen Anteile überwiegen (vgl. PACTE 2000: 103; 2003: 58). Die verschiedenen translatorischen Subkompetenzen werden beim überarbeiteten PACTE-Modell daher nicht nur im Hinblick auf ihren Inhalt, sondern auch auf ihre prozedurale oder deklarative Qualität hin unterschieden.

Unter der zweisprachigen Kompetenz („*bilingual sub-competence*“) versteht PACTE das Wissen, das zur Kommunikation in zwei Sprachen gebraucht wird. Es setzt sich aus Wissen über Pragmatik, Soziolinguistik, Textlinguistik, Grammatik und Lexik in beiden Sprachen zusammen und ist überwiegend prozedural (PACTE 2003: 58; 2007: 332).

Unter außersprachlicher Kompetenz („*extra-linguistic sub-competence*“) subsumiert PACTE Weltwissen im Allgemeinen, Sachwissen im eigenen Fachgebiet sowie Wissen über die Kulturen der AS und ZS. Es handelt sich dabei primär um deklaratives Wissen (PACTE 2003: 58 f.; 2007: 332).

---

126 Das Translationskompetenzerwerbsmodell der PACTE-Gruppe wird in Kap. 3.2.3 behandelt.

Die instrumentelle Kompetenz („*instrumental sub-competence*“) umfasst prozedurales Wissen über Recherchemethoden und Recherchequellen. Außerdem gehört dazu auch prozedurales IT-Wissen (PACTE 2003: 59; 2007: 332).

Die beiden Subkompetenzen ‚Übersetzungskonzeption’ („*knowledge about translation sub-competence*“) sowie ‚strategische Kompetenz’ („*strategic sub-competence*“) sind im überarbeiteten Kompetenzmodell von 2003 Ergebnis der Klassifizierung der translatorischen Subkompetenzen nach dem Kriterium der deklarativen bzw. prozeduralen Anteile. Im vorhergehenden Modell hatte PACTE noch eine dem Übersetzungsprozess zugrundeliegende Transferkompetenz mit deklarativen und prozeduralen Anteilen sowie eine strategische Kompetenz postuliert, dafür gab es in diesem Vorläufermodell noch keine Subkompetenz ‚Übersetzungskonzeption’ (PACTE 2000; vgl. dazu auch Göpferich 2008: 149 f.).

Diese Subkompetenz ‚Übersetzungskonzeption’ besteht im überarbeiteten PACTE-Modell aus deklarativem Wissen über Übersetzungsprobleme, Übersetzungsstrategien und Übersetzungsprozesse sowie Wissen über das Berufsfeld, wie z. B. über verschiedene Arten von Übersetzungsaufträgen und Kundenstrukturen (vgl. PACTE 2000: 59; 2007: 332). Die strategische Kompetenz dagegen ist prozedurales Wissen und steht als organisatorisches Element der Interaktion zwischen den übrigen Subkompetenzen im Mittelpunkt des PACTE-Modells. Sie umfasst das Erkennen und Analysieren von Übersetzungsproblemen, die Auswahl der geeigneten Problemlösestrategien sowie eine kritische Revision der eigenen Ergebnisse im Hinblick auf die Makrostrategie der Übersetzung (vgl. PACTE 2003: 59; 2007: 332).

Zusätzlich zu diesen translatorischen Subkompetenzen werden im PACTE-Modell noch die sogenannten ‚psychophysiologischen Komponenten’ aufgeführt („*psycho-physiological components*“). Darunter sind auf der einen Seite kognitive Komponenten (als Beispiele werden „Gedächtnis“, „Wahrnehmung“ und „Aufmerksamkeit“ genannt), auf der anderen Seite Charaktereigenschaften (beispielsweise „Wissensdurst“, „Genauigkeit“, „Kritikfähigkeit“ etc.) zu verstehen, die für den Übersetzungsprozess eine Rolle spielen, jedoch nicht Bestandteil der translatorischen Subkompetenzen an sich sind und nicht von der strategischen Subkompetenz organisiert werden (PACTE 2003: 59; 2007: 332). Grund für die

Extrastellung der psychophysiologischen Komponenten ist laut PACTE, dass diese Teil jeder Expertentätigkeit sind und daher nicht Teil der spezifisch translatorischen Subkompetenzen sein sollten (vgl. PACTE 2011a: 318).

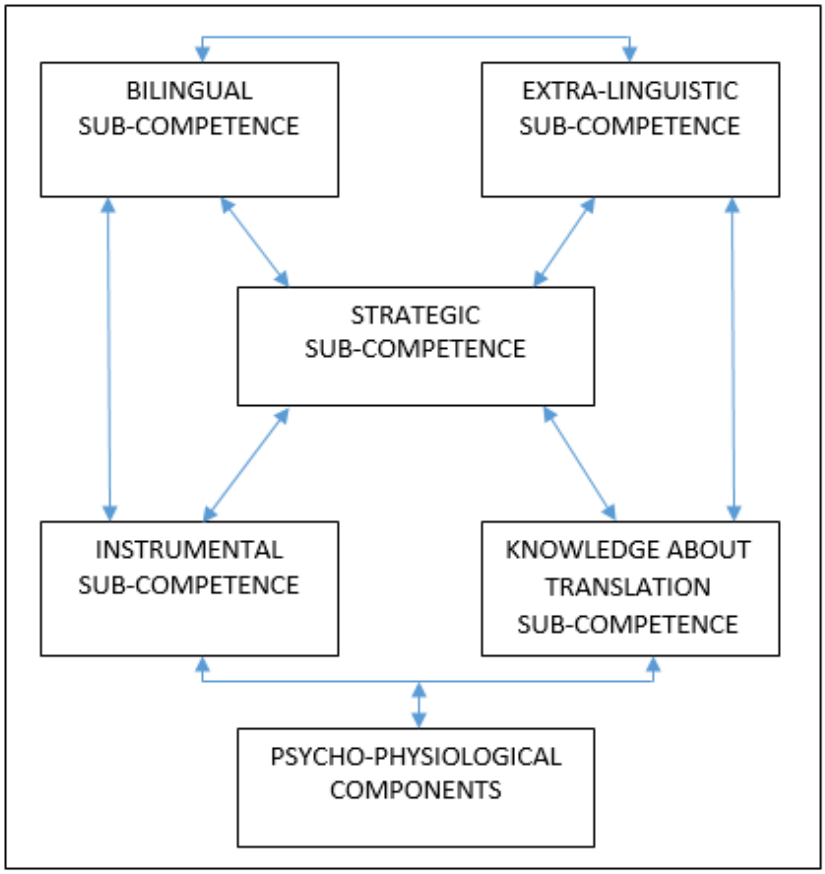

Abb. 16: Das überarbeitete Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe (entnommen aus PACTE 2003: 60)

In ihren empirischen Studien konzentriert sich PACTE auf die Erforschung derjenigen Subkompetenzen, die als übersetzungsspezifisch betrachtet werden, nämlich die strategische Kompetenz, die instrumentelle Kompetenz sowie die Übersetzungskonzeption (vgl. PACTE 2007, 2011b). PACTE postuliert, 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 2008, 2009, 2011a, 2011b). Zu diesem Zweck entwickelt PACTE eine Reihe von Instrumenten (Übersetzungsaufgaben, Übersetzungsprotokolle, Fragebögen, Interviews) zur Messung verschiedener Variablen mittels Datentriangulation. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden in

verschiedenen Beiträgen veröffentlicht (vgl. beispielsweise in PACTE 2005, 2008, 2009, 2011a, 2011b). Sie zeigen deutliche Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen (auf der einen Seite professionelle Übersetzer mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung als Experten, auf der anderen Seite Fremdsprachenlehrer mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung als Laien). Bei der Auswertung der verschiedenen Untersuchungen wird deutlich, dass Übersetzer-experten einen dynamischeren Zugang zum Übersetzen haben als Laien.[127] Dies zeigt sich sowohl bei den Übersetzungsergebnissen als auch bei den Fragebögen und Interviews (vgl. PACTE 2009, 2011b). Die Ergebnisse sprechen außerdem für die Existenz einer prozeduralen strategischen Kompetenz, die die anderen translatorischen Subkompetenzen organisiert (ebenda).

Obwohl PACTE erst nach der zweiten Phase des Projekts konkrete Schlüsse für die Übersetzungsdidaktik aus den Ergebnissen der Untersuchungen ziehen will (vgl. PACTE 2008: 105), ist der Einfluss des PACTE-Modells in der aktuellen Übersetzungsdidaktik weitreichend. Durch die Ergebnisse der PACTE-Studien wird der funktionale skoposorientierte Ansatz gestärkt, der in der Übersetzungsdidaktik verbreitet und weitgehend akzeptiert ist.

Aussagen für die Übersetzungsdidaktik kann PACTE jedoch immer nur für die Subkompetenzen ‚strategische Kompetenz', ‚Übersetzungskonzeption' und ‚instrumentelle Kompetenz' machen, da nur diese untersucht wurden. Es fehlen hier Erkenntnisse zur bilingualen Kompetenz, zur außersprachlichen Kompetenz sowie zu den psychophysiologischen Komponenten, welche für die Konzeption eines umfassenden Übersetzungsunterrichts unabdingbar sind (vgl. dazu die Diskussion in Kap. 3.1.2.5), sodass PACTE das letztendliche Ziel, nämlich Leitlinien für einen besseren Übersetzungsunterricht zu formulieren, aus diesen prinzipiellen Gründen nur teilweise erreichen kann. Im folgenden Kapitel wird das Translations-kompetenzmodell von Susanne Göpferich dargestellt, das auf dem Kompetenzmodell der PACTE-Gruppe basiert.

---

[127] Unter dynamischem Zugang versteht PACTE einen kommunikativ-funktionalen Ansatz im Gegensatz zu einem statischen Zugang, der als linguistisch und an der Lexik orientiert bezeichnet werden kann (vgl. PACTE 2001b: 30).

3.1.2.4 Göpferichs Modell translatorischer Kompetenz

Das von Susanne Göpferich in ihrem Buch „Translationsprozessforschung“ (2008) vorgestellte Translationskompetenzmodell ist ein Mehrkomponentenmodell auf der Basis des überarbeiteten PACTE-Modells (2003). Göpferich entwickelt ihr Translationskompetenzmodell als Ausgangsbasis für ihre Longitudinalstudie TransComp, deren Ziel die Untersuchung des Erwerbs translatorischer Kompetenz ist (vgl. Göpferich 2008: 155). Diese Studie sowie einige Ergebnisse stellt Göpferich in mehreren Publikationen vor (vgl. beispielsweise Göpferich 2009a, 2009b, 2010, 2012).

Göpferich bezieht sich in der Beschreibung ihres Modells explizit auf das überarbeitete PACTE-Modell und stellt mehrere Parallelen zwischen einigen der von ihr postulierten translatorischen Subkompetenzen und den im PACTE-Modell formulierten Subkompetenzen her, beispielsweise bei der „Kommunikativen Kompetenz in mindestens zwei Sprachen“, der „Sach- und Fachkompetenz“, der „Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz“ sowie der „Strategischen Kompetenz“ (Göpferich 2009a: 20 ff.). Genau wie beim PACTE-Modell nimmt die strategische Kompetenz (um die Komponente ‚Motivation’ erweitert) eine zentrale Stellung ein und sorgt für eine koordinierte Interaktion der verschiedenen translatorischen Subkompetenzen. Göpferich zieht bei der strategischen Kompetenz außerdem eine Parallele zu Hönigs Makrostrategien (1997), denen bei der Übersetzung alle Entscheidungen im Hinblick auf translatorische Probleme untergeordnet werden. Allerdings ist bei Hönig nicht von Kompetenzen die Rede, sodass Göpferichs Vergleich zwischen ihrer strategischen Kompetenz und Hönigs Makrostrategien aufgrund der unterschiedlichen Ebenen nicht ganz passend ist.

Zusätzlich zu diesen translatorischen Subkompetenzen des PACTE-Modells beschreibt Göpferich in ihrem Modell zwei weitere Subkompetenzen, nämlich die „Psychomotorische Kompetenz“ sowie die „Translationsroutineaktivierungs-kompetenz“ (Göpferich 2008: 156).

Unter der psychomotorischen Kompetenz versteht Göpferich diejenigen psychomotorischen Fähigkeiten, die die Voraussetzung für grundlegende Tätigkeiten des Übersetzers (Lesen und Schreiben am Computer) bilden. Göpferich führt dazu

aus, dass höhere Leistungen in diesem Bereich[128] zu einer günstigeren Verteilung der Gedächtniskapazitäten führen und somit auch zu einer Verbesserung der Übersetzungsleistung (vgl. dazu Göpferichs Erwerbsmodell translatorischer Kompetenz, Kap. 3.2.4).

Die Translationsaktivierungskompetenz umfasst laut Göpferich die Fähigkeit zur automatisierten Anwendung bewährter Übersetzungsprozeduren bei häufig vorkommenden Übersetzungsproblemen. Ebenso wie bei der strategischen Kompetenz verweist Göpferich hier wieder auf Hönig (1997) und beschreibt die Translationsaktivierungskompetenz als Fähigkeit zur Aktivierung von Mikrostrategien. Auch an dieser Stelle ergibt sich durch die unterschiedlichen Ebenen (Kompetenz – Strategie) ein nicht ganz passender Vergleich. Außerdem stellt sich hier die Frage, wie Göpferich Kompetenz und Fähigkeit definiert. Wenn die Translationsaktivierungskompetenz nur eine einzige Fähigkeit umfasst, nämlich die Fähigkeit zur Aktivierung von Mikrostrategien, dann handelt es sich laut den gängigen Definitionen nicht um eine Kompetenz, da Kompetenzen üblicherweise als eine Kombination von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen aufgefasst werden (vgl. dazu die in dieser Arbeit verwendete Definition von Kompetenz in Kap. 2.1.2).

[128] Damit dürfte ein höherer Automatisierungsgrad gemeint sein.

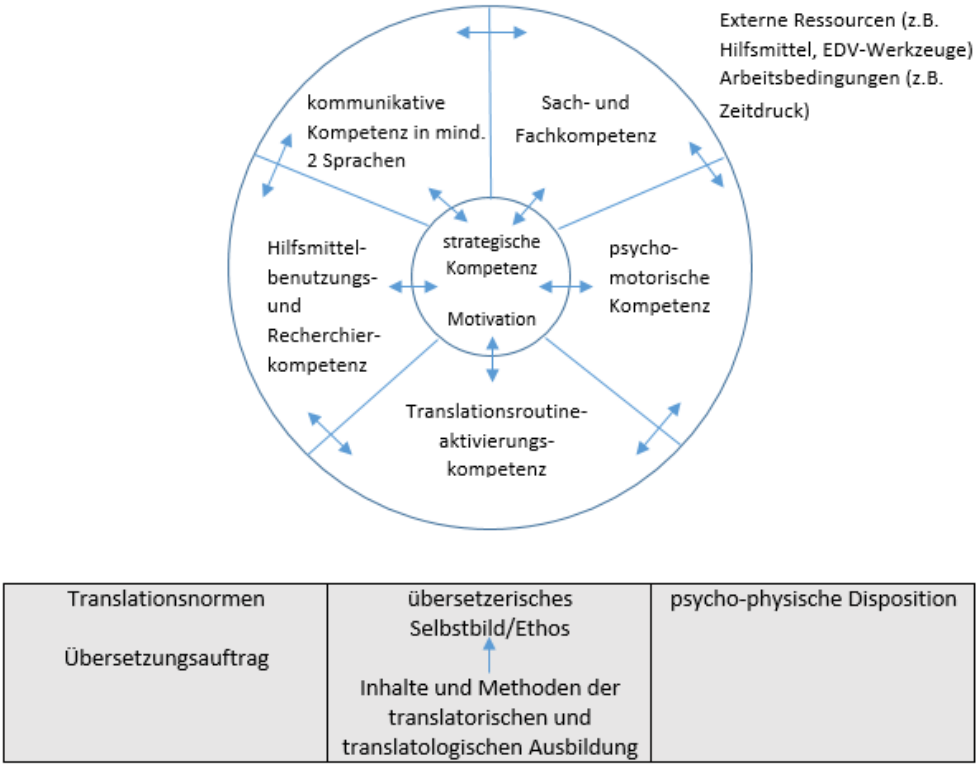

Abb. 17: Göpferichs Translationskompetenzmodell (2008) (entnommen aus Göpferich 2008: 155)

Die im PACTE-Modell außerhalb des eigentlichen Translationskompetenzmodells vorgesehenen psychophysiologischen Komponenten werden auch von Göpferich aufgenommen und zusammen mit den Faktoren „Translationsnormen und Übersetzungsauftrag“ sowie „übersetzerisches Selbstbild/Ethos; Inhalte und Methoden der translatorischen und translatologischen Ausbildung“ zu einer breiten Basis für die translatorischen Subkompetenzen ausgeweitet (ebenda). Zusätzlich werden die für den Übersetzungsprozess bedeutsamen Faktoren „Externe Ressourcen“ und „Arbeitsbedingungen“ im Modell aufgeführt (ebenda).

Mit der Erweiterung des PACTE-Modells versucht Göpferich, möglichst umfassend alle Faktoren einzubeziehen, die auf den Übersetzungsprozess einwirken. Positiv zu bewerten ist dabei, dass Göpferich die drei Faktoren psycho-physiologische Disposition, übersetzerisches Selbstbild und Übersetzungsauftrag aufwertet. Göpferichs Modell ist dadurch zum einen vollständiger, zum anderen differenzierter als das ihm zugrunde liegende PACTE-Modell. Fraglich ist jedoch, ob die von Göpferich postulierte psychomotorische Kompetenz tatsächlich eine ähnliche

Wichtigkeit für die Modellierung des Translationsprozesses per se hat wie beispielsweise die Sach- und Fachkompetenz oder die kommunikative Kompetenz, oder ob es sich dabei nicht um grundlegende Fähigkeiten handelt, die heutzutage für jegliche akademische Tätigkeit benötigt werden, die sich mit der Verarbeitung von Symbolsystemen beschäftigt. Es wird außerdem nicht hinreichend erklärt, warum die im PACTE-Modell aufgeführte strategische Kompetenz noch einer Aufgliederung in ‚strategische Kompetenz' und ‚Translationsroutineaktivierungskompetenz' bedarf, da die routinierte Aktivierung vertrauter und bewährter Übersetzungsprozeduren im Sinne von Hönigs Mikrostrategien untrennbar mit der übergeordneten Makrostrategie verbunden ist und daher auch in die bereits im PACTE-Modell vorhandene strategische Kompetenz hätte integriert werden können.

Für die Übersetzungsdidaktik weist Göpferich mehrfach auf die Bedeutung einer in den Arbeitssprachen unabhängig vom eigentlichen Übersetzungsprozess vorhandenen Textproduktionskompetenz hin (vgl. beispielsweise Göpferich 1997: 163). Diese sollte laut Göpferich intensiver in der Übersetzerausbildung eingeübt werden. In ihrem Translationskompetenzmodell von 2008 wird die Textproduktionskompetenz zwar nicht mehr explizit aufgeführt, wäre aber wahrscheinlich der kommunikativen Kompetenz zuzuordnen.

Als Ergebnis ihrer TransComp-Studie weist Göpferich außerdem darauf hin, dass es Übersetzungsanfängern häufig am Bewusstsein dafür mangelt, welche Kriterien ein akzeptabler Zieltext erfüllen muss. Die Entwicklung und Formulierung solcher Kriterien vor der konkreten Entscheidungsfindung in aktuellen Übersetzungssituationen ist laut Göpferich ein wichtiger Baustein in der Übersetzerausbildung und der Auflistung verschiedener möglicher Übersetzungslösungen als Inhalt des Übersetzungsunterrichts vorzuziehen (vgl. Göpferich et al. 2011: 78).

Im Übrigen gilt für Göpferich die gleiche Kritik wie für das PACTE-Modell, da Göpferich ebenso wie PACTE sich nur auf diejenigen Kompetenzen bezieht, die ihrer Meinung nach für das translatorische Handeln konstitutiv sind und sich von anderen fremdsprachlichen Tätigkeiten unterscheiden. Dadurch blendet ihr Modell aus, dass diejenigen Subkompetenzen, die sich mit anderen Expertentätigkeiten überschneiden, einen großen Einfluss auf den Übersetzungsprozess und damit auch auf das Übersetzungsprodukt haben und als logische Konsequenz auch eine entsprechende Bedeutung in der Übersetzungsdidaktik haben sollten (vgl. Kap. 3.1.2.3).

3.1.2.5 Kiralys Modell translatorischer Kompetenz

In der Übersetzungsdidaktik ist Don Kiraly der prominenteste Vertreter des Sozialkonstruktivismus. Bereits 1995 bricht er in seinen „Pathways to Translation" radikal mit dem traditionellen Übersetzungsunterricht und weist auf die seiner Meinung nach fehlende pädagogisch-theoretische Begründung für die praktische Ausgestaltung der Übersetzerausbildung („*pedagogical gap*") hin:

> „The lack of clear objectives, curricular materials, and teaching methods implies a pedagogical gap in translation skills instruction. Translation students attend classes and earn degrees in translation studies, but courses in translation skills instruction are usually not based on a coherent set of pedagogical principles derived from knowledge about the aims of translation instruction, the nature of translation competence, and an understanding of the effects of classroom instruction on students' translating proficiency. The pedagogical gap represents the dearth of systematic approaches to the teaching of translation skills. It is an incomplete and unstructured understanding of what steps to take to train professional translators who can produce high-quality translations. This gap persists despite a growing literature in the field of translator training; this literature has introduced new models of translation processes, proposals of curricular planning, and many insightful and practical suggestions on how to teach translation skills." (Kiraly 1995: 5 f.)

Kiraly spricht hier das Problem der mangelnden Professionalisierung der Übersetzerausbildung an, da viele Dozierende keine genaue Vorstellung davon haben, wie professionelle Übersetzer ausgebildet werden müssen, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Abgesehen von der fehlenden Systematik und mangelhaften theoretischen Unterfütterung der Übersetzerausbildung moniert Kiraly außerdem das pädagogische Prinzip der Instruktion, das dem traditionellen Übersetzungsunterricht zugrunde liegt, da es die Studierenden zur Passivität verurteilt und die Ausbildung einer professionellen Selbstwahrnehmung verhindert (vgl. ebd.: 7 ff.). Kiraly betont außerdem die Notwendigkeit einer empirischen Basis für die Entwicklung von Modellen der Translationskompetenz (vgl. ebd.: 13)[129].

In seinem Buch „A Social Constructivist Approach to Translator Education" (2000) führt Kiraly aus, was er unter dem Begriff der ‚Translator competence' als

[129] In seinen neueren Arbeiten rückt Kiraly von einer quantitativ-empirischen Ausrichtung ab und fordert einen vermehrten Einsatz qualitativer Methoden in der Translationswissenschaft ein, da der quantitative Fokus seiner Meinung nach zu positivistisch ist und zu vorschnellen Generalisierungen verleitet (Kiraly 2013a, 2013b).

umfassende Bezeichnung für alle Kompetenzen, die professionelle Übersetzer zur Berufsausübung benötigen, versteht:

> „Becoming a professional translator clearly entails more than learning specific skills that allow one to produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another. That is what I would call '**translation** competence'. Acquiring '**translator** competence', on the other hand, in addition involves joining a number of new communities such as the group of educated users of several languages, those conversant in specialized technical fields, and proficient users of traditional tools and new technologies for professional interlingual communication purposes." (Kiraly 2000: 13, Hervorhebungen im Original)

Da man heute noch nicht wissen kann, wie sich das Berufsbild des Übersetzers in Zukunft ändern wird bzw. in welchem Berufsfeld ein Absolvent durch private oder andere Umstände einmal tätig sein wird, muss laut Kiraly Ziel der Übersetzerausbildung sein, die Studierenden zu befähigen, sich in verschiedenste translatorische Berufsfelder einzuarbeiten und in Zusammenarbeit mit anderen Übersetzern oder mit Fachleuten in diesem jeweiligen Berufsfeld gute, für die Adressaten der Übersetzung akzeptable Übersetzungen zu produzieren (vgl. ebd.: 13 f.). Kiralys Ansatz für die Übersetzerausbildung ist also dynamisch und verweist darauf, dass es nicht ausreicht, für einen Status quo befähigt zu sein, sondern dass es wichtig ist, sich adäquat in den verschiedenen translatorischen ‚Communities of Practice' bewegen zu können und an ihrer Entwicklung zu partizipieren.[130]

In seinem ersten Translationskompetenzmodell von 2006 entscheidet sich Kiraly daher folgerichtig dafür, der sogenannten „sozioprofessionellen Kompetenz", die für die Tätigkeit als professioneller Übersetzer wichtig ist, einen gleichwertigen Platz neben den translatorischen Subkompetenzen an sich einzuräumen (Kiraly 2006; 2007: 193 f.)[131]. Diese sozioprofessionelle Kompetenz wiederum kann aufgeteilt werden in die persönlichen Kompetenzen (beispielsweise „Selbstständigkeit", „Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterbildung", „Qualitätskontrolle",

---

130 Besonders zu beachten ist bei Kiraly der deutliche Bezug zum konstruktivistischen Instruktionsmodell des Cognitive Apprenticeship (vgl. Kap. 2.1.1.2), dessen Umsetzung in die Übersetzungsdidaktik Kiraly hier ausführlich beschreibt. Siehe dazu auch Kiraly 1997b und Kiraly 2007: 203.

131 Dieser Aspekt der Ganzheitlichkeit wird von Kiraly in späteren Arbeiten als zentrales Element seines Modells des Translationskompetenzerwerbs aufgenommen („*pedagogical holistic-bundle focus*"; Kiraly 2013b: 199).

„professionelles Verantwortungsbewusstsein“) und die sozialen Kompetenzen (beispielsweise „Etikette“, „Kommunikation“, „Teamwork“) (Kiraly 2007: 194 f.).

Zu den translatorischen Kompetenzen an sich zählen laut Kiraly Linguistik, Texttypologie, Terminologie, Strategien, Recherche, Kultur, Normen und Konventionen, Weltwissen, Technologie (vgl. Kiraly 2006; 2007: 193). Sie werden jedoch nicht genauer ausgeführt.

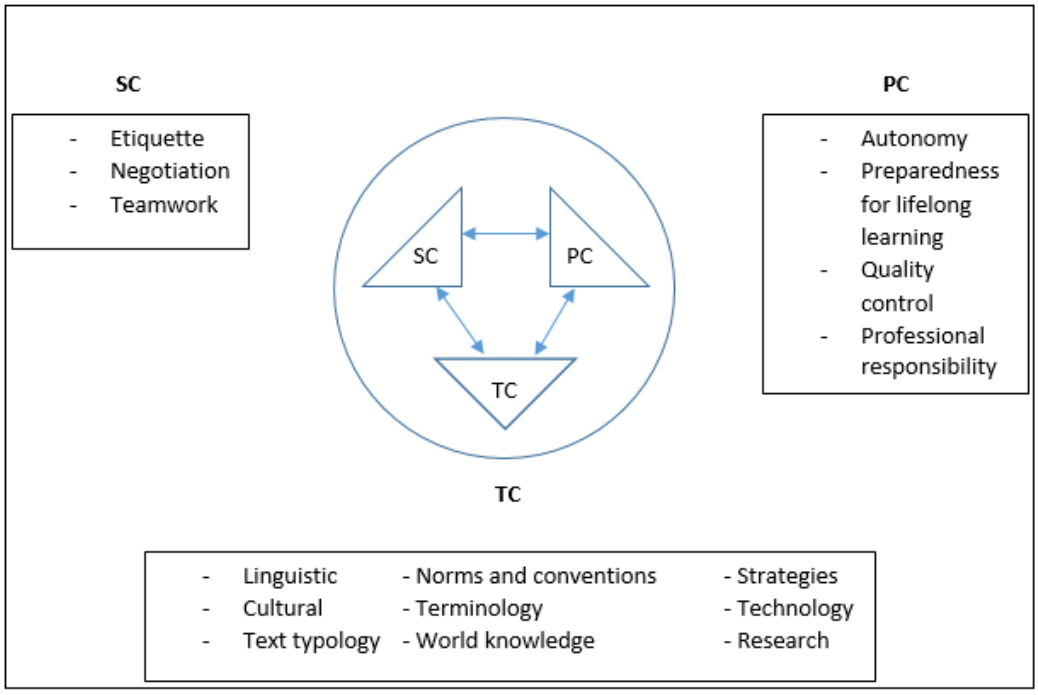

Abb. 18: Kiralys Translationskompetenzmodell (2006) (entnommen aus: Kiraly 2013b)

Im Gegensatz zum Modell der PACTE-Gruppe gibt es bei Kiraly keine übergeordnete strategische Kompetenz, die die anderen Kompetenzen organisiert. Aus dem Modell wird jedoch deutlich, dass die verschiedenen translatorischen, persönlichen und sozialen Subkompetenzen miteinander interagieren und sich aufeinander beziehen.

Kiralys Aufwertung der sozioprofessionellen Kompetenz als ebenso wichtige Subkompetenz für professionelle Übersetzer wie die translatorischen Kompetenzen an sich ist von weitreichender Bedeutung für die Übersetzungsdidaktik, da dieser immer noch zu wenig Gewicht in der Übersetzerausbildung beigemessen wird. Fachübersetzer können jedoch in der heutigen Berufswelt ohne ein professionelles Selbstverständnis nicht bestehen (und in Zukunft wahrscheinlich noch weniger).

Kiraly plädiert daher dafür, in der universitären Übersetzerausbildung künftig verstärkt Wert auf eine gleichzeitige Vermittlung translatorischer und sozioprofessioneller Kompetenzen zu legen (Kiraly 2007: 196 ff.).[132]

In einem neueren Beitrag (Kiraly: 2013b) kritisiert Kiraly sein eigenes Translationskompetenzmodell von 2006 als zu schematisch und zweidimensional und schlägt vor, für die Übersetzungsdidaktik ein mehrdimensionales Modell der Emergenz einer ‚Translator competence' zugrunde zu legen. Die ‚Translator competence' wird dabei als ein dreidimensionales Netzwerk aus Erfahrungen mit bereits gelösten Übersetzungsproblemen, Ergebnissen von Lernprozessen, Intuition, externen Ressourcen sowie der individuellen Persönlichkeitsanlage verstanden und ermöglicht in ihrer komplexen Verflechtung ein von Kiraly als „translatorischer Moment" bezeichnetes unvorhersehbares und nur bedingt kontrollierbares Zusammenfließen dieser verschiedenen am Netzwerk beteiligten Verknüpfungen (ebd.: 207). Die einzelnen translatorischen Subkompetenzen sind dabei nicht mehr eindeutig voneinander zu trennen und werden auch gemäß Kiralys Prämisse des ontologischen Relativismus[133] in seinem Beitrag nicht näher bezeichnet.

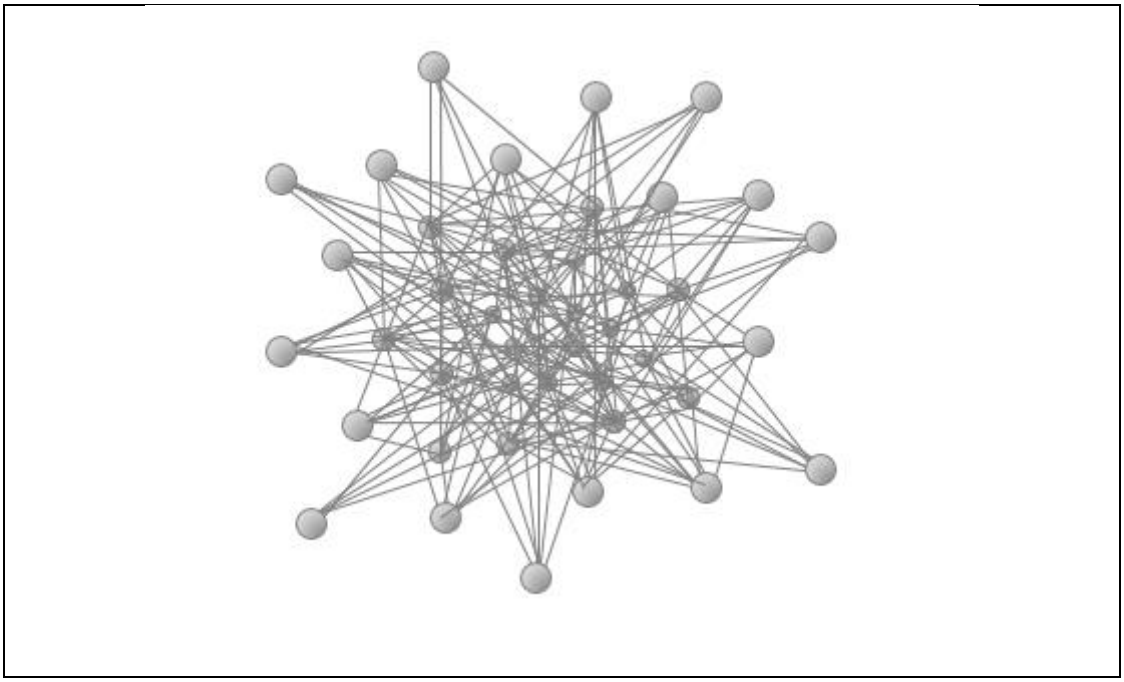

Abb. 19: Expertenkompetenz in einem ‚translatorischen Moment' (in Anlehnung an: Kiraly 2013b)

[132] Als Methode der Wahl für diese von ihm sogenannte „Ko-Emergenz" translatorischer und sozioprofessioneller Kompetenzen schlägt Kiraly kollaborative authentische Übersetzungsprojekte vor. Über diese didaktische Methode wird in Kapitel 3.3.2.3 diskutiert.

[133] Zur Diskussion über Relativismus und Positivismus bei Kiraly vgl. Kap. 3.2.5.

Ausgehend von diesem Modell einer ‚Translator competence' beim Experten sowie seinen Überlegungen zur ‚Translator competence' von Anfängern entwickelt Kiraly ein Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz.[134] Für die Übersetzungsdidaktik sind laut Kiraly reine Translationskompetenzmodelle ohne Zeitkomponente nunmehr sinnlos, da sie nichts über den Lernprozess aussagen:

> „These are, of course, just a few of the models of translation competence proposed to date. As all three of these models purport to be related to an interest in improving translator education, it is striking that none of them suggests or reveals anything at all about the learning process. They are all static box-like representations of an ideal(ised) relationship between dispositions, abilities and skills that professional translators can be expected to possess and be able to use when translating. In and of themselves, they say nothing about how these features should or might be acquired or developed in an educational setting." (Kiraly 2013b: 201)

Auch wenn Kiraly selbst von seinem Modell der Translationskompetenz von 2006 abrückt, ist es für die Übersetzungsdidaktik weiterhin wertvoll, da es den Aspekt der Professionalisierung der Übersetzerausbildung einbindet und der sozioprofessionellen Kompetenz einen hohen Wert beimisst. Insbesondere bietet es einen Ansatzpunkt für Überlegungen, welchen Mehrwert alternative didaktische Konzepte im Gegensatz zum traditionellen Übersetzungsunterricht haben können (vgl. dazu Kap. 3.3.2).

Zwar spricht Kiraly in seinen neueren Überlegungen reinen Translationskompetenzmodellen den Sinn für die Übersetzungsdidaktik ab und wehrt sich auch kategorisch gegen die Formulierung expliziter Lernziele,[135] dennoch kann sein neues Translationskompetenzmodell als Verbildlichung einer im Verlauf der Ausbildung zu erarbeitenden und dann im späteren Berufsleben immer weiter zu verfeinernden ‚Translator competence' für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen nützlich sein. Das für die jeweilige Lehrveranstaltung relevante (Teil-)Netzwerk translatorischer Kompetenz ist dann jedoch von der Lehrkraft zunächst zu definieren (es würde beispielsweise für eine Lehrveranstaltung zu Untertitelung anders aussehen als bei einer Fachübersetzung) und wird dann im Verlauf der Ausbildung von den in

---

134 Kiralys aktuelles Modell des Erwerbs einer ‚Translator competence' wird als Vortex dargestellt und von Kiraly auch für Überlegungen zur Gestaltung von Curricula in der Übersetzerausbildung verwendet. Über dieses Modell wird in Kapitel 3.2.5 diskutiert.

135 Explizite Lernziele würden Kiralys Prämisse der Unvorhersehbarkeit des Erwerbs translatorischer Kompetenz sowie der Selbstkonstruktion von Wissen widersprechen (vgl. Kap. 3.2.5).

anderen Lehrveranstaltungen aktivierten (Teil-)Netzwerken ergänzt und in diese integriert, sodass sich für jeden Studierenden ein anderes Gesamtnetzwerk ergibt. Im folgenden Kapitel wird ein weiteres sozialkonstruktivistisches Kompetenzmodell vorgestellt, das explizit zu didaktischen Zwecken verwendet werden soll.

3.1.2.6 Kellys Modell translatorischer Kompetenz

In ihrem Buch „A Handbook for Translator Trainers“ (2005) stellt Dorothy Kelly ein stark von Kiralys sozialkonstruktivistischem Ansatz beeinflusstes Mehrkomponentenmodell translatorischer Kompetenz für didaktische Zwecke vor. In Anlehnung an Kiraly spricht auch Kelly von einer ‚Translator competence‘ als einer umfassenden Kompetenz für professionelle Übersetzer, die neben den eigentlichen translatorischen Subkompetenzen gleichberechtigt auch psychophysiologische und interpersonelle Subkompetenzen umfasst (Kelly 2005: 32). Kelly weist dabei Kritik an einer mangelnden empirischen Basis einiger Mehrkomponentenmodelle zurück und erklärt, dass bei didaktischen Modellen, die für die Entwicklung translatorischer Curricula bzw. einzelner Lehrveranstaltungen herangezogen werden, Anforderungen aus der Praxis und Erwartungen (z. B. von Arbeitgebern) an Absolventen universitärer Übersetzerausbildungen als fundierte Basis dienen können:

> „Some criticisms (see Mayoral 2001a, for example) underline the fact that the catalogue of subcompetences, subcompetencies or components of the macrocompetence (note the range of terms!) has not been empirically proven. This criticism is undoubtly pertinent if the authors using or proposing the catalogue are claiming to describe the actual cognitive process of translating. If, however, they intend to provide a list of skills which a training course should provide, then the criticism would seem to be less well founded. Any direct or indirect observation (such as the one we have just carried out above) of the profession will quickly yield a series of skills which are currently required of recruits. Similarly, recent more formal surveys of employers have given information on what they expect translators to be able to do, thus providing an empirical data, not on the cognitive process, but on the current demands of the sector. This procedure is in keeping with current curricular planning practice, and seems easily justifiable.” (Kelly 2005: 31 f.)

Kelly unterscheidet daher klar zwischen deskriptiven Translationskompetenzmodellen, die eine Modellierung des kognitiven Übersetzungsprozesses zum Ziel haben, und didaktischen Translationskompetenzmodellen, die die Gestaltung von Lehrveranstaltungen intendieren, und schlägt für ihr eigenes

didaktisches Translationskompetenzmodell folgende Subkompetenzen vor (vgl. Kelly 2005: 32 f.):

a) Kommunikative und textlinguistische Kompetenz in mindestens zwei Sprachen und Kulturen

   Unter dieser Subkompetenz versteht Kelly die aktive und passive Beherrschung der entsprechenden Arbeitssprachen sowie Kenntnisse über Textlinguistik und Textsortenkonventionen in den jeweiligen Kulturen.

b) Kulturelle und interkulturelle Kompetenz

   Zu der kulturellen und interkulturellen Kompetenz gehört laut Kelly sowohl enzyklopädisches Wissen über die jeweiligen Kulturen, also Wissen über Geschichte, Geographie, Institutionen usw., als auch Wissen über die in den jeweiligen Kulturen eingebetteten Werte, Mythen, ethischen Maßstäbe, Glaubensvorstellungen usw. sowie über ihre textliche Konkretisierung. Ebenso ist unter interkultureller Kompetenz Wissen über interkulturelle Kommunikation und Übersetzen als Sonderform derselben zu verstehen.

c) Fachwissen

   Kelly präzisiert hier, dass es sich beim Fachwissen für Übersetzer lediglich um grundlegende Kenntnisse des Übersetzers in seinem Sachfach handelt, die ihm ermöglichen, Ausgangstexte aus dem entsprechenden Bereich zu verstehen und die auftretenden Übersetzungsprobleme mithilfe entsprechender Fachtexte zu lösen.

d) Professionelle und instrumentelle Kompetenz

   Hierzu gehören Recherchemethoden, Terminologiearbeit, Wissens-management, aber auch IT-Kompetenz und grundlegende Kenntnisse über die Berufspraxis, beispielsweise über Steuern, Rechnungen, Berufsethik und Berufsverbände.

e) Psychophysiologische Kompetenz

   Die psychophysiologische Kompetenz entspricht bei Kelly weitgehend der persönlichen Kompetenz bei Kiraly (vgl. Kap. 3.1.2.5). Als Beispiele führt Kelly ein professionelles Selbstverständnis, Selbstvertrauen, Aufmerk-samkeit/Konzentration, Gedächtnis sowie Eigeninitiative auf.

f) Interpersonelle Kompetenz

Diese Kompetenz wiederum entspricht in etwa der sozialen Kompetenz bei Kiraly (vgl. Kap. 3.1.2.5). Sie umfasst bei Kelly die Fähigkeit, mit anderen am Übersetzungsprozess Beteiligten zusammenzuarbeiten (beispielsweise mit anderen Übersetzern, Korrektoren, Terminologen, Projektmanagern, aber auch Kunden, Autoren und anderen Fachleuten), Verhandlungsgeschick sowie Führungsqualitäten.

g) Strategische Kompetenz

Unter strategischer Kompetenz subsumiert Kelly die Fähigkeit zu planen und zu organisieren, die Analyse und Lösung von Problemen sowie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dem eigenen Produkt.

Im Prinzip handelt es sich bei Kellys Translationskompetenzmodell um ein sehr ähnliches Modell wie das fast zeitgleich entstandene frühe Translations-kompetenzmodell von Kiraly (2006). Beide gehen davon aus, dass der Erwerb sozioprofessioneller Kompetenz neben den translatorischen Kompetenzen an sich im Mittelpunkt der Übersetzerausbildung stehen sollte. Dabei werden die einzelnen Subkompetenzen von Kelly mit konkreterem Inhalt gefüllt als bei Kiraly, der sich insbesondere über die translatorischen Subkompetenzen an sich nur sehr vage äußert. Diese Konkretisierung ist laut Kelly notwendig für die Definition von ‚Learning Outcomes', die ihrer Meinung nach die Basis für die Konzeption von Lehrveranstaltungen bilden (Kelly 2005: 35 ff.). Kellys Modell ist umfassend, übersichtlich, anwendungsbetont und hat den Vorteil, dass es leicht für den Unterricht zu operationalisieren ist. Das Modell basiert zudem tatsächlich auf Anforderungen aus der Praxis an Berufsübersetzer und Erwartungen von Arbeit-gebern an die Absolventen übersetzungwissenschaftlicher Studiengänge, was an der weitgehenden Übereinstimmung beispielsweise mit der Beschreibung des Berufsbildes Fachübersetzer des Arbeitskreises Transforum (2006) deutlich wird.[136] Die in Kellys Modell aufgeführten Kompetenzen stimmen außerdem in hohem Maße mit den in der DIN EN 15038 geforderten beruflichen Kompetenzen von Übersetzern

[136] Der Arbeitskreis Transforum ist ein Zusammenschluss von Repräsentanten der Praxis und Lehre des Übersetzens und Dolmetschens zur Verbesserung der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern und der Qualität von Übersetzungs- und Dolmetschleistungen in Deutschland. Vgl. dazu auch die Broschüre „National Occupational Standards in Translation" des britischen National Centre for Languages CILT (2007).

überein (DIN EN 15038:2006 Abschnitt 3.2.2) und haben daher eine hohe Praxisrelevanz.

Kritisch anzumerken ist, dass Kellys Modell sich von der grundsätzlichen Interaktion zwischen den verschiedenen Subkompetenzen, die in Kiralys und auch dem PACTE-Modell zu finden ist (vgl. Kap. 3.1.2.3), entfernt und die einzelnen Subkompetenzen eher lose nebeneinander aufführt. Dennoch ist dieses Modell von großem Nutzen für die Konzeption sowohl ganzer Curricula wie auch konkreter Module oder Lehrveranstaltungen, in denen dann durch die gewählte didaktische Methode dafür gesorgt werden muss, dass die einzelnen Subkompetenzen nicht isoliert voneinander gelehrt werden, sondern in Interaktion treten.[137]

Ein weiteres Kompetenzmodell, das von den Anforderungen an Berufsübersetzer ausgeht und sehr praxisorientiert gestaltet ist, ist das Modell der EMT-Expertengruppe, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

3.1.2.7 Das Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe

Die EMT-Expertengruppe („EMT expert group“) wurde 2007 von der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission ins Leben gerufen. Ziel der Expertengruppe ist keine Beschreibung der mentalen Prozesse beim Übersetzern, sondern u. a. die Definition eines praxisorientierten Kompetenzprofils für Berufsübersetzer bzw. der Fähigkeiten, die Absolventen eines Masterprogramms Übersetzen haben sollten, um den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes zu genügen.[138] Das Berufsfeld ‚Übersetzen’ wird dabei sehr weit gefasst und beinhaltet alle Arten von Berufen im Bereich „mehrsprachige und multimediale Kommunikation“ und daher auch Teilbereiche des Dolmetschens (EMT-Expertengruppe 2009: 4). Mit dem Kompetenzmodell wird zudem versucht, die in der europäischen Dienstleistungsnorm für das Übersetzen (DIN EN 15038:2006) geforderten beruflichen Kompetenzen von Übersetzern aufzunehmen und auszudifferenzieren. Das Kompetenzmodell der EMT-Expertengruppe hat damit einen sehr pragmatischen Anspruch, ist jedoch nicht explizit auf die Anforderungen von Übersetzungsdidaktikern bzw. Übersetzungswissenschaftlern zugeschnitten (vgl.

---

137 Kelly schlägt in ihrem Buch dafür eine ganze Reihe didaktischer Methoden aus dem gemäßigten konstruktivistischen Formenkreis vor (vgl. Kelly 2005).

138 Siehe dazu die EMT-Webseite: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_de.htm (zuletzt aufgerufen am 16.02.2015)

EMT-Expertengruppe 2009: 3). Im Gegensatz zu anderen Translations-kompetenzmodellen (beispielsweise dem Kompetenzmodell der PACTE-Gruppe oder von Susanne Göpferich) basiert das Kompetenzmodell der EMT-Expertengruppe nicht auf empirischen Untersuchungen, sondern auf einem Austausch zwischen den Mitgliedern der Expertengruppe. Diese besteht derzeit aus zehn namhaften Übersetzungswissenschaftlern sowie zwei Mitgliedern der Generaldirektion Übersetzen.

Das Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe setzt sich aus den folgenden sechs Kompetenzbereichen zusammen (EMT-Expertengruppe 2009: 5 ff.):

a) Dienstleistungskompetenz: Die Dienstleistungskompetenz umfasst laut der EMT-Expertengruppe zwei verschiedene Komponenten, nämlich die interpersonelle Komponente und die Produktionskomponente. Unter der interpersonellen Komponente versteht die EMT-Expertengruppe zum größten Teil die bereits in Kiralys und Kellys Modell aufgeführte sozioprofessionelle Kompetenz (vgl. Kap. 3.1.2.5 und 3.1.2.6), die in den anderen Translationskompetenzmodellen nur eine untergeordnete Rolle spielt, wie beispielsweise der Aufbau eines professionellen Übersetzerselbstbildes, das Einhalten von Standesregeln, Teamfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Selbstreflexion, Verantwortungsbewusstsein, Flexibilität, Marketingfähigkeiten sowie ein professioneller Umgang mit Auftraggebern. Die Produktionskomponente beinhaltet weite Teile der von anderen Übersetzungsdidaktikern sogenannten Transfer- oder strategischen Kompetenz, nämlich die Fähigkeit zur Anfertigung einer skoposadäquaten Übersetzung, Definition von Makro- und Mikro-strategien der Übersetzung, Analyse und Lösen von Übersetzungs-problemen, Begründung der eigenen Übersetzungsentscheidungen, Fähigkeit zur Überprüfung eigener und fremder Übersetzungen sowie Beherrschung einer übersetzungsrelevanten Metasprache zur adäquaten Kommunikation über die eigene Arbeit. Die Dienstleistungskompetenz nimmt im Modell der EMT-Expertengruppe eine zentrale Rolle ein.
b) Sprachkompetenz: Zur Sprachkompetenz gehört laut der EMT-Expertengruppe die Fähigkeit zum Erfassen und Umsetzen der grammatischen, lexikalischen, idiomatischen, grafischen und

typografischen Konventionen in den Arbeitssprachen. Zusätzlich wird unter Sprachkompetenz auch die Verfolgung des Sprachwandels in den Arbeitssprachen verstanden, um Stereotypie zu vermeiden.

c) Interkulturelle Kompetenz: Die interkulturelle Kompetenz setzt sich in diesem Kompetenzmodell aus der soziolinguistischen und der textbezogenen Komponente zusammen. Die soziolinguistische Komponente umfasst die Fähigkeit zur Auswahl eines adäquaten Sprachregisters, zur angemessenen Einordnung unterschiedlicher Sprachvarianten in den soziolinguistischen Kontext sowie die Fähigkeit zur Analyse unterschiedlicher verbaler und nonverbaler Signale der verschiedenen Akteure in interkulturellen Kontexten. Die textbezogene Komponente bezieht sich im Wesentlichen auf die Fähigkeit zur Analyse der sich aus unterschiedlichen Konventionen, Normen, Gebräuchen usw. möglicherweise ergebenden Probleme bei der Übersetzung. Außerdem umfasst die textbezogene Komponente der interkulturellen Kompetenz laut der EMT-Expertengruppe auch eine textbezogene Analyse- und Synthesekompetenz, d. h. die Fähigkeit, die Argumentationsstruktur und den Aufbau eines Textes nachzuvollziehen und die wesentlichen Informationen aus ihm zu extrahieren. Zur textbezogenen interkulturellen Kompetenz gehören weiterhin über das ‚eigentliche Übersetzen' hinausgehende Fähigkeiten, wie z. B. in den Arbeitssprachen redigieren, umformulieren und nachbearbeiten zu können.

d) Recherchekompetenz: Berufsübersetzer sollen laut der EMT-Expertengruppe in der Lage sein, die für ihre Übersetzungen notwendigen Informationen zu ermitteln, zu beschaffen, zu bewerten, zu verwalten und zu dokumentieren.

e) Fachkompetenz: Unter Fachkompetenz versteht die EMT-Expertengruppe die Fähigkeit zur Beschaffung der für die Übersetzung notwendigen Informationen, was bereits bei der Recherchekompetenz gefordert wurde. Weiterhin sollen Berufsübersetzer über kognitive Metakompetenzen verfügen, die ihnen die Einarbeitung in bzw. die Vertiefung von Fachwissen ermöglichen. Als dritte Fähigkeit werden Wissbegierde und analytisches Denken aufgeführt.

f) Kompetenz im Umgang mit technischen Hilfsmitteln: Unter diese Kompetenz fallen beim Modell der EMT-Expertengruppe Anwendungskenntnisse der einschlägigen Werkzeuge und Programme sowie die Fähigkeit zur effizienten Datenverwaltung und Kenntnisse über die Einsatzmöglichkeiten maschineller Übersetzungstools.

Abb. 20: Das Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe (2009) (entnommen aus: EMT-Expertengruppe 2009: 4)

Durch die zentrale Position der Dienstleistungskompetenz wird der explizite Anspruch der Praxisnähe dieses Kompetenzmodells verdeutlicht (vgl. die Anforderungen in DIN EN 15038:2006). Obwohl die Dienstleistungskompetenz einen großen Teil der strategischen bzw. Transferkompetenz anderer Modelle umfasst, wird von der EMT-Expertengruppe (im Gegensatz zur PACTE-Gruppe und zu Göpferich) nicht von einer Steuerungsfunktion der zentralen Dienstleistungs-kompetenz gesprochen, sondern lediglich von einer „Interdependenz“ der sechs Kompetenzbereiche (EMT-Expertengruppe 2009: 4). Dieser Anspruch der

Praxisnähe wird von Chodkiewicz in einer Studie überprüft, in der Studierende in Übersetzungsstudiengängen sowie Berufsübersetzer über die Relevanz der im Modell der EMT-Expertengruppe vorgestellten Kompetenzen für den Berufsalltag urteilen sollen (vgl. Chodkiewicz 2012). In dieser Untersuchung werden den in diesem Modell vorgestellten Kompetenzen von beiden befragten Gruppen eine hohe Relevanz beigemessen, allerdings wird die Dienstleistungskompetenz weder von den Berufsübersetzern noch von den Studierenden in zentraler Position bzw. an wichtigster Stelle gesehen (ebd.: 50 f.). Dennoch kann die Untersuchung als erster Hinweis auf die tatsächliche Relevanz der aufgeführten Kompetenzen gewertet werden.[139]

Insgesamt gesehen ist der hohe Praxisbezug des EMT-Kompetenzmodells sehr positiv zu bewerten, da hier ähnlich wie bei Kiraly und Kelly die tatsächlichen Arbeitsbedingungen von Übersetzern als wesentlicher Teil der Übersetzerausbildung verankert werden sollen und somit eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der in der Bologna-Reform geforderten Employability erfüllt wird. Außerdem ist das Modell derzeit eines der umfassendsten und vollständigsten Modelle und für die Ausarbeitung von Curricula oder einzelnen Lehrveranstaltungen gut geeignet (vgl. Calvo 2011).

Die Abgrenzung der einzelnen Komponenten und Kompetenzen voneinander ist allerdings nicht immer schlüssig. Es wird beispielsweise nicht erklärt, warum die Produktionskomponente der Dienstleistungskompetenz, die ja größtenteils die strategische Kompetenz bzw. Transferkompetenz anderer Modelle umfasst, keine eigene Kompetenz mehr darstellt, sondern unter die Dienstleistungskompetenz subsumiert wird. Auch die Zuordnung einzelner Fähigkeiten zu den Kompetenzen ist an einigen Stellen nicht logisch. Warum wird beispielsweise die Fähigkeit zum Redigieren, Zusammenfassen und Umarbeiten von Texten in den Arbeitssprachen zur interkulturellen Kompetenz gezählt und nicht, wie es viel einsichtiger wäre, zur Sprachkompetenz? Ebenso hätte man Wissbegierde und analytisches Denken eher der Dienstleistungskompetenz zuordnen sollen, da es sich dabei um sozio-professionelle Kompetenz handelt und die Beschränkung der Fachkompetenz auf deklaratives Wissen und metakognitive Kompetenzen stringenter wäre.

---

[139] Interessanterweise wird die zweite am Übersetzungsprozess beteiligte Gruppe – die Auftraggeber – nicht nach der Relevanz der aufgeführten Kompetenzen befragt (außer den Vetretern der EU), und diese könnte ja möglicherweise zu ganz anderen Ergebnissen kommen.

Dennoch ist das Kompetenzmodell der EMT-Expertengruppe ein für die Übersetzungsdidaktik interessantes Modell, da es sehr umfassend und konkret ist und gut operationalisiert werden kann. Außerdem stellt es einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über die Employability von Absolventen übersetzungswissenschaftlicher Studiengänge dar, da es kein deskriptives Prozessmodell ist, sondern von den Anforderungen an Berufstätige in einem recht weit gefassten Feld translatorischer Tätigkeiten ausgeht (vgl. dazu Kap. 2.4.6 zur Definition von Employability) und somit aufzeigt, über welche Kompetenzen Absolventen verfügen sollten, die im fachlich spezifizierten Berufsfeld ‚Translation' tätig sein möchten. Bei der Planung von Curricula für übersetzungswissenschaftliche Studiengänge kann das EMT-Kompetenzmodell als Basis für Überlegungen dienen, welche der hier aufgeführten Kompetenzen innerhalb eines Hochschulstudiums aufgebaut werden können und welche nicht.

3.1.3 Zusammenfassung und Ausblick: Welche Kompetenzen brauchen Übersetzer?

Die in Kapitel 3.1 vorgestellte Auswahl an Translationskompetenzmodellen sollte exemplarisch die Entwicklung von zum Teil recht grob strukturierten und diffusen Modellen in den Anfängen der Translationswissenschaft hin zu sehr elaborierten und differenzierten Modellen aufzeigen. Dabei kann beobachtet werden, wie die Translationswissenschaft, und die Übersetzungsdidaktik als Teilbereich, im Nachgang wissenschaftlicher Paradigmenwechsel neue Strömungen, Themen, Methoden und Perspektiven integriert. Die Beschäftigung mit den Methoden und Erkenntnissen der Kognitionswissenschaften ist dabei einer der wichtigsten Faktoren dafür, dass neuere Modelle wesentlich fundierter begründet und differenzierter aufgebaut sind als die Translationskompetenzmodelle der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts. Einer der wirkungsvollsten Impulse für die Übersetzungs-didaktik ist die Diskussion um den konstruktivistischen Ansatz, da dieser gleich auf mehreren Ebenen zur Überwindung tradierter Strukturen beigetragen hat (u. a. stärkerer Fokus auf sozioprofessionellen Kompetenz, Paradigmenwechsel vom lehrer- zum lernerzentrierten Unterricht, starker Bezug zur Lebenswirklichkeit von Übersetzern).

Mit der Unterscheidung zwischen empirisch basierten deskriptiven Prozessmodellen und didaktischen Modellen (die nicht zwangsweise empirisch basiert sein müssen) im Sinne von Anforderungsprofilen an Berufsübersetzer bzw. einer Definition von ‚Learning Outcomes' translatorischer Curricula hat Kelly (2005) eine wichtiges Kriterium für die Anwendbarkeit von Translations-kompetenzmodellen für den Übersetzungsunterricht formuliert. Deskriptive Prozess-modelle der translatorischen Kompetenz sind für ein tiefergehendes Verständnis des Übersetzens von großer Bedeutung und können dazu dienen, sich über die Abgrenzung der verschiedenen Subkompetenzen voneinander, die Wichtigkeit der einzelnen Komponenten sowie die Beziehung zwischen ihnen Klarheit zu verschaffen, und damit auch Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben.[140] Dennoch sind didaktische (Anforderungsprofil-)Modelle für die konkrete Formulierung von Curricula und die Gestaltung einzelner Lehreinheiten unabdingbar, wenn man die drei Schlüsselfragen beantworten will, die Hurtado Albir für die Unterrichtsgestaltung formuliert hat („what to teach", „how to teach" und „with what results"; Hurtado Albir 2007: 164). Selbst wenn es in Zukunft umwälzende neue Erkenntnisse aus empirischen Studien zum Übersetzungsprozess geben sollte, so werden sich die Anforderungsprofile an Übersetzer dadurch kaum ändern. Dies könnte höchstens durch einen weiteren Wandel des Berufsbildes geschehen, der zu einem Wegfall alter translatorischer und/oder der Integration neuer translatorischer Subkompetenzen führen würde.[141] Von den vorgestellten Translationskompetenzmodellen sind in diesem Sinn nur das Modell von Kelly (2005), der EMT-Expertengruppe (2009)[142] sowie in Teilen (da nur die

---

140 Eine direkte Ableitung didaktischer Vorgaben für die Konzeption von Übersetzungsübungen aus deskriptiven mentalen Prozessmodellen der translatorischen Kompetenz ist m. E. nur mit großer Vorsicht zulässig, da die Beobachtung von Prozessen nur bedingt für die Formulierung von Implikationen für die Didaktik tauglich ist. Dies wäre nämlich ein ähnlicher Fehlschluss wie die direkte Ableitung didaktischer Modelle aus neurobiologischen Befunden, die zu Recht von Kritikern moniert wird (vgl. dazu die Diskussion in Kap. 2.2). Ebenso wie bei den Educational Neurosciences können deskriptive Prozessmodelle wertvolle Hinweise für Rahmenbedingungen des Übersetzens liefern und somit auch für die Festlegung von bestimmten Parametern bei der Unterrichtsgestaltung dienen, es sollten dabei aber auf jeden Fall noch weitere Bedingungen, wie beispielsweise die Anforderungen aus der Praxis an Berufsübersetzer, eine Rolle spielen, die sich in deskriptiven Modellen nicht darstellen lassen.

141 Zu einem solchen weiteren Wandel könnte die bereits erwähnte fortschreitende Ausdifferenzierung des Berufsbildes Übersetzer beitragen. Vgl. dazu die in Anhang E der DIN EN 15038:2006 aufgeführten „Mehrwertdienstleistungen".

142 Das Modell der EMT-Expertengruppe kann in dem Sinn didaktisch genannt werden, als es als Anforderungsprofil konzipiert ist, das als Ausgangspunkt für die Modellierung von Curricula und Lehrveranstaltungen herangezogen werden kann. Dennoch bleibt zu beachten, dass es

Anforderungen an sozioprofessionelle Kompetenz konkret ausformuliert werden) das Modell von Kiraly (2006) didaktische Modelle.

Die eingangs gestellte Frage „Welche Kompetenzen brauchen Übersetzer?“ sollte, wenn man sie beantworten will, umformuliert werden in „Welche Kompetenzen brauchen Berufsübersetzer heutzutage?“, um dem Wandel des Berufsbildes Rechnung zu tragen und aufzuzeigen, dass für die Gestaltung von Curricula und die Konzeption von Lehrveranstaltungen die Anforderungen, die an Berufsübersetzer gestellt werden, eine Rolle spielen müssen. Anforderungsprofile aus der Praxis, wie die DIN EN 15038:2006, das Anforderungsprofil des Arbeitskreises Transforum oder das Modell der EMT-Expertengruppe, sowie auf Anforderungsprofilen aus der Praxis basierende didaktische Modelle der translatorischen Kompetenz (vgl. Kelly 2005, Kiraly 2006) sind daher derzeit am besten geeignet, um diese Frage zu beantworten.

---

nicht eigens für diesen Zweck formuliert wurde (vgl. Kap. 3.1.2.7 zum Translationskompetenzmodell der EMT-Expertengruppe).

3.2 Wie wird translatorische Kompetenz erworben?

Im Gegensatz zu den Translationskompetenzmodellen, deren Zahl fast unüberschaubar ist, können Modelle des Erwerbs translatorischer Kompetenz bisher leicht an einer Hand abgezählt werden. Die meisten Übersetzungsdidaktiker begnügen sich mit einem Verweis auf ein Kompetenzmodell (wenn überhaupt) und leiten daraus implizit oder explizit die Konzeption einer Lehrveranstaltung oder sogar eines ganzen Curriculums ab. Dabei wird jedoch übersehen, dass die Funktion von Translationskompetenzmodellen nur die Definition von ‚Learning Outcomes' bzw. Anforderungsprofilen an Absolventen oder Berufsübersetzer sein kann und damit einen gewünschten Status quo darstellen (vgl. Kap. 3.1.4). *Wie* dieser Zustand erreicht werden kann, ist jedoch eine Frage der *Entwicklung* translatorischer Kompetenz über die *Zeit*. Zu einer fundierten Konzeption der Übersetzerausbildung an Hochschulen und der Ausgestaltung einzelner Lehrveranstaltungen gehört daher zwingend ein Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz.[143]

Harris (1997) und Harris/Sherwood (1978) sind die Ersten, die Annahmen über den Erwerb translatorischer Kompetenz ausformulieren. Sie gehen davon aus, dass translatorische Kompetenz eine natürliche Eigenschaft zweisprachiger Menschen ist, die sich durch die Entwicklung der Sprachkompetenz fördern lässt. Dieser Ansatz einer natürlichen übersetzerischen Begabung, die als logische Fortführung der Sprachkompetenz gesehen wird, wird heutzutage vor allem von Translations-wissenschaftlern aus der Expertiseforschung abgelehnt und höchstens aus einem laienhaften Verständnis von Übersetzung in nichtakademischen Kreisen heraus vertreten (vgl. Englund Dimitrova 2005: 12; Göpferich 2008: 143 f.; Shreve 1997: 121).

Ebenso wie bei den Translationskompetenzmodellen gibt es bei den Erwerbsmodellen translatorischer Kompetenz wichtige Impulse aus der Expertiseforschung (vgl. Kap. 3.1). Ein erstes Modell, das explizit auf die Erkenntnisse der Expertiseforschung Bezug nimmt, ist Chestermans Stufenmodell (2000). Ein weiteres an die Expertiseforschung angelehntes Modell ist das

---

143 Dieser Mangel an Entwicklungsmodellen translatorischer Kompetenz, die den Erwerb über die Zeit abbilden, sowie die Statik der bisher vorhandenen Translationskompetenzmodelle wird von Kiraly in einem kürzlich erschienenen Beitrag heftig kritisiert (Kiraly 2013b), vgl. dazu Kap. 3.2.5.

Erwerbsmodell translatorischer Kompetenz der PACTE-Gruppe (2000).[144] Als drittes Modell im Bereich der Expertiseforschung hat Göpferich im Rahmen des TransComp-Projektes ein Erwerbsmodell entwickelt, das auf der Grundlage der Theorie dynamischer Systeme die Expertiseentwicklung von Studierenden in einem translatorischen BA-Studiengang interpretiert (vgl. Göpferich 2013). Im Zusammenhang mit diesen Expertenmodellen des Erwerbs translatorischer Kompetenz werden insbesondere folgende Themen diskutiert: das Verhältnis zwischen Intuition und Kognition beim translatorischen Handeln von Anfängern und Experten, das Verhältnis zwischen deklarativen und prozeduralen Anteilen im Verlauf der Expertiseentwicklung (Prozeduralisierung) und damit zusammenhängend das Problem der didaktischen Progression[145] sowie die Frage, ob zunehmende Automatisierung beim Erwerb translatorischer Kompetenz eine Rolle spielt (vgl. dazu die Diskussion in Kap. 3.1.3).

Einen anderen Ansatz für die Formulierung eines Erwerbsmodells translatorischer Kompetenz wählt Bergen, indem er auf der Grundlage des Translationskompetenzmodells von Göpferich Modelle der Fremdsprachenforschung auf die Übersetzungsdidaktik überträgt (vgl. Bergen 2009). Diesen hybriden Ansatz begründet Bergen mit der Tatsache, dass Studierende in translatorischen Studiengängen immer auch einen Fremdsprachenerwerb durchlaufen (besonders bei Übersetzungen in die Fremdsprache) und dadurch quasi eine Doppelrolle als Fremdsprachenlerner und Übersetzer einnehmen, wenn auch zwischen der Fremdsprachenforschung und der Übersetzungsdidaktik zahlreiche Unterschiede bestehen (vgl. Bergen 2009: 241). Bergen konzentriert sich dabei vor allem auf den Ablauf einzelner Übersetzungen und die Beziehung zwischen den einzelnen Stufen dieser idealtypischen Übersetzungen und den von Göpferich/PACTE vorgeschlagenen translatorischen Subkompetenzen.

In einem kürzlich erschienenen Beitrag formuliert Kiraly ein Modell des translatorischen Kompetenzerwerbs, mit dem er das von ihm beklagte Vakuum an Erwebsmodellen füllen will, die für die Ausgestaltung von Curricula in

---

144 Dieses Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz ist zeitlich am Anfang des PACTE-Forschungsprojektes anzusiedeln. Erklärtes Ziel von PACTE ist die Formulierung eines neuen Erwerbsmodells auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus dem eigenen Forschungsprojekt (PACTE 2005). Die Präsentation eines solchen neuen Modells steht jedoch zurzeit noch aus.

145 Damit ist in diesem Zusammenhang gemeint, welche Kompetenzen an welchem Punkt des Expertiseerwerbs aufgebaut werden und wie diese im Verlauf des Lernprozesses miteinander interagieren.

translationswissenschaftlichen Studiengängen geeignet sind (vgl. Kiraly 2013b). Kiraly versteht den Erwerb translatorischer Kompetenz als komplexes System und bezieht sich explizit auf den Begriff der Emergenz. Damit kritisiert er Translationskompetenzmodelle und Erwerbsmodelle, die seiner Meinung nach aus einer rein quantitativen Beschäftigung mit dem Translationsprozess entspringen und im Wesentlichen aus einem Nebeneinander (oder Nacheinander) isolierter Subkompetenzen bzw. Stufen des Erwerbs bestehen. Ebenso wie Göpferich verweist Kiraly auf die Dynamik des Prozesses beim Erwerb translatorischer Kompetenz, bezieht sich jedoch viel stärker als Göpferich auf die Irreduzibilität und Komplexität dieses Vorgangs und betont vor allem die relativistische erkenntnistheoretische Grundlage seines Modells.

Nachdem einige Jahre lang keine neuen Erwerbsmodelle translatorischer Kompetenz zu verzeichnen waren, vor allem, weil die zugehörigen Forschungsprojekte noch nicht abgeschlossen waren, liegen mit den Erwerbsmodellen von Göpferich und Kiraly zwei neue Modelle vor, die sich radikal von den vorherigen unterscheiden und damit einen Quantensprung in der Erforschung des Erwerbs translatorischer Kompetenz darstellen. Für das Verständnis der Komplexität des Prozesses und die Ausgestaltung translatorischer Curricula und Lehrveranstaltungen dürften diese beiden Modelle in Zukunft wegweisend sein.

In den folgenden Kapiteln werden die bekanntesten Modelle zum Erwerb translatorischer Kompetenz vorgestellt, nämlich die Modelle von Chesterman (2000), PACTE (2000) und Bergen (2009), sowie die zwei kürzlich veröffentlichten Modelle des Erwerbs translatorischer Kompetenz von Göpferich (2013) und Kiraly (2013b) und ihre Auswirkungen auf die Übersetzungsdidaktik bzw. ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf die Gestaltung von Curricula und Lehrveranstaltungen in der universitären Ausbildung von Übersetzern diskutiert. Nicht aufgeführt wird hier Risku (1998), obwohl man ihre Gegenüberstellung eines Modells des Laien- und des Expertenübersetzens durchaus auch unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs translatorischer Kompetenz betrachten könnte, da sich Risku in ihrem Buch nicht näher dazu äußert, wie sie sich den Übergang vom Laien- zum Expertenmodell vorstellt.

3.2.1 Chestermans Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz

In seinem im Jahr 2000 veröffentlichten Beitrag „Teaching strategies for emancipatory translation“ stellt Andrew Chesterman ein Modell für den Erwerb translatorischer Kompetenz vor, das sich stark an der Expertiseforschung orientiert und auf den Theorien von Dreyfus und Dreyfus (1986) zur Entwicklung von Expertise basiert. Chesterman distanziert sich dabei ausdrücklich vom Konzept des „geborenen Übersetzers“ und betont, dass Übersetzen erlernt werden und zu den Expertentätigkeiten gezählt werden kann, wenn es ausreichend beherrscht wird (Chesterman 2000: 77).[146] Laut Chesterman durchläuft ein angehender Übersetzer auf diesem Weg verschiedene Stadien vom Anfänger („*novice*“) zum Experten („*expert*“), denen auch unterschiedliche Stufen der Prozeduralisierung von Fähigkeiten zugeordnet werden können (ebd.: 77 ff.).[147] Chesterman zieht dabei das Beispiel eines Fahrschülers heran: Während der ersten Phase des Kompetenzerwerbs („*novice*“) werden bewusst Fakten und Regeln erlernt, die mit der zu erwerbenden Fähigkeit in Verbindung stehen. Im Vordergrund steht dabei zunächst das deklarative Wissen, das vom Lehrer explizit erklärt wird. Einem Fahrschüler wird beispielsweise zunächst die Funktionsweise der Pedale und der Steuerung erklärt und der Ablauf des Schaltens Stück für Stück verbalisiert. Der Fahrschüler hat dabei noch keine Vorstellung vom gesamten Ablauf des Autofahrens an sich, sondern nur von den jeweils nächsten Schritten innerhalb des Ablaufs. In diesem Stadium ist das Wissen über den gesamten Vorgang daher noch bruchstückhaft, ohne Kontext und unvernetzt; die zu den Fähigkeiten gehörenden Abläufe werden bewusst durchgeführt und sind noch nicht automatisiert.

In der zweiten Phase („*advanced beginner*“) hat der Lernende bereits erste Erfahrungen gesammelt. Er stellt dabei Vergleiche mit anderen Abläufen an, erkennt Gemeinsamkeiten aus verschiedenen Situationen und leitet Verallgemeinerungen ab. Die einzelnen Abläufe werden nun auch eher in einem relevanten Kontext gesehen und bereits miteinander vernetzt. Zwar werden die Abläufe noch bewusst durchgeführt, es findet jedoch schon eine erste Prozeduralisierung statt, was sich unter anderem dadurch äußert, dass die Abläufe bzw. die Gründe für Handlungen nicht mehr so leicht verbalisierbar sind. In diesem Stadium kann ein Fahrschüler

146 Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich durchgehend auf Chesterman (2000).
147 Vgl. dazu auch die Zusammenfassung von Göpferich (2008: 168).

beispielsweise erlernen, sein Schaltverhalten vom Motorengeräusch abhängig zu machen. Das Schalten wird dabei nicht mehr als kontextfreier Ablauf aufgefasst, sondern situationsgebunden abgerufen.

Die dritte Phase („*competent trainee*“) ist durch einen Wechsel von der bewussten Informationsverarbeitung hin zum Lösen komplexerer Probleme gekennzeichnet. Mit steigender Erfahrung beginnt der Lernende nun, unterschiedliche Fähigkeiten miteinander zu vernetzen und weitere situationsgebundene Aspekte in seine Entscheidungen zu integrieren. Dadurch wird es notwendig, Prioritäten zwischen verschiedenen Handlungen und Entscheidungen zu setzen und eine Strategie für die Umsetzung dieser Handlungskette zu entwickeln. Der Lernende muss an dieser Stelle also bereits eine umfassende Vorstellung von der Komplexität seiner Aufgabe haben, um eine lösungsorientierte Strategie entwickeln zu können. Chesterman führt an dieser Stelle das Konzept der Eigenverantwortung ein, wodurch der Lernende von einem passiven Rezipienten von Instruktionen zu einem aktiven Gestalter eigener Strategien wird, für die er auch selber verantwortlich ist.

Während der vierten Phase („*proficient trainee*“) hat laut Chesterman der Lernende eine ausreichend große Basis an Erfahrungen auf seinem Gebiet gesammelt, durch die er nun nicht mehr auf explizite Regeln für die Entwicklung von Lösungsstrategien angewiesen ist, sondern zunehmend seine Intuition einsetzen kann. Kennzeichnend für intuitive Entscheidungen ist die Möglichkeit, in kurzer Zeit eine große Menge an Informationen unbewusst und erfahrungsbasiert zu verarbeiten. Ein weiteres Kennzeichen ist der ganzheitliche, synthetische Charakter der Entscheidungen, die auf Musterbildung in komplexen Systemen beruhen (vgl. Epstein 2008). In diesem Stadium der Expertisebildung kann daher eine weitgehende Prozeduralisierung der Fähigkeiten beobachtet werden, d. h. aus explizitem Wissen wird implizites Wissen. Dennoch kann es vorkommen, dass der Lernende immer wieder in das Stadium rein rationaler, regelgeleiteter und analytischer Entscheidungen zurückfällt.

In der letzten Phase der Expertisebildung („*expert*“) werden Entscheidungen laut Chesterman weitestgehend auf intuitiver Basis getroffen. Das rationale Entscheidungssystem fungiert dabei lediglich noch als willkürlich ausführbare Kontrollinstanz und interne Feedbackschleife bei Problemen, die keine automatisierte Lösung zulassen. Was ein Problem ist und was nicht, variiert dabei von Person zu Person, wobei jedoch Experten sich generell dadurch auszeichnen,

dass sie einen erheblich geringeren Teil an Entscheidungen als problematisch empfinden als Nicht-Experten. In diesem Stadium sind gemäß Chesterman regelrechte Flow-Erlebnisse möglich, bei denen sich der Experte vollkommen eins mit seiner Aufgabe fühlt und Raum und Zeit vergisst.

Für die Ausbildung von Experten definiert Chesterman gute Lehrer als Personen, die ihrerseits Experten in ihrem Bereich und darüber hinaus in der Lage sind, ihre Lösungsstrategien und Entscheidungen zu verbalisieren, obwohl es sich weitestgehend um prozedurales Wissen handelt, und dadurch ihr Wissen anderen zugänglich zu machen.

Auch bei der Übersetzerausbildung betont Chesterman die Wichtigkeit der Prozeduralisierung von Fähigkeiten. So sollten seiner Meinung nach zuerst Regeln und grundlegende Begriffe explizit gelernt werden, um auf diese Weise zu bewussten und regelgeleiteten Entscheidungen zu kommen, und diese Regeln sollten dann später immer weiter internalisiert werden, bis die Lernenden fähig sind, Entscheidungen intuitionsgeleitet zu treffen. Ein wichtiger Schritt ist hierbei der Aufbau eines kritischen Selbstbewusstseins, das dem Lernenden genügend Selbstsicherheit im Umgang mit diesen intuitiven Lösungen gibt und gleichzeitig die Ausbildung einer rationalen Kritikfähigkeit beinhaltet, sodass beide Komponenten der Expertentätigkeit – die intuitive unbewusste Problemlösung und der rationale, bewusste Monitor – entwickelt werden.

Ein weiterer Baustein der Übersetzerausbildung ist für Chesterman das Erlernen verschiedener Arten von Strategien, worunter er zum einen Recherche- und Kreativitätsstrategien versteht, zum anderen Übersetzungsstrategien per se (syntaktische, semantische und pragmatische Strategien), die dem Übersetzer als Heuristiken in problematischen Übersetzungssituationen helfen können.

Chesterman präsentiert mit seinem Modell eine Umsetzung der Theorien der Dreyfus-Brüder in die Translationswissenschaft. Damit schafft er als einer der ersten die Voraussetzung für eine produktive Rezeption der Ergebnisse der Expertiseforschung in diesem Bereich. Mit einigen Einschränkungen ist sein Modell für die Gestaltung von Curricula und von aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen in der universitären Übersetzerausbildung geeignet, da es vor allem den Aspekt der

Verteilung von deklarativem und prozeduralem Wissen im Verlauf der Ausbildung behandelt und den Grad der Prozeduralisierung für die verschiedenen Stufen des Expertiseaufbaus definiert.

Allerdings klammert Chesterman vollkommen die Frage aus, welche translatorischen Kompetenzen die Grundlage für sein Erwerbsmodell bilden bzw. auf welcher Stufe welche translatorischen Kompetenzen in welcher Weise eine Rolle spielen. Unter didaktischen Gesichtspunkten schwebt Chestermans Modell dadurch ein wenig im luftleeren Raum. Auch ist der Vergleich mit dem Fahrschüler zur Verdeutlichung der Prozeduralisierung im Verlauf der Ausbildung gerade im Hinblick auf die Einstufung des übersetzerischen Handelns als Expertentätigkeit nicht sehr glücklich gewählt, da es sich beim Autofahren schwerlich um eine Expertentätigkeit handelt. Dennoch ist Chestermans Modell sehr wertvoll für die Übersetzungsdidaktik, da es zum einen eines der ersten Erwerbsmodelle translatorischer Kompetenz überhaupt ist, zum anderen weil Chesterman die didaktische Progression während der Übersetzerausbildung nicht nur unter dem Gesichtspunkt des formalen Schwierigkeitsgrades der zu übersetzenden Texte, sondern auch unter dem kognitiven Gesichtspunkt der Prozeduralisierung von Wissen betrachtet. Im folgenden Kapitel wird ein Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz vorgestellt, das sich ebenfalls auf die Expertiseforschung von Dreyfus/Dreyfus stützt und auf empirischen Untersuchungen der PACTE-Gruppe beruht.

3.2.2 Das Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz der PACTE-Gruppe

In ihrem ebenfalls im Jahr 2000 veröffentlichten Modell bezieht sich auch die PACTE-Gruppe auf die grundlegenden Erkenntnisse zur Expertise der Dreyfus-Brüder (vgl. PACTE 2000: 103). Ähnlich wie Chesterman geht PACTE von einem stufenartigen Prozess vom Anfängerwissen zum Experten aus und betont die Notwendigkeit der Prozeduralisierung von Wissen während der Ausbildung. Als Grundlage für ihr Erwerbsmodell zieht PACTE das eigene Modell translatorischer Kompetenz heran (vgl. Kap. 3.1.2.3) und stellt mehrere Hypothesen zum Erwerb translatorischer Kompetenz auf (PACTE 2000: 103 ff.; vgl. dazu auch Alves 2005; Göpferich 2008, 2009a; Hurtado Albir 2007; PACTE 2003):

a) Anfänger haben Wissen in den einzelnen translatorischen Subkompetenzen. Dieses Wissen kann für die verschiedenen Subkompetenzen in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sein. Charakteristisch für dieses Stadium ist das noch unverbundene Nebeneinander der verschiedenen Subkompetenzen. Von großer Bedeutung ist daher für die Ausbildung nicht nur die Akkumulation neuen Wissens, sondern vor allem eine Neustrukturierung des vorhandenen Wissens zum Zwecke der Verknüpfung der Subkompetenzen miteinander und der Ausbildung der übergeordneten Transferkompetenz (strategische Kompetenz im überarbeiteten Modell translatorischer Kompetenz der PACTE-Gruppe). Der Erwerb translatorischer Kompetenzen unterliegt Variationen (z. B. je nach Übersetzungsrichtung, Sprachkombination, Fachrichtung, Lernkontext).

b) Da es sich beim Erwerb translatorischer Kompetenz um einen Lernprozess handelt, ist für die Lernenden die Entwicklung spezifischer Lernstrategien unabdingbar.

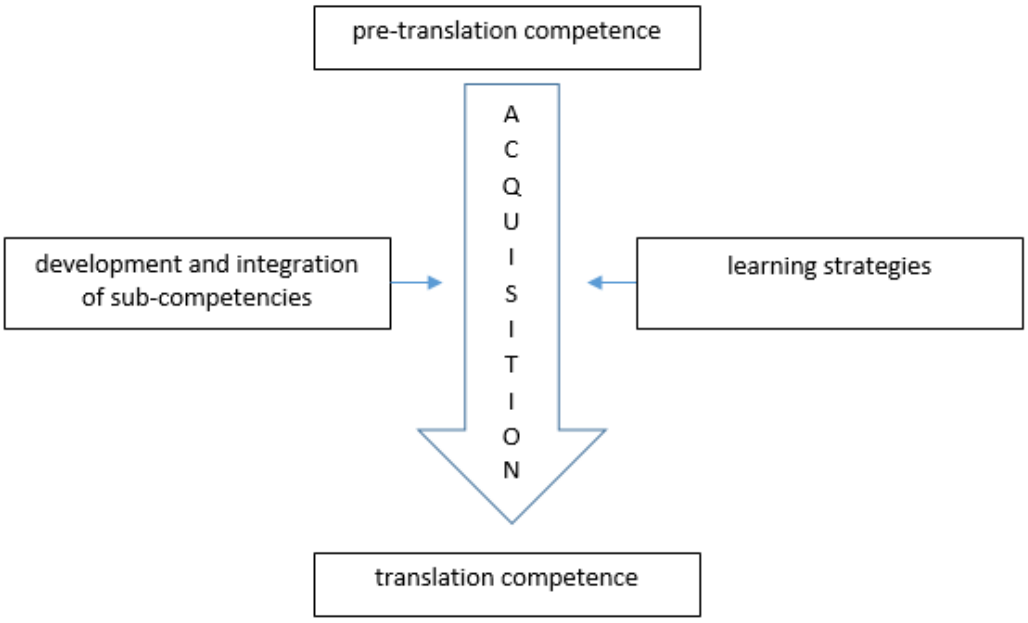

Abb. 21: Das Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz der PACTE-Gruppe (2000) (entnommen aus: PACTE 2000: 104)

In einem späteren Beitrag präzisiert die PACTE-Gruppe (PACTE 2003: 49) noch, dass es sich beim Erwerb translatorischer Kompetenz um keinen linearen, sondern um einen dynamischen und zyklischen Prozess handelt. Dieser Aspekt wird auch von Hurtado Albir betont (vgl. Hurtado Albir 2007: 172).

Ebenso wie beim Translationskompetenzmodell hat die PACTE-Gruppe das Ziel, ihre Hypothesen anhand empirischer Studien zu testen. Eine Bestätigung oder Revision des Erwerbsmodells auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studien steht bisher noch aus, ebenso wie die aus diesen Ergebnissen zu ziehenden Schlüsse für die Übersetzungsdidaktik.

Bei einer genaueren Betrachtung der von PACTE im Text aufgestellten Hypothesen mit dem in der Abbildung konkretisierten Modell ergeben sich einige Diskrepanzen: PACTE postuliert für den Erwerb translatorischer Kompetenz einen dynamischen, zyklischen und nicht-linearen Prozess. Im Modell jedoch ist genau diese Prämisse nicht zu sehen, da der durchgehende Pfeil einen linearen Ablauf suggeriert. Ebenso ist im Modell nicht zu sehen, dass es sich, wie von PACTE formuliert, um einen Stufenprozess handeln soll, bei dem die translatorischen Subkompetenzen zunächst unverbunden nebeneinander stehen und erst auf einer späteren Stufe eine Verbindung eingehen.

Die geforderten Lernstrategien sind im PACTE-Modell nicht näher erläutert und bleiben daher ein relativ inhaltsleeres Konzept. Es sind auch nicht grundsätzlich, wie von PACTE postuliert, an jedem Lernprozess explizite Lernstrategien beteiligt. Ein nicht unbedeutender Teil des Prozesses vollzieht sich durch implizites Lernen, auch in formellen Lernsituationen (vgl. Kap. 2.2.1.3). Ebenso wenig geht PACTE näher auf die im Text angesprochene Verteilung von deklarativem und prozeduralem Wissen im Verlauf des Lernprozesses ein. Insgesamt ist das PACTE-Modell nur sehr vage formuliert und bleibt insbesondere bei der Prozeduralisierung von Wissen hinter dem Modell von Chesterman zurück. Dies dürfte dem Umstand geschuldet sein, dass die PACTE-Gruppe diese Hypothesen anhand empirischer Studien im Laufe des Forschungsprojektes testen will und daher ihr Modell möglicherweise zunächst sehr unkonkret formuliert hat.[148] Interessant wird daher sein, welche Schlussfolgerungen die PACTE-Gruppe aus ihren Forschungen für die Übersetzungsdidaktik zieht und wie sie gegebenenfalls ihr Modell redigiert und

[148] Überlegungen zum Design dieser empirischen Studien stellen Orozco und Hurtado Albir vor (vgl. Orozco/Hurtado Albir 2002).

konkretisiert. Im folgenden Kapitel wird ein Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz vorgestellt, das auf dem PACTE-Modell aufbaut und zusätzlich Erkenntnisse aus der Forschung zum Fremdsprachenerwerb heranzieht.

3.2.3 Bergens Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz

Nach dem PACTE-Modell gibt es erst 2009 mit dem von David Bergen vorgestellten Modell neue Überlegungen zum Lernprozess in der Übersetzerausbildung. Bergen kombiniert dabei das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe und Giles (2009) Modell des Translationsprozesses mit Theorien des Fremdsprachenerwerbs. Trotz einiger wesentlicher Unterschiede zwischen Fremdsprachenerwerb und Erwerb translatorischer Kompetenz argumentiert Bergen, dass es kaum echte Bilinguale unter den Übersetzern gibt, sodass in gewisser Hinsicht jeder Übersetzer und dabei besonders Studierende immer auch als Fremdsprachenlerner zu betrachten sei (vgl. Bergen 2009: 235).[149] Dies trifft vor allem auf die Übersetzungsrichtung in die Fremdsprache zu.

Trotz der von Bergen postulierten thematischen Überschneidungen zwischen dem Erwerb translatorischer Kompetenz und dem Fremdsprachenerwerb werden von ihm auch kategorische Unterschiede zwischen diesen beiden Disziplinen genannt, die jedoch laut Bergen nicht grundsätzlich gegen eine Verwendung der Theorien des Fremdsprachenerwerbs in der Übersetzungsdidaktik sprächen (vgl. ebd.: 241).

Bergen konzentriert sich in seinem Modell auf den hypothetischen Ablauf eines idealisierten Übersetzungsprozesses nach Gile (2009). Dabei analysiert er, in welcher Phase dieses idealisierten Übersetzungsprozesses die einzelnen translatorischen Subkompetenzen des Kompetenzmodells der PACTE-Gruppe in welcher Weise beeinflusst werden und dadurch den Erwerb translatorischer Kompetenz insgesamt modulieren. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht bei Bergen die Idee des kognitiven Konflikts, durch den im Übersetzungsunterricht entsprechende Konzeptwechsel induziert und metakognitive Strategien eingeübt werden sollen, wodurch sich ein tieferes Verständnis des Übersetzungsprozesses entwickeln soll (vgl. Bergen 2009: 231). Von besonderer Bedeutung für die von Bergen entwickelte Theorie sind dabei die in Giles Modell des Übersetzungsprozesses und in einigen Theorien des Fremdsprachenerwerbs vorkommenden Feedbackschleifen, durch die

[149] Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich alle auf Bergen (2009).

der Übersetzer während der verschiedenen Stufen des Übersetzungsprozesses (beziehungsweise der Fremdsprachenlernende während des Fremdsprachenunterrichts) jeweils zu einer selbstkritischen Reflexion seines Handelns angeregt wird. Bei Bergen wird nun der Übersetzungsunterricht so gestaltet, dass genau diese Feedbackschleifen, über die der erfahrene Übersetzer implizit verfügt, durch Übungen expliziert werden und dadurch ein kognitiver Konflikt ausgelöst werden soll.

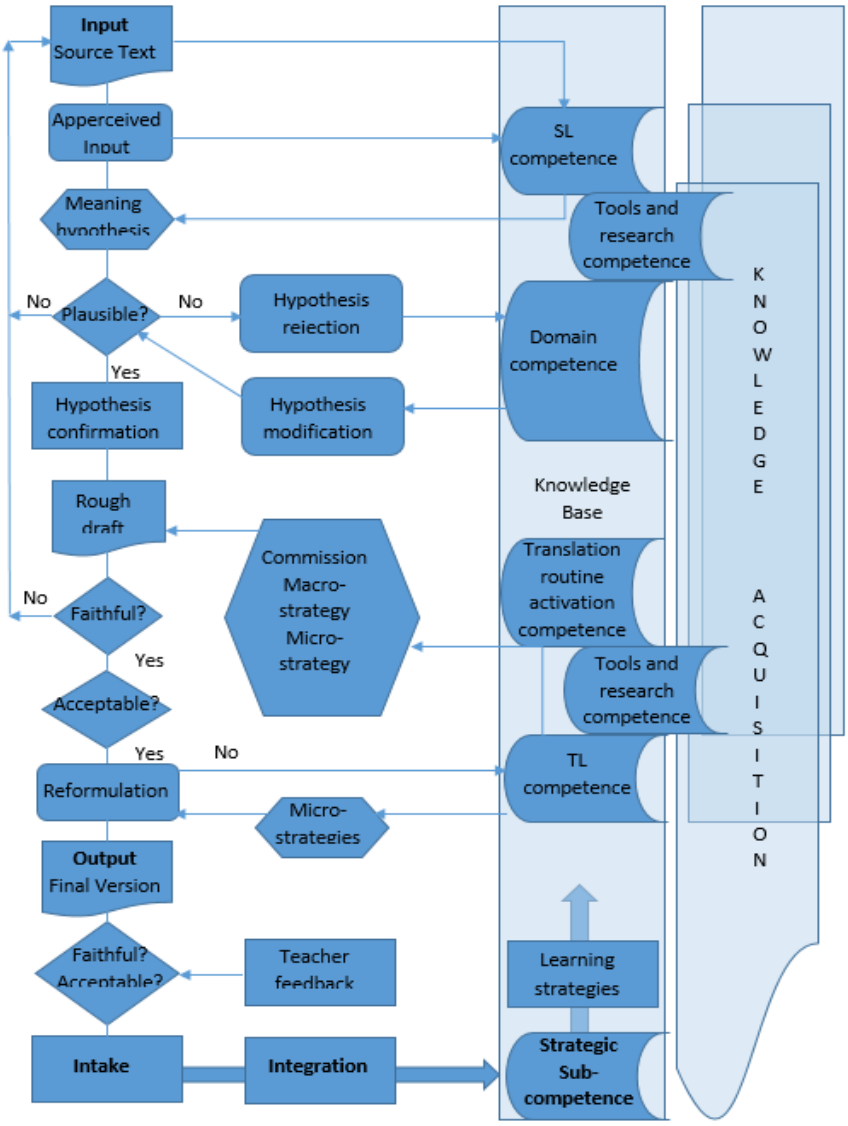

Abb. 22: Bergens Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz (2009) (entnommen aus: Bergen 2009: 240)

Insgesamt besteht Bergens Modell aus sechs Stufen („*Input*“, „*Apperceived Input and Meaning hypothesis*“, „*Rough draft*“, „*Output*“, „*Intake*“ und „*Integration*“), die

in der linken Spalte seines Modells dargestellt werden. Zwischen den verschiedenen Stufen befinden sich verschiedene Feedbackschleifen, durch die der Studierende den Grad der Angemessenheit und Plausibilität seiner Lösung gegen verschiedene Parameter testet (z. B. bereits vorhandenes Fachwissen, Übersetzungsauftrag, Feedback der Lehrkraft) und seine Hypothese möglicherweise umformuliert. Auf der rechten Seite des Modells befinden sich die translatorischen Subkompetenzen der PACTE-Gruppe, die durch die verschiedenen Feedbackschleifen des Übersetzungsprozesses und die dadurch im Unterricht ausgelösten kognitiven Konflikte aufgebaut und entwickelt werden.

Bergens Modell ist interessant für die Modellierung einzelner Lehrveranstaltungen, da sich aus der Methode der Explizierung impliziter Feedbackstrukturen während des Übersetzungsprozesses vielfältige didaktische Möglichkeiten ergeben. Leider klammert Bergen jedoch sowohl das Thema der didaktischen Progression als auch die Verteilung der prozeduralen und deklarativen Anteile am Expertenwissen aus, sodass dieses Modell trotz des Hinweises auf den fortlaufenden Strahl des Wissenserwerbs („*Knowledge Acquisition*“ in der rechten Spalte des Modells) undynamisch ist und den Aufbau von Expertenwissen über die Zeit nur unzureichend erklärt. Beispielsweise geht Bergen nicht darauf ein, ob es verschiedene Stufen der Expertisebildung gibt und ob man beispielsweise am Ende der Übersetzerausbildung andere Anteile dieses sich entwickelnden Expertenwissens fördern sollte als am Anfang.

Trotz dieser konzeptuellen Defizite sind die didaktischen Ausführungen in Bergens Beitrag interessant, insbesondere seine Ausführungen zu Selbstreflexion und Feedback im Übersetzungsunterricht. Im folgenden Kapitel wird Susanne Göpferichs Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz vorgestellt, in dem die Ergebnisse ihrer eigenen Longitudinalstudie mit der Theorie dynamischer Systeme kombiniert werden.

3.2.4 Göpferichs Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz

Wie bereits in Kap. 3.1.2.4 erwähnt, hat die von Göpferich durchgeführte Longitudinalstudie ‚TransComp’ die empirische Erforschung des Erwerbs translatorischer Kompetenz zum Ziel (vgl. Göpferich 2009a) und basiert auf dem von

Göpferich entwickelten Modell translatorischer Kompetenz (vgl. Kap. 3.1.2.4). Ebenso wie beim PACTE-Modell sollen in dieser empirischen Studie als abhängige Variable nur diejenigen translatorischen Subkompetenzen untersucht werden, die laut Göpferich spezifisch für den Übersetzungsprozess sind und als Abgrenzung zu bilingualen Personen ohne Übersetzerausbildung dienen (strategische Kompetenz, Übersetzungsroutineaktivierungskompetenz und Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz) (vgl. Göpferich 2009a: 29). Während der Studie wurde der Erwerb translatorischer Kompetenz bei 12 Studierenden des BA-Übersetzer-studiengangs in Graz über drei Jahre lang beobachtet und mit den Kompetenzen von 10 professionellen Übersetzern verglichen. Zum Einsatz kamen verschiedene empirische Methoden, wie z. B. Protokolle des lauten Denkens, Log-Programme (Translog), Bildschirmaufnahmen, Interviews und Fragebögen (vgl. Göpferich et. al. 2011: 58). Folgende Annahmen über den Erwerb translatorischer Kompetenz sollen mit der TransComp-Studie verifiziert werden (vgl. Göpferich 2009a: 33 f.):[150]

a) Anfänger denken beim Übersetzen in kleineren Einheiten und bleiben eher an der Oberfläche als Fortgeschrittene. Dies betrifft sowohl die Art der Probleme sowie die für deren Lösung angewendeten Strategien als auch die Art der Recherchestrategien und die Größe der Übersetzungs-einheiten.
b) Mit fortschreitender Ausbildung nimmt der Automatisierungsgrad beim Lösen von Übersetzungsproblemen zu.
c) Fortgeschrittene denken eher über die Auswirkungen des Übersetzungsauftrages auf die Übersetzung nach als Anfänger. Zur Lösung der als immer komplexer erfassten Übersetzungsprobleme entwickeln sie metalinguistische, metakommunikative und metakognitive Strategien.
d) Das Selbstbild wandelt sich vom reinen Textreproduzenten beim Anfänger zu einem aktiven Gestalter des Textes beim Fortgeschrittenen. Fortgeschrittene wenden daher auch eher kreative Prozesse beim Lösen von Übersetzungsproblemen an als Anfänger.

[150] Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich auf Göpferich (2013).

Das TransComp-Projekt wurde 2010 beendet, die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen für den Erwerb translatorischer Kompetenz zieht Göpferich in dem 2013 veröffentlichten Beitrag „Translation competence. Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective“ (Göpferich 2013). In ihrem Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz interpretiert Göpferich die Ergebnisse aus der TransComp-Studie vor dem Hintergrund der Theorie dynamischer Systeme. Dynamische Systeme zeichnen sich durch ständige Veränderungen über die Zeit aus. Die Elemente dynamischer Systeme sind miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Göpferich definiert nun den Erwerb translatorischer Kompetenz als dynamisches System mit translatorischen Subkompetenzen als Elementen, die eine Wechselwirkung eingehen. Dabei entwickeln sich laut Göpferich nicht alle Subkompetenzen gleich schnell und einige Subkompetenzen sind eventuell als Vorläufer anderer Subkompetenzen zu sehen, die zunächst ein gewisses ‚Level‘ erreicht haben müssen, um die Entwicklung der auf ihnen aufbauenden Subkompetenzen auszulösen (ebd.: 62). Göpferich geht außerdem davon aus, dass das Arbeitsgedächtnis nur limitierte Kapazitäten hat, sodass eine zunehmende Kompetenz in einem Bereich zu einem höheren Automatisierungsgrad beim Ausführen dieser betreffenden Subkompetenz führt und dadurch wiederum Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis für andere Subkompetenzen frei werden (vgl. Jääskeläinen 2010). Dadurch werden eine globalere Betrachtungsweise von Übersetzungsproblemen und das Anwenden komplexerer Lösungen erst möglich. Die Unterschiede zwischen Anfängern und Experten sieht Göpferich daher in einer unterschiedlichen Verteilung der kognitiven Ressourcen für automatisierte Prozesse und der zunehmenden Anwendung von Strategien für komplexere Probleme. Experten sollten dabei sowohl einen hohen Grad an Automatisierung als auch ein großes strategisches Repertoire aufweisen (vgl. Bayer-Hohenwarter 2009). Dieses größere strategische Repertoire würde sich laut Göpferich in einem höheren Wert an kreativen Lösungen für komplexe Übersetzungsprobleme äußern (Göpferich 2013: 69). Allerdings zeigen die während des TransComp-Projektes gewonnenen Daten bei den BA-Studierenden keine Änderungen hin zu mehr Automatisierung/ höherer Kreativität während ihres Studiums. Die als Vergleichsgruppe untersuchten professionellen Übersetzer erfüllen jedoch die Erwartungen und können einen hohen Automatisierungsgrad mit hoher Kreativität kombinieren (ebenda).

Eine weitere Eigenschaft dynamischer Systeme sind Attraktoren, d. h. Zustände, auf die sich ein dynamisches System langfristig hinbewegt. Ihr Gegenteil sind Repelloren, d. h. Zustände, von denen sich das System langfristig entfernt. Für die Übersetzungsdidaktik interpretiert Göpferich die Attraktoren als Störfaktoren, die das dynamische System der Entwicklung translatorischer Subkompetenzen kurz- oder langfristig ablenken können, sodass sich einige Fehler verfestigen oder nur unter hohem kognitiven Aufwand wieder ‚gelöscht' werden können bzw. einige translatorische Subkompetenzen in einem unterentwickelten Stadium ‚steckenbleiben' und sich anscheinend nicht weiterentwickeln. Laut Göpferich ist die Untersuchung dynamischer Systeme schwierig, da diese Systeme immer auch Bestandteil anderer Systeme sind und somit nur schwer voneinander abgegrenzt werden können. Erschwert wird diese Untersuchung auch durch die Wechselwirkung zwischen den Elementen, in diesem Fall zwischen den Subkompetenzen, und den Einfluss der Umwelt (z. B. durch kulturelle Aspekte der Übersetzung), die zu einer nichtlinearen bzw. chaotischen Entwicklung führen können.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen der Theorie dynamischer Systeme unternimmt Göpferich in ihrem Beitrag eine Neuinterpretation der während des TransComp-Projektes gewonnenen Daten. So erklärt Göpferich die fehlende Entwicklung der an der Studie teilnehmenden Studierenden hin zu höherer Automatisierung und Kreativität dadurch, dass sie wegen fehlender Praxis und mangelndem Feedback keine Gelegenheit zur ausreichenden Automatisierung grundlegender Prozesse beim Übersetzen hatten, wodurch keine Kapazitäten für kreative Lösungen und Übersetzungsstrategien für komplexere Probleme aufbauen konnten. Die im dynamischen System vorhandenen Attraktoren haben damit eine positive Entwicklung verhindert. Konkret folgert Göpferich aus diesem Ergebnis, dass man Studierenden für die Ausbildung ausreichender automatischer Übersetzungsroutinen und kreativer Strategien vielfältige Gelegenheiten zum Üben und damit zum Überwinden der Attraktoren geben muss. Ein Beginn der Übersetzungsübungen im 5. Semester, wie bei den an der TransComp-Studie teilnehmenden Studierenden, wäre damit zu spät.

Göpferichs Modell ist ein interessanter Ansatz für die Theoriebildung zum Erwerb translatorischer Kompetenz. Insbesondere der Verweis auf die gegenseitige Wechselwirkung der verschiedenen Subkompetenzen sowie die möglichen Einflüsse

von außen und damit auf die Nicht-Linearität dieses Prozesses zeigt, dass auch die universitäre Übersetzerausbildung nicht einfach als linearer Prozess modelliert werden kann. Insbesondere die Untersuchung, welche Subkompetenzen in welcher Weise miteinander interagieren, wäre für die zeitliche und inhaltliche Gestaltung der Curricula enorm wichtig. Dennoch kann allein aus der TransComp-Studie kein umfassendes Modell abgeleitet werden, wie Göpferich auch selbst zugibt, da die Daten sich nur auf wenige Subkompetenzen beziehen (vgl. dazu die Kritik an Göpferichs Translationskompetenzmodell in Kap. 3.1.2.4).

Den letztendlich zwingenden Schluss aus ihrer eigenen Diskussion, nämlich dass die der TransComp-Studie zugrundeliegende separate Betrachtung nur einiger als spezifisch translatorisch aufgefasster Subkompetenzen nicht sinnvoll ist, da so das Potenzial eines stringent aus der Theorie dynamischer Systeme abgeleiteten Modells nicht ausgeschöpft werden kann, zieht Göpferich jedoch (noch) nicht. Wenn dieses Modell miteinander interagierender translatorischer Subkompetenzen in einem dynamischen System noch konsequenter umgesetzt würde und weitere entsprechende Studien folgen würden, könnten für die Übersetzungsdidaktik tatsächlich sehr interessante Schlussfolgerungen für die Curricula in der universitären Übersetzer-ausbildung gezogen werden. Im folgenden Kapitel wird das fast zeitgleich mit Göpferichs Modell veröffentlichte Erwebsmodell von Kiraly vorgestellt, das auf der der Theorie dynamischer Systeme recht ähnlichen Komplexitätstheorie basiert.

3.2.5 Kiralys Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz

In seinem fast zeitgleich zu dem Modell Göpferichs erschienenen Beitrag „Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon“ (Kiraly 2013b) stellt Kiraly ein auf der Theorie komplexer Systeme basierendes Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz vor und zieht damit die Quintessenz aus seinen epistemologischen und didaktischen Überlegungen der letzten Jahre (vgl. Kap. 3.1.2.5). Dabei überwindet Kiraly seinen rein sozialkonstruktivistischen Ansatz von 2000 und wendet sich einem postmodernen Verständnis des Lernprozesses zu (ebd. 2013b: 206).[151]

[151] Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich auf Kiraly 2013b.

Ähnlich wie die Theorie dynamischer Systeme postuliert die Komplexitätstheorie als Eigenschaften komplexer Systeme u. a. die Wechselwirkung zwischen ihren Elementen, die auch bei sehr kleinen Unterschieden zu sehr unterschiedlichen, d. h. nichtlinearen Auswirkungen führen können, die Interaktion mit der Umwelt und das Vorhandensein von Attraktoren. Komplexe Systeme sind selbstorganisierend und können nicht allein durch die Untersuchung der sie konstituierenden Elemente erklärt werden (Emergenz). Eine grundlegende Eigenschaft komplexer Systeme ist außerdem ihre fraktale Struktur sowie ihre Unvorhersehbarkeit.[152]

Kiraly nimmt für den Erwerb translatorischer Kompetenz an, dass es sich um ein komplexes adaptives System handelt, bei dem all diese oben genannten Eigenschaften eine große Rolle spielen:[153]

> „The concept of emergence, as I will be using it here, stems from the complexity theory, where it refers to the autopoietic [sic] that is a self-creating and self-sustaining process of becoming. From this perspective, complex adaptive systems develop not through a simple or complicated (mechanical) accumulative process, but instead emerge fractally and in a self-perpetuating manner, yielding ever-greater degrees of irreducible complexity. My understanding of the concept in terms of developing translator competence is that such competence is not built up bit by bit through the accretion of knowledge, but creates itself through the translator's embodied involvement (habitus) in actual translation experiences." (Kiraly 2013: 203)

Auf die von ihm postulierte fraktale und selbstkonstituierende Struktur des Translationskompetenzerwerbs geht Kiraly auch in seinem Beitrag „Das Kultivieren einer Übersetzungsdidaktik – Eine fraktale Perspektive" ein (Kiraly 2013a) und weist darauf hin, dass einzelne Unterrichtsstunden, Lehrveranstaltungen sowie das ganze Curriculum allesamt selbstähnlich aufgebaut sind und am besten den Übersetzeralltag authentisch in seiner ganzen Komplexität widerspiegeln sollten (vgl. Kiraly 2013a: 20; Kiraly 2013b: 212). Kiraly kommt so zu dem Schluss, dass gegenüber einer atomistischen Betrachtung und Untersuchung einzelner Subkompetenzen eine holistisch-ganzheitliche Betrachtungsweise des Erwerbs translatorischer Kompetenz zu bevorzugen ist (vgl. Kap. 3.1.2.5 zu Kiralys

---

152 Sowohl die Theorie dynamischer Systeme als auch die Komplexitätstheorie gehören zur Systemtheorie im weiteren Sinne und unterscheiden sich eher durch den Blickwinkel als durch die grundlegenden Annahmen. Für eine Einführung in die Komplexitätstheorie siehe Bar-Yam (2003).

153 Vgl. dazu die Definition komplexer Systeme als ‚lernende Systeme' von Davis/Sumara/Luce-Kapler (2008: 78).

Translationskompetenzmodell). In diesem Punkt spielt auch wieder die von Kiraly angenommenen Emergenz eine Rolle, die besagt, dass sich ein komplexer Prozess nicht allein aus den Eigenschaften seiner Einzelteile konstituiert (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile). Für die Übersetzungsdidaktik bedeutet dies ganz konkret, dass die Entwicklung isolierter translatorischer Subkompetenzen in Lehrveranstaltungen laut Kiraly kaum zum gewünschten Ergebnis eines hochvernetzten Expertenwissens führen wird. Dieses kann sich nur aufbauen, wenn Studierenden auch die Gelegenheit zum Erproben und Ausbilden dieser Vernetzungen gegeben wird.

Kiraly betont außerdem im Einklang mit den Prämissen der Komplexitätstheorie die prinzipielle Unvorhersehbarkeit des Wissenserwerbs. Ein nach diesen Prinzipien gestalteter Übersetzungsunterricht ist nicht planbar im Sinne eines zu erreichenden Lernziels. Studierende konstruieren ihr Wissen in unterschiedlichen Bahnen und mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten und häufig kommt am Ende des Unterrichts, der Lehrveranstaltung (oder sogar des gesamten Studiums) ein ganz anderes Ergebnis heraus als gedacht. Kiraly zieht hier als Beispiel eine seiner Lehrveranstaltungen zum Thema Untertitelung heran, bei der ein authentisches Untertitelungsprojekt im Team bearbeitet werden sollte und die sich aufgrund verschiedener Unwägbarkeiten ganz anders entwickelte als vorhergesehen (vgl. Kiraly 2013a: 20 f.). Dieses ‚Chaos' im Sinne der grundsätzlichen Unplanbarkeit und Unvorhersehbarkeit des Unterrichts ist als selbstregulierendes und selbstkonstituierendes Element des Wissenserwerbs für Kiraly positiv zu bewerten und muss von der Lehrkraft ausgehalten werden (vgl. Kiraly 2013a: 28).

Kiraly verweist in seinem Beitrag auf die Expertiseforschung und namentlich auf die Arbeit von Dreyfus und Dreyfus (1980) als eine weitere Quelle seines Emergenzmodells (vgl. Kiraly 2013b: 207). Demnach sind die einzelnen Subkompetenzen zu Beginn der Übersetzerausbildung relativ unverbunden und bilden noch kein komplexes Netzwerk. Sie werden eher regelbasiert und bewusst angewendet. Einzelne Subkompetenzen können jedoch einen unterschiedlich hohen Grad an Vernetzung und Komplexität aufweisen. Außerdem ist der Grad der Vernetzung natürlich von Individuum zu Individuum verschieden. Je weiter der Wissenserwerb voranschreitet bzw. sich durch das aktive Durchleben verschiedener Lerngelegenheiten selbst konstituiert, steigt der Grad der Vernetzung zwischen den Subkompetenzen sowie der intuitiven Anwendung, bis am Ende ein komplexes

Netzwerk und kaum noch bewusst entwirrbares System interagierender Subkompetenzen entsteht. Grundlegende Voraussetzung für die Emergenz eines solchen komplexen Netzwerkes im Verlaufe der Übersetzerausbildung ist für Kiraly das Erleben authentischer Prozesse in kollaborativen Situationen. Dennoch sind laut Kiraly auch andere Lernformen möglich und wichtig, um didaktische Methodenarmut zu vermeiden und bestimmte Lernprozesse anzustoßen (Kiraly 2013a: 24). Das Lernen in authentischen kollaborativen Projekten gibt den Studierenden außerdem die Gelegenheit, langsam in die ‚Community of Practice' der professionellen Übersetzer hineinzuwachsen, die Normen der Übersetzerwelt kennenzulernen und Verantwortung für ihr eigenes Tun zu übernehmen (vgl. Kiraly 2013a: 26)[154].

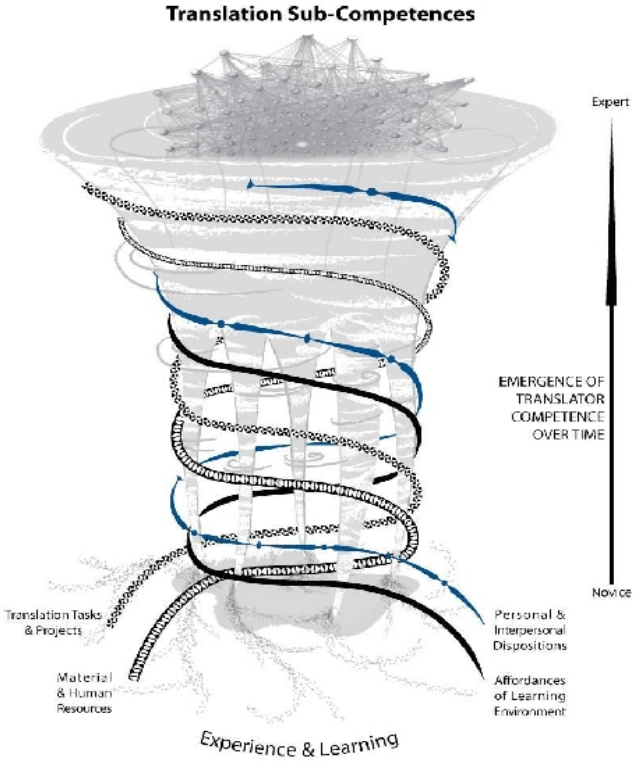

Abb. 23: Kiralys Emergenzmodell des Erwerbs translatorischer Kompetenz (entnommen aus: Kiraly 2013b; mit freundlicher Genehmigung der Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG)

154 Vgl. dazu Kap. 2.1.1.7 zum projektbasierten Unterricht.

Trotz der thematischen Ähnlichkeit zwischen den zugrundeliegenden Theorien des Modells von Göpferich und Kiralys Emergenzmodell sind deutliche Unterschiede erkennbar, vor allem im Hinblick auf den von Kiraly formulierten radikalen erkenntnistheoretischen Relativismus, mit dem er die vorherrschende Fokussierung der Translationsprozessforschung auf quantitative empirische Methoden scharf kritisiert. Kiraly betont dabei, dass er mit seinem Modell keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt und einer Generalisierung quantitativ-empirisch gewonnener Daten für komplexe Systeme wie den Erwerb translatorischer Kompetenz kritisch gegenübersteht (Kiraly 2013b: 205). Aus genau diesen Gründen und wegen der quasi unendlich großen Zahl an individuellen Verläufen des Erwerbs translatorischer Kompetenz verzichtet Kiraly bei seinem Emergenzmodell auch auf die Nennung konkreter translatorischer Subkompetenzen. Dennoch weist Kiraly darauf hin, dass er sein eigenes Kompetenzmodell von 2006 zwar mittlerweile als zu statisch betrachtet (vgl. Kap. 3.1.2.5), es aber dennoch weiterhin als Beschreibung der Kompetenzen gelten kann, die derzeit von professionellen Übersetzern erwartet werden (ebd.: 202), bzw. dass beispielsweise für die Planung von Lehrveranstaltungen und die Leistungsüberprüfung das Kompetenzmodell der EMT-Expertengruppe herangezogen werden kann (Kiraly 2013a: 23).

Als Synthese der Erkenntnisse der Expertiseforschung und der Prämissen der Theorie komplexer adaptiver Systeme ist Kiralys Emergenzmodell derzeit das am weitesten ausgereifte und konsequent durchdachte Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz. Die Charakteristika komplexer Systeme wie Emergenz, fraktale Struktur, Nichtlinearität und Selbstorganisation werden stringent auf den Übersetzungsunterricht angewendet und mit Erfahrungen aus der Praxis untermauert. Trotz (oder gerade wegen) des von ihm vehement vorgetragenen erkenntnistheoretischen Relativismus und der daraus folgenden Kritik an der Fokussierung auf quantitativ-empirische Studien lässt Kiraly auch andere Betrachtungsweisen und Forschungsmethoden als seine eigene zu. Zwar plädiert Kiraly dezidiert für die Bearbeitung authentischer Projekte im Team als didaktische Methode, dennoch ist sein Modell so offen konzipiert, dass auch Raum für andere didaktische Methoden bleibt (vgl. Abb. 24).

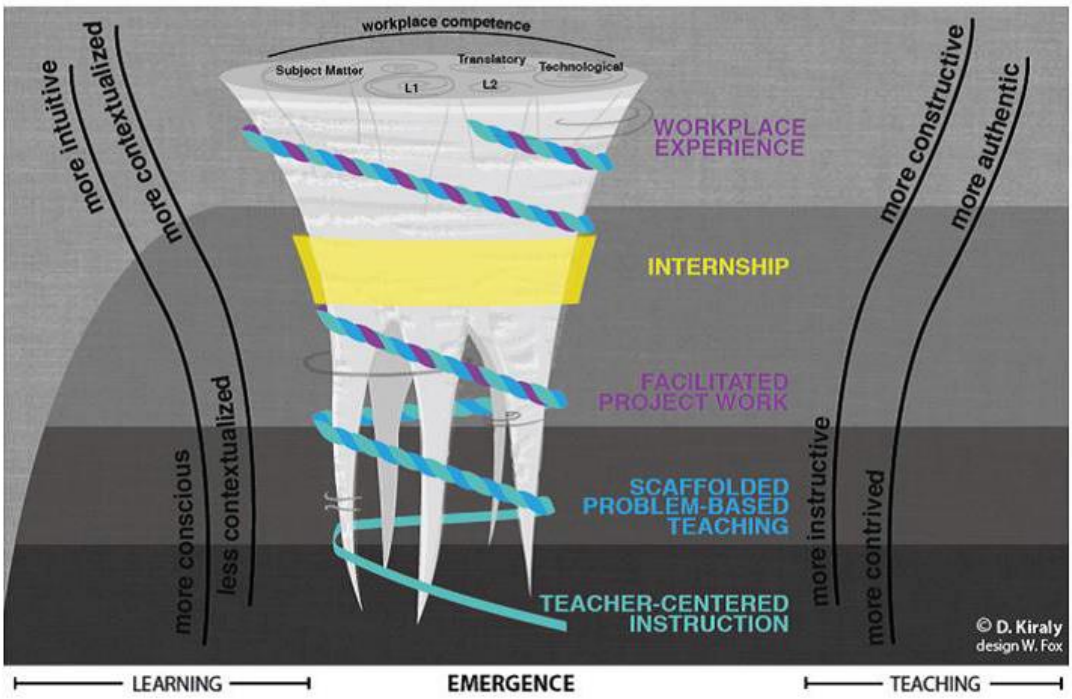

Abb. 24: Kiralys nicht lineares Ermergenzmodell eines übersetzungswissenschaftlichen Curriculums (entnommen aus: Kiraly 2014: 128; mit freundlicher Genehmigung von Libreria Universitaria Ed.)

Insbesondere weist Kiraly darauf hin, dass bei der Planung von Curricula in den verschiedenen Phasen unterschiedliche didaktische Ansätze von eher lehrerzentriert am Anfang bis zu eher selbstgesteuert gegen Ende des Studiums angewendet werden sollten. Für den mittleren Bereich sieht Kiraly eine große Bandbreite an Methoden aus dem sozialkonstruktivistischen Formenkreis vor, bei denen es unterschiedliche Grade an Instruktion und Selbststeuerung geben kann.[155] Unter dem Aspekt der ganzheitlichen Betrachtung des Erwerbsprozesses ist Kiralys Emergenzmodell sicherlich ein Meilenstein für die Theoriebildung des Erwerbs translatorischer Kompetenz.

Durch den prinzipiellen Relativismus und die konzeptionelle Offenheit kann das Modell für die Planung konkreter Unterrichtseinheiten, Lehrveranstaltungen und Curricula jedoch zu abstrakt erscheinen, insbesondere durch die (absichtlich) fehlende Angabe konkreter Subkompetenzen bzw. eines zugrundeliegenden Translationskompetenzmodells. Durch die Möglichkeit der Rückbindung an eigene

155 Der mittlere Bereich des Emergenzmodells von Kiraly stellt den Bezugsrahmen für die Konzeption der drei untersuchten Lehrveranstaltungen in Kap. 4 dar.

favorisierte Kompetenzmodelle und didaktische Methoden kann das Modell dennoch durch Lehrkräfte, die Lehrveranstaltungen planen, konkretisiert werden.

Kiralys Emergenzmodell beschäftigt sich vor allem mit theoretischen Aspekten der didaktischen Progression. Aus denselben Gründen des erkenntnistheoretischen Relativismus wie oben erwähnt, äußert sich Kiraly bei seinem Modell nicht zur zeitlichen Verteilung deklarativer und prozeduraler Anteile beim Wissenserwerb, die für die konkrete Gestaltung von Curricula und Lehrveranstaltungen wichtig sein kann. Anders als bei Göpferich ist dieser Aspekt auch gar nicht das Ziel von Kiralys Forschung. Kiralys Modell könnte jedoch als Blaupause genutzt werden, vor deren Hintergrund diese Punkte untersucht und für die Gestaltung konkreter Curricula ausgewertet werden.

3.2.6 Zusammenfassung und Ausblick: Wie wird translatorische Kompetenz erworben?

Die geringe Anzahl an Modellen des Erwerbs translatorischer Kompetenz zeigt, wie schwierig es ist, Lernprozesse zu beobachten und daraus eine grundlegende Struktur des Wissenserwerbs abzuleiten. Göpferich weist darauf hin, dass es zwar eine Vielzahl an Erkenntnissen der Expertiseforschung zu verschiedenen Stadien des Expertiseaufbaus gibt, Longitudinalstudien, bei denen Lernende über eine längere Zeit hinweg beobachtet werden und der Lernprozess analysiert wird, jedoch sehr selten sind (vgl. Göpferich 2009a: 24 f.). Eine andere Möglichkeit der Erforschung des Erwerbs translatorischer Kompetenz von außen sind Fallstudien, bei denen die Lehrkraft die Entwicklung der Lernenden beobachtet und kommentiert. Auch Lerntagebücher, die von den Studierenden über einen längeren Zeitraum geführt werden, können aufschlussreiche Einblicke in den Lernprozess ermöglichen.[156] Allen Methoden zur Erforschung des Kompetenzerwerbs ist jedoch eins gemeinsam: Sie sind extrem aufwändig, da sie über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden müssen, um einen sinnvollen Erkenntnisgewinn zu erlauben. Dies dürfte auch einer der Gründe für die bisher sehr geringe Zahl an Erwerbsmodellen sein. Auf einen weiteren Grund für diesen Mangel weist Kiraly in seiner Kritik an den meisten der vorhandenen zweidimensionalen Translationskompetenzmodellen hin (vgl. Kiraly 2013b: 201), nämlich auf den Irrglauben, dass wenn man erst einmal die für

[156] Vgl. dazu Fox (2000).

die Expertentätigkeit Übersetzen notwendigen Kompetenzen erforscht, analysiert und abgegrenzt habe, man auch schon den Weg dorthin gefunden habe.

Von den vorhandenen Erwerbsmodellen sind die Modelle von Chesterman (2000) und der PACTE-Gruppe (2000) erste Versuche, die Erkenntnisse der Expertiseforschung für die Translationswissenschaft fruchtbar zu machen und überhaupt Aussagen über den Lernprozess angehender Übersetzer zu treffen. Für lange Zeit waren diese beiden Modelle die einzige Referenz für Übersetzungs-didaktiker, die sich Gedanken über Lernprogression und Prozeduralisierung von Übersetzungsprozessen machen wollten. Das neun Jahre später von Bergen (2009) formulierte Modell ist jedoch für diese Fragen keine Hilfe, da sich aus ihm keine Aussagen zur Progression oder Prozeduralisierung ziehen lassen. Erst mit den beiden kürzlich erschienenen Modellen von Göpferich (2013) und Kiraly (2013b) ist diese Stagnation überwunden und ein neuer Ansatzpunkt für Diskussionen über die Gestaltung von Curricula in der universitären Übersetzerausbildung gegeben. Es bleibt zu hoffen, dass durch diese beiden neuen Modelle eine Dynamik in Gang gesetzt wird und weitere Modelle zum Erwerb translatorischer Kompetenz veröffentlicht werden, sodass Translationswissenschaftler didaktisch fundiert an der Gestaltung von Lehrplänen mitarbeiten können.

3.3 Unterrichtsmethoden in der Übersetzungsdidaktik

Über Unterrichtsmethoden in der Übersetzungsdidaktik wird erst seit der kommunikativ-kulturellen Wende in der Translationswissenschaft diskutiert. Der traditionelle lehrerzentrierte Übersetzungsunterricht (sogenannte ‚Wer-nimmt-denn-mal-den-nächsten-Satz'-Methode, vgl. dazu Kap. 3.3.1) wurde vorher nicht in Frage gestellt, denn übersetzungsdidaktische Diskussionen standen nicht im Mittelpunkt des Interesses der Translationswissenschaft, sodass die aus den Philologien bzw. dem Fremdsprachenunterricht bekannte Methode des Satz-für-Satz-Übersetzens unbesehen übernommen wurde. Erste Ansätze einer Kritik finden sich beispielsweise bei Hönig (1997), Hönig/Kußmaul (1982), Kiraly (1995), Kußmaul (1986) und Nord (1996), die sich zum einen gegen die Auswahl der im Unterricht verwendeten Texte (meistens Zeitungsartikel), zum anderen gegen die Unterrichtsmethode selbst (meistens lehrerzentriert) richten. Alternative Unterrichtsmethoden für den Übersetzungsunterricht werden in der Übersetzungsdidaktik jedoch erst seit Ende des letzten Jahrhunderts mit dem wachsenden Einfluss des Konstruktivismus und dem grundlegenden Wandel vom lehrer- zum lernerzentrierten Unterricht diskutiert, und seitdem werden auch Lehrmethoden aus dem konstruktivistischen Formenkreis übernommen oder eigens für den Übersetzungsunterricht entwickelt (vgl. Kap. 3.3.2).

Seitdem gibt es unter Übersetzungsdidaktikern ein ständig wachsendes Interesse an alternativen Lehrmethoden, mit denen zum einen die Motivation der Studierenden erhöht und die Anhäufung trägen Wissens verhindert werden soll. Zum anderen sollen die Studierenden zu einer Reflexion über die Natur und Parameter des Übersetzungsprozesses sowie über ihr Selbstbild als Übersetzer angeregt und besser auf die Lebenswirklichkeit von Berufsübersetzern vorbereitet werden.[157] Dabei kann man feststellen, dass sich die Diskussionen über eingesetzte Methoden je nach dem zugrundeliegenden translationswissenschaftlichen ‚Weltbild' vor allem um folgende Fragen drehen:

---

[157] Dass heutzutage bereits in einem sehr umfassenden Maße alternative Lehrmethoden, wie beispielsweise Projektarbeit, in der Übersetzerausbildung eingesetzt werden, merkt z. B. Kiraly in seinem Beitrag „Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective" (2012) an.

- Welche Art von Texten sollte in den Übersetzungsübungen verwendet werden? Kann Übersetzen anhand beliebiger Textsorten erlernt werden oder spielt die Wahl der Textsorte eine Rolle? Wie allgemein oder wie spezialisiert sollte der Übersetzungsunterricht sein?
- Ist es sinnvoll, einzelne translatorische Subkompetenzen isoliert in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen zu erwerben, oder sollte der Übersetzungsunterricht eher ganzheitlich gestaltet werden? Sollte eine möglichst authentische Lernumgebung geschaffen werden oder brauchen Studierende einen von der Wirklichkeit abgeschotteten didaktischen Schonraum?
- Wie können die sozioprofessionelle und die strategische Kompetenz der Studierenden gefördert werden?

Für die Auswahl der Texte und der geeigneten Methode spielt auch eine Rolle, wie die jeweilige Lehrkraft Employability versteht und im Unterricht einbinden will (vgl. die Diskussion um ‚*translator training*' vs. ‚*translator education*', siehe dazu beispielsweise Bernardini 2004b; Kearns 2012) und ob sie als ihre Aufgabe auch die Vermittlung sozioprofessioneller Kompetenz sieht oder nicht.

Ein Thema, das in der Übersetzungsdidaktik bisher kaum eine Rolle spielt, ist die Frage, welche Methode auf welche Art von Lerngruppe angewendet werden kann. Zwar beschäftigen sich einige Übersetzungsdidaktiker mit dem Problem, welche Texte beispielsweise für Anfänger geeignet sind oder ob dem eigentlichen Erlernen der translatorischen Kompetenz der Aufbau anderer Kompetenzen vorgeschaltet werden sollte (vgl. Nord 1996, 2002), aber die jeweils favorisierten didaktischen Modelle werden kaum auf Adäquatheit hinsichtlich z. B. der Gruppengröße oder der Gruppenzusammensetzung und Heterogenität analysiert.[158] Dennoch hat sich in der Übersetzungsdidaktik in der letzten Zeit ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass es *die* eine geeignete Methode für den Übersetzungsunterricht schon allein wegen des sich ständig weiter diversifizierenden Berufsbildes gar nicht geben kann, sodass verschiedene Methoden je nach Wissensstand, Gruppenzusammensetzung und Gegenstand der Lehrveranstaltung nebeneinander oder nacheinander eingesetzt

[158] Eine Ausnahme hiervon sind Vertreter des kompetenz- und aufgabenbasierten Unterrichts (z. B. Colina 2003, González Davies 2004, Hurtado Albir 1999), die zum Teil sehr kleinteilig strukturierte Aufgaben für verschieden zusammengesetzte Lerngruppen definieren.

werden können und sollen und so das Methodenrepertoire erweitert wird.[159] Wilss führt dazu aus, dass „[the] most salient misconception is, as it shoud be clear by now, the belief that there is a royal way in translation teaching methodology.“ (Wilss 2004: 14) und macht dadurch deutlich, dass für keine der vorgestellten Methoden der Anspruch einer allumfassenden Gültigkeit erhoben werden kann, sondern dass für die verschiedenen Stufen im Wissenserwerb, für unterschiedliche Gruppen und unterschiedliche Ziele der Lehrveranstaltungen auch jeweils unterschiedliche Methoden ausgewählt werden müssen (vgl. dazu auch González Davies 2004: 5). Im folgenden Kapitel wird zunächst der traditionelle Übersetzungsunterricht mit seinen Vor- und Nachteilen beschrieben, bevor einige alternative Unterrichtskonzepte diskutiert werden.

3.3.1 Traditioneller lehrerzentrierter Übersetzungsunterricht

Unter traditionellem Übersetzungsunterricht versteht man die aus dem Fremdsprachenunterricht übernommene Methode des ‚Satz-für-Satz'-Übersetzens von entweder zu Hause vorbereiteten oder ad hoc im Unterricht zu bearbeitenden Texten. Als Material dienen zumeist Zeitungsartikel oder andere der Lehrkraft leicht zugängliche Texte, deren Themen oft in keinem didaktisch begründeten Zusammenhang stehen. Orbán beschreibt den traditionellen Übersetzungsunterricht folgendermaßen:

> „Die Lehrkraft wählt Textbeispiele aus, die von den Studenten zu übersetzen sind. Anhand der - notwendigerweise - fehlerhaften Übersetzungen identifiziert der Dozent die Wissenslücken und lexiko-semantischen Defizite in der Übersetzungskompetenz der Studenten, greift fehlerhafte Übersetzungssegmente heraus und korrigiert diese exemplarisch vor allen Studenten. **Dabei fungiert die Lehrkraft als 'Depot' korrekter Übersetzungsäquivalente und Strategien. Das erforderliche methodische und sprachliche Wissen wird den Studenten didaktisch aufbereitet 'häppchenweise' vermittelt.** Von den Studierenden hingegen wird erwartet, dass sie in Einzelarbeit zu Hause Übersetzungen der ausgeteilten AT-Texte vorbereiten, ihre Vorschläge anschließend im Unterricht laut vorlesen und korrigieren lassen und die Korrekturen des Dozenten als Musterlösungen verinnerlichen." (Orbán 2008: 136, Hervorhebungen im Original)

---

[159] Auch die neuen Unterrichtsmethoden des E-Learning/Blended Learning eröffnen neue Möglichkeiten, mit unterschiedlichen Gruppengrößen und -zusammensetzungen umzugehen und somit den Übersetzungsunterricht zu individualisieren und Heterogenität zu kompensieren (vgl. Kap. 2.4.3 E-Learning/Blended Learning).

Bereits seit Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts wird der traditionelle Übersetzungsunterricht im Zuge der aufkommenden Skopostheorie heftig kritisiert. Kritikpunkte sind dabei vor allem die dekontextualisierte und künstliche Übersetzungssituation sowie die demotivierende Wirkung der als allwissend empfundenen Lehrkraft. Hönig und Kußmaul schreiben dazu:

> „Die Studenten übersetzen einen Text, den sie nicht verstehen, für einen Adressaten, den sie nicht kennen. Und das Produkt ihrer Bemühungen wird nicht selten von einem Dozenten beurteilt, der weder praktische Erfahrungen als Übersetzer noch theoretische Kenntnisse in der Übersetzungswissenschaft besitzt.“ (Hönig/Kußmaul 1982: 28)

Ähnlich äußert sich auch Nord (1996: 313). Spielen anfangs noch die Aspekte der Dekontextualisierung wegen fehlender Einbettung der Übersetzungsübung in einen Übersetzungsauftrag sowie der Demotivierung und Passivität der Studierenden eine dominante Rolle, so rücken später Aspekte wie fehlende Praxisnähe, Lehrerzentriertheit, fehlende Vermittlung sozioprofessioneller Kompetenz und Überbetonung des Übersetzungsprodukts unter Vernachlässigung des Übersetzungsprozesses bzw. der diesem Prozess zugrundeliegenden Strategien in den Mittelpunkt (vgl. beispielsweise Colina 2003: 52 f.; González Davies 2004: 3 ff.; Kelly 2005: 11; Kiraly 1997a: 152; Kiraly 2005: 1099 ff.; Kiraly 2007: 191 ff.; Lee-Jahnke 2005: 360; Nord 2005b: 218).

Die Betonung des Satzes als Übersetzungseinheit verhindert beim traditionellen Unterricht außerdem die Reflexion über suprasegmentale Eigenschaften des Ausgangstextes, die für die Konzeption des Zieltextes eine Rolle spielen können (vgl. Kiraly 2005: 1102). Aus dem Blick gerät dabei, welche Schlussfolgerungen für das übersetzerische Handeln die Lernenden aus dem konkreten einzelnen Text ziehen können. Ihr Wissen bleibt damit träge und kann nicht für das Lösen von Problemen in neuen Texten angewendet werden.

In all diesen Punkten stimmen die Übersetzungsdidaktiker mit den wesentlichen Kritikpunkten von Lernforschern und Pädagogen am lehrerzentrierten Frontalunterricht überein (vgl. Kap. 2.1).

Die Kritik der Übersetzungsdidaktiker am traditionellen Übersetzungsunterricht ist so umfassend und allgegenwärtig, dass man meinen könnte, es gäbe ihn gar nicht mehr. Doch trotz der geradezu vernichtenden Bilanz, die die meisten Übersetzungsdidaktiker für die Satz-für-Satz-Methode ziehen, ist er in der

universitären Übersetzerausbildung weiterhin verbreitet. Ein Grund dafür mag sein, dass viele Lehrkräfte, die die eigentlichen Übersetzungsübungen durchführen, selbst fast ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht erhalten haben und mangels einer speziellen didaktischen Ausbildung auf die ihnen bekannten und ihrer Meinung nach bewährten Konzepte zurückgreifen. Auch haben wahrscheinlich noch viele von ihnen ein Verständnis von Lernen, das sich in der reinen Vermittlung und möglichst identischen Wiedergabe von Wissen erschöpft. Es mag auch sein, dass einige von ihnen das vermeintliche ‚Chaos' und den Kontrollverlust fürchten, der sich aus der Anwendung lernerzentrierter alternativer Methoden ergeben kann (vgl. dazu Kiraly 2005: 1100, Kiraly 2013b).

Doch es gibt auch positive Aspekte des lehrerzentrierten Übersetzungsunterrichts: Diese betreffen zum Beispiel die Spielart der ‚Ad-hoc-Übersetzung', bei der die Studierenden zuvor unbekannte Texte in kurzer Zeit ohne Hilfsmittel bearbeiten müssen. Für lange Recherchen bleibt hier keine Zeit, es müssen spontan Lösungen gefunden werden. In wohldosierter Form können solche Bestandteile des traditionellen Unterrichts sinnvoll sein und das alternative Methodenrepertoire bereichern, denn der Zwang zur Produktion einer Übersetzung ohne Hilfsmittel kann das laterale Denken und damit die Kreativität fördern (vgl. Kap. 3.3.2.2 Kreatives Schreiben).[160] Zudem kann damit auch das Bewusstsein gefördert werden, dass es nicht auf die einzelnen Wörter, sondern auf den Sinn der gesamten Übersetzungseinheit ankommt, die sich bei entsprechender Reflexion eventuell auch ohne das Konsultieren eines Wörterbuchs erschließt, sodass die Studierenden ein Gefühl für Textsortenkonventionen und Sprachvarietäten bekommen.

Ein weiterer Aspekt, den Lehrkräfte und Studierende beim traditionellen Übersetzungsunterricht möglicherweise als positiv bewerten, betrifft die Abschlussklausur als Evaluierungsinstrument. Diese ist üblicherweise in Einzelarbeit anzufertigen, wobei mal mehr, mal weniger Hilfsmittel erlaubt sind. In dieser Form der Wissensüberprüfung ist dem einzelnen Kandidaten seine Leistung eindeutig zuzuordnen, was Lehrkräfte als Erleichterung bei der Benotung und Studierende eventuell als Notengerechtigkeit im Gegensatz zu beispielsweise Projekt- oder Gruppenarbeiten empfinden können (vgl. Stewart/Orbán/Kornelius 2008: 11 f.).

---

[160] Vgl. dazu den Aspekt des ‚kognitiven Konflikts' bei Bergen (2009) und der ‚adaptiven Expertise' bei Muñoz Martín (2014).

Dennoch sind die negativen Aspekte des traditionellen Übersetzungsunterrichts so erdrückend, dass dieser Ansatz im 21. Jahrhundert nicht mehr als alleinige didaktische Methode in Erwägung gezogen werden sollte (und in der Theorie auch von niemandem mehr ernsthaft in Betracht gezogen wird).

3.3.2 Alternative Modelle des Übersetzungsunterrichts

Wie bereits in Kap. 3 diskutiert, erlebt die Übersetzungsdidaktik etwa seit der Jahrtausendwende mit der überwiegend positiven Rezeption konstruktivistischer Lerntheorien einen regelrechten Aufschwung. Doch neben dem Konstruktivismus und dem dadurch begründeten Paradigmenwechsel vom lehrer- zum lernerzentrierten Unterricht und der Forderung nach mehr Lernerautonomie spielen für die Entwicklung alternativer Lernkonzepte für den Übersetzungsunterricht folgende Aspekte ebenso eine Rolle:

a) Entwicklung eines ganzheitlichen Übersetzerbildes

   Die intensive Diskussion um die Bedeutung der sozioprofessionellen Kompetenz in der Übersetzerausbildung (vgl. Kapitel 3.1 zu den verschiedenen Translationskompetenzmodellen) zeigt auf, wie sehr sich das Bild des Übersetzers bzw. die Ziele der universitären Übersetzerausbildung in den letzten zwanzig Jahren gewandelt haben. Sozioprofessionelle Kompetenz wird vermehrt als integrativer Bestandteil der Übersetzerausbildung verstanden. Gleichzeitig wächst dadurch der Zwang, sich vom traditionellen Übersetzungsunterricht zu lösen, da mit dieser Methode die sozioprofessionelle Kompetenz in nur sehr geringem Maße eingeübt werden kann (vgl. Kap. 3.3.1 zum traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungs-unterricht). Zu dieser Forderung nach einem Unterricht, in den alle translatorischen Subkompetenzen integriert werden, gehört auch die Forderung nach mehr Authentizität und besserer Employability.

b) Einen großen Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik hat auch die wachsende Bedeutung der prozessorientierten Forschung in der Translationswissenschaft. Die Studierenden werden vermehrt dazu angehalten, über ihr eigenes Handeln als Übersetzer zu reflektieren, wodurch man sich ein tieferes Verständnis für den Übersetzungsprozess als solchen und eine bessere Prozeduralisierung

kognitiver Strategien für das Übersetzen verspricht (vgl. Baer/Koby 2003b: ix; Massey 2005: 628; Massey/Ehrensberger-Dow 2011: 26).

c) Ebenso hat die Entwicklung neuer Technologien einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung von Unterrichtsmodellen für die universitäre Übersetzerausbildung. Dies betrifft zum einen die Möglichkeit, die von professionellen Übersetzern verwendeten Tools bereits im Unterricht einzusetzen und auszuprobieren, zum anderen die konzeptionelle Gestaltung des Unterrichts mithilfe neuer technologiegestützter Methoden, beispielsweise in Form von E-Learning/Blended-Learning (vgl. Fox/ Rodríguez-Inés 2013; Galán-Mañas 2011; Gómez/Weinreb 2002; Olvera Lobo et al. 2007; Oster 2003; Veauthier 2013), oder durch die Verwendung der Methoden aus der Translationsprozessforschung, wie beispielsweise Bildschirmaufzeichnungen oder Eye-Tracking (vgl. Angelone 2013, Hansen-Schirra 2013; Massey 2005: 629 f.; Massey/Ehrensberger Dow 2011, 2013). Dazu zählen auch die Methoden der Korpuslinguistik bzw. die Verwendung von CAT-Tools für korpuslinguistische Untersuchungen, die seit einiger Zeit auf Interesse in der Übersetzungsdidaktik stoßen (vgl. Bernardini 2004a; Bernardini/ Stewart/Zanettin 2003; Fantinuoli 2013; Hansen-Schirra 2013; Reinke 2012).

d) Ebenso wie in der Allgemeinen Didaktik kommt es auch in der Übersetzungsdidaktik zu einem Aufschwung alternativer Unterrichtsmethoden durch zunehmende Internationalisierung der Wissenschaft und einen besseren Austausch unter den Übersetzungsdidaktikern, beispielsweise auf internationalen Kongressen. Auch die Bologna-Reform hat für eine Verbreitung alternativer Unterrichtsmethoden gesorgt, da deren Ziele mit traditionellem lehrerzentrierten Unterricht nicht erreicht werden können (vgl. Kap. 3.3.4 zu den Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Übersetzerausbildung).

All diese Strömungen und neuen Perspektiven haben dazu beigetragen, dass die Übersetzungsdidaktik sich heutzutage wesentlich vielfältiger darstellt als noch gegen Ende des letzten Jahrhunderts und sich mittlerweile vom Stiefkind der Translationswissenschaft zu einem ernstzunehmenden Teil der translationswissenschaftlichen Landschaft entwickelt hat. Anzumerken ist in diesem

Zusammenhang noch, dass ‚alternative Konzepte für die Übersetzerausbildung' nicht automatisch ‚aktive Lehre' oder ‚Lernerautonomie/selbstgesteuertes Lernen' bedeuten (vgl. dazu Kap. 2.4.1), da einige Übersetzungsdidaktiker bei der Entwicklung ihrer Methoden diese Ziele gar nicht vor Augen haben.

Die meisten neuen Methoden, die seit der Jahrtausendwende in der Übersetzungsdidaktik diskutiert werden, lassen sich einer oder mehreren der folgenden Gruppen zuordnen: Textanalyse und Propädeutikum (Kap. 3.3.2.1), kreatives Schreiben (Kap. 3.3.2.2), projektbasierter Unterricht (Kap. 3.3.2.3), prozessorientierter Unterricht (Kap. 3.3.2.4) sowie kompetenz- und aufgabenbasierter Unterricht (Kap. 3.3.2.5). In den folgenden Kapiteln wird daher aus jeder dieser Gruppen exemplarisch ein Vertreter vorgestellt. Die neuesten Entwicklungen in der Übersetzungsdidaktik entstammen vor allem der Integration neuer translationswissenschaftlicher Forschungsmethoden in die Übersetzungsdidaktik sowie lehrveranstaltungsübergreifenden Konzepten. In Kap. 3.3.2.6 werden einige dieser neuen methodischen Entwicklungen vorgestellt. Daneben existiert jedoch noch eine Vielzahl an Varianten und Kombinationen der vorgestellten Methode, die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht einzeln aufgeführt werden können.

3.3.2.1 Textanalyse und übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum

Über Textanalysen als Methode der translatorischen Didaktik wird bereits seit Mitte der 1970er Jahre diskutiert (z. B. von Kupsch-Losereit 1976), jedoch in intensiver Form erst in den 90er Jahren, insbesondere durch die Arbeit von Nord (1988, 1992, in einer neueren Auflage 2009). Nord versteht die übersetzungsrelevante Textanalyse nicht als Methode zur Analyse linguistischer Strukturen, sondern als Hilfsmittel zur Lösung konkreter Übersetzungsprobleme. Als solche stellt sie möglichst unabhängig von der Textsorte vorkommende textexterne und textinterne Faktoren vor, die als Bezugspunkte für die skoposorientierte Entscheidungsfindung sowohl auf makro- als auch mikrostrategischer Ebene dienen sollen (vgl. Nord 2009: 39 f.). Diese textexternen und textinternen Faktoren fasst Nord wie folgt zusammen:

> „Wer übermittelt wem wozu über welches Medium wo wann warum einen Text mit welcher Funktion?
>
> Worüber sagt er/sie was (was nicht) in welcher Reihenfolge unter Einsatz welcher nonverbalen Elemente in welchen Worten in was für Sätzen in welchem Ton mit welcher Wirkung?“ (Nord 2009: 40)

Übersetzungsrelevante Textanalyse als integrativer Teil der Übersetzungsübung wird von einigen Übersetzungsdidaktikern befürwortet (beispielsweise von Colina 2003; Gile 2009; González Davies 2004) und vor allem als Mittel zur Explizierung der kultur- und skoposabhängigen Strukturen des Ausgangs- und Zieltextes genutzt. Kritik an einer dem eigentlichen Übersetzungsprozess vorgeschalteten übersetzungsrelevanten Textanalyse äußern beispielsweise Kußmaul (1986: 222; 1996: 236 f.) und Risku (1998: 107). Risku beispielsweise gibt zu bedenken, dass die eigentlich relevanten Fragen für die jeweilige Übersetzung sich erst dynamisch im Laufe des Übersetzungsprozesses ergeben und nicht von vorneherein prospektiv aus dem Ausgangstext und der Übersetzungsfunktion entnommen werden können. Riskus Argument der notwendigen Auseinandersetzung mit strategischen Fragen der Übersetzung in einem dynamischen Prozess ist sicherlich zutreffend: Auch mit einer noch so intensiven und strukturierten vorgeschalteten Textanalyse wird es nicht gelingen, möglicherweise auftauchende Übersetzungsprobleme schon komplett a priori zu lösen. Dennoch können durch eine Textanalyse vor Beginn des Übersetzungsprozesses die Studierenden zu einer Reflexion über mögliche Auswirkungen des Übersetzungsauftrages im Hinblick auf eine Makrostrategie der Übersetzung angeregt werden. Außerdem kann eine Textanalyse, wenn sie nicht dogmatisch an den Anfang des Übersetzungsprozesses gesetzt wird, sondern sich Textanalyse und Textproduktion abwechseln, gerade Anfänger durch die verschiedenen Phasen der Übersetzung leiten und somit als Unterstützung im Übersetzungsprozess dienen. In diesem Fall ist die Textanalyse ein dynamischer Bestandteil des Übersetzungsprozesses und steht nicht isoliert am Anfang (vgl. Kap. 3.1.1 zur Integration einer übersetzungsrelevanten Textanalyse in den Übersetzungsunterricht).

Ebenso von Nord entwickelt ist die Idee eines am Anfang des Übersetzerstudiums stehenden Propädeutikums, bei dem alle Grundvoraussetzungen für das Übersetzen systematisch und sprachübergreifend vor den eigentlichen Übersetzungsübungen aufgebaut werden (vgl. Nord 1996). Dies betrifft

beispielsweise die Sprach- und Kulturkompetenz, das Fachwissen, aber auch übersetzungsrelevantes Methodenwissen sowie die Recherchekompetenz. Insbesondere die letzten beiden sollen durch Textproduktions- und alternative Übersetzungsübungen verschiedenster Art eingeübt werden (Beispiele dazu siehe Nord 1996: 318 f.; Nord 2010: 170 ff.).[161] Grundlage für die Konzeption eines Übersetzungspropädeutikums ist Nords Unterscheidung zwischen Fähigkeiten, Wissen und Fertigkeiten, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und auf unterschiedliche Weise erlernt werden, sodass für Nord eine Herauslösung und isolierte Einübung verschiedener Kompetenzen aus der eigentlichen Übersetzungsübung und spätere Integration und Koordination möglich ist. Dies soll entlastend für die eigentliche Übersetzungsübung sein, einer Demotivierung der Studierenden entgegenwirken und systematisierend auf das gesamte Curriculum wirken (vgl. Nord 1996: 313 ff; 2002: 15; vgl. dazu auch Kelly 2005: 13). Ein ähnliches Konzept eines Übersetzungspropädeutikums findet sich bei Kamm (1999).

Die von Nord vorgeschlagenen Übungen zur Entwicklung einer Textproduktions- und Übersetzungskompetenz sind auch mit anderen ähnlich stark strukturierten Ansätzen zu vereinbaren, wie beispielsweise dem kompetenz- und aufgabenbasierten Lernen (*Task-based Approach*) (vgl. Kap. 3.3.2.5). Auch wenn die Vertreter dieses Ansatzes nicht explizit für ein Übersetzungspropädeutikum plädieren, fließen doch unübersehbar einige Ideen Nords für alternative Übersetzungsübungen in diese Methode ein. Umgekehrt können viele der Aufgaben aus dem ‚Task-based-Ansatz' in einem nach dem Konzept von Nord aufgebauten Übersetzungspropädeutikum verwendet werden, beispielsweise viele der von González Davies vorgeschlagenen „*tasks*" und „*activities*" (vgl. González Davies 2004).

Kritisch anzumerken ist beim Übersetzungspropädeutikum die Gefahr der Langeweile für die Studierenden, die vielleicht mehrere Semester ‚in den Startlöchern' stehen, bevor sie endlich an ‚richtige' Übersetzungsübungen herangelassen werden (vgl. Kußmaul 1986: 222). Damit hätte Nord dann eines ihrer wichtigsten Ziele, nämlich Studierende nicht zu demotivieren, nicht erreicht. Ein systematisch strukturiertes Übersetzungspropädeutikum ist außerdem ein Konzept mit einer geringen Selbststeuerung der Studierenden. Zudem stellt sich die Frage, ob

[161] Nord schlägt beispielsweise folgende Übungen vor: „Textanalyse, Korrektur defekter Texte, Textsortenvergleich, Wörterbuchkunde, Rechercheaufgaben" sowie „Textsortentausch, Umschreiben von Texten für andere Adressatenkreise und Zwecke oder aus anderer Senderperspektive" (Nord 1996: 318 f.).

sich einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich aus der Übersetzungsübung (in der ja laut Nord vor allem die ‚eigentliche Übersetzungskompetenz' erlernt werden soll) herauslösen, isoliert einüben und dann später wieder sinnvoll mit den anderen Kompetenzen vernetzen lassen:

> „Traditionell wird angenommen, daß Wissen und Fertigkeiten in Bestandteile zerlegt werden können und daß diese unabhängig von dem Kontext sind, in dem sie auftreten. Es ist weit verbreitet, in der Lehre mit einfachen Konzepten und Fertigkeiten zu beginnen und dann die Komplexität zu steigern. Damit soll eine Überlastung der beschränkten Kapazität von Lernenden vermieden werden. Es wird angenommen, daß später die einzelnen Elemente problemlos zu einem Ganzen zusammengefügt werden können. Angesichts dessen, daß Wissen aber nicht in Form isolierter Einheiten, sondern als organisiertes Netzwerk von Relationen zwischen Einheiten repräsentiert wird, und angesichts dessen, daß Fertigkeiten und Wissen offenkundig sehr kontextabhängig sind, ist die Funktionalität eines solchen *bottom-up*-Ansatzes im Unterricht mehr als fraglich." (Law/Ka Ming 1996, Hervorhebungen im Original)

Grundsätzlich besteht also bei stark strukturierenden und systematisierenden Ansätzen, wie beispielsweise dem Übersetzungspropädeutikum Nord'scher Ausprägung die Gefahr der Generierung trägen Wissens. In der abgewandelten Form einer prozessorientierten ‚Einführung in das Übersetzen' kann das Übersetzungs-propädeutikum schon eher sinnvoll und motivierend sein (vgl. beispielsweise die Konzepte von Gile 2009 oder Kiraly 2000 für eine solche Einführungsveranstaltung), da dort vielfältige Bezüge zwischen den verschiedenen Subkompetenzen hergestellt und direkt in das Übersetzen eingebettet werden. Im folgenden Kapitel wird eine weitere, bereits sehr früh diskutierte alternative Methode für den Übersetzungsunterricht vorgestellt, bei der es vor allem um die Integration von Kreativitätstechniken zur Überwindung eindimensionaler Denkstrategien geht.

3.3.2.2 Kreatives Schreiben nach Kußmaul

Als Alternative zum traditionellen Übersetzungsunterricht entwickelt Kußmaul bereits in den 1990er Jahren die Methode des kreativen Schreibens und führt den Begriff des lateralen Denkens in die Übersetzungsdidaktik ein (vgl. Kußmaul 1993, 1995, 1996, 1997a, 2000, 2009b). Ziel des kreativen Schreibens im Übersetzungs-prozess ist das Ausbrechen aus gewohnten Denkbahnen, um vielfältigere und nicht

immer geradlinige Lösungswege für Übersetzungsprobleme zu finden und die eindimensionale Denkkategorie ‚richtig-falsch' zugunsten einer größeren Bandbreite an möglichen Lösungen aufzubrechen:

> „Konvergentes oder vertikales Denken müssen ergänzt werden durch *divergentes* [...] oder *laterales* [...] Denken. Divergentes oder laterales Denken ist nicht durch kausallogische Denkmuster gekennzeichnet. Es gibt nicht nur eine, sondern mehrere mögliche Lösungen. [...] Metaphorisch gesprochen, bewegt sich der Denkende in seitlicher (lateraler) Richtung. Er/sie verläßt gewohnte Bahnen und findet neue Wege [...]. Das divergent-laterale Denken setzt nicht erst bei der Lösungsproduktion ein, sondern bereits bei der Problemwahrnehmung. Wer lateral denkt, sieht die Dinge plötzlich in einem neuen Licht. Laterales Denken ist kein Schubladendenken. Es kennt keine rigiden Abgrenzungen von Kategorien. Es ist *flexibel* [...], wechselt von einer Kategorie zur anderen, verändert Kategorien und schafft neue Zuordnungen." (Kußmaul 1997a: 606, Hervorhebungen im Original)

Dieses divergente Denken ist laut Kußmaul für Übersetzer besonders wichtig, da dadurch die Trennung zwischen der linguistischen oberflächlichen Form und der zugrundeliegenden Bedeutung und das Kreieren von Transpositionen erst möglich wird (vgl. Kußmaul 1993: 284). Auch in der konstruktivistischen Didaktik sind divergentes Denken und Kreativität Grundvoraussetzung für das erfolgreiche Bewältigen von Problemen und die Schärfung des Blicks dafür, dass es (wie bei vielen Übersetzungsproblemen auch) nicht nur eine einzige richtige Lösung bzw. eine einzige objektive Wahrheit gibt (vgl. Czinki 2011; Reich 2006: 197).

Kußmaul greift für die theoretische Herleitung seines Ansatzes auf die Prototypensemantik und die Scenes-and-frames-Semantik als deren Weiterentwicklung zurück und überträgt den Mechanismus des divergenten Denkens durch Verkettung von Kategorien auf die Übersetzungsdidaktik (vgl. Kußmaul 1996). Als Methode für die Förderung des divergenten Denkens sieht er vor allem das Brainstorming, dessen positive Effekte er in mehreren Beiträgen darlegt (vgl. beispielsweise in Kußmaul 1995, 2000, 2009b). Brainstorming als didaktische Methode für den Übersetzungsunterricht wird beispielsweise auch von Barczaitis (1997) und Colina (2003) befürwortet.

Kußmaul weist weiterhin darauf hin, dass für die Förderung des divergenten Denkens eine positive Umgebung und ein wertschätzender Umgang der Lehrkraft mit den Studierenden unabdingbar ist (vgl. Kußmaul 1993: 280 f.), und geht damit als einer der ersten Übersetzungsdidaktiker auf die Einheit von Emotion und Kognition beim Lernen ein (vgl. Kap. 2.2.1.4).

Kußmauls Konzept des kreativen Schreibens im Übersetzungsunterricht ist für die Überwindung des traditionellen ‚Satz-für-Satz'-Übersetzens von sehr großem Wert. Insbesondere der Hinweis auf ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Studierenden und ein entspanntes Lernklima ist positiv zu bewerten. Da es sich beim Brainstorming um eine sogenannte ‚kleine' didaktische Methode handelt (vgl. dazu Kap. 3.3.2.7.2), kann es sehr einfach und gewinnbringend auch in andere Lernkonzepte eingebunden werden. Im folgenden Kapitel wird der projektbasierte Unterricht nach Kiraly vorgestellt, in dem es vor allem um das Thema der Authentizität der Übersetzungsübungen und die Einführung einer kollaborativen Unterrichtsmethode geht.

3.3.2.3 Projektbasierter Unterricht nach Kiraly

Als einer der vehementesten Kritiker des traditionellen Übersetzungsunterrichts entwickelt Kiraly auch das in seiner zugrundeliegenden Epistemologie und Lerntheorie radikalste Konzept eines alternativen Übersetzungsunterrichts. Er fokussiert dabei besonders auf das Selbstbild als kompetenter Übersetzer, das Studierende seiner Meinung nach durch traditionellen Unterricht kaum erreichen können, und setzt auf einen ganzheitlichen Unterricht, in dem möglichst alle Aspekte der ‚Translator competence' erlebt und durch die Studierenden selbst aufgebaut werden können (vgl. dazu Kap. 3.1.2.5 und 3.2.5). Die Methode der Wahl sind dabei für Kiraly authentische Projekte, die die Studierenden in gemeinsamer Arbeit, beispielsweise in Form von Kleingruppendiskussionen, bewältigen:

> „Ich bin davon überzeugt, dass die Übersetzerpädagogik darauf abzielen sollte, die Studenten mittels authentischer Lernerfahrungen zu kompetenten, autonomen und professionellen Sprachmittlern heranreifen zu lassen. Nach wie vor bin ich der Meinung, dass die Studierenden am besten ihre Übersetzerfähigkeiten sowie ihre persönliche und soziale Kompetenz schulen können, wenn sie, unterstützt von ihren Ausbildern und allen Hilfsmitteln, die professionellen Übersetzern zur Verfügung stehen, authentische kollaborative Übersetzungsprojekte durchführen." (Kiraly 2007: 200)

In verschiedenen Beiträgen berichtet Kiraly von realen Projekten, die von seinen Studierenden jeweils autonom und mit großer Gewissenhaftigkeit ausgeführt werden und bei denen ein großer Lernzuwachs, vor allem bei der sozioprofessionellen Kompetenz, zu verzeichnen ist (vgl. beispielsweise Kiraly 1997a, 2000, 2001, 2005, 2013a, 2013b). Besonderes Gewicht liegt für Kiraly auf dem Aspekt der Authentizität der Projekte, d. h. die Projekte sollten nicht simuliert sein, sondern reale Aufträge mit wirklichen Kunden darstellen, wodurch laut Kiraly die gesamte Komplexität des übersetzerischen Handelns abgebildet wird und die Studierenden die Gelegenheit haben, langsam in die ‚Community of Practice' der professionellen Übersetzer hineinzuwachsen (vgl. Kiraly 2005: 1102).[162] Ganz im Sinne der konstruktivistischen Didaktik sieht Kiraly dabei seine Rolle nicht als allwissender Instrukteur, der die Kontrolle über den gesamten Lernprozess behält, sondern eher als Tutor, an den sich die Studierenden bei Problemen wenden können und dessen Rat und Anregungen im Verlauf des Kompetenzaufbaus immer weniger benötigt werden (vgl. Kiraly 2000:68 f.; vgl. dazu auch Huber 2001: 229, Newell 2003). Wenn man alle in der Übersetzungsdidaktik vorkommenden Unterrichtskonzepte betrachtet, so setzt Kiraly sicherlich am meisten auf die Selbststeuerung der Lernenden und am wenigsten auf einen strukturierten Ablauf im Hinblick auf ein definiertes Lernziel.[163]

Angeregt durch Kiralys Arbeit befürworten eine ganze Reihe von Übersetzungsdidaktikern die Durchführung von authentischen Projekten im Übersetzungsunterricht, was durch eine wachsende Anzahl von Beiträgen zum Thema Projektarbeit in der Übersetzungsdidaktik belegt werden kann.[164]

Kritische Punkte der Projektarbeit in der Übersetzungsdidaktik sind hauptsächlich die auch in der allgemeinen Didaktik geäußerten Probleme (vgl. Kap. 2.1.1.7):

a) die extrem hohe Arbeitsbelastung für die Lehrkraft (vgl. Galán-Mañas 2011: 112),
b) sehr hohe Arbeitsbelastung auch für die Studierenden (vgl. Schmitt 2013: 144 f.),

---

162 Vgl. auch Kiralys expliziter Bezug zum Cognitive Apprenticeship (vgl. Kiraly 1997b, 2000).

163 Beispiele für die Umsetzung von authentischen Projekten im Übersetzungsunterricht finden sich beispielsweise in Hansen-Schirra/Kiraly (2013) und Kiraly/Hansen-Schirra/Maksymski (2013).

164 Positiv zur Projektarbeit in der universitären Übersetzerausbildung äußern sich beispielsweise González Davies (2004), Kelly (2005), Lange (2004), Lee-Jahnke (2005), Massey (2005), Nord (2005), Risku (2009b, 2010).

c) das Problem der gerechten Benotung (vgl. Kiraly 1997a: 158),
d) nicht alle Studierenden sind von Gruppenarbeit begeistert (vgl. Hubscher-Davidson 2008: 76) und Gruppenarbeit bringt spezielle Probleme mit sich (vgl. Huertas Barros 2011; Kelly 2005: 103),
e) insbesondere im Fachgebiet Technik ist es durch die extrem knapp kalkulierten Zeitbudgets für Übersetzungen kaum möglich, geeignete authentische Projekte für Studierende zu finden.

Ein dem projektbasierten Lernen sehr ähnliches Lehrkonzept ist das Problembasierte Lernen (vgl. Kap. 2.1.1.5), das auch bereits erfolgreich in der Übersetzungsdidaktik angewendet wird (auch wenn es nicht immer explizit so genannt wird). Das Problembasierte Lernen hat ähnliche Ziele wie das projektbasierte Lernen, es werden jedoch durch Fallbeispiele semiauthentische Situationen geschaffen, bei denen zwar in der realen Berufswelt vorkommende Texte im Team übersetzt werden und auch ein kompletter Ablauf eines Übersetzungsprojektes simuliert wird, allerdings gibt es keinen realen Auftraggeber. Dadurch können sowohl die Textmenge als auch die Abgabetermine variiert werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, verschiedene Abläufe innerhalb des Projektmanagements durch Tutoren begleiten zu lassen.[165] Die Probleme des Problembasierten Lernens in der Übersetzungsdidaktik sind ähnlich gelagert wie beim Bearbeiten von authentischen Projekten. Projektarbeit und PBL als Formen des kooperativen bzw. kollaborativen Übersetzens stellen hohe Anforderungen an die Teamfähigkeit der Studierenden und können bei einer ungünstigen Zusammensetzung der Gruppen quasi zum Stillstand kommen, weshalb die Gruppenzusammensetzung nur gemäßigt heterogen sein sollte.[166]

Trotz der möglichen Probleme, die sich vor allem durch die hohe Arbeitsbelastung sowohl für die Lehrkraft als auch für die Studierenden und die spezifischen Probleme von Gruppenarbeit ergeben, stellt das Arbeiten mit authentischen Projekten bzw. Fallbeispielen durch seinen hohen Praxisbezug, die Möglichkeit des Aufbaus zahlreicher relevanter Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz und die Umsetzung lernerzentrierter Ansätze dasjenige Konzept dar, das die Nachteile des traditionellen Unterrichts am konsequentesten umgeht. Aufgrund

---

165 Beiträge zum PBL bzw. zum Arbeiten mit quasiauthentischen Simulationen in der Übersetzungsdidaktik gibt es beispielsweise von Galán-Mañas (2011), Kornelius/Orbán (2008), Mackenzie (2004), Mauch (2006), Orbán (2008), Schäffner (2012), Stewart/Orbán/Kornelius (2008)

166 In ihrer empirischen Studie stellt Orbán u. a. fest, dass kooperative Übersetzungen am besten für schwach heterogene Gruppen geeignet sind (vgl. Orbán 2008: 256).

der genannten problematischen Aspekte sollte Projektarbeit bzw. PBL nicht als alleinige Methode in einem Curriculum gewählt werden. Im Rahmen des von Kiraly (2013b) vorgestellten Erwerbsmodells translatorischer Kompetenz könnte PBL bei fortgeschrittenen Studierenden und Projektarbeit mit authentischen Projekten am Ende des Studiums gewinnbringend angewendet werden (vgl. Kiralys (2014) Vorschlag für ein Methodencurriculum, vgl. Kap. 3.2.5). Im folgenden Kapitel wird Daniel Giles Ansatz für den Übersetzungsunterricht vorgestellt, der als einer der ersten die neue Entwicklung einer prozessorientierten Translationswissenschaft aufgreift und in den Übersetzungsunterricht integriert.

3.3.2.4 Prozessorientierter Unterricht nach Gile

In seinem 1995 erschienenen Buch (2009 in einer überarbeiteten Ausgabe) „Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training“ stellt Daniel Gile einen neuen Ansatz für die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern vor, indem er den damals vorherrschenden produktorientierten und linguistisch argumentierenden Ansatz für den Übersetzungsunterricht zugunsten eines prozessorientierten und strategisch argumentierenden Konzepts kritisiert.

> „The idea is that in the classroom, trainers should focus on the translation process, not on the end product. More specifically, rather than giving students texts to translate or speeches to interpret, commenting on the Translations produced by saying what is ‘right’ and what is ‘wrong’, suggesting appropriate solutions and counting on the accumulation of such indications to guide trainees up the learning curve, in the process-oriented approach, trainers attempt to identifiy problems in the process followed by the students, raise their awareness of problems and suggest good Translation *principles*, *methods*, and *procedures* […].” (Gile 2009: 14, Hervorhebungen im Original)

Unter prozessorientiertem Unterricht versteht Gile die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Studierenden auf die verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses sowie auf strategische Ansätze zur Bewältigung von Übersetzungsproblemen, wobei besonderes Augenmerk auf die Verstehensphase und die Trennung zwischen Form und Inhalt eines Textes gerichtet wird. Zu den Aufgaben der Lehrkraft gehört laut Gile, nicht einfach nur die Übersetzungsvorschläge der Studierenden zu korrigieren, sondern sie zu einer grundlegenden Reflexion über die Wirkung ihres Vorschlags und über anzuwendende Strategien für die adäquate Lösung von Problemen anzuregen. Für

Studierende, die noch ganz am Anfang ihres Studiums stehen, schlägt Gile beispielsweise Übungen vor, in denen das Verbalisieren von Textinhalten sowohl einsprachig als auch mehrsprachig geübt wird (ebd.: 54 ff.). In einem Kurs zur Einführung in das Fachübersetzen lässt Gile die Studierenden einen medizinischen Fachtext zunächst morphologisch und semantisch analysieren, sodass bereits vor der Recherche eine grundlegende Idee vom Inhalt des Textes selbstständig erschlossen wird (ebd.: 90 ff.).

Eine weitere Methode, Strategien und Prinzipien des Übersetzens bewusst zu machen, ist bei Gile der sogenannte „*Integrated Problem and Decision Report*“. Dabei handelt es sich um einen Kommentar über Probleme und angewendete Strategien zur Lösung dieser Probleme, den die Studierenden zusammen mit ihren Übersetzungen abgeben. Dadurch werden die Studierenden zu vielschichtigen Reflexionen über ihr eigenes translatorisches Handeln als Problemlösungsprozess angeregt und erleichtern der Lehrkraft die Kategorisierung von Fehlern (ebd.: 122 f.).

Gile weist explizit darauf hin, dass seine Methode des prozessorientierten Unterrichts besonders für Anfänger geeignet ist, da sie die geeigneten Strategien zum Lösen von Übersetzungsproblemen entweder noch gar nicht kennen oder sie noch nicht internalisiert haben. Andere Übersetzungsdidaktiker haben jedoch auch prozessorientierte Unterrichtskonzepte für Fortgeschrittene entwickelt, insbesondere durch die Übertragung der für die Translationsprozessforschung entwickelten Technologien auf ihre Unterrichtskonzepte.

Der prozessorientierte Ansatz ist in der Übersetzungsdidaktik neben dem projekt- bzw. problembasierten Lernen sehr populär und wird beispielsweise von Alves (2003, 2005), Angelone (2013), Massey (2005), Massey/Ehrensberger-Dow (2011, 2013), Orlando (2011, 2012) vertreten. Der umfassende Perspektivenwechsel in der Translationswissenschaft hin zur Prozessforschung dürfte in Zukunft zu einer weiteren Verbreitung prozessorientierter Methoden und Technologien in der Übersetzungsdidaktik führen. Im folgenden Kapitel wird mit dem kompetenzorientierten Unterricht ein weiterer viel beachteter Ansatz vorgestellt, der sich vor allem für Anfänger eignet.

3.3.2.5 Kompetenzorientierter und aufgabenbasierter Unterricht nach González Davies und Hurtado Albir

Aus dem spanischsprachigen Raum kommt der kompetenzorientierte und aufgabenbasierte Ansatz („*Competence-based Training CBT*“) für die universitäre Übersetzerausbildung. Bereits 1999 formuliert Amparo Hurtado Albir in ihrem Buch „Enseñar a traducir“ für ein spanischsprachiges Publikum ihre Idee eines sehr strukturierten und kleinteiligen didaktischen Konzepts (vgl. Hurtado Albir 1999), welches von González Davies aufgenommen und einem internationalen Publikum vorgestellt wird (vgl. González Davies 2004; Hurtado Albir 2007). Im Mittelpunkt einer Lehrveranstaltung steht dabei die Definition von Kompetenzen, die innerhalb einer didaktischen Einheit aufgebaut werden sollen,[167] den Lernzielen für einen Kurs sowie darauf ausgerichteten spezifischen Aufgaben, die wiederum in kleinere Aktivitäten aufgeteilt werden können. Nachdem die Studierenden die Aktivitäten und Aufgaben durchgearbeitet haben, wird erwartet, dass das Lernziel des Kurses und damit ein bestimmter Kompetenzaufbau erreicht sind. Dieses Erreichen des Lernziels wird am Ende der Einheit mithilfe von abgestimmten Tests geprüft. Hurtado Albir definiert die Bedeutung der translatorischen Kompetenzen für ihr Unterrichtskonzept folgendermaßen:

> „In CBT, competences are the main yardstick for developing guidelines in curriculum design: learning objectives are defined according to competences, discipline-related contents are assigned by competences, but the competences also act as a guide for sequencing teaching units, establishing learning activities and assessment.” (Hurtado Albir 2007: 165)

Ganz explizit wendet sich der kompetenz- und aufgabenbasierte Ansatz gegen lehrerzentriertes Lernen und rückt die Lernenden mit ihren verschiedenen Lernstilen und ihrem unterschiedlichen Vorwissen in den Mittelpunkt (vgl. González Davies 2004: 5). Die didaktischen Methoden für die verschiedenen Aktivitäten und Aufgaben stammen größtenteils aus dem gemäßigten konstruktivistischen Formenkreis der allgemeinen Didaktik (beispielsweise verschiedene Arten von Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle, gegenseitiges Korrekturlesen) und dem prozessorientierten Übersetzungsunterricht (vgl. Kap. 3.3.2.4). Dabei wird großer

---

[167] Hurtado Albir stützt sich dabei auf das Kompetenzmodell der PACTE-Gruppe (2003) (vgl. Kap. 3.1.2.3) und das Erwerbsmodell translatorischer Kompetenz der PACTE-Gruppe (2000) (vgl. Kap. 3.2.2), deren Mitglied sie auch ist (vgl. Hurtado Albir 2007: 174).

Wert auf die Relevanz der Aufgaben für den späteren Beruf als Übersetzer gelegt und beispielsweise die regelmäßige Zusammenarbeit mit Berufspraktikern im Unterricht gefördert (vgl. González Davies 2004: 20 f.). Dazu gehört auch die Bearbeitung authentischer oder simulierter Projekte, um den Studierenden einen Zugang zur Lebenswirklichkeit professioneller Übersetzer zu ermöglichen (vgl. González Davies 2004: 28 f.; Koby/Baer 2003). Hurtado Albir versteht den kompetenz- und aufgabenbasierten Unterricht als Synthese aus verschiedenen früheren Ansätzen, wie beispielsweise dem kooperativen Lernen, dem Problembasierten Lernen und dem aufgabenbasierten Lernen (vgl. Hurtado Albir 2007: 165).

Fraglich ist, ob die translatorischen Subkompetenzen durch geplantes ‚Abarbeiten' bestimmter Aufgaben wirklich umfassend aufgebaut werden können und an welchem Punkt sich die Integration der einzelnen Lernziele zu einem übergeordneten Ganzen vollziehen soll. Der Aspekt der Emergenz, also der Übersummativität der translatorischen Kompetenz, spielt hier gar keine Rolle. Durch seinen hochgradig systematischen Aufbau ist der kompetenz- und aufgabenbasierte Unterricht zwar lernerzentriert, gibt aber dennoch ein recht starres Gerüst an Aufgaben vor, um definierte Lernziele zu erreichen, wodurch nur ein geringes Maß an Selbststeuerung durch die Studierenden möglich ist. Sehr inhomogene Lerngruppen würden wahrscheinlich nicht von diesem Ansatz profitieren, da auf ihre sehr unterschiedlichen Voraussetzungen keine Rücksicht genommen wird. Dennoch kann dieses Unterrichtskonzept für Anfänger und Lerngruppen mit einer nur moderaten Heterogenität gewinnbringend angewendet werden, da so zunächst grundlegende translationswissenschaftliche Konzepte und Strategien eingeübt werden, während später beispielsweise authentische oder simulierte Projekte den Studierenden mehr Freiheiten gewähren würden (vgl. Kelly 2005: 116). Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit den neuesten Tendenzen in der Übersetzungsdidaktik, die sich vor allem durch die Integration von Methoden aus der Translationsprozessforschung, multimedialen Unterricht und die Vernetzung von Lehrveranstaltungen im Übersetzungsunterricht auszeichnen.

3.3.2.6 Neueste Tendenzen: Methoden der Translationsprozessforschung, multimedialer und vernetzter Übersetzungsunterricht

In den letzten Jahren hat in der Übersetzungsdidaktik das Interesse an der Integration von Methoden der Translationsprozessforschung in Übersetzungsübungen stark zugenommen. Dabei werden beispielsweise Forschungsmethoden wie das Nachverfolgen der Augenbewegungen (Eye-Tracking), Bildschirmaufzeichnungen oder das Festhalten von Tastaturanschlägen (Key-Logging) genutzt, um die mentalen Vorgänge beim Übersetzen sichtbar zu machen. Die Ergebnisse können den Lehrenden wertvolle Informationen über die Entscheidungsstrategien der Lernenden liefern und bei den Lernenden das Bewusstsein für diese Entscheidungsstrategien wecken (vgl. Massey/Ehrensberger-Dow 2011). Pym (2009) beschreibt beispielsweise, wie er Bildschirmaufzeichnungen in einem Masterkurs nutzt, um den Studierenden ihre sehr unterschiedlichen Herangehensweisen an den Übersetzungsprozess zu verdeutlichen und ihnen eigene Schlussfolgerungen aus ihren Beobachtungen zu ermöglichen. Im Rahmen ihrer Longitudinalstudie „Capturing Translation Processes“ kombinieren Gary Massey und Maureen Ehrensberger-Dow (2011, 2013) Aufzeichnungen der Tastaturanschläge, Bildschirmaufzeichnungen und Eye-Tracking mit retrospektiven TAP der Teilnehmer und zeigen den Teilnehmern später die Ergebnisse der Aufzeichnungen von anderen Teilnehmern, die sie jeweils kommentieren sollen. Aus den Beobachtungen, die sie bei den Aufzeichnungen anderer Teilnehmer machen, können die Teilnehmer interessante Schlussfolgerungen für ihre eigenen Prozesse und mögliche Verbesserungen der eigenen Strategien ziehen. Die Aufzeichnungen werden außerdem noch von den Lehrenden kommentiert, die auf diese Weise die Möglichkeit haben, Lernprozesse bei den Studierenden zu beobachten. Weitere Beispiele für die Anwendung von Methoden der Translationsprozessforschung in der Übersetzungsdidaktik finden sich bei Angelone (2013), Enríquez Raído (2013), Hansen-Schirra (2013) und Poirier (2013), wobei Poirier eine interessante Kombination aus Anwendung von Methoden der Translationsprozessforschung und E-Learning vorstellt, um eine bessere Betreuung der Studierenden in E-Learning-Konzepten zu erzielen. Weitere Methoden, die in den letzten Jahren das Methodenrepertoire der Übersetzungsdidaktik erweitert haben, entstammen der

Korpuslinguistik inklusive der Nutzung von CAT-Tools für diagnostische Zwecke (vgl. Bernardini 2004a; Bernardini/Stewart/Zanettin 2003; Fantinuoli 2013; Hansen-Schirra 2013; Oster 2007; Reinke 2012).

E-Learning/Blended Learning stoßen als weitere neuere Methoden auf Interesse in der Übersetzungsdidaktik, da man auf diese Weise versucht, das Problem des individuellen Lernens in großen, heterogenen Gruppen in den Griff zu bekommen (vgl. Kap. 2.4.3 E-Learning/Blended Learning; vgl. dazu die Ausführungen von Massey 2005). Insbesondere Blended Learning scheint als Methode für die Übersetzerausbildung geeignet zu sein, da man auf diese Weise kollaborative mit individuellen Anteilen kombinieren kann (vgl. Olvera Lobo et al. 2007; Oster 2003). Als positive Aspekte des Blended Learning werden daneben die Förderung von Autonomie, Selbststeuerung und Eigenverantwortung genannt (vgl. Oster 2003; Veauthier 2013). Neben der Anwendung im Übersetzungsunterricht kann Blended Learning auch für alternative Lernkonzepte beim Fremdsprachenerwerb genutzt werden (vgl. Arnold 2013).

Das Denken in größeren Zusammenhängen sowie das Kennenlernen der Abläufe im Projektmanagement werden durch neuartige lehrveranstaltungsübergreifende Methoden gefördert. Susanne Hagemann und Julia Neu (2013) zeigen in ihrem Beitrag auf, wie Übersetzungsübungen in verschiedenen Sprachkombinationen und Lehrveranstaltungen in den Bereichen Translationstheorie, Translationspraxis und Translationstechnologie miteinander im Rahmen eines authentischen Projektes verzahnt werden können, wobei auch in diesem Fall Elemente des kollaborativen Lernens und Blended Learning eine Rolle spielen, um die verschiedenen Lehrveranstaltungen zu integrieren.

Insgesamt gesehen haben multimediale, vernetzte und auf Methoden der Translationsprozessforschung basierende didaktische Methoden in den letzten Jahren den Methodenkanon der Übersetzungsdidaktik beträchtlich erweitert und neue Perspektiven für den Übersetzungsunterricht geschaffen. Dennoch sind die Möglichkeiten, die sich aus dem Repertoire konstruktivistischer bzw. aktivierender Lehrmethoden ergeben, noch nicht vollständig ausgeschöpft. Im folgenden Kapitel werden daher aktivierende Methoden für den Übersetzungsunterricht vorgestellt, die zum Teil bereits in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur rezipiert sind, zum Teil jedoch noch nicht auf den Übersetzungsunterricht übertragen worden sind.

3.3.2.7 Weitere alternative (aktivierende) Methoden für den Übersetzungsunterricht

Abgesehen von den bereits in den vorherigen Kapiteln behandelten Methoden gibt es weitere aktivierende Methoden, die bereits in der Übersetzungsdidaktik angewendet werden (beispielsweise Freie Textwahl, vgl. Kap. 3.3.2.7.1.1, oder Portfolio, vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3) oder die für die Anwendung in der Übersetzerausbildung geeignet sind. Bei der Auswahl geeigneter Lehrmethoden für den Übersetzungsunterricht müssen – neben der Analyse der erwarteten Heterogenität der Lerngruppe – grundsätzlich folgende zwei Aspekte beachtet werden:

a) Handelt es sich bei der Lehrveranstaltung um eine Übersetzungsübung oder um eine andere Veranstaltung, beispielsweise zur Landeskunde oder zur Sprach-/Übersetzungswissenschaft?
b) Soll es sich bei der auszuwählenden Methode um eine große oder eine kleine didaktische Methode handeln?

Wenn es sich bei der zu planenden Lehrveranstaltung nicht um eine Übersetzungsübung handelt, so können im Prinzip alle Methoden angewendet werden, die in der entsprechenden Fachliteratur aufgeführt werden.[168] Dabei kann zwischen sogenannten ‚großen' und ‚kleinen' Methoden unterschieden werden (vgl. beispielsweise Reich 2007). Große Methoden beziehen sich auf das grundsätzliche Konzept einer Lehrveranstaltung (Makrostruktur) und bieten sich für die Verzahnung von aktiven Anteilen der Lernenden (in Einzel- oder Gruppenarbeit) und der Lehrenden an. Die konkrete Ausgestaltung der Methode kann vom Lehrenden je nach Gegebenheiten variiert werden. Zu den großen Methoden zählen beispielsweise die in Kapitel 2.1.1 vorgestellten konstruktivistischen Lehrmethoden PBL, Projektarbeit, Lernen durch Lehren, Portfolio, Multimedia-Konzepte usw. Kleine Methoden sind eher als Techniken zu bezeichnen. Sie sind zur Strukturierung einzelner Stunden geeignet (Mikrostruktur) und erhöhen die Methodenvielfalt (vgl. Reich 2006: 295 zur Unterscheidung zwischen großen und kleinen Methoden). Grundsätzlich unterscheidet man die kleinen Methoden nach ihrem

[168] Als Beispiele seien Berendt/Voss/Wildt (2010), Hawelka/Hammerl/Gruber (2007), Macke/Hanke/Viehmann (2008), Reich (2007), Waldherr/Walter (2009) genannt.

Anwendungsbezug, beispielsweise nach der Anwendung in der Einstiegs-, Arbeits- oder Abschlussphase einer Stunde (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2008: 152) oder nach der Funktion der Methode, beispielsweise Vorstellung der Teilnehmer, Sammeln von Vorwissen, Erarbeitung neuen Wissens, Feedback (vgl. Waldherr/Walter 2009). Etliche kleine Methoden sind für verschiedene Phasen des Unterrichts geeignet. Eine Sonderstellung nimmt das LdL-Konzept ein (‚Lernen durch Lehren', vgl. Kap. 2.1.1.8), da es sowohl als große Methode, beispielsweise in Veranstaltungen zum Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz, als auch als kleine Methode, beispielsweise in Form eines Infomarkts oder Gruppenpuzzles, angewendet werden kann.

In der Übersetzungsdidaktik sind viele der großen didaktischen Methoden bereits erfolgreich auf die Konzeption von Übersetzungsübungen übertragen worden (vgl. Kap. 3 zur Entwicklung der Übersetzungsdidaktik). Dies liegt sicherlich nicht zuletzt daran, dass mit der Übertragung der großen konstruktivistischen Lehrmethoden Gegenentwürfe zum traditionellen Übersetzungsunterricht geschaffen werden sollten. Ein Großteil der methodisch-didaktischen übersetzungswissenschaftlichen Literatur beschäftigt sich daher mit großen Methoden. Kleine Methoden werden in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur so gut wie gar nicht thematisiert. Eine Ausnahme sind die Beiträge, die dem Umkreis des ‚Task-based Aproach' entstammen, da dort in den einzelnen Tasks bzw. Aktivitäten zum Teil sehr innovativ kleine Methoden auf den Übersetzungsunterricht übertragen werden (vgl. beispielsweise González Davies 2004). Doch auch wenn man seinen Unterricht nicht nach der Task-based-Methode aufbauen möchte, können kleine Methoden in Übersetzungsübungen integriert werden und so die Methodenvielfalt erhöht werden.

Mit den Veranstaltungen der Übersetzerausbildung, die keine Übersetzungsübungen sind, beschäftigen sich nur sehr wenige Beiträge aus der Übersetzungsdidaktik (vgl. beispielsweise Schreiber 2004). Wie bereits erwähnt, sind in diesen Veranstaltungen grundsätzlich alle Methoden geeignet, die auch in der allgemeinen hochschuldidaktischen Literatur beschrieben und positiv evaluiert sind. Lehrende, die in der Übersetzerausbildung tätig sind und andere als Übersetzungsübungen konzipieren wollen, sind daher im Wesentlichen auf die Literatur zur allgemeinen Hochschuldidaktik angewiesen, wenn sie sich über geeignete konstruktivistische bzw. aktivierende Lehrmethoden informieren wollen. In Kap. 4.1 wird die Anwendung der aktivierenden Lehrmethode ‚Infomarkt' in einer

Lehrveranstaltung, die keine Übersetzungsübung ist, beschrieben und evaluiert und somit ein Beitrag zur Übersetzungsdidaktik in diesem bisher sehr spärlich diskutierten Bereich geleistet.

Der folgende Methodenpool für den Übersetzungsunterricht bezieht sich auf große und kleine Methoden, die für die Konzeption von Übersetzungsübungen geeignet sind (Kap. 3.3.2.7.1 und Kap. 3.3.2.7.2). Dabei werden insbesondere diejenigen Methoden aufgeführt, die noch nicht in Kapitel 3.3.2 dargestellt wurden. Wegen der Vielzahl der in der hochschuldidaktischen Literatur aufgeführten Methoden (insbesondere der kleineren) und der zahlreichen Abwandlungen und Varianten erhebt dieser Methodenpool keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Methoden zum Feedback und zur Bewertung von Leistungen im Übersetzungsunterricht werden in einem getrennten Kapitel (Kap. 3.3.3) aufgeführt.

3.3.2.7.1 Große Methoden

Zu den großen aktivierenden Lehrmethoden, die für die Konzeption von Übersetzungsübungen geeignet sind, gehören im Prinzip alle Methoden, die im Kapitel 3.3.2 „Alternative Modelle des Übersetzungsunterrichts“ aufgeführt wurden, auch wenn sie, wie beispielsweise die Textanalyse und das übersetzungswissenschaftliche Propädeutikum nach Nord, nicht direkt aus konstruktivistischen Methoden abgeleitet sind, da sie alle die Anforderungen aus der Definition für aktive Lehre erfüllen (vgl. Kap. 2.4.1 „Aktivierende Lehrmethoden“). Bereits in Kapitel 3.3.2 wurden die folgenden Methoden behandelt:

- Textanalyse und übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum
- Kreatives Schreiben
- Projektbasierter Übersetzungsunterricht/Problembasierter Übersetzungsunterricht (PBL)
- Prozessorientierter Übersetzungsunterricht
- Kompetenz- und aufgabenbasierter Unterricht (CBT)
- Multimedialer Übersetzungsunterricht
- Vernetzte Translationslehre

Neben diesen Methoden sind noch folgende für die Übersetzerausbildung geeignete aktivierende Lehrmethoden zu erwähnen:

- Freie Textwahl
- Lernteamcoaching
- Portfolio

Diese drei noch nicht in den vorherigen Kapiteln behandelten Methoden werden in den folgenden drei Kapiteln vorgestellt.

3.3.2.7.1.1 Freie Textwahl

Die freie Textwahl ist eine Methode, die stark an das konstruktivistische Prinzip des selbstgesteuerten Lernens angelehnt ist. Studierende können dabei entweder selbst nach einem zu übersetzenden Text suchen (vgl. Feyrer 2002) oder aus einem Pool zur Verfügung gestellter Texte auswählen (vgl. Kelly 2005; Zhong 2008). In den Beiträgen der übersetzungswissenschaftlichen Literatur, die sich mit der freien Textwahl im Übersetzungsunterricht befassen, wird sehr positiv über diese Methode berichtet: Studierende sind motivierter, lernen sich besser einzuschätzen und handeln eigenverantwortlicher, wenn sie die zu bearbeitenden Texte selbst auswählen dürfen (vgl. Feyrer 2002; Kelly 2005; Zhong 2008). Bei der von Feyrer beschriebenen Variante, bei der die Studierenden ohne Vorgaben nach einem geeigneten Text für den Unterricht suchen, dürfen alle ihren Text vorstellen und darlegen, warum sie diesen Text gerne im Unterricht übersetzen würden. Die Lerngruppe stimmt danach ab, welche Texte im Verlauf des Semesters behandelt werden sollen. Zum einen werden die Studierenden auf diese Weise direkt in die Unterrichtsplanung einbezogen, zum anderen lernen sie, den Schwierigkeitsgrad eines Textes einzuschätzen und ihre Wahl zu begründen. In der übersetzungswissenschaftlichen Literatur hat die freie Textwahl, außer in den genannten Beiträgen oder im Rahmen von Portfoliokonzepten (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3), noch keine größere Resonanz gefunden. In Kapitel 4.3 wird ein Konzept vorgestellt, bei dem die Studierenden aus einem Pool mit Fachtexten Texte für ihr Portfolio auswählen dürfen.

3.3.2.7.1.2 Lernteamcoaching

Das Lernteamcoaching ist eine Methode, bei der Selbstlernphasen, Teamphasen und Beratungsphasen durch die Lehrkraft miteinander kombiniert werden.[169] Entwickelt wurde das Lernteamcoaching für die Ingenieursausbildung (vgl. Fleischmann/ Geupel/Lorbeer 2010). Das klassische Lernteamcoaching besteht aus den folgenden Stufen:

a) Bearbeitung eines Lerntextes oder von Hintergrundmaterial zu einer Aufgabe/einem Problem (Selbstlernphase)
b) Klärung von offenen Fragen im Team (Teamphase)
c) Coaching-Sitzung mit der Lehrkraft zur Klärung der noch offenen Fragen aus der Teamphase (Beratungsphase)
d) Endgültige Lösung der Aufgabe oder des Problems im Team
e) Präsentation im Plenum

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht dabei zum einen in der Konzeption von geeigneten Lerntexten. Dabei soll es sich nicht einfach um eine Zusammenstellung von Textmaterial handeln, sondern um stark strukturiertes Lernmaterial mit Beispielen, graphischen Elementen, Verständnisfragen und Übungsaufgaben (ebenda). In der Coaching-Sitzung sollen die Lehrenden zum anderen auf die Fragen der Lernenden eingehen und ihnen Anregungen zur Lösung von Problemen geben. Die Themen, die in der Coaching-Sitzung behandelt werden, sollen dabei von den Lernenden eingebracht werden. Auch die Moderation der Coaching-Sitzung soll in der Hand der Lernenden liegen, sodass sie die wesentliche Kontrolle über den Ablauf dieser Sitzungen haben. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist hier der Rollenwechsel des Lehrenden vom Vortragenden/Instruierenden zum Coach/Berater. Dennoch sollten Lehrende in den Coaching-Sitzungen den Überblick behalten, ob die gestellten Lernziele erreicht werden oder ob sich eine Gruppe eventuell ‚verzettelt'.

In den Teamsitzungen werden von den Lernenden nicht nur offene Fragen diskutiert und ein Fragenkatalog für die Coaching-Sitzung erstellt, sondern auch die gesamte Coaching-Sitzung vorbereitet. Um die Belastung für einzelne

---

169 Vgl. Ackermann/Becker (2009), Fleischmann/Geupel/Lorbeer (2010) und Geupel et al. (2002) zur Methode Lernteamcoaching.

Gruppenmitglieder zu verringern und Trittbrettfahrer-Phänomene zu verhindern, können unterschiedliche Rollen mit bestimmten Verantwortlichkeiten verteilt werden (z. B. Erstellung des Fragenkatalogs, Protokoll, Moderation).

Bei der abschließenden Präsentation stellen die Teams ihre Ergebnisse vor und erläutern den anderen Teams ihre Vorgehensweise, sodass unterschiedliche Problemlösestrategien kennengelernt werden können. Das Lernteamcoaching ist eine Methode, in der ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit der Lernenden vorausgesetzt wird. Gewissheitsorientierte Personen können damit möglicherweise überfordert sein, weshalb der sorgfältigen Instruktion und Begleitung durch die Lehrkraft eine hohe Bedeutung zukommt.

In der Fachliteratur wird das Lernteamcoaching verhalten positiv evaluiert. Ackermann/Becker (2009) verweisen zwar auf gute Ergebnisse der Teilnehmer in den Abschlussklausuren und auf relativ positive Kommentare der Teilnehmer, die bis zum Ende an den entsprechenden Veranstaltungen teilgenommen haben. Jedoch ist auch eine recht hohe Zahl an Teilnehmern zu verzeichnen, die die Veranstaltung zum Teil aus Unsicherheit im Umgang mit diesem neuen Konzept, zum Teil wegen Überlastung nicht bis zum Ende besuchen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Fleischmann/Geupel/Lorbeer (2010), die außerdem darauf hinweisen, dass der Rollenwechsel vom „allwissenden Vorleser“ zum „kooperativen Coach“ für manche Lehrkraft eine Überforderung bedeuten kann. Geupel et al. (2002) können darauf verweisen, dass die Mehrheit der Teilnehmer mit der Methode zufrieden sind und diese empfehlen würden.

Das Lernteamcoaching ist für mittelgroße Lerngruppen geeignet, eventuell sogar für große, je nach Organisation und Umfang der Coaching-Sitzungen. Geupel et al. (2002) berichten von Gruppen zwischen 12 und 50 Teilnehmern. Da die Selbstlernphase und die Teamphase nicht im Plenum und ohne Beteiligung der Lehrkraft stattfinden, sinkt für sie während dieser Phasen die zeitliche Belastung, sodass dann Zeit für mehrere Gruppen während der Coaching-Phase investiert werden kann. Der limitierende Faktor für die Gesamtgröße einer Gruppe, die mit dem LTC betreut werden können, ist demnach die Anzahl der Gruppen, die während der Coaching-Phase von der Lehrkraft bewältigt werden können.

Das Lernteamcoaching kann auch auf Übersetzungsübungen übertragen werden. Dabei können die Vorbereitung des zu übersetzenden Textes in der Selbstlernphase und die Besprechung von Problemen sowie die Durchführung der Übersetzung in der

Teamphase stattfinden. Eine oder mehrere Coaching-Sitzungen dienen der Klärung von offenen Fragen mit der Lehrkraft. Ebenso wie im klassischen Lernteamcoaching können zur Vermeidung von Trittbrettfahrer-Phänomenen unterschiedliche Rollen verteilt und Verantwortlichkeiten vergeben werden. Je nach Gruppengröße kann dabei nicht nur die Vorbereitung der Coaching-Sitzung auf verschiedene Personen verteilt werden, sondern beispielsweise auch eine Person für die Sammlung der Terminologie, eine Person für das Qualitätsmanagement der Übersetzung usw. festgelegt werden. Ein ähnliches Konzept mit kollaborativer Bearbeitung von Übersetzungsaufgaben und verteilten Rollen stellen Fox/Rodríguez-Inés (2013) vor, das sich jedoch nicht auf das klassische Lernteamcoaching bezieht und bei dem es auch keine Coaching-Sitzungen wie im LTC gibt. In Kapitel 4.2 wird ein Lernteamcoaching-Konzept für eine Übersetzungsübung in heterogenen Lerngruppen vorgestellt.

3.3.2.7.1.3 Portfolio

Das Portfolio ist eine bekannte und in der Hochschuldidaktik etablierte Methode, bei der verschiedene Ergebnisse des Lernprozesses über einen längeren Zeitraum gesammelt und beispielsweise am Ende des Semesters präsentiert werden. Das Portfolio ist somit eine aktivierende Methode, bei der das individuelle Lernen im Mittelpunkt steht. Sowohl Degenhardt/Karagiannakis (2010) als auch Niguidula/Ring/Davies (2005) weisen darauf hin, dass das Portfolio nicht einfach nur aus dem Sammeln von Arbeitsproben besteht, sondern dass die Reflexion des Lernenden über seinen Lernprozess ein wesentlicher Bestandteil des Portfolios ist. Ein Vorteil des Portfolios ist, dass es eine gleichzeitige formative und summative Beurteilung erlaubt, wenn die Ergebnisse anhand eines festgelegten Standards bewertet werden (vgl. Niguidula/Ring/Davies 2005). Degenhardt/Karagiannakis (2010) unterscheiden zwischen Prozess- und Produktportfolios: Beim Prozessportfolio soll eine Entwicklung im Lernprozess nachvollzogen werden, d. h. bei den im Portfolio gesammelten Arbeitsproben muss es sich nicht unbedingt um die besten handeln, sofern sie durch die entsprechende Reflexion über den Lernprozess begleitet werden. Beim Produktportfolio dagegen werden nur die besten Arbeitsproben gesammelt und präsentiert, sodass die Lernenden zeigen können, was sie im Verlauf der Lehrveranstaltung gelernt und erreicht haben.

Grundsätzlich muss ein Portfolio bestimmten Kriterien genügen, die von Degenhardt/Karagiannakis (2010) folgendermaßen definiert werden:

1. „Deckblatt mit Name, Veranstaltung und Titel-/Themenangaben;

2. Inhaltsverzeichnis mit genauen Seitenangaben; hilfreich für den Leser/die Leserin sind auch kurze Titel für die sogenannten Einlagen (s. u.);

3. Einleitung/Exposé mit Abgrenzung des individuellen Schwerpunktes vom allgemeinen Veranstaltungsthema, Begründung der individuellen Themenauswahl und Vorausschau auf das Portfolio;

4. Hauptteil mit einer vorher festzulegenden Anzahl an Einlagen mit Kommentar;

5. eine ausführliche, abschließende Gesamtreflexion mit Rückblick und Ausblick.“ (Degenhardt/Karagiannakis 2010: 8).

Im Mittelpunkt des Portfolios stehen die Einlagen mit den entsprechenden Kommentaren. Diese Einlagen können ganz unterschiedlicher Natur sein bzw. mit verschiedenen Medien erstellt werden (ebenda; Niguidula/Ring/Davies 2005). In den Kommentaren soll erläutert werden, warum die entsprechende Arbeitsprobe ausgewählt wurde, wie sie bearbeitet wurde, welche Rolle sie im Lernprozess spielt und welche Schlüsse aus ihr zu ziehen sind (vgl. Degenhardt/Karagiannaik 2010: 8). In der abschließenden Reflexion haben die Lernenden die Gelegenheit, noch einmal über den gesamten Lernprozess nachzudenken und Perspektiven für den weiteren Lernprozess zu entwerfen (ebenda).

Portfolios sind für die Übersetzungsdidaktik besonders interessant, da sich in Übersetzungsübungen sehr leicht geeignete Arbeitsproben erstellen lassen und eine formative und summative Bewertung möglich ist. Schäffner (2004) schlägt für Portfolios im Übersetzungsunterricht vor, in das Portfolio Ergebnisse von Recherchen, Hintergrundliteratur, Paralleltexte, ein Glossar und eine Textanalyse zu integrieren. Kelly (2005) weist darauf hin, dass Arbeitsproben für ein Übersetzungs-Portfolio auch in Form von Übersetzungskommentaren, kommentierten Übersetzungskorrekturen, kommentierten Glossaren, Marktanalysen, Kommentaren zur empfohlenen Literatur usw. vorgelegt werden können. Auch Colina (2003) hält Portfolios für eine geeignete Methode für Übersetzungsübungen, insbesondere für Anfänger, um die Breite der möglichen Textsorten, die von professionellen

Übersetzern übersetzt werden müssen, aufzuzeigen.[170] Rico (2010) befürwortet Portfolios als geeignetes Mittel, um Studierenden zu mehr Autonomie und Reflexion und einer besseren Selbsteinschätzung zu verhelfen. Johnson (2003) verweist darauf, dass Portfolios in Übersetzungsstudiengängen zu einem reflektiven Lernen und einer formativen Bewertung beitragen können, wenn Elemente der Selbstevaluierung und des Nachdenkens über erreichte Ziele enthalten sind. Johnson betont außerdem, dass Portfolios im Übersetzungsunterricht prozessorientiert gestaltet werden können, wenn Bewertungen oder Korrekturen durch andere Lernende und Verbesserung der eigenen Arbeitsproben nach der Korrektur zugelassen werden (ebd.: 104).

In Kapitel 4.3 wird ein Portfolio-Konzept für eine heterogene Lerngruppe im Übersetzungsunterricht vorgestellt. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, inwiefern kleine didaktische Methoden gewinnbringend in den Übersetzungsunterricht integriert werden können.

3.3.2.7.2 Kleine Methoden

Bei den kleinen didaktischen Methoden (Techniken) empfiehlt sich eine Aufteilung nach der Funktion innerhalb des Konzeptes für eine Unterrichtseinheit. So kann man Methoden für das Kennenlernen, die Einführung in ein Thema bzw. das Sammeln von Vorwissen, die Erarbeitung von Lernstoff und für Feedback und Reflexion unterscheiden (vgl. Waldherr/Walter 2009). Viele der bekannten kleinen Methoden sind in der Übersetzerausbildung anwendbar: Auch bei Übersetzungsübungen (vor allem in mittelgroßen Gruppen) kann am Anfang der Lehrveranstaltung eine Kennenlernübung stehen. Diese vermittelt den Studierenden Sicherheit und schafft ein Klima der Wertschätzung (ebenda). Wenn mit der gesamten Lerngruppe an einem einzigen Text bzw. Thema gearbeitet wird, können Methoden für das Sammeln von Vorwissen genutzt werden, um einen Wissensausgleich unter den Lernenden zu erzielen. Methoden zum Erarbeiten von Lernstoff wiederum können in Übersetzungsübungen zur Lösung bestimmter Übersetzungsprobleme herangezogen werden. Am Ende einer Übersetzungsübung können Reflexions- und Feedback-Methoden den Lehrenden wertvolle Rückmeldung über den Verlauf des Unterrichts

[170] Vgl. Hurtado Albir (2007).

geben. Die in dieser Übersicht aufgeführten kleinen didaktischen Methoden stammen zum größten Teil aus Berendt/Voss/Wildt (2010), Macke/Hanke/Viehmann (2008), Reich (2007) und Waldherr/Walter (2009).

1.) Methoden zum Kennenlernen

Methoden für das Kennenlernen reichen von den bekannten Vorstellungsrunden im Plenum bis zu Gruppierung oder Aufstellung von Teilnehmern nach bestimmten Gemeinsamkeiten oder Kriterien. Gerade in heterogenen Lerngruppen kann eine Aufstellung nach Herkunftsland (beispielsweise von Nord nach Süd), ein gegenseitiges Interview mit anschließender Vorstellung des Partners oder eine Gruppierung der Teilnehmer beispielsweise nach Alter oder Herkunftsland interessant sein. Gleichzeitig bieten Methoden zum Kennenlernen auch die Möglichkeit, die Erwartungen der Teilnehmer an die Lehrveranstaltung abzufragen und so gleich am Anfang ins Gespräch über den Lerninhalt zu kommen.

2.) Methoden zur Themeneinführung und zum Sammeln von Vorwissen

Methoden zur Themeneinführung und zum Sammeln von Vorwissen dienen dazu, Input von verschiedenen Beteiligten entweder strukturiert oder unstrukturiert zu sammeln und dadurch einen Wissensausgleich herzustellen. Dazu zählen beispielsweise Murmelgruppen, das Abfragen von Vorwissen, Erwartungen und Ideen anhand von Karten, die später gesammelt werden, Mindmaps und Brainstorming/Brainwriting. Auch in Übersetzungsübungen können auf diese Weise Informationen zu Übersetzungsthemen oder Ideen zu Übersetzungsstrategien und Übersetzungsproblemen gesammelt werden (vgl. González Davies 2004: 130 f.; Kelly 2005). Eine Methode zum Sammeln von Vorwissen, bei der die mentale Aktivität mit der körperlichen gekoppelt wird, ist das Kugellager: Dabei bilden die Teilnehmer einen Innenkreis und einen gleichgroßen Außenkreis. Innerhalb einer bestimmten Zeit (wenige Minuten) befragen die Teilnehmer im Innenkreis die ihnen jeweils gegenüberstehenden Teilnehmer des Außenkreises zu einem vom Lehrenden vorgegebenen Thema. Danach rückt der Außenkreis eine Position weiter, sodass der Innenkreis jeweils einen neuen Gesprächspartner hat. Nach einer gewissen Anzahl an Durchläufen können die Ergebnisse gesammelt und protokolliert werden (vgl. Wendorff 2007a zur Konzeption des Kugellagers).

3.) Lernstoff erarbeiten und Übersetzungsprobleme lösen

Zu den Methoden zur Erarbeitung von Lernstoff und, in Übertragung auf den Übersetzungsunterricht, zum Lösen von Übersetzungsproblemen zählen alle möglichen Arten von Gruppenarbeit mit zwei bis vielen Teilnehmern (beispielsweise Diskussionsgruppen, Think-Pair-Share/Snowballing, Expertenbefragung, Aquarium/ Fish Bowl, Sandwich-Methode und kleine Varianten des ‚Lernens durch Lehren' wie Gruppenpuzzle und Infomarkt).[171] In der Übersetzungsdidaktik sind aus dem Bereich des Task-based-Ansatzes (vgl. Kap. 3.3.2.5) innovative neue Methoden der Kleingruppenarbeit entwickelt worden, beispielsweise gegenseitiges Korrigieren von Übersetzungen, Paraphrasieren von Texten in Partnerarbeit, Diskussion von Videos zum Übersetzungsthema, gegenseitiges Ergänzen von Lückentexten, Vorbereitung und Präsentation von Terminologie zu einem Thema in Kleingruppen, Gruppenpuzzle-Übersetzung oder Workshops (vgl. González Davies 2004). In Kap. 4.1 wird ein Infomarkt-Konzept zur Erarbeitung von Lernstoff innerhalb einer Übung zur Terminologiearbeit vorgestellt.

Eine Methode zum Erarbeiten von Lernstoff, die nicht explizit Gruppenarbeit beinhaltet, ist das sogenannte ‚Spaced Learning' (Bradley/Patton 2012; Fields 2005). Dabei wird der Lernstoff innerhalb einer Lerneinheit dreimal im Abstand von zehn Minuten und in verschiedenen Modalitäten bearbeitet (z. B. einmal Präsentation anhören, einmal Lückentext ausfüllen, einmal Übungsaufgaben zum Lernstoff erledigen) (vgl. Bradley/Patton 2012). In den Pausen zwischen den Arbeitseinheiten werden die Lernenden aufgefordert, sich mit etwas anderem zu beschäftigen, das thematisch in keinem Zusammenhang mit dem Lernstoff steht (ebenda). Die Konzeption des ‚Spaced Learning' stützt sich auf Erkenntnisse der Gedächtnisforschung zum Aufbau des Langzeitgedächtnisses (vgl. Kap. 2.2.1.3; vgl. Fields 2005). ‚Spaced Learning' ist besonders geeignet zur Bewältigung großer Mengen an deklarativem Wissen und kann auch in der Hochschuldidaktik eingesetzt werden (vgl. Palfreyman 2012), wird jedoch bisher kaum angewendet. In der Übersetzungsdidaktik kann ‚Spaced Learning' höchstens in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, die keine Übersetzungsübungen sind.

---

171 Zum Gruppenpuzzle vgl. Huber (2001); Reiber (2010); Slavin (2010); Stary (2010a); Wendorff (2007a). Zum Infomarkt vgl. Krämer (2006) und Waldherr/Walter (2009).

Eine Sonderstellung der Methoden zum Erarbeiten von Lernstoff und zum Lösen von Übersetzungsproblemen nimmt auch das Stationenlernen ein. Beim Stationenlernen werden an verschiedenen Stationen (z. B. Tischen) von den Lernenden nacheinander unterschiedliche Themen bearbeitet oder Probleme gelöst.[172] Das Stationenlernen kann so organisiert werden, dass die Lernenden die Themen individuell oder in Gruppenarbeit bearbeiten. In Übersetzungsübungen könnten verschiedene Bereiche einer Übersetzung (z. B. Hintergrundmaterial sammeln, Terminologie erstellen, Übersetzungsprobleme lösen) an Stationen bearbeitet werden, eventuell können auch Stationen für mehrere Texte oder für einen Text mit unterschiedlichen Übersetzungsaufträgen (Funktion konstant/nicht konstant) geplant werden.

4.) Feedback und Reflexion

Am Ende einer Unterrichtseinheit bieten kleine Methoden die Möglichkeit, über die gemachten Erfahrungen und den gelernten Stoff zu reflektieren. Dieses kann entweder individuell (beispielsweise durch Zusammenfassung, schriftliches Festhalten von Parallelen zu anderen Themen oder von offenen Fragen) oder in Partner-/Gruppenarbeit (beispielsweise durch Erfinden von Prüfungsfragen für andere Gruppen, Diskussion über zentrale Begriffe der Lerneinheit oder Beantworten von offenen Fragen anderer Gruppen) erfolgen. Besonders in englischsprachigen Ländern sind kurze Reflexionsmethoden wie die ‚Minutenfrage' (dabei wird kurz aufgeschrieben, was in der aktuellen Stunde am wichtigsten war und was am wenigsten verstanden wurde) beliebt (vgl. Wendorff 2007a). Eine Reflexionsmethode, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, sind Lerntagebücher, die z. B. begleitend zu einem Portfolio erstellt werden können (vgl. Degenhardt/Karagiannakis 2010). Diese finden vereinzelt auch in der Übersetzungsdidaktik Verwendung (vgl. Orlando 2011, 2012).

Kleine Feedback-Methoden, wie kurze Statement-Runden (Blitzlicht) oder das Festhalten der Bewertung einer Unterrichtseinheit (beispielsweise durch Aufkleben von Punkten auf einer Skala, Markieren eines visualisierten Barometers usw.), geben den Lehrenden schnell Auskunft über die Stimmung innerhalb der Lerngruppe und

172 Zum Stationenlernen vgl. Stary 2010b.

die allgemeine Zufriedenheit mit dem Ablauf der Unterrichtseinheit. Auch in Übersetzungsübungen ist es durchaus möglich und sinnvoll, am Ende der Stunde ein kurzes Feedback über den Verlauf der Stunde einzuholen.

Im folgenden Kapitel wird erläutert, welche Möglichkeiten Lehrende für Feedback und die Bewertung von Leistungen im Übersetzungsunterricht haben.

3.3.3 Feedback und Bewertung von Leistungen im Übersetzungsunterricht

Eine gängige Methode zur Bewertung von Leistungen im Übersetzungsunterricht sind Fehlerraster, bei denen die Übersetzungsfehler in verschiedene Kategorien (beispielsweise sprachlich, pragmatisch, orthographisch) aufgeteilt und entweder ungewichtet oder nach Schwere des Fehlers gewichtet werden.[173] Die Fehler werden am Ende zusammengezählt und können von einer erreichbaren Gesamtpunktzahl abgezogen werden. Bei einigen Fehlerrastern werden für besonders gute Lösungen Bonuspunkte verteilt, die erreichten Punkte werden dann bestimmten Noten zugeordnet. Üblicherweise werden Fehlerraster für die summative Bewertung von Übersetzungsleistungen eingesetzt. Ein Beispiel für Fehlerraster zur Bewertung von Leistungen im Übersetzungsunterricht findet sich bei Schmitt (1997). Der Vorteil dieser Fehlerraster ist ihre Klarheit und leichte Anwendbarkeit, wenn sie nicht zu kleinteilig sind. Genau diese Vorteile können sich jedoch auch ins Gegenteil verkehren, denn ein klares und einfach anwendbares Fehlerraster ist unter Umständen zu undifferenziert. Zudem suggerieren Fehlerraster eine Objektivität, die sie systematisch bedingt nicht erfüllen können: Welche Fehler tatsächlich angestrichen und wie gewichtet werden, liegt immer im Ermessen der Lehrkraft (vgl. Kelly 2005: 132). Dennoch sind Fehlerraster ein gutes Mittel, um die bewerteten Fehler zu systematisieren und zu kategorisieren.

Bewertungsinstrumente sind für Lernende auch immer Möglichkeiten, ein Feedback zu erhalten, sodass diese auch im Hinblick auf die Kriterien für lernwirksames Feedback untersucht werden können (vgl. Kap. 2.4.2):

---

[173] Vgl. Kelly (2005: 130 ff.) zur traditionellen summativen Bewertung von Übersetzungsleistungen mit Fehlerrastern.

a) Welche Lernziele sollen erreicht werden?
b) Welche Ziele wurden erreicht?
c) Welche Ziele wurden nicht erreicht?
d) Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um die Diskrepanz zwischen zu erreichenden und nicht erreichten Zielen zu vermindern?

Von diesen Kriterien erfüllen Fehlerraster üblicherweise nur das dritte, d. h. normalerweise geben Fehlerraster keine Auskunft darüber, welche Ziele überhaupt bestehen und welche davon erreicht wurden. Die rein fehlerorientierte Bewertung kann dazu führen, dass Lernende nur auf ihre Defizite hingewiesen werden und ihre Ziele bzw. bereits aufgebauten Kompetenzen aus dem Blick verlieren (vgl. dazu Hagemann 2007). Außerdem erhalten Lernende mit Fehlerrastern zwar Informationen über die nicht erreichten Ziele, jedoch nicht über die Maßnahmen, die sie zur Behebung ergreifen können. Für ein umfassendes und lernwirksames Feedback sind Fehlerraster daher im Übersetzungsunterricht nicht geeignet, wenn sie das einzige Feedbackinstrument darstellen. Wenn sie jedoch beispielsweise durch Kommentare ergänzt werden, können Fehlerraster ein ökonomisches und (relativ) transparentes Mittel zur Bewertung von Übersetzungsleistungen darstellen.

Eine Alternative zu Fehlerrastern für die summative Bewertung von Übersetzungsleistungen sind Kommentare zur Übersetzung. Diese können mehr oder weniger ausführlich sein und sich sowohl auf gelungene Passagen als auch Übersetzungsfehler beziehen. Im Gegensatz zu Fehlerrastern können Kommentare Informationen dazu enthalten, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um die Diskrepanz zwischen zu erreichenden und nicht erreichten Zielen zu vermindern und somit zu einem Element formativer Bewertung werden. Dadurch bieten sie Lernenden ein lernwirksameres Feedback als Fehlerraster. Ihr Nachteil ist jedoch die mangelnde Klarheit und Transparenz, wenn die Bewertung sich nur auf Kommentare stützt. Wenn man auf Kommentare zur Bewertung von Übersetzungsleistungen zurückgreift, sollte man sie daher zumindest durch ein Fehlerraster ergänzen.

Wie in der Hochschuldidaktik gibt es auch in der Übersetzungsdidaktik in letzter Zeit ein gestiegenes Interesse an einer formativen Bewertung von Übersetzungsleistungen.[174] Zu den aus der Allgemeinen Didaktik entlehnten

[174] Vgl. dazu Kiraly 2000: 140 ff. zur Bedeutung der summativen vs. formativen Bewertung von Leistungen für den Übersetzungsunterricht.

Instrumenten der formativen Bewertung von Übersetzungsleistungen zählen die Selbstevaluierung (vgl. Way 2008), die gegenseitige Bewertung (vgl. Massey/Ehrensberger-Dow 2011, 2013), Lerntagebücher (vgl. Orlando 2011, 2012) und Kompetenzraster (vgl. Angelelli 2009; Colina 2003; Orlando 2012, Presas 2007).[175]

Im Zuge der Neuorientierung der Übersetzungswissenschaft von der Übersetzung als Produkt hin zur Übersetzung als Prozess (vgl. Kap. 3.3.2.4 Prozessorientierter Übersetzungsunterricht) werden seit Anfang des Jahrtausends Methoden entwickelt, mit denen man bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen auch den Lernprozess bzw. den Prozess der Lösungsfindung für Übersetzungsprobleme einbeziehen kann. Way (2008) stellt beispielsweise die Selbstevaluierung durch die Lernenden als Methode zur Förderung der Kritikfähigkeit und Analysekompetenz vor. Dabei werden jedoch keine konkreten Übersetzungen von den Lernenden selbst bewertet, sondern sie erhalten mehrmals im Verlauf der Lehrveranstaltung (Way schlägt mindestens dreimal vor) die Gelegenheit, anhand eines Formulars ihren eigenen Lernfortschritt sowie die eigenen Stärken und Schwächen kritisch zu bewerten. Diese Selbstevaluierung wird laut Way wiederum von der Lehrkraft kommentiert und kann mit Maßnahmen zur Verbesserung der Übersetzungsleistungen ergänzt werden. Wenn mit den Lernenden vor der Selbstevaluierung die zu erreichenden Ziele besprochen werden und, wie von Way vorgeschlagen, mit Kommentaren der Lehrkraft mit zu ergreifenden Maßnahmen versehen werden, können Selbstevaluierungen ein wertvolles Instrument der formativen Bewertung darstellen.

Mit den von Gile (2009) für Übersetzungsübungen adaptierten und von Orlando (2011, 2012) weiterentwickelten Lerntagebüchern (vgl. Kapitel 3.3.2.4 zum prozessgestützten Unterricht nach Gile) steht der Übersetzungsdidaktik ein weiteres Instrument zur formativen Bewertung zur Verfügung. Neben der Übersetzung geben die Lernenden dabei einen ausführlichen Bericht über ihren Übersetzungsprozess und die von ihnen angewendeten Strategien zur Lösung von Übersetzungsproblemen ab und diskutieren über Korrekturversionen (vgl. Orlando 2011). Ebenso wie bei der Selbstevaluierung können Kommentare der Lehrkraft den Lernenden helfen, ihren Lernprozess zu verbessern.

---

175 Vgl. dazu Kap. 2.4.2 „Feedback und Bewertung von Leistungen“.

Eine interessante Variante zum Feedback durch die Lehrenden ist die Korrektur und Bewertung der Übersetzung durch andere Lernende (vgl. Kelly 2005). Zum einen erhalten die Lernenden eine Bewertung aus einer anderen Perspektive als der des Lehrenden (vgl. auch Johnson 2003 zur Wichtigkeit verschiedener Bewertungsperspektiven), zum anderen kann die Bewertung einer fremden Übersetzung und das Nachvollziehen der Problemlösestrategien von anderen zu einer Verbesserung des Bewusstseins über die eigenen Übersetzungsstrategien beitragen (vgl. dazu auch Massey/Ehrensberger-Dow 2011). Gegenseitiges Feedback ist daher ein Instrument, von dem sowohl die bewertende als auch die bewertete Person außerordentlich profitieren (vgl. dazu auch Kap. 3.3.2.6 „Neueste Tendenzen in der Übersetzungsdidaktik“).

Eine weitere Methode zur formativen Bewertung von Übersetzungsleistungen, insbesondere in Kombination mit Portfolios, sind Kompetenzraster. Dabei werden, ähnlich wie bei Bildungsstandards, anhand eines Kompetenzmodells Niveaustufen für die verschiedenen Teilkompetenzen erarbeitet (vgl. Edelmann/Tippelt 2004: 9), im Falle der Übersetzungsdidaktik sind das die entsprechenden translatorischen Teilkompetenzen. Bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen werden nun die erreichten Niveaustufen für die translatorischen Teilkompetenzen markiert und nach einem vorher festgelegten Schema in die Berechnung der Bewertung einbezogen. Ein sehr frühes Modell eines Kompetenzrasters für die Bewertung von Übersetzungsleistungen stellt Colina vor, die bereits 2003 darauf hinweist, dass die translatorische Kompetenz aus mehreren Komponenten besteht und daher auch die Überprüfung und Bewertung aus mehreren Komponenten bestehen sollte (vgl. Colina 2003: 133). Colina schlägt vor, die verschiedenen Subkompetenzen getrennt zu bewerten und die Teilbewertungen für die Endbewertung zusammenzuzählen (ebenda).[176]

Ein weiteres, auf verschiedenen Translationskompetenzmodellen basierendes Kompetenzraster wird von Angelelli (2009) vorgestellt. Dabei werden vier Subkompetenzen unterschieden (linguistisch, textuell, pragmatisch und strategisch) und in jeweils fünf Niveaustufen differenziert. Der große Fortschritt des Kompetenzrasters von Angelelli gegenüber traditionellen Fehlerrastern ist, dass nicht einzelne Fehler bewertet werden, sondern generell aufgezeigt wird, in welchem

[176] Colina bezieht sich dabei auf Caos Translationskompetenzmodell (1996).

Maße ein bestimmtes Kriterium für eine gelungene Übersetzung erreicht wird. Beispielsweise lautet die beste Bewertung der strategischen Subkompetenz bei Angelelli „T demonstrates astute and creative solutions to translation problems. Skillful use of resource materials is evident“ (Angelelli 2009: 38). Es kommt dabei also nicht auf die einzelnen gemachten Fehler oder guten Lösungen an, sondern auf eine globale Einschätzung im Hinblick auf die aufzubauende Kompetenz. Im Gegensatz zu defizitorientierten Fehlerrastern wird hier eine kompetenzorientierte Bewertung erreicht, die für Lernende ein lernförderliches Feedback darstellt.[177]

Ein sehr ausgefeiltes Raster zur Bewertung von Übersetzungsleistungen wird von Presas (2012) vorgestellt. Allerdings orientiert sich dieses Raster nicht an einem speziellen Translationskompetenzmodell, sondern an den für die entsprechende Lehrveranstaltung von der Fakultät definierten ‚Learning Outcomes'. Da diese von Presas als sichtbare Operationalisierung nicht-sichtbarer Kompetenzen definiert werden (vgl. Presas 2012: 148) können mit diesem Raster indirekt Kompetenzen gemessen und bewertet werden. Anhand der ‚Learning Outcomes' entwickelt Presas verschiedene Kriterien, für die jeweils drei unterschiedliche Bewertungsniveaus zur Verfügung stehen („Excellent“, „Very good-Good“, „Fail“) (vgl. Presas 2012: 161 f.). Trotz des großen Aufwandes, der laut Presas für die Erstellung des Rasters nötig ist - vor allem für die Erarbeitung der verschiedenen Niveaustufen - zieht Presas eine positive Bilanz. Dennoch zeigt Presas auch die Schwächen von Kompetenzrastern auf:

> „As it is also the case with any other instrument, rubrics have their limitations. The two most important, I believe, have to do with the instrument's reliability and the need to fine-tune the differences between criteria and levels of attainment. Enhancing the reliability of the assessment instruments will require the involvement of different raters in the application of the rubrics, as a means to gauge the extent to which they agree in their application. One further problem pertains to the subjectivity inherent in determining the quality criteria in translation. Whilst we may agree with Kiraly's (2000) claim that subjectivity may be permitted in the assessment of translations in academic institutions, the rigorous designing of assessment tools should make every effort to exclude arbitrariness.” (Presas 2012: 165)

Ein wichtiger Einwand von Presas ist die inhärente Subjektivität von Kompetenzrastern für die Bewertung von Übersetzungsleistungen. Allerdings haben auch, wie wir gesehen haben, scheinbar objektive Bewertungsinstrumente wie

[177] Vgl. dazu auch Presas (2012).

Fehlerraster eine inhärente Subjektivität. Dies liegt in der Natur der Übersetzung begründet, die sowohl aus quantitativ leicht zu messenden Komponenten (beispielsweise Orthographie) als auch nicht so einfach zu messenden qualitativen Komponenten (beispielsweise Erfüllung des Übersetzungsauftrages) besteht, sodass es bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen zwangsweise immer subjektive Anteile gibt. Selbstverständlich sollte, wie von Presas gefordert, ein Bewertungsinstrument immer so objektiv wie möglich sein, aber es wäre töricht zu glauben, dass es ein absolut objektives Bewertungsinstrument für Übersetzungsleistungen überhaupt geben kann. Die entscheidende Frage ist daher eher, wie transparent die Leistung bewertet wird. In dieser Hinsicht können differenzierte Kompetenzraster sehr zu einer transparenten Bewertung von Übersetzungsleistungen beitragen.

Einen Spezialfall eines Kompetenzrasters zur Bewertung von Übersetzungsleistungen hat Britta Nord (2007) entwickelt. Ihr Kompetenzraster ist für die Bewertung von Übersetzungsleistungen im Fremdsprachenunterricht vorgesehen und orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Es spielt in der Übersetzungsdidaktik für die Ausbildung von Übersetzern daher keine Rolle. Interessant ist hierbei jedoch, dass Nord ihr Kompetenzraster mit einem Raster für eine Selbstdiagnose eigener Kompetenzen gekoppelt hat (vgl. Nord 2007: 155 f.), welches zu einer differenzierten formativen Bewertung und einem reflektiven Lernen beiträgt. Ein ähnlich strukturiertes Diagnoseinstrument wird im Portfoliokonzept in Kapitel 5 vorgestellt.[178]

Eine besondere Herausforderung ist die Bewertung von Übersetzungsleistungen in kollaborativen Unterrichtskonzepten (vgl. Kiraly 1997a). Hier treten all jene Probleme auf, die bereits in Kap. 2.1.1.6 erwähnt wurden. Insbesondere der Aspekt der Sichtbarkeit der individuellen Leistung und damit der Gerechtigkeit der Notenvergabe innerhalb der Kleingruppe ist hier von besonderer Bedeutung. In Kap. 4.1 und Kap. 4.2 werden diese Punkte im Rahmen der Umsetzung kollaborativer Lernmethoden (Infomarkt und Lernteamcoaching) in der Übersetzungsdidaktik aufgegriffen und Lösungsmöglichkeiten für die in Gruppenarbeit entstehenden Probleme bei der Leistungsbewertung aufgezeigt.

---

[178] Vgl. Gross-Dinter (2007) zu einem Portfolio mit Selbstdiagnoseinstrumenten für die Dolmetscherausbildung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Übersetzungsdidaktik sich, ebenso wie die Allgemeine Hochschuldidaktik, in den letzten Jahren dezidiert für die Anwendung von formativer Bewertung bzw. einer Kombination aus summativer und formativer Bewertung ausspricht. Die Bewertung von Übersetzungen soll dabei nicht nur das konkrete Produkt, sondern auch den zugrundeliegenden Lernprozess abbilden und Lernende bei ihren Lernfortschritten unterstützen. Mit Kommentaren zu Übersetzungen (zum Teil), Selbstevaluierungen, Bewertung von Übersetzungen durch andere Lernende, Lerntagebüchern und Kompetenzrastern verfügt die Übersetzungsdidaktik mittlerweile über ausgefeilte und gut durchdachte Instrumente, um diesen Anspruch zu erfüllen. In Kapitel 4.3.1 wird ein Kompetenzraster zur Bewertung von Übersetzungsleistungen in Kombination mit einem Portfolio vorgestellt. Im folgenden Kapitel wird erläutert, welche Implikationen die Bologna-Reform speziell für übersetzungswissenschaftliche Studiengänge hat.

3.3.4 Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Ausbildung von Übersetzern an deutschen Hochschulen

In der übersetzungswissenschaftlichen ‚Train-the-Trainers'-Literatur[179] wird seit Anfang des neuen Jahrtausends die immer weiter steigende Heterogenität der Lerngruppen als Phänomen erwähnt und auch darauf hingewiesen, dass traditioneller Übersetzungsunterricht kaum Möglichkeiten für die Bewältigung der daraus entstehenden Probleme bietet (für den deutschsprachigen Raum beispielsweise bei Nord (2005a), auf internationaler Ebene beispielsweise bei Kelly (2005) oder González Davies (2004)). Die Gründe für die steigende Heterogenität der Lerngruppen in übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen ähneln denen in anderen Studiengängen (vgl. Kap. 2.4.5). Dennoch wird Heterogenität als Problem der Unterrichtsgestaltung bei den meisten Abhandlungen zu speziellen übersetzungsdidaktischen Methoden nicht thematisiert (vgl. dazu Kap. 3.3 Unterrichtsmethoden in der Übersetzungsdidaktik). In nur sehr wenigen Beiträgen wird auf die Eignung bestimmter Methoden für eine bestimmte Gruppenzusammensetzung hingewiesen.[180] Um das Problem steigender Heterogenität in Lerngruppen in der universitären Übersetzerausbildung zu bewältigen,

---

179 Vgl. Kap. 2.4 zur rasant angestiegenen Zahl an Publikationen, die sich mit dem Aufbau didaktischer Kompetenzen von Lehrenden beschäftigen.

180 Ausnahmen sind beispielsweise Orbán (2008) und Zhong (2008).

müssten jedoch die verschiedenen didaktischen Methoden, die für die Übersetzerausbildung zur Verfügung stehen, auf ihre Anwendbarkeit in Lerngruppen unterschiedlicher Größe und Heterogenität hin spezifiziert werden. Vor der Konzeption einer konkreten Lehrveranstaltung und vor der Planung konkreter didaktischer Methoden müsste immer die (mutmaßliche) Zusammensetzung der Lerngruppe analysiert und dann eine oder mehrere didaktische Methoden ausgewählt werden, die nicht nur im Hinblick auf die anvisierten Lernziele und aufzubauenden Kompetenzen, sondern auch bezüglich der Gruppengröße und -zusammensetzung angemessen und wirksam sind. Da viele übersetzungsdidaktische Methoden Abwandlungen oder Ableitungen didaktischer Methoden des gemäßigten konstruktivistischen Formenkreises sind, können eventuell vorhandene Hinweise in der konstruktivistisch-didaktischen bzw. hochschuldidaktischen Literatur hinsichtlich der Eignung spezifischer Methoden für bestimmte Lerngruppenzusammensetzungen im Übersetzungsunterricht aufschlussreich sein.

Hauptgrund für die steigende Heterogenität der Lerngruppen in der Übersetzerausbildung ist, wie auch in anderen Studiengängen, ein gesellschaftlicher Wandel, dessen Ausdruck (nicht jedoch Auslöser) in der Bologna-Reform zu sehen ist. Als großes Problem der Bologna-Reform für die Übersetzerausbildung an deutschen Hochschulen wird in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur die Umstrukturierung der alten Diplom-Studiengänge in ein zweistufiges Studiengangs-system mit Bachelor als erstem berufsqualifizierendem akademischen und Master als zweitem Abschluss gesehen, insbesondere hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen im Bachelor aufgebaut werden und welche dem Masterstudiengang vorbehalten sein sollen (vgl. Hagemann 2005; Nord 2005a; Schmitt 2007). Strittig ist auch die Frage, ob zwischen dem BA-Studium und dem MA-Studium ein fachlicher Zusammenhang bestehen sollte oder nicht. Schmitt (2007) fasst die Möglichkeit, einen fachfremden BA-Abschluss mit einem übersetzungswissenschaftlichen Master zu kombinieren, prinzipiell als Chance auf, während Bernardini (2004b) vehement dafür plädiert, einen übersetzungswissenschaftlichen Master grundsätzlich nur Absolventen eines übersetzungswissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs zu öffnen. Tatsächlich ist eines der Probleme der Umstrukturierung übersetzungs-wissenschaftlicher Studiengänge die Ansiedelung der Fachübersetzungsmodule bzw. des Kompetenzerwerbs im Sachfach. Wenn die Annahme der meisten deutschen Hochschulen stimmt, dass man in einem sechssemestrigen BA-Studiengang nicht die

Inhalte eines Diplom-Studiengangs vermitteln kann und daher im BA-Studiengang keine Spezialisierung zum Fachübersetzer stattfinden sollte (vgl. Nord 2005a),[181] kann man dann wirklich davon ausgehen, dass die für professionelle Fachübersetzer notwendigen Kompetenzen im viel kürzeren MA-Studiengang erworben werden können?[182] Insbesondere im Hinblick auf den hohen Anteil prozeduralen Wissens in der translatorischen Kompetenz (vgl. Kap. 3.1.2.3) und die lange Dauer der Konsolidierung prozeduralen Wissens im Langzeitgedächtnis (vgl. Kap. 2.2.1.3) ist diese Aufteilung zumindest diskussionswürdig. Da in den meisten MA-Studiengängen die Erstellung der Masterarbeit innerhalb der veranschlagten vier Semester vorgesehen ist, bleiben für den Aufbau dieses prozeduralen Wissens nur drei Semester, sodass Absolventen von übersetzungswissenschaftlichen MA-Studiengängen, die als Fachübersetzer arbeiten wollen bzw. müssen,[183] nach dem Studium zwangsläufig eine lange Zeit brauchen, um sich dieses prozedurale Wissen anzueignen, dann jedoch ohne Anleitung und Begleitung durch Lehrende, sondern durch Sprung ins kalte Wasser. Nord (2005a) weist außerdem darauf hin, dass ein Gutteil der Bachelor-Absolventen mangels Alternativen als Fachübersetzer arbeiten muss, jedoch ohne dafür ausgebildet zu sein, da sie ja in den meisten BA-Studiengängen im Bereich Übersetzungswissenschaft keine spezialisierten translatorischen Kompetenzen aufgebaut haben. Das bedeutet aber nichts anderes als dass mit der derzeitigen Aufteilung der Fachübersetzerspezialisierung weder die BA- noch die MA-Absolventen ausreichend im Hinblick auf die Employability im Sinne einer Vorbereitung auf eine Tätigkeit in ihrem Berufsfeld ausgebildet werden (vgl. Kap. 2.4.6 zur Diskussion um Employability in der Hochschuldidaktik).

---

181 Ausnahmen sind die Hochschule Magdeburg-Stendal, die einen BA mit Spezialisierung zum Fachübersetzer anbietet, sowie die Universität Heidelberg, an der ein BA in Translation Studies for Information Technologies erworben werden kann.

182 Vgl. dazu Kap. 2.4.6 zur Auswirkung der Bologna-Reform auf die neue Lernkultur an Hochschulen.

183 Zwar hat sich das Berufsfeld des Übersetzers in den letzten zwanzig Jahren erweitert und diversifiziert (vgl. Hagemann 2005, Risku 2009a), dennoch sind mindestens drei Viertel aller Übersetzer mit Hochschulausbildung als Fachübersetzer tätig, davon wiederum die überwältigende Mehrheit im Bereich Technik (vgl. Schmitt 1999). Auch wenn man Employability, wie in Kap. 2.4.6 diskutiert, nicht eng auf die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf fokussiert, sondern als Vorbereitung auf ein weiter gefasstes berufliches Tätigkeitsfeld, so muss sich meines Erachtens diese deutliche Verteilung der Absolventen auf bestimmte Tätigkeiten innerhalb des weiten Berufsfeldes ‚Übersetzen' auch in der Übersetzerausbildung widerspiegeln, um dem Anspruch einer Employability gerecht zu werden.

Ein weiteres Argument gegen die Verlagerung der Fachübersetzerspezialisierung in die Masterstudiengänge ist lerntheoretischer Natur: Wie im Kapitel über die Prinzipien gelingenden Lernens (Kap. 2.3) gezeigt wurde, braucht das Gehirn für die Generierung von Korrelationen und damit von Gesetzmäßigkeiten eine hohe Anzahl geeigneter Beispiele. Diese hohe Anzahl geeigneter Beispiele zur eigenständigen Generierung von Gesetzmäßigkeiten - was im Falle einer gelungenen Übersetzerausbildung nichts anderes ist als die Generierung erfolgreicher Strategien zur Lösung von Übersetzungsproblemen - kann in einem viersemestrigen MA-Studiengang allein wahrscheinlich nicht erreicht werden. Überlegenswert ist daher, ob die Verlagerung der Fachübersetzer-Spezialisierung ausschließlich in den MA-Studiengang, wie er in Deutschland derzeit vorherrschend ist, zielführend ist.

Bei aller Kritik an den Auswirkungen der Bologna-Reform auf die universitäre Übersetzerausbildung in Deutschland bietet diese jedoch auch große Chancen: Zum einen ist der mit dem Anspruch eines berufsqualifizierenden, akademischen Anschlusses verknüpfte Praxisbezug, der seit der Bologna-Reform verstärkt von den Hochschulen gefordert wird, eine Möglichkeit, eine höhere Authentizität der im Übersetzungsunterricht behandelten Texte sowie eine verstärkte Einbindung von Projektarbeit nicht nur als didaktisch wünschenswert zu begründen, sondern auch aus hochschulpolitischen Gründen von den Lehrenden einzufordern. Wahrscheinlich wird auch auf die Übersetzungsdidaktik zutreffen, was Knauf (2005: 186) bereits für die Allgemeine Hochschuldidaktik festgehalten hat, nämlich dass die allgemeinen gesellschaftspolitischen Trends und hochschulpolitischen Sachzwänge mehr für die Implementierung lernerzentrierter Methoden an deutschen Hochschulen verantwortlich sein werden als die Erkenntnisse der Lernforscher. Zudem zwingt die Bologna-Reform dazu, über überkommene Strukturen in der universitären Übersetzerausbildung nachzudenken, und ermöglicht die Einführung grundlegender Verbesserungen (vgl. Hagemann 2005; Kelly 2005; Schmitt 2007). Die Auswirkungen der Bologna-Reform auf die universitäre Übersetzerausbildung in Deutschland sind also enorm. Tatsächlich steht in den deutschen übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen, insbesondere nach den ersten Korrekturen an den neuen BA- und MA-Studiengängen, quasi ‚kein Stein mehr auf dem anderen'. Die Möglichkeiten, Lehrveranstaltungen unter Einbeziehung aktivierender Lehrmethoden und mit einem höheren Praxisbezug als in den alten Diplom-Studiengängen zu konzipieren, sind stark gestiegen. Ebenso groß wie die Chancen, die sich aus diesen

grundlegenden Veränderungen ergeben, ist jedoch das Risiko, dass durch die einseitige Verteilung der Fachübersetzerausbildung auf den MA-Studiengang gerade die von der Bologna-Reform geforderte Employability nicht erreicht werden kann.

3.3.5 Zusammenfassung und Ausblick: Entwicklung der Übersetzungsdidaktik

So vielfältig die alternativen Konzepte für den Übersetzungsunterricht auch sind, in einem sind sich Übersetzungsdidaktiker einig: Der traditionelle lehrerzentrierte Übersetzungsunterricht hat ausgedient. Und noch in einem weiteren Punkt gibt es weitestgehend Übereinstimmung: Die universitäre Übersetzerausbildung muss in einem höheren Maße als noch vor der Jahrhundertwende mit der Lebenswirklichkeit professioneller Übersetzer in Einklang gebracht werden, wobei man sich über den Grad der Praxisnähe durchaus streitet.

Fast alle Übersetzungsdidaktiker bemühen sich, aktivierende Elemente in ihre Unterrichtskonzepte einzubauen, das Maß der Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Studierenden ist dabei jedoch sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht von sehr stark strukturierten Ansätzen, bei denen die Studierenden eher ‚an die Hand' genommen werden und Lernziele explizit vorgegeben werden, bis zu Unterrichtskonzepten, die sehr stark auf sich selbst konstituierendes Wissen und Lernerautonomie setzen. Doch trotz aller konzeptuellen Unterschiede schließen sich diese verschiedenen Ansätze nicht grundsätzlich gegenseitig aus, da sie jeweils für unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen und Lernstufen geeignet sind, sodass ein konzeptuell offenes Curriculum Raum für unterschiedliche Unterrichtsmethoden bieten kann.

Gerade in den letzten Jahren hat die Diskussion über neue Methoden in der Übersetzungsdidaktik eine außerordentliche Dynamik angenommen, insbesondere durch die Integration multimedialer, vernetzter und translationsprozessorientierter Methoden. Ebenso wie in der Allgemeinen Hochschuldidaktik hat auch hier die Bologna-Reform für eine starke Zunahme des Interesses an aktivierenden Methoden bzw. lernerzentrierten Konzepten gesorgt. Dies ist auch im Zusammenhang mit der steigenden Heterogenität der Lerngruppen von Bedeutung, da aktivierende Lehrmethoden grundsätzlich ein höheres Potenzial haben, die durch die Heterogenität entstehenden Probleme zu bewältigen (vgl. Kap. 2.4.5). Die

Möglichkeiten für Lehrende, aus dem gesamten Spektrum je nach Zusammensetzung, Größe und Vorwissen der Lerngruppe geeignete übersetzungsdidaktische Methoden auszuwählen, sind mittlerweile sehr vielfältig geworden, sodass Übersetzungsdidaktiker recht optimistisch in die Zukunft schauen können und inzwischen zu einer ‚quantité non négligeable' der Translations-wissenschaft geworden sind. Im folgenden Kapitel wird untersucht, unter welchen Umständen aktivierende Lehrmethoden in der universitären Übesetzerausbildung tatsächlich produktiv für heterogene Lerngruppen genutzt werden können.

4 Erfahrungen mit ausgewählten aktivierenden Methoden in heterogenen Lerngruppen

In Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit wurde gezeigt, dass die Übersetzungsdidaktik, ebenso wie die Allgemeine Hochschuldidaktik, einen grundlegenden Paradigmenwechsel von der Instruktion hin zur Konstruktion vollzogen hat. Damit wurde einerseits auf die neuen Perspektiven der Lernwissenschaften, bei denen nun der Lernende im Mittelpunkt steht, und andererseits auf die gesellschaftspolitischen Anforderungen an Hochschul- und Fachdidaktiken durch die Bologna-Reform und eine insgesamt immer stärkere Heterogenisierung der Lernenden reagiert. Ausgehend von den Paradigmen konstruktivistischen Lernens und den Rahmenbedingungen des Lernens aus neurowissenschaftlicher Perspektive wurden dabei Prinzipien gelingenden Lernens formuliert und postuliert, dass aktivierende Lehrmethoden im Sinne einer aktiven und kognitiv fokussierten Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt am besten geeignet sind, diese Prinzipien zu operationalisieren.

Der vorhandenen Literatur wurden außerdem einige allgemeine Annahmen über aktivierende Lehrmethoden entnommen, nämlich dass diese im Allgemeinen und in der Übersetzerausbildung im Besonderen einen Mehrwert gegenüber den traditionellen lehrerzentrierten Methoden haben und dass dieser sich einerseits in einem parallelen Aufbau generischer und fachspezifischer Kompetenzen und andererseits in einem besseren Aufbau der fachspezifischen translatorischen Kompetenzen im Sinne einer Überwindung trägen Wissens äußert (vgl. Kap. 2.4.1). Bisher sind in der entsprechenden Literatur kaum einzelne aktivierende Lehrmethoden im Hinblick auf ihren Mehrwert gegenüber lehrerzentrierten Methoden überprüft worden und es herrschen sehr allgemeine und vage Annahmen über aktivierende Lehrmethoden vor (vgl. Kap. 2.4.1). Dieses Kapitel soll daher anhand der aufgeführten Erfahrungen mit einzelnen aktivierenden Lehrmethoden[184] in der Übersetzerausbildung Gelegenheit zu einer differenzierteren Betrachtung dieser allgemeinen Annahmen bieten. Die Hypothesen, die im vorliegenden Kapitel untersucht werden, sind daher absichtlich sehr allgemein formuliert, um eine Auseinandersetzung mit den bisher in der Literatur postulierten allgemeinen Vorzügen aktivierender Lehrmethoden zu ermöglichen.

---

[184] Die Auswahl der einzelnen Methoden wird in den jeweiligen einführenden Kapiteln erläutert (Kap. 4.1, 4.2 und 4.2). Zum Bekanntheitsgrad der untersuchten Methoden siehe die Ergebnisse des Fragebogens in Kap. 4.1.3, 4.2.3 und 4.3.3.

Die Übersetzungsdidaktik hat sich stark von einer produktorientierten zu einer prozessorientierten Wissenschaft gewandelt und zahlreiche Erkenntnisse der Lern-, Expertise- und Kognitionsforschung übernommen. Damit trägt sie dem Umstand Rechnung, dass Lernen einerseits und Übersetzen andererseits heutzutage als komplexe Prozesse bzw. als Prozesse zum Lösen komplexer Probleme angesehen werden, die allein mit den Methoden des Lernens durch Instruktion nicht mehr zu bewältigen sind.

Im folgenden Kapitel sollen nun drei aktivierende Methoden daraufhin untersucht werden, in welchem Maße sie für die Bewältigung einer der auffallendsten Herausforderungen der heutigen Übersetzungsdidaktik, nämlich der zunehmenden Heterogenisierung der Lerngruppen, geeignet sind. Weiterhin sollen die oben genannten und recht allgemein formulierten Annahmen der vorhandenen Literatur über aktivierende Lehrmethoden dahingehend überprüft werden, ob dieser Unterrichtsweise ein Mehrwert gegenüber traditionellen Lehrmethoden zugeschrieben werden kann. Die Nullhypothese für die vorliegende Arbeit lautet daher folgendermaßen:

> H_0: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der gewählten übersetzungsdidaktischen Methode und der Kompetenzentwicklung von Studierenden in heterogenen Lerngruppen in übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen.

Die zugehörige Alternativhypothese lautet dementsprechend:

> H_1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der gewählten übersetzungsdidaktischen Methode und der Kompetenzentwicklung von Studierenden in heterogenen Lerngruppen in übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen.

Der hier vorliegenden Untersuchung wird Kellys Modell der translatorischen Kompetenz zugrunde gelegt (vgl. Kap. 3.1.2.6), da es eines der wenigen explizit didaktischen Modelle und hinreichend flexibel ist, sodass es an sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen der universitären Übersetzerausbildung angepasst werden kann. Außerdem weist es einen hohen Praxisbezug auf, da es in weiten Teilen mit den Anforderungen übereinstimmt, die laut dem Arbeitskreis Transforum (2006) heutzutage an Berufsübersetzer gestellt werden (vgl. Kap. 3.1.2.6). Trotz seiner Knappheit ist es umfassend und betont die Wichtigkeit der sozioprofessionellen

Kompetenz für Übersetzer. Im Hinblick auf den Erwerb translatorischer Kompetenz dient Kiralys holistischer Ansatz (vgl. Kap. 3.2.5) als Grundlage. Die hier untersuchten Gruppen sind aufgrund ihrer heterogenen Zusammensetzung im mittleren Teil des Kiraly-Modells anzusiedeln, sodass bei ihnen aktivierende Lehrmethoden mit einer ausreichenden instruktionalen Unterstützung zur Anwendung kommen sollten (vgl. dazu Kap. 4.1, 4.2 und 4.3).

Bei den drei Lehrveranstaltungen, die für die Untersuchung der aktivierenden Lehrmethoden herangezogen wurden, handelt es sich um zwei Übersetzungsübungen und eine Lehrveranstaltung zum Aufbau einer translatorischen Subkompetenz (Recherchekompetenz). In allen drei Übungen sollen die in Kap. 2.3 aufgeführten Prinzipien gelingenden Lernens umgesetzt und fachspezifische sowie generische Kompetenzen aufgebaut werden. Die Lehrveranstaltungen sind daher so konzipiert, dass sich den Studierenden folgende Möglichkeiten bieten:

- Lernen in einem entspannten Feld aus Sicherheit und Anregung
- Soziale Eingebundenheit und positive Emotionen beim Lernen
- Herstellen von Bezügen durch Einbinden eigener Interessen und Anknüpfungspunkte an Vorwissen
- Selbstwirksamkeit/Erleben eigener Kompetenz und selbstständiges Durchdringen des Stoffes
- Gelegenheit zum Wiederholen und Festigen von Wissen
- Gelegenheit zum Lernen am Modell
- Entwicklung sozioprofessioneller Kompetenz

Ein weiterer Bezugsrahmen für die Konzeption der drei Lehrveranstaltungen sind die Ergebnisse der Expertiseforschung, insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung der ‚Deliberate practice' (vgl. Kap. 3.1.2 „Der Übersetzer als Experte"). Bei allen drei Lehrveranstaltungen wurde daher darauf geachtet, dass die Lernenden spezifische Instruktionen zur Verbesserung ihrer Leistung, ein unmittelbares und detailliertes Feedback und die Gelegenheit zum häufigen Üben erhielten.

Zwar gibt es einige Arbeiten, die sich mit Portfolioarbeit im Bereich der Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik beschäftigen (vgl. beispielsweise Gross-Dinter 2007, Hurtado Albir 2007, Nord 2007, Rico 2010, Schäffner 2004; vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3), jedoch gibt es meines Wissens noch keine Studien zur Wirksamkeit von

Lernteamcoaching oder Infomarkt-Konzepten in der universitären Übersetzerausbildung (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.2 und 3.3.2.7.2). Außerdem ist keiner der Beiträge zur Portfolioarbeit als längerfristige Beobachtungsstudie in der Übersetzerausbildung angelegt, sodass für die vorliegende Arbeit ein eigenes Instrumentarium zur Bewertung der Wirksamkeit dieser aktivierenden Lehrmethoden zusammengestellt werden musste. Zur Messung der Kompetenzentwicklung[185] sowie zur Evaluierung der drei Methoden wurde daher ein eigener Fragebogen mit einem quantitativen und einem qualitativen Teil entwickelt (Anhang 7.1.2, 7.2.1 und 7.3.1). Der quantitative Teil setzt sich aus zwei Frageblöcken zusammen: Im ersten Frageblock wurde nach der Zufriedenheit mit dem Unterricht bzw. mit der Methode, mit dem Informationsmaterial, der Unterstützung durch die Dozentin, der Arbeitsatmosphäre usw. gefragt. Besonders die Fragen nach der Unterstützung durch die Dozentin und nach der Arbeitsatmosphäre können Auskunft über das Gefühl der sozialen Eingebundenheit, den Aspekt der ‚Sicherheit' in einem entspannten Feld und positive Emotionen beim Lernen geben, da sich darin das Bemühen um eine Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung, Unterstützung und Ermutigung widerspiegelt. Diese Fragen, zusammen mit der Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit mit der Methode und dem Informationsmaterial, lassen auch eine Einschätzung zu, ob es gelungen ist, die sogenannten ‚gewissheitsorientierten' Studierenden aufzufangen und ihnen genügend Elemente anzubieten, die ihre mögliche Verunsicherung durch die aktivierenden Lehrmethoden kompensieren können (vgl. Kap. 2.1.1.6). Die Frage nach der Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Dozentin beinhaltet auch die Frage nach der Qualität des Feedbacks, das von besonderer Bedeutung für den Aufbau von Expertise ist (vgl. Kap. 3.1.2 „Der Übersetzer als Experte"; Kap. 3.3.3 „Feedback und Bewertung von Übersetzungsleistungen").

---

185 Im Rahmen anderer Konzepte werden vielfältige Überlegungen zur Möglichkeit der Beurteilung von Übersetzungen angestellt, beispielsweise von House (1997), Mertin (2006), Reiss (1971). Diese stehen jedoch in einem anderen Zusammenhang und haben keinen didaktischen Hintergrund, sodass sie für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit nicht in Betracht kommen. Andere Beiträge basieren zwar auf einem didaktischen Hintergrund, beschäftigen sich jedoch mit der Messung bzw. Beurteilung der Performanz der Lernenden, ein Beispiel hierfür ist der Beitrag von Massey/Ehrensberger-Dow (2013). Für die Bewertung der Kompetenzentwicklung im Rahmen der verschiedenen vorgestellten Konzepte wurde in der vorliegenden Arbeit eine Kombination aus verschiedenen Instrumenten gewählt, die eine Beobachtung der Entwicklung über einen längeren Zeitraum sowohl aus der Perspektive der Lernenden wie der Lehrenden erlauben. Vgl. dazu die Diskussion über die Möglichkeiten zur Messung der Kompetenzentwicklung bei generischen Kompetenzen und die dabei auftretenden Schwierigkeiten in Kap. 2.1.2.

Außerdem wurden die Studierenden in diesem ersten Fragenblock danach gefragt, ob sie ihrer Meinung nach mehr oder weniger gelernt haben als in einer traditionellen Übersetzungsübung, wie hoch sie ihren Arbeitsaufwand einschätzen und ob sich die Übung bzw. die Methode ihrer Meinung nach für sie gelohnt hat. Abgesehen von einer Überprüfung des Lernzuwachses bei aktivierender Lehre können diese Fragen auch Auskunft über den Aspekt der ‚Anregung' innerhalb des Konzeptes eines entspannten Feldes geben: Ist es gelungen, die Studierenden in den heterogenen Gruppen individuell zu fördern, ihnen genügend Anregungen zu bieten, den Arbeitsaufwand in einem verträglichen Maß zu halten und gleichzeitig sowohl Über- als auch Unterforderung zu vermeiden? Die Frage nach der subjektiven Einschätzung des Arbeitsaufwandes kann dabei sinnvollerweise nur zusammen mit der Zufriedenheit mit der Methode und dem von den Studierenden empfundenen Mehrwert der Methode betrachtet werden (vgl. dazu Kap. 4.1.3, 4.2.3 und 4.3.3 zur Evaluation der Methoden).

Im zweiten Block des quantitativen Fragebogenteils wurden die Studierenden dazu befragt, ob sie gerne noch einmal mit der ausgewählten Methode arbeiten würden, ob sie diese Methode bereits vorher kannten und inwiefern sie folgende Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz (generische Kompetenzen) ausbilden konnten:

- Eigenverantwortung
- Zeitmanagement
- Teamfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Projektmanagement
- Präsentationsfähigkeit
- Kreativität
- Problemlösefähigkeit
- Wissensmanagement (Recherchefähigkeit)

Diese neun Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz decken einen großen Bereich der in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur genannten professionellen und persönlichen Kompetenzen von Übersetzern ab (vgl. Kap. 3.1.2 „Der Übersetzer als Experte"). Andere fachübergreifende Kompetenzen, die in der

Literatur genannt werden, wie z. B. Gründlichkeit, Fähigkeit zur Selbstkritik, Bereitschaft zur Weiterbildung (vgl. Kap. 3.1.2 „Der Übersetzer als Experte“), sind Teil der sogenannten ‚psycho-physiologischen Komponenten’ (vgl. Kap. 3.1.2.3), die zu einem großen Teil zur psychologischen Disposition der jeweiligen Einzelperson gehören und nur schwer in einer Lehrveranstaltung zu entwickeln sind. In den einzelnen Kapiteln zu den jeweiligen Methoden wird noch einmal eingehend erläutert, inwiefern die Prinzipien gelingenden Lernens umgesetzt und welche der genannten sozioprofessionellen Fähigkeiten jeweils aufgebaut werden sollen.

Im qualitativen Teil des Fragebogens wurden die Studierenden auch zu ihren Verbesserungsvorschlägen zum Konzept der jeweiligen Methode befragt. Außerdem konnten sie ausführen, was ihnen an der Methode am besten und am wenigsten gefallen hat.

Als weitere Informationsquellen zur Kompetenzentwicklung wurden Vergleiche mit Kontrollgruppen und Beobachtungen der Lehrkraft zum Lernprozess und zum Ablauf der Gruppenprozesse in den beiden kollaborativen Methoden (Infomarkt und Lernteamcoaching) herangezogen. Beim Portolio-Konzept wurde die Kompetenz-entwicklung anhand des Lernfortschritts über einen längeren Zeitraum (bis zu vier Semester) mit entsprechenden Lernkurven beobachtet. Dabei dienen insbesondere die beiden Instrumente ‚Vergleich mit Kontrollgruppen’ und ‚Beobachtungen der Lehrkraft’ der Minimierung der Subjektivität der durch die Fragebögen gewonnenen studentischen Selbstauskünfte. Bedingt durch die speziellen Anforderungen der untersuchten MA- bzw. BA-Studiengänge gibt es bei den Kontrollgruppen jeweils unterschiedliche Konstanten, durch die ein einheitlicher Bezugspunkt für den Vergleich sichergestellt werden soll: Die Kontrollgruppen für die Methoden ‚Lernteamcoaching‘ und ‚Portfolio‘ setzen sich im Wesentlichen aus denselben Teilnehmern zusammen, die auch an den Übersetzungsübungen mit ‚Lernteamcoaching‘ bzw. ‚Portfolio‘ teilgenommen haben. Dabei handelt es sich jeweils um eine Übersetzungsübung in die andere Sprachrichtung (D-Sp), bei der keine besondere aktivierende Lehrmethode angewendet wird. Die Konstante für einen einheitlichen Bezugspunkt und damit für eine Vergleichbarkeit zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe sind somit die identischen Teilnehmer. Die Kontrollgruppe für die Lehrmethode ‚Infomarkt‘ setzt sich zwar nicht aus denselben Teilnehmern zusammen, jedoch wird die Lehrveranstaltung in verschiedenen

Semestern mit identischem Inhalt von derselben Lehrkraft einmal mit und einmal ohne Infomarkt verglichen, sodass hier ein einheitlicher Bezugspunkt zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe besteht. Dennoch muss bei der Konstruktion der Kontrollgruppen beachtet werden, dass in einem didaktischen Umfeld Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit von Lehrmethoden, die aus einem Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen resultieren, nur sehr vorsichtig gezogen werden können, da Studierende nicht nur in dem begrenzten Rahmen der Lehrveranstaltungen lernen, sondern in ihrem gesamten Lebensumfeld, sodass die Faktoren, die letztlich zu einem Lernerfolg geführt haben, nur sehr schwer abzugrenzen sind (vgl. Kiraly 2005, 2013b).

Bei den Beobachtungen der Lehrkraft handelt es sich um eine Analyse der Verhaltensmuster der Teilnehmer in den jeweiligen Lehrveranstaltungen anhand bestimmter Leitfragen und auf der Basis von Gedächtnisprotokollen, die jeweils zum Semesterende notiert wurden. Folgende Leitfragen werden den Beobachtungen der Lehrkraft zugrunde gelegt:

- Wie reagieren die Teilnehmer auf die Einführung der jeweiligen aktivierenden Lehrmethode und wie gut wird die Methode im Verlauf der Lehrveranstaltung akzeptiert?
- Wie funktionieren die Gruppen und wie werden die unterschiedlichen Teilnehmer in die Gruppen integriert? (nur bei Infomarkt und Lernteamcoaching)
- Gibt es einen beobachtbaren Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern?
- Wie entwickeln sich die Beziehungen zwischen den Teilnehmern?
- Wie entwickelt sich die Kommunikation unter den Teilnehmern? Wie hoch ist der Anteil an formeller (während des Unterrichts) vs. informeller Kommunikation (in den Pausen bzw. vor und nach dem Unterricht)?
- Welche Kompetenzentwicklung kann unmittelbar beobachtet werden?

Diese Leitfragen dienen als Indikatoren für den Grad der Integration der heterogenen Lerngruppen, die Umsetzung der Prinzipien gelingenden Lernens sowie eine globale Einschätzung des Lernfortschritts der Teilnehmer. Außerdem können die aus den Fragebögen gewonnenen Einschätzungen der Teilnehmer mit der Perspektive der Lehrkraft abgeglichen und somit deren Subjektivität reduziert werden (vgl. die Ausführungen zu den Kontrollinstrumenten in den Kapiteln zu den einzelnen

Methoden 4.1.3.1, 4.2.3.1 und 4.3.3.1).[186] Um außerdem sicherzustellen, dass die Lehrmethoden während des Untersuchungszeitraums konsistent bleiben, wurde bei jeder der drei Lehrmethoden den zu evaluierenden Semestern ein Pilotsemester zur Erprobung der Lehrmethode und zur Analyse größerer Kritikpunkte durch die Studierenden vorgeschaltet (vgl. dazu die Erläuterungen in den Kap. 4.1.1, 4.2.1 und 4.3.1). Im Verlauf der Semester, die in die Evaluation einbezogen wurden, wurden daher keine Änderungen an der Lehrmethode vorgenommen, sodass eine Vergleichbarkeit gegeben ist.

Alle diese Maßnahmen zur Herstellung größtmöglicher Objektivität und Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Semester sowie der Versuchs- und Kontrollgruppen erfüllen die in Kapitel 2.1.2 ausgeführten Bedingungen für die Messung der fachspezifischen und besonders der generischen Kompetenzen im Rahmen der innerhalb der drei Lehrveranstaltungen vorherrschenden Möglichkeiten. Dennoch muss an dieser Stelle deutlich gesagt werden, dass die Bedingungen für eine quantitativ-empirische Untersuchung nicht erfüllt werden können, vor allem aufgrund der insgesamt zu geringen Teilnehmerzahlen. Ein weiteres Hindernis für die Durchführung einer quantitativ-empirischen Studie liegt in der Zusammensetzung der ausgewählten Lerngruppen. Da sich diese Untersuchung auf die Wirksamkeit aktivierender Lehrmethoden in heterogenen Lerngruppen beziehen soll, gibt es methodische Probleme auf mehreren Ebenen, nämlich bei der Erhebung des Wissensstandes vor Beginn der Lehrveranstaltung, bei der Auswahl angemessener Texte/Lerninhalte zur Überprüfung des Lernfortschritts und der objektiven Bewertung des Lernfortschritts. Die gewählten Messinstrumente – Fragebögen mit Selbstevaluierung sowie Beobachtungen durch die Lehrkraft – haben einen hohen subjektiven Charakter, der allerdings durch die verschiedenen Perspektiven (einmal Bewertung aus der Sicht der Lehrkraft, einmal aus der Sicht der Lernenden), die bei der Evaluierung eingenommen werden, etwas ausgeglichen wird. Zur Reduzierung der Subjektivität konnten zumindest bei einigen Fragen Ergebnisse aus Kontrollgruppen zum Vergleich herangezogen werden.

Auf eine leichter objektivierbare Evaluierung des Lernzuwachses durch standardisierte Vortests und Endklausuren wurde aus zwei Gründen verzichtet: Erstens ist die Konzeption der drei Lehrveranstaltungen stark auf die

---

[186] Das Kontrollinstrument ‚Lernkurven' wird nur bei der Portfolio-Methode angewendet und darum im Kapitel 4.1.3 genauer besprochen.

Selbstwirksamkeit der Studierenden ausgerichtet. Die Selbstwirksamkeit ergibt sich auch durch den formativen Ansatz und dadurch prozesshaften Charakter der Beurteilung. Vortests und Endklausuren sind jedoch Bestandteile einer rein summativen Beurteilung und daher für die formative Beurteilung nicht geeignet. Zweitens macht die Heterogenität der Gruppen eine Auswahl geeigneter Tests, die der Unterschiedlichkeit an Vorkenntnissen Rechnung tragen, quasi unmöglich. Eine streng empirisch ausgerichtete Studie mit standardisierten Wissenstests bzw. Übersetzungsklausuren hätte diese beiden zentralen Ziele der Lehrveranstaltungen ad absurdum geführt.[187] Alle Schlüsse, die aus den Beobachtungen und Ergebnissen der drei Lehrveranstaltungen gezogen werden können, können daher naturgemäß nur exemplarischen Charakter haben. Dennoch können sie einen Anhaltspunkt dafür liefern, ob bestimmte aktivierende Lehrmethoden in der Übersetzerausbildung in heterogenen Lerngruppen mit Gewinn angewendet werden können. Für eine Überprüfung der Ergebnisse sind daher weitere, größer angelegte empirische Studien notwendig und wünschenswert.

Im Einzelnen werden folgende Themen behandelt: In Kapitel 4.1 wird die Methode ‚Infomarkt' im Rahmen einer Übung zur Einführung in die Terminologiearbeit untersucht. Kapitel 4.2 beschäftigt sich mit einer gemeinsprachlichen Übersetzungsübung, in der die Methode ‚Lernteamcoaching' an die Übersetzerausbildung angepasst wurde. In Kapitel 4.3 wird ein Portfolio-Konzept für eine Fachübersetzungsübung im Fachgebiet Technik mit integrierten Selbst-diagnoseinstrumenten sowie einem Kompetenzraster zur formativen Bewertung der Übersetzungsleistungen vorgestellt. In allen drei Übungen ist das erklärte Ziel, Autonomie, Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung der Lernenden zu stärken, ihnen durch hohe Anforderungen einen Einblick in eine professionelle Arbeitsweise zu geben und ihnen gleichzeitig durch ein hohes Maß an Sicherheit, Wertschätzung und konstruktivem Feedback einen verlässlichen Rahmen zur Orientierung zu bieten.

[187] Im Falle der Fachübersetzungsübung mit Portfolio haben die Teilnehmer sogar vehement gegen einen traditionellen Ablauf mit einheitlichen Texten und Abschlussklausur protestiert, sodass keine Kontrollgruppe für den Vergleich des Lernfortschritts konstruiert werden konnte.

4.1 Infomarkt

Als Beispiel für eine Lehrveranstaltung in der Übersetzerausbildung, die nicht zum Typus ‚Übersetzungsübung' gehört, wurde die Übung ‚Einführung in die Terminologiearbeit' ausgewählt. Es handelt sich dabei um eine einsemestrige sprachenübergreifende Veranstaltung für Studierende mit der B-Sprache Deutsch im Studiengang MA ‚Sprache, Kultur, Translation'.[188] Alle am FTSK in Germersheim angebotenen A-Sprachen sind vertreten. Es nehmen sowohl Anfänger im Masterstudium teil, als auch fortgeschrittene Studierende, die sich beispielsweise für ihre im Bereich Terminologiearbeit angesiedelte Masterarbeit das notwendige Hintergrundwissen aneignen wollen oder aus berufspraktischen Gründen an der Veranstaltung interessiert sind. Außerdem gibt es meistens eine kleine Anzahl an Austauschstudierenden, die an der Übung teilnehmen, jedoch keine BA-Studierenden. Die meisten Studierenden haben, von Ausnahmen abgesehen, keine großen Erfahrungen mit den Grundsätzen und Methoden der Terminologiearbeit. Erfahrungsgemäß gibt es pro Semester ein oder zwei ältere Teilnehmer. Die Zusammensetzung der Gruppe ist daher im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund sehr heterogen, im Hinblick auf den Lernstand und die Altersmischung jedoch schwach heterogen, sodass insgesamt von einer mittleren Heterogenität der Lerngruppe ausgegangen werden kann und daher die Möglichkeit der Anwendung kollaborativer Methoden besteht (vgl. Kap. 2.1.1.6). Es wird außerdem angenommen, dass es im Kurs sowohl ungewissheits- als auch gewissheitsorientierte Teilnehmer gibt, sodass auf beide Persönlichkeitsausprägungen Rücksicht genommen werden soll.

Innerhalb des Erwerbsmodells translatorischer Kompetenz von Kiraly (vgl. Kap. 3.2.5), das der Konzeption der Lehrveranstaltung zugrunde liegt, wird diese Übung eher im mittleren Bereich angesiedelt, da es sich um MA-Studierende handelt, wobei sich die meisten am Anfang des MA-Studiums befinden. Aus technischen Gründen (Anzahl der Computer im Raum) ist die Teilnehmerzahl auf 15 begrenzt. Die Untersuchung der Lehrveranstaltung in dieser Arbeit bezieht sich auf das Sommersemester 2011, das Wintersemester 2011/12 sowie das Wintersemester 2012/13.

---

188 Seit Wintersemester 2013/14 als MA ‚Translation'.

In dieser Lehrveranstaltung sollen die Studierenden die Grundbegriffe der Terminologiearbeit, ihre Methoden und Prinzipien kennenlernen und diese dann in einem kleinen Terminologieprojekt anwenden. Die Lehrveranstaltung ist daher zweistufig aufgebaut: Im ersten Teil werden die grundlegenden Konzepte der Terminologiearbeit erarbeitet, wie z. B. ‚Begriff' vs. ‚Benennung', ‚Definition' vs. ‚Kontext', ‚Begriffssystem', ‚Notation', ‚begriffsorientierte vs. Benennungs-orientierte Terminologiearbeit' (vgl. Arntz/Picht/Schmitz 2014). Außerdem gibt es Lerneinheiten zu den Themen ‚Recherche', ‚Best Practices in der Terminologiearbeit (Grundsätze und Methoden der Terminologiearbeit sowie Bildung und Bewertung von Benennungen; vgl. Deutscher Terminologie-Tag 2014)' und eine Einführung in das Terminologieverwaltungsprogramm ‚Multiterm'. Im zweiten Teil wählen die Studierenden dann ein Thema aus, zu dem sie ein kleines Begriffssystem erstellen, Definitionen und Kontexte recherchieren und die Ergebnisse ihrer Recherche dann in eine von ihnen dafür strukturierte Termbank in Multiterm eingeben. Die Inhalte des theoretischen Teils werden damit direkt im praktischen Teil angewendet. Diese Lehrveranstaltung ist also besonders für den Aufbau der translatorischen Subkompetenz ‚Recherche/Wissensmanagement' relevant.

Erfahrungsgemäß sind die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung sehr motiviert, da sie darin einen sofortigen Nutzen für ihr Studium und ihren späteren Beruf sehen, d. h. die (unterstellte oder tatsächlich vorhandene) Praxisnähe der Übung macht sie für die Studierenden sehr attraktiv. Als zusätzliches Element zur Steigerung der intrinsischen Motivation wird die Wahl des Themas zum Terminologieprojekt freigestellt. Einzige Voraussetzung ist, dass das Thema mit der Lehrkraft abgesprochen wird und eine logische Begrenzung sowie eine Strukturierung in einem Begriffssystem möglich sind. Darüber hinaus entscheiden die Studierenden selbst, ob sie das Projekt in Einzelarbeit oder als Gruppe mit zwei oder mehr Teilnehmern erstellen wollen.

In der Erstkonzeption der Lehrveranstaltung war für den ersten Teil, d. h. die Einführung in die Grundbegriffe der Terminologiearbeit, eine Präsentation (ohne Infomarkt) vorgesehen. Bei der Fülle des zu vermittelnden (deklarativen) Stoffs erschien diese Art der strukturierten Präsentation zunächst als am besten geeignet, um die Studierenden mit diesen meist unbekannten Begriffen vertraut zu machen. Bei der anschließenden Definition der Termbank, der Erstellung des Begriffssystems und besonders bei der Eingabe der recherchierten Informationen in die Termbank

gab es jedoch sehr viele Nachfragen zu den wesentlichen Inhalten des theoretischen Teils bzw. diese konnten häufig nicht adäquat umgesetzt werden. Bei einem Teil der Studierenden konnten während der Präsentation außerdem offensichtliche Anzeichen von Langeweile beobachtet werden (beispielsweise abschweifende Blicke, Gähnen), ob aus Unter- oder Überforderung war nicht in jedem Fall klar ersichtlich.

Trotz der recht übersichtlichen Zahl an Veranstaltungsteilnehmern kam nach meinen Beobachtungen während des gesamten Semesters bei den meisten Studierenden kein Gruppengefühl zustande: Diejenigen, die sich vorher nicht kannten, kamen auch während des Semesters nicht miteinander in Kontakt, da es im ersten Teil der Lehrveranstaltung keine Gelegenheit zum kollaborativen Lernen gab. Dementsprechend wurde in den Semestern, in denen der erste Teil als Vorlesung/Präsentation gehalten wurde, die Option, das im zweiten Teil der Lehrveranstaltung zu erstellende Multiterm-Projekt als Gruppe zu bearbeiten, insgesamt nur zweimal gewählt (vgl. Kap. 4.1.3.1 Ergebnisse der Untersuchung).

Als Ersatz für die Präsentation sollte nun eine kollaborative Lehrmethode eingeführt werden, die zum einen eine aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Stoff ermöglicht und ihnen zum anderen die Gelegenheit bietet, einige sozioprofessionelle Fähigkeiten aufzubauen. Wegen der kulturell heterogenen Zusammensetzung und der unterschiedlichen Vorbildung der Gruppe sollte außerdem die möglichst flexible Anschlussfähigkeit an bereits vorhandenes Vorwissen gegeben sein. Sowohl Studierende ohne Vorkenntnisse als auch Studierende mit Kenntnissen der Grundbegriffe der Terminologiearbeit sollten die Möglichkeit haben, gemäß ihrem Kenntnisstand produktiv an den Gruppen teilzunehmen, sodass der Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern durch die auszuwählende Methode gefördert werden sollte. Für Lerngruppen mit einer mittleren Heterogenität bietet sich häufig das ‚Lernen durch Lehren‘ oder eine der kleineren Varianten von LdL an (vgl. Kap. 2.1.1.8), wenn der zu erarbeitende Lehrstoff gut in verschiedene Themen unterteilt werden kann.

Als Methode, die diese Voraussetzungen erfüllt, ist der Infomarkt für diese Lehrveranstaltung geeignet, da sich der Lehrstoff sehr leicht in verschiedene Unterthemen aufteilen lässt (vgl. Kap. 2.1.1.8). Die Studierenden erhalten so die Gelegenheit, sich aktiv mit dem Stoff auseinander zu setzen, indem sie sich überlegen müssen, wie die Informationen kondensiert und grafisch ansprechend auf ein Poster übertragen werden können. Außerdem müssen sie dabei in Teams arbeiten

und sich somit auch mit Teilnehmern befassen, die sie vorher nicht kannten, sodass wichtige sozioprofessionelle Fähigkeiten aufgebaut werden können. Da jeder bei der Erarbeitung des Posterkonzeptes sein Vorwissen einbringen oder sich im Selbststudium mithilfe der zur Verfügung gestellten Literatur mit den Grundbegriffen vertraut machen kann, ist auch die dritte Voraussetzung für die Wahl der Methode erfüllt. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie die Methode Infomarkt für diese Lehrveranstaltung umgesetzt wurde.

4.1.1 Umsetzung der Methode ‚Infomarkt'

In der Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Terminologiearbeit' wurde die Infomarkt-Methode zum ersten Mal im Wintersemester 2010/11 angewendet. Dieses Semester wurde als Pilotsemester für diese Methode verwendet, sodass es nicht in die Evaluation eingeht. Die Ergebnisse des Pilotsemesters wurden jedoch für einige Modifikationen der Methode verwendet (siehe weiter unten).

Wie bereits in Kap. 2.1.1.8 beschrieben, besteht der Infomarkt aus zwei verschiedenen Phasen: der Konzipierung der Poster und der Präsentation.

1. Konzipierung der Poster: Um den Lehrstoff für die Infomarkt-Methode handhabbar zu machen, wurde zunächst im Vorfeld die Stofffülle auf das Wesentliche reduziert. Danach wurden die Grundbegriffe der Terminologiearbeit in vier Unterthemen unterteilt, die später den Themen der Poster entsprechen sollten, nämlich ‚Begriff', ‚Benennung', ‚Definition' und ‚Begriffssystem'. Zu den vier Themen wurde entsprechende Literatur zusammengestellt und den Gruppen zu Beginn der ersten Phase für die Vorbereitung als Kopiervorlage zur Verfügung gestellt. Als weiteres Material wurde für jede Gruppe jeweils ein Aufgabenblatt konzipiert (siehe Anhang 7.1.3), auf dem sowohl allgemeine Anweisungen zur Erstellung des Posters (z. B. hinsichtlich Umfang, Größe, Lesbarkeit) gegeben als auch drei bis vier inhaltliche Leitfragen behandelt wurden.

   Nach einer Einweisung in die Methode wurden die Studierenden durch einfaches Abzählen in vier zufällig zusammengesetzte Gruppen zu jeweils drei oder vier Teilnehmern aufgeteilt. Ihre Aufgabe war es, zu ihrem Unterthema und anhand der Leitfragen Poster zu konzipieren, die in der zweiten Phase den anderen

Gruppen vorgestellt werden sollten. Hinsichtlich der konkreten Gestaltung der Poster wurden den Studierenden möglichst wenige Anweisungen gegeben, um die Fantasie und Kreativität nicht einzuengen. Für die Planung hatten die Gruppen zwei Wochen Zeit. Bis dahin sollten ein bis zwei selbstorganisierte Treffen zur Erstellung des Konzepts stattfinden. Um die negativen Phänomene von Gruppenarbeit zu vermeiden, wurde der Infomarkt so gestaltet, dass es zum einen Gruppenziele gab, zum anderen aber auch der Beitrag jedes Einzelnen erkennbar wurde, sodass das Ergebnis von der Mitarbeit jedes Einzelnen abhing (vgl. Kap. 2.1.1.6). Dafür wurden folgende Bedingungen an die Gruppenarbeit gestellt: a) Die Gruppe erstellt ein gemeinsames Poster, für das es nach dem Infomarkt eine gemeinsame Note gibt, d. h. alle Gruppenmitglieder sollten ein Interesse daran haben, dass das Poster gut gelingt; b) Jedes der Gruppenmitglieder muss einmal die Rolle des ‚Ausstellers' übernehmen und daher über das gesamte Thema der Gruppe gut informiert sein. Nach dem Infomarkt erhält die Gruppe von den ‚Besuchern' ein Feedback, in dem auch abgefragt wird, wie gut sie vom jeweiligen Aussteller in das Thema eingeführt wurden, c) Jedes Gruppenmitglied wird nach dem Infomarkt von den anderen Mitgliedern der eigenen Gruppe hinsichtlich der Mitarbeit bei der Vorbereitung des Posters bewertet. Diese Bewertung fließt in die Note für das Poster ein, sodass die Gruppennote individuell je nach Einsatz bei der Vorbereitung nach oben oder unten variieren kann.

Das Treffen zum Anfertigen der Poster und der anschließende 2. Teil des Infomarktes mit der Präsentation der Poster fanden als Blockveranstaltung statt. Den Gruppen wurde das gesamte Material zur Erstellung der Poster zur Verfügung gestellt, nur die eigenen Konzepte, Skizzen oder Kopien von Abbildungen mussten von den Studierenden mitgebracht werden.

2. Präsentation der Poster: Jede Gruppe erhielt genügend Platz, um ihr(e) Poster gut sichtbar aufzuhängen. Außerdem gab es zu jedem Thema ein Arbeitsblatt für die Besucher, in dem die Leitfragen aus dem Vorbereitungsblatt aufgegriffen wurden (siehe Anhang 7.1.3). Am Ende der Präsentation sollten die Besucher diese

Fragen beantworten können. Durch sie sollte ihnen eine Möglichkeit gegeben werden zu beurteilen, ob die Aussteller ihnen die richtigen Informationen dargestellt und mitgeteilt haben.

Im Pilotsemester wurde die Variante des Infomarkts mit freier Zeiteinteilung durchgeführt, d. h. die Besucher konnten nach eigenem Ermessen die Poster anschauen und sich bei den Ausstellern informieren, nach 45 Minuten wurden die Rollen gewechselt. Diese Variante bietet den Besuchern der Poster viel Freiheit zum beliebigen Wechsel zwischen den Themen. Allerdings waren die Erfahrungen mit dieser Variante eher negativ, da einige Teilnehmer sich bei einigen Themen nicht genügend Zeit für eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Poster nahmen. Außerdem ergaben sich für einige Aussteller lange Leerläufe, wenn sich zufällig viele Besucher vor einem oder zwei Themen trafen, so dass die Aussteller im ersten Fall gar nicht angesprochen wurden, im letzten Fall von dem ‚Besucherandrang' überfordert waren. Auch hatten einige Besucher die eigene Zeiteinteilung nicht gut im Griff, sodass sie am Ende der 45 Minuten überrascht waren und noch nicht alle Themen angeschaut hatten.

Nach einiger Kritik an dieser Variante im Feedback der Teilnehmer des Pilotsemesters wurden in den folgenden Semestern Verschnittgruppen gebildet, d. h. diese bestanden aus jeweils einem Teilnehmer zu jedem Thema. Diese Verschnitt-Besuchergruppen blieben während des Besuchs der Poster zusammen und ‚wanderten' nach einer gewissen Zeit zum nächsten Thema. Vor jedem Poster konnte der jeweilige Experte kurz in sein Thema einführen und dann die Fragen der anderen drei Teilnehmer beantworten (vgl. Kap. 2.1.1.8). Diese Variante ist zwar rigider in der Zeiteinteilung, aber es ist eher gewährleistet, dass jeder Teilnehmer etwas zu seinem Thema sagen muss und auch wirklich jedes Thema angeschaut wird. Für jedes Thema wurden etwa 15-20 Minuten Zeit eingeplant, sodass sich auch durchaus längere Diskussionen zu bestimmten Fragen ergeben konnten. Nach dem Durchgang wurde noch Zeit gelassen, um Poster nach Wahl noch einmal anzuschauen, Notizen zu machen und eventuell noch mit den jeweiligen Experten zum Thema zu sprechen und Fragen zu klären. Diese Variante ist strukturierter und macht deutlich mehr Vorgaben, kommt aber dadurch gerade den Studierenden entgegen, die zum Typus

‚gewissheitsorientiert' gehören und sich durch die Infomarkt-Methode eventuell verunsichert fühlen. Nach der negativen Erfahrung im Pilotsemester im Wintersemester 2010/11 mit der ganz freien Zeiteinteilung wurde in den folgenden Semestern der Infomarkt immer mit vorgegebenen Zeiten und festen Besuchergruppen durchgeführt.

Nach dem Ende der Veranstaltung wurden Fotos von allen Postern sowie alle Aufgabenblätter und Leitfragen zur Gestaltung der Poster im Intranet zur Verfügung gestellt (vgl. Beispielposter im Anhang 7.1.1). Die Studierenden erhielten die Aufgabe, zuhause ein Feedback zu jeder Gruppe zu schreiben (siehe Anhang 7.1.3). Dieses Feedback der Besucher sowie ein Feedback der Lehrkraft und eine Gruppennote für das Poster wurden in der nächsten Woche jedem Teilnehmer ausgehändigt. Wie bereits oben erwähnt, wurden die Studierenden danach noch aufgefordert, die Teilnehmer ihrer eigenen Gruppe hinsichtlich Engagement, Mitarbeit, Zuverlässigkeit usw. bei der Erstellung des Posters zu bewerten. Aus der Gruppennote für das Poster und der Bewertung durch die eigenen Gruppenmitglieder wurde für jeden eine individuelle Note für den Infomarkt berechnet, die zu 30 % in die Leistungsnote für den Kurs einging.[189]
Zur Wissenskonsolidierung wurde in der darauf folgenden Stunde jeweils eine kurze Einheit mit einem Kugellager (siehe Kap. 3.3.2.7.2) durchgeführt, in der die Studierenden Gelegenheit hatten, ihr neu gewonnenes Wissen zu rekapitulieren und zu ergänzen.

Die Bewertung der eigenen Gruppenmitglieder war vielen Teilnehmern sichtlich unangenehm, zumal auch zwischen einigen Gruppenmitgliedern Freundschaften bestanden. Zu diesem Thema gab es daher in allen vier Semestern, in denen der Infomarkt durchgeführt wurde, viele Nachfragen und einigen Diskussionsbedarf. Offensichtlich war es für viele das erste Mal, dass sie die Leistung anderer bewerten sollten. Eine nicht objektiv sichtbare Leistung, sondern das Verhalten beurteilen zu müssen, fiel ihnen schwer, obwohl die Bewertung anonym stattfinden sollte. In Gesprächen dazu wurde den Studierenden erklärt, dass diese Maßnahme zur

[189] Diese gegenseitige Bewertung führte insgesamt nur bei zwei Teilnehmern zu einer Abwertung der Teilnote für das Poster und war von allen Teilnehmern vorher ausdrücklich akzeptiert worden. Dennoch wurde dieses Instrument in den Semestern nach Erstellung der Evaluation nicht mehr angewendet, um rechtliche Probleme zu vermeiden.

Sichtbarmachung des individuellen Beitrags des Einzelnen zur Gruppe diene, und dass das Bewerten von Leistungen anderer heutzutage in vielen Berufen zum Aufgabenspektrum gehöre und daher auch eingeübt werden sollte. Die Akzeptanz der Maßnahme konnte durch die Erklärungen sehr gut gesteigert werden, sodass alle Studierenden sich dazu bereit erklärten (vgl. Kap. 4.1.3.1 „Ergebnisse der Methode“). Zur Unterstützung bei dieser Beurteilung erhielten die Studierenden das Kompetenzraster zur sozioprofessionellen Kompetenz, das für die Bewertung im Portfolio entwickelt wurde (vgl. Kap. 4.3.1; Anhang 7.1.3).

Als nachteilig ist beim Infomarkt sicherlich die Tatsache zu nennen, dass die Teilnehmer sich zwangsläufig nur in einem Teilaspekt der Grundbegriffe der Terminologiearbeit besonders gut auskennen, nämlich in dem Thema, das sie selber vorbereitet haben. Die Möglichkeit, diesen Nachteil zu kompensieren, ist vom einzelnen Studierenden nicht zu beeinflussen, da sie von der Konzeption und Präsentationsfähigkeit der anderen abhängt, was bei einigen Teilnehmern zu Frustration und Unzufriedenheit führen kann. Um diese negativen Aspekte des Infomarktes zu mildern, wurde mit den strukturierten Aufgabenblättern für die Besucher die Möglichkeit geschaffen, diese Punkte gezielt mit den jeweiligen Experten zu besprechen. Bei der Ausräumung eventuell später auftauchender Unsicherheiten und der Klärung noch offen gebliebener Fragen können die Fotos der Poster und die anderen Lernmaterialien helfen, die zusammen mit einem Skript zur Lehrveranstaltung ins Intranet gestellt werden und damit allen Studierenden zur Verfügung stehen.

Im folgenden Kapitel wird dargelegt, wie die Prinzipien gelingenden Lernens aus Kap. 2.3 in die Konzeption der Lehrveranstaltung eingeflossen sind.

4.1.2 Prinzipien gelingenden Lernens im ‚Infomarkt‘

Die Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Terminologiearbeit‘ und dabei insbesondere der Infomarkt wurden so konzipiert, dass möglichst alle der in Kap. 2.3 entwickelten Prinzipien des gelingenden Lernens umgesetzt und außerdem neben der translatorischen Subkompetenz ‚instrumentelle Kompetenz (Recherchemethoden/ Wissensmanagement)‘ aus Kellys Kompetenzmodell auch die sozioprofessionelle Kompetenz entwickelt werden konnte. Im Folgenden werden diese Prinzipien im Hinblick auf ihre Integration in das Lehrkonzept erläutert:

Lernen in einem entspannten Feld aus Sicherheit und Anregung: Die Aufgabe, aus der Literatur anhand von Leitfragen ein Poster zu erstellen, halten Studierende erfahrungsgemäß anfangs für schwierig. Dennoch stellt sich normalerweise nach Klärung der offenen Fragen eine entspannte Arbeitsatmosphäre ein, nicht zuletzt durch die Möglichkeit, jederzeit von der Lehrkraft unterstützt und beraten zu werden, wenn dies gewünscht wird. Gleichzeitig sind die Studierenden durch die Möglichkeit, ein konkretes Poster zu erstellen, nach meinen Beobachtungen häufig sehr motiviert und ernsthaft an der Umsetzung der Aufgabe interessiert. Bei der Konzeption und der Anfertigung der Poster wird von der Lehrkraft nur auf Anfrage der Studierenden eingegriffen. Wenn kein Wunsch nach Unterstützung geäußert wird, wird die Gestaltung vollkommen den Studierenden überlassen. Der Rückhalt, diese Aufgabe nicht alleine bewältigen zu müssen, und die Möglichkeit, eigene Ideen und Konzepte für die Lösung eines anspruchsvollen Problems umsetzen zu können, sorgen für eine ausreichende Ausprägung der beiden Pole des entspannten Feldes.

Soziale Eingebundenheit und positive Emotionen beim Lernen: Das Prinzip der sozialen Eingebundenheit und die Wichtigkeit der positiven Emotionen beim Lernen sind eng mit dem Aspekt der Sicherheit im entspannten Feld verbunden. Die Arbeit in Kleingruppen bei der Vorbereitung der Poster fördert ein besseres Kennenlernen der Kursteilnehmer und gibt ihnen den nötigen Rückhalt, um die als schwierig eingestufte Aufgabe angemessen lösen zu können. Gleichzeitig entstehen durch die hohe Motivation der Studierenden und die angenehme Arbeitsatmosphäre positive Emotionen, die zu einer verbesserten Speicherung im Langzeitgedächtnis führen können (vgl. Kap. 2.2.1.3). Die Tatsache, dass am Ende des Lernprozesses ein handfestes Ergebnis in Form von Postern steht, bei denen man sehen kann, was man ‚geschafft' hat, kann zur Zufriedenheit beitragen. Die Freude an der Arbeit wurde in den Kursen dadurch sichtbar, dass die meisten Studierenden mit großem Eifer und häufig über die festgesetzte Zeit hinaus an den Postern arbeiteten.

Herstellen von Bezügen durch Einbindung eigener Interessen und Anknüpfungspunkte an Vorwissen: Innerhalb der Gruppen können die Studierenden bei der Vorbereitung ihr bereits vorhandenes Vorwissen aktiv einbringen und dadurch die Konzeption der Poster wesentlich beeinflussen. Über das in der bereitgestellten Literatur hinausreichendes Wissen kann in die Poster integriert

werden. Außerdem können Studierende, die bereits mit den Grundbegriffen der Terminologiearbeit vertraut sind, diese den anderen Gruppenteilnehmern erläutern oder auftretende Fragen beantworten. Je nach Vorlieben und persönlichen Stärken können Studierende z. B. die Erstellung von Grafiken, Übersichten oder Diagrammen übernehmen. Zeichnerisch begabte Studierende können diese per Hand, computerinteressierte am Computer zeichnen oder schreiben.

Selbstwirksamkeit/Erleben eigener Kompetenz und selbstständiges Durchdringen des Stoffs: Je nach vorhandenem Vorwissen kann der Lernstoff selbstständig anhand der bereitgestellten Literatur erschlossen bzw. ergänzt werden, sodass die Studierenden nicht auf eine frontal dargebotene Präsentation angewiesen sind. Bei der Erstellung der Poster haben die Studierenden weitgehende Freiheit. Zwar werden einige Leitfragen vorgegeben, die auf dem Poster vorkommen sollen, die inhaltliche und grafische Umsetzung ist jedoch den Gruppen überlassen. Auch die Organisation der Gruppentreffen zur Vorbereitung der Poster sowie die Aufteilung der Arbeit unter den Gruppenmitgliedern bleiben den Studierenden überlassen. Die Studierenden erleben dadurch, dass sie selbst auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung einwirken und ihre Aufgabe in hohem Maße selbstständig bewältigen können.

Das Erleben eigener Kompetenz hat viel mit dem Aspekt der Selbstwirksamkeit und dem hohen Freiheitsgrad beim Lösen der Aufgabe zu tun. Studierende erleben beim Infomarkt, dass sie wichtige Informationen aus Texten extrahieren, diese angemessen grafisch darstellen und anderen Teilnehmern, die mit dem Thema nicht vertraut sind, in kurzer Zeit nahebringen können. Da der Kurs ausdrücklich auch für Anfänger ausgeschrieben wird, ist es für viele Studierende das erste Mal, dass sie eine Posterpräsentation vorbereiten und durchführen müssen und dies auch schaffen. Durch das hohe Maß an Kreativität, das bei der Erstellung der Poster freigesetzt wird, entstehen sehr individuelle Werke, die den Studierenden anschaulich vor Augen führen, was sie geschafft haben.

Gelegenheit zum Wiederholen und Festigen von Wissen: Diese Anforderung an die Methode wird in der zweiten Phase des Infomarktes und in der Nachbereitungsphase erfüllt. In der zweiten Phase des Infomarktes, d. h. während der Präsentation der Poster, haben die Studierenden als Aussteller die Aufgabe, ihr Thema auf die wesentlichen Punkte zu reduzieren und den anderen in sehr kurzer Zeit zu erklären.

Wie bereits in Kap. 2.1.1.8 unter dem Punkt ‚Lernen durch Lehren' ausgeführt, ist diese Methode besonders gut geeignet, um sich durch das aktive Durchdringen und Strukturieren des Stoffes das Thema anzueignen. Bei der Präsentation kommt es dann zu einer ersten Wiederholung. Beim Betrachten der anderen Poster erschließen sich den Studierenden vielfältige Interdependenzen zwischen dem eigenen Thema und den Themen der anderen, sodass sie sich abermals mit dem Stoff beschäftigen. Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der ‚Benennung' ist beispielsweise nur sinnvoll, wenn man etwas über die Beziehung zwischen ‚Begriff' und ‚Benennung' weiß. Ebenso ist die Strukturierung von Begriffssystemen nur dann möglich, wenn man sich bereits mit den anderen Grundbegriffen der Terminologiearbeit befasst hat. Auch zwischen ‚Definition' und ‚Begriff' bestehen vielfältige Beziehungen. Man kann daher während der Posterpräsentation immer wieder plötzliche Erlebnisse eines Aufbaus von Metawissen bei den Studierenden beobachten. Häufig entstehen vor den Postern auch Diskussionen, bei denen Vergleiche zwischen dem eigenen und dem fremden Thema angestellt werden und die Beziehungen zwischen den einzelnen Themen ins Bewusstsein gelangen.

Nach einer Woche wird der gesamte Themenkomplex ‚Grundbegriffe der Terminologiearbeit' dann in einem Kugellager (vgl. Kap. 3.3.2.7.2) wieder aufgenommen. Dies ist eine erneute Gelegenheit, sich mit den verschiedenen Themen auseinanderzusetzen und das neue Wissen zu festigen. Zudem gibt es im Verlauf des Semesters bei der Strukturierung der eigenen Termbank in Multiterm Gelegenheit, das im Informarkt gewonnene Wissen umzusetzen. Die Studierenden erfahren so, dass die theoretischen Grundlagen aus dem ersten Teil des Semesters große Bedeutung für den Anwendungsteil haben.

Gelegenheit zum Lernen am Modell: Das Lernen am Modell im klassischen Sinne als Vorführung von Abläufen oder Erläutern von Lösungsstrategien durch die Lehrkraft ist bei der Methode Informarkt eher von untergeordneter Bedeutung. Nicht zu unterschätzen ist jedoch der Effekt des Lernes am Modell der eigenen Gruppenmitglieder, bei denen möglicherweise Kreativitäts- oder Präsentations-techniken ‚abgeschaut' werden können. Eventuell spielen hier auch andere sozioprofessionelle Fähigkeiten eine Rolle, bei denen die anderen Teilnehmer als Vorbild dienen können, beispielsweise was die Organisation der

Vorbereitungsgruppen, die Moderation bei Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe oder das Engagement für die Gruppe angeht.

Entwicklung sozioprofessioneller Kompetenz: Im Gegensatz zu einer traditionellen Vorlesung sind die Teilnehmer bei einem Infomarkt darauf angewiesen, mit ihren Gruppenpartnern zu interagieren und zu kommunizieren, um zum einen die Arbeit in der Gruppe zu organisieren und zum anderen die Poster zu konzipieren. Sozioprofessionelle Fähigkeiten, die vermutlich beim Infomarkt entwickelt werden, beziehen sich also sowohl auf organisatorische (Gruppenarbeit) als auch methodische Aspekte (Posterkonzeption). Es ist daher zu erwarten, dass mit dieser Methode Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit auf der organisatorischen Ebene und Kreativität und Präsentationsfähigkeit auf der methodischen Ebene gefördert werden. Eine eher untergeordnete Rolle dürften Projektmanagement, Problemlösefähigkeit und Wissensmanagement spielen.

Im folgenden Kapitel wird untersucht, inwiefern die Konzeption der Lehrveranstaltung mit der Methode Infomarkt für eine heterogene Lerngruppe angemessen ist und ob es Anzeichen dafür gibt, dass diese aktivierende Methode besser für die Gruppe geeignet ist als eine lehrerzentrierte.

4.1.3 Evaluation der Methode ‚Infomarkt‘

4.1.3.1 Ergebnisse

Mit der Evaluation der Infomarkt-Methode soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob diese aktivierende Methode in heterogenen Lerngruppen einer lehrerzentrierten Methode, wie beispielsweise einer Vorlesung/Präsentation, überlegen ist. Dazu werden folgende in der Literatur vorkommende Hypothesen zu aktivierenden Lehrmethoden überprüft:

1.) Aktivierende Lehrmethoden sorgen für ein tieferes Verständnis des Lernstoffs und generieren weniger träges Wissen als lehrerzentrierte Methoden (vgl. Kap. 2.4.1).

2.) Mit aktivierenden Lehrmethoden können generische Kompetenzen (in diesem Fall die sogenannte sozioprofessionelle Kompetenz) besser aufgebaut werden als mit lehrerzentrierten Methoden (vgl. Kap. 2.4.1).

Außerdem soll überprüft werden, ob das entwickelte Konzept des Infomarktes für eine Lerngruppe mit mittlerer Heterogenität geeignet ist, insbesondere ob sowohl ungewissheitsorientierte als auch gewissheitsorientierte Lernende und Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen/unterschiedlicher kultureller Prägung von dieser Methode profitieren. Interessant ist ebenfalls, ob die negativen Phänomene von Gruppenarbeit (vgl. Kap. 2.1.1.6) durch die in Kap. 4.1.1 („Umsetzung der Methode“) beschriebenen Maßnahmen kompensiert werden können.
Zur Überprüfung der beiden Aussagen zu aktivierenden Lehrmethoden und der Angemessenheit der Methode für heterogene Lerngruppen wurden verschiedene Instrumente herangezogen (vgl. Kap. 2.1.2 zur Relevanz der Kontrollinstrumente für die Reduzierung der Subjektivität der Ergebnisse):

- ein Fragebogen für die Infomarkt-Gruppe. Dieser wurde nach Abschluss des Infomarkts an die Teilnehmer ausgeteilt und besteht aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil.
- ein Fragebogen für die Kontrollgruppe. Dieser besteht lediglich aus einem quantitativen Teil.
- Beobachtungen der Lehrkraft
- Vergleich der erreichten Noten für das Multitermprojekt in der Infomarkt-Gruppe und in der Kontrollgruppe

Der quantitative Teil des Fragebogens besteht aus 12 Fragen. Diese können auf einer 6-stufigen Likert-Skala von 1 (Sehr gut/In hohem Maße) bis 6 (Sehr schlecht/Überhaupt nicht) beantwortet werden. Die 6-stufige Skala soll verhindern, dass Teilnehmer sich auf eine neutrale Position zurückziehen. Ausnahmen sind die Fragen 3 (5 Stufen), 10 (3 Stufen) und 11 (2 Stufen).

Der qualitative Teil umfasst die schriftlich ausformulierten Ergänzungen zu Frage 10 und 11 sowie die Fragen 13 und 14. Der Fragebogen wurde im Sommersemester 2011, Wintersemester 2011/2012 und im Wintersemester 2012/2013 in der Stunde nach Abschluss des Infomarktes an die Teilnehmer des Kurses verteilt. Insgesamt

wurden 44 Fragebögen ausgefüllt. Wegen des sehr geringen Anteils an männlichen Teilnehmern wurde das Geschlecht nicht abgefragt, um eine Rückverfolgbarkeit der Daten auszuschließen. Der Fragebogen für die Lehrmethode Infomarkt wird in Anhang 7.1.2 aufgeführt.

Zur Evaluation der generellen Akzeptanz der Infomarkt-Methode und der Zufriedenheit mit einer kollaborativen Methode wurden die Fragen 1, 6, 7, 8 und 10 ausgewertet. Außerdem wurden dazu noch die entsprechenden Statements zu den Fragen 13 und 14 herangezogen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob der empfundene Arbeitsaufwand (Frage 3: „Wie schätzen Sie Ihren Arbeitsaufwand für den Infomarkt ein?“) eine Rolle für die Zufriedenheit mit dem Infomarkt spielt. Es wurde daher neben der Auswertung der Häufigkeiten bei Frage 3 überprüft, ob eine signifikante Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit der Infomarkt-Methode und dem empfundenen Arbeitsaufwand besteht. Zur Absicherung der Plausibilität wurden auch die Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Methode und den Fragen 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 berechnet. Die Antworten zu Frage 11 geben Aufschluss darüber, ob ähnliche Lernkonzepte bereits in anderen Lehrveranstaltungen umgesetzt werden.

Die Beobachtungen der Lehrkraft anhand der in Kap. 4 aufgeführten Leitfragen lassen Rückschlüsse auf die Angemessenheit der Methode in Lerngruppen mittlerer Heterogenität zu. Zur Überprüfung, ob sowohl gewissheitsorientierte als auch ungewissheitsorientierte Personen vom vorliegenden Infomarkt-Konzept profitieren, wurden die Antworten zu den Fragen 13 und 14 im Hinblick darauf untersucht, ob Wünsche nach einer mehr von der Lehrkraft vorgegebenen Struktur geäußert wurden.[190] Auch die Antworten auf Frage 2 („Wie zufrieden waren Sie mit dem Informationsmaterial zur Vorbereitung Ihres Posters?“) sowie auf Frage 5 („Wie schätzen Sie die Unterstützung durch die Dozentin ein?“) wurden unter diesem Aspekt ausgewertet, da das Informationsmaterial und die Unterstützung durch die Lehrkraft wesentliche Faktoren für die strukturierenden Anteile der Methode sind und daher Aufschluss über die gelungene Einbindung gewissheitsorientierter Personen geben können. Die Zufriedenheit mit dem Infomarkt-Konzept (Frage 1) der empfundene Mehrwert der Methode (Frage 8: „Glauben Sie, dass sich der Infomarkt

[190] Vgl. Kap. 2.1.1.6 zum Zusammenhang zwischen der Gewissheitsorientierung von Personen und ihrem Bedürfnis nach strukturierten Lernangeboten.

für Sie gelohnt hat?“) und der Wunsch nach Wiederholung (Frage 10: „Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal einen Infomarkt durchführen?“) können ebenfalls Indizien für die gelungene Integration der heterogenen Lerngruppe sein.
Frage 13 und 14 sowie die Beobachtungen der Lehrkraft können außerdem Aufschluss darüber geben, ob es gelungen ist, die negativen Phänomene von Gruppenarbeit (vgl. Kap. 2.1.1.6) zu kompensieren.

Zur Überprüfung der 1. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden („Aktivierende Lehrmethoden sorgen für ein tieferes Verständnis des Lernstoffs und generieren weniger träges Wissen als lehrerzentrierte Methoden.“) wurden die Fragen 4 und 9 ausgewertet. Die Ergebnisse der Frage 4 („Wie gut sind Sie über die Themen informiert worden, die Sie nicht selbst vorbereitet haben?“) wurden mit einer Kontrollgruppe verglichen.[191] Die Kontrollgruppe bestand aus 14 Teilnehmern des Kurses im Sommersemester 2012. In diesem Kurs wurde kein Informarkt durchgeführt, sondern die Grundbegriffe der Terminologiearbeit (vgl. Kap. 4.1) wurden den Teilnehmern mithilfe einer Powerpoint-Präsentation dargeboten. Im Gegensatz zur Versuchsgruppe, in der die Teilnehmer in hohem Maße aktiviert wurden und sich die Grundbegriffe selbst aneignen mussten, erhielten die Teilnehmer der Kontrollgruppe also einen frontal geprägten Unterricht, in dem keine besondere Aktivität bei der Bewältigung des identischen Lernstoffs von ihnen verlangt wurde. Im Rahmen der in Kap. 2 dargestellten Diskussion kann hier daher davon ausgegangen werden, dass in der Versuchsgruppe mit Infomarkt ein eher konstruktivistisch geprägter Unterricht und in der Kontrollgruppe ein eher instruktional geprägter Unterricht stattfand, sodass ein Vergleich zwischen den beiden Gruppen ein Indiz für die Wirksamkeit der beiden Lernparadigmen sein kann (vgl. dazu die Diskussion in Kap. 4). Die Zusammensetzung der Kontrollgruppe war im Hinblick auf die Heterogenität ähnlich wie die der Infomarkt-Gruppen. Die Teilnehmer der Kontrollgruppe wussten bei Anmeldung für diesen Kurs nicht, ob ein Infomarkt durchgeführt wird oder nicht (vgl. Kap. 4 zur Vergleichbarkeit der Versuchsgruppe mit der Kontrollgruppe).

---

191 Bei der Kontrollgruppe lautete die Frage: „Wie gut sind Sie über die Themen ‚Begriff‘, ‚Benennung‘, ‚Definition‘ und ‚Begriffssystem‘ informiert worden?“. Vgl. Fragebogen für die Kontrollgruppe im Anhang 7.1.2.

Mit Frage 9 („Haben Sie durch den Infomarkt mehr gelernt als durch eine normale Vorlesung oder Referate?“) soll abgefragt werden, ob die Teilnehmer die aktivierende Methode ‚Infomarkt‘ als überlegen gegenüber lehrerzentrierten Methoden beim Erlernen deklarativen Wissens einschätzen. Die Kontrollgruppe wurde nach der Einschätzung ihres Lernfortschrittes gefragt, da ein Vergleich mit einer anderen Methode für die Kontrollgruppe nicht möglich war. Die Ergebnisse dieser beiden Fragen können daher nicht direkt miteinander verglichen werden, geben jedoch Informationen darüber, wie optimistisch die beiden Gruppen jeweils hinsichtlich ihres Lernfortschrittes sind. Zur allgemeinen Einschätzung des Lernklimas wurde in beiden Gruppen außerdem nach der Zufriedenheit mit der Arbeitsatmosphäre gefragt (Frage 7).

Um die Einschätzung des Lernfortschrittes zu überprüfen, wurden jeweils die von den Teilnehmern am Ende des Kurses erreichten Noten für das Multiterm-Projekt aus drei Semestern Infomarkt und drei Semestern ohne Infomarkt miteinander verglichen.[192]

Zur Überprüfung der 2. Hypothese („Mit aktivierenden Lehrmethoden können generische Kompetenzen, in diesem Fall die sogenannte sozioprofessionelle Kompetenz, besser aufgebaut werden als mit lehrerzentrierten Methoden.“) wurden Frage 12 sowie die Statements zu den Fragen 13 und 14 ausgewertet. Diese subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer zur Entwicklung ihrer sozioprofessionellen Kompetenz wurden durch Beobachtungen der Lehrkraft ergänzt.

---

192 Für die Note im Multiterm-Projekt (im zweiten Teil des Kurses) ist die Einhaltung bestimmter Kriterien maßgeblich. Die Teilnehmer sollen zu einem selbstgewählten Thema ein Begriffssystem erstellen und mindestens 15 Einträge in Multiterm mit Benennungen, Definitionen, weiteren Datenkategorien sowie Quellen zu allen Informationen erstellen. Die Bewertungskriterien waren in den Semestern, die für die Bewertung herangezogen wurden, sowohl für Gruppen mit Infomarkt als auch ohne Infomarkt identisch. Die Note im Multiterm-Projekt kann daher als ein Maß für die Umsetzung der im Kurs gelernten Grundbegriffe der Terminologiearbeit bzw. als ein Maß des trägen Wissens angesehen werden.

4.1.3.1.1 Auswertung der Feedbackbögen

Quantitativer Teil: (n = 44)

Frage 1: Wie hat Ihnen der Infomarkt gefallen?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	16	36,4 %	36,4 %
2	16	36,4 %	72,8 %
3	6	13,6 %	86,4 %
4	4	9,1 %	95,5 %
5	1	2,3 %	97,8 %
6	0	0 %	97,8 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

72,8 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Nur 2,3 % antworteten mit „Schlecht“, keiner mit „Sehr schlecht“. Generell kann daher von einer hohen Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Infomarkt als kollaborative Methode ausgegangen werden. Aus der hohen Zustimmung zu dieser Frage lässt sich außerdem schließen, dass sowohl ungewissheitsorientierte als auch gewissheitsorientierte Teilnehmer zum größten Teil mit dem Infomarkt zufrieden sind.

Frage 2: Wie zufrieden waren Sie mit dem Informationsmaterial zur Vorbereitung Ihres Posters?

1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	19	43,2 %	43,2 %
2	14	31,8 %	75,0 %
3	6	13,6 %	88,6 %
4	3	6,8 %	95,4 %
5	0	0 %	95,4 %
6	1	2,3 %	97,7 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

75,0 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Nur 2,3 % (1 Teilnehmer) antworteten mit „Sehr schlecht“. Ein hoher Prozentsatz der Teilnehmer ist mit dem angebotenen Informationsmaterial sehr zufrieden. Dies spricht dafür, dass auch gewissheitsorientierte Teilnehmer sich in diesem Punkt genügend eingebunden fühlen, da das Informationsmaterial ein strukturierendes Element des Infomarktes ist.

Frage 3: Wie schätzen Sie Ihren Arbeitsaufwand für den Infomarkt ein?

1 = niedrig; 3 = genau richtig; 5 = hoch (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	2	4,5 %	4,5 %
2	7	15,9 %	20,4 %
3	21	47,7 %	68,1 %
4	6	13,6 %	81,7 %
5	6	13,6 %	95,3 %
0	2	4,5 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

47,7 % der Teilnehmer schätzten ihren Arbeitsaufwand für den Infomarkt als „genau richtig“ ein. 27,2 % der Teilnehmer schätzten ihren Arbeitsaufwand als „ziemlich hoch“ oder „hoch“ ein. 20,4 % der Teilnehmer schätzten ihren Arbeitsaufwand als „niedrig“ oder „ziemlich niedrig“ ein. Generell ist daher beim Infomarkt von einem

erhöhten Arbeitsaufwand auszugehen, der aber von den meisten Teilnehmern nicht als übermäßig angesehen wird, d. h. trotz dieses erhöhten Arbeitsaufwandes gibt es eine hohe Akzeptanz der Methode (vgl. Korrelationen zwischen Frage 1 und Frage 3).

Frage 4: Wie gut sind Sie über die Themen informiert worden, die Sie nicht selbst vorbereitet haben?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	9	20,5 %	20,5 %
2	15	34,1 %	54,6 %
3	18	40,9 %	95,5 %
4	0	0 %	95,5 %
5	0	0 %	95,5 %
6	0	0 %	95,5 %
0	2	4,5 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

54,6 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Kein Teilnehmer antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Die meisten Teilnehmer fühlen sich demnach auch in den Themen gut informiert, für die sie keine Experten sind. Dieses Ergebnis wurde mit der Kontrollgruppe verglichen:

Vergleich mit Kontrollgruppe (n = 14; Vergleich der Mittelwerte): „Wie gut sind Sie über die Themen ‚Begriff‘, ‚Benennung‘, ‚Definition‘ und ‚Begriffssystem‘ informiert worden?“. Dazu wurde ein t-Test mit zwei unabhängigen Stichproben bei angenommener Ähnlichkeit der Varianz durchgeführt. Das Signifikanzniveau α liegt bei 0,05.

	Mittelwert Infomarktgruppe	**Mittelwert Kontrollgruppe**	**p**
Informationsqualität	2,11	1,43	**.009**

Die Kontrollgruppe fand sich signifikant besser informiert als die Infomarktgruppe, d h. die Infomarktgruppe empfindet ein Wissensdefizit im Vergleich zur Kontrollgruppe. Der Vergleich der erreichten Noten im Multiterm-Projekt (vgl. Kap. 4.1.3.1.2) kann Aufschluss darüber geben, ob diese Einschätzung auch eher objektiv zu besseren Noten bei der Kontrollgruppe bzw. schlechteren Noten bei der Infomarktgruppe geführt hat.

Frage 5: Wie schätzen Sie die Unterstützung durch die Dozentin ein?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	19	43,3 %	43,3 %
2	15	34,1 %	77,4 %
3	6	13,6 %	91,0 %
4	2	4,5 %	95,5 %
5	1	2,3 %	97,8 %
6	0	0 %	97,8 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

77,4 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Nur eine Person antwortete mit „Schlecht“ (2,3 %), niemand mit „Sehr schlecht“. Der hohe Grad an Zustimmung deutet darauf hin, dass auch gewissheitsorientierte Personen in diesem Konzept genügend Unterstützung durch die Lehrkraft und dadurch ausreichend strukturierte Angebote erhalten haben.

Frage 6: Wie hat Ihnen die Arbeit in der Gruppe gefallen?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	26	59,1 %	59,1 %
2	13	29,5 %	88,6 %
3	2	4,5 %	93,1 %
4	2	4,5 %	97,6 %
5	0	0 %	97,6 %
6	0	0 %	97,6 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

88,6 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Generell haben die Teilnehmer also Freude an der Gruppenarbeit gehabt. Es kann daher von einer hohen Zufriedenheit mit der kollaborativen Methode ausgegangen werden. Dennoch ist es möglich, dass Teilnehmer sich durch die Gruppenarbeit ungerecht behandelt oder benotet fühlen. Aufschluss darüber können die Antworten im qualitativen Teil (siehe unten) geben.

Frage 7: Wie fanden sie die Arbeitsatmosphäre während des Infomarktes?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	29	65,9 %	65,9 %
2	11	25,0 %	90,9 %
3	2	4,5 %	95,4 %
4	1	2,3 %	97,7 %
5	0	0 %	97,7 %
6	0	0 %	97,7 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

90,09 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand fand die Arbeitsatmosphäre „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Um zu überprüfen, ob die Arbeitsatmosphäre bei lehrerzentrierten Methoden a priori

schlechter ist als bei aktivierenden Lehrmethoden, wurde die Arbeitsatmosphäre während des Infomarktes mit der Arbeitsatmosphäre während der Präsentation in der Kontrollgruppe verglichen:[193]

Vergleich mit Kontrollgruppe (n = 14; Vergleich der Mittelwerte): „Wie fanden Sie die Arbeitsatmosphäre während der Präsentation?“. Dazu wurde ein t-Test mit zwei unabhängigen Stichproben bei angenommener Ähnlichkeit der Varianz durchgeführt. Das Signifikanzniveau α liegt bei 0,05.

	Mittelwert Infomarktgruppe	**Mittelwert Kontrollgruppe**	**p**
Arbeitsatmosphäre	1,39	1,29	.640

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der Arbeitsatmosphäre. Generell kann also bei beiden Gruppen von einer ähnlich guten Arbeitsatmosphäre ausgegangen werden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass auch in Lehrveranstaltungen, in denen mit lehrerzentrierten Methoden gearbeitet wird, nicht a priori eine schlechtere Stimmung herrscht. Im vorliegenden Fall trägt die gute Arbeitsatmosphäre während des Infomarktes aber sicherlich zur allgemein hohen Zufriedenheit mit der Methode bei.

Frage 8: Glauben Sie, dass sich der Infomarkt für Sie gelohnt hat?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	14	31,8 %	31,8 %
2	16	36,4 %	68,2 %
3	9	20,5 %	88,7 %
4	4	9,1 %	97,8 %
5	0	0 %	97,8 %
6	0	0 %	97,8 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

[193] Dieser Vergleich der Arbeitsatmosphäre in zwei verschiedenen Kursen ist hier statthaft, da beide Kurse von derselben Lehrkraft durchgeführt wurden (vgl. Kap. 4 zur Vergleichbarkeit der Versuchs- und Kontrollgruppe).

68,2 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „In hohem Maße“ oder „Sehr“. Niemand antwortete mit „Nicht“ oder „Überhaupt nicht“. Auch bei dieser Frage ist die hohe Zustimmung ein Indiz für eine hohe Zufriedenheit mit der Methode und dafür, dass die heterogene Lerngruppe gut integriert wurde.

Frage 9: Haben Sie durch den Infomarkt mehr gelernt als durch eine normale Vorlesung oder Referate?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	15	34,1 %	34,1 %
2	15	34,1 %	68,2 %
3	5	11,4 %	79,6 %
4	5	11,4 %	91,0 %
5	2	4,5 %	95,5 %
6	1	2,3 %	97,8 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

68,2 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „In hohem Maße“ oder „Sehr“. Nur ein Teilnehmer (2,3 %) antwortete mit „Überhaupt nicht“. Um den generellen Optimismus im Hinblick auf den Lernfortschritt besser einschätzen zu können, wurde dieser mit der Einschätzung des Lernfortschritts bei der Kontrollgruppe verglichen:

Vergleich mit Kontrollgruppe (n = 14; Vergleich der Mittelwerte): „Wie schätzen Sie Ihren Lernfortschritt nach der Präsentation der Themen ‚Begriff‘, ‚Benennung‘, ‚Definition‘ und ‚Begriffssystem‘ ein?“. Dazu wurde ein t-Test mit zwei unabhängigen Stichproben bei angenommener Ähnlichkeit der Varianz durchgeführt. Das Signifikanzniveau α liegt bei 0,05.

	Mittelwert Infomarktgruppe	**Mittelwert Kontrollgruppe**	**p**
Lernfortschritt / Lernvorteil	2,18	2,50	.437

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres Optimismus über ihren Lernfortschritt. Dennoch ist bemerkenswert, dass 68,2 % der Teilnehmer am Infomarkt der Meinung sind, dass sie mehr gelernt haben als bei einer Vorlesung oder mithilfe von Referaten, obwohl sie Wissensdefizite empfinden (vgl. Frage 4). Möglicherweise beziehen die Teilnehmer ihre empfundenen Fortschritte in der sozioprofessionellen Kompetenz in ihre optimistische Sicht mit ein (vgl. Frage 12). Der Vergleich der erreichten Noten im Multiterm-Projekt (vgl. Kap. 4.1.3.1.2) kann als eher objektiver Maßstab dafür herangezogen werden, ob dieser Optimismus der Infomarktgruppe im Hinblick auf das deklarative Wissen und dessen Anwendung gerechtfertigt ist oder nicht.

Frage 10: Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal einen Infomarkt durchführen?
(1 = Ja; 2 = Ja, aber nur wenn ...; 3 = Nein; 0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	28	63,6 %	63,6 %
2	12	27,3 %	90,9 %
3	4	9,1 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

90, 9 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Ja“ oder „Ja, aber nur wenn…“. Die überwältigende Mehrheit der Teilnehmer wünscht sich daher eine Wiederholung der Methode in anderen Lehrveranstaltungen, was ein Hinweis für die generell hohe Akzeptanz der Methode ist. Die hohe Anzahl an Teilnehmern, die sich die Wiederholung des Infomarktes ohne oder mit Einschränkungen wünscht, deutet außerdem darauf hin, dass sowohl ungewissheits- als auch gewissheitsorientierte Teilnehmer mit dem Konzept Infomarkt zufrieden sind und von der Methode profitiert haben und dass die heterogene Lerngruppe insgesamt gut integriert wurde.

Frage 11: Haben Sie ähnliche Lernkonzepte in Ihrem bisherigen Studium kennengelernt?
(1 = Ja; 2 = Nein; 0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	12	27,3 %	27,3 %
2	31	70,5 %	97,8 %
0	1	2,3 %	100,0 %
gesamt	44	100,0 %	

27,3 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Ja“. 70,5 % der Teilnehmer haben in ihrem bisherigen Studium keine ähnlichen Lernkonzepte kennengelernt. Der hohe Anteil an Teilnehmern, die dieses oder ähnliche Konzepte vorher noch nicht kannten, deutet darauf hin, dass zumindest bei dieser von einem sehr niedrigen Verbreitungsgrad ausgegangen werden kann (vgl. dazu Kap. 4.1.3.2 Diskussion).

Frage 12: In welchem Maße haben Sie folgende Fähigkeiten entwickeln können?
(1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht; 0 = keine Angabe)

Vergleich mit Kontrollgruppe (n = 14; Vergleich der Mittelwerte): Dazu wurde ein t-Test mit zwei unabhängigen Stichproben bei angenommener Ähnlichkeit der Varianz durchgeführt. Das Signifikanzniveau α liegt bei 0,05.

	Mittelwert Infomarktgruppe	Mittelwert Kontrollgruppe	p
Eigenverantwortung	1,93	2,79	**.024**
Zeitmanagement	1,91	3,79	**.000**
Teamfähigkeit	1,45	4,07	**.000**
Projektmanagement	2,25	3,64	**.003**
Präsentationsfähigkeit	1,80	3,21	**.000**
Kommunikationsfähigkeit	1,59	3,57	**.002**
Kreativität	1,93	3,29	**.006**
Problemlösefähigkeit	2,00	3,42	**.005**
Wissensmanagement	1,59	2,79	**.012**

Die beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Einschätzung ihres Erwerbs sozioprofessioneller Kompetenz: Bei allen aufgeführten sozioprofessionellen Fähigkeiten schätzen sich die Teilnehmer der Infomarkt-Gruppen signifikant besser ein als die der Kontrollgruppe. Zum Teil ist dieser Unterschied sogar sehr signifikant (alle Fähigkeiten außer Eigenverantwortung und Wissensmanagement). Möglich ist jedoch, dass diese subjektive Einschätzung nicht dem objektiven Aufbau der entsprechenden Fähigkeiten entspricht (vgl. dazu Kap. 2.1.2 zur Messung generischer Kompetenzen). Eine endgültige Bewertung kann also nur zusammen mit den Beobachtungen der Lehrkraft (vgl. Kap. 4.1.3.1.3) erfolgen.

Bei der Konzeption des Infomarktes wurde erwartet, dass sich Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität und Präsentationsfähigkeit besonders gut entwickeln können, während Projektmanagement, Problemlösefähigkeit und Wissensmanagement vermutlich eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Kap. 4.1.1). In der Übersicht der Mittelwerte zeigt sich, dass die Vermutungen bis auf die Entwicklung des Wissensmanagements zutreffen: Wie erwartet konnten Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität und Präsentationsfähigkeit nach Meinung der Teilnehmer sehr gut bis gut (Mittelwert < 2,0) entwickelt werden, während Projektmanagement und Problemlösefähigkeit schlechter abschnitten (Mittelwert 2,0 oder höher). Allerdings liegt die Entwicklung der Problemlösefähigkeit mit 2,0 nur leicht unter der Entwicklung der Eigenverantwortung und der Kreativität und schneidet damit besser ab als erwartet. Ebenso ist der erreichte Mittelwert für das Wissensmanagement mit 1,59 deutlich besser als erwartet. Keine der genannten Fähigkeiten hat schlechter als erwartet abgeschnitten.

<u>Korrelationen:</u>

Erwartungsgemäß gibt es folgende signifikante Korrelation:[194]

- Frage 1 („Wie hat Ihnen der Infomarkt gefallen?“) und Frage 2 („Wie zufrieden sind Sie mit dem Informationsmaterial zur Vorbereitung Ihres Posters?“)
- Frage 1 und Frage 4 („Wie gut sind Sie über die Themen informiert worden, die Sie nicht selbst vorbereitet haben?“)

[194] Es wurde jeweils der Pearson-Korrelationskoeffizient berechnet.

- Frage 1 und Frage 5 („Wie schätzen Sie die Unterstützung durch die Dozentin ein?“)
- Frage 1 und Frage 6 („Wie hat Ihnen die Arbeit in der Gruppe gefallen?“)
- Frage 1 und Frage 7 („Wie fanden Sie die Arbeitsatmosphäre während des Infomarktes?“)
- Frage 1 und Frage 8 („Glauben Sie, dass sich der Infomarkt für Sie gelohnt hat?“)
- Frage 1 und Frage 9 („Haben Sie durch den Infomarkt mehr gelernt als durch eine normale Vorlesung oder Referate?“)
- Frage 1 und Frage 10 („Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal einen Infomarkt durchführen?“).

Ebensowenig überraschend ist, dass es eine signifikante Korrelation zwischen Frage 9 („Haben Sie durch den Infomarkt mehr gelernt als durch eine normale Vorlesung oder Referate?“) und Frage 10 („Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal einen Infomarkt durchführen?“) gibt.

Interessant ist jedoch, dass es keine signifikante Korrelation zwischen Frage 1 („Wie hat Ihnen der Infomarkt gefallen?“) und Frage 3 („Wie schätzen Sie Ihren Arbeitsaufwand für den Infomarkt ein?“) gibt. Die Zufriedenheit mit der Methode hängt also nicht mit dem empfundenen Arbeitsaufwand zusammen, d. h. es kann Teilnehmer geben, die den Arbeitsaufwand für den Infomarkt eher hoch einschätzen und trotzdem mit dem Konzept Infomarkt zufrieden sind. Andererseits ist es auch möglich, dass Teilnehmer den Arbeitsaufwand als eher gering einschätzen und nicht mit der Methode zufrieden sind. Trotz einer als eher hoch empfundenen Arbeitsbelastung sind viele Teilnehmer mit der Methode zufrieden (vgl. Frage 3).

Für die Bewertung der Entwicklung der Teamfähigkeit ist noch bemerkenswert, dass es keine signifikante Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit und der Einschätzung der Entwicklung der Teamfähigkeit gibt (es wurde die partielle Korrelation mit der Kontrollvariablen „Hat Ihnen der Infomarkt gefallen?“ berechnet). Teilnehmer, die mit der Gruppenarbeit nicht zufrieden sind, können also dennoch angegeben haben, dass ihre Teamfähigkeit sich gut entwickelt hat. Umgekehrt kann es sein, dass Teilnehmer mit der Gruppenarbeit zufrieden

waren und trotzdem der Meinung sind, dass sich ihre Teamfähigkeit nicht wesentlich verbessert hat. Es kann also nicht generell davon ausgegangen werden, dass eine gut gelungene Gruppenarbeit signifikant zu einem Aufbau der Teamfähigkeit beiträgt.

Qualitativer Teil:

Im qualitativen Teil wurden die Teilnehmer zu ihrer Meinung über den Infomarkt sowie zu Verbesserungsvorschlägen befragt. Außerdem wurde untersucht, unter welchen Umständen sich die Teilnehmer eine Wiederholung des Infomarkts wünschen und ob sie ein ähnliches Lernkonzept schon einmal in einer anderen Lehrveranstaltung kennengelernt haben.

Frage 10: Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal einen Infomarkt durchführen? Antwort 2 = Ja, aber nur wenn…

Zu dieser Frage haben sich neun Teilnehmer geäußert. Die meisten Anmerkungen beziehen sich auf die Rahmenbedingungen des Infomarkts, beispielsweise auf die Dauer (z. B. „Ja, aber nur wenn es ein bisschen kürzer dauert, z. B. können die Poster früher zu Hause vorbereitet werden“) oder den Termin der Blockveranstaltung (z. B. „Ja, aber nur wenn ein Infomarkt nicht am Samstag stattfinden würde“). Von einigen Teilnehmern wurden stärker strukturierende Elemente eingefordert (z. B. „Ja, aber nur wenn die Rahmenbedingungen genauer erklärt werden können“ oder „Ja, aber nur wenn es eine klarere Aufteilung der untergeordneten Themen zwischen den Gruppenmitgliedern geben würde“) bzw. der Wunsch nach einer Diskussion über die Themen nach dem Infomarkt geäußert („Ja, aber nur wenn nach dem Infomarkt eine Diskussion stattfindet, um die Ergebnisse und Inhalt zu besprechen“). Generell ist auch bei aktivierenden Lehrmethoden die Einführung strukturierender Elemente möglich, allerdings muss bei der Konzeption sorgfältig auf eine ausgewogene Balance zwischen strukturierenden und selbstgesteuerten Teilen geachtet und ein Übermaß an Instruktion vermieden werden (vgl. dazu die Diskussion in Kap. 4.1.3.2 und die Erläuterungen in Kap. 2.1.1.6).

Frage 11: Haben Sie ähnliche Lernkonzepte in Ihrem bisherigen Studium kennengelernt? Antwort 1: Ja. Wenn Ja, welche?

Zu dieser Frage haben nur zwei Teilnehmer geantwortet, dass sie in ihrem bisherigen Studium bereits Posterpräsentationen kennengelernt haben. Auffällig ist, dass die

Mehrheit der Teilnehmer bisher noch keinen Infomarkt oder ähnliche Lehrkonzepte mit Posterpräsentationen kennengelernt hat. Man könnte daraus schließen, dass trotz Bologna-Reform und dem damit einhergehenden ‚Shift from Teaching to Learning' (vgl. Kap. 2.4) bestimmte aktivierende Lehrmethoden bisher noch recht eingeschränkt eingesetzt werden (vgl. Diskussion in Kap. 4.1.3.2).

Frage 13: Was würden Sie am Konzept des Infomarktes verbessern?
Zu dieser Frage haben sich 32 Teilnehmer geäußert. 12 Teilnehmer waren der Meinung, dass nichts am Konzept geändert werden müsste. Bei den anderen Teilnehmern, die auf diese Frage geantwortet haben, standen formale Aspekte im Vordergrund. So wurden auch bei dieser Frage häufig ein anderes Zeitmanagement für den Infomarkt (z. B. „Themenverarbeitung im Unterricht, Präsentation am regulären Unterrichtstag", „Ich würde weniger Zeit dafür aufwenden und eher in einem Raum als in einem Flur durchführen (was keine Kritik an den Dozenten ist)", aber auch „Wenn es ein bisschen länger dauern würde, würde ich noch besser informiert. In der Vorbereitungsphase hatte ich einige Fragen, mit denen ich mich an Sie (Dozentin) wenden möchte, aber es stand mir nicht genügend Zeit zur Verfügung") oder eine andere Organisation der Präsentationsphase gewünscht (z. B. „Es wäre besser, wenn die ganze Gruppe gemeinsam eigene Arbeit und Plakate präsentieren könnte"). Von einzelnen Teilnehmern wurde auch der Wunsch nach mehr Unterstützung und Information geäußert (z. B. „Bessere Information bzw. mehr Information von der Dozentin bekommen. Die Aufteilung der Gruppenarbeit war unfair und ungleichmäßig, da meiner Meinung nach die Begriffssysteme einen sehr großen Aufwand benötigen und kompliziert zu verstehen sind (durch das Skript zumindest, das verteilt wurde). (Im Vergleich zu der Benennung und dem Begriff zumindest). Mehr Einsatz von Seiten der Dozentin wäre gut."). Überlegenswert wäre daher, ob man beim Infomarkt noch weitere strukturierende und informative Elemente einführen sollte (vgl. dazu auch Frage 10 sowie die Diskussion in Kap. 4.1.3.2).

Frage 14: Geben Sie ein kurzes Statement zum Infomarkt ab:
Am besten gefallen hat mir…
Auf diese Frage haben 41 Teilnehmer geantwortet. Sehr viele Kommentare wurden dabei zu den Themen ‚Teamarbeit', ‚Zusammenarbeit' und ‚Engagement der

Gruppenteilnehmer‘ geäußert. Beispielhaft dafür stehen folgende Kommentare: „Die Zusammenarbeit mit den Kollegen und die Idee selbst des Infomarkt fand ich prima. Die aktive Arbeit aller Mitglieder zur Bearbeitung des Posters. Das Theoretische als praktische Darstellung“ und „Am besten gefallen hat mir die Gruppenarbeit, das freie Einteilen (Projektmanagement), vor allem, dass die Gruppenarbeit eigentlich überall geklappt hat, dass wir von Ihnen so viel Unterstützung erhalten haben“. Eine weitere Gruppe von Kommentaren hebt die gute Arbeitsatmosphäre und die Möglichkeit zur freien Entfaltung hervor, beispielsweise: „Am besten gefallen hat mir die angenehme Atmosphäre und gleichzeitig kann man auch etwas lernen; gute Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen; habe die anderen Kommilitonen besser kennengelernt“ oder „Am besten gefallen hat mir die Atmosphäre, ich dachte zuerst wird alles an einem Samstagskurs sehr anstrengend sein, aber zum Glück hat mir alles sehr gut gefallen“ sowie „Am besten gefallen hat mir die Teamarbeit und die Möglichkeit kreativ zu sein beim Schreiben der Poster“. In einigen Kommentaren wurde auch auf die subjektiven Vorteile des Erlernens von deklarativem Wissen mit dieser aktivierenden Methode hingewiesen, wie beispielsweise hier: „Am besten gefallen hat mir die Teamarbeit. Jedes Mitglied arbeitet intensiv an dem ihm übertragenen Thema und lernt auch etwas auf dem Infomarkt. Die Poster sind bildlich und lustig. Dadurch kann man sich die Informationen gut merken“ oder „Am besten gefallen hat mir die Idee, dass man am Anfang etwas in der Gruppe besprechen muss und dann Poster vorbereiten – man konnte neue Kontakte schließen. Schön war auch die Idee, dass man das später alles erklären musste (während des Infomarktes). Ich habe dabei wirklich viel gelernt, viel mehr, als ich normalerweise beim Pauken lernen würde und dazu noch ohne Stress! Prima! Tolle Idee!“. Die positiven Kommentare der Teilnehmer decken sich insgesamt mit den Ergebnissen aus dem quantitativen Teil, sodass die Aussagen aus dem qualitativen Teil glaubwürdig sind.

Frage 14: Geben Sie ein kurzes Statement zum Infomarkt ab:
Am wenigsten gefallen hat mir ….
Auf diese Frage haben 29 Teilnehmer geantwortet. Von diesen 29 Teilnehmern antworteten 8 Teilnehmer mit „nichts“ bzw. „fast gar nichts“ oder ähnlich zustimmenden Kommentaren. Wiederum im Einklang mit den Ergebnissen des quantitativen Teils sowie mit den Antworten zu den vorherigen Fragen bezieht sich ein Großteil der Kommentare auf den relativ hohen Zeitaufwand für den Infomarkt

bzw. das Zeitmanagement, wie beispielsweise bei folgenden Aussagen: „Vielleicht eine Stunde weniger hätte für den Infomarkt gereicht, weil die Gruppe im Voraus viel Arbeit geleistet hat“ oder „Schade, dass das nicht öfter im Studium kommt. Die lange Bearbeitungszeit während des Infomarkts“. Extrem negativ äußerte sich nur ein Teilnehmer über das Zeitmanagement bzw. den Infomarkt insgesamt: „Der Zeitaufwand ist riesengroß. Nur im Unterricht: 2 x Wochenstunden + 1 Doppelstunde zur Präsentation + heutige Stunde zur Bewertung. Dazu kommt die Vorbereitungszeit außerhalb des Unterrichts. Zeitverschwendung!“.

Weitere Kommentare bezogen sich auf die Zweifel der Teilnehmer, ob sie genug Informationen von den anderen Gruppen erhalten haben bzw. auf die Tatsache, dass einige Gruppenteilnehmer nicht gut vorbereitet waren und somit für ein Wissensdefizit verantwortlich sind, wie folgende Kommentare beispielhaft zeigen: „Am wenigsten gefallen hat mir die Tatsache, dass sich doch nicht jeder in dem Thema auskennt (mangelnde Vorbereitung)“ oder „Am wenigsten gefallen hat mir, dass manche Gruppenteilnehmer vom Thema keine Ahnung hatten beim Präsentieren, weil sie schlecht informiert wurden“. Beispielhaft für die Zweifel einiger Teilnehmer, ob sie während des Infomarkts genug gelernt haben, ist folgender Kommentar: „Als ich nach Hause kam, war ich nicht so sicher, ob ich alles richtig verstanden hatte.“ Weitere negative Aspekte, die erwähnt wurden, waren die hohe Informationsdichte auf den Postern, andere formale Aspekte wie Unzufriedenheit mit dem Raum und der Wunsch nach mehr strukturierenden Elementen (z. B. „Am wenigsten gefallen hat mir die Unklarheit der Aufteilung von untergeordneten Themen innerhalb der Gruppe: Was genau bedeutet mein Thema? Wofür bin ich zuständig?“) (vgl. Frage 10 sowie die Diskussion in Kap. 4.1.3.2). Insgesamt kann eine hohe Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen des quantitativen und des qualitativen Teils beobachtet werden. Der Vergleich mit den erreichten Noten im Multiterm-Projekt sollte aufzeigen, ob sich der empfundene Lernvorteil bzw. das empfundene Wissensdefizit in unterschiedlichen Noten im Vergleich zur Kontrollgruppe niederschlagen (vgl. Kap. 4.1.3.2 Diskussion).

4.1.3.1.2 Vergleich der erreichten Noten im Multiterm-Projekt

Versuchsgruppe (Infomarkt)

	Teilnehmer	**Mittelwerte**	**SD**
WS10/11	14	2,150	1,3277
SS11	14	1,443	0,5801
WS11/12	13	1,715	0,7057
	n=41	**Mittelwert gesamt: 1,769**	

Kontrollgruppe (lehrerzentrierte Powerpoint-Präsentation)

	Teilnehmer	**Mittelwerte**	**SD**
WS09/10	15	2,293	1,2595
SS10	15	2,193	1,5040
SS12	15	1,793	1,1139
	n=45	**Mittelwert gesamt: 2,093**	

Die Infomarktgruppe hat in zwei von drei Semestern ein wesentlich besseres Ergebnis erzielt als die Vergleichsgruppen. Das schlechteste Semester des Infomarktes (Wintersemester 2010/11) war außerdem das entsprechende Pilotsemester mit einem noch nicht ganz ausgereiften Konzept. Auch die Standardabweichung (SD) ist in zwei von drei Semestern mit Infomarkt wesentlich niedriger als in den Vergleichsgruppen, auch hier ist das Semester mit der höchsten Standardabweichung beim Infomarkt das Pilotsemester gewesen. Die Infomarktgruppen konnten also ihr mithilfe dieser Methode erworbenes Wissen besser im Multiterm-Projekt umsetzen als die Vergleichsgruppen, die eine Präsentation gehört hatten. Zudem gab es in den Infomarktgruppen insgesamt eine geringere Streuung der Noten, woraus man schließen kann, dass es dort besser gelungen ist, auch schwächere Teilnehmer zu einem soliden Erwerb von Fachkenntnissen bei den Grundbegriffen der Terminologiearbeit zu bringen. Zu beachten sind jedoch die insgesamt relativ kleinen Stichproben, sodass das Ergebnis auf jeden Fall exemplarisch betrachtet werden muss. Dennoch kann festgehalten werden, dass die besseren Ergebnisse der Infomarktgruppen in Einklang mit den positiven Rückmeldungen aus dem quantitativen und qualitativen Teil des

Fragebogens stehen und daher die subjektiven Eindrücke der Studierenden durch die tatsächlich besseren Noten, die im Multiterm-Projekt mit vorhergehendem Infomarkt erreicht wurden, verifiziert werden (vgl. Kap. 4.1.3.2 Diskussion).

4.1.3.1.3 Beobachtungen der Lehrkraft

Die Beobachtungen der Lehrkraft in den Infomarktgruppen dienen der Reduzierung der Subjektivität der Fragebogenergebnisse und können als Indikator für eine gelungene Integration der heterogenen Lerngruppen und die Umsetzung einiger der Prinzipien gelingenden Lernens herangezogen werden (vgl. Kap. 2.3). Zur Strukturierung orientieren sich diese Beobachtungen an den in Kap. 4 ausgeführten Leitfragen zur generellen Akzeptanz der Methode, zur Entwicklung der Gruppenarbeit, der Kommunikation und des Wissensaustauschs sowie zur beobachtbaren Kompetenzentwicklung:

a) Wie reagieren die Teilnehmer auf die Einführung der jeweiligen aktivierenden Lehrmethode und wie gut wird die Methode im Verlauf der Lehrveranstaltung akzeptiert?

   Der Infomarkt war für die meisten Teilnehmer eine gänzlich unbekannte Methode, insbesondere Teilnehmer aus Kulturen mit vorwiegend lehrerzentriertem Unterricht waren durch die Aussicht auf eine ungewohnte Methode häufig beunruhigt, was sich durch einen hohen Anteil an Rückfragen zur Methode und zur Bewertung äußerte. Auch die Rückfragen zum Umfang der Themen und zum bereitgestellten Material deuteten in den meisten Gruppen darauf hin, dass sich viele Teilnehmer anfangs leicht überfordert fühlten. Durch intensive Ansprache und Zusicherung der Möglichkeit von Rückfragen an die Lehrkraft konnten diese Zweifel jedoch in den meisten Fällen ausgeräumt werden, sodass es zu einer generell hohen Akzeptanz der Methode kam. Das entsprechende Prinzip gelingenden Lernens, nämlich das ‚Lernen in einem entspannten Feld aus Sicherheit und Anregung' (vgl. Kap. 2.3) konnte im Infomarkt umgesetzt werden.

b) Wie funktionieren die Gruppen und wie werden die unterschiedlichen Teilnehmer in die Gruppen integriert?

Nach der ersten Unruhe stellte sich in den Gruppen recht schnell eine gute und produktive Arbeitsatmosphäre ein. Es musste keine einzige Gruppe wegen zu heterogener Zusammensetzung getrennt werden. Bei den Gruppen mit Infomarkt kamen deutlich mehr Kontakte zwischen den Teilnehmern zustande als bei den Gruppen ohne Infomarkt (vgl. Punkt d und insbesondere Punkt e). Bereits erwähnt wurde die anfangs in allen Semestern bestehende Unsicherheit bei der geforderten Bewertung der eigenen Gruppenmitglieder. Die Bedenken der Teilnehmer konnten jedoch nach meiner Beobachtung nach intensiver Rücksprache und Erörterung der Gründe für diese Maßnahme zerstreut werden. Ein interessanter Punkt ist, dass die Bewertung von Gruppe zu Gruppe variierte, jedoch innerhalb der Gruppen meistens recht homogen war, d. h. es gab Gruppen, deren Teilnehmer sich gegenseitig durchweg Höchstnoten gaben, obwohl sie sich nicht absprechen konnten, während in anderen Gruppen differenzierte Noten verteilt wurden, deren Verteilung wiederum von Person zu Person recht homogen ausfiel. In diesen ‚differenzierten' Gruppen variierte zwar die Höhe der verteilten Punkte, jedoch war meistens die Rangfolge innerhalb der Gruppe gleich, d. h. bestimmte Mitglieder einer Gruppe wurden von den anderen Mitgliedern eindeutig am besten, andere eindeutig von allen am schlechtesten bewertet. Offensichtlich liefen einige Gruppen also so gut, dass alle Gruppenteilnehmer mit den anderen zufrieden waren, während es in anderen Gruppen Mitglieder mit der Tendenz zum ‚Trittbrettfahren' gab, die von den anderen Gruppenmitgliedern auch eindeutig so identifiziert und bewertet wurden (vgl. dazu Kap. 4.1.1, Fußnote 189). Die Bewertung durch die Mitglieder der eigenen Gruppe kann also als geeignete Methode betrachtet werden, um den individuellen Beitrag der einzelnen Gruppenmitglieder zum Gruppenergebnis sichtbar zu machen, Enttäuschung oder Frustration bei besonders engagierten Teilnehmern zu vermeiden und dem Gefühl, ungerecht bewertet zu werden, entgegenzuwirken (vgl. Kap. 2.1.1.6 zu den Problemen kollaborativer Methoden und Kap. 4.1.3.2 zur Diskussion der Ergebnisse).

c) Gibt es einen beobachtbaren Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern?

Ein Vorteil des Infomarktes für heterogene Lerngruppen sollte laut Konzeption sein, dass durch Wissensaustausch während der Vorbereitungsphase und der Präsentation der Poster ein Wissensausgleich zwischen den Teilnehmern stattfindet und die Teilnehmer dadurch ihr Vorwissen einbringen können. Dieser Wissensaustausch war tatsächlich in den Infomarktgruppen gut zu beobachten. Sowohl während der Vorbereitung der Poster als auch während der Präsentation der Poster fanden intensive Diskussionen zwischen den Teilnehmern statt,[195] sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie ihr vorhandenes Vorwissen und ihr durch die Beschäftigung mit dem Lehrmaterial erworbenes Wissen gut in die Gruppenarbeit einbringen konnten. Der Infomarkt hat sich damit als angemessene Methode für Lerngruppen mit mittlerer Heterogenität herausgestellt. Das entsprechende Prinzip des Herstellens von Bezügen durch Einbindung eigener Interessen und Anknüpfungspunkte an Vorwissen (vgl. Kap. 2.3) konnte erfolgreich umgesetzt werden.

d) Wie entwickeln sich die Beziehungen zwischen den Teilnehmern?

Die von den Teilnehmern berichtete angenehme Arbeitsatmosphäre war insbesondere während der Vorbereitungsphase der Poster deutlich spürbar. Fast alle Gruppen waren in allen Semestern, in denen der Infomarkt durchgeführt wurde, sehr eifrig, kreativ und um eine gute Gestaltung der Poster bemüht.[196] Eine positive Arbeitsatmosphäre sowie eine gute Kooperation in heterogenen Lerngruppen können jedoch nur zustande kommen, wenn zwischen ihren Mitgliedern gute Beziehungen bestehen, sodass die gute Arbeitsatmosphäre sowie die beobachtete positive Arbeitshaltung der Gruppen ein Indiz für gute Beziehungen zwischen den Teilnehmern sind. Zwar gab es eine generelle

---

195 Während der Vorbereitung der Poster wurde beispielsweise von den Teilnehmern der Kleingruppen darüber diskutiert, welche Aspekte des jeweiligen Themas auf dem eigenen Poster dargestellt werden sollten. Es konnte dabei mehrfach beobachtet werden, dass auch über die Inhalte anderer Lehrveranstaltungen bzw. über außeruniversitäre Erfahrungen gesprochen wurde. Bei der Präsentation der Poster wiederum entspann sich vor einigen Postern eine lebhafte Diskussion über die Querbezüge zwischen den einzelnen Themen und die möglichen Wechselwirkungen, beispielsweise zwischen ‚Begriff' und ‚Benennung' oder ‚Begriff' und ‚Begriffssystem'.

196 Natürlich gab es auch beim Infomarkt einzelne Teilnehmer, die nicht zum guten Gelingen des Posters beitrugen oder die nicht gut vorbereitet zur Präsentation der Poster kamen. Es handelte sich jedoch in jedem Semester um absolute Ausnahmen, die auch von den Mitgliedern der jeweiligen Gruppen eindeutig identifiziert und mit einer schlechten Bewertung belegt wurden (vgl. Punkt b sowie Kap. 2.1.1.2 zur Diskussion über die Probleme von Gruppenarbeit).

Anwesenheitspflicht, doch häufig wurde von den Gruppen auch nach Ende der festgesetzten Zeit für die Postervorbereitung noch an den Postern weitergearbeitet, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die in Kap. 2.3 genannten Prinzipien gelingenden Lernens ‚Soziale Eingebundenheit und positive Emotionen' sowie ‚Selbstwirksamkeit und Erleben eigener Kompetenz' erfolgreich integriert wurden. Die Tatsache, dass die Gruppen häufig länger als verlangt an den Postern arbeiteten, deutet außerdem auf eine hohe Motivation der Teilnehmer hin.

e) Wie entwickelt sich die Kommunikation unter den Teilnehmern? Wie hoch ist der Anteil an formeller (während des Unterrichts) vs. Informeller Kommunikation (in den Pausen bzw. vor und nach dem Unterricht)?

Gegenüber den Semestern ohne Infomarkt gab es bei den Semestern mit Infomarkt einen höheren Anteil an Kommunikation zwischen den Teilnehmern. Diese Beobachtung betrifft sowohl die Kommunikation im Unterricht, beispielsweise bei Übungsaufgaben zur Recherche, als auch die informelle Kommunikation vor und nach dem Unterricht (vgl. Punkt f Kommunkations-fähigkeit).

f) Welche Kompetenzentwicklung kann unmittelbar beobachtet werden?

Zur Entwicklung der sozioprofessionellen Kompetenz konnte beobachtet werden, dass sich durch den Infomarkt zumindest die Teamfähigkeit bedeutend gegenüber den Semestern ohne Infomarkt verbessert hat. In den Semestern ohne Infomarkt wurde beim folgenden Multiterm-Projekt im zweiten Teil des Kurses die Option ‚Gruppenprojekt' insgesamt nur zweimal gewählt, während in den Semestern mit Infomarkt jedes Mal ein oder mehrere Gruppenprojekte eingereicht wurden.[197] Auch war in den Semestern mit Infomarkt bei kleineren aktivierenden Methoden eine deutlich höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmern zu beobachten. Im informellen Miteinander der Kursteilnehmer (beispielsweise

[197] Im Multiterm-Projekt, das im zweiten Teil des Kurses auf die Einübung der Grundbegriffe der Terminologiearbeit folgt, wurde allen Teilnehmern sowohl in den Gruppen mit als auch ohne Infomarkt angeboten, das Projekt als Gruppenarbeit abzugeben. Das heißt, es war den Teilnehmern freigestellt, ob sie ein Multiterm-Projekt allein mit mindestens 15 Einträgen zu einem Thema abgeben oder zu zweit bzw. zu dritt jeweils 30 bzw. 45 Einträge zu einem Thema bearbeiten wollten. Die Option war freiwillig, weder gab es für die Einreichung eines Gruppenprojekts in der Multiterm-Phase Pluspunkte, noch wurde die Einreichung von Einzelprojekten sanktioniert.

vor oder nach den Kursstunden) gab es einen deutlich höheren Anteil an informeller Kommunikation als in den Semestern ohne Infomarkt, was ein Indiz für eine allgemein gute Atmosphäre der Lehrveranstaltung sowie eine bessere Kommunikationsfähigkeit der Lernenden sein kann und zudem ein weiterer Hinweis dafür ist, dass heterogene Gruppen von der Methode Infomarkt profitieren.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Messinstrumente hinsichtlich der im Zusammenhang mit dem Infomarktkonzept interessanten Fragen interpretiert.

4.1.3.2 Diskussion

Ziel des Infomarktes war die Einführung einer Methode, mit der eine Lerngruppe mittlerer Heterogenität von dem vorhandenen unterschiedlichen Vorwissen ihrer Teilnehmer profitieren und gleichzeitig einige Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz (insbesondere Team- und Kommunikationsfähigkeit) aufbauen kann. Dabei sollte vor allem darauf geachtet werden, sowohl gewissheitsorientierte als auch ungewissheitsorientierte Teilnehmer sowie Teilnehmer mit unterschiedlicher kultureller Prägung produktiv an der Methode zu beteiligen. Zu diesem Zweck wurde ein Infomarkt-Konzept unter Einbeziehung der in Kap. 2.3 entwickelten Prinzipien gelingenden Lernens und der Möglichkeit zum intensiven Wissensaustausch entwickelt.

Generell wird die Infomarkt-Methode von den Teilnehmern sehr gut akzeptiert und es besteht eine hohe Zufriedenheit, sowohl was den Infomarkt allgemein, als auch was die Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit anbelangt. Dies stützt die Aussagen von Slavin (2010) über die generelle Aufgeschlossenheit Lernender gegenüber kollaborativen Lehrmethoden. Auf ein generell gelungenes Infomarkt-Konzept deutet auch hin, dass die meisten Teilnehmer sehr positiv über die gute und entspannte Arbeitsatmosphäre berichten. Diese positive Atmosphäre konnte auch von der Lehrkraft beobachtet werden.

Gleichzeitig meint ein hoher Anteil der Teilnehmer, dass sich der Infomarkt für sie gelohnt hat und dass sie sich eine Wiederholung des Infomarktes in anderen Lehrveranstaltungen wünschen. Da kein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Infomarkt und dem Arbeitsaufwand gefunden werden konnte, der

Arbeitsaufwand insgesamt aber als eher hoch eingestuft wurde, kann gefolgert werden, dass die Lernenden die Methode nicht nach dem ihnen entstandenen Arbeitsaufwand bewertet haben, sondern dass ihnen der hohe Aufwand bewusst ist, sie aber für sich andere Vorteile in der Methode sehen. Ein plausibles Ergebnis ist in diesem Zusammenhang, dass signifikante positive Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Methode und der Bewertung des Infomaterials, der Informationsqualität der anderen Gruppenthemen, der Unterstützung durch die Dozentin, der Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit, der Arbeitsatmosphäre, dem Optimismus bezüglich des Lernfortschritts sowie dem Wunsch nach einer Wiederholung der Methode gefunden wurden.

Nur wenige Teilnehmer kannten bereits vorher den Infomarkt oder ähnliche Lernkonzepte. Angesichts der hohen Zufriedenheit mit der Methode und dem großen Wunsch nach Wiederholung ist überlegenswert, ob der Infomarkt nicht auch in anderen Lehrveranstaltungen in der Übersetzerausbildung angewendet werden könnte, insbesondere im Hinblick auf die Ziele der Bologna-Reform und dem darin favorisierten ‚Shift from Teaching to Learning' (vgl. Kap. 2.4). Eventuell ist der vergleichsweise niedrige Bekanntheitsgrad dieser Methode auch ein Grund für ihre hohe Akzeptanz, da sie den Studierenden noch neu ist und möglicherweise als willkommene Abwechslung gesehen wird. Andererseits kann man den niedrigen Bekanntheitsgrad auch in eine ganz andere Richtung interpretieren: Es ist ebenso möglich, dass die Forderung einiger Studierender nach mehr strukturierenden Elementen auch mit der geringen Vertrautheit mit der Methode zu tun hat. Letztgültige Schlüsse lassen sich aus den Antworten der Studierenden auf die Frage nach der Bekanntheit der Methode jedoch nicht ziehen.

Das Ziel der Entwicklung einer angemessenen Methode für eine Lerngruppe mit mittlerer Heterogenität ist mit dem vorgelegten Infomarktkonzept erreicht worden: Es fand ein reger Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern statt, was auf eine Angemessenheit der Methode für die kulturell heterogene Lerngruppe hinweist. Dieser gelungene Wissensaustausch wurde auch von den Teilnehmern positiv hervorgehoben. Es kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob dieser gute Wissensaustausch auch in einer Lerngruppe mit hoher bis sehr hoher Heterogenität funktionieren würde, beispielsweise wenn auch BA-Studierende

zugelassen würden. Für Lerngruppen mit hoher Heterogenität müssten daher eigene Studien durchgeführt werden.

Die sehr hohe Zustimmung zur Methode, der große Wunsch nach Wiederholung, die hohe Anzahl an Teilnehmern, für die sich der Infomarkt gelohnt hat und die gute Arbeitsatmosphäre sprechen dafür, dass gewissheitsorientierte und ungewissheitsorientierte Teilnehmer sowie Teilnehmer mit unterschiedlicher kultureller Prägung Vorteile aus der Methode gezogen haben. Ebenso verhält es sich bei der hohen Zufriedenheit mit dem Informationsmaterial und der Unterstützung durch die Lehrkraft, da diese beiden Elemente strukturierende Faktoren sind, die das Sicherheitsgefühl erhöhen (vgl. dazu die Ausführungen von Kempas 1994). Dabei ist anzumerken, dass es nicht bei allen (vermutlich gewissheitsorientierten) Teilnehmern gelungen ist, genügend strukturierende und unterstützende Merkmale einzubinden, da von einzelnen Teilnehmern der Wunsch nach mehr Erklärungen und Korrektur durch die Lehrkraft geäußert wurde. Bei einer Neuauflage des Infomarktes sollte daher überlegt werden, ob beispielsweise die Anweisungen zur Posterkonzipierung noch klarer formuliert werden könnten. Auch die Bedenken einiger Teilnehmer, sie hätten Wissenslücken wegen einiger nicht optimal vorbereiteter Aussteller, sollten ernst genommen werden, z. B. indem ein Kontrollmechanismus zwischen Posterkonzipierung und Posterpräsentation eingeführt wird.

Dabei ist jedoch auf jeden Fall darauf zu achten, dass die Veranstaltung nicht zu strukturiert und kontrolliert gestaltet wird, da sich die Vorteile des Infomarktes sonst wieder ins Gegenteil verkehren könnten. So wurde von sehr vielen Teilnehmern hervorgehoben, dass gerade die Freiheit und Eigenverantwortung bei der Gestaltung der Poster wesentlich zur Kreativität und guten Atmosphäre beigetragen haben. Zu viele Auflagen und Anweisungen könnten dies wieder zunichtemachen. Zu überlegen ist daher, ob ein gewisser Prozentsatz nicht optimal integrierter Teilnehmer vielleicht in der Natur der Sache liegt und auch durch immer komplexere Lernkonzepte nicht vermindert werden kann (vgl. Kap. 2.1.1.6 zur Balance zwischen Elementen zur Strukturierung und Elementen zur Selbststeuerung und insbesondere die Ausführungen von Kempas 1994).

Ein Ziel des Infomarktes war weiterhin die Einführung einer kollaborativen Methode, bei der die allgemein zu beobachtenden negativen Phänomene von Gruppenarbeit möglichst kompensiert werden sollten (vgl. Kap. 2.1.1.6). Zu

untersuchen war hierbei, ob sich Teilnehmer durch die Gruppenarbeit ungerecht behandelt oder benotet fühlen. Die Maßnahme der gegenseitigen Bewertung innerhalb der Gruppen hat zu einer eindeutigen Identifizierung von Trittbrettfahrern geführt und den eigenen Beitrag zur Gruppenarbeit sichtbar gemacht. Daher kann sie als gelungenes Konzept zur Minderung der negativen Phänomene von Gruppenarbeit gewertet werden (vgl. dazu Kap. 4.1.1, Fußnote 189). Hinsichtlich dieses Aspekts stimmen die Ergebnisse mit Cohens (1994) und Slavins (2010) Hypothesen zur Reduzierung dieser Probleme überein (vgl. Kap. 2.1.1.6). Es konnte kein Hinweis gefunden werden, dass sich die Teilnehmer durch die Gruppenarbeit ungerecht benotet fühlten. Einzelne Teilnehmer weisen jedoch darauf hin, dass der Arbeitsaufwand für die verschiedenen Themen nicht immer ausgewogen gestaltet wurde (und wohl auch nicht immer ausgestaltet werden kann), sodass einige Gruppenmitglieder die unterschiedlich hohe Arbeitsbelastung ungerecht fanden.

Einige Teilnehmer haben sich durch unzureichend vorbereitete Aussteller schlecht informiert gefühlt. Der Anreiz, durch das eigene Engagement zu einer besseren Note der Gruppe beizutragen, und die Wichtigkeit des eigenen Beitrags für die Gruppenarbeit haben hier nicht immer gut gewirkt. In diesem Punkt widersprechen die Ergebnisse des Infomarktes anderen Studien zum kooperativen Lernen (vgl. beispielsweise Cohen 1994, Huber 2001, Slavin 2010). Offensichtlich sind hier nicht alle Studierenden an hervorragenden Noten interessiert gewesen, was bei einer Konzeption von Anreizen für gerechte Gruppenarbeit besser bedacht werden sollte. Bei einer erneuten Auflage des Infomarktes müsste daher überlegt werden, welche Mechanismen noch zur Kompensation dieses negativen Phänomens eingeführt werden könnten. Es kann aber das Fazit gezogen werden, dass die Maßnahmen gegen Trittbrettfahrer im Großen und Ganzen positiv gewirkt haben.

Gut gelungen ist beim Infomarktkonzept auch die angestrebte Umsetzung der Prinzipien gelingenden Lernens. Die generell hohe Akzeptanz der Methode bei anfänglich leichter Überforderung ist ein Hinweis darauf, dass den Teilnehmern das Lernen in einem entspannten Feld aus Sicherheit und Anregung ermöglicht wurde. Die hohe Zufriedenheit mit der Methode sowie die beobachteten guten Beziehungen zwischen den Teilnehmern und die allgemein hohe Motivation bei der Konzeption der Poster deuten außerdem darauf hin, dass sich die meisten Teilnehmer sozial gut eingebunden fühlten und positive Emotionen beim Lernen hatten. Der geglückte gute

Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern während der Vorbereitung der Poster sowie die intensiven Diskussionen über die Beziehungen zwischen den einzelnen Grundbegriffen während der Posterpräsentationen können als Indiz dafür gewertet werden, dass die Teilnehmer in der Lage waren, Anknüpfungspunkte an eigenes Vorwissen zu finden und Bezüge herzustellen. Die Selbstwirksamkeit und das Erleben eigener Kompetenz wurden von den Teilnehmern in den Fragebögen außerordentlich positiv hervorgehoben, sodass die Umsetzung dieses Prinzips als besonders gelungen erscheint. Über die Integration des Prinzips des Lernens am Modell lässt sich keine objektive Bewertung abgeben, da sich die Teilnehmer hierzu nicht geäußert haben. Beim Prinzip der Gelegenheit zum Wiederholen sind kleine Abstriche zu machen, da sich ein Teil der Teilnehmer eine weitere Gelegenheit zum Wiederholen des Stoffes, beispielsweise in Form einer Diskussion, wünscht. Allerdings ist auch hier wieder abzuwägen, ob der gesamte Infomarkt dadurch nicht zu lang würde, da von einer Reihe von Teilnehmern angemerkt wurde, dass sie die dafür aufgewendete Zeit als zu lang empfanden. Zusammenfassend lässt sich daher für die Prinzipien gelingenden Lernens sagen, dass ihre Integration in die Lehrmethode gut geglückt ist. Für die Lehrmethode Informarkt konnte daher für eine Lerngruppe mittlerer Heterogenität gezeigt werden, dass die in Kap. 2.4.1 diskutierte Verknüpfung aktivierender Lehre mit den in Kap. 2.3 entwickelten Prinzipien gelingenden Lernens umsetzbar und sinnvoll ist.

Die Arbeitsbelastung wurde von den meisten Teilnehmern als „genau richtig“ eingeschätzt, mit einer leichten Tendenz in Richtung „hoch bis sehr hoch“, worauf auch die von einigen Teilnehmern geäußerte Kritik an der Länge der für den Infomarkt aufgewendeten Zeit hindeutet. Damit wird der in der Literatur angegebene Nachteil vieler aktivierender Lehrmethoden in Form eines hohen Arbeitsaufwandes bestätigt (vgl. Kap. 2.4.1 „Aktivierende Lehrmethoden“). Allerdings bleibt festzuhalten, dass dieser Nachteil die Akzeptanz der Methode und die hohe Zufriedenheit der Teilnehmer nicht gemindert hat.

Die 1. Hypothese über aktivierende Lehrmethoden, diese seien zur Überwindung trägen Wissens und für ein vertiefteres Verständnis des Lehrstoffes geeignet, konnte mit dem Infomarkt im Rahmen der insgesamt recht kleinen Stichprobe bestätigt werden. Zwar hatten einige Teilnehmer der Infomarkt-Gruppe Zweifel daran, ob sie

genügend über die Themen der anderen Gruppen informiert wurden, insgesamt haben sie es aber geschafft, in den folgenden Multiterm-Projekten bessere Noten zu erzielen und ihr Wissen, das sie im Infomarkt erworben hatten, besser umzusetzen als die Vergleichsgruppe. Auch die insgesamt geringere Varianz der Noten in der Infomarkt-Gruppe zeigt, dass die meisten Infomarkt-Teilnehmer ihr Wissen besser anwenden konnten. Der Optimismus der Infomarkt-Gruppe im Hinblick auf ihren Lernvorteil gegenüber einer lehrerzentrierten Methode war also im Mittel gerechtfertigt.

Möglicherweise bezieht sich der Optimismus der Infomarkt-Gruppe neben der Erwartung eines Lernvorteils im Bereich des Fachwissens auch auf den gleichzeitigen Erwerb sozioprofessioneller Kompetenz, denn bei allen Fähigkeiten, die unter der entsprechenden Frage aufgeführt werden, stuften die Teilnehmer der Infomarkt-Gruppe ihren Fortschritt signifikant besser ein als die Kontrollgruppe. Insbesondere die Team- und die Kommunikationsfähigkeit schnitten dabei gut ab, was den bei der Konzipierung formulierten Erwartungen an den Infomarkt entspricht (vgl. Kap. 4.1.1). Die Erwartungen übertroffen hat die Einschätzung des Fortschritts beim Wissensmanagement. In den Kommentaren wurden von den Teilnehmern insbesondere die Möglichkeit zum Aufbau der Teamfähigkeit und der Kreativität positiv hervorgehoben. Ein objektiver Fortschritt beim Erwerb der sozio-professionellen Kompetenz konnte von außen jedoch nur bei der Teamfähigkeit und (teilweise) bei der Kommunikationsfähigkeit beobachtet werden. Hinsichtlich dieses Konzepts kann die 2. Hypothese über aktivierende Lehrmethoden daher zumindest teilweise bestätigt werden: Einzelne Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz konnten von den Teilnehmern am Infomarkt besser aufgebaut werden als von der Kontrollgruppe.

Für den Infomarkt lässt sich folgendes Fazit ziehen: Im vorliegenden Konzept für Lerngruppen mittlerer Heterogenität (hohe kulturelle Heterogenität, schwache Heterogenität bei der Altersmischung und beim Vorwissen) hat er sich bewährt. Es konnten Belege für einen Vorteil beim Erwerb deklarativen Wissens gefunden werden. Andererseits war der Arbeitsaufwand relativ hoch, sodass sich ein Infomarkt-Konzept eventuell dann nicht lohnt, wenn bei der Konzeption der entsprechenden Lehrveranstaltung der ausschließliche Erwerb deklarativen Wissens

im Mittelpunkt steht und man leicht schlechtere Ergebnisse in Kauf nimmt. Wenn jedoch das Ziel der Lehrveranstaltung ist, gleichzeitig auch die sozioprofessionelle Kompetenz zu entwickeln, so kann der Infomarkt eine gute Methode für den Aufbau von Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sein. Vermutlich werden auch weitere Fähigkeiten entwickelt, die jedoch im vorliegenden Konzept nicht eindeutig nachgewiesen werden konnten. Die Prinzipien gelingenden Lernens konnten im Infomarktkonzept mit positiver Wirkung für Lerngruppen mit mittlerer Heterogenität umgesetzt werden.

Im folgenden Kapitel wird die Umsetzung einer Adaptation der Methode ‚Lernteamcoaching' in einer Übersetzungsübung diskutiert.

4.2 Lernteamcoaching

Für das Lernteamcoaching wurde die Übung ‚Gemeinsprachliche Übersetzung Spanisch-Deutsch' für Studierende mit der B-Sprache Deutsch im Studiengang MA ‚Sprache, Kultur, Translation'[198] ausgewählt. Die Lerngruppen sind mit jeweils 5 bis 10 Teilnehmern recht klein und setzen sich zusammen aus Studierenden in den letzten Semestern des Diplom-Studiengangs, regulären Studierenden im MA-Studiengang, Austauschstudierenden mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen und Ausbildungsstand sowie BA-Studierenden. Bei den MA-Studierenden handelt es sich dabei entweder um Studierende, die konsekutiv nach dem BA weiterstudiert und somit bereits Erfahrungen mit translationswissenschaftlichen Methoden haben bzw. die bereits grundlegende translatorische Kompetenzen ausbilden konten, oder um Studierende, die nach dem BA-Abschluss in einem anderen Studienfach nun in diesem MA-Studiengang erstmals mit translationswissenschaftlichem Arbeiten in Berührung kommen. Studierende des BA-Studiengangs können unter bestimmten Voraussetzungen in den höheren Semestern an dieser Übung teilnehmen. In Bezug auf das Vorwissen ist daher von einer mittleren bis starken Heterogenität auszugehen. Zudem sind Studierende aus allen spanischsprachigen Ländern vertreten, sodass die Teilnehmer der Lerngruppen nicht nur über ein sehr heterogenes Vorwissen verfügen, sondern auch einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben. Die kulturellen Unterschiede sind jedoch geringer als beim Infomarkt. Erfahrungsgemäß gibt es pro Semester höchstens einen Teilnehmer in einem höheren Alter, die Altersmischung ist daher schwach heterogen. Außerdem ist zu erwarten, dass sich im Kurs sowohl gewissheits- als auch ungewissheitsorientierte Teilnehmer befinden. Insgesamt kann für die Lerngruppen in dieser Lehrveranstaltung von einer mittleren bis hohen Heterogenität ausgegangen werden.

Wegen des unterschiedlichen Vorwissens und der unterschiedlichen Phasen des Studiums, in denen sich die Teilnehmer befinden, gehen die Erwartungen bei den Studierenden sehr weit auseinander und reichen von einer Einführung in das Übersetzen mittlerer bis anspruchsvoller Texte bis zur Vorbereitung auf die Diplomprüfung. Diese sehr unterschiedlichen Erwartungen sind mit einer traditionellen Übersetzungsübung (d. h. einheitlicher Text für alle mit einer Abschlussklausur am Ende des Semesters) nicht zu erfüllen. Innerhalb des

198 Seit Wintersemester 2013/14 als reformierter Master ‚Translation'.

Erwerbsmodells translatorischer Kompetenz von Kiraly (vgl. Kap. 3.2.5), das der Konzeption der Lehrveranstaltung zugrunde liegt, wird diese Übung eher im mittleren Bereich angesiedelt. Zwar ist ein Teil der Teilnehmer bereits sehr fortgeschritten und könnte auch von authentischen Projekten profitieren, die Kiraly als Methode im oberen Teil seines Modells vorgesehen hat, jedoch wären davon die noch nicht so fortgeschrittenen Teilnehmer wahrscheinlich überfordert. Folglich kommt für eine solche heterogene Lerngruppe mit sehr unterschiedlichem Vorwissen eher eine Methode in Frage, die zwar einen Einblick in tatsächliche Übersetzungsprobleme gibt, aber in einem deutlich strukturierteren Rahmen abläuft.

Der Anspruch an eine für diese Übersetzungübung geeignete Methode ist daher auch hier, möglichst vielfältige Anknüpfungspunkte an das Vorwissen der Studierenden zu finden und dafür zu sorgen, dass die fortgeschrittenen Studierenden sich nicht langweilen und die weniger fortgeschrittenen nicht überfordert werden. Außerdem sollen gewissheits- und ungewissheitsorientierte Personen möglichst integriert werden. Da die meisten Studierenden noch keine oder nur wenige Erfahrungen mit Gruppenarbeit haben, soll für diese Übung eine Methode gefunden werden, die eine Arbeit an Übersetzungen in Kleingruppen ermöglicht. Wegen der mittleren bis hohen Heterogenität sollte die Methode die Möglichkeit bieten, die Heterogenität innerhalb der Kleingruppen zu senken (vgl. Kap. 2.4.5 „Aktivierende Lehrmethoden und Heterogenität“). Gleichzeitig sollen die Studierenden die Möglichkeit haben, anhand möglichst authentischer Texte reale Probleme beim Übersetzen zu diskutieren und zu lösen. Als sozioprofessionelle Fähigkeiten sollen hier vor allem die Eigenverantwortung, die Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sowie die Problemlösefähigkeit gestärkt und entsprechende Fortschritte in diesen Bereichen erzielt werden.

Als geeignete Methode für diese Lehrveranstaltung bietet sich eine Adaptation des Lernteamcoachings an (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.2). Da das Lernteamcoaching sowohl Phasen individuellen Lernens als auch Gruppenaktivitäten und Beratung durch die Lehrkraft beinhaltet, können hier gezielt Elemente zum Wissensausgleich innerhalb der Gruppen mit individueller Aneignung von Wissen kombiniert werden. Bei entsprechender Gestaltung der Gruppenaufgaben können die Studierenden ihr jeweiliges Vorwissen einbringen. Die Gruppenphase bietet auch die Möglichkeit eines intensiven Austauschs über Übersetzungsprobleme und mögliche Strategien zu ihrer Lösung. Die Coachingphase wiederum kann Studierenden vom Typ

‚gewissheitsorientiert' den nötigen Rückhalt bieten, damit sie sich von einer sehr auf Eigenverantwortung basierenden Methode nicht zu stark verunsichert fühlen. In Bezug auf die Fähigkeiten im Bereich der sozioprofessionellen Kompetenz, die durch die Lehrveranstaltung aufgebaut werden sollen, ist besonders die Gruppenphase relevant. Sie ermöglicht das Erleben von Teamarbeit, eine intensive Kommunikation sowie das gemeinsame Suchen nach Lösungen für immer wieder vorkommende Probleme beim Übersetzen. Gleichzeitig erfordert die Methode eine hohe Eigenverantwortung, da wenig von der Lehrkraft eingegriffen werden soll und die Gruppen- und Coachingphasen im Wesentlichen von den Lernenden selbst organisiert werden.

Grundsätzlich sollen in der Übersetzungsübung nur authentische Texte übersetzt werden, d. h. Texte, die auch in Wirklichkeit als Übersetzungsaufträge vorkommen können.[199] Es handelt sich dabei jedoch nicht um tatsächliche Übersetzungsprojekte. Vielmehr ist diese Übersetzungsübung im mittleren Bereich des Modells des Erwerbs translatorischer Kompetenz von Kiraly angesiedelt, bei dem semiauthentische Situationen eingeübt werden, wie beispielsweise durch PBL (vgl. Kap. 2.1.1.5). Als Textsorten für die Übung wurden beispielsweise Webseiten, Produktbeschreibungen, Kataloge, Pressemitteilungen, Beipackzettel oder Datenblätter aus den Bereichen Gesundheit und Wellness, Kosmetik, Tourismus, Lebensmittel, Geschenkartikel und Kunstgewerbe ausgewählt. Dabei wurde zu jeder Textsorte jeweils ein an der Realität orientierter Übersetzungsauftrag formuliert. Die Praxisnähe der zu übersetzenden Texte soll zum einen die Motivation der Studierenden steigern, sich mit der gestellten Aufgabe zu beschäftigen, und zum anderen die Möglichkeit bieten, einen Einblick in die in der realen Welt vorkommenden Textsorten zu bekommen. Da reale Übersetzungsaufträge erfahrungsgemäß nicht nur einem einzigen Anforderungsniveau zuzuordnen sind, sondern es sich häufig um größere Textvolumina mit leichteren und schwierigeren Teilen handelt, können diese authentischen Übungstexte für Studierende mit unterschiedlichem Vorwissen interessant sein. Eine Webseite kann z. B. aus relativ einfachen Produktbeschreibungen, einer mittelschwierigen Vorstellung des Unternehmens mit Marketinganteilen und anspruchsvollen Allgemeinen Geschäftsbedingungen bestehen. Diese üblicherweise komplexe Struktur der

[199] Vgl. dazu die Diskussion um authentische Texte im Übersetzungsunterricht in Kap. 3.1.2.

authentischen Texte macht eine sinnvolle Aufteilung und Bearbeitung auch in heterogenen Gruppen möglich. Die Arbeit in verschiedenen Gruppen ermöglicht auch die parallele Bearbeitung mehrerer verschiedener Texte, die wiederum nach Schwierigkeitsgrad und/oder Interesse der Studierenden variiert werden können, so dass die Kleingruppen sowohl homogen als auch heterogen aufgebaut sein können. Die Gruppen können entweder vor Beginn der Selbstlernphase oder zu Beginn der ersten Teamphase eingeteilt werden. Auf diese Weise kann das Lernteamcoaching als kollaborative Methode mit individuellen Anteilen in Lerngruppen mit mittlerer bis starker Heterogenität angewendet werden. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie die adaptierte Methode Lernteamcoaching in der Übersetzungsübung umgesetzt wurde.

4.2.1 Umsetzung der Methode ‚Lernteamcoaching'

In der Lehrveranstaltung ‚Gemeinsprachliche Übersetzung Spanisch-Deutsch' für Studierende mit B-Sprache Deutsch wurde die Lernteamcoaching-Methode zum ersten Mal im Wintersemester 2010/11 angewendet. In diesem Pilotsemester wurde das Konzept des Lernteamcoaching in einer heterogenen Lerngruppe ausprobiert und nach dem Feedback durch die Teilnehmer noch leicht abgeändert (siehe weiter unten). In die Evaluierung wurden das Sommersemester 2011 und das Sommersemester 2012 einbezogen (vgl. Kap. 4 zur Vergleichbarkeit der evaluierten Semester).

Für diese Übersetzungsübung wurde das in Kap. 3.3.2.7.1.2 vorgestellte Lernteamcoaching-Konzept (vgl. Abb. 25) modifiziert und an die Besonderheiten der Gruppenzusammensetzung sowie hinsichtlich der Anforderungen an die Übung angepasst (vgl. Abb. 26).

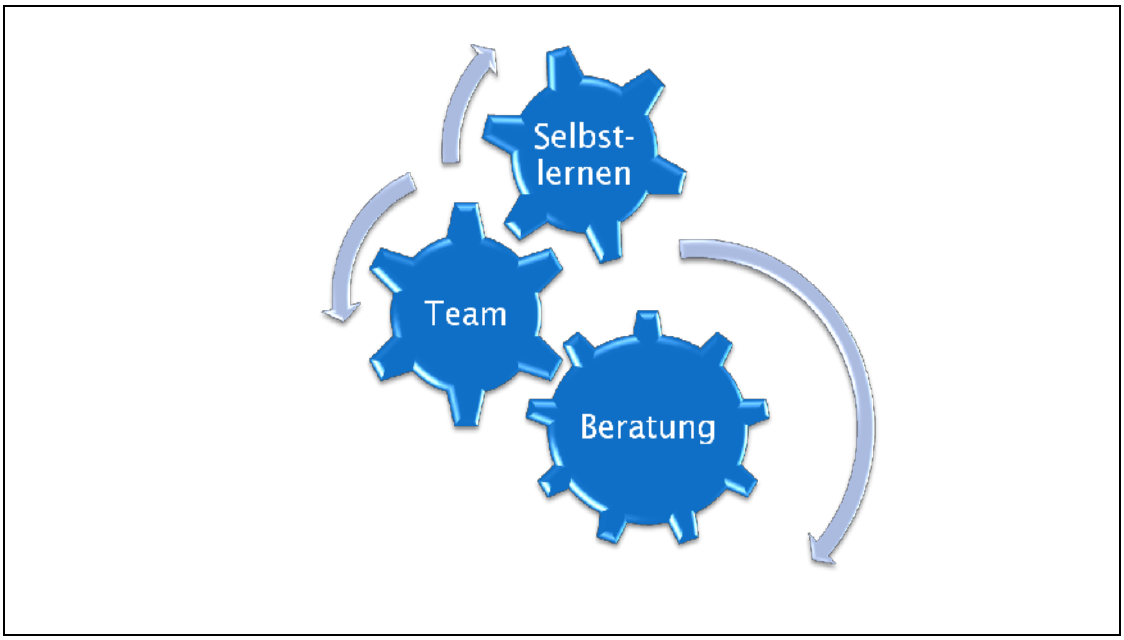

Abb. 25: Aufbau einer Lehrveranstaltung mit klassischem Lernteamcoaching

Die einzelnen Phasen des modifizierten Lernteamcoachings basieren auf Elementen ganz unterschiedlicher Ansätze der Übersetzungssdidaktik. Der Ablauf des Lernteamcoachings wird mit der Textanalyse nach Nord (2009) (vgl. Kap. 3.3.2.1), der von Schäffner beschriebenen Materialsammlung (Schäffner 2004) und der Arbeit in kooperativen Gruppen (Kiraly 2000, 2005, 2007; Orbán 2008) (vgl. Kap. 3.3.2.3) kombiniert. Mit dieser adaptierten Lernteamcoaching-Methode sollen möglichst viele der in Kellys Modell translatorischer Kompetenz (vgl. Kap. 3.1.2.6) vorgestellten translatorischen Subkompetenzen umfasst werden. Die sozioprofessionelle Kompetenz[200] kann keiner einzelnen Phase des Lernteam-coachings zugeordnet werden; Ziel ist es jedoch, den Studierenden während der gesamten Lehrveranstaltung Gelegenheit zur Stärkung der entsprechenden Fähigkeiten zu geben. Innerhalb eines strukturierenden Rahmens, der Vorgaben beinhaltet, was die Lernenden in den Einzel-, Gruppen- und Coachingphasen tun sollen und der den gewissheitsorientierten Lernenden so eine Orientierung bieten kann, werden die einzelnen Arbeitsphasen von den Lernenden eigenverantwortlich organisiert und durchgeführt, was wiederum ungewissheitsorientierten Lernenden einen hohen Motivationsanreiz bieten soll (vgl. Kap. 2.1.1.6).

200 Psychophysiologische Kompetenz bei Kelly.

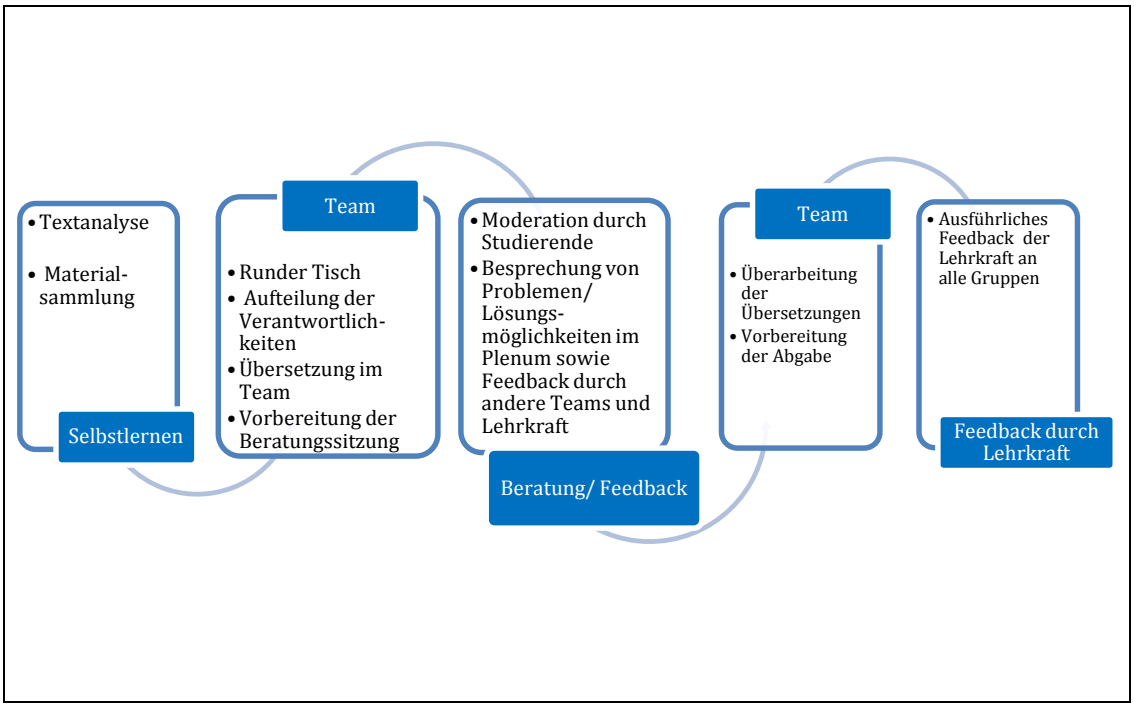

Abb. 26: Modifiziertes Lernteamcoaching für Übersetzungsübungen

Inhalte der verschiedenen Phasen beim modifizierten Lernteamcoaching:

1. Selbstlernphase: Ziel der Selbstlernphase ist es, die Studierenden an eine systematische Recherche beim Übersetzen sowie an eine Reflexion über die im Text enthaltenen Übersetzungsprobleme heranzuführen. Die Studierenden erhalten in der ersten Stunde nach einer gründlichen Einweisung in die Methode den zu übersetzenden Text, einen entsprechenden Übersetzungsauftrag, Informationen zum generellen Ablauf der Lehrveranstaltung, einen Zeitplan sowie ein Aufgabenblatt für die Selbstlernphase (siehe Anhang 7.2.2). Außerdem werden die Teams eingeteilt, wobei sich eine Teamgröße von drei bis fünf Personen bewährt hat. Falls erforderlich, kann die Heterogenität der Teams mit den in Kap. 2.4.5 genannten Methoden erhöht oder verringert werden. Es können beispielsweise heterogene Teams aus Anfängern und Fortgeschrittenen zusammengestellt werden oder Teams, die sich homogen jeweils nur aus Anfängern oder Fortgeschrittenen zusammensetzen. Die Teams können entweder alle denselben Text bearbeiten (bevorzugt bei heterogenen Teams) oder unterschiedliche Texte mit jeweils angepassten Schwierigkeitsgraden (bevorzugt bei homogenen Teams). Im Pilotsemester wurde eine Einteilung in heterogene Teams ausprobiert, um zu überprüfen, ob diese Zusammenstellung in

Lerngruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität positive oder negative Auswirkungen hat. Die Rückmeldungen der Teilnehmer zur Gruppenarbeit waren dabei eher kritisch, da die Heterogenität innerhalb der Teams anscheinend zu groß war, um einen produktiven Wissensaustausch zu ermöglichen. In der Folge wurde in den folgenden Semestern, in denen ein Lernteamcoaching in der Übersetzungsübung durchgeführt wurde, die Heterogenität der Teams gesenkt, indem die Teilnehmer sie selber bilden konnten. Dadurch ergab sich eine eher homogene Zusammensetzung der Teams aufgrund bestehender Freundschaften (vgl. Kap. 2.4.5 „Aktivierende Lehrmethoden und Heterogenität"). Die Rückmeldungen in diesen Semestern waren positiver als im Pilotsemester.

In der Selbstlernphase sollen die Studierenden sich zunächst mit dem Text und seinen Problemen im Hinblick auf den Übersetzungsauftrag vertraut machen. Aufgabe ist daher noch nicht die Erstellung einer Übersetzung, sondern das Zusammentragen von Hintergrundmaterial zum Thema und zum (fiktiven) Auftraggeber, das Suchen und Zusammentragen relevanter Parallel- und Referenztexte in beiden Sprachen sowie die Klärung terminologischer Schwierigkeiten (vgl. Schäffner 2004). In Anlehnung an Nord (1992, 2009), Colina (2003) und González Davies (2004) sollen die Studierenden außerdem eine übersetzungsorientierte Textanalyse anfertigen (siehe Anhang 7.2.2), in der sie über im Text vorkommende Übersetzungsprobleme reflektieren und sich erste Ideen zu ihrer Lösung notieren. Insbesondere noch nicht so erfahrene Lernende sollen durch die Textanalyse an eine systematische Herangehensweise an Übersetzungsprobleme ohne das reflexhafte Konsultieren von Wörterbüchern herangeführt werden. Gleichzeitig sollen die in der Textanalyse festgehaltenen Überlegungen der Studierenden zu ihren Übersetzungsproblemen die Beurteilung der strategischen Kompetenz ermöglichen.[201]

Das bekannte Schema von Nord „Wer übermittelt wem wozu über welches Medium wo wann warum einen Text mit welcher Funktion? Wozu sagt er/sie was (was nicht) in welcher Reihenfolge unter Einsatz welcher nonverbalen Elemente in welchen Worten in was für Sätzen in welchem Ton mit welcher

[201] Vgl. dazu die Diskussion über deduktive und induktive Möglichkeiten der Beobachtung studentischer Performanz bei Massey/Ehrensberger-Dow (2013).

Wirkung?“ (vgl. Kap. 3.3.2.1) wurde dazu folgendermaßen umformuliert und ergänzt:

Übersetzungsorientierte Textanalyse

1. Lesen Sie den zu übersetzenden Text durch. Verwenden Sie bitte an dieser Stelle noch kein Wörterbuch! Machen Sie eine Liste der Textstellen, die Sie nicht verstanden haben. Wählen Sie daraus mindestens zwei aus und fassen Sie zusammen, was diese Textstellen Ihrer Meinung nach bedeuten könnten (Zusammenhänge aus dem Kontext erschließen). Danach recherchieren Sie die nicht verstandenen Textstellen. Haben sich Ihre Vermutungen bestätigt?

2. Analyse des Ausgangstextes:
- Textsorte (z. B. Brief, techn. Anleitung, Geburtsurkunde, Beipackzettel)
- Funktion des Textes (z. B. deskriptiv, narrativ, appellativ)
- Adressat des Ausgangstextes
- Textproduzent: Sammeln Sie möglichst viele Informationen über den Textproduzenten und/oder Auftraggeber (falls diese nicht übereinstimmen)
- zeitlich-räumliche Einordnung des Textes: Wo und wann geschrieben?
- Medium (z. B. Tageszeitung El País, Internetblog www…, Hardcopy einer Betriebsanleitung)

3. Analyse des Zieltextes (im Hinblick auf den Übersetzungsauftrag):
- Textsorte (s. o.):
- Funktion (s. o.):
- Addressat des Zieltextes:
- zeitlich-räumliche Einordnung:
- Medium (s. o.):

4. Vergleichen Sie die Ausgangstextanalyse mit der Zieltextanalyse. Schreiben Sie auf, welche Unterschiede zwischen den verschiedenen Faktoren sich aus dem Übersetzungsauftrag ergeben. Wirken sich diese Unterschiede auf die Übersetzung aus? Geben Sie dafür konkrete Beispiele an.

5. Suchen Sie Parallel- und Referenztexte zu Ihrem Text (also sowohl Texte in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache). Begründen Sie, warum Sie gerade diese Texte ausgewählt haben.

6. Wenn Sie die Parallel- und Referenztexte genau analysieren, können Sie Textsortenkonventionen in den beiden Sprachen feststellen? Wenn ja, welche? Diese können z. B. sprachliche Mittel oder bestimmte Layoutkonventionen sein. Wirken sich diese Textsortenkonventionen auf die Übersetzung Ihres Textes aus?

7. Gibt es Stellen im Ausgangstext, die Sie im Zieltext weglassen, umformulieren oder expliziter formulieren würden? Geben Sie konkret Textstellen an, die Sie geändert haben. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

8. Legen Sie sich für den Auftrag ein Glossar an (mit Angabe von Quellen, Definition, Kontext). Sie können dafür die Vorlage (Datei „Vorlage Glossar“) oder ein Terminologiemanagement-Programm benutzen. Es sollten mindestens 10 Einträge vorhanden sein.

9. Welche Hilfsmittel (außer den erwähnten Paralleltexten) haben Sie verwendet? Welche dieser Hilfsmittel waren für die Übersetzung hilfreich und warum?

Abb. 27: Übersetzungsorientierte Textanalyse

Anders als bei Nord werden in dieser Textanalyse nicht nur die textinternen und textexternen Faktoren analysiert und einander gegenübergestellt, wobei sich laut Nord aus der Differenz zwischen diesen Faktoren Hinweise auf die anzuwendenen Übersetzungsstrategien ergeben, sondern es werden zusätzliche Faktoren aus dem weiteren Umfeld des zu übersetzenden Textes einbezogen. So sollen die Studierenden aus der Analyse der Referenz- und Paralleltexte Textsortenkonventionen extrahieren und sie auf ihren Übersetzungsauftrag anwenden sowie anhand konkreter Beispielen aus ihrem Text Übersetzungsprobleme identifizieren und Übersetzungsentscheidungen begründen.

Zu dieser erweiterten Textanalyse gehört auch das Sammeln von Informationen über den Verfasser des AT bzw. den angenommenen Auftraggeber einer Übersetzung in die Zielsprache, aus denen sich z. T. auch Argumente für bestimmte Übersetzungsentscheidungen ableiten lassen (beispielsweise aus der Information, ob der AT-Verfasser aus Spanien oder Lateinamerika stammt). Die Studierenden gewinnen so tiefe Einblicke in die Struktur des Textes in seinem kulturellen und funktionalen Umfeld und reflektieren über die notwendigen Transferprozesse, die sie im Hinblick auf eine funktionale Übersetzung vornehmen müssen. Die Selbstlernphase bietet den Lernenden die Gelegenheit, folgende translatorische Subkompetenzen aus Kellys Translationskompetenzmodell aufzubauen:

a) Kommunikative und textlinguistische Kompetenz
b) Kulturelle und interkulturelle Kompetenz
c) Fachwissen
d) Professionelle und instrumentelle Kompetenz (Recherchemethoden, Terminologiearbeit, Wissensmanagement)
e) Strategische Kompetenz

2. Gruppenphase: In der ersten Gruppenphase treffen sich nun die Teams (Kleingruppen) und tauschen ihre Ergebnisse aus der Selbstlernphase aus. Am Ende der Übersetzungsübung sollen sie zusätzlich zur Übersetzung jeweils eine gemeinsame Textanalyse, ein gemeinsames Glossar sowie eine gemeinsame Sammlung an Parallel- und Referenztexten abgeben, sodass sie sich über die verschiedenen gefundenen Materialien austauschen müssen. Der erste Teil der Gruppenphase besteht daher in einem Runden Tisch, der den Teams das Sammeln, Sichten und Sortieren des zusammengetragenen Hintergrundmaterials ermöglicht. Ziel ist ein Wissensausgleich innerhalb der Gruppe im thematischen und methodischen Bereich sowie die Anregung einer intensiven Diskussion über Übersetzungsprobleme und ihre möglichen Lösungen. Um die Arbeit innerhalb der Teams sinnvoll aufzuteilen und die Arbeitsbelastung für die einzelnen Gruppenteilnehmer zu reduzieren, sollen die Teams für die verschiedenen Aspekte der Übersetzungsvorbereitung sowie die verschiedenen Aufgaben, die im Zusammenhang mit einer Übersetzung in Gruppenarbeit auftauchen, einen oder mehrere Verantwortliche benennen. So kann es z. B. Verantwortliche für die Textanalyse, die Erstellung des Glossars, das Zusammenstellen der Parallel- und Referenztexte, die Übersetzungsqualität und das Korrekturlesen geben. Die Verantwortlichen sind dafür zuständig, die entsprechenden Materialien selbstständig von den anderen Gruppenmitgliedern einzusammeln, zu sichten und zu sortieren und danach dem Rest der Gruppe zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich sollte noch jemand benannt werden, der die Beratungssitzung (Coachingstunde) vorbereitet, d. h. die Fragen und Probleme der Gruppe sammelt, ordnet und bei der Beratungssitzung präsentiert. Die verschiedenen Aufgaben haben einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad und ermöglichen die produktive Mitarbeit sowohl von Anfängern, die z. B. das Einsammeln und Zusammenstellen der Parallel- und Referenztexte oder die Moderation der

Beratungssitzung übernehmen können, als auch von Fortgeschrittenen, die sich beispielsweise um das komplexere Übersetzungsmanagement oder Korrektorat kümmern können. Zusätzlich wird durch die Verteilung von Verantwortlichkeiten der individuelle Anteil der einzelnen Studierenden an der Gruppenarbeit deutlich (vgl. Kap. 2.1.1.6 zu den Bedingungen für produktive Gruppenarbeit). Die Größe der Gruppen hängt also von der Anzahl der verteilten Verantwortungsbereiche ab und sollte idealerweise zwischen drei und fünf Teilnehmern liegen.

In den weiteren Teamsitzungen wird an einer gemeinsamen Übersetzung gearbeitet, wobei diese Treffen entweder im Rahmen der Präsenzstunden oder zu individuell vom Team festgelegten Zeiten stattfinden können. Während der Präsenzstunden ist Beratung durch die Lehrkraft möglich, soweit diese nötig ist und gewünscht wird. Im Pilotsemester fanden die Teamsitzungen zu individuell vom Team festgelegten Zeiten ohne Beteiligung der Lehrkraft statt. Dabei sollte ausprobiert werden, ob eine sehr eigenverantwortliche Organisation der Teams in Lerngruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität funktioniert. Dazu gab es von den Teilnehmern kritische Kommentare und den Wunsch nach mehr Struktur. In den folgenden Semestern wurden daher die Teamsitzungen im Rahmen der Präsenzstunden abgehalten, die Rückmeldungen der Teilnehmer dazu waren positiv.

Grundsätzlich müssen sich die Teams darauf einigen, ob sie den zu übersetzenden Text in Unteraufträge aufteilen wollen oder ob jeder aus der Gruppe den gesamten Text übersetzt und die verschiedenen Versionen dann miteinander verglichen werden. Bei heterogenen Teams ist die erste Option sinnvoll, da der Text in diesem Fall nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden aufgeteilt werden kann und so die Gefahr verringert wird, dass sich Teilnehmer mit einem höheren Leistungsstand immer mit ihren Lösungen durchsetzen. Die zweite Variante kann bei Teams sinnvoll sein, deren Mitglieder etwa einen ähnlichen Leistungsstand haben und von dem Austausch und der Diskussion verschiedener Versionen profitieren können. Jedes Team hat also ein gemeinsames Ziel, nämlich die Erstellung einer gemeinsamen Übersetzung sowie einer Sammlung gemeinsamer Hintergrundmaterialien, für die es eine Gruppennote gibt. Es liegt daher im Interesse jedes Einzelnen, dass das eigene Team eine möglichst gute Note erhält.

Gleichzeitig wird der Beitrag der einzelnen Gruppenmitglieder durch die verschiedenen Verantwortlichkeiten für einen bestimmten Bereich sichtbar, so dass niemand auf die erhöhte Leistungsbereitschaft anderer Gruppenmitglieder hoffen kann. Die in Kap. 2.1.1.6 erläuterten Bedingungen für das Funktionieren von Gruppenarbeit werden somit erfüllt. Zusätzlich werden, wie auch beim Infomarkt, zur Sanktionierung von Trittbrettfahrern und zur Belohnung zuverlässig mitarbeitender Gruppenmitglieder die Teilnehmer am Ende von den jeweils anderen Gruppenmitgliedern im Hinblick auf die gezeigte sozioprofessionelle Kompetenz bewertet, was zu einer Auf- bzw. Abwertung der individuellen Noten führen kann (vgl. Kap. 4.1.1). In der Evaluation zur Methode Lernteamcoaching (vgl. Kap. 4.2.3) wird überprüft, ob die eingeführten Mechanismen ausreichen, um die negativen Effekte von Gruppenarbeit (vgl. Kap. 2.1.1.6) zu minimieren.

Am Ende der ersten Teamphase haben die Verantwortlichen zur Vorbereitung der Beratungssitzung die Aufgabe, die während der Gruppenarbeit aufgetauchten und bisher nicht gelösten Fragen zu sammeln, zusammenzustellen und dem entsprechenden Verantwortlichen für die Beratungssitzung zur Verfügung zu stellen. In der Gruppenphase können folgende translatorische Subkompetenzen aus Kellys Translationskompetenzmodell aufgebaut werden:

a) Professionelle und instrumentelle Kompetenz (beispielsweise falls mit einem Translation Memory oder einem Terminologiemanagement-Programm gearbeitet wird)
b) Interpersonelle Kompetenz (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit)
c) Strategische Kompetenz

3. Beratungs-/Coachingsitzung: Diese Sitzung findet während einer der Präsenzstunden statt. Die zur Verfügung stehende Zeit muss je nach Anzahl der gebildeten Teams aufgeteilt werden. Sollte es sich um eine Lehrveranstaltung mit einer höheren Teilnehmerzahl handeln, bei der mehr als drei Teams gebildet werden, ist sicherlich eine Verdoppelung der zur Verfügung gestellten Beratungszeit sinnvoll.

Wichtig an dem gesamten Konzept des Lernteamcoachings ist der Aspekt der Anforderung der Beratung durch die Studierenden, d. h. während der Teamphase sollte sich die Lehrkraft mit Korrekturen und Hinweisen zurückhalten, es sei denn, die Studierenden sprechen ein konkretes Problem von sich aus an oder bitten um Hilfe (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.2 „Lernteamcoaching“). Ähnlich verhält es sich in den Beratungssitzungen. Hier kommt es vor allem auf eine gute Vorbereitung der Studierenden an, denn es sollen zunächst nur die Probleme angesprochen werden, die auch von ihnen vorgebracht werden. Im Gegensatz zum Originalkonzept ist es bei Übersetzungsübungen sinnvoll, dass alle Teams an den Beratungszeiten der jeweils anderen Teams teilnehmen, da im Plenum durch Rückfragen oder Vorschläge wertvolle Impulse für die Lösung von Übersetzungsproblemen kommen können. Erst wenn alle Fragen der Studierenden geklärt sind und die Lehrkraft der Meinung ist, dass wesentliche Aspekte der Übersetzung geklärt bzw. wichtige Übersetzungsprobleme noch nicht angesprochen wurden, kann von ihrer Seite aus die Diskussion auf diese Punkte gelenkt werden. Die traditionelle Rolle der Lehrkraft als ‚Hort der Weisheit‘ wird dadurch aufgebrochen und durch eine Rolle als unterstützende und beratende Instanz abgelöst. In den Vordergrund rückt die Diskussion innerhalb des Teams sowie im Plenum während des Beratungsgesprächs. Die Studierenden erleben dadurch ihre eigene Kompetenz und entwickeln mehr Selbstvertrauen.

Am Ende der Beratungssitzung wird das Feedback der anderen Teams und der Lehrkraft zu den angesprochenen Fragen und Problemen von den Moderatoren gesammelt und der eigenen Gruppe zur Verfügung gestellt. Während der Beratungssitzung können vor allem die interpersonelle und die strategische Kompetenz gestärkt werden.

4. Zweite Gruppenphase: In der zweiten Gruppenphase werden die Ergebnisse der Beratungssitzung von den einzelnen Teams in ihre Übersetzungen integriert. In diesem Teil des Lernteamcoachings haben vor allem die Verantwortlichen für die Übersetzungsqualität und das Korrekturlesen die Aufgabe, die Konsistenz der Terminologie und des Stils zu überprüfen und für eine Integration der verschiedenen Übersetzungsversionen zu sorgen. Am Ende dieser Phase geben

die verschiedenen Teams ihre Gruppenübersetzung sowie ihre Materialsammlung (Textanalyse, Parallel- und Referenztexte sowie ein Glossar) ab. Wenn es nötig ist und der Zeitrahmen es zulässt, können die dritte und vierte Phase zu einer Schleife zusammengefasst und mehrmals wiederholt werden, bis die Aufgabe zufriedenstellend gelöst ist.

Ebenfalls am Ende dieser zweiten Teamphase sollen sich die Teammitglieder mithilfe des Kompetenzrasters zur sozioprofessionellen Kompetenz (vgl. Anhang 7.2.2) gegenseitig bewerten (vgl. dazu Kap. 4.1.1, Fußnote 189). Ebenso wie beim Infomarkt ist dieser Schritt ein Medium, um die Einzelleistungen der Teammitglieder gerechter bewerten zu können und ihnen eine Rückmeldung über ihr Fremdbild zu geben. Ähnlich wie in der Beratungssitzung werden in dieser Phase vor allem die interpersonelle und die strategische Kompetenz aufgebaut.

5. Feedback durch die Lehrkraft: Diesem Feedback kommt eine wichtige Funktion zu. Alle Übersetzungen werden von der Lehrkraft gelesen, korrigiert und ausführlich schriftlich kommentiert. Auch auf die einzelnen Teile der Materialsammlung wird detailliert eingegangen, z. B. hinsichtlich des Aufbaus des Glossars, der Qualität der Referenz- und Paralleltexte oder der in der Textanalyse aufgezeichneten Problemlösestrategien. Zusätzlich bekommt jedes Teammitglied noch seine individuelle Auswertung zur sozioprofessionellen Kompetenz. Das Feedback in dieser letzten Phase unterscheidet sich daher qualitativ von dem Feedback, das in der Beratungssitzung erfolgt: In der Beratungssitzung erhalten die Teams eine Rückmeldung der anderen Teams und der Lehrkraft zu ihren Problemlösungsprozessen, während die Lehrkraft in dieser Phase eine Rückmeldung zum Endprodukt gibt.[202]

Insgesamt ist zu erwarten, dass mit dem Lernteamcoaching insbesondere die Teamfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit sowie das Wissensmanagement gestärkt werden. Daneben sind gute Ergebnisse für Eigenverantwortung, Zeitmanagement und Problemlösefähigkeit zu erwarten. Durch die Einnahme

[202] Interpersonelle und psychophysiologische Kompetenz bei Kelly (2005); vgl. Kap. 3.1.2.6. Die sozioprofessionelle Kompetenz wurde – wie beim Infomarkt – von den eigenen Gruppenmitgliedern bewertet und rückgemeldet.

verschiedener Rollen innerhalb eines Semesters ist auch eine Stärkung der Projektmanagementfähigkeit möglich. Die Gruppenarbeit fördert möglicherweise auch die Kreativität. Weniger ausgeprägt dürfte der Fortschritt bei der Präsentationsfähigkeit sein.

Für viele Studierende ist die hohe Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern in diesem Lernteamcoaching-Konzept sicherlich eine neue Erfahrung. Einigen Studierenden kommt diese Arbeitsweise nicht entgegen, da sie eher dem Typus ‚gewissheitsorientiert' angehören, sich nicht gerne auf andere verlassen und das Gefühl haben, alleine besser voran zu kommen (vgl. Kap. 2.1.1.6). Die recht strikte Aufgabenvorgabe für die einzelnen Phasen des Lernteamcoachings soll dem Bedürfnis dieser Studierenden nach Orientierung entgegenkommen.

Ein Vorteil gegenüber einer traditionellen Lehrveranstaltung ist die ausgeprägte Kommunikation unter den Teammitgliedern sowie die eigenständige Arbeitsweise. Durch die institutionalisierte Beratungssitzung nehmen die Studierenden die Lehrkraft viel eher als ‚Coach' wahr als in einer traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsübung. Durch die ausführlichen schriftlichen Kommentare zur Materialsammlung, Übersetzung und sozioprofessionellen Kompetenz erhält jedes Teammitglied ein individuelles Feedback, das den gesamten Übersetzungsprozess umfasst, während es in traditionellen Lehrveranstaltungen vorkommt, dass man von einigen Studierenden im ganzen Semester nur ein bis zwei Sätze hört, was zu einem nur sehr punktuellen Feedback führt.

Die Konzeption der Lehrveranstaltung zwingt die Studierenden darüber hinaus dazu, sich sehr viel mehr als bei einer traditionellen Veranstaltung auf die Übersetzungsaufgabe zu konzentrieren, da durch die verschiedenen Verantwortlichkeiten und die Teamarbeit eine gründliche Recherchearbeit und Treffen auch außerhalb der Lehrveranstaltung zur Vorbereitung der Stunden nötig sind. Diese Arbeiten können nicht nebenbei durchgeführt werden, sondern erfordern eine konzentrierte Arbeit am Computer sowie Diskussionen im Team, wie es auch in der Realität bei Übersetzungsaufträgen der Fall ist. Nicht oder nur schlecht vorbereitete Teammitglieder schaden der Gruppe und werden bei der Beurteilung der sozioprofessionellen Kompetenz sanktioniert, sodass jeder Einzelne ein Interesse daran haben sollte, die Gruppe voranzubringen.

Insgesamt ist für die Lehrveranstaltung die Bearbeitung von drei Texten vorgesehen, sodass die Studierenden zum einen die Möglichkeit haben, verschiedene authentische Textsorten und die damit verbundenen spezifischen Übersetzungsprobleme kennenzulernen, und zum anderen nach jedem Durchgang einen anderen Verantwortungsbereich übernehmen können. Für gewissheitsorientierte Lernende ergibt sich dadurch die Möglichkeit, sich langsam von eher kleinen Aufgaben, bei denen nicht so viel Eigenverantwortung verlangt wird (beispielsweise Sammeln von Parallel- und Referenztexten), zu größeren und verantwortungsvolleren Aufgaben vorzuarbeiten (beispielsweise Verantwortung für die Endkorrektur) und somit ihre ‚Komfortzone' nach und nach zu verlassen.

Wie bei sehr vielen aktivierenden Lehrmethoden ist einer der großen Nachteile dieses Lernteamcoaching-Konzepts die hohe Arbeitsbelastung, und zwar sowohl für die Studierenden, als auch für die Lehrkraft. Die Studierenden haben durch die ausführliche Materialsammlung und die Teamsitzungen, die bei Bedarf auch zusätzlich zu den Übersetzungsstunden stattfinden, ein höheres Arbeitspensum als in einer normalen Übersetzungsübung, bei der ‚nur' die Vorbereitung eines bestimmten Abschnittes bis zu nächsten Stunde von ihnen gefordert wird. Andererseits erleben sie aber auch den kompletten Ablauf einer Übersetzung von der vorbereitenden Recherche bis zur Abgabe eines fertigen Textes mit und können verschiedene Aufgaben untereinander aufteilen. Gerade diese Aufteilung der Verantwortlichkeiten für bestimmte Bereiche dient der Entlastung der einzelnen Teammitglieder und wurde von den Teilnehmern auch als solche empfunden (vgl. Kap. 4.2.3 „Evaluation der Methode").

Die Arbeitsbelastung für die Lehrkraft ist vor allem in der Vorbereitungsphase hoch, wenn geeignete Texte für gemischte und homogene Teams gesucht werden müssen, sowie am Ende, wenn die Übersetzungen der verschiedenen Teams korrigiert und Feedbacks formuliert werden müssen. Diese Arbeitsbelastung ist jedoch im Vergleich zur Korrektur einer Abschlussübersetzung nicht wesentlich erhöht,[203] zumal nicht von jedem einzelnen Teilnehmer eine Übersetzung gelesen werden muss, sondern nur eine Übersetzung plus Materialsammlung pro Team.

---

[203] Dies hängt natürlich von der Anzahl der Teams ab, die es in der Veranstaltung gibt. Die Anwendbarkeit des Lernteamcoaching-Konzepts ist daher durch die Zahl der möglichen Teams, die in einer vernünftigen Zeit betreut werden können, begrenzt.

Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie die Prinzipien gelingenden Lernens im adaptierten Lernteamcoaching-Konzept umgesetzt werden.

4.2.2 Prinzipien gelingenden Lernens beim ‚Lernteamcoaching'

Wie bereits in Kapitel 4.2 erläutert, besteht das Ziel der adaptierten Lernteamcoaching-Methode in der gemeinsprachlichen Übersetzungsübung in einer Stärkung der Eigenverantwortung der Studierenden und dem Kennenlernen von Abläufen in Übersetzungsteams. Daneben sollen weitere sozioprofessionelle Fähigkeiten aufgebaut und die in Kap. 2.3 entwickelten Prinzipien gelingenden Lernens folgendermaßen umgesetzt werden:

Lernen in einem entspannten Feld aus Sicherheit und Anregung: Von besonders hoher Bedeutung für den Aspekt der Sicherheit im entspannten Feld ist die Arbeitsatmosphäre in den einzelnen Teams. Eine der größten Herausforderungen für die Lehrkraft bei kollaborativen Methoden ist daher das Anregen einer guten Gruppendynamik. Die Teams können sehr gut funktionieren, es kann aber auch vorkommen, dass die Mitglieder einer Gruppe nicht gut zusammenarbeiten können, z. B. weil die Heterogenität doch zu groß ist. Dieser Aspekt ist beim Lernteam-coaching umso wichtiger, als die Teams hier viel länger zusammenarbeiten müssen als beim Infomarkt. Um Probleme innerhalb der Gruppen aufzufangen, kann in der ersten Stunde eine vorbereitende Diskussion stattfinden, in der geklärt wird, wie mit eventuell auftauchenden Problemen im Team umgegangen werden soll. Darüber hinaus sollte die Lehrkraft am Anfang jeder Stunde anbieten, dass mögliche Schwierigkeiten entweder im Gespräch in der Stunde oder auch zwischen den Stunden, z. B. per E-Mail, geklärt werden. Im schlimmsten Fall muss ein Team getrennt und auf die anderen Teams aufgeteilt werden, falls die Mitglieder überhaupt nicht miteinander zurechtkommen.

Ein Gefühl der Sicherheit sollte beim Lernteamcoaching, ebenso wie beim Infomarkt, durch den Rückhalt der Gruppe entstehen: Die Probleme, die sich bei der Übersetzung des Textes ergeben, müssen nicht alleine geklärt werden, und es muss auch nicht eine einzige Person die ganze Übersetzung bewältigen. Da es keine direkte Konkurrenz zwischen den Gruppenmitgliedern gibt, werden die Diskussionen entspannter geführt und idealerweise noch nicht so fortgeschrittene oder eher

schüchterne Teilnehmer aus der Reserve gelockt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Möglichkeit der Beratung durch die Lehrkraft, die quasi als ‚letzte Instanz' bei anscheinend unlösbaren Problemen im Hintergrund bereitsteht.

Der zweite Pol des entspannten Feldes, die Anregung, wird beim Lernteamcoaching-Konzept durch die Bereitstellung von Texten in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gesichert. Erfahrungsgemäß wählen die Gruppen eher schwierige als leichte Texte aus, da diese ihnen anscheinend häufig interessanter erscheinen. Für eine einzelne Person wären sie wahrscheinlich zu schwierig, sodass anfangs möglicherweise ein Gefühl leichter Überforderung auftritt, welches aber im Gruppenverband in Kombination mit dem Aspekt der Sicherheit zu einer interessanten Herausforderung werden und so zu einer höheren Motivation führen kann. Motivierend wirkt auch die Verwendung authentischer Texte (allerdings in einem semiauthentischen Kontext), die in einer realen Situation im Berufsleben professioneller Übersetzer vorkommen können. Ein weiterer Ansporn ist zudem die Tatsache, dass am Ende des Semesters keine Klausuren zur Überprüfung der Leistungen geschrieben werden, sondern das Ergebnis der Gruppendiskussionen zählt. Die Anstrengungen und die etwas erhöhte Arbeitsbelastung, die anfangs eventuell zu einem Gefühl der Überforderung führen können, werden durch die Aussicht kompensiert, aktiv etwas für eine Verbesserung der eigenen Leistungen und eine gute Kursnote tun zu können.

Soziale Eingebundenheit und positive Emotionen beim Lernen: Soziale Eingebundenheit erleben die Studierenden beim Lernteamcoaching vor allem durch die Gruppenarbeit. Sie können hier Erfahrungen mit den positiven Aspekten eines beruflichen Netzwerkes sammeln, in dem die Interdependenz eine große Rolle für die Erfüllung der Aufgabe spielt. Auch die veränderte Funktion der Lehrkraft hin zur Beratung, bei der die Studierenden stärker auf Augenhöhe wahrgenommen werden als in einer traditionellen Veranstaltung, trägt zu einer guten Beziehung bei. Dies wird bei der Beratungssitzung besonders deutlich, da dort die Probleme der Studierenden im Vordergrund stehen und sie somit als ernstzunehmende Gesprächspartner behandelt werden. Eine gelungene soziale Einbindung führt normalerweise auch zu positiven Emotionen beim Lernen, die außerdem durch eine respektvolle und wertschätzende Haltung der Lehrkraft verstärkt werden sollten.

Herstellen von Bezügen durch Einbindung eigener Interessen und Anknüpfungspunkte an Vorwissen: Den Übersetzungsteams werden unterschiedliche Texte angeboten, aus denen je nach Interesse ausgewählt werden kann. Auch innerhalb der Texte können die vom Einzelnen zu übersetzenden Teile nach eigenem Ermessen und nach Absprache mit der Gruppe ausgewählt werden. Bei der Erstellung der Textanalyse und der Materialsammlung spielt das eigene Vorwissen eine große Rolle, und zwar sowohl thematisches als auch methodisches Vorwissen, das beispielsweise in anderen Übersetzungsübungen oder auch in anderen Lehrveranstaltungen aufgebaut wurde. Es kann aktiv in die Gruppe eingebracht werden und so die Gruppenleistung verbessern. Auch die Auswahl des jeweiligen Verantwortungsbereiches ist von eigenen Interessen und den bereits vorhandenen Kompetenzen abhängig. Studierende mit geringen Vorkenntnissen werden daher vielleicht erst einmal leichter zu bewältigende Aufgaben wählen und sich später dann auch an komplexere Aufgaben herantrauen.

Selbstwirksamkeit/Erleben eigener Kompetenz und selbstständiges Arbeiten: Zwar ist der Rahmen des Lernteamcoaching-Konzepts relativ stark festgelegt, z. B. durch die Vorgaben zur Textanalyse, die Forderung nach verschiedenen Verantwortlichen für bestimmte Bereiche, die Forderung nach einer gemeinsamen Materialsammlung und Übersetzung sowie die Reihenfolge der verschiedenen Phasen, doch innerhalb der Phasen und insbesondere innerhalb der Teams genießen die Teilnehmer eine relativ große Freiheit zur Gestaltung des Ablaufs. Sie können ein Team wählen (falls keine feste Gruppenzuweisung vorgesehen ist) und dort über die Gestaltung der Gruppenarbeit und die Aufteilung der verschiedenen Verantwortungsbereiche mit entscheiden. Auch die Planung und Durchführung der Beratungssitzung wird von den Studierenden selbst organisiert. Die Studierenden erleben damit innerhalb einer festen Konzeption einen hohen Grad an Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit.

Das Erleben eigener Kompetenz spielt sich beim Lernteamcoaching auf verschiedenen Ebenen ab. Zum einen können hier durch die Aufteilung von Verantwortlichkeiten verschiedene Rollen eingeübt werden, die im Übersetzungsprozess eine Rolle spielen. Im Verlauf des Semesters sollten die Studierenden von der Lehrkraft dazu ermutigt werden, auch einmal eine Rolle zu übernehmen, an die sie sich bisher noch nicht herangetraut haben. So können sie Schritt für Schritt auch an komplexe Teilaufgaben im Übersetzungsprozess und beim

Arbeiten in einem Netzwerk herangeführt werden. Dies kann jedoch nur funktionieren, wenn die Voraussetzung des entspannten Feldes erfüllt ist, d. h. wenn die Studierenden sich in ihrer Lernumgebung sicher genug fühlen, um auch einmal etwas Ungewohntes auszuprobieren. Zum anderen erleben sie Kompetenzen auch durch die weitgehende Freiheit, die sie bei der internen Organisation ihrer Gruppe haben. So müssen etwa organisatorische Rahmenbedingungen für die Gruppentreffen geschaffen, Absprachen für die Aufteilung der Verantwortlichkeiten getroffen, aber auch ein zu übersetzender Text ausgewählt und Einigkeit über die Lösung von Übersetzungsproblemen erzielt werden. Insbesondere der letzte Punkt, nämlich das Aushandeln von Übersetzungsentscheidungen, für die letztlich die Gruppe und nicht die Lehrkraft die Verantwortung übernimmt, bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich als kompetent zu erfahren. Auch die fünfte Phase des Lernteamcoachings, das Feedback der Lehrkraft, hat Einfluss auf das Erleben eigener Kompetenzen, wenn es sich konkret auf die Gruppenübersetzung bezieht und konstruktiv formuliert wird. Und schließlich macht auch das Arbeiten an authentischen Texten die Studierenden kompetenter, indem sie einen Einblick in ihr späteres berufliches Umfeld erlangen und sich dessen Herausforderungen möglicherweise nicht mehr so hilflos ausgesetzt fühlen.

Gelegenheit zum Wiederholen und Festigen von Wissen: Im Konzept dieser Lehrveranstaltung ist es vorgesehen, dass innerhalb eines Semesters möglichst zwei oder drei Texte übersetzt werden. Durch die zwei- bis dreimalige Wiederholung des gesamten Lernteamcoachings stellen sich ein bestimmter Arbeitsrhythmus und damit auch eine gewisse Sicherheit beim Durchlaufen eines Übersetzungsprojektes ein. Durch die Wiederholung der Methode haben die Studierenden die Möglichkeit, die erworbenen Fähigkeiten beim Sammeln von Hintergrundmaterial und beim Entwickeln von Übersetzungsstrategien sofort beim nächsten Text wieder anzuwenden und dadurch zu festigen. Eine Bearbeitung von drei Texten konnte nicht in allen Semestern, in denen das Lernteamcoaching durchgeführt wurde, eingehalten werden. Im Sommersemester 2012 wurde nur ein einziger, dafür längerer Text übersetzt.

Auch das wiederholte Aufgreifen von Problemen innerhalb eines Lernteamcoaching-Durchgangs sollte dazu führen, dass Übersetzungsstrategien verinnerlicht und im Gehirn besser vernetzt werden. Eine Gruppe kann

beispielsweise über ein Übersetzungsproblem diskutieren und mögliche Lösungen finden, diese Lösungen dann den anderen Gruppen und der Lehrkraft bei der Beratungssitzung vorstellen und die überarbeitete Fassung danach in der zweiten Gruppenphase in den eigenen Text integrieren, sodass das Problem insgesamt dreimal aus einem anderen Blickwinkel betrachtet wurde. Diese ausführliche Beschäftigung mit einem problematischen Aspekt der Übersetzung kann dazu führen, dass die letztlich ausgewählte Übersetzungsstrategie nicht so schnell wieder vergessen wird.

In der Selbstlernphase sowie beim Runden Tisch in der ersten Gruppenphase kommen die Lernenden mit vielen Parallel- und Referenztexten in Berührung. Zusätzlich zu den insgesamt drei zu übersetzenden Texten steht den Lernenden damit eine hohe Anzahl an aussagekräftigen Beispielen zur Verfügung, durch die sie die Möglichkeit haben, Textsortenkonventionen und Strategien zur Textproduktion zu extrahieren.

Gelegenheit zum Lernen am Modell: Bei kollaborativen Methoden wie dem Lernteamcoaching ergibt sich, ebenso wie beim Infomarkt, eher die Gelegenheit des Lernens am Modell der anderen Studierenden und nicht am Modell der Lehrkraft. Insbesondere Lernende mit einer hohen sozioprofessionellen Kompetenz können von den anderen Lernenden als Vorbilder wahrgenommen werden und so zu einer Umsetzung dieses Lernprinzips beitragen.

Entwicklung sozioprofessioneller Kompetenz: Da die Konzeption der Lehrveranstaltung explizit auf das Arbeiten im Team zugeschnitten wurde, ist die Verbesserung aller Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz zu erwarten, die damit in Verbindung stehen, also insbesondere der Team- und Kommunikations-fähigkeit. Durch die relativ freie Gestaltung der Gruppenorganisation auf der einen und den festen Zeitrahmen für die verschiedenen Phasen des Lernteamcoachings auf der anderen Seite sollten auch das eigenverantwortliche Arbeiten sowie das Zeitmanagement eine Rolle spielen. Vom intensiven Austausch innerhalb der Gruppen ist auch eine erhöhte Kreativität und Problemlösefähigkeit sowie ein besseres Wissensmanagement zu erhoffen. Ein etwas weniger wichtiger Aspekt innerhalb des Konzeptes ist die Präsentationsfähigkeit. Zwar tragen die Studierenden

während der Coachingsitzung die gesammelten Probleme des Teams vor, jedoch werden keine besonderen Anforderungen an die Gestaltung dieser Problemsammlung gestellt.

Insgesamt werden also im modifizierten Lernteamcoaching alle Prinzipien des gelingenden Lernens aufgegriffen. Studierende in heterogenen Gruppen können so erleben, dass jeder einen konstruktiven Beitrag zum Team leisten kann, auch wenn die Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind. Letztendlich sollte auch das Ergebnis der Gruppenarbeit qualitativ höherwertig sein als in Einzelarbeit angefertigte Übersetzungen, da in der Gruppenarbeit ein wesentlich höheres Kreativitätspotenzial steckt und die gefundenen Lösungen im Mehr-Augen-Prinzip korrigiert werden.

Im folgenden Kapitel wird untersucht, ob die Ansprüche an das modifizierte Lernteamcoaching hinsichtlich des Aufbaus fachspezifischer und sozio-professioneller Kompetenzen und der Umsetzung der Prinzipien gelingenden Lernens erfüllt werden konnten.

4.2.3 Evaluierung der Methode ‚Lernteamcoaching'

4.2.3.1 Ergebnisse

Mit der Evaluierung des angewendeten Lernteamcoaching-Konzepts soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob diese aktivierende Methode einem traditionellen, lehrerzentrierten Übersetzungsunterricht in heterogenen Lerngruppen überlegen ist. Dabei sind, wie beim Infomarkt, die beiden Hypothesen über aktiverende Lehrmethoden relevant (vgl. Kap. 2.4.1 über aktivierende Lehrmethoden):

1) Aktivierende Lehrmethoden sorgen für ein tieferes Verständnis des Lernstoffs und generieren weniger träges Wissen als lehrerzentrierte Methoden.
2) Mit aktivierenden Lehrmethoden können generische Kompetenzen (in diesem Fall die sogenannte sozioprofessionelle Kompetenz) besser aufgebaut werden als mit lehrerzentrierten Methoden.

Auch hier ist wieder anzumerken, dass es sich um sehr weit gefasste Hypothesen handelt, die in ähnlicher Form in der Literatur zu aktivierenden Lehrmethoden geäußert werden (vgl. Kap. 4.1.2) und deren Validität anhand der drei ausgewählten Methoden überprüft werden soll. Außerdem soll getestet werden, ob das entwickelte Konzept des Lernteamcoachings für eine Lerngruppe mit mittlerer bis hoher Heterogenität geeignet ist, insbesondere ob sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene bzw. sowohl ungewissheitsorientierte als auch gewissheitsorientierte Lernende von dieser Methode profitieren. Da es sich beim Lernteamcoaching um eine kollaborative Methode handelt, soll auch untersucht werden, ob die Dynamik in den Lerngruppen produktiv ist. Darüber hinaus wurde ermittelt, wie die Teilnehmer den Praxisbezug des Übersetzungsunterrichts im Lernteamcoaching einschätzen und ob sie selbstbestimmt arbeiten konnten.

Eine objektive Überprüfung der ersten Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden stößt aus mehreren Gründen auf Probleme:

- Wegen der hohen Heterogenität bezüglich des Vorwissens konnte keine Lernstandserhebung durch eine einheitliche Klausur zu Beginn des Semesters bzw. Feststellung des Lernfortschrittes durch eine einheitliche Abschlussklausur durchgeführt werden. Auch andere Varianten (wie differenzierte Benotung je nach Zugehörigkeit zum BA-/MA-/Diplomstudiengang oder Vergabe von zwei oder drei verschiedenen Texten) wurden wegen der Schwierigkeiten bei der Erstellung handhabbarer Kriterien zur objektiven Vergleichbarkeit verworfen. Zur Überprüfung der ersten Aussage kann daher nur die subjektive Einschätzung der Teilnehmer zu ihrem Lernfortschritt herangezogen werden, was den Aussagewert der Untersuchung mindert.
- Um die Subjektivität zumindest etwas zu mindern, wurden zur Kontrolle im Wintersemester 2011/12 die Teilnehmer an der traditionell durchgeführten gemeinsprachlichen Übersetzungsübung in umgekehrter Sprachrichtung (Deutsch-Spanisch) befragt (5 Teilnehmer), ob sich diese Übersetzungsübung ihrer Meinung nach für sie gelohnt habe, ob sie selbstbestimmt arbeiten konnten und ob es für sie möglich war, ihre sozioprofessionelle Kompetenz (wie bei der Lernteamcoaching-Gruppe) zu entwickeln (vgl. Fragebogen für

die Kontrollgruppe im Anhang 7.2.1).[204] An der Übersetzungsübung der Kontrollgruppe nahmen im betreffenden Semester dieselben Studierenden teil wie an der Lernteamcoaching-Übung im Semester zuvor, sodass die Antworten in gewisser Weise vergleichbar sind. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass bei Fragen zur Zufriedenheit mit bestimmten Lehrmethoden auch andere Faktoren, wie Sympathie bzw. Antipathie gegenüber der Lehrkraft usw., eine Rolle spielen können, sodass die Vergleichbarkeit nicht vollständig gegeben ist, wenn die Kurse durch zwei verschiedene Lehrkräfte erteilt werden bzw. Aussagen zur Zufriedenheit mit der Methode in hohem Maße auch von der Zufriedenheit mit der Lehrkraft abhängen.

- Die Lerngruppen bestanden in den evaluierten Semestern zwar aus insgesamt 21 Teilnehmern, aber es wurden leider aus verschiedenen Gründen (Krankheit, Abwesenheit von Teilnehmern in der letzten Semesterstunde aus anderen Gründen) nur 10 Fragebögen zurückgegeben, sodass die Ergebnisse des Fragebogens nur sehr eingeschränkt verwertbar sind. Die eingeschränkte Aussagekraft des Fragebogens bezieht sich dabei nicht nur auf die Fragen, die für die Überprüfung der 1. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden relevant sind, sondern auch auf die 2. Hypothese sowie die Überprüfung der Angemessenheit der Methode im Hinblick auf heterogene Lerngruppen. Dennoch wurde eine Auswertung des Fragebogens nicht generell verworfen und die Ergebnisse wurden zumindest für diese kleine Gruppe an Teilnehmern ausgewertet.

Zur Überprüfung der beiden Hypothesen zu aktivierenden Lehrmethoden und der Angemessenheit der Methode für heterogene Lerngruppen wurden also folgende Instrumente herangezogen:[205]

---

204 Die Übersetzungsübung in der Kontrollgruppe war als traditioneller lehrerzentrierter Übersetzungsunterricht konzipiert.

205 Vgl. Kap. 4 zum Kontrollinstrumentarium zur Überprüfung der Hypothesen.

- ein Fragebogen für die Lernteamcoaching-Gruppe. Dieser wurde am Ende des Semesters an die Teilnehmer verteilt und besteht aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil.[206]
- ein Fragebogen für die Kontrollgruppe. Dieser besteht lediglich aus einem quantitativen Teil.[207]
- Beobachtungen der Lehrkraft anhand strukturierter Leitfragen (vgl. Kap. 4)

Der quantitative Teil des Fragebogens für die Lernteamcoaching-Gruppe besteht aus 14 Fragen. Diese können auf einer 6-stufigen Likert-Skala von 1 (Sehr gut/In hohem Maße) bis 6 (Sehr schlecht/Überhaupt nicht) beantwortet werden. Die 6-stufige Skala soll verhindern, dass Teilnehmer sich auf eine neutrale Position zurückziehen. Ausnahmen sind die Fragen 3 (5 Stufen), 10 (3 Stufen) und 11 (2 Stufen).

Der qualitative Teil umfasst die schriftlich ausformulierten Ergänzungen zu Frage 10 und 11 sowie die Antworten auf die Fragen 15 und 16.

Der Fragebogen wurde im Sommersemester 2011 und im Sommersemester 2012[208] in der letzten Stunde des Semesters an die Teilnehmer des Kurses verteilt. Insgesamt wurden 10 Fragebögen ausgefüllt. Wegen des sehr geringen Anteils an männlichen Teilnehmern wurde das Geschlecht nicht abgefragt, um eine Rückverfolgbarkeit der Daten auszuschließen. Aus demselben Grund wurde auch der Studiengang (BA/MA/Diplom) nicht abgefragt, obwohl dies zweifellos für die Auswertung sehr interessant gewesen wäre.

Zur Evaluation der generellen Akzeptanz der Lernteamcoaching-Methode und der Zufriedenheit mit einer kollaborativen Methode wurden die Fragen 1, 5, 6, 8 und 10 ausgewertet. Außerdem wurden dazu noch die entsprechenden Statements zu den Fragen 15 und 16 herangezogen. Mit Frage 5 („Wie hat Ihnen die Arbeit in der Gruppe gefallen?“) und Frage 7 („In welchem Maße hat Ihnen die Coaching-Sitzung weitergeholfen?“) wurde untersucht, inwiefern die Gruppenphase und die Coaching-Phase zu einem Gelingen des Konzepts beigetragen haben. Auch beim Lernteamcoaching ist für die generelle Zufriedenheit die Einschätzung des

206 Dieser Fragebogen wird in Anhang 7.2.1 aufgeführt.

207 Dieser Fragebogen wird in Anhang 7.2.1 aufgeführt.

208 Im Wintersemester 2011/12 gab es nur fünf Teilnehmer, sodass kein sinvolles Lernteamcoaching durchgeführt werden konnte. Auch in den Semestern nach dem Sommersemester 2012 erreichte die Teilnehmerzahl nicht mehr die Größe, bei der sich ein Lernteamcoaching durchführen ließe.

Arbeitsaufwandes interessant (Frage 3: „Wie schätzen Sie Ihren Arbeitsaufwand für das Lernteamcoaching ein?“). Wegen der niedrigen Teilnehmerzahl wurde jedoch keine Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit der Methode und dem empfundenen Arbeitsaufwand berechnet. Aus demselben Grund wurden auch die anderen möglichen Korrelationen zwischen den Variablen nicht ermittelt. Die Antworten auf Frage 11 geben Aufschluss darüber, ob ähnliche Lernkonzepte bereits in anderen Lehrveranstaltungen umgesetzt werden.

An aktivierende Lehrmethoden wird der Anspruch der Praxistauglichkeit gestellt (vgl. Kap. 2.4.1). Mit Frage 13 wurde daher untersucht, ob die Teilnehmer die Übersetzungsübung für praxisrelevant halten. Auch selbstbestimmtes Lernen wird häufig als genuines Merkmal aktivierender Lehrmethoden hervorgehoben (vgl. Kap. 2.4.1). Frage 14 sowie der Vergleich mit der Kontrollgruppe geben Hinweise auf die Möglichkeiten zum selbstbestimmten Arbeiten in diesem Lernkonzept.

Beobachtungen der Lehrkraft zur Gruppendynamik sowie zum allgemeinen Verlauf des Lernteamcoachings anhand von Leitfragen lassen Rückschlüsse auf die Angemessenheit der Methode in Lerngruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität zu. Diese Beobachtungen haben eine gewisse Aussagekraft, da sie sich auch auf die Teilnehmer beziehen, die keinen Fragebogen ausgefüllt haben, sodass hier die Anzahl der beobachteten Personen größer ist als die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen.

Zur Überprüfung, ob sowohl gewissheitsorientierte als auch ungewissheitsorientierte Personen vom vorliegenden Konzept des Lernteamcoachings profitieren, wurden die Antworten zu den Fragen 15 und 16 im Hinblick darauf untersucht, ob Wünsche nach einer von der Lehrkraft stärker vorgegebenen Struktur geäußert wurden.[209] Ebenso wie beim Infomarkt wurden auch die Antworten auf Frage 2 („Wie zufrieden waren Sie mit dem Infomaterial zum Ablauf der Übung?“) und Frage 4 („Wie schätzen Sie die Unterstützung durch die Dozentin ein?“) unter diesem Aspekt ausgewertet. Ein weiteres strukturierendes Element, das gewissheitsorientierten Personen Sicherheit und Orientierung geben kann, ist die Coaching-Sitzung, da dort Unsicherheiten geklärt und Probleme zusammen mit anderen Teilnehmern und der Lehrkraft gelöst werden können. Die Antworten auf Frage 7 („In welchem Maße hat Ihnen die Coaching-Sitzung weitergeholfen?“) können daher

[209] Vgl. Kap. 2.1.1.6 zum Zusammenhang zwischen der Gewissheitsorientierung von Personen und dem Bedürfnis nach strukturierten Lernangeboten.

zur Beurteilung einer gelungenen Einbindung gewissheitsorientierter Personen herangezogen werden. Auch das Maß der Zufriedenheit mit dem Konzept des Lernteamcoachings (Frage 1), der empfundene Mehrwert der Methode (Frage 8: „Glauben Sie, dass sich die Übersetzungsübung für Sie gelohnt hat?“) sowie der Wunsch nach einer Wiederholung (Frage 10: „Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal ein Lernteamcoaching durchführen?“) können als Hinweise auf eine mögliche gelungene Integration gewissheits- und ungewissheits-orientierter Personen gewertet werden.

Die Fragen 5, 6 und 8, Frage 15 und Frage 16 sowie die Beobachtungen der Lehrkraft können außerdem Aufschluss darüber geben, ob eine kollaborative Methode in Lerngruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität im Rahmen einer Übersetzungsübung produktiv umgesetzt werden kann.

Zur Überprüfung der 1. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden („Aktivierende Lehrmethoden sorgen für ein tieferes Verständnis des Lernstoffs und generieren weniger träges Wissen als lehrerzentrierte Methoden“) wurden die Fragen 8 und 9 ausgewertet. Mit Frage 9 („Haben Sie durch das Lernteamcoaching mehr gelernt als duch eine normale Übersetzungsübung?“) soll dabei abgefragt werden, ob die Teilnehmer die Lernteamcoaching-Methode als einer traditionellen Übersetzungsübung überlegen einschätzen.

Die Ergebnisse der Frage 8 („Glauben Sie, dass sich die Übersetzungsübung für Sie gelohnt hat?“) wurden mit der Kontrollgruppe verglichen (n=5).

Zur Überprüfung der 2. Hypothese („Mit aktivierenden Lehrmethoden können generische Kompetenzen, in diesem Fall die sogenannte sozioprofessionelle Kompetenz, besser aufgebaut werden als mit lehrerzentrierten Methoden“) wurden die Frage 12 sowie Statements zu den Fragen 15 und 16 ausgewertet. Diese subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer zur Entwicklung ihrer sozio-professionellen Kompetenz werden durch Beobachtungen der Lehrkraft ergänzt und somit überprüft. Bei Frage 12 wurden die Häufigkeiten der einzelnen Antworten mit den Antworten der Kontrollgruppe verglichen. Eine Berechnung der Signifikanz des Mittelwertvergleichs war wegen des geringen Umfangs der Stichprobe nicht möglich. Da es sich bei der Kontrollgruppe um dieselben Teilnehmer handelt, die im Semester zuvor am Lernteamcoaching teilgenommen haben, eignet sich der Vergleich der Häufigkeiten dennoch dazu, eine Vermutung darüber aufzustellen, ob

die sozioprofessionelle Kompetenz mit der Lernteamcoaching-Methode besser aufgebaut werden konnte als mit der traditionellen Methode (vgl. Kap. 4 zur Vergleichbarkeit von Versuchsgruppen und Kontrollgruppen).

4.2.3.1.1 Auswertung der Feedbackbögen

Quantitativer Teil (n = 10):

Frage 1: Wie hat Ihnen die Übersetzungsübung gefallen?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	6	60 %	60 %
2	4	40 %	100 %
3	0	0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

100 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Generell kann daher von einer hohen Zufriedenheit derjenigen Teilnehmer, die den Fragebogen ausgefüllt haben,[210] mit dem Lernteamcoaching als kollaborative Methode ausgegangen werden. Aus der hohen Zustimmung zu dieser Frage kann ebenfalls geschlossen werden, dass sowohl ungewissheitsorientierte als auch gewissheitsorientierte Teilnehmer mit dem Lernteamcoaching zufrieden waren.

[210] Die Schlussfolgerungen, die im quantitativen Teil gezogen werden, beziehen sich immer auf die Teilnehmer, die den Fragebogen ausgefüllt haben. Möglich ist natürlich, dass diejenigen Teilnehmer, die den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, eine andere Meinung vertreten.

Frage 2: Wie zufrieden waren Sie mit dem Infomaterial zum Ablauf der Übung?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	4	40 %	40 %
2	3	30 %	70 %
3	2	20 %	90 %
4	1	10 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

70 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Nur ein Teilnehmer (10 %) fühlte sich unterdurchschnittlich gut durch das zur Verfügung gestellte Material informiert. Das Informationsmaterial hat offensichtlich seinen Zweck als strukturierendes und unterstützendes Merkmal erfüllt, sodass es auch hier Hinweise auf eine gute Integration gewissheits- und ungewissheitsorientierter Teilnehmer gibt.

Frage 3: Wie schätzen Sie den Arbeitsaufwand für die Übersetzungsübung ein?
1 = niedrig; 3 = genau richtig; 5 = hoch (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	3	30 %	30 %
2	3	30 %	60 %
3	3	30 %	90 %
4	1	10 %	100 %
5	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

60 % der Teilnehmer halten den Arbeitsaufwand für „niedrig“ oder „leicht niedrig“. 30 % der Teilnehmer finden den Arbeitsaufwand genau richtig. Ein Teilnehmer empfindet den Arbeitsaufwand als leicht erhöht. Niemand antwortete mit „hoch“. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Arbeitsbelastung beim Lernteamcoaching-Konzept nicht als zu hoch empfunden wurde.

Die Ergebnisse wurden mit der Kontrollgruppe verglichen (n = 5):

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	0	0 %	0 %
2	2	40 %	40 %
3	3	60 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	5	100 %	

Auch in der Kontrollgruppe wird die Arbeitsbelastung mehrheitlich als „genau richtig“ mit einer leichten Tendenz zu „niedrig“ eingestuft. Kein Teilnehmer der Kontrollgruppe empfindet die Arbeitsbelastung in der traditionellen Übersetzungsübung als zu hoch. Zwar schneidet das Lernteamcoaching im Vergleich etwas schlechter ab, aber die Stichprobe ist sowohl bei der Versuchs- als auch bei der Kontrollgruppe zu gering für generelle Aussagen.

Frage 4: Wie schätzen Sie die Unterstützung durch die Dozentin ein?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	6	60 %	60 %
2	4	40 %	100 %
3	0	0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

100 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Die Teilnehmer sind mit der Unterstützung durch die Dozentin sehr zufrieden, was auch als Hinweis auf eine gute Integration von Anfängern und Fortgeschrittenen sowie von gewissheits- und ungewissheitsorientierten Personen gewertet werden kann.

Frage 5: Wie hat Ihnen die Arbeit in der Gruppe gefallen?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	3	30 %	30 %
2	5	50 %	80 %
3	2	20 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

80 % der Teilnehmer hat die Arbeit in der Gruppe „Sehr gut“ oder „Gut“ gefallen. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Man kann daher von einer generell guten Akzeptanz des Lernteamcoaching-Konzepts als kollaborative Methode ausgehen.

Frage 6: Wie fanden Sie die Arbeitsatmosphäre während der Gruppenphase?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	4	40 %	40 %
2	1	10 %	50 %
3	4	40 %	90 %
4	1	10 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

50 % der Teilnehmer fanden die Arbeitsatmosphäre während der Gruppenphase „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Das Ergebnis für die Arbeitsatmosphäre ist damit etwas schlechter als das für die generelle Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit. Das könnte darauf hindeuten, dass nicht alle Lernteamcoaching-Gruppen optimal gelaufen sind, was sich auch durch die Kommentare zu Frage 15 und 16 sowie die Beobachtungen der Lehrkraft bestätigt

(siehe unten). Dennoch ist die Hälfte der Teilnehmer überdurchschnittlich zufrieden mit der Arbeitsatmosphäre, was auf eine insgesamt eher gelungene Zusammensetzung der Gruppen hindeutet.

Frage 7: In welchem Maße hat Ihnen die Coaching-Sitzung weitergeholfen?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	5	50 %	50 %
2	3	30 %	80 %
3	2	20 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

80 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass Ihnen die Coaching-Sitzung „In hohem Maße“ oder „Sehr“ weitergeholfen habe. Kein Teilnehmer fand sie „Nicht“ oder „Überhaupt nicht“ nützlich. Die hohe Zustimmung der Teilnehmer zur Nützlichkeit der Coaching-Sitzung ist ein Hinweis darauf, dass ungewissheits- und gewissheitsorientierte Personen sie als Element der Strukturierung und Unterstützung empfinden und positiv werten und sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene sich produktiv daran beteiligen konnten.

Frage 8: Glauben Sie, dass sich die Übersetzungsübung für Sie gelohnt hat?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	6	60 %	60 %
2	3	30 %	90 %
3	1	10 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

90 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass sich die Übersetzungsübung mit Lernteamcoaching „In hohem Maße“ oder „Sehr“ für sie gelohnt habe. Zum Vergleich wurde die Meinung der Kontrollgruppe dazu eingeholt, ob sich die traditionelle Übersetzungsübung für sie gelohnt hat:

Kontrollgruppe (n = 5):

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	1	20 %	20 %
2	0	0 %	20 %
3	1	20 %	40 %
4	1	20 %	60 %
5	1	20 %	80 %
6	1	20 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	5	100 %	

Die Teilnehmer der Kontrollgruppe sind der Meinung, dass sich die traditionelle Übersetzungsübung weniger für sie gelohnt habe als die Übersetzungsübung mit Lernteamcoaching. Dabei ist jedoch die sehr geringe Anzahl an Teilnehmern, sowohl beim Lernteamcoaching, als auch in der Kontrollgruppe, zu beachten, die die Fragebögen ausgefüllt haben, sodass diese Aussage nur als Tendenz gewertet werden kann. Da die traditionelle Übersetzungsübung von einer anderen Lehrkraft geleitet wurde als die Lernteamcoaching-Übung, können möglicherweise auch andere Aspekte bei der schlechteren Bewertung der Kontrollgruppe eine Rolle spielen. Dennoch ist die hohe Zustimmung der Lernteamcoaching-Gruppe ein Hinweis darauf, dass sich gewissheits- und ungewissheitsorientierte Personen produktiv an der Gruppenarbeit beteiligen konnten und die heterogene Lerngruppe insgesamt gut integriert wurde.

Frage 9: Haben Sie durch das Lernteamcoaching mehr gelernt als durch eine normale Übersetzungsübung?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	4	40 %	40 %
2	4	40 %	80 %
3	1	10 %	90 %
4	0	0 %	90 %
5	1	10 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

80 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass sie in der Lernteamcoaching-Übung mehr gelernt haben als in der traditionellen Übersetzungsübung. Nur ein Teilnehmer glaubt, dass kaum ein Lernvorteil gegenüber der traditionellen Übersetzungsübung besteht. Dieses Ergebnis kann ein Indiz dafür sein, dass die aktivierende Lernteamcoaching-Methode der traditionellen Übersetzungsübung im Hinblick auf den Wissenserwerb überlegen ist. Aus den bereits genannten Gründen ist jedoch keine Reduzierung der Subjektivität der Selbsteinschätzung durch einen Notenvergleich durchgeführt worden, sodass die Aussagekraft des Ergebnisses eingeschränkt ist.

Frage 10: Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal ein Lernteamcoaching durchführen?
1 = Ja; 2 = Ja, aber nur wenn…; 3 = Nein (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	9	90 %	90 %
2	1	10 %	100 %
3	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

Alle Teilnehmer möchten das Lernteamcoaching noch einmal durchführen, davon ein Teilnehmer mit Einschränkungen. Kein Teilnehmer lehnt die Wiederholung des Lernteamcoaching-Konzepts ab. Diese sehr hohe Zustimmung deutet darauf hin, dass sich das Konzept in einer Lerngruppe mit mittlerer bis hoher Heterogenität insgesamt bewährt hat.

Frage 11: Haben Sie ähnliche Lernkonzepte in Ihrem bisherigen Studium kennengelernt?
1 = Ja; 2 = Nein (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	5	50 %	50 %
2	5	50 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

Die Hälfte der Teilnehmer hat Unterrichtskonzepte für Übersetzungsübungen, die dem Lernteamcoaching ähneln, bereits kennengelernt. Das spricht dafür, dass kollaborative Lehrmethoden bereits eine gewisse Verbreitung bei den Übersetzungsübungen im universitären Übersetzungsunterricht haben.

Frage 12: In welchem Maße haben Sie folgende Fähigkeiten entwickeln können?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Mittelwert Lernteamcoaching	**Mittelwert Kontrollgruppe**
Eigenverantwortung	1,70	2,00
Zeitmanagement	1,60	2,80
Teamfähigkeit	1,40	3,20
Projektmanagement	1,70	3,60
Präsentationsfähigkeit	3,20	3,00
Kommunikationsfähigkeit	2,00	3,00
Kreativität	2,00	2,60
Problemlösefähigkeit	1,70	2,40
Wissensmanagement	2,00	2,80

Wegen der geringen Teilnehmerzahl wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen nicht auf die Signifikanz der Unterschiede hin untersucht. Die beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch im Mittel deutlich hinsichtlich der Einschätzung Ihres Erwerbs sozioprofessioneller Kompetenz: Bei allen aufgeführten sozioprofessionellen Fähigkeiten schätzen sich die Lernteamcoaching-Teilnehmer besser ein als die Kontrollgruppe. Möglich ist jedoch, dass diese subjektive Einschätzung nicht dem objektiven Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten entspricht (vgl. dazu Kap. 2.1.2 zur Messung generischer Kompetenzen). Eine endgültige Bewertung kann also nur zusammen mit den Beobachtungen der Lehrkraft (siehe unten) erfolgen.

Bei der Konzeption des Lernteamcoachings wurde erwartet, dass sich Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Projektmanagement, Kreativität, Problemlösefähigkeit und Wissensmanagement sehr gut bis gut (Mittelwert < 2,0) entwickeln werden, während die Präsentationsfähigkeit bei diesem Konzept nicht im Vordergrund steht (vgl. Kap. 4.2.1). Die Mittelwerte zeigen auf, dass erwartungsgemäß der größte Fortschritt bei der Teamfähigkeit verzeichnet werden konnte (Mittelwert 1,4). Erwartungsgemäß schnitten auch Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Projektmanagement und Problemlöse-fähigkeit sehr gut bis gut ab. Ebenso liegt im Bereich der Erwartungen, dass der Fortschritt bei der Präsentationsfähigkeit nur als mittelmäßig eingeschätzt wurde (Mittelwert 3,2). Etwas schlechter als erwartet sind die Ergebnisse bei der Kommunikationsfähigkeit, der Kreativität und dem Wissensmanagement ausgefallen, wobei diese drei mit dem Ergebnis 2,0 immer noch im guten Bereich liegen. Dennoch soll auch an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse beim Lernteamcoaching wegen der geringen Probandenzahl nicht überinterpretiert werden dürfen. Insgesamt gesehen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich die in Kap. 4.2.1 aufgeführten Annahmen über die Entwicklung der sozioprofessionellen Kompetenz beim Lernteamcoaching erfüllt haben.

Wegen der geringen Teilnehmerzahlen wurden beim Lernteamcoaching keine Korrelationen zwischen den einzelnen Fragen berechnet.

Frage 13: In welchem Maße ist Ihrer Meinung nach die Übersetzungsübung relevant für Ihre spätere berufliche Praxis?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	4	40 %	40 %
2	5	50 %	90 %
3	1	10 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

90 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass die Lernteamcoaching-Übung relevante Inhalte für die spätere berufliche Praxis vermittelt. Kein Teilnehmer antwortete mit „Kaum“ oder „Überhaupt nicht“. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass das Lernteamcoaching-Konzept nach Meinung der Teilnehmer praxisbezogen und eine gelungene Übung zur Vorbereitung auf die spätere berufliche Praxis ist.

Frage 14: In welchem Maße konnten Sie während der Übersetzungsübung selbstbestimmt arbeiten?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	2	20 %	20 %
2	5	50 %	70 %
3	3	30 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	10	100 %	

70 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass sie in der Lernteamcoaching-Übung „Sehr“ oder „In hohem Maße“ selbstbestimmt arbeiten konnten, was ein erklärtes

Ziel aktivierender Lehrmethoden ist. Zum Vergleich wurde die Kontrollgruppe ebenfalls gefragt, inwiefern sie in der traditionellen Übersetzungsübung selbstbestimmt arbeiten konnte:

Kontrollgruppe (n = 5):

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	2	40 %	40 %
2	2	40 %	80%
3	1	20 %	20 %
4	0	0 %	0 %
5	0	0 %	0 %
6	0	0 %	0 %
0	0	0 %	0 %
gesamt	5	100 %	

Das positive Ergebnis der Kontrollgruppe ist auf den ersten Blick etwas erstaunlich: Hier waren mit 80 % sogar mehr Teilnehmer als bei der Lernteamcoaching-Gruppe davon überzeugt, dass sie selbstbestimmt arbeiten konnten. Eine Erklärung kann sein, dass auch bei traditionellen Übersetzungsübungen in die Vorbereitung der Übersetzung üblicherweise nur sehr wenig von der Lehrkraft eingegriffen wird, sodass meistens auch hier ein sehr selbstbestimmtes Arbeiten möglich ist. Zudem kann es sein, dass die Lernenden ihre Möglichkeiten zur Selbststeuerung durch den hohen Anteil an Gruppenarbeit beim Lernteamcoaching als eher eingeschränkt erleben. Nicht zu vergessen ist auch hier die geringe Zahl der Antworten, sodass das Ergebnis keine generelle Aussagekraft hat.

Qualitativer Teil:

Frage 10: Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal ein Lernteamcoaching durchführen? Antwort 2: Ja, aber nur wenn…
Auf diese Frage wurde von keinem Teilnehmer geantwortet.

Frage 11: Haben Sie ähnliche Lernkonzepte in Ihrem bisherigen Studium kennengelernt?
Ein Teilnehmer berichtet hier von einer Lehrveranstaltung mit Gruppenarbeit und Aufteilung von Aufgaben. Die anderen Teilnehmer, die im quantitativen Teil diese Frage mit „Ja“ beantwortet haben, haben diese Antwort hier nicht näher spezifiziert.

Frage 15: Was würden sie am Konzept des Lernteamcoachings verbessern?
Zu dieser Frage gab es sieben Kommentare von den Teilnehmern. Drei davon äußerten sich zufrieden und würden nichts am Konzept ändern. Zwei Teilnehmer äußerten den Wunsch nach mehr Feedback für die Übersetzung selbst. Zwei weitere Kommentare bezogen sich auf das Zeitmanagement und den generell ziemlich hohen Zeitdruck bei der Übersetzung. Insgesamt gesehen stimmen die Veränderungswünsche der Teilnehmer mit den Ergebnissen des quantitativen Teils überein. Bei einer Neuauflage des Lernteamcoachings könnte überlegt werden, ob ein noch genaueres Feedback zur Übersetzungsübung sinnvoll in das Konzept integriert werden kann.

Frage 16: Geben Sie ein kurzes Statement zum Lernteamcoaching ab: Am besten gefallen hat mir….
Zu dieser Frage gab es neun Antworten. Alle Kommentare heben die positiven Aspekte der Teamarbeit hervor und betonen das große Engagement aller Beteiligten, beispielsweise in folgenden Antworten: „Am besten gefallen hat mir, dass jeder eine Aufgabe übernimmt und es nicht so ist, dass manche nichts machen“ oder „Am besten gefallen hat mir mein Team und das regelmäßige Treffen, die Kommunikation (E-Mail senden), Rückfragen beantwortet, Austausch von Paralleltexten, Hilfe bei der Recherche oder Verwendung von Trados“ sowie „Am besten gefallen hat mir die Teamarbeit, denn man konnte sich mit den anderen Teammitgliedern austauschen. Das war gut, wenn man zum Beispiel einen Satz nicht so richtig verstanden hatte oder keine passende Übersetzung finden konnte“. Durch die Antworten wird deutlich, dass die Gruppenarbeit insgesamt gut funktioniert hat und die Teams produktiv gearbeitet haben.

Am wenigsten gefallen hat mir…
Zu dieser Frage gab es fünf Anworten, von denen zwei „nichts“ lauteten. Eine Antwort verwies wiederum auf den erhöhten Zeitdruck bei der Übersetzung, in einer weiteren wurden genauere Anweisungen für die Gruppenarbeit gewünscht. Der letzte Kommentar bezog sich auf den Ausgangstext. Die geringe Anzahl an Antworten auf diese Frage könnte man als allgemein hohe Zufriedenheit mit dem Konzept deuten.

4.2.3.1.2 Beobachtungen der Lehrkraft

Auch beim Lernteamcoaching orientieren sich die Beobachtungen der Lehrkraft an den in Kap. 4 aufgeführten Leitfragen und dienen der Reduzierung der Subjektivität der Fragebogenergebnisse sowie einer Einschätzung bezüglich der Gruppenentwicklung, der Umsetzung der Prinzipien gelingenden Lernens sowie der generellen Kompetenzentwicklung der Lerngruppe.

a) Wie reagieren die Teilnehmer auf die Einführung der aktivierenden Lehrmethode und wie gut wird die Methode im Verlauf der Veranstaltung akzeptiert?
   Kollaborative Methoden in Übersetzungsübungen sind einigen Studierenden, besonders denen in höheren Semestern bzw. im Master-/Diplom-Studiengang, bereits bekannt. Das angebotene Lernteamcoaching wurde von den Teilnehmern daher nach einigen Rückfragen zum genauen Ablauf generell schnell akzeptiert und gut umgesetzt. Nach den kritischen Rückmeldungen aus dem Pilotsemester wegen einer zu hohen Heterogenität der Teams und einer als zu unstrukturiert empfundenen Gruppenphase wurden diese Aspekte in den beiden evaluierten Semestern verbessert und damit eine sichtlich höhere Akzeptanz der Methode erzielt.

b) Wie gut funktionieren die Gruppen und wie werden die unterschiedlichen Teilnehmer in die Gruppen integriert?
   Die Gruppenarbeit funktionierte in den eher homogenen Teams der evaluierten Semester im Allgemeinen besser als in den heterogenen Teams im Pilotsemester. Generell waren die Teilnehmer in den homogenen Teams, die sich aufgrund von Freundschaften gebildet hatten, besser vorbereitet und motivierter. Nur bei einem Team gab es Anzeichen dafür, dass die Zusammenarbeit nicht ganz reibungslos

funktionierte. Da jedoch keine Beschwerden von seiten des Teams kamen, wurde nicht eingegriffen. Bei einigen Teams funktionierte die Zuarbeit für die verschiedenen Verantwortlichen zunächst nicht optimal. So hatten beispielsweise einige Terminologie-Verantwortliche Schwierigkeiten, von den anderen Teilnehmern die entsprechenden Glossare zu erhalten. Der Anreiz der Verantwortung für das Ergebnis der gesamten Gruppe und einer besseren Note war hier offensichtlich nicht ausreichend. Dieser Punkt konnte jedoch im Verlauf der Semester durch Ansprechen dieses Problems im Plenum verbessert werden.

Als ein sehr positives Element für das Funktionieren der Methode in Lerngruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität hat sich die Beratungssitzung herausgestellt. Im Gegensatz zur klassischen Variante des Lernteamcoachings, bei der jedes Team getrennt von den anderen eine Beratung durch die Lehrkraft erhält, gab es beim modifizierten Lernteamcoaching für alle Teams eine gemeinsame Beratungssitzung, bei der ein Team nach dem anderen seine Probleme vorstellen durfte. Durch die Teilnahme aller Teams an der Beratungssitzung wurden dort sehr viele Übersetzungsprobleme gelöst. Alle Teams beteiligten sich interessiert und konstruktiv an der Beratung über die Probleme der anderen. Die Diskussionen wurden gut von den Teilnehmern selbst moderiert. Die Teilnehmer waren jedoch generell daran interessiert, von mir für ihre Lösungen eine Bestätigung oder im Zweifelsfall eine Entscheidung zu erhalten. Offensichtlich war bei einer Mehrzahl der Teilnehmer der Wunsch nach einer Rückversicherung bzw. eine hohe Gewissheitsorientierung vorhanden. Je nach Ablauf der vorherigen Diskussion und des vorliegenden Übersetzungsproblem habe ich die Entscheidung über eine Lösung wieder an die Gruppe zurückgegeben oder einen Vorschlag für eine Lösung gemacht, um die Gruppe voranzubringen.

Bei einigen Teams gab es Teilnehmer (insbesondere aus den Diplom-Studiengängen), die nach der Beratungssitzung in der anschließenden Teamsitzung noch einmal über bereits gefundene Lösungen diskutieren und eigentlich abgeschlossene Übersetzungsprobleme noch einmal aufrollen wollten. An dieser Stelle habe ich in die Teamarbeit eingegriffen und die Teams darauf aufmerksam gemacht, dass der Entscheidungsprozess nach der Beratungssitzung

abgeschlossen sein und in der folgenden Teamsitzung nur noch eine Einarbeitung der gefundenen Lösungen in die Übersetzung erfolgen sollte.

Insgesamt gesehen konnten nach meinen Beobachtungen fast alle Teilnehmer gut integriert werden und sich produktiv an der Gruppenarbeit beteiligen, sodass das Lernteamcoaching in Gruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität gut funktioniert, wenn die Heterogenität in den einzelnen Teams gesenkt und auf die Einbindung ausreichend strukturierender Elemente geachtet wird.

c) Gibt es einen beobachtbaren Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern?
Während des Runden Tischs zu Beginn der Gruppenphase war allgemein ein guter Wissensaustausch zu beobachten, wobei die Teilnehmer aus dem Bachelor-Studiengang zunächst sichtlich gehemmt waren, sich an der Diskussion ihrer Teams zu beteiligen. Die meisten Teilnehmer konnten ihre Hemmungen jedoch spätestens in den Teamdiskussionen zu den Übersetzungen überwinden und sich so am Wissensaustausch beteiligen.

d) Wie entwickeln sich die Beziehungen zwischen den Teilnehmern?
Siehe Punkt e): Durch die Überwindung der anfänglichen Reserviertheit und die verschiedenen Verantwortlichkeiten, die allen Teilnehmern die Möglichkeit boten, sich produktiv an der Gruppenleistung zu beteiligen, verbesserten sich im Laufe der Zeit sichtlich die Kommunikation und dadurch vermutlich auch die Beziehungen zwischen den Teilnehmern.

e) Wie entwickelt sich die Kommunikation zwischen den Teilnehmern? Wie hoch ist der Anteil an formeller (während des Unterrichts) vs. informeller Kommunikation (vor und nach dem Unterricht)?
Die Überwindung anfänglicher Reserviertheit, die es insbesondere bei den Teilnehmern des BA-Studiengangs gab, funktionierte in den Semestern mit eher homogenen Teams besser als im Pilotsemester. Nach meinen Beobachtungen hat die Übernahme bestimmter Verantwortlichkeiten innerhalb der Teams wesentlich zur Überwindung der Hemmungen einiger Teilnehmer beigetragen. So fühlten sich einige Teilnehmer, die in der ersten Lernteamcoaching-Runde noch sehr zurückhaltend auftraten und sich nur eine Rolle mit geringer Verantwortung zutrauten, nach dem ersten Durchgang motiviert genug, um eine etwas

verantwortlichere Rolle zu übernehmen und deutlich aktiver an den Diskussionen teilzunehmen. Dennoch war generell zu beobachten, dass die Teilnehmer aus höheren Semestern sich lebhafter an der Diskussion beteiligten als die Teilnehmer aus dem BA-Studiengang, sodass nicht von einer hundertprozentig gelungenen Einbindung aller Teilnehmer ausgegangen werden kann.

Da die meisten Teilnehmer des Lernteamcoachings sich bereits vorher kannten oder sogar befreundet waren, gab es im Verlauf des Lernteamcoachings kaum Änderungen bei der informellen Kommunikation vor und nach dem Unterricht.

f) Welche Kompetenzentwicklung kann unmittelbar beobachtet werden?

Wie beim Infomarkt zeigte sich auch beim Lernteamcoaching ganz klar eine Verbesserung der Teamfähigkeit und der Kommunikationsfähigkeit. Die Organisation der Teams sowie der Ablauf der Diskussionen verliefen gegen Ende des jeweiligen Semesters durchgehend besser als zu Anfang. Bei fast allen Teilnehmern gab es am Ende des Semesters eine deutlich höhere Beteiligung an den Diskussionen als zu Anfang, was auf eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit hindeutet. Diejenigen Teilnehmer, die in mehreren Semestern am Lernteamcoaching teilnahmen, waren am Ende routinierter bei der Recherche von Parallel- und Referenztexten, beim Verfassen von Glossaren sowie allgemein bei der Organisation ihrer Teams, sodass auch von einem verbesserten Zeit- und Wissensmanagement ausgegangen werden kann. Die anderen Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz konnten nicht eindeutig beobachtet werden.

Die Prinzipien gelingenden Lernens konnten im Großen und Ganzen gut umgesetzt werden. Die authentischen Texte mit einem etwas höheren Schwierigkeitsgrad als im Pilotsemester boten genügend Herausforderungen auch für die Teilnehmer aus höheren Semestern. Die Teams mit Teilnehmern aus mehrheitlich niedrigeren Semestern konnten sich leichtere Textteile bzw. Texte heraussuchen, womit eine Überforderung vermieden wurde. Dennoch hatten diese Teams natürlich den höchsten Bedarf an Unterstützung und Rückbestätigung, erfuhren aber insbesondere in der Beratungssitzung sehr viel positives Feedback von den anderen Teams. Dadurch wurde für die meisten Teilnehmer ein entspanntes Feld aus Sicherheit und Anregung aufgebaut, in dem produktiv gearbeitet werden konnte.

Einen positiven Effekt auf das Prinzip der sozialen Eingebundenheit und der positiven Emotionen hatte sicherlich die Entscheidung für eine Senkung der Heterogenität in den Teams. Durch die freie Zusammenstellung der Teams konnten bestehende Bekanntschaften und Freundschaften genutzt werden, um eine positive Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Diese war während der Teamsitzungen gut zu beobachten.

Das Prinzip des Herstellens von Bezügen und der Einbindung eigener Interessen und Anknüpfungspunkte an Vorwissen konnte insbesondere während des Runden Tischs umgesetzt werden. Hier wurde der Wissensaustausch am deutlichsten während des gesamten Lernteamcoachings vollzogen. Nach der Überwindung anfänglicher Hemmungen fand auch in den weiteren Teamsitzungen ein produktiver Wissensaustausch statt, sodass von einer guten Integration des vorhandenen Vorwissens ausgegangen werden kann.

Für die Selbstwirksamkeit und das Erleben eigener Kompetenz gab es mehrere Indizien: Zum einen wurde das Prinzip der unterschiedlichen Rollen sehr gut von den Teams angenommen, wobei gerade die schüchternen Teilnehmer sich im Verlauf des Semesters auch wichtigere Rollen zutrauten. Zum anderen waren die meisten Teilnehmer am Ende mit ihrem ‚Produkt' sehr zufrieden und konnten dadurch erleben, wie ihr eigener Beitrag in die endgültige Übersetzung einfließt, und sich so als kompetent erfahren.

Die Gelegenheit zum Wiederholen ließ sich im zweiten evaluierten Semester nur bedingt herstellen. Aufgrund der Rückmeldungen aus dem ersten evaluierten Semester hinsichtlich einer als zu kurz empfundenen Bearbeitungszeit wurde dort nur ein längerer Text im Lernteamcoaching bearbeitet. Die Rückmeldungen waren in diesem Semester positiver, allerdings ging dadurch die Möglichkeit zur wiederholten Auseinandersetzung mit der Methode etwas verloren. Auch konnten nicht so viele aussagekräftige Beispiele zur selbstständigen Extraktion von Regeln bereitgestellt werden wie eigentlich geplant.

Die Gelegenheit zum Lernen am Modell war insbesondere während der Beratungssitzung durch die positiven und einfühlsamen Rückmeldungen an die Teams mit Mitgliedern niedriger Semester gegeben. Auch bei den rotierenden Verantwortlichkeiten konnten viele Teilnehmer ganz offensichtlich vom Vorbild der anderen profitieren.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der verschiedenen Messinstrumente im Hinblick auf die Hypothesen zu aktivierenden Lehrmethoden im Allgemeinen und zum Lernteamcoaching im Besonderen diskutiert.

4.2.3.2 Diskussion

Ziel des Lernteamcoaching-Konzepts war die Einführung einer Methode, mit der in einer Lerngruppe mittlerer bis hoher Heterogenität in einer praxisorientierten Übersetzungsübung das unterschiedliche Vorwissen der Teilnehmer produktiv genutzt werden kann und die Teilnehmer gleichzeitig einige Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz aufbauen können. Dabei sollten sowohl Anfängern als auch Fortgeschrittenen bzw. sowohl gewissheitsorientierten als auch ungewissheitsorientierten Teilnehmern angemessene Lerngelegenheiten angeboten werden, um eine Unter- bzw. Überforderung zu vermeiden. Zu diesem Zweck wurde das klassische Lernteamcoaching-Konzept adaptiert und unter Einbeziehung der in Kap. 2.3 entwickelten Prinzipien gelingenden Lernens in einer gemeinsprachlichen Übersetzungsübung in die Fremdsprache umgesetzt. Aus verschiedenen Gründen haben nur sehr wenige Teilnehmer die Evaluationsfragebögen ausgefüllt, sodass die Schlussfolgerungen zum Lernteamcoaching sich ausdrücklich nur exemplarisch auf den vorliegenden Fall beziehen.

Generell wurde die Lernteamcoaching-Methode von den Teilnehmern gut akzeptiert, da eine hohe Zufriedenheit sowohl mit dem Lernteamcoaching allgemein als auch mit den beiden Phasen ‚Gruppenarbeit' und ‚Beratungssitzung' besteht. Ähnlich wie bei der Studie von Kiraly (2001) haben die Teilnehmer gerne in Gruppen zusammengearbeitet. Die relativ weite Verbreitung kollaborativer Methoden in Übersetzungsübungen (vgl. Kap. 3.3.2.3) und die damit einhergehende Vertrautheit mit dem Übersetzen in Gruppen ist möglicherweise ein Grund für die gute Akzeptanz der hier vorgestellten Methode. Ein weiteres Indiz für die Zufriedenheit mit dem Konzept ist die beobachtete positive Arbeitsatmosphäre, die auch von den Teilnehmern bestätigt wird.

Eine große Anzahl der Teilnehmer ist außerdem der Meinung, dass sich die Übersetzungsübung mit Lernteamcoaching für sie gelohnt hat, während sie sich bei einer traditionellen Übersetzungsübung eher kritisch geäußert haben. Alle Teilnehmer, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, wünschen sich außerdem eine

Wiederholung des Lernteamcoachings in anderen Lehrveranstaltungen, sodass auch dieses Ergebnis auf ein gelungenes Konzept hindeutet. Natürlich ist es möglich, dass die Teilnehmer, die mit dem Lernteamcoaching nicht zufrieden waren und sich keine Wiederholung wünschen, zufällig auch keinen Fragebogen ausgefüllt haben. Wünschenswert wären daher weitere Studien zum Lernteamcoaching mit einer breiteren Basis an Teilnehmern, um die vermutete Zufriedenheit mit dem Konzept ggf. zu bestätigen. Der hohe Zeitdruck durch den dreimaligen Durchlauf des Konzepts wurde, insbesondere im ersten evaluierten Semester, von einigen Teilnehmern kritisch gesehen. Im zweiten evaluierten Semester wurde daher nur ein einziger längerer Text mit der Lernteamcoaching-Methode übersetzt – mit positiverer Resonanz durch die Teilnehmer. Bei einer Wiederholung des Lernteamcoachings sollte daher darauf geachtet werden, dass den Teams genügend Zeit für die Bearbeitung der Texte gelassen wird, wodurch zwar die angestrebte größere Zahl an bearbeiteten Texten zur Einübung der prozeduralen Anteile der translatorischen Kompetenz leidet, aber eine bessere Arbeitsatmosphäre hergestellt werden kann.Vermutlich ist bei der Konzeption von Übersetzungsübungen generell zwischen einer höheren Anforderung durch mehr Zeitdruck (und dadurch eher authentischen Bedingungen) einerseits und einer besseren Arbeitsatmosphäre während der Übung andererseits abzuwägen. Wenn die curricularen Bedingungen es zulassen, kann auch eine Abwechslung zwischen ‚Wohlfühlsemestern' und ‚Stresssemestern' in Betracht gezogen werden. Die Hintergründe für diese Abfolge sollten jedoch mit den Teilnehmern besprochen werden, um diese nicht mit sich ständig verändernden Bedingungen zu verwirren.

Ein Ziel der Studie war die Einführung einer Methode, mit der praxisnah und selbstbestimmt das Übersetzen authentischer Texte eingeübt werden kann. Nach Meinung der Teilnehmer ist dieses Ziel erreicht worden. Die Einschätzung der Selbstbestimmung war jedoch tendenziell etwas niedriger als bei der Vergleichs-gruppe in der traditionellen Übersetzungsübung. Eine Erklärung dafür könnte die Komplexität des Lernteamcoaching-Konzepts mit den recht detaillierten Anweisungen sein, was in welcher Phase geschehen soll. Möglicherweise wird auch die Gruppenarbeit als einengend empfunden, da man sich bei einer gemeinsamen Übersetzung immer mit anderen auf eine einzige Lösung einigen muss. Das Ziel der Einbindung von Anfängern und Fortgeschrittenen bzw. des Aufbaus einer Struktur

zur Integration gewissheitsorientierter Personen innerhalb einer selbstständigen Organisation der Teams widerspricht eventuell dem Ziel einer größtmöglichen Selbstbestimmtheit der Lernenden. Dennoch ist der Unterschied zwischen Lernteamcoaching-Gruppe und Kontrollgruppe so klein, dass dieser meiner Meinung nach in Kauf genommen werden kann.

Die Hälfte der Teilnehmer kannte bereits kollaborative Lernkonzepte in Übersetzungsübungen. Dieses erfreuliche Ergebnis spricht dafür, dass aktivierende Lernkonzepte in Übersetzungsübungen immer häufiger umgesetzt werden. Die zunehmende Anwendung kollaborativer Lehrmethoden in Übersetzungsübungen unterstreicht die breite Rezeption des sozialkonstruktivistischen Ansatzes und insbesondere von Kiralys Beiträgen zur Übersetzungsdidaktik (vgl. Kap. 3.3.2.3).

Das Ziel der Entwicklung einer angemessenen Methode für eine Lerngruppe mit mittlerer bis hoher Heterogenität ist mit dem vorgelegten Lernteamcoaching-Konzept mit einigen Einschränkungen erreicht worden: Es konnte ein Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern beobachtet werden, insbesondere während des Runden Tischs und der folgenden Teamsitzungen. An diesem Wissensaustausch beteiligten sich die Anfänger zunächst eher zögerlich, später dann aktiver, was darauf hindeutet, dass diese im Laufe des Semesters immer besser integriert werden konnten. Als wichtiger Faktor für diese angemessene Integration haben sich die im Lernteamcoaching-Konzept verankerten verschiedenen Verantwortlichkeiten herausgestellt, durch die alle Beteiligten einen Beitrag zum Gelingen der Übersetzung leisten konnten. Eine weitere Bedingung für das Gelingen des Wissensaustauschs ist die Senkung der Heterogenität in den Teams. Nach einem kritischen Feedback im Anschluss an das Pilotsemester, in dem Teams mit hoher Heterogenität getestet wurden, konnte in den folgenden Semestern mit vergleichsweise homogenen Teams eine bessere Integration gerade der Anfänger beobachtet werden. Bei Lerngruppen mit hoher Heterogenität sollte daher in kollaborativen Übersetzungsübungen möglichst darauf geachtet werden, dass die Teams nicht zu heterogen sind. Dies stützt die Ergebnisse der Studie von Orbán (2008), bei der ebenfalls kollaborative Übersetzungsübungen für Lerngruppen mit mittlerer Heterogenität empfohlen werden, sowie die Ergebnisse von Czinki (2011). Vorteilhaft ist eine Teamzusammenstellung ‚nach Wunsch', da sich so erfahrungsgemäß homogenere Gruppen bilden (vgl. dazu Kap. 2.4.5). Zu beachten ist

auch, dass die Teams, in denen sich viele Anfänger befinden, mehr Unterstützung und Anleitung durch die Lehrkraft benötigen und nicht sich selbst überlassen werden sollten.

Die hohe Zustimmung zur Methode, der große Wunsch nach Wiederholung, die hohe Anzahl an Teilnehmern, für die sich die Lernteamcoaching-Übersetzungsübung gelohnt hat und die gute Arbeitsatmosphäre sprechen dafür, dass gewissheitsorientierte und ungewissheitsorientierte Teilnehmer Vorteile aus der Methode gezogen haben. Auch die strukturierenden Elemente Informationsmaterial und Unterstützung durch die Lehrkraft sowie insbesondere die Beratungssitzung haben offensichtlich zu diesem Ziel beigetragen und das Sicherheitsgefühl der gewissheitsorientierten Teilnehmer erhöht, wodurch die von Kempas (1994) geforderte Balance zwischen strukturierenden und motivierenden Elementen erreicht werden konnte. Von einzelnen Teilnehmern wurde dabei der Wunsch nach noch detaillierteren Anweisungen geäußert. Wie beim Infomarkt so ist auch beim Lernteamcoaching zu überlegen, wann der Wunsch nach Integration aller gewissheitsorientierten Personen durch strukturierende Elemente das Gesamtkonzept ungünstig beeinflusst (vgl. Kap. 4.1.3.2). Dennoch sollte bei kollaborativen Übersetzungsübungen in Lerngruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität in jedem Semester genau beobachtet werden, ob die gewissheitsorientierten Teilnehmer überfordert werden.

Ein weiteres Ziel des Lernteamcoachings war die Einführung einer kollaborativen Methode, bei der die allgemein in der Literatur genannten negativen Phänomene von Gruppenarbeit möglichst kompensiert werden sollten. Dazu wurden Mechanismen angewendet, um den Beitrag der einzelnen Teilnehmer zur Gruppe sichtbar und relevant zu machen und um Trittbrettfahrer zu sanktionieren.[211] Diese Maßnahmen hatten offensichtlich Erfolg, da kein einziger Teilnehmer sich negativ über die Gruppenarbeit geäußert hat, weder hinsichtlich der Benotung noch im Blick auf den Beitrag der einzelnen Teilnehmer zur Gruppe. Generell wurde die Gruppenarbeit von den Teilnehmern sehr gelobt, insbesondere die Aufteilung der verschiedenen Verantwortungsbereiche sowie das insgesamt hohe Engagement aller Teilnehmer. Wie bereits beim Infomarkt zu beobachten war, reichte auch beim Lernteamcoaching

[211] Beim Lernteamcoaching führte die gegenseitige Bewertung in keinem Fall zu einer Abwertung der individuellen Note. Vgl. dazu Kap. 4.1.1, Fußnote 189.

in einzelnen Fällen eine Sichtbarmachung des eigenen Beitrags bzw. ein Anreiz durch individuelle Benotung innerhalb der Gruppenarbeit allein nicht aus, um eine hohe Verantwortungsbereitschaft für das Ergebnis der Gruppe zu gewährleisten. Wie auch beim Infomarkt widerspricht dieses Ergebnis den Erkenntnissen der Forschung zum kollaborativen Lernen (vgl. Slavin 2010; vgl. Kap. 2.1.1.6 „Kollaboratives Lernen“). Hier kann überlegt werden, ob eventuell weitere Mechanismen zur Kontrolle des individuellen Beitrags zur Gruppenarbeit eingeführt werden sollten.

Die angestrebte Umsetzung der Prinzipien gelingenden Lernens ist insgesamt gut gelungen. Durch die Zusammenstellung der Teams nach Wahl auf der einen Seite und die Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Texten auf der anderen Seite konnte ein entspanntes Feld aus Sicherheit und Anregung aufgebaut werden. Die bestehenden vertrauensvollen Beziehungen zwischen den Teammitgliedern, die gute Arbeitsatmosphäre sowie die Unterstützung durch die Dozentin hatten einen positiven Einfluss auf die soziale Eingebundenheit der Teilnehmer. Anknüpfungspunkte an Vorwissen ließen sich insbesondere beim Runden Tisch finden, sodass das Prinzip des Herstellens von Bezügen gut umgesetzt werden konnte. Durch die erfolgreiche Abwicklung eines kompletten (fiktiven) Auftrages von der Recherche bis zur Abgabe konnten die Teilnehmer ihre eigenen Kompetenzen erleben. Auch die vielfältigen Wahlmöglichkeiten (Texte, Aufteilung der Texte, Verantwortlichkeiten) boten eine Gelegenheit zum Erfahren der Selbstwirksamkeit und zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Vorbild der erfahreneren Teilnehmer profitierten insbesondere BA- und noch nicht so fortgeschrittenen MA-Studierenden, sodass auch das Lernen am Modell umgesetzt werden konnte. Wie bereits erwähnt, gab es nur beim Prinzip der Gelegenheit zum Wiederholen Schwierigkeiten, da hier zwischen einer möglichst hohen Zahl an Wiederholungen mit daraus resultierendem höheren Zeitdruck für die Teilnehmer und einer positiven Arbeitsatmosphäre abzuwägen war. Insgesamt konnte so auch beim Lernteamcoaching gezeigt werden, dass die Unterfütterung des Konzepts der aktivierenden Lehrmethoden mit den genannten Prinzipien gelingenden Lernens sinnvoll ist und erfolgreich umgesetzt werden kann.

Die Arbeitsbelastung wurde von den meisten Teilnehmern als „eher niedrig“ oder „genau richtig“ eingeschätzt. Der Arbeitsaufwand wurde damit etwas niedriger bewertet als bei der Kontrollgruppe in der traditionellen Übersetzungsübung. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass sich die Teilnehmer durch die verschiedenen Verantwortlichkeiten und die Gruppenarbeit entlastet fühlen. Dies zeigt sich auch in einigen Kommentaren der Teilnehmer, in denen auf diesen positiven Effekt hingewiesen wird. Der in der Literatur häufig angegebene hohe Arbeitsaufwand bei aktivierenden Lehrmethoden kann daher zumindest für dieses Lernteamcoaching-Konzept in den beobachteten Semestern nicht bestätigt werden (vgl. Kap. 2.4.1). Möglicherweise sind verteilte Rollen während des Übersetzungsprozesses eine gute Maßnahme zur Entlastung der Studierenden.

Die 1. Hypothese über aktivierende Lehrmethoden hinsichtlich einer besseren Anwendbarkeit des Wissens konnte mit den angewendeten Messinstrumenten beim Lernteamcoaching-Konzept nicht aussagekräftig untersucht werden. Die meisten Teilnehmer waren zwar der Meinung, sie hätten in der Lernteamcoaching-Übersetzungsübung mehr gelernt als in einer traditionellen Übersetzungsübung, doch konnte diese Aussage nicht objektiv überprüft werden, da eine Feststellung des Lernfortschritts und ein anschließender Vergleich mit einer Kontrollgruppe nicht möglich war. Eines der Ziele der vorliegenden Arbeit konnte daher, zumindest was den Teil des Lernteamcoachings betrifft, nicht erreicht weden.

Was die 2. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden hinsichtlich des Aufbaus sozioprofessioneller Kompetenz anbelangt, konnten, wie beim Infomarkt, einige Fortschritte beobachtet werden. Bei allen Fähigkeiten, die der sozioprofessionellen Kompetenz zuzuordnen sind, stuften sich die Teilnehmer der Lernteamcoaching-Gruppe besser ein als die der Kontrollgruppe. Wegen der geringen Teilnehmerzahl konnte keine Signifikanz berechnet werden, dennoch kann festgehalten werden, dass die Lernteamcoaching-Gruppe für die sozioprofessionelle Kompetenz einen höheren Fortschritt für sich verbucht als die Kontrollgruppe. Erwartungsgemäß wurde dabei die Teamfähigkeit besonders positiv bewertet, aber auch Eigenverantwortung, Projektmanagement, Kommunikationsfähigeit und Problemlösefähigkeit schnitten sehr gut ab. Zwar beruhen diese Ergebnisse auf einer subjektiven Selbsteinschätzung der Teilnehmer, da jedoch die Teilnehmer der Kontrollgruppe auch an der

Evaluierung des Lernteamcoaching teilgenommen haben, müsste ein möglicher ‚Unskilled-but-unaware-Effekt' (vgl. Kap. 2.1.2) systematisch in beiden Gruppen vorkommen und vermutlich sogar ähnlich hoch sein. Der Vorsprung der Lernteamcoaching-Methode vor der traditionellen Übersetzungsübung kann daher zumindest in den beobachteten Semestern als tatsächlich vorhanden angenommen werden. Von außen durch die Lehrkraft beobachtet wurden eine verbesserte Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie Fortschritte beim Zeit- und Wissensmanagement, insbesondere bei den Teilnehmern, die mehrere Semester am Lernteamcoaching beteiligt waren. Die 2. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden kann daher zumindest für die evaluierten Semester im Lernteamcoaching bestätigt werden.

Für das Lernteamcoaching kann für Lerngruppen mit mittlerer bis hoher Heterogenität nach einigen Verbesserungen des Konzepts ein positives Fazit gezogen werden: Eine Integration der Teilnehmer mit sehr unterschiedlichem Vorwissen ist größtenteils gelungen. Für einen Vorteil bei der Überwindung trägen Wissens konnten wegen der Defizite beim Untersuchungsdesign keine Belege gefunden werden. Die sozioprofessionelle Kompetenz konnte jedoch recht objektiv besser aufgebaut werden als in der Kontrollgruppe, sodass sich ein Lernteamcoaching-Konzept lohnen kann, wenn dieses Ziel für die Unterrichtskonzeption eine Rolle spielt. Als kollaborative Methode ist das Lernteamcoaching-Konzept bei Übersetzungsübungen durchaus geeigent und bietet offensichtlich genügend strukturierende Elemente, um auch gewissheitsorientierte Personen einzubinden, die sich bei ‚ungeregelten' kollaborativen Methoden sonst eher verloren vorkommen können. Auch die Prinzipien gelingenden Lernens konnten mit dem Lernteamcoaching generell gut umgesetzt werden.

Im folgenden Kapitel wird die Umsetzung einer Adaptation der Methode ‚Portfolio' in einer Übersetzungsübung diskutiert.

4.3 Portfolio

Die dritte Lehrveranstaltung, bei der die Wirksamkeit aktivierender Lehrmethoden überprüft werden soll, stellt aufgrund ihres hohen Grades an Heterogenität eine große Herausforderung an die didaktischen Fähigkeiten der Lehrkraft dar. Es handelt sich hierbei um die ‚Fachübersetzung Technik Spanisch – Deutsch' mit Spanisch als A-Sprache und Deutsch als B-Sprache in den Studiengängen BA ‚Sprache, Kultur, Translation' und MA ‚Sprache, Kultur, Translation'[212] am FTSK in Germersheim. Die Übung wurde im Wintersemester 2011/12, Sommersemester 2012, Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2013 evaluiert.[213] Da es für diese Sprachkombination derzeit keine andere Fachübersetzungsübung gibt, nehmen an dieser Übersetzungsübung Studierende mit allen Sachfächern teil, also nicht nur Studierende, die als Sachfach Technik haben, sondern auch Wirtschaft, Recht oder Medizin.[214] Dadurch ergibt sich eine sehr hohe Streuung an Vorwissen von gar keinen bis zu sehr soliden Vorkenntnissen im Bereich Technik. Die Übung ist außerdem polyvalent für den BA- und MA-Studiengang,[215] sodass Anfänger im BA-Studiengang, Austauschstudierende, aber auch fortgeschrittene MA-Studierende und Diplomkandidatinnen im auslaufenden Diplom-Studiengang, die sich auf ihr Examen vorbereiten wollen, vertreten sind. Darüber hinaus kommen die Teilnehmer, wie bei der gemeinsprachlichen Übersetzung auch (vgl. Kap. 4.2 „Lernteamcoaching"), aus verschiedenen spanischsprachigen Ländern und bringen somit unterschiedliche kulturelle Voraussetzungen mit. Die Altersmischung ist erfahrungsgemäß nur schwach heterogen. Zu erwarten ist, dass an der Übung sowohl gewissheits- als auch ungewissheitsorientierte Personen teilnehmen.

Eine klassische Übersetzungsübung mit einem einzigen, von allen zu übersetzenden Text sowie einer Endklausur kann daher schon aufgrund der großen Unterschiede im Vorwissen kaum gewinnbringend eingesetzt werden. Vielmehr sollten verschiedene Texte in verschiedenen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung

---

212 Seit Wintersemester 2013/14 reformierter MA ‚Translation'.

213 Die Notenentwicklung wurde für einen Teil der Studierenden zusätzlich im Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014 dokumentiert.

214 Im Wintersemester 2013/14 sowie im Sommersemester 2014 hatten außerdem zwei Masterstudierende mit A-Sprache Deutsch und C-Sprache Spanisch Gelegenheit, an der Übersetzungsübung teilzunehmen, was zu einer weiteren Erhöhung der Heterogenität führte.

215 Bis zur Einführung des reformierten BA ‚Sprache, Kultur, Translation' im Wintersemester 2012/13, danach nur noch für MA-Studierende, Diplom-Studierende im auslaufenden Diplomstudiengang und für Studierende im auslaufenden alten BA-Studiengang.

gestellt und formative Bewertungselemente genutzt werden, um den individuellen Fortschritt der Studierenden messen zu können. Die sehr hohe Heterogenität sowie die geringe Größe der Lerngruppe implizieren die Auswahl einer Methode, die eine individuelle Arbeitsweise ermöglicht (vgl. Kap. 2.4.5). Wegen der sehr heterogenen Zusammensetzung wird diese Übersetzungsübung im mittleren Bereich von Kiralys Modell des Erwerbs translatorischer Kompetenz (vgl. Kap. 3.2.5) angesiedelt, obwohl auch sehr erfahrene Teilnehmer dabei sind. Die Anfänger ohne oder mit nur geringen Vorkenntnissen wären jedoch wahrscheinlich mit einem authentischen Projekt (vgl. Kap. 3.3.2.3 „Projektbasierter Unterricht nach Kiraly“) überfordert, sodass die gewählte Methode zwar eigenverantwortliches Arbeiten ermöglichen, jedoch einen starken Aspekt formativen Feedbacks und instruktioneller Begleitung haben sollte, welcher für Anfänger und gewissheitsorientierte Studierenden den notwendigen Orientierungsrahmen darstellen kann.

Fachübersetzungsübungen sind außerdem eine Gelegenheit, den Studierenden Einblicke in tatsächliche Arbeitsbedingungen zu bieten und das Übersetzen von Fachtexten, die auch im späteren Berufsleben vorkommen können, einzuüben. Es sollten daher, soweit möglich, authentische Texte gewählt werden (vgl. Kap. 3.1.2) und den Studierenden die Entwicklung der translatorischen Subkompetenzen und dabei möglichst vieler sozioprofessioneller Fähigkeiten sowie Einblicke in eine professionelle Arbeitsweise zu ermöglichen. Eine für diese Übersetzungsübung geeignete Methode muss also folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Anschlussfähigkeit an vorhandenes Vorwissen, angefangen bei Anfängern bis hin zu sehr fortgeschrittenen Studierenden kurz vor Abschluss des Studiums
- Authentizität der Texte
- Formative Bewertung und instruktionale Begleitung
- Möglichkeit der Integration gewissheits- und ungewissheitsorientierter Teilnehmer
- Möglichkeit der individuellen Förderung und des individuellen Lernens aufgrund der hochgradig heterogenen Gruppenzusammensetzung
- Möglichkeit der Auswahl von Texten in verschiedenen Komplexitätsstufen
- Entwicklung möglichst vieler sozioprofessioneller Fähigkeiten sowie der anderen translatorischen Subkompetenzen nach Kelly (2005)

Für diese Übersetzungsübung wurde die Portfolio-Methode (siehe Kap. 3.3.2.7.1.3) in Kombination mit Mini-Workshops zu verschiedenen übersetzungsrelevanten Themen (z. B. Auswahl geeigneter Fachwörterbücher, Recherchemethoden, Übersetzungsprobleme, Korrekturlesen) ausgewählt. Dabei steht den Studierenden ein Textpool mit authentischen Texten in verschiedenen Schwierigkeitsgraden und mit verschiedenen Themen zur Verfügung, aus denen sie individuell und frei Texte für ihr anzufertigendes Portfolio auswählen und je nach Interesse und Vorwissen unterschiedliche Themenschwerpunkte bilden und vertiefen können (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.1 zur freien Textwahl). Die Studierenden haben dadurch die Möglichkeit, ihr Portfolio individuell zusammenzustellen. Von der Lehrkraft werden sie durch intensive Beratung und permanentes Feedback unterstützt, so dass das Portfolio als Prozessportfolio charakterisierbar ist und somit einen formativen Anspruch erfüllt (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3 Portfolio). Dieser formative Charakter des Portfolios wird durch Instrumente zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen und zur Festlegung der persönlichen Ziele zu Beginn des Portfolios sowie durch Instrumente zur Selbstreflexion am Ende des Portfolios unterstützt.

Eine Textanalyse, die bereits im Kapitel „Lernteamcoaching“ vorgestellt wurde (Kap. 4.2.1) und die zu jeder Arbeitsprobe abgegeben werden muss, ergänzt das anzufertigende Portfolio. Zur Bewertung der eingereichten Arbeitsproben wurde ein auf die translatorischen Subkompetenzen des Modells von Kelly (2005) abgestimmtes Kompetenzraster entwickelt, das den individuellen Fortschritt im Verlauf des Semesters dokumentiert (siehe Anhang 7.3.3).[216] Auch die oben genannten Diagnoseinstrumente orientieren sich an Kellys Translations-kompetenzmodell (vgl. Kap. 3.1.2.6). Allerdings wurde dieses Modell aus didaktischen Gründen für diese Übung leicht modifiziert, um es für die Studierenden möglichst verständlich zu machen:

a) Kommunikative und textlinguistische Kompetenz: Diese Kompetenz wird in das Portfoliokonzept übernommen und dort ‚Sprachkompetenz‘ genannt.
b) Kulturelle und interkulturelle Kompetenz: Auch diese Kompetenz wird in das Portfoliokonzept übernommen und dort ‚Kulturkompetenz‘ genannt. Da die Kulturkompetenz in dieser Arbeit in einem sehr engen Sinne auf Bildung,

[216] Vgl. Kap. 4 zur Motivation für die Auswahl des Kompetenzmodells von Kelly.

Geschichte, Literatur, Politik usw. bezogen wird,[217] diese Bereiche jedoch in der Fachübersetzungsübung Technik nur marginal präsent sind, wird die Kulturkompetenz im Portfoliokonzept an sechster Stelle nach der sozioprofessionellen Kompetenz aufgeführt.

c) Fachwissen: Wird in das Portfoliokonzept übernommen und dort ‚Sachkompetenz' genannt.

d) Professionelle und instrumentelle Kompetenz: Diese Kompetenz wird für das Portfoliokonzept in ‚Recherche-/Terminologiekompetenz' und ‚IT-Kompetenz' aufgeteilt, da eine getrennte Bewertung dieser beiden Bereiche im Rahmen der Fachübersetzungsübung plausibler erscheint. Unter der Kategorie ‚Recherche-/ Terminologiekompetenz' wird hier das Wissen über Recherchemethoden, die Konzeption von Glossaren bzw. Terminologiedatenbanken und allgemeines Wissensmanagement verstanden. Die Kategorie ‚IT-Kompetenz' umfasst die Beherrschung von Translation Memorys, Terminologiemanagement-Programmen usw.), aber auch Programme zur Bearbeitung grafischer Elemente in Übersetzungsdateien und zur Konvertierung und Bearbeitung von PDF-Dateien sowie Kenntnisse über die Bearbeitung von html-Dateien, gängigen Office-Formaten usw.

   Im Laufe des Pilotsemesters für das Portfolio-Konzept stellte sich heraus, dass Fehler, die in der Kategorie ‚Sachkompetenz' vorkommen, immer mit Fehlern in der Kategorie ‚Recherche-/Terminologiekompetenz' einhergehen, sodass eine getrennte Bewertung dieser beiden Kategorien nicht möglich ist. Ab dem zweiten Semester, in dem das Portfolio-Konzept umgesetzt wurde, wurden daher die Kategorien ‚Sachkompetenz' und ‚Recherche-/Terminologiekompetenz' zur Kategorie ‚Sach-/Recherche-/Terminologiekompetenz' zusammengefasst und die ‚IT-Kompetenz' getrennt davon weitergeführt.

e) Psychophysiologische und interpersonelle Kompetenz: Diese beiden Kompetenzen werden für das Portfolio-Konzept als Kategorie ‚Sozioprofessionelle Kompetenz' zusammengefasst. Da die Bewertung dieser Kategorie am Ende des Semesters in einer gesonderten Befragung der Teilnehmer erfolgt, steht sie im Portfolio-Konzept an fünfter Stelle.

---

217 Vgl. „Kultur eins" bei Hofstede (1993).

f) Strategische Kompetenz: Wird unter dem Namen ‚Transferkompetenz' ins Portfolio-Konzept übernommen. Wegen der hohen Bedeutung, die die Transferkompetenz für das Lösen von Übersetzungsproblemen hat, wird diese Kategorie im Portfoliokonzept an zweiter Stelle nach der Sprachkompetenz aufgeführt.

Die Struktur, die basierend auf Kellys Translationskompetenzmodell für das Portfoliokonzept angewendet wird, sieht demnach folgendermaßen aus:

A.) Sprachkompetenz
B.) Transferkompetenz
C.) Sach-/Recherche-/Terminologiekompetenz
D.) IT-Kompetenz
E.) Sozioprofessionelle Kompetenz
F.) Kulturkompetenz

Da die Fachübersetzungsübung zumindest im MA-Studiengang von denselben Studierenden besucht wird, die auch an der gemeinsprachlichen Übersetzungsübung und damit am Lernteamcoaching teilnehmen, kann in dieser Übung der Fokus auf andere sozioprofessionelle Fähigkeiten gelegt werden. Da bereits das Lernteamcoaching auf das Arbeiten im Team ausgerichtet ist, ist in der Fachübersetzungsübung die Anwendung einer auf individuelles und selbstgesteuertes Arbeiten ausgerichteten Methode, wie beispielsweise das Portfolio, möglich. Die sozioprofessionellen Fähigkeiten, die im Portfolio im Mittelpunkt stehen, sind eigenverantwortliches Arbeiten, Zeitmanagement und Problemlösefähigkeit. Da es sich um eine Fachübersetzungsübung handelt, spielt in dieser Lehrveranstaltung auch das Wissensmanagement eine wichtige Rolle. Der Aufbau dieser Fähigkeiten wird durch regelmäßig in den Unterricht eingebundene kurze (in der Regel etwa 45 Minuten dauernde) Mini-Workshops zu übersetzungsrelevanten Themen unterstützt. Diese Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz sollten sich daher mit dem vorgestellten Portfolio-Konzept besonders positiv entwickeln (vgl. Kap. 4.3.3.1 „Ergebnisse der Evaluation" und Kap. 4.3.3.2 „Diskussion"). Die Themen der Mini-Workshops ergeben sich zum Teil aus den Übersetzungsproblemen, die die Studierenden mit ihrer konkreten Arbeitsprobe haben (z. B. Recherche, Textsortenkonventionen in Technischer Dokumentation, Sicherheits- und

Warnhinweise), zum Teil werden aber auch Wunschthemen der Teilnehmer aufgegriffen und didaktisch aufbereitet (z. B. Preiskalkulation und Honorargestaltung, Berufsaussichten für Übersetzer, Arbeitsalltag von Fachübersetzern). Bei einigen Themen bietet sich ein kollaboratives Format an, sodass an dieser Stelle die Teamfähigkeit gestärkt werden kann. Andere Mini-Workshops bieten Gelegenheit für eine instruktionale Unterweisung durch die Lehrkraft, sodass gerade Anfängern und gewissheitsorientierten Teilnehmern bewährte Konzepte und Problemlösestrategien an die Hand gegeben werden können. Das Portfoliokonzept erfüllt somit alle Anforderungen an die auszuwählende Methode.[218] Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie das Portfolio-Konzept in der Fachübersetzungsübung umgesetzt wird.

4.3.1 Umsetzung der Methode ‚Portfolio'

In der Lehrveranstaltung ‚Fachübersetzung Technik Spanisch-Deutsch' für A-Sprache Spanisch und B-Sprache Deutsch wurde das Portfoliokonzept erstmals im Wintersemester 2011/12 angewendet. Dieses Semester wurde als Pilotsemester konzipiert. Aufgrund der Erfahrungen aus diesem Semester wurde das Konzept in den folgenden Semestern leicht modifiziert umgesetzt (siehe weiter unten). Die Gruppengröße liegt bei etwa 12 – 15 Studierenden, sodass eine individuelle Betreuung möglich ist.

Die Selbstdiagnose (sowie die anderen Diagnoseinstrumente), die für dieses Konzept entwickelt wurde, orientiert sich an den für das Portfoliokonzept modellierten Kompetenzkategorien (siehe weiter unten) und soll den Studierenden ermöglichen, über ihren aktuellen Wissensstand zu reflektieren (siehe Anhang 7.3.3; vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3 Portfolio). In dieser Selbstdiagnose werden für jede Kompetenzkategorie Fähigkeiten und Kenntnisse abgefragt, die für die Arbeit als Fachübersetzer relevant sind. Die Studierenden werden am Anfang des Semesters aufgefordert, für jede Fähigkeit bzw. Kenntnis zu beantworten, inwieweit sie sie bereits beherrschen. Unter jeder Fähigkeit wird dabei eine 6-stufige Likert-Skala aufgeführt, wobei 1 eine Beherrschung „in hohem Maße" und 6 „gar keine" Beherrschung darstellt. Die 6-stufige Skala wurde gewählt, um eine neutrale Bewertung durch die Teilnehmer zu

[218] Vgl. dazu Zhong (2008), der „Self-directed learning" als angemessene Methode für den Umgang mit heterogenen Gruppen herausstellt.

vermeiden. Zu beachten ist dabei, dass das Selbstdiagnoseinstrument speziell auf die ‚Fachübersetzungsübung Technik Spanisch-Deutsch' für A-Sprache Spanisch abgestimmt wurde. Bei anderen Sprachkombinationen oder anderen A-Sprachen müsste es entsprechend geändert werden.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Expertise ist die Selbstdiagnose ein wichtiger Baustein, um zu verstehen, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Fachübersetzer heutzutage haben muss (vgl. Kap. 3.1) und welche davon bereits aufgebaut wurden. Auf diese Weise entwickeln die Studierenden ein Bewusstsein für die Bedeutung der verschiedenen Module des Studiengangs, insbesondere wenn sie das Wahlpflichtfach ‚Fachübersetzen' gewählt haben, und können sich über den strategischen Aufbau des eigenen Studiums (Makrostruktur) klar werden.

Ein weiteres wichtiges Element innerhalb der formativen Struktur der Übersetzungsübung ist die auf der Selbstdiagnose aufbauende individuelle Lernzielermittlung.[219] Dafür werden den Studierenden noch einmal dieselben Punkte wie in der Selbstdiagnose vorgelegt, dieses Mal jedoch ohne Bewertungsskala (siehe Anhang 7.3.3 „Was will ich in diesem Semester erreichen?"). Auf diesem Bogen sollen die Studierenden markieren, welche der aufgeführten Fähigkeiten und Kenntnisse sie in diesem Semester verbessern wollen, und zwar nicht nur in der Fachübersetzungsübung, sondern in allen Fächern, die sie im aktuellen Semester belegen. Dadurch haben die Studierenden die Gelegenheit, innerhalb der Makrostruktur ihres Studiums ihre Lernziele für das einzelne Semester zu planen. Gleichzeitig haben sie hier die Möglichkeit darüber zu reflektieren, welche ihrer Lernziele sie in welcher Lehrveranstaltung erreichen wollen. Um über die in der Fachübersetzungsübung möglichst zu erreichenden Ziele Klarheit zu gewinnen, sollen die Studierenden am Ende des Bogens noch aufführen, welche der für das gesamte Semester markierten Subkompetenzen sie in dieser speziellen Fachübersetzungsübung verbessern wollen. Durch die Verknüpfung von Selbst-diagnose und Lernzielerfassung auf Makroebene (gesamtes Studium), Mesoebene (einzelnes Semester mit allen Lehrveranstaltungen) und Mikroebene (Fachübersetzungsübung) erlangen die Studierenden Kenntnisse über die von ihnen im späteren Berufsalltag geforderten Kompetenzen und erhalten einen besseren

[219] Vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3 zum Portfolio und Kap. 2.1.1.3 zum selbstgesteuerten Lernen.

Überblick darüber, was sie in den einzelnen Lehrveranstaltungen erreichen können und wie sich diese in ihren persönlichen Studienweg einfügen. Das Bewusstsein der Studierenden über ihr eigenes Studium und ihren späteren Beruf wird dadurch gestärkt, wodurch sie eine größere Verantwortung für den Ablauf ihres Studiums übernehmen können.

Am Ende des Semesters erhalten die Studierenden wiederum einen Fragebogen (vgl. Anhang 7.3.3 „Was habe ich in diesem Semester erreicht?“), auf dem sie nach einem Vergleich mit den am Anfang des Semesters markierten Lernzielen aufführen sollen, welche Lernziele sie erreicht haben und welche nicht, warum bestimmte Lernziele nicht erreicht wurden und wie sie im nächsten Semester vorgehen wollen, um dies zu kompensieren. Die Reflexion am Ende des Semesters schlägt somit zum einen einen Bogen zurück zu den am Anfang des Semesters formulierten Zielen, zum anderen erlaubt sie einen Ausblick auf das kommende Semester und damit eine neue strategische Ausrichtung auf der Mikroebene, sodass die Studierenden ihre Makroziele (Erwerb der translatorischen Subkompetenzen) im Blick behalten und gleichzeitig ihren individuellen Weg besser planen können. Auf diese Weise erfüllt das Portfolio in diesem Konzept den von Degenhardt/Karagiannakis formulierten Anspruch einer „[…] Evaluation des eigenen Lernprozesses, aus der Konsequenzen für das zukünftige Handeln folgen sollen.“ (Degenhardt/Karagiannakis 2010: 6).

Zu Beginn des Semesters wird den Studierenden zunächst das Portfoliokonzept ausführlich erklärt und Informationsmaterial dazu bereitgestellt (vgl. Anhang 7.3.3). Außerdem erhalten sie einen Zeitplan für das Semester sowie das für die Leistungsbewertung entwickelte Kompetenzraster.[220] Um ihnen einen möglichst individuellen und an ihr jeweiliges Vorwissen angepassten Verlauf des Semesters zu ermöglichen, wird ein Textpool mit ca. 50 authentischen Texten in vier verschiedenen Schwierigkeitsgraden von leicht bis mittel-anspruchsvoll zur Verfügung gestellt. Die Themen der Texte orientierten sich grob an den Themen, die auch in der Sachfachausbildung im Fach Technik am FTSK gelehrt werden.[221] Die in diesem Textpool vorhandenen Texte sollen, abgesehen von den unterschiedlichen Komplexitätsgraden und Themen, auch den Aufbau verschiedener Subkompetenzen

[220] Dieses Kompetenzraster wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch ausführlich erläutert (vgl. auch Anhang 7.3.3).

[221] In den evaluierten Semestern wurden Texte für die Themenschwerpunkte Haustechnik, Solartechnik und Fertigungstechnik bereitgestellt.

ermöglichen. Dafür werden ganz unterschiedliche Textsorten ausgewählt, beispielsweise Produktkataloge mit wenig Fließtext und vielen Produktaufzählungen, die die Recherchefähigkeit trainieren, Bedienungsanleitungen mit einem hohen Anteil an Fließtext, mit denen die Sprachkompetenz ausgebildet werden kann, Texte in verschiedenen Dateiformaten (z. B. Excel, Powerpoint, PDF, Word, html), anhand derer sich IT-Kompetenz aufbauen lässt, oder Sicherheitsdatenblätter, die ein hohes Maß an Transferleistung bei der Übersetzung erfordern. Aus diesem Textpool sollen die Studierenden im Verlauf des Semesters drei Texte zur Bearbeitung frei auswählen und die entsprechende Übersetzung dann als Arbeitsprobe im Portfolio einreichen. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, andere Texte, die vielleicht einem eigenen Themenschwerpunkt entsprechen, in das Portfolio einzubringen.

Die Auswahl der Texte für den Textpool gestaltete sich unerwartet schwierig. Gemäß dem eigenen Anspruch an die didaktische Methode wurden im Internet authentische Texte gesucht, d. h. es sollte sich um Originale handeln und die Texte sollten in realen Situationen im Berufsleben professioneller Übersetzer vorkommen.[222] Schwierigkeiten gab es dabei auf mehreren Ebenen:

- Es konnten in den drei definierten Bereichen ‚Haustechnik', ‚Solartechnik' und ‚Fertigungstechnik' nur Texte mit höchstens mittlerem Schwierigkeitsgrad gefunden werden, da erfahrungsgemäß Texte mit hohem Schwierigkeitsgrad im B2B-Bereich vorkommen, diese aber normalerweise nicht öffentlich zugänglich sind. Desweiteren ist das Volumen an überhaupt vorhandenen anspruchsvollen spanischen B2B-Texten recht gering, da es in Spanien und Lateinamerika – im Vergleich zu Deutschland – relativ wenige exportorientierte Unternehmen gibt.
- Viele im Internet verfügbare Texte, die sich aufgrund der Thematik und des Schwierigkeitsgrades geeignet hätten, waren keine spanischen Originale, sondern bereits Übersetzungen aus dem Englischen (oder sogar Deutschen) oder es lagen entsprechende Übersetzungen vor, sodass diese Texte nicht verwendet werden konnten.

[222] Vgl. dazu die Diskussion in Kap. 3.1.2 zu authentischen Texte im Übersetzungsunterricht.

- Einige im Hinblick auf Thematik und Schwierigkeitsgrad geeignete Texte lagen im verschlüsselten PDF-Format vor, sodass sie mit Translation Memorys nicht bearbeitet werden konnten. Da die Integration von TM jedoch ein erklärtes Ziel dieser Lehrveranstaltung ist, wurde auf diese Texte weitestgehend verzichtet.

Die Zusammenstellung des Textpools war aus diesen Gründen sehr viel schwieriger als gedacht, allerdings treffen diese Probleme nicht auf alle Sprachrichtungen zu und stehen daher dem Portfoliokonzept nicht generell im Wege.

Die individuelle Gestaltung der Lernziele sowie der Arbeitsproben wird dadurch unterstützt, dass jeder Studierende bei jeder Arbeitsprobe neben zwei obligatorischen Kompetenzen (Sprachkompetenz und Transferkompetenz) auswählen kann, welche der anderen translatorischen Subkompetenzen für den jeweiligen Text bewertet werden sollen. Die Zusammenstellung der zu bewertenden Kompetenzen steht den Teilnehmern frei, wodurch sie ihren Semesterverlauf auf die anfangs formulierten individuellen Lernziele abstimmen können. Wenn beispielsweise als Lernziel der Aufbau der Sach-, Recherche- und Terminologiekompetenz angegeben wird, so können im Verlauf des Semesters ein, zwei oder auch drei Texte gewählt werden, die besonders viel Rechercheaufwand erfordern. Wenn der Lernzielschwerpunkt auf IT-Kompetenz liegt, können dagegen eine oder mehrere Arbeitsproben ausgewählt werden, die besondere Formate beinhalten oder die Bearbeitung mit Translation Memorys ermöglichen. Eingeschränkt wird diese Freiheit bei der Zusammenstellung der zu bewertenden Subkompetenzen nur im dritten Semester (Modulprüfung), in dem jede Subkompetenz mindestens einmal gewählt werden muss. Für Studierende im MA-Studiengang gilt außerdem als Voraussetzung für das Bestehen der Modulprüfung, dass mindestens zwei der drei Arbeitsproben dem Schwierigkeitsgrad ‚mittel-anspruchsvoll' des Textpools entsprechen müssen.[223] Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass bei der Modulprüfung einerseits eine gewisse Komplexität bei der Problembewältigung erreicht wird und andererseits alle Aspekte der translatorischen Subkompetenzen wenigstens einmal abgeprüft werden.

---

[223] Die Bedingungen für die Modulprüfung wurden mit Einführung des neuen MA ‚Translation' geändert. Dort ist jetzt eine externe Modulprüfung vorgesehen, die den Stoff aller zu diesem Modul gehörenden Lehrveranstaltungen umfassen soll. Außerdem nehmen Studierende im MA ‚Translation' nicht mehr zwei oder drei Semester, sondern nur noch ein Semester an der Fachübersetzungsübung teil.

Der Auswahl geeigneter Texte für die Arbeitsproben im Hinblick auf die eigenen Lernziele kommt damit in diesem Portfoliokonzept eine zentrale Rolle zu, womit sich einige Studierende, insbesondere in den niedrigen Semestern des BA-Studienganges, möglicherweise überfordert fühlen. Um diese Unsicherheit aufzufangen, wird den Studierenden in der ersten Semesterwoche eine Beratungsstunde angeboten, in der sie Fragen zu ihrer Lernzielformulierung und Textauswahl besprechen können. Auch in den Unterrichtsstunden wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, gemeinsam mit der Lehrkraft Texte mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad und einer der Lernzielformulierung angepassten Struktur auszuwählen.

Die Arbeitsproben haben jeweils einen Umfang von 1 bis 2 Seiten bzw. 400 bis 600 Wörtern, damit einerseits ein gewisses Textkorpus vorhanden ist, aus dem sich die Beherrschung der translatorischen Subkompetenzen ablesen lässt, andererseits sich aber auch der Korrekturaufwand in Grenzen hält. Obwohl es sich strukturell um ein Prozessportfolio handelt (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3), werden die Teilnehmer aufgefordert, möglichst perfekte Übersetzungen gemäß dem jeweils beigefügten fiktiven Übersetzungsauftrag zu verfassen. Dabei sollen sich die Teilnehmer an den Standards orientieren, die jeweils in der höchsten Stufe des Kompetenzrasters aufgeführt werden. An drei im Vorfeld festgelegten Terminen im Semester werden die jeweiligen Arbeitsproben abgegeben und von der Lehrkraft begutachtet. Die Übersetzungen werden sowohl zuhause als auch während der Unterrichtsstunden am Computer angefertigt, wobei den Studierenden alle Informationen und Programme zur Verfügung stehen, über die auch Fachübersetzer verfügen. Möglich sind dabei sowohl Einzel- als auch Gruppenarbeit, die meisten Studierenden entscheiden sich jedoch erfahrungsgemäß für individuelles Arbeiten. Die Studierenden werden dazu ermutigt, bei den Übersetzungen Translation-Memory-Programme, wie z. B. SDL Studio 2014, oder Terminologieverwaltungs-Programme zu benutzen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, mit denselben Werkzeugen wie Fachübersetzer zu arbeiten und die Übungssituation möglichst authentisch zu gestalten. Im Hinblick auf die Authentizität der Texte gelten hier dieselben Bedingungen wie beim Lernteam-coaching (vgl. Kap. 4.2.1): Es werden ausschließlich ganze Texte in den Textpool aufgenommen, die auch im realen Arbeitsleben als Übersetzungsaufträge vorkommen könnten.

Die Studierenden werden ausdrücklich dazu aufgefordert, ihre Übersetzungen von einer anderen Person Korrektur lesen zu lassen, entweder von anderen Teilnehmern des Kurses oder sogar von externen Muttersprachlern, da sie die authentischen Abläufe im Projektmanagement kennenlernen und eine möglichst den Ansprüchen im realen Leben genügende Übersetzung abgeben sollen. Für dieses Korrekturlesen wird im Zeitplan für jede Arbeitsprobe ein entsprechender Zeitraum veranschlagt. Diese Vorgehensweise bei der Leistungsüberprüfung entspricht derzeit nicht den üblichen Abläufen am FTSK, und der Vorwurf einer möglichen Verzerrung des Ergebnisses wegen der Verbesserung durch Dritte ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen. Dennoch steht durch die persönliche und enge Begleitung der Studierenden durch die Lehrkraft während des gesamten Semesters der formative Aspekt des gesamten Unterrichts so sehr im Mittelpunkt, dass dadurch ein erheblicher Lernzuwachs zu erwarten und die mögliche Gefahr der ‚Erschleichung' guter Noten für die Arbeitsprobe durch eine muttersprachliche Korrektur zu vernachlässigen ist. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Studierenden eher Hemmungen haben, ihre Texte anderen zur Korrektur zu überlassen, und daher erst einmal explizit mit dieser Technik der Qualitätssicherung bekannt gemacht werden müssen (vgl. Kap. 4.3.3 „Evaluation der Methode" und Kap. 4.3.3.2 „Diskussion"). Durch den gegenseitigen Austausch von Texten und die Einnahme verschiedener Rollen im Übersetzungsprozess werden auch wichtige Abläufe eingeübt, die die sozioprofessionelle Kompetenz stärken und die Studierenden gleichzeitig besser auf ihr Berufsleben vorbereiten können als eine Endklausur, bei der womöglich nur eingeschränkte Quellen zur Verfügung stehen und die jeder abgeschottet von den anderen bearbeiten muss.

Um auch Anfängern und fortgeschrittenen gewissheitsorientierten Lernenden genügend Orientierung zu bieten, erhalten die Teilnehmer außerdem eine Checkliste, auf der der gesamte Ablauf einer Arbeitsprobe in einzelne Arbeitsschritte zerlegt ist und die von den Teilnehmern Schritt für Schritt abgearbeitet werden kann (vgl. Anhang 7.3.3). Die Abarbeitung der Checkliste dient im Übrigen dem Einüben von Abläufen, die in größeren Übersetzungsbüros beim Arbeiten in Teams mit unterschiedlichen Zuständigkeiten üblich sind (Übergabeprotokolle), sodass die Studierenden einen weiteren Einblick in die Arbeitsweise von Fachübersetzern erhalten und Basiskenntnisse im Bereich der Qualitätssicherung aufbauen können.

Schließlich gehört zu jeder Arbeitsprobe ein Formblatt, auf dem der Titel der Arbeitsprobe, die zu bewertenden Subkompetenzen sowie die verwendeten Hilfsmittel angegeben werden müssen (vgl. Anhang 7.3.3). Insbesondere soll hier auch vermerkt werden, ob in Einzel- oder Gruppenarbeit gearbeitet wurde, welches (bei Gruppenarbeit) der eigene Beitrag war und ob noch andere Personen an der Übersetzung beteiligt wurden, beispielsweise als Korrektoren oder als Experten zur Klärung von Sachfragen. Teil jeder Arbeitsprobe ist außerdem eine Textanalyse, die der im Kapitel „Lernteamcoaching“ vorgestellten Textanalyse entspricht (Kap. 4.2.1, Anhang 7.3.3) und im Wesentlichen der Bewertung der Transferkompetenz dient. Das fertige Portfolio wird als E-Portfolio verfasst und besteht am Ende des Semesters aus folgenden Teilen:[224]

Abb. 28: Formale Gestaltung des Portfolios

[224] Vgl. dazu die formalen Kriterien an Portfolios bei Degenhardt/Karagiannakis 2010: 8.

Durch die Auswahl individueller Texte aus dem Textpool ist ein Übersetzungsunterricht im traditionellen Sinne in diesem Konzept nicht vorgesehen. Vielmehr stehen die Unterrichtsstunden für Fragen der Studierenden zu ihrer Übersetzung, für Feedback zu abgegebenen Arbeitsproben sowie für Mini-Workshops zur Verfügung. Das individuelle Feedback, bei dem mit jedem Teilnehmer über seine Arbeitsprobe und die Bewertung im Kompetenzraster gesprochen wird, nimmt den größten Raum ein, da es für den formativen Aspekt besonders wichtig ist (vgl. Kap. 2.4.2). In den Mini-Workshops werden übersetzungsrelevante Themen aufgegriffen und mit verschiedenen kleinen aktivierenden Methoden eingeübt, sodass Vorwissen aus anderen Veranstaltungen wiederholt oder Wissen zu diesen grundlegenden Themen überhaupt erst aufgebaut werden kann.[225]

Die Stichtage für die Abgabe der Arbeitsproben werden zu Beginn des Semesters festgelegt und sind von den Teilnehmern genau einzuhalten. Die Teilnehmer werden darauf aufmerksam gemacht, dass die Arbeitsprobe bei verspäteter Abgabe (nach 24.00 Uhr am festgesetzten Datum) mit 0 Punkten bewertet wird. Auf diese Weise sollen Pünktlichkeit und ein effektives Zeitmanagement eingeübt werden, denn auf diese beiden Fähigkeiten sind Fachübersetzer in hohem Maße angewiesen (vgl. Kap. 3.1.2.5 zur sozioprofessionellen Kompetenz von Fachübersetzern). Nach Abgabe der Arbeitsproben zu den jeweiligen Stichtagen werden die Übersetzungen anhand eines auf die translatorischen Subkompetenzen abgestimmten Kompetenzrasters bewertet und für jede zu bewertende Subkompetenz Punkte vergeben, die zusammengenommen am Ende die Note für die jeweilige Arbeitsprobe ergeben (kompositorisches Modell, vgl. Colina 2003 und Kap. 3.3.3 „Feedback und Bewertung von Übersetzungsleistungen“).

---

225 Themen der Mini-Workshops sind beispielsweise ‚Übersetzungsprobleme und –strategien‘, ‚Recherchemethoden‘, ‚Fachwörterbücher‘, ‚Textsortenkonventionen in technischen Fachtexten‘, ‚Techniken des Korrekturlesens‘, aber auch ‚Qualitätssicherung‘, ‚Regelbasiertes Schreiben‘, ‚Preiskalkulation‘ oder ‚PDF-Dateien‘. Beim Mini-Workshop ‚Fachwörterbücher‘ beispielsweise sollen die Studierenden nach der Methode One-Pair-Share möglichst viele Informationen über Print- oder Internetfachwörterbücher zusammentragen und sich gegenseitig vorstellen. Die gesammelten Informationen werden danach sowohl auf einem Poster als auch in einer Datei festgehalten und im Intranet allen Kursteilnehmern zur Verfügung gestellt, sodass das Repertoire an bekannten und verwendeten Fachwörterbüchern für alle erheblich erweitert wird.

Um die Qualität der in der Arbeitsprobe gefundenen Fehler besser darstellen zu können, wird das von Clifford (2007) vorgestellte System verschiedener Farben für verschiedene Fehlerarten übernommen und auf die unterschiedlichen Subkompetenzen übertragen. Dabei erhält jede Subkompetenz eine eigene Farbe, die sowohl in der Arbeitsprobe, als auch im Kompetenzraster verwendet wird und so eine eindeutige Zuordnung zwischen Fehler und zugehöriger Subkompetenz möglich macht. So werden beispielsweise alle Fehler, die sich auf die Kategorie ‚Sprachkompetenz' beziehen, in Rot markiert. Später wird im Kompetenzraster der Grad der jeweils erreichten Fähigkeiten und Kenntnisse in derselben Farbe vermerkt, sodass eine transparente Bewertung gesichert ist.

Als Grundlage für das Kompetenzraster werden die von Colina aufgeführten Kriterien für die Bewertung von Übersetzungsleistungen verwendet (vgl. Colina 2003: 135 ff.), da diese besonders umfassend sind und sowohl einen didaktischen als auch pragmatischen Anspruch haben.[226] Diese Kriterien werden den diesem Portolio-Konzept zugrundegelegten Kompetenzkategorien in Anlehnung an Kelly (2005) angepasst (vgl. Anhang 7.3.3). Dabei werden für jede der translatorischen Subkompetenzen Punkte von 0 bis 11 vergeben, die den einzelnen Notenstufen im Bewertungssystem der Hochschule entsprechen (0 bis 1 Punkte entsprechen dabei den Noten 6,0 und 5,0; 2 bis 3 Punkte den Noten 4,0 und 3,7; 4 bis 6 Punkte den Noten 3,3 bis 2,7; 7 bis 9 Punkte den Noten 2,3 bis 1,7 und 10 bis 11 Punkte den Noten 1,3 und 1,0). Für das Kompetenzraster wird nun für jede Notenstufe und für jede Subkompetenz ausgearbeitet, welchem Grad die erreichten Fähigkeiten und Kenntnisse entsprechen. Das entwickelte Kompetenzraster ist kompetenz- und nicht defizitorientiert formuliert und gibt den Studierenden dadurch einen Anhaltspunkt, was sie bereits erreicht haben bzw. was sie erreichen sollten (Bereich 10 bis 11 Punkte). Im Folgenden wird das Kompetenzraster für jede einzelne der oben entwickelten Kompetenzkategorien aufgeführt. Abb. 29. zeigt das Kompetenzraster für die Kategorie der Sprachkompetenz.

[226] Vgl. Kap. 3.3.3 „Bewertung von Übersetzungsleistungen".

A.) Sprachkompetenz

Bewertung	Punkte
Der Ausgangstext wird zum größten Teil nicht verstanden. Es bestehen erhebliche Lücken in der Grammatik. Es werden sehr viele Rechtschreibfehler gemacht, einige beeinträchtigen auch den Sinn. Die Regeln der Zeichensetzung werden nicht beherrscht. Es bestehen sehr große Schwierigkeiten bei der Wortwahl, der Sinn wird dadurch häufig falsch wiedergegeben. Die Syntax ist auch in einfachen Satzkonstruktionen falsch. Der übersetzte Text liest sich überwiegend holprig.	0-1 Punkt
Der Ausgangstext wird teilweise verstanden, es kommen aber auch viele Verständnisfehler vor. Die Grammatik wird teilweise beherrscht, teilweise zeigen sich größere Lücken. Die Rechtschreibung wird ansatzweise beherrscht, es kommen aber auch viele Rechtschreibfehler vor, von denen einige den Sinn beeinträchtigen können. Die Regeln der Zeichensetzung werden ansatzweise beherrscht. Es gibt einen kleinen aktiven Wortschatz, wodurch sich viele Schwierigkeiten bei der Wortwahl ergeben (Sinn, Stil). Die Syntax ist in einfachen Satzkonstruktionen richtig. Der übersetzte Text liest sich an einigen Stellen flüssig.	2-3 Punkte
Der Ausgangstext wird größtenteils verstanden. Die Grammatik wird größtenteils beherrscht. Die Rechtschreibung wird grundsätzlich beherrscht, es kommen aber auch einige Rechtschreibfehler vor, von denen einige den Sinn beeinträchtigen können. Die Regeln der Zeichensetzung werden grundsätzlich beherrscht. Es gibt einen recht umfassenden aktiven Wortschatz, jedoch auch einige Lücken, wodurch sich einige Schwierigkeiten bei der Wortwahl ergeben (Sinn, Stil). Die Syntax ist auch in komplizierten Satzkonstruktionen manchmal richtig. Der übersetzte Text liest sich in manchen Teilen flüssig, an mehreren Stellen aber auch holprig.	4-6 Punkte
Der Ausgangstext wird gut verstanden. Gute Grammatikkenntnisse, nur geringe Lücken. Nur vereinzelte Rechtschreibfehler, die den Sinn nicht beeinträchtigen. Die Regeln der Zeichensetzung werden überwiegend beherrscht. Die Wortwahl ist meistens angemessen, Sinn und Stil werden meistens richtig wiedergegeben. Die Syntax ist auch in komplizierten Satzkonstruktionen meistens richtig. Der übersetzte Text liest sich in weiten Teilen flüssig.	7-9 Punkte
Der Ausgangstext wird sehr gut verstanden. Ausgezeichnete Grammatikkenntnisse. Kaum oder keine Rechtschreibfehler. Die Regeln der Zeichensetzung werden beherrscht. Angemessene und sinnentsprechende Wortwahl. Die Syntax ist auch in komplizierten Satzkonstruktionen richtig. Der übersetzte Text liest sich flüssig.	10-11 Punkte

Abb. 29: Kompetenzraster für die Sprachkompetenz

Zu beachten ist hierbei, dass das Kompetenzraster sowohl für eine formative als auch eine summative Bewertung geeignet ist. Zum einen zeigt es den Studierenden an, welchen Grad an Fähigkeiten und Kenntnissen sie in der jeweiligen translatorischen Subkompetenz mit ihrer individuellen Leistung bei einem einzelnen Text erreicht haben, aber auch, wie sie sich von Arbeitsprobe zu Arbeitsprobe in den verschiedenen Subkompetenzen entwickelt haben. Aussagekraft für die individuelle Entwicklung erlangt das Kompetenzraster dadurch, dass die Leistung der einzelnen Studierenden nicht an der Leistung der anderen gemessen, sondern durch den Schwierigkeitsgrad des vom jeweiligen Studierenden ausgewählten Textes moduliert wird. Daraus folgt, dass sie nur an der eigenen Zielsetzung gemessen wird. Zum anderen wird in der Notenstufe ‚10 bis 11 Punkte' dargestellt, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Fachübersetzer idealerweise beherrschen und damit ein zu erreichender Standard eingeführt. Die genaue Leistungsstufe jedes Studierenden ergibt sich dabei aus der Kombination der erreichten Kenntnisse und Fähigkeiten mit dem Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Texte.[227] So können Anfänger erst einmal Texte mit dem Schwierigkeitsgrad ‚leicht' bearbeiten, bis sie dort in allen Kompetenzen die höchste oder zumindest die zweithöchste Stufe erreichen, und dann mit Texten der Schwierigkeitsstufe ‚mittel' weitermachen. Es steht ihnen aber auch frei, sofort Texte mit einem höheren Schwierigkeitsgrad zu bearbeiten und eventuell zunächst eine niedrigere Punktzahl im Kompetenzraster zu bekommen. Auf diese Weise ist es für jeden Studierenden möglich zu sehen, was bereits erreicht wurde und was erreicht werden sollte. Das individuelle Feedbackgespräch kann dann auch dafür genutzt werden, gemeinsam Strategien für den Aufbau bestimmter noch defizitärer Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln und entsprechende Maßnahmen zu planen.

Bei der Vergabe von Punkten für eine Kompetenz wird nach folgendem Schema vorgegangen: Prinzipiell bewegt sich die vergebene Punktzahl in dem Bereich, in dem für die jeweilige translatorische Subkompetenz die meisten Fähigkeiten und Kenntnisse erreicht wurden, jeweils mit möglichen Abstrichen nach oben oder unten. In der folgenden Abb. 30 wird zur Verdeutlichung einer möglichen Bewertung ein fiktives, aber typisches Beispiel für die Sprachkompetenz gewählt. Dabei werden nur

---

227 Vgl. dazu den Aufbau der individuellen Lernkurven in Kap. 4.3.3.1.2.

die beiden relevanten Leisungskategorien aufgeführt (7 bis 9 Punkte und 10 bis 11 Punkte). Die für die Bewertung der Sprachkompetenz vorgesehene Farbmarkierung ist rot (siehe oben):

A.) Sprachkompetenz (Ausschnitt)

Der Ausgangstext wird gut verstanden. Gute Grammatikkenntnisse, nur geringe Lücken. Nur vereinzelte Rechtschreibfehler, die den Sinn nicht beeinträchtigen. Die Regeln der Zeichensetzung werden überwiegend beherrscht. Die Wortwahl ist meistens angemessen, Sinn und Stil werden meistens richtig widergegeben. Die Syntax ist auch in komplizierten Satzkonstruktionen meistens richtig. Der übersetzte Text liest sich in weiten Teilen flüssig.	7-9 Punkte
Der Ausgangstext wird sehr gut verstanden. Ausgezeichnete Grammatikkenntnisse. Kaum oder keine Rechtschreibfehler. Die Regeln der Zeichensetzung werden beherrscht. Angemessene und sinnentsprechende Wortwahl. Die Syntax ist auch in komplizierten Satzkonstruktionen richtig. Der übersetzte Text liest sich flüssig.	10-11 Punkte

Abb. 30: Fiktives Beispiel für die Bewertung der Sprachkompetenz

In diesem Beispiel werden 9 Punkte für die Sprachkompetenz vergeben, da der Großteil der erreichten Fähigkeiten und Kenntnisse im Bereich 7 bis 9 Punkte liegt und einige höhere Fertigkeiten und Kenntnisse erreicht wurden. Für eine Vergabe von 10 Punkten wiederum wurden zu wenige Fähigkeiten und Kenntnisse dieser Stufe erreicht. Die Erfahrungen aus sechs Semestern, in denen das Portfolio-Konzept in der Fachübersetzungsübung Technik angewendet wurde, hat gezeigt, dass die meisten Kompetenzrasterbewertungen tatsächlich ein ähnliches Bild aufweisen wie oben gezeigt, d. h. die erreichten Fähigkeiten und Kenntnisse bewegen sich zu einem Großteil innerhalb einer Leistungsstufe mit leichten Abweichungen nach oben oder unten, sodass sich normalerweise ein Kern an einzelnen Fähigkeiten zeigt, der bereits beherrscht wird und der für die Festlegung der Leistungsstufe maßgeblich ist. Manchmal gibt es daneben auch eine oder zwei Fähigkeiten, die bereits besser als der Kern beherrscht werden und die die Leistung in dieser Kompetenz nach oben ziehen, bzw. eine oder zwei Fähigkeiten, die schlechter als der Kern beherrscht werden. Der Vorteil an diesem Kompetenzraster ist nun, dass man diese einzelnen noch nicht so gut beherrschten Fähigkeiten genau identifizieren und den Studierenden eindrücklich

visuell vorführen kann, an welchen Themen sie noch arbeiten müssen. Andererseits wird auch deutlich, in welchem Bereich die Studierenden schon gute Fähigkeiten entwickelt haben, sodass sie ein positives Selbstwertgefühl aufbauen können. Nur ganz selten sind die einzelnen Fähigkeiten und Kenntnisse einer Subkompetenz so unterschiedlich ausgeprägt, dass die Leistung über mehr als drei Leistungsstufen verteilt und die Bewertung schwierig ist.[228] In der folgenden Abb. 31 wird das Kompetenzraster für die Transferkompetenz erläutert:

B.) Transferkompetenz

Bewertung	Punkte
Funktion und Adressat des Ausgangstextes werden nicht richtig analysiert. Funktion und Adressat des Zieltextes werden nicht richtig analysiert. Der Übersetzungsauftrag wird nicht adäquat umgesetzt. Die Übersetzungsentscheidungen werden nicht richtig begründet. Die Textsortenkonventionen der Zielsprache werden nicht eingehalten.	0-1 Punkt
Funktion und Adressat des Ausgangstextes werden punktuell richtig analysiert. Funktion und Adressat des Zieltextes werden punktuell richtig analysiert. Es gelingt an einigen Stellen, den Übersetzungsauftrag adäquat umzusetzen. Die Übersetzungsentscheidungen werden hin und wieder richtig begründet. Die Textsortenkonventionen der Zielsprache werden an einigen Stellen eingehalten.	2-3 Punkte
Funktion und Adressat des Ausgangstextes werden manchmal nicht richtig analysiert. Funktion und Adressat des Zieltextes werden manchmal nicht richtig analysiert. Der Übersetzungsauftrag wird grundsätzlich adäquat umgesetzt, an einigen Stellen bestehen dabei aber auch Schwierigkeiten. Die Übersetzungsentscheidungen werden grundsätzlich richtig begründet, an einigen Stellen gelingt das nicht immer. Die Textsortenkonventionen der Zielsprache werden teilweise eingehalten.	4-6 Punkte
Funktion und Adressat des Ausgangstextes werden zum größten Teil richtig analysiert. Funktion und Adressat des Zieltextes werden zum größten Teil richtig analysiert. Der Übersetzungsauftrag wird größtenteils adäquat umgesetzt. Die meisten Übersetzungsentscheidungen werden richtig begründet. Die Textsortenkonventionen der Zielsprache werden größtenteils eingehalten.	7-9 Punkte

[228] Erfahrungsgemäß ergibt sich eine eher heterogene Verteilung der Fähigkeiten und Kenntnisse am ehesten in der IT-Kompetenz, da diese von der Art der bereits behandelten Dateiformate und Programme abhängt.

Funktion und Adressat des Ausgangstextes werden richtig analysiert. Funktion und Adressat des Zieltextes werden richtig analysiert. Der Übersetzungsauftrag wird adäquat umgesetzt. Übersetzungsentscheidungen werden richtig begründet. Die Textsortenkonventionen der Zielsprache werden eingehalten.	10-11 Punkte

Abb. 31: Kompetenzraster für die Transferkompetenz

Im Kompetenzraster für die Transferkompetenz zeigt sich, dass ein wesentlicher Teil der hierfür relevanten Fähigkeiten erst durch die Textanalyse sichtbar werden („Funktion und Adressat des Ausgangstextes werden richtig analysiert.“, „Funktion und Adressat des Zieltextes werden richtig analysiert“, „Die Übersetzungs-entscheidungen werden richtig begründet“). Die für die Transferkompetenz relevanten Punkte der Textanalyse sind folgende (grau hinterlegt):

1. Lesen Sie den zu übersetzenden Text durch. Verwenden Sie bitte an dieser Stelle noch kein Wörterbuch! Machen Sie eine Liste der Textstellen, die Sie nicht verstanden haben. Wählen Sie daraus mindestens zwei aus und fassen Sie zusammen, was diese Textstellen Ihrer Meinung nach bedeuten könnten (Zusammenhänge aus dem Kontext erschließen). Danach recherchieren Sie die nicht verstandenen Textstellen. Haben sich Ihre Vermutungen bestätigt?

2. - Analyse des Ausgangstextes:- Textsorte (z. B. Brief, techn. Anleitung, Geburtsurkunde, Beipackzettel)
- Funktion des Textes (z. B. deskriptiv, narrativ, appellativ)
- Adressat des Ausgangstextes
- Textproduzent: Sammeln Sie möglichst viele Informationen über den Textproduzenten und/oder Auftraggeber (falls diese nicht übereinstimmen)
- zeitlich-räumliche Einordnung des Textes: Wo und wann geschrieben?
- Medium (z. B. Tageszeitung El País, Internetblog www…, Hardcopy einer Betriebsanleitung)

3. Analyse des Zieltextes (im Hinblick auf den Übersetzungsauftrag):
- Textsorte (s. o.):
- Funktion (s. o.):
- Addressat des Zieltextes:
- zeitlich-räumliche Einordnung:
- Medium (s. o.):

4. Vergleichen Sie die Ausgangstextanalyse mit der Zieltextanalyse. Schreiben Sie auf, welche Unterschiede zwischen den verschiedenen Faktoren sich aus dem Übersetzungsauftrag ergeben. Wirken sich diese Unterschiede auf die Übersetzung aus? Geben Sie dafür konkrete Beispiele an.

5. Suchen Sie Parallel- und Referenztexte zu Ihrem Text (also sowohl Texte in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache). Begründen Sie, warum Sie gerade diese Texte ausgewählt haben.

6. Wenn Sie die Parallel- und Referenztexte genau analysieren, können Sie Textsortenkonventionen in den beiden Sprachen feststellen? Wenn ja, welche? Diese können z. B. sprachliche Mittel oder bestimmte Layoutkonventionen sein. Wirken sich diese Textsortenkonventionen auf die Übersetzung Ihres Textes aus?

7. Gibt es Stellen im Ausgangstext, die Sie im Zieltext weglassen, umformulieren oder expliziter formulieren würden? Geben Sie konkrete Textstellen an, die Sie geändert haben. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

8. Legen Sie sich für den Auftrag ein Glossar an (mit Angabe von Quellen, Definition, Kontext). Sie können dafür die Vorlage (Datei „Vorlage Glossar“) oder ein Terminologiemanagement-Programm benutzen. Es sollten mindestens 10 Einträge vorhanden sein.

9. Welche Hilfsmittel (außer den erwähnten Paralleltexten) haben Sie verwendet? Welche dieser Hilfsmittel waren für die Übersetzung hilfreich und warum?

Abb. 32: Relevante Bestandteile der übersetzungsorientierten Textanalyse für die Transferkompetenz

Insbesondere die Fragen 4., 6. und 7. sind dazu gedacht, die Studierenden in einer konkret auf den eigenen AT bezogenen Reflexion zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Übersetzungsproblemen und zu einer für deren Lösung adäquaten Übersetzungsstrategie zu bewegen. Die geforderte Bezugnahme auf im eigenen Text vorkommende Beispiele für die gegebenen Antworten regt die Studierenden zu einer kritischen Haltung gegenüber ihren Übersetzungslösungen an und erlaubt ihnen die Überprüfung der stringenten Anwendung der von ihnen für angemessen befundenen Übersetzungsstrategien. Die gesamte Herleitung und Begründung der Übersetzungsstrategien stützt sich auf die Faktorenanalyse in Frage 2. und 3., die sich besonders eng an Nord (2007) anlehnt (vgl. Kap. 4.2.1 „Lernteamcoaching“).

In der konkreten Übersetzung wiederum zeigen sich die beiden anderen Fähigkeiten, die zur translatorischen Subkompetenz gehören („Der Übersetzungsauftrag wird adäquat umgesetzt“, „Die Textkonventionen der Zielsprache werden eingehalten“). Unter diese Kategorie fallen beispielsweise nicht angepasste Maßeinheiten, nicht angepasste Herstelleradressen/Telefonnummern oder (in dieser konkreten Sprachrichtung) die Übernahme spanischer oder

lateinamerikanischer Gesetzen oder Normen in den deutschen Text, aber auch die unveränderte Übernahme der spanischen Syntax ins Deutsche (d. h. zu lange und komplizierte Sätze, verbaler Stil) und der undifferenzierte Gebrauch von Synonymen im deutschen Text.[229] In einem Mini-Workshop werden diese für die Transferkompetenz wichtigen Textsortenkonventionen kontrastiv für das Sprachpaar Spanisch-Deutsch im Bereich ‚Technische Fachtexte' eingeübt und allen Teilnehmern übersichtlich als Datei im Intranet zur Verfügung gestellt, sodass die eigene Übersetzung anhand dieses Materials kritisch überprüft und Beispiele für die Textanalyse gefunden werden können. In die Kategorie ‚Transferkompetenz' fallen aber auch in der Übersetzung fehlende Satzteile oder Sätze. Falls nicht begründet wird, warum diese Teile ausgelassen wurden, werden diese unter „Der Übersetzungsauftrag wird nicht adäquat umgesetzt" bzw. „Die Übersetzungsentscheidungen werden nicht richtig begründet" subsumiert, denn entfallende Sätze oder Satzteile sind nicht per se ein Fehler, sondern können entweder durch den Übersetzungsauftrag bzw. die Textsortenkonventionen begründet oder aber ein echter Lapsus sein. Wenn durch die Textanalyse nicht oder nicht richtig begründet wird, warum ein Satz oder Satzteil in der Übersetzung fehlt, gilt der Übersetzungsauftrag zumindest in Teilen als nicht adäquat umgesetzt. In Abb. 33 wird das Kompetenzraster für die Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz erläutert.

---

229 In spanischen und lateinamerikanischen technischen Fachtexten werden sehr viel mehr Synonyme als im Deutschen verwendet. In einem der Texte aus dem Textpool kamen beispielsweise ‚radiador', ‚emisor térmico' und ‚calefacción' als Synonyme vor, was für ungeübte Leser von technischen Texten mit noch nicht sehr gut entwickelten Kenntnissen im Sachgebiet sehr verwirrend sein kann. Im Deutschen jedoch wird sehr viel mehr Wert auf eine konsistente und eindeutige Terminologie gelegt, so dass man in einem deutschen Text aus demselben Fachgebiet für alle diese Synonyme wahrscheinlich nur ‚Heizkörper' und eventuell noch ‚Heizung' finden würde. Sehr häufig kann man im Spanischen auch das Phänomen einer (aus deutscher Sicht) Unterdeterminierung der Terminologie beobachten: Dabei werden ganze Maschinen und Anlagen, aber auch Teile lediglich als ‚instalación', ‚equipo' oder ‚dispositivo' ohne nähere Erklärung bezeichnet, da man implizit ein Verständnis voraussetzt, während man im Deutschen eine explizite, genaue Bezeichung des Teils erwartet. Insbesondere die Übersetzungsrichtung Spanisch-Deutsch ist dadurch, unabhängig von der Muttersprache des Übersetzers, schwieriger als andersherum und erfordert tiefgehende Kenntnisse im Fachgebiet sowie eine gründliche Recherche (vgl. Hall/Hall 1990 zum Unterschied zwischen impliziten und expliziten Kulturen).

C.) Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz

Bewertung	Punkte
Keine oder kaum Kenntnisse im Sachgebiet, massive Wissenslücken. Die Terminologie ist größtenteils fehlerhaft oder nicht konsistent. Es wurde kein Glossar angelegt. Zur Recherche wurden keine Paralleltexte verwendet. Die verwendeten Quellen sind nicht zuverlässig oder dem Sachgebiet nicht angemessen. Die Auswahl der Hilfsmittel wurde nicht gut begründet.	0-1 Punkt
Grundlegende Kenntnisse im Sachgebiet, aber z.T. erhebliche Wissenslücken. Die Terminologie ist zum Teil angemessen und wird manchmal konsistent verwendet. Es wurde ein Glossar angelegt, das jedoch erhebliche Lücken aufweist. Zur Recherche werden vereinzelt Paralleltexte verwendet. Die verwendeten Quellen sind hin und wieder zuverlässig oder dem Sachgebiet angemessen. Die Auswahl der Hilfsmittel wird hin und wieder gut begründet.	2-3 Punkte
In einigen Teilen gute Kenntnisse im Sachgebiet, in anderen mit einigen Wissenslücken. Die Terminologie ist grundsätzlich angemessen und wird meistens konsistent verwendet. Es wurde ein Glossar angelegt, das jedoch an einigen Stellen fehlerhaft strukturiert oder nur lückenhaft ausgefüllt ist. Zur Recherche wurden einige Paralleltexte verwendet. Die verwendeten Quellen sind teilweise zuverlässig oder dem Sachgebiet angemessen. Die Auswahl der Hilfsmittel wurde manchmal gut begründet.	4-6 Punkte
Gute Kenntnisse im Sachgebiet mit nur kleineren Wissenslücken. Bei der Terminologie gibt es nur kleinere Fehler, sie wird größtenteils konsistent verwendet. Es wurde ein Glossar angelegt, das größtenteils gut strukturiert ist und nur vereinzelte Lücken aufweist. Zur Recherche wurden größtenteils Paralleltexte verwendet. Die verwendeten Quellen sind zum größten Teil zuverlässig und dem Sachgebiet angemessen. Die Auswahl der Hilfsmittel wurde meistens gut begründet.	7-9 Punkte
Sehr gute Kenntnisse im Sachgebiet. Die Terminologie ist angemessen und wird konsistent verwendet. Es wurde ein gut strukturiertes Glossar ohne Lücken angelegt. Zur Recherche wurden viele Paralleltexte verwendet. Die verwendeten Quellen sind zuverlässig und dem Sachgebiet angemessen. Die Auswahl der Hilfsmittel wurde gut begründet.	10-11 Punkte

Abb. 33: Kompetenzraster für die Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz

Wie bereits oben erwähnt, ist der Aufbau eines soliden Fachwissens sowie systematischer Kenntnisse in Recherchemethoden und Terminologiearbeit gerade in der Sprachrichtung Spanisch-Deutsch unabdingbar, um ambivalente Textstellen aufgrund terminologischer Unterdeterminiertheit angemessen ins Deutsche

übertragen zu können. Die Studierenden sollen im Verlauf der Übersetzungsübung dazu angeleitet werden, zuverlässige Quellen zu identifizieren und auszuschöpfen, d. h. aus einer Anzahl relevanter Paralleltexte die im AT vorkommende Terminologie zu extrahieren und zu klären, sowie die Ergebnisse der eigenen Recherche angemessen in einem Glossar mit Nennung von Quellen, Definitionen usw. darstellen zu können. Unterstützend wirkt dabei wiederum die Textanalyse, da die Fragen 1., 5., 8. und 9. sich explizit auf die Recherche beziehen:

1. Lesen Sie den zu übersetzenden Text durch. Verwenden Sie bitte an dieser Stelle noch kein Wörterbuch! Machen Sie eine Liste der Textstellen, die Sie nicht verstanden haben. Wählen Sie daraus mindestens zwei aus und fassen Sie zusammen, was diese Textstellen Ihrer Meinung nach bedeuten könnten (Zusammenhänge aus dem Kontext erschließen). Danach recherchieren Sie die nicht verstandenen Textstellen. Haben sich Ihre Vermutungen bestätigt?

2. - Analyse des Ausgangstextes:- Textsorte (z. B. Brief, techn. Anleitung, Geburtsurkunde, Beipackzettel)
- Funktion des Textes (z. B. deskriptiv, narrativ, appellativ)
- Adressat des Ausgangstextes
- Textproduzent: Sammeln Sie möglichst viele Informationen über den Textproduzenten und/oder Auftraggeber (falls diese nicht übereinstimmen)
- zeitlich-räumliche Einordnung des Textes: Wo und wann geschrieben?
- Medium (z. B. Tageszeitung El País, Internetblog www…, Hardcopy einer Betriebsanleitung)

3. Analyse des Zieltextes (im Hinblick auf den Übersetzungsauftrag):
- Textsorte (s. o.):
- Funktion (s. o.):
- Addressat des Zieltextes:
- zeitlich-räumliche Einordnung:
- Medium (s. o.):

4. Vergleichen Sie die Ausgangstextanalyse mit der Zieltextanalyse. Schreiben Sie auf, welche Unterschiede zwischen den verschiedenen Faktoren sich aus dem Übersetzungsauftrag ergeben. Wirken sich diese Unterschiede auf die Übersetzung aus? Geben Sie dafür konkrete Beispiele an.

5. Suchen Sie Parallel- und Referenztexte zu Ihrem Text (also sowohl Texte in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache). Begründen Sie, warum Sie gerade diese Texte ausgewählt haben.

6. Wenn Sie die Parallel- und Referenztexte genau analysieren, können Sie Textsortenkonventionen in den beiden Sprachen feststellen? Wenn ja, welche? Diese können z. B. sprachliche Mittel oder bestimmte Layoutkonventionen sein. Wirken sich diese Textsortenkonventionen auf die Übersetzung Ihres Textes aus?

7. Gibt es Stellen im Ausgangstext, die Sie im Zieltext weglassen, umformulieren oder expliziter formulieren würden? Geben Sie konkret Textstellen an, die Sie geändert haben. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

8. Legen Sie sich für den Auftrag ein Glossar an (mit Angabe von Quellen, Definition, Kontext). Sie können dafür die Vorlage (Datei „Vorlage Glossar“) oder ein Terminologiemanagement-Programm benutzen. Es sollten mindestens 10 Einträge vorhanden sein.

9. Welche Hilfsmittel (außer den erwähnten Paralleltexten) haben Sie verwendet? Welche dieser Hilfsmittel waren für die Übersetzung hilfreich und warum?

Abb. 34: Relevante Bestandteile der übersetzungsorientierten Textanalyse für die Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz

In den Selbstdiagnosebögen sowie den Lernzielformulierungen hat sich gezeigt, dass die Verbesserung der Recherche- und Terminologiekompetenz von vielen Teilnehmern gewünscht wird bzw. die eigenen Kompetenzen auf diesem Gebiet noch als unzureichend eingestuft werden. Um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich auf diesem Gebiet zu verbessern, werden Texte für den Textpool ausgewählt, die eine umfangreiche Recherche und Einarbeitung in das Sachgebiet erfordern. Außerdem werden von den Studierenden konsequent die Arbeit mit Paralleltexten und das Archivieren gründlich recherchierter Terminologie in Glossaren oder Termbanken eingefordert und durch die Mini-Workshops ‚Recherchemethoden‘ und ‚Fachwörterbücher‘ unterstützt. In Abb. 35 wird das Kompetenzraster für die IT-Kompetenz dargestellt.

D.) IT-Kompetenz

Bewertung	Punkte
Das Layout des Zieltextes ist in wesentlichen Teilen nicht korrekt. Es werden keine anspruchsvollen Funktionen in Word verwendet (Rechtschreibprüfung, Formatvorlagen, Kommentarfunktion). Es bestehen keine Kenntnisse in anderen Office-Anwendungen (Excel, Powerpoint). Es bestehen keine Kenntnisse in anderen Formaten (z. B. PDF). Es bestehen keine Kenntnisse in Multiterm. Es bestehen keine Kenntnisse in Trados. Es bestehen keine Kenntnisse in html.	0-1 Punkt
Das Layout des Zieltextes ist an einigen Stellen korrekt. Es wird keine anspruchsvolle Funktion in Word verwendet (Rechtschreibprüfung, Formatvorlagen, Kommentarfunktion). Es bestehen grundlegende Kenntnisse in anderen Office-Anwendungen (Excel, Powerpoint). Es bestehen grundlegende Kenntnisse in anderen Formaten (z. B. PDF). Es bestehen grundlegende Kenntnisse in Multiterm. Es bestehen grundlegende Kenntnisse in Trados. Es bestehen grundlegende Kenntnisse in html.	2-3 Punkte
Das Layout des Zieltextes ist teilweise korrekt. Es wird mindestens eine anspruchsvolle Funktion in Word verwendet (Rechtschreibprüfung, Formatvorlagen, Kommentarfunktion). Es bestehen Kenntnisse in anderen Office-Anwendungen (Excel, Powerpoint), jedoch mit einigen Lücken. Es bestehen Kenntnisse in anderen Formaten (z. B. PDF), jedoch mit einigen Lücken. Es bestehen erweiterte Kenntnisse in Multiterm. Es bestehen erweiterte Kenntnisse in Trados. Es bestehen erweiterte Kenntnisse in html.	4-6 Punkte
Das Layout des Zieltextes ist an den meisten Stellen korrekt. Es werden einige anspruchsvolle Funktionen in Word verwendet (Rechtschreibprüfung, Formatvorlagen, Kommentarfunktion). Es bestehen gute Kenntnisse in anderen Office-Anwendungen (Excel, Powerpoint). Es bestehen gute Kenntnisse in anderen Formaten (z. B. PDF). Es bestehen gute Kenntnisse in Multiterm. Es bestehen gute Kenntnisse in Trados. Es bestehen gute Kenntnisse in html.	7-9 Punkte
Das Layout des Zieltextes ist korrekt. Es werden mehrere anspruchsvolle Funktionen in Word verwendet (Rechtschreibprüfung, Formatvorlagen, Kommentarfunktion). Es bestehen sehr gute Kenntnisse in anderen Office-Anwendungen (Excel, Powerpoint). Es bestehen sehr gute Kenntnisse in anderen Formaten (z. B. PDF). Es bestehen sehr gute Kenntnisse in Multiterm. Es bestehen sehr gute Kenntnisse in Trados. Es bestehen sehr gute Kenntnisse in html.	10-11 Punkte

Abb. 35: Kompetenzraster für die IT-Kompetenz

Für die Bewertung der IT-Kompetenz wurden Fähigkeiten ausgewählt, die derzeit für Fachübersetzer relevant sind. Unter den fünf translatorischen Subkompetenzen nimmt die IT-Kompetenz eine Sonderstellung ein, denn sie ist diejenige Subkompetenz, deren konkrete Ausgestaltung am meisten schwanken dürfte, da sie nach einer gewissen Zeit an die Entwicklungen auf dem Gebiet der IT angepasst werden muss, während die anderen translatorischen Subkompetenzen eher invariant bleiben dürften, solange sich das Berufsbild nicht grundlegend ändert. Die IT-Kompetenz ist bei den Studierenden sehr beliebt (siehe auch Kap. 4.1 „Infomarkt"), da sie hier einen hohen Praxisbezug vermuten und im Umgang mit Computern oft sehr versiert sind (sogenannte ‚*Digital natives*'). Abgesehen von der Beherrschung der gängigen Office-Anwendungen (darunter die für Übersetzer wichtigen Funktionen wie Rechtschreibprüfung, Arbeiten mit Formatvorlagen und Korrekturlesen mit der Kommentarfunktion) können hier Punkte für die Bearbeitung von Texten mit Translation Memorys und die Verwendung von Termbanken gesammelt werden. Die Studierenden werden ausdrücklich dazu ermutigt, Kenntnisse dieser Programme, die sie bereits erworben haben, hier anzuwenden und an authentischen Texten einzuüben. Da in einem Text nicht alle Dateiformate gleichzeitig vorkommen, sind die zu erreichenden Kompetenzen innerhalb einer Leistungsstufe als Alternativliste zu verstehen. Man kann daher Punkte für das Bearbeiten einer Exceltabelle oder einer Powerpoint-Präsentation oder einer PDF-Datei sammeln, es müssen nicht alle Formate bearbeitet worden sein. In Abb. 36 wird das Kompetenzraster für die sozioprofessionelle Kompetenz dargestellt.

E.) Sozioprofessionelle Kompetenz

Bewertung	Punkte
Kommt meistens zu spät und gibt die eigenen Beiträge zu spät ab. Ist oft unfreundlich und unhöflich. Kann meistens nicht gut mit Kritik umgehen und gibt kein konstruktives Feedback. Denkt nie mit und bietet nie Hilfe an. Beteiligt sich nie an den Diskussionen. Die Beiträge bringen die Gruppe nicht weiter. Hat keine guten Ideen. Ist nicht daran interessiert, etwas Neues zu lernen. Kann sich nicht gut konzentrieren und lenkt die anderen ab.	0-1 Punkt
Kommt häufig zu spät und gibt die eigenen Beiträge zu spät ab. Ist häufig unfreundlich und unhöflich. Kann häufig nicht gut mit Kritik umgehen und gibt selten ein konstruktives Feedback. Denkt selten mit und bietet fast nie Hilfe an. Beteiligt sich fast nie aktiv an den Diskussionen. Die Beiträge bringen die Gruppe	2-3 Punkte

selten weiter. Hat hin und wieder gute Ideen. Ist selten daran interessiert, etwas Neues zu lernen. Kann sich häufig nicht gut konzentrieren und lenkt die anderen ab.	
Kommt manchmal zu spät und gibt hin und wieder die eigenen Beiträge zu spät ab. Ist hin und wieder unfreundlich und unhöflich. Kann manchmal nicht gut mit Kritik umgehen und gibt hin und wieder kein konstruktives Feedback. Denkt oft mit und bietet Hilfe an. Beteiligt sich aktiv an vielen Diskussionen. Einige der Beiträge bringen die Gruppe weiter. Hat einige gute Ideen. Ist manchmal daran interessiert, etwas Neues zu lernen. Kann sich oft gut konzentrieren und lenkt die anderen nur manchmal ab.	4-6 Punkte
Kommt meistens pünktlich und gibt pünktlich die eigenen Beiträge ab. Ist meistens freundlich und höflich. Kann fast immer gut mit Kritik umgehen und gibt konstruktives Feedback. Denkt meistens mit und bietet oft Hilfe an. Beteiligt sich meistens aktiv an den Diskussionen. Viele der Beiträge bringen die Gruppe weiter. Hat gute Ideen. Ist fast immer daran interessiert, etwas Neues zu lernen. Kann sich meistens gut konzentrieren und lenkt die anderen selten ab.	7-9 Punkte
Kommt immer pünktlich zu den Treffen und gibt pünktlich die eigenen Beiträge ab. Ist immer freundlich und höflich. Kann gut mit Kritik umgehen und gibt konstruktives Feedback. Denkt immer mit und bietet Hilfe an. Beteiligt sich stets aktiv an den Diskussionen. Die Beiträge bringen die Gruppe weiter. Hat viele gute Ideen. Ist stets daran interessiert, etwas Neues zu lernen. Kann sich gut konzentrieren und lenkt die anderen nicht ab.	10-11 Punkte

Abb. 36: Kompetenzraster für die sozioprofessionelle Kompetenz

Die Liste der Fähigkeiten in der sozioprofessionellen Kompetenz umfasst sowohl die von Kelly sogenannte psychophysiologische Kompetenz (beispielsweise „Kommt immer pünktlich zu den Treffen und gibt pünktlich die eigenen Beiträge ab“, „Kann sich gut konzentrieren und lenkt die anderen nicht ab“ oder „Ist stets daran interessiert, etwas Neues zu lernen“) als auch die sogenannte interpersonelle Kompetenz (beispielsweise „Die Beiträge bringen die Gruppe weiter“, „Kann gut mit Kritik umgehen und gibt konstruktives Feedback“ oder „Beteiligt sich stets aktiv an den Diskussionen“). Die Schwierigkeit bei der sozioprofessionellen Kompetenz besteht im aktiven Aufbau innerhalb der Lehrveranstaltungen, da es sich zu einem Gutteil um psychophysiologische Dispositionen handelt, die zumindest in der Anlage vorhanden sein müssen, damit sie entwickelt werden können. Einem chronisch unpünktlichen Menschen wird es schwerfallen, diese Eigenschaft grundlegend zu ändern. Dennoch ist die Bewertung dieser aufgeführten Fähigkeiten innerhalb der

sozioprofessionellen Kompetenz lohnenswert, da sich viele Studierende weder über den hohen Wert dieser Fähigkeiten für Fachübersetzer noch über ihre eigenen Fähigkeiten bzw. Defizite im Klaren sind. An mangelnder Pünktlichkeit, Höflichkeit und beruflicher Neugierde ändert auch das Portfolio-Konzept nicht viel, nur die Person selber kann, durch das Feedback angeregt, Anstrengungen unternehmen und beispielsweise mehr auf Pünktlichkeit oder höflichen Umgang mit den anderen achten. Zur Bewertung der sozioprofessionellen Kompetenz erhalten die Studierenden jeweils am Ende des Semesters einen Bogen, auf dem sie alle Teilnehmer eintragen können, mit denen sie im Laufe des Semesters zusammengearbeitet haben (im Rahmen einer Gruppenarbeit, beim Korrekturlesen oder bei den Mini-Workshops). Zur Unterstützung wird vor der Bewertung ausführlich über die steigende Bedeutung der sozioprofessionellen Kompetenz für den Übersetzerberuf gesprochen. Um die Gewichtung der sozioprofessionellen Kompetenz nicht zuungunsten der anderen translatorischen Subkompetenzen zu verschieben, wird die Note für die sozioprofessionelle Kompetenz nur dann in die Gesamtnote eingerechnet, wenn sie gleich oder besser als die Noten für die einzelnen Arbeitsproben ist.[230] Ein Feedback zu der erreichten sozioprofessionellen Kompetenz wird dennoch jedem einzelnen Teilnehmer gegeben. Das Kompetenzraster für die in dieser Aufzählung noch fehlende Kulturkompetenz wird in Abb. 37 dargestellt.

F.) Kulturkompetenz

Bewertung	Punkte
Kennt sich in der deutschen Kultur nicht gut aus. Kennt sich in der eigenen Kultur nicht gut aus. Kann keine Unterschiede zwischen den beiden Kulturen identifizieren und begründen. Kann nicht begründen, ob Unterschiede zwischen den Kulturen für die Übersetzung relevant sind.	0-1 Punkt
Kennt einige Aspekte der deutschen Kultur. Kennt einige Aspekte der eigenen Kultur. Kann Unterschiede zwischen den beiden Kulturen hin und wieder begründen. Kann hin und wieder begründen, ob Unterschiede zwischen den Kulturen für die Übersetzung relevant sind.	2-3 Punkte
Kennt viele Aspekte der deutschen Kultur. Kennt viele Aspekte der eigenen Kultur. Kann manche Unterschiede zwischen den beiden Kulturen identifizieren und begründen. Kann oft begründen, ob Unterschiede zwischen den Kulturen für die Übersetzung relevant sind.	4-6 Punkte

[230] Vgl. dazu Kap. 4.1.1, Fußnote 189 und Kap. 4.2.3.2, Fußnote 211.

Kennt sich gut in der deutschen Kultur aus. Kennt sich gut in der eigenen Kultur aus. Kann Unterschiede zwischen den beiden Kulturen meistens gut identifizieren und begründen. Kann meistens begründen, ob Unterschiede zwischen den Kulturen für die Übersetzung relevant sind.	7-9 Punkte
Kennt sich sehr gut in der deutschen Kultur aus. Kennt sich sehr gut in der eigenen Kultur aus. Kann Unterschiede zwischen den beiden Kulturen sehr gut identifizieren und begründen. Kann sehr gut begründen, ob Unterschiede zwischen den Kulturen für die Übersetzung relevant sind.	10-11 Punkte

Abb. 37: Kompetenzraster für die Kulturkompetenz

In dem Raster ‚Kulturkompetenz' werden keine Fähigkeiten und Kenntnisse aufgeführt, die sich auf die Unterschiede zwischen Textsorten in verschiedenen Kulturen beziehen, da diese im Bereich Transferkompetenz erscheinen. Wie bereits ausgeführt, wird Kulturkompetenz hier also in einem sehr engen Sinn verstanden und ausschließlich auf die Bereiche Politik, Bildung, Kunst usw. bezogen (vgl. „Kultur eins" bei Hofstede 1993). Insbesondere in den Fachübersetzungen ist wegen der größtenteils vorherrschenden Funktionskonstanz zwischen dem AT und dem ZT nicht nur von Belang, ob man die kulturell bedingten Unterschiede zwischen Textsorten erkennen kann, sondern vor allem, ob man diese ineinander überführen kann. In der Fachübersetzungsübung wird daher auf die Kulturkompetenz im Sinne der ‚Kultur eins' nur Bezug genommen und diese bewertet, wenn ein Text zufällig diese Aspekte behandelt. Unterschiede zwischen AT und ZT, die sich auf das Sachgebiet beziehen (z. B. unterschiedliche Rechtssysteme, unterschiedliche Maßeinheiten) werden in Kompetenz C ‚Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz' und in Kompetenz B ‚Transferkompetenz' behandelt.

Für die Berechnung der Note werden pro Arbeitsprobe die erreichten Punkte pro Subkompetenz zusammengezählt und durch die Anzahl der gewählten Subkompetenzen geteilt, sodass sich daraus ein Durchschnittswert ergibt. Wenn beispielsweise für eine Arbeitsprobe neben der Sprachkompetenz und der Transferkompetenz zusätzlich die IT-Kompetenz gewählt wurde, so werden die erreichten Punkte für diese drei Subkompetenzen zusammengezählt und durch drei (Anzahl der gewählten Subkompetenzen) geteilt. Das Ergebnis ist die erreichte Leistung für diese Arbeitsprobe. Wenn Sprachkompetenz, Transferkompetenz, IT-Kompetenz und Terminologie-/Recherche-/Sachkompetenz gewählt wurden, werden

alle erreichten Punkte zusammengezählt und dann durch vier (Anzahl der gewählten Subkompetenzen) geteilt. Dieser Durchschnittswert ergibt die erreichte Leistung für diese Arbeitsprobe. Am Ende des Semesters wird dann wiederum der Durchschnittswert aus den drei Arbeitsproben und der Note für die sozio-professionelle Kompetenz (falls diese nicht schlechter als die Noten der Arbeitsproben ist) errechnet, was dann die Gesamtnote für das Semester ergibt. Mit dieser Art der Notenberechnung zeigt sich die Mehrzahl der Studierenden sehr zufrieden (vgl. Kap. 4.3.3 „Evaluation der Methode“).

Das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Elemente des Portfolio-Konzepts ermöglicht den Studierenden einen individualisierten Unterricht mit persönlichem Feedback und formativer Bewertung, ein hohes Maß an Freiheit bei der Gestaltung des Portfolios sowie einen festen Orientierungsrahmen in Form transparenter Bewertungskriterien im Kompetenzraster, instruktionaler Begleitung in den Mini-Workshops sowie der Checkliste für den Ablauf von Übersetzungsaufträgen, sodass sowohl gewissheitsorientierte als auch ungewissheitsorientierte Teilnehmer und sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene von diesem Konzept profitieren können. Nachfolgend wird eine Übersicht über die verschiedenen Elemente des Portfolio-Konzepts aufgeführt:

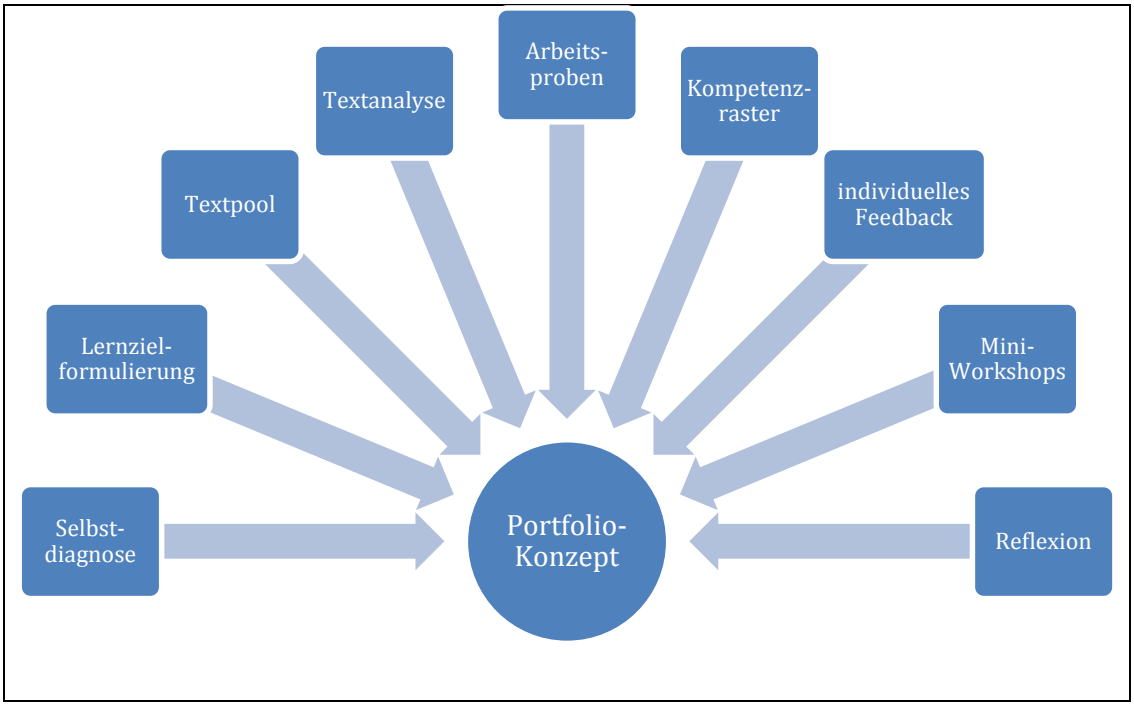

Abb. 38: Elemente des Portfoliokonzepts

Wegen der hohen Komplexität des Aufbaus der Lehrveranstaltung braucht man zu Beginn des Semesters eine gewisse Zeit für eine sorgfältige Einführung, bis den Studierenden klar wird, worauf es bei der Portfolio-Arbeit ankommt. Das gesamte Informationsmaterial steht daher im Intranet zur Verfügung und kann jederzeit konsultiert werden. Die intensive Betreuung ist auch der limitierende Faktor für die maximale Größe der Gruppe, da eine gute und individuelle Betreuung erfahrungsgemäß nur bei einer Anzahl von höchstens 15 Studierenden gewährleistet ist. Für größere Übersetzungsübungen eignet sich diese stark individualisierte Variante des Portfolios daher nicht. Der erhebliche Aufwand für die Bewertung der einzelnen Arbeitsproben und das individuelle Feedback ist sicherlich auch der größte Nachteil dieses Lehrkonzepts und kann auf Lehrende wie Lernende abschreckend wirken. Das wesentlich intensivere Arbeiten mit den einzelnen Studierenden kann aber auch zu einer höheren Zufriedenheit der Lehrkraft als in einer traditionellen Übersetzungsübung führen, da viel mehr auf die Bedürfnisse und den individuellen Lernprozess des Einzelnen eingegangen werden kann. Die Studierenden wiederum wissen die individuelle Betreuung sehr zu schätzen und geben bei der Evaluation häufig an, dass sie davon erheblich profitiert haben (vgl. Kap. 4.3.3 „Evaluation der Methode“). Im folgenden Kapitel wird ausgeführt, wie die Prinzipien gelingenden Lernens im Portfolio-Konzept wirken.

4.3.2 Prinzipien gelingenden Lernes im ‚Portfolio‘

Das gesamte Portfolio-Konzept basiert in hohem Maße auf den Prinzipien des gelingenden Lernens (vgl. Kap. 2.3), wodurch sich zu einem gewissen Grad die Komplexität des Konzepts erklären lässt. Ein weiterer wichtiger Grund für den hohen Komplexitätsgrad ist der Anspruch an die Methode, sowohl die Anforderungen gewissheitsorientierter Personen an Struktur als auch die ungewissheitsorientierter Personen an Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit in einer extrem heterogenen Gruppe zu erfüllen. Selbstverständlich können nicht alle Prinzipien mit einem Konzept gleichermaßen gut abgedeckt werden. Dies trifft insbesondere auf die sozioprofessionelle Kompetenz zu, die durch die stark individualisierte Methode des Portfolios vor allem in den Bereichen gestärkt werden kann, bei denen es nicht so

sehr auf Teamarbeit ankommt. Ideal ist daher die Kombination mit einer eher auf sozialem Austausch basierenden Methode, wie z. B. dem Lernteamcoaching, in einer anderen Übersetzungsübung.

Lernen in einem entspannten Feld aus Sicherheit und Anregung: Um ein entspanntes Feld aus Sicherheit und Anregung zu gewährleisten, bedarf es beim Portfolio vor allem einer intensiven individuellen Betreuung, um Unsicherheiten, die sich aus der Komplexität der Methode und der erforderlichen hohen Eigenaktivität der Studierenden ergeben, aufzufangen und Über- oder Unterforderung zu verhindern. Dazu werden den Studierenden an vielen Stellen im Semester niederschwellige Angebote zur Beratung gemacht (Beratungssprechstunde zu Beginn und am Ende des Semesters, Möglichkeit der Kontaktaufnahme per E-Mail, Rücksprache mit jedem einzelnen Teilnehmer zu jeder Arbeitsprobe während der Unterrichtsstunden). Grundsätzlich werden jedoch die Entscheidungen der Studierenden im Hinblick auf ihre Lernziele und die zu bewertenden translatorischen Kompetenzen respektiert, und dies wird auch so kommuniziert. Ein hohes Maß an Anregung ergibt sich durch die Verschiedenartigkeit und die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Texte, die freie Textwahl sowie die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Programmen zu arbeiten. Ebenso wie beim Lernteamcoaching ist die semiauthentische Situation mit authentischen Texten, die im realen Berufsleben vorkommen können, ein Faktor, der auf die Studierenden generell sehr motivierend und anregend wirkt.

Soziale Eingebundenheit und positive Emotionen beim Lernen: Die soziale Eingebundenheit in den Kurs ist beim Portfolio-Konzept sicherlich nicht so hoch wie bei kollaborativen Methoden wie dem Lernteamcoaching. Dieses Defizit muss durch die permanente persönliche Ansprache und Begleitung der Studierenden kompensiert werden, sodass durch eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Studierenden eine positive Lernatmosphäre entstehen kann. Ein wesentlicher Faktor für die soziale Eingebundenheit ist daher ein respektvoller und zugewandter Umgang der Lehrkraft mit den Studierenden, der insbesondere ein Klima der Ermutigung und Wertschätzung schaffen soll. Ein Element, das zusätzlich für positive Emotionen beim Lernen sorgt, ist der Faktor der Selbstwirksamkeit, d. h. der Ansporn, die selbstgesteckten Ziele zu erreichen, ist normalerweise bei den Studierenden sehr hoch und sorgt für eine positive Arbeitshaltung im Kurs.

Herstellung von Bezügen durch Einbindung eigener Interessen und Anknüpfungspunkte an Vorwissen: Durch die Freiheit bei der Auswahl der Texte haben die Studierenden die Möglichkeit, Themenschwerpunkte zu bilden oder nach Interesse verschiedene Themen zu bearbeiten. Auch die Wahl des individualisierten Lernweges bzw. der in einer Arbeitsprobe zu bewertenden translatorischen Subkompetenzen ist nicht ausschließlich durch die formulierten Lernziele determiniert, sondern kann, insbesondere bei der IT-Kompetenz, auch der Lust am Ausprobieren neuer Programme oder Formate folgen und daher interessegeleitet sein. Anknüpfungspunkte an Vorwissen bietet zum einen die thematische Auswahl der Texte im Textpool, die sich an die in der Sachfachvorlesung behandelten Themen anlehnt und somit einen Bezugspunkt zu einer thematisch verwandten Lehrveranstaltung bildet, zum anderen die Arbeit in den Mini-Workshops, bei denen bereits vorhandene Kenntnisse durch die Anwendung kleiner aktivierender Lehrmethoden aktiv eingebracht werden können. Auch hier gibt es vielfältige Bezugspunkte zu anderen Lehrveranstaltungen, wie z. B. Übungen zur Terminologiearbeit oder Vorlesungen und Seminare zur Sprach- und Übersetzungswissenschaft.

Selbstwirksamkeit/Erleben eigener Kompetenz und selbstständiges Durchdringen des Stoffes: Die Prinzipien der Selbstwirksamkeit und des selbstständigen Arbeitens werden beim Portfolio-Konzept in hohem Maße erfüllt, da die Studierenden größtmögliche Freiheiten beim Gestalten ihres individuellen Lernweges und der Auswahl der Texte für die Arbeitsproben haben. Von Bedeutung ist hierbei die stringente Konzeption der Lehrveranstaltung unter wiederholter Bezugnahme auf die zugrundeliegenden translatorischen Subkompetenzen. Erst aus der Kombination aus Selbstdiagnose, Lernzielformulierung, Auswahl der Texte für die Arbeitsproben und Reflexion am Ende des Semesters über die erreichten Ziele ergibt sich für die gesamte Lehrveranstaltung ein roter Faden, den die Studierenden durch ihre eigenen Entscheidungen auf der Makroebene (Wo stehe ich und wo will ich hin?) und der Mikroebene (Was will ich in diesem Semester und in dieser Lehrveranstaltung erreichen und was muss ich dafür tun?) durch das ‚Labyrinth' des Studiums ziehen. Die Arbeit mit dem Portfolio verhilft ihnen daher zu der Möglichkeit, selbst etwas bewirken zu können, indem sie die Themen und die Lernziele selber auswählen.

Auch die Möglichkeit, einen Teil der Themen für die Mini-Workshops bestimmen zu können, trägt zur Selbstwirksamkeit und dem Erleben eigener Kompetenz der Lernenden bei. Diese in ein Gesamtkonzept eingebettete Wahlfreiheit sollte sich in einer hohen Zufriedenheit mit der Methode widerspiegeln.

Das Erleben eigener Kompetenzen ist im Portfolio-Konzept stark mit der hohen Selbstwirksamkeit verknüpft, die die Studierenden hier erleben. Im Verlauf des Kurses bauen die Studierenden nicht nur translatorische Kompetenzen auf, sondern erleben sich auch als kompetent im Hinblick auf die Planung ihres Studiums und ihrer Lernziele. Die Erfahrungen, die sie in den einzelnen Lehrveranstaltungen sammeln, werden dadurch in Beziehung zueinander und in einen Gesamtzusammenhang gesetzt und stärken somit ihre Kompetenzen im Hinblick auf Lebensziel- und Lernzielplanung. Da die Lernsituation möglichst authentisch gestaltet wird und von der Vorbereitung über die Übersetzung und Korrektur bis zur Abgabe alle Phasen eines normalen Übersetzungsprojektes durchläuft, können die Studierenden auch ihr Selbstwertgefühl stärken. Einen hohen Anteil am Erleben der eigenen Kompetenz hat in diesem Konzept auch die konsequente Kompetenzorientierung der Leistungsbewertung. Anstatt sich an den Defiziten zu orientieren und den Studierenden immer wieder vor Augen zu führen, was sie noch nicht können, wird ihnen gezeigt, welchen Grad an Kompetenzen sie bereits erreicht haben.[231] Der Unterschied mag einem Betrachter von außen gering vorkommen, aber Stolz auf die eigene Leistung und ein höheres Selbstwertgefühl erhalten die Studierenden nur durch einen Blick darauf, was sie bereits können, und nicht darauf, was sie noch nicht können (vgl. Kap. 2.4.2 „Feedback und Beurteilung von Leistungen“). Wie bereits in Kap. 2.3 bei den Prinzipien gelingenden Lernens ausgeführt, steigern Stolz auf die eigene Leistung und ein gutes Selbstwertgefühl die Motivation und die Freude am Lernen.

Gelegenheit zum Wiederholen und Festigen von Wissen: Die Gelegenheit zum Wiederholen von Abläufen ergibt sich durch die Anzahl der Arbeitsproben, die pro Semester abgegeben werden müssen. Nach einer kurzen Zeit der Eingewöhnung nehmen die Studierenden die neue Struktur normalerweise gut an und kommen

[231] An dieser Stelle ist anzumerken, dass in den unteren Leistungskategorien (0-1 Punkt und 2-3 Punkte) nicht immer eine kompetenzorientierte Bewertung möglich ist, da hier die Defizite überwiegen.

spätestens beim zweiten Text gut damit zurecht. Mit der Zeit kann ihnen so der Ablauf eines Übersetzungsprojektes mit Vorbereitung, Übersetzung, Korrektur und Abgabe in Fleisch und Blut übergehen. Insbesondere der Korrekturlauf ist den meisten Studierenden noch nicht als qualitätssicherndes Element von Übersetzungen bekannt und verunsichert sie anfangs sehr, weshalb besonderer Wert auf eine konsequente und wiederholte Einübung der Korrekturtechniken gelegt wird. Durch die stetige Wiederholung dieses Ablaufs in jeder Arbeitsprobe wird diese Struktur gefestigt und den Studierenden nach den zwei oder drei Semestern, die sie idealerweise im Kurs verbringen, ganz normal vorkommen.[232] Theoretisches Wissen aus anderen Lehrveranstaltungen wird vor allem durch die Mini-Workshops zu übersetzungsrelevanten Themen wiederholt und in der individuellen Betreuung immer wieder auf die konkret zu übersetzenden Texte bezogen, sodass eine wichtige Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen wird und die Studierenden lernen, diese übersetzungswissenschaftlichen Konzepte auch in der Praxis anzuwenden.

Im Portfolio-Konzept sorgt die hohe Anzahl an Texten, die bearbeitet werden (insgesamt maximal neun Texte über drei Semester verteilt), sowie an Parallel- und Referenztexten, die zur Vorbereitung der Übersetzung studiert werden, für einen großen Fundus an aussagekräftigen Beispielen, aus denen Informationen über Textsortenkonventionen und Übersetzungsstrategien selbstständig extrahiert werden können.

Gelegenheit zum Lernen am Modell: Durch die individualisierte Lehrmethode dient beim Portfolio-Konzept in hohem Maße die Lehrkraft als Modell. Insbesondere in den individuellen Feedbackgesprächen besteht hier die Möglichkeit, Heuristiken und Verfahren aufzuzeigen und vorzuführen, beispielsweise beim Recherchieren, oder Übersetzungsprobleme im Gespräch zu verbalisieren und gemeinsam entsprechende Lösungen zu entwickeln und zu konkretisieren.

---

232 Die Anzal der Semester, die die Studierenden am Kurs teilnehmen, hängt vom Modulbezug ab, den sie für den Kurs gewählt haben. Die BA-Studierenden nehmen normalerweise drei Semester teil, die MA-Studierenden je nach Modulbezug ein oder zwei Semester (im neuen MA ‚Translation' ausschließlich ein Semester).

Entwicklung sozioprofessioneller Kompetenz: Das Portfolio-Konzept basiert auf dem Prinzip des individuellen Lernens, obwohl auch Gruppenarbeit möglich ist und gefördert wird. Daraus folgt, dass der Aufbau von Team- und Kommunikationsfähigkeit hier nicht im Mittelpunkt steht. Auch die Entwicklung der Kreativität und Präsentationsfähigkeit wird vermutlich nicht überdurchschnittlich gut ausfallen, da diese sich in kollaborativen Lernkonzepten vermutlich besser entfalten können. Dafür wird beim Portfolio viel Wert auf Eigenverantwortung und Problemlösefähigkeit gelegt. Da von der Vorbereitung der Arbeitsprobe über die Recherche und die Korrektur bis zur Abgabe alle Phasen eines authentischen Übersetzungsprojekts durchlaufen werden, sollte in dieser Übung die Fähigkeit zum Projektmanagement sowie das Wissensmanagement gestärkt werden. In diesem Zusammenhang sollte sich auch das Zeitmanagement verbessern, da eigenverantwortliches Handeln und das Management von Projekten nur dann funktionieren können, wenn man sich die zur Verfügung stehende Zeit vernünftig einteilt und die entsprechende Selbstdisziplin aufbringt, diesen Zeitplan auch einzuhalten.

Im für diese Fachübersetzungsübung entwickelten Portfolio-Konzept werden alle Prinzipien des gelingenden Lernens integriert und angewendet. Studierende können hier insbesondere strategisches Wissen erwerben und ihre Leistungen in einen Gesamtzusammenhang einordnen. Es sollte durch dieses Konzept möglich sein, in heterogenen Gruppen allen Bedürfnissen gerecht zu werden und allen Studierenden genug Motivationspotenzial für gute Leistungen zu bieten. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, inwiefern die Umsetzung den Ansprüchen an die Methode gerecht werden konnte und wie die Methode von den Teilnehmern bewertet wurde.

4.3.3 Evaluierung der Methode ‚Portfolio'

4.3.3.1 Ergebnisse

Mit der Evaluierung der Methode ‚Portfolio' soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob diese aktivierende Methode traditionellem, lehrerzentriertem Übersetzungsunterricht in heterogenen Lerngruppen überlegen ist. Wie bereits beim Infomarkt (vgl. Kap. 4.1) und beim Lernteamcoaching (vgl. Kap. 4.2) bezieht sich die Untersuchung dabei auf die folgenden beiden in der Literatur vorhandenen generellen Hypothesen über aktivierende Lehrmethoden (vgl. Kap. 2.4.1:

1.) Aktivierende Lehrmethoden sorgen für ein tieferes Verständnis des Lernstoffs und generieren weniger träges Wissen als lehrerzentrierte Methoden.
2.) Mit aktivierenden Lehrmethoden können generische Kompetenzen (in diesem Fall die sogenannte sozioprofessionelle Kompetenz) besser aufgebaut werden als mit lehrerzentrierten Methoden.

Außerdem soll überprüft werden, ob das entwickelte Konzept des Portfolios für eine Lerngruppe mit hoher bis sehr hoher Heterogenität geeignet ist, d. h. ob sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene bzw. sowohl ungewissheitsorientierte als auch gewissheitsorientierte Lernende von dieser Methode profitieren. Da das Portfolio-Konzept sehr stark auf dem persönlichen Feedback zu den einzelnen Arbeitsproben und einer kompetenzorientierten Bewertung basiert, soll auch untersucht werden, ob beide Elemente von den Lernenden positiv oder negativ bewertet werden.

Ebenso wie beim Lernteamcoaching hat sich die weniger subjektive Überprüfung der ersten Aussage zu aktivierenden Lehrmethoden als problematisch herausgestellt, da der Kurs für einen einheitlichen Prä- und Posttest zur Ermittlung des Lernfortschritts zu heterogen ist und somit keine angemessenen einheitlichen Texte gefunden werden konnten.[233] Daher konnten nur die subjektiven Einschätzungen des Lernfortschritts mit einer Kontrollgruppe aus einer anderen Lehrveranstaltung verglichen werden (vgl. Fragebogen für die Kontrollgruppe im Anhang). Diese Kontrollgruppe umfasst 14 Teilnehmer an der ‚Fachübersetzungsübung Technik' in

[233] Der Versuch, ein Semester als Kontrollgruppe mit einheitlichen Texten und einheitlicher Klausur zu konzipieren, scheiterte am großen Widerstand der Teilnehmer.

die andere Sprachrichtung (Deutsch-Spanisch). Die Teilnehmer der Kontrollgruppe hatten im Semester zuvor am Portfolio teilgenommen. Die Aussagen der Kontrollgruppe zum subjektiven Lernfortschritt können daher mit den Aussagen der Portfolio-Gruppe zum subjektiven Lernfortschritt und zur Zufriedenheit mit der Übersetzungsübung verglichen werden, da ein möglicher ‚Unskilled-but-unaware-Effekt' systematisch in beiden Gruppen in vergleichbarer Höhe vorliegen müsste und daher vernachlässigt werden kann (vgl. Kap. 4.2.3.1 Ergebnisse Lernteamcoaching). Dennoch ist die Aussagekraft der subjektiven Eigeneinschätzung wegen der fehlenden Objektivierbarkeit durch Lernfortschrittskontrollen in der eigenen Lehrveranstaltung eingeschränkt.

Als Ergänzung zu der subjektiven Selbsteinschätzung der Teilnehmer wurde für jeden Teilnehmer eine Lernkurve angelegt, durch die die Notenentwicklung in Abhängigkeit vom Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Texte beobachtbar ist (vgl. Kap. 4.3.3.1.2). Auf diese Weise kann für alle Teilnehmer, gleichgültig ob sie im Bachelor- oder Master-Studiengang sind oder welche Texte sie sich ausgesucht haben, der Lernfortschritt über alle Semester, an denen sie teilgenommen haben, verfolgt werden. Anhand der Lernkurven kann auch überprüft werden, ob die freie Textwahl am Ende des Moduls möglicherweise zu einer Auswahl sehr leichter Texte führt, durch die bessere Noten erzielt werden könnten. Die Lernkurven geben auch Auskunft darüber, wie hoch der Lernfortschritt der Anfänger im Vergleich zu dem der Fortgeschrittenen ist. Es wurden für insgesamt 23 Teilnehmer des BA- und MA-Studiengangs Lernkurven angelegt (18 Studierende des BA-Studiengangs und 5 Teilnehmer des MA-Studiengangs).[234]

Zur Überprüfung der beiden Aussagen zu aktivierenden Lehrmethoden und der Angemessenheit der Methode für heterogene Lerngruppen wurden folgende Instrumente herangezogen:

---

[234] Die Teilnehmer des auslaufenden Diplom-Studiengangs haben wegen der Vorbereitung auf ihr Examen anstatt der im Textpool angebotenen Texte Examenstexte aus vorhergehenden Semestern vorbereitet, sodass sie nicht in die Lernkurven aufgenommen werden konnten.

- ein Fragebogen für die Portfolio-Gruppe. Dieser wurde am Ende des Semesters an die Teilnehmer verteilt und besteht aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil (siehe Anhang 7.3.1),
- ein Fragebogen für die Kontrollgruppe. Dieser besteht lediglich aus einem quantitativen Teil (siehe Anhang 7.3.1),
- Lernkurven für die Teilnehmer der Portfolio-Gruppe (vgl. Kap. 4.3.3.1.2)
- Beobachtungen der Lehrkraft (vgl. Kap. 4.3.3.1.3)[235]

Der quantitative Teil des Fragebogens für die Portfolio-Gruppe besteht aus 13 Fragen. Diese können auf einer 6-stufigen Likert-Skala von 1 (Sehr gut/In hohem Maße) bis 6 (Sehr schlecht/Überhaupt nicht) beantwortet werden. Die 6-stufige Skala soll verhindern, dass Teilnehmer sich auf eine neutrale Position zurückziehen. Ausnahmen sind die Fragen 3 (5 Stufen), 11 (3 Stufen) und 12 (2 Stufen).

Der qualitative Teil umfasst die schriftlich ausformulierten Ergänzungen zu Frage 11 und 12 sowie die Antworten auf die Fragen 14 und 15.

Der Fragebogen wurde im Sommersemester 2012, im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013 in der letzten Stunde des Semesters an die Teilnehmer des Kurses verteilt. Insgesamt wurden 25 Fragebögen ausgefüllt. Wegen des sehr geringen Anteils an männlichen Teilnehmern wurde das Geschlecht nicht abgefragt, um eine Rückverfolgbarkeit der Daten auszuschließen. Aus demselben Grund wurde auch nicht der Studiengang (BA/MA/Diplom) abgefragt, obwohl dies für die Auswertung sehr interessant gewesen wäre.

Zur Einschätzung der generellen Akzeptanz der Portfolio-Methode wurden die Fragen 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 und 11 herangezogen. Als Ergänzung wurden die Statements zu den Fragen 14 und 15 sowie die Beobachtungen der Lehrkraft ausgewertet. Die Zufriedenheit mit den einzelnen Elementen des Portfolios wurde mit den Fragen 2, 5, 8, 9 und 10 sowie mit den Statements zu den Fragen 14 und 15 untersucht. Daneben wurden die partiellen Korrelationen zwischen den einzelnen Elementen berechnet. Dabei wurde die Frage 1 zur allgemeinen Zufriedenheit als Störvariable herausgerechnet, da die sehr hohe Zustimmung zu dieser Frage ansonsten eine Berechnung von Korrelationen verhindert.

---

235 Vgl. Kap. 4 zu den Leitfragen für die Beobachtungen durch die Lehrkraft.

Mit dem Portfolio-Konzept wird von den Teilnehmern ein recht hoher Arbeitsaufwand erwartet. Interessant ist daher die Einschätzung der Teilnehmer zu diesem Aspekt (Frage 3) im Vergleich zur Kontrollgruppe sowie die Überprüfung einer möglichen Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit dem Portfolio in Frage 1 („Wie hat Ihnen das Erstellen eines Portfolios gefallen?“) und dem empfundenen Arbeitsaufwand in Frage 3 („Wie schätzen Sie Ihren Arbeitsaufwand für das Portfolio ein?“). Die Antworten auf Frage 12 geben Aufschluss darüber, ob ähnliche Lernkonzepte bereits in anderen Lehrveranstaltungen umgesetzt werden.

Rückschlüsse auf die Angemessenheit der Methode in Lerngruppen mit hoher bis sehr hoher Heterogenität können aufgrund der Beobachtungen der Lehrkraft hinsichtlich der Entwicklung der einzelnen Teilnehmer sowie des allgemeinen Verlaufs des Portfolios gezogen werden. Daneben lassen die Lernkurven der Teilnehmer Schlüsse auf eine angemessene Förderung sowohl von Anfängern als auch von Fortgeschrittenen zu, wobei insbesondere der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Texte interessant ist. Auch die generelle Zufriedenheit mit dem Konzept (Frage 1), der empfundene Mehrwert der Übersetzungsübung (Fragen 6 und 7) sowie der Wunsch nach Wiederholung des Portfolios (Frage 11) sind Indikatoren für eine Tauglichkeit für heterogene Lerngruppen.

Wünsche nach mehr strukturierenden Elementen, die bei Frage 14 und 15 geäußert werden konnten, können als Hinweis dafür gewertet werden, ob sich gewissheitsorientierte Personen ausreichend unterstützt fühlen.[236] Auch die Zufriedenheit mit den strukturierenden Elementen, die in Frage 2, 5, 9 und 10 abgefragt wird, kann in diesem Zusammenhang aufschlussreich sein.

Zur Überprüfung der 1. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden („Aktivierende Lehrmethoden sorgen für ein tieferes Verständnis des Lernstoffs und generieren weniger träges Wissen als lehrerzentrierte Methoden“) wurden die Fragen 6 und 7 ausgewertet, wobei insbesondere die Frage 7 („Haben Sie durch das Portfolio mehr gelernt als in einer traditionellen Übersetzungsübung mit Abschlussklausur?“) von Bedeutung ist. Frage 6 („Glauben Sie, dass sich das Portfolio für Sie gelohnt hat?“)

[236] Vgl. Kap. 2.1.1.2 zum Zusammenhang zwischen der Gewissheitsorientierung von Personen und dem Bedürfnis nach strukturierten Lernangeboten.

wurde mit den entsprechenden Antworten der Kontrollgruppe verglichen. Ergänzend wurden die Antworten auf Frage 14 und 15 sowie die Beobachtungen der Lehrkraft herangezogen.

Zur Überprüfung der 2. Hypothese („Mit aktivierenden Lehrmethoden können generische Kompetenzen, in diesem Fall die sogenannte sozioprofessionelle Kompetenz, besser aufgebaut werden als mit lehrerzentrierten Methoden“) wurden die Frage 13 sowie Statements zu den Fragen 14 und 15 ausgewertet. Bei Frage 13 wurden bei den einzelnen Fähigkeiten die Mittelwerte sowie die Mittelwerte der Kontrollgruppe berechnet und überprüft, ob eine signifikante Abweichung zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen besteht. Da es sich bei der Kontrollgruppe um dieselben Teilnehmer handelt, die im Semester zuvor am Portfolio teilgenommen haben, eignet sich der Vergleich der Häufigkeiten zu einer Vermutung dahingehend, ob die sozioprofessionelle Kompetenz mit der Portfolio-Methode besser aufgebaut werden konnte als mit der traditionellen Methode. Zur Reduzierung der Subjektivität wurden die Beobachtungen der Lehrkraft zur Entwicklung der sozioprofessionellen Kompetenz ausgewertet.

4.3.3.1.1 Auswertung der Feedbackbögen

Quantitativer Teil (n = 25)

Frage 1: Wie hat Ihnen das Erstellen eines Portfolios gefallen?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	14	56,0 %	56,0 %
2	9	36,0 %	92,0 %
3	2	8,0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

92 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Generell kann daher von einer hohen Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Portfolio ausgegangen werden. Die hohe Zufriedenheit deutet auch darauf hin, dass sowohl ungewissheitsorientierte als auch gewissheitsorientierte Teilnehmer bzw. Anfänger und Fortgeschrittene mit dem Portfolio in den Kurs eingebunden werden konnten.

Frage 2: Wie zufrieden waren Sie mit dem Infomaterial zur Vorbereitung des Portfolios?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	12	48,0 %	48,0 %
2	13	52,0 %	100 %
3	0	0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

100 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Als strukturierendes und unterstützendes Element zur Integration gewissheits- und ungewissheitsorientierter Teilnehmer hat das Informationsmaterial daher anscheinend gut funktioniert.

Frage 3: Wie schätzen Sie den Arbeitsaufwand für das Portfolio ein?
1 = niedrig; 3 = genau richtig; 5 = hoch (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	0	0 %	0 %
2	4	16 %	16 %
3	9	36,0 %	52,0 %
4	5	20,0 %	72,0 %
5	7	28,0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

16 % der Teilnehmer halten den Arbeitsaufwand für „niedrig“ oder „leicht niedrig“. 36 % der Teilnehmer finden den Arbeitsaufwand genau richtig. Fünf Teilnehmer (20 %) empfanden den Arbeitsaufwand als leicht erhöht und sieben Teilnehmer (28 %) bewerteten den Arbeitsaufwand mit „hoch“. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Portfolio in diesem recht komplexen Konzept eine relativ hohe Arbeitsbelastung für die Teilnehmer darstellt.

Die Ergebnisse wurden mit der Kontrollgruppe verglichen (n = 14):

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	0	0%	0%
2	4	28,6 %	28,6 %
3	7	50,0 %	78,6 %
4	3	21,4 %	100 %
5	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	14	100 %	

In der Kontrollgruppe wurde die Arbeitsbelastung von der Hälfte der Teilnehmer als „genau richtig“ eingestuft. Kein Teilnehmer der Kontrollgruppe empfand die Arbeitsbelastung in der traditionellen Übersetzungsübung als „niedrig“ oder „hoch“. Anschließend wurde noch ermittelt, ob sich die Mittelwerte der beiden Gruppen signifikant unterscheiden. Dazu wurde ein t-Test mit zwei unabhängigen Stichproben bei angenommener Ähnlichkeit der Varianz durchgeführt. Das Signifikanzniveau α liegt bei 0,05.

	Mittelwert Portfolio	**Mittelwert Kontrollgruppe**	**p-Wert**
Arbeitsaufwand	3,6	2,93	**.045**

Die Kontrollgruppe empfand ihren Arbeitsaufwand als signifikant niedriger als die Portfolio-Gruppe, sodass davon ausgegangen werden kann, dass beim Portfolio-Konzept tatsächlich ein erhöhter Arbeitsaufwand vorliegt. Inwiefern der hohe Arbeitsaufwand mit einer negativen Arbeitsatmosphäre korreliert, wird in Frage 12 geklärt (vgl. dazu auch die Diskussion in Kap. 4.3.3.2).

Frage 4: Wie fanden Sie die Arbeitsatmosphäre während der Übersetzungsübung?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	16	64,0 %	64,0 %
2	9	36,0 %	100 %
3	0	0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

100 % der Teilnehmer antworteten auf diese Frage mit „Sehr gut“ oder „Gut“. Niemand antwortete mit „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“. Die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Arbeitsatmosphäre ist somit sogar etwas höher als die generelle Zufriedenheit mit dem Portfolio, was als Hinweis auf eine gute Integration gewissheits- und ungewissheitsorientierter Personen sowie von Anfängern und Fortgeschrittenen gewertet werden kann.

Frage 5: Wie schätzen Sie die Unterstützung durch die Dozentin ein?
1 = Sehr gut; 6 = Sehr schlecht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	21	84,0 %	84,0 %
2	4	16,0 %	100 %
3	0	0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

100 % der Teilnehmer stufen die Unterstützung durch die Dozentin mit „Sehr gut“ oder „Gut“ ein. Diese hohe Zufriedenheit deutet darauf hin, dass sich Anfänger und Fortgeschrittene bzw. gewissheits- und ungewissheitsorientierte Personen genügend unterstützt fühlen.

Frage 6: Glauben Sie, dass sich das Portfolio für Sie gelohnt hat?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	16	64,0 %	64,0 %
2	7	28,0 %	92,0 %
3	2	8,0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

92 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass sich die Übersetzungsübung mit Portfolio „In hohem Maße“ oder „Sehr“ für sie gelohnt hat. Dieses Ergebnis wurde mit der Meinung der Kontrollgruppe dazu, ob sich die traditionelle Übersetzungsübung gelohnt hat, verglichen:

Kontrollgruppe (n = 14):

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	0	0 %	0 %
2	1	7,1 %	7,1 %
3	0	0 %	7,1 %
4	7	50,0 %	57,1 %
5	6	42,9 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	14	100 %	

Anschließend wurde noch ermittelt, ob sich die Mittelwerte der beiden Gruppen signifikant unterscheiden. Dazu wurde ein t-Test mit zwei unabhängigen Stichproben bei angenommener Ähnlichkeit der Varianz durchgeführt. Das Signifikanzniveau α liegt bei 0,05.

	Mittelwert Portfolio	**Mittelwert Kontrollgruppe**	**p-Wert**
Gelohnt	1,44	4,29	**.000**

Die Teilnehmer der Kontrollgruppe sind der Meinung, dass sich die traditionelle Übersetzungsübung hoch signifikant weniger für sie gelohnt hat als die Übersetzungsübung mit Portfolio. Genau wie beim Lernteamcoaching ist dabei jedoch zu beachten, dass es sich nur um eine kleine Stichprobe handelt, sodass diese Aussage nicht generalisiert werden kann. Wie beim Lernteamcoaching, wurde auch hier die lehrerzentrierte Fachübersetzungsübung von einer anderen Lehrkraft gehalten als die Übung mit Portfolio, sodass möglicherweise andere Aspekte bei der schlechteren Bewertung der Kontrollgruppe eine Rolle spielen, wie beispielsweise die Auswahl der Themen für die zu übersetzenden Texte oder Sympathie bzw. Antipathie. Dennoch ist die hohe Zustimmung der Portfolio-Gruppe ein Indiz dafür, dass gewissheits- und ungewissheitsorientierte Personen bzw. Anfänger und Fortgeschrittene mit Gewinn an der Portfolio-Übersetzungsübung teilgenommen haben.

Frage 7: Haben Sie durch das Portfolio mehr gelernt als in einer traditionellen Übersetzungsübung mit Abschlussklausur?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	14	56,0 %	56,0 %
2	9	36,0 %	92,0 %
3	1	4,0 %	96,0 %
4	1	4,0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

92 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass sie in der Übersetzungsübung mit Portfolio mehr gelernt haben als in der traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsübung. Nur ein Teilnehmer glaubt, dass kaum ein Lernvorteil gegenüber der traditionellen Übersetzungsübung besteht. Dieses Ergebnis kann ein Indiz dafür sein, dass die aktivierende Methode Portfolio der traditionellen Übersetzungsübung im Hinblick auf den Erwerb von Wissen überlegen ist. Aus den bereits weiter oben ausgeführten Gründen ist jedoch eine Reduzierung der

Subjektivität der Selbsteinschätzung durch den Vergleich von Noten nicht durchgeführt worden, sodass die Aussagekraft des Ergebnisses eingeschränkt ist. Ob der empfundene Lernvorteil der Portfolio-Übung gegenüber der traditionellen Übersetzungsübung mit dem erhöhten Arbeitsaufwand zu tun hat, wird bei den Korrelationen (siehe unten) geklärt.

Frage 8: Haben Sie das Portfolio als vorteilhaft gegenüber einer Abschlussklausur empfunden?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	16	64,0 %	64,0 %
2	8	32,0 %	96,0 %
3	1	4,0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

96 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass die Anfertigung eines Portfolios für sie vorteilhafter ist als eine Abschlussklausur. Dieses Ergebnis ist insbesondere im Hinblick auf den festgestellten hohen Arbeitsaufwand interessant: Trotz dieser hohen Arbeitsbelastung wird dieses Format von den Teilnehmern gegenüber einer Übersetzungsübung mit Abschlussklausur bevorzugt. Dafür sprechen auch einzelne Statements der Teilnehmer zu Frage 15 (siehe unten).

Frage 9: Haben Sie von der kompetenzorientierten Bewertung im Portfolio profitiert?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	14	56,0 %	56,0 %
2	7	28,0 %	84,0 %
3	2	8,0 %	92,0 %
4	2	8,0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0			
gesamt	25	100 %	

84 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass sie von der kompetenzorientierten Bewertung im Portfolio profitiert haben. Nur zwei Teilnehmer empfinden die kompetenzorientierte Bewertung nicht als Vorteil. Auch bei den Kommentaren zu Frage 15 (siehe unten) zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit der kompetenzorientierten Bewertung, insbesondere mit der Möglichkeit der Entscheidung, welche translatorischen Kompetenzen jeweils in einer Arbeitsprobe bewertet werden sollen. Auch dieses Ergebnis ist als Hinweis für eine gelungene Integration gewissheits- und ungewissheitsorientierter Personen bzw. von Anfängern und Fortgeschrittenen zu werten.[237]

Frage 10: Haben Sie von der Beratung im Rahmen des Portfolios profitiert?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	Prozent	Kumulativ
1	16	64,0 %	64,0 %
2	7	28,0 %	92,0 %
3	2	8,0 %	100 %
4	0	0 %	100 %
5	0	0 %	100 %
6	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

[237] Vgl. dazu auch die Kommentare von Teilnehmern zur kompetenzorientierten Bewertung im qualitativen Teil des Fragebogens.

92 % der Teilnehmer sind der Meinung, dass sie von der Beratung im Rahmen des Portfolios profitiert haben. Das intensive persönliche Feedback nach jeder Arbeitsprobe sowie die Möglichkeit zur Beratung bei der Auswahl der Texte ist anscheinend ein gelungenes Element der Unterstützung und Strukturierung und trägt damit offensichtlich zur guten Integration gewissheits- und ungewissheitsorientierter Personen und zur individuellen Förderung von Anfängern und Fortgeschrittenen bei.

Frage 11: Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal ein Portfolio durchführen?
1 = Ja; 2 = Ja, aber nur wenn…; 3 = Nein (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	21	84,0 %	84,0 %
2	4	16,0 %	100 %
3	0	0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

Alle Teilnehmer möchten das Portfolio noch einmal durchführen, davon vier Teilnehmer mit Einschränkungen. Kein Teilnehmer lehnt die Wiederholung des Portfolio-Konzepts ab. Diese sehr hohe Zustimmung zum Konzept ist ein Hinweis darauf, dass sich das Konzept in einer Lerngruppe mit hoher bis sehr hoher Heterogenität insgesamt bewährt hat.

Frage 12: Haben Sie ähnliche Lernkonzepte in Ihrem bisherigen Studium kennengelernt?
1 = Ja; 2 = Nein (0 = keine Angabe)

	Häufigkeit	**Prozent**	**Kumulativ**
1	10	40,0 %	40,0 %
2	15	60,0 %	100 %
0	0	0 %	100 %
gesamt	25	100 %	

Zehn Teilnehmer haben bereits ähnliche Lernkonzepte wie das Portfolio kennengelernt. Überwiegend sind Portfolio-Konzepte jedoch noch nicht bekannt gewesen. Angesichts der sehr hohen Zustimmung zum Portfolio-Konzept könnte eine Umsetzung in einer größeren Anzahl von Übersetzungsübungen in Betracht gezogen werden, um solche alternativen Konzepte bekannter zu machen. Allerdings ist dabei der hohe Arbeitsaufwand zu bedenken, d. h. ein gewisser Teil der Übersetzungsübungen sollte mit einem normalen oder niedrigeren Arbeitsaufwand verbunden sein, um die Studierenden nicht über Gebühr zu belasten.

Frage 13: In welchem Maße haben Sie folgende Fähigkeiten entwickeln können?
1 = In hohem Maße; 6 = Überhaupt nicht (0 = keine Angabe)

Die Ergebnisse zu dieser Frage wurden mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe verglichen (Vergleich der Mittelwerte). Dazu wurde ein t-Test mit zwei unabhängigen Stichproben bei angenommener Ähnlichkeit der Varianz durchgeführt. Das Signifikanzniveau α liegt bei 0,05.

	Mittelwert Portfolio	**Mittelwert Kontrollgruppe**	**p-Wert**
Eigenverantwortung	1,44	2,79	**.000**
Zeitmanagement	2,08	3,36	**.001**
Teamfähigkeit	3,68	3,07	.155
Projektmanagement	2,92	3,36	.322
Präsentationsfähigkeit	2,52	4,43	**.000**
Kommunikationsfähigkeit	2,56	3,93	**.002**
Kreativität	2,40	4,14	**.000**
Problemlösefähigkeit	1,52	3,50	**.000**
Wissensmanagement	1,36	2,71	**.000**

Die beiden Gruppen unterscheiden sich im Mittel deutlich hinsichtlich der Einschätzung ihres Erwerbs sozioprofessioneller Kompetenz: Abgesehen von der Teamfähigkeit und dem Projektmanagement schätzen sich die Portfolio-Teilnehmer bei allen aufgeführten sozioprofessionellen Fähigkeiten signifikant (teilweise sogar hoch signifikant) besser ein als die Kontrollgruppe. Möglich ist jedoch, dass diese subjektive Einschätzung nicht dem objektiven Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten entspricht (vgl. dazu Kap. 2.1.2 zur Messung generischer Kompetenzen).

Eine endgültige Bewertung kann daher nur zusammen mit den Beobachtungen der Lehrkraft (vgl. Kap. 4.3.3.1.3) erfolgen.

Bei der Konzeption des Portfolios wurde erwartet, dass sich aufgrund der individualisierten Lehrmethode Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Projektmanagement, Problemlösefähigkeit und Wissensmanagement sehr gut bis gut (Mittelwert < 2,0) entwickeln werden, während Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit und Kreativität bei diesem Konzept nicht im Vordergrund stehen (vgl. Kap. 4.3.1). Die Mittelwerte zeigen, dass die Teilnehmer ihren Fortschritt beim Wissensmanagement am höchsten eingeschätzt haben (Mittelwert 1,36). Sehr gut schnitten bei der subjektiven Bewertung auch Eigenverantwortung (1,44) und Problemlösefähigkeit (1,52) ab, womit sich die an dieses Konzept gestellten Erwartungen erfüllen (vgl. dazu Kap. 4.3.1). Auch für das Zeitmanagement war bei der Konzeption eine gute bis sehr gute Entwicklung erwartet worden (vgl. Kap. 4.3.1). In der Einschätzung der Teilnehmer liegt ihr Fortschritt beim Zeitmanagement mit einem Mittelwert von 2,08 nur knapp über der Grenze einer sehr guten bis guten Entwicklung. Schlechter als erwartet wurde das Projektmanagement eingestuft (2,92). Da es sich beim Portfolio-Konzept nicht um eine kollaborative Methode handelt und von den Teilnehmern keine Präsentation ihrer Ergebnisse gefordert wird, war für die entsprechenden Fähigkeiten nur ein mittelmäßiger Fortschritt erwartet worden (vgl. Kap. 4.3.1). Tatsächlich wurde der Fortschritt bei der Teamfähigkeit (3,68), Kommunikationsfähigkeit (2,56), Präsentationsfähigkeit (2,52) und Kreativität (2,40) von den Teilnehmern jeweils im mittleren Bereich (Mittelwert > 2,0 aber < 4,0) eingestuft. Außer beim Projektmanagement stimmt daher der von den Teilnehmern subjektiv empfundene Fortschritt bei den Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz mit der Prognose überein, die bei der Konzeption der Methode im Hinblick auf die Entwicklung dieser Kompetenz gestellt wurde.

Korrelationen:

Wegen der insgesamt sehr hohen Zustimmung zu Frage 1 und damit einhergehend der sehr geringen Varianz war eine Berechnung der Korrelationen zwischen Frage 1 und den anderen Fragen zur Zufriedenheit mit den Elementen des Portfolio-Konzepts nicht sinnvoll.

Um jedoch die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Elementen des Portfolios abschätzen zu können, wurden die partiellen Korrelationen zwischen den Variablen Informationsmaterial, Arbeitsaufwand, Unterstützung durch die Dozentin, Arbeitsatmosphäre, Mehrwert der Übung („Glauben Sie, dass sich das Portfolio für Sie gelohnt hat?“), Lernvorteil gegenüber einer traditionellen Übersetzungsübung, Wunsch nach Wiederholung, Vorteil gegenüber Abschlussklausur, Vorteil der Kompetenzorientierung und Vorteil der Beratung berechnet. Die Kontrollvariable war dabei „Hat Ihnen das Erstellen eines Portfolios gefallen?“ (Frage 1), da diese möglicherweise auf alle anderen Variablen einwirkt. Signifikante Korrelationen bestehen dabei zwischen:

- Zufriedenheit mit dem Informationsmaterial und Unterstützung durch die Dozentin, Arbeitsatmosphäre, Kompetenzorientierung und Beratung
- Unterstützung durch die Dozentin und Informationsmaterial, Arbeitsatmosphäre, Kompetenzorientierung und Beratung
- Arbeitsatmosphäre und Informationsmaterial, Unterstützung durch die Dozentin
- Hat sich das Portfolio für Sie gelohnt und Lernvorteil gegenüber traditioneller Übersetzungsübung, Abschlussklausur,
- Lernvorteil gegenüber traditioneller Übersetzungsübung und Hat sich das Portfolio für Sie gelohnt, Abschlussklausur, Kompetenzorientierung und Beratung
- Abschlussklausur und Hat sich das Portfolio für Sie gelohnt, Lernvorteil gegenüber traditioneller Übersetzungsübung, Kompetenzorientierung und Beratung
- Kompetenzorientierung und Informationsmaterial, Unterstützung durch die Dozentin, Lernvorteil gegenüber traditioneller Übersetzungsübung und Abschlussklausur
- Beratung und Informationsmaterial, Unterstützung durch die Dozentin, Lernvorteil gegenüber traditioneller Übersetzungsübung und Abschlussklausur.
- Bei den Variablen ‚Arbeitsaufwand‘ und ‚Wunsch nach Wiederholung‘ gibt es keine signifikanten Korrelationen mit anderen Variablen.

Bei der Berechnung der partiellen Korrelationen zwischen den Elementen des Portfolio-Konzepts zeigen sich deutliche Korrelations-Cluster: Zum einen korrelieren die Elemente ‚Zufriedenheit mit dem Informationsmaterial', ‚Unterstützung durch die Dozentin', ‚Arbeitsatmosphäre', ‚Kompetenzorientierung' und ‚Beratung' miteinander. Möglicherweise lässt sich daraus schließen, dass alle diese Elemente für die generelle Zufriedenheit mit der Methode und die gelungene Integration der hoch heterogenen Lerngruppe eine Rolle spielen. Allerdings lassen sich aus Korrelationen grundsätzlich keine Kausalitäten schließen. Dennoch scheinen diese fünf Elemente sich gegenseitig zu beeinflussen.

Zum anderen gibt es einen Cluster partieller Korrelationen zwischen ‚Hat sich das Portfolio für Sie gelohnt?', ‚Lernvorteil gegenüber einer traditionellen Übersetzungsübung', ‚Vorteil gegenüber einer Abschlussklausur', ‚Kompetenz-orientierung' und ‚Beratung'. Auch in diesem Fall darf aus den partiellen Korrelationen nicht auf eine kausale Wechselwirkung der Elemente geschlossen werden, dennoch scheinen die betreffenden Elemente hier ebenfalls in einer Beziehung zueinander zu stehen (vgl. dazu auch die Diskussion in Kap. 4.3.3.2).

Qualitativer Teil

Frage 11: Würden Sie gerne in einer anderen Lehrveranstaltung noch einmal ein Portfolio durchführen? Antwort: Ja, aber nur wenn…

Auf diese Frage haben vier Teilnehmer geantwortet. Ein Kommentar knüpft den Wunsch nach einer Wiederholung an ein Feedback („Ja, aber nur wenn wir zwischendurch ein Feedback bekommen"). Ein weiterer Kommentar bemängelt den Umfang der Arbeitsproben („Ja, aber nur wenn mehr übersetzt würde"). Außerdem wurde in einem Kommentar gewünscht, die Textanalyse wegfallen zu lassen („Ja, aber nur wenn wir nicht immer dieselbe Textanalyse ausfüllen müssen"), sowie generell der hohe Arbeitsaufwand bemängelt („Ja, aber nur wenn der Zeitaufwand ein bisschen niedriger wäre"). Die Antworten stimmen damit im Großen und Ganzen mit den Ergebnissen des quantitativen Teils überein. Die geringe Anzahl an einschränkenden Kommentaren kann als Indiz für eine generelle Zufriedenheit mit dem Konzept gewertet werden.

Frage 12: Haben Sie ähnliche Lernkonzepte in Ihrem bisherigem Studium kennengelernt?

Zu dieser Frage gab es acht Antworten. Drei Teilnehmer berichten, dass sie schon einmal in anderen Lehrveranstaltungen ein Portfolio erstellen mussten. In einem weiteren Kommentar werden ein Übersetzungskurs, bei dem es um Projektmanagement mit verteilten Aufgaben geht, sowie ein Kurs mit Textanalyse und Übersetzung nach einem bestimmten Übersetzungsauftrag erwähnt. Als weitere ähnliche Lehrkonzepte werden das Erstellen von Glossaren, der Erwerb von Recherchekompetenz und Projektarbeit in Übersetzungsübungen genannt. Generell scheinen Portfolios im untersuchten Studiengang noch nicht sehr weit verbreitet zu sein. Angesichts der hohen Zufriedenheit mit der Methode ist eine Anwendung in weiteren Lehrveranstaltungen überlegenswert.

Frage 14: Was würden Sie am Konzept des Portfolios verbessern?

Auf diese Frage haben 22 Teilnehmer geantwortet, davon meinen 11, dass am Konzept nichts verbessert werden müsse. Acht Kommentare beschäftigen sich mit der Textanalyse. Dabei gibt es verschiedene Vorschläge zur Veränderung, beispielsweise bei folgenden Kommentaren: „Immer noch finde ich manche Stellen der Textanalyse unnötig. Ansonsten ist alles in Ordnung“ oder „Anstatt einer Textanalyse würde ich lieber einen Kommentar zum jeweiligen Text schreiben“ sowie „Meiner Meinung nach könnte die Gestaltung der Textanalyse besser werden. Nicht alle Fragen der Textanalyse können beantwortet werden, denn die Texte sind je nach Arbeitsprobe anders und die Analysekriterien sind deswegen unterschiedlich“. Diese Kommentare decken sich mit den Aussagen der Teilnehmer in individuellen Gesprächen über die Arbeitsproben, bei denen häufig von den generellen Schwierigkeiten mit der stark formalisierten Textanalyse berichtet wurde.

Von den übrigen Teilnehmern, die auf diese Frage geantwortet haben, wurde der hohe Zeitaufwand für die Erstellung der Glossare erwähnt sowie der Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung der Recherchekompetenz und nach der Möglichkeit zur Gruppenarbeit geäußert. Von diesen vereinzelten Kommentaren abgesehen gab es keine weiteren Wünsche an eine Änderung des Konzepts.

Frage 15: Gegen Sie ein kurzes Statement zum Portfolio ab.
Am besten gefallen hat mir…
Alle Befragten haben auf diese Frage geantwortet. Bei vielen Kommentaren standen die vielfältigen Elemente, bei denen die Studierenden selbstbestimmt arbeiten konnten, im Mittelpunkt, beispielsweise die freie Textwahl, der Textpool, die freie Wahl der zu beurteilenden Kompetenzen, die Möglichkeit der Benutzung von Tools und die Möglichkeit, individuelle Themenschwerpunkte zu bilden. Beispiele dafür sind folgende Kommentare:
„Am besten gefallen hat mir die Arbeit mit Multiterm und die Auswahl der Themen. Ich meine damit, dass man selbst das Thema aussuchen kann."
„Am besten gefallen hat mir, dass man die Texte wählen kann, denn so kann man das übersetzen, wofür man sich interessiert. Die Anfertigung einer Textanalyse und eines Glossars hilft sehr beim Prozess der Übersetzung."
und „Am besten gefallen hat mir, dass man verschiedene Kompetenzen bewerten kann."

Ein weiterer Themenschwerpunkt ist die Praxisnähe der Übung sowie die Möglichkeit, realistische Abläufe einzuüben, wie beispielsweise in den folgenden Kommentaren: „Am besten gefallen hat mir, dass man durch das Erstellen des Portfolios einen (realistischen) Einblick in das Berufsleben werfen kann", „Am besten gefallen hat mir, dass die Texte und ihre Übersetzungen möglichst reale Bedingungen darstellen, wie in der Übersetzungspraxis. Außerdem: wir arbeiten allein und müssen Lösungen für bestimmte Probleme finden und rechtfertigen" und „Am besten gefallen hat mir, dass ich genug Zeit hatte, mich mit dem Text auseinander zu setzen. Der Ablauf einer Übersetzung (von Referenzmaterial über Glossar bis zum ZT) wurde routinierter und das Wechseln des Textes jede paar Wochen hat dazu beigetragen, dass der Kurs abwechslungsreich blieb und die Möglichkeit bestand, sich mit mehreren Themen zu beschäftigen".

Auch auf das Thema ‚Kompetenzorientierte Bewertung', ‚Feedback' und ‚formative Bewertung/Vorteil gegenüber Abschlussklausur' bezogen sich eine Reihe von Kommentaren, wie beispielsweise folgende: „Am besten gefallen hat mir, dass man noch die Möglichkeit hat, ein Feedback zu bekommen und noch vor dem Semesterende an schwierigen Stellen zu arbeiten", „Am besten gefallen hat mir, dass

man sich auf die Verbesserung bestimmter Kompetenzen konzentrieren kann“ sowie „Die Beratung/Betreuung der Dozentin war von großem Vorteil. Mir gefällt, dass man nicht nur auf die eigenen Fehler aufmerksam gemacht wird, sondern auch gelobt wird. Die geleistete Arbeit wird von Ihnen anerkannt. Das machen nicht viele oder die wenigsten Dozenten in dieser Universität“. Die positiven Rückmeldungen zur kompetenzorientierten/formativen Bewertung sowie allgemein zum Feedback zeigen deutlich, dass die individualisierte Förderung und Unterstützung von den Studierenden sehr geschätzt wird und ihnen bei der Verbesserung ihrer translatorischen Kompetenzen geholfen hat.

Am wenigsten gefallen hat mir…

Zu dieser Frage gab es 17 Kommentare. Davon meinen fünf, dass ihnen gar nichts schlecht gefallen habe. Die restlichen Kommentare beziehen sich, wie schon bei den Verbesserungsvorschlägen, überwiegend auf die Textanalyse. Andere Teilnehmer erwähnen den hohen Arbeitsaufwand, entweder für das gesamte Konzept oder für Teile, wie beispielsweise das Erstellen des Glossars. Beispiele dafür sind folgende Kommentare: „Am wenigsten gefallen hat mir der Arbeitsaufwand. Manchmal, vor allem am Semesterende, merkt man schon, dass man viel mehr als bei einer ‚normalen‘ Übersetzungsübung machen muss“ und „Am wenigsten gefallen hat mir, dass diese Arbeitsweise sehr aufwändig ist. Vielleicht könnten die Personen, die keine Modulprüfung machen, ein bisschen weniger arbeiten, eine kürzere Analyse machen oder weniger Einträge für das Glossar erarbeiten“. Desweiteren wurde von einem Teilnehmer bemängelt, dass manchmal nicht genug Zeit für individuelle Fragen während der Veranstaltung bleibe. Zwei Teilnehmer merken an, dass ihnen die Arbeit mit Glossaren generell keinen Spaß mache. Grundsätzlich werden, abgesehen von der Kritik an der Textanalyse, nur vereinzelt negative Kommentare geäußert, was sich mit den guten Ergebnissen im quantitativen Teil und der hohen Zustimmung zur Methode deckt.

4.3.3.1.2 Lernkurven der Teilnehmer

Als Instrument für die Verfolgung des Lernfortschritts der Teilnehmer wurden von insgesamt 23 Teilnehmern (18 Studierende im BA-Studiengang und 5 Studierende im MA-Studiengang) Lernkurven erstellt, bei denen sowohl der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Texte als auch die dafür vergebenen Noten aufgezeichnet wurden.[238] Zur Beurteilung der Wirksamkeit des Portfolio-Konzepts mit dem auf Kellys Translationskompetenzmodell basierenden Kompetenzraster wäre eine Verfolgung der Entwicklung einzelner Kompetenzen über mehrere Semester hinweg interessant gewesen. Methodisch ist diese Vorgehensweise jedoch beim hier vorgestellten Portfolio-Konzept nicht umsetzbar, da die Studierenden die Einzelkompetenzen, die in jeder Arbeitsprobe bewertet werden, nach eigenem Ermessen auswählen (vgl. Kap. 4.3.1). Es ist daher beispielsweise möglich, dass Lernende die IT-Kompetenz im ersten Semester der Teilnahme gleich in der ersten Arbeitsprobe bewerten lassen und dann erst wieder im zweiten Semester der Teilnahme. Diese Diskontinuität erschwert Aussagen über die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen. Es können jedoch Aussagen über die Entwicklung der Summe aller Kompetenzen getroffen werden, wobei zu dieser aggregierten Bewertung die erreichte Note in der jeweiligen Arbeitsprobe herangezogen wird. Die erreichten Noten alleine geben jedoch noch keine Hinweise auf den erzielten Lernfortschritt, da die ausgewählten Texte unterschiedliche Schwierigkeitsgrade haben. Daher werden die verschiedenen Schwierigkeitsgrade der Texte bei der Beurteilung des Lernfortschritts unterschiedlich gewichtet:

- Schwierigkeitsgrad leicht = Faktor 0,4
- Schwierigkeitsgrad leicht-mittel = Faktor 0,3
- Schwierigkeitsgrad leicht-mittel-anspruchsvoll = Faktor 0,2
- Schwierigkeitsgrad mittel-anspruchsvoll = Faktor 0,1

Wie bereits in Kap. 4.3.1 erwähnt, konnte keine Kategorie mit sehr anspruchsvollen Texten gebildet werden, weil dafür zu wenige passende Texte gefunden wurden. Der Faktor für den Schwierigkeitsgrad wurde mit der für den jeweiligen Text erreichten Note multipliziert. Die Ergebnisse erscheinen im individuellen Lernkurvendiagramm

---

238 Die einzelnen Lernkurven aller Teilnehmer erscheinen im Anhang 7.3.2.

des Teilnehmers, wobei auf der x-Achse die fortlaufenden Nummern der Arbeitsproben (Semester 1 Arbeitsprobe 1, Semester 1 Arbeitsprobe 2 usw.) und auf der y-Achse die gewichtete Note (erreichte Note x Faktor für Schwierigkeitsgrad) abgetragen werden. Im Lernkurven-Diagramm ist außerdem eine lineare Trendlinie abgebildet, die die allgemeine Tendenz des Lernfortschritts beschreibt.[239]

Eine getrennte Betrachtung der Lernkurven der MA- und der BA-Studierenden erscheint sinnvoll, da die MA-Studierenden generell nur ein Semester lang (ausnahmsweise auch zwei) an dem Kurs teilnehmen, die BA-Studierenden dagegen ein bis vier Semester.[240]

Lernkurven der BA-Studierenden:

Die Lernkurven der 18 BA-Studierenden erfassen deren Lernfortschritt über zwei bis vier Semester (je nach Dauer der Kursteilnahme). Die wichtigsten Ergebnisse, die sich aus den Lernkurven der BA-Studierenden ableiten lassen, werden in diesem Kapitel anhand besonders auffälliger Beispiele erläutert. Einige der BA-Studierenden hatten bereits ein oder zwei Semester an der vorherigen Fachübersetzungsübung teilgenommen. Etwa die Hälfte der BA-Studierenden hat nicht Technik als Sachfach.

Insgesamt gesehen verzeichnen die BA-Studierenden im Verlauf ihrer Teilnahme am Portfolio-Konzept Lernfortschritte, zum Teil sogar sehr große. Bis auf zwei Ausnahmen (Vp7, Vp13) zeigt die Trendlinie der Lernkurven bei allen BA-Studierenden nach oben. Die negativen Trendlinien lassen sich erklären: Vp13 hat nach diversen Problemen das Studium im zweiten Teilnahme-Semester abgebrochen. Bei Vp7 kann man erkennen, dass im zweiten Semester (dessen Abschlussnote als Note für die Modulprüfung zählt) zwei leichtere Texte gewählt wurden, um bessere Noten zu erzielen, wodurch die Trendlinie der Lernkurve insgesamt tendenziell nach unten zeigt bzw. sich nicht eindeutig positiv entwickelt. Nur der letzte ausgewählte Text war dann wieder aus der Kategorie mittel-anspruchsvoll, sodass die Kurve sich ganz am Ende wieder nach oben bewegt (vgl. Abb. 39).

---

239 Berechnet wurde die lineare Regression ($y = ax+b$).

240 Am Kurs haben Studierende des alten BA teilgenommen, die bereits ein oder zwei Semester des drei Semester umfassenden Moduls bestanden hatten, sodass sie nur noch das restliche bzw. die restlichen Semester am Portfolio-Kurs teilnehmen mussten. Die anderen BA-Studierenden haben das Modul mit dem Portfolio-Kurs begonnen und daher drei (oder ausnahmsweise auch vier) Semester teilgenommen.

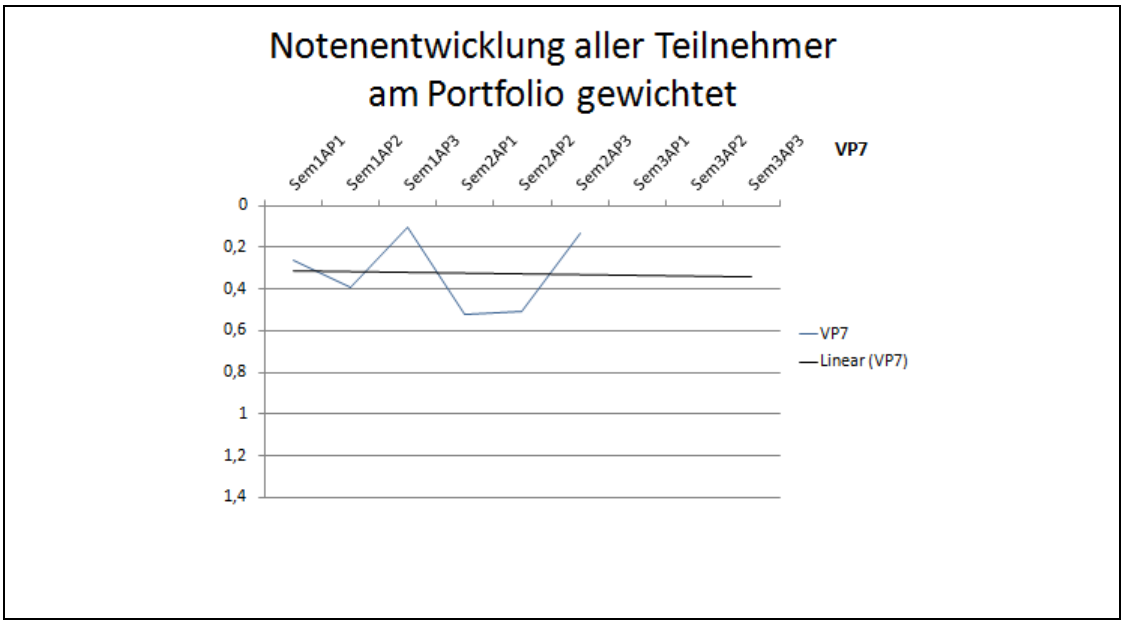

Abb. 39: Lernkurve Vp7

Bei den BA-Studierenden war das im Verlauf von sechs Semestern der einzige Fall, bei dem diese Auswahl der Texte nach Nützlichkeitserwägungen beobachtet werden konnte. Generell kann daher für die BA-Studierenden von einem guten Lernfortschritt in der Portfolio-Übersetzungsübung ausgegangen werden. Teilweise fällt dieser Lernfortschritt sogar sehr deutlich aus, beispielsweise bei Vp5, Vp10, Vp16, Vp18, VP19 und VP20, die alle als Anfänger mit sehr wenigen Vorkenntnissen im Sachfach und nur wenig Übersetzungsroutine gestartet sind und am Ende gute bis sehr gute Ergebnisse auch bei Texten mit dem Schwierigkeitsgrad ‚mittel-anspruchsvoll' erzielt haben.

Ein herausragendes Beispiel für diese positive Entwicklung der BA-Studierenden ist Vp16, die anfangs auch bei einem leichten Text sehr große Schwierigkeiten insbesondere bei der Transferkompetenz hatte, sich dann aber stetig verbessert und am Ende sogar bei einem Text der Kategorie ‚mittel-anspruchsvoll' ein sehr gutes Ergebnis erzielt und in ihrer Textanalyse eine stark verbesserte Transferkompetenz gezeigt hat (vgl. Abb. 40).

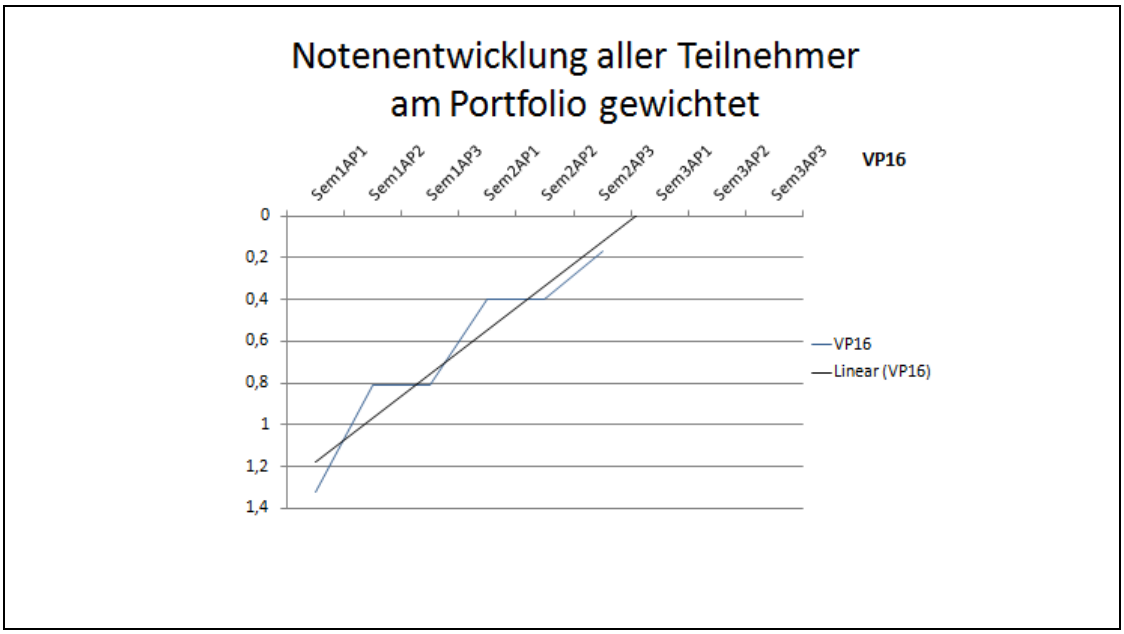

Abb. 40: Lernkurve Vp16

Ausnahmslos alle BA-Studierenden haben im Verlauf ihrer Teilnahme Texte der Kategorie ‚mittel-anspruchsvoll' ausgewählt und meistens auch mit gutem oder sehr gutem Ergebnis bewältigt. Wenn man davon ausgeht, dass die authentischen Texte im Textpool mit dem Schwierigkeitsgrad ‚mittel-anspruchsvoll' im realen Berufsleben von Übersetzern vorkommen, dann ist demnach mit dem Portfolio-Konzept eine Vorbereitung der BA-Studierenden auf die Berufswelt (vgl. Kap 2.4.6 zur Diskussion über die Employability sowie Kap. 3.3.4) möglich, wenn man ihnen genügend Zeit gibt und das entsprechende Umfeld bietet.

Auffällig ist, dass bei einigen BA-Studierenden die Lernkurve im mittleren Bereich, d. h. zwischen Ende des ersten und Anfang des dritten Semesters, schwankt und sich dann zum Ende hin auf hohem Niveau stabilisiert (beispielsweise bei Vp1, Vp2, Vp5, Vp10, Vp17, Vp18, Vp19). Als typisches Beispiel wird in Abb. 41 die Lernkurve von Vp10 gezeigt:

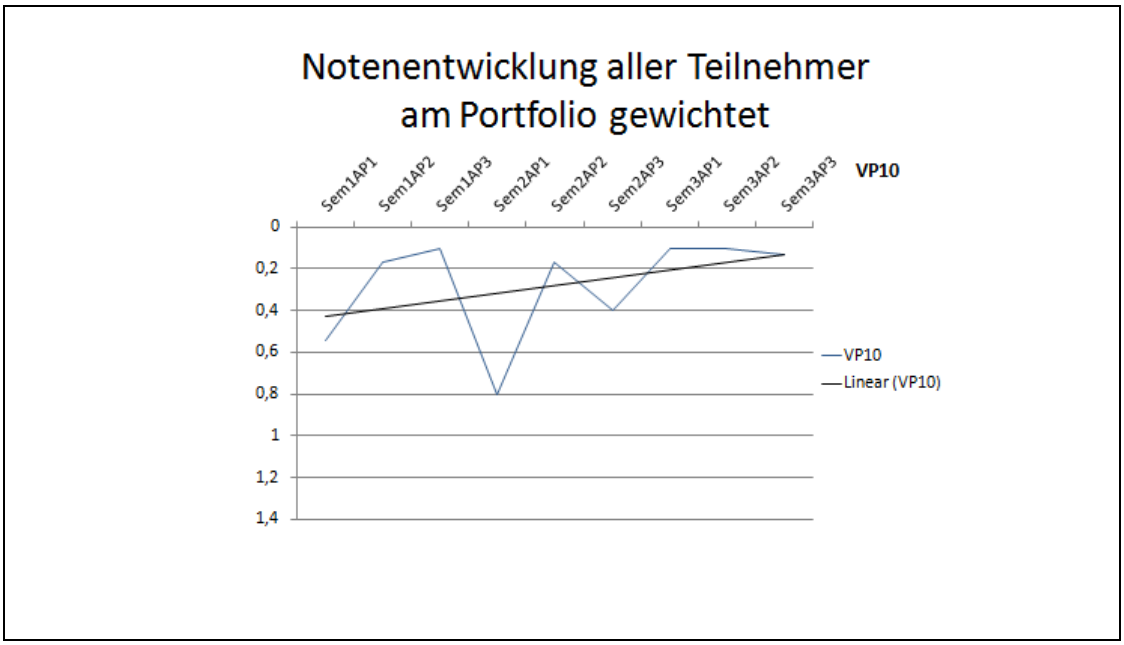

Abb. 41: Lernkurve Vp10

Selbst bei den BA-Studierenden, die vorher bereits eine Fachübersetzungsübung absolviert und daher für dieses Modul nur noch zwei Semester am Portfolio-Kurs teilgenommen haben, zeigt sich dieser Trend, d. h. auch bei diesen Teilnehmern gibt es nach anfänglichem Lernfortschritt Schwankungen und dann gegen Ende eine Tendenz zu einem guten bis sehr guten Ergebnis auch bei schwierigen Texten (Vp3, Vp7, Vp8, Vp11, Vp13, Vp15). Als Beispiel dafür wird in Abb. 42 die Lernkurve von Vp8 gezeigt:

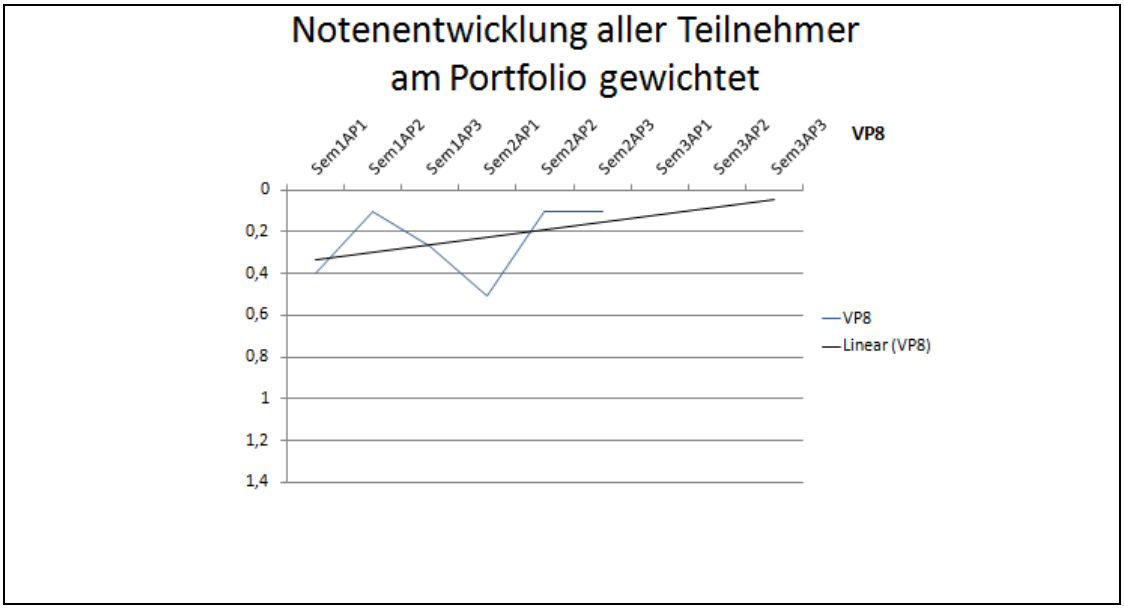

Abb. 42: Lernkurve Vp8

Diesen Teilnehmern fehlt das dritte Semester, um die guten Ergebnisse zu konsolidieren und mehr Sicherheit mit anspruchsvolleren Texten zu gewinnen. Die traditionelle Fachübersetzungsübung mit einheitlichen Texten und Klausuren, die sie vorher besucht haben, hat ihnen also keinen Vorteil verschafft. Um das Ziel einer Employability zu erreichen, d. h. Texte mit mittlerem bis anspruchsvollem Schwierigkeitsgrad dauerhaft gut oder sehr gut zu übersetzen, müssten BA-Studierende daher im Allgemeinen mindestens drei Semester am Portfolio-Kurs teilnehmen. Die leistungsstärksten BA-Studierenden (Vp1, Vp10, Vp11, Vp14, Vp15, Vp17, Vp19, Vp20) haben dabei am Ende zum Teil bessere Ergebnisse erzielt als die MA-Studierenden, die das Modul ohne Vorkenntnisse im Sachfach oder mit wenig Erfahrung im Fachübersetzen absolviert haben (Vp12, Vp22, Vp23). Ein Beispiel für diese am Ende vorhandene sehr gute translatorische Kompetenz einer BA-Studentin ist die hervorragende Entwicklung von Vp17, die in Abb. 43. vorgestellt wird:

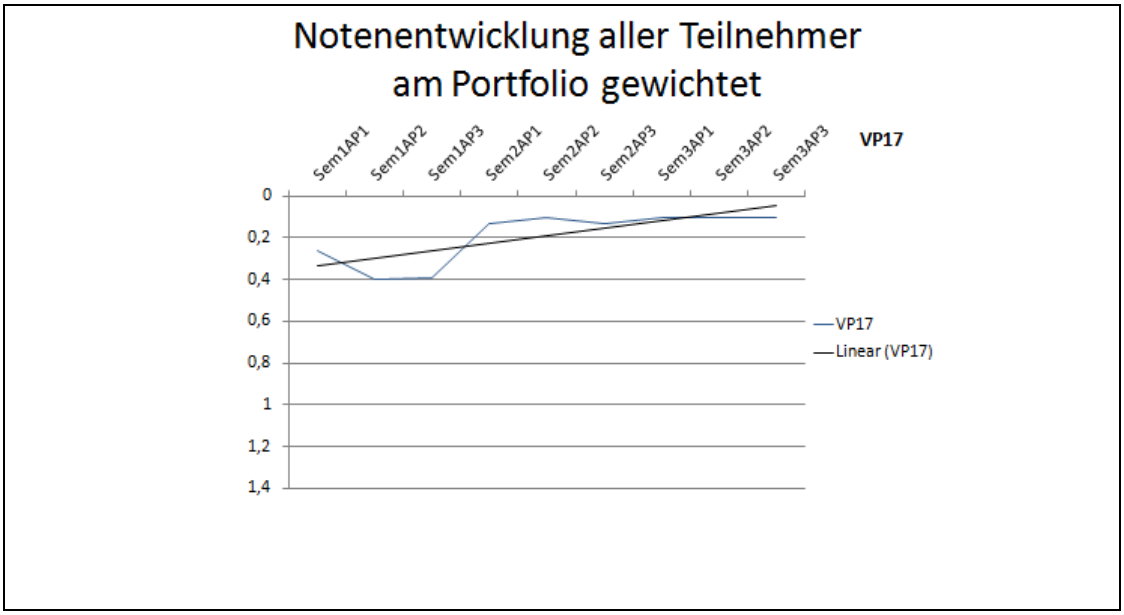

Abb. 43: Lernkurve Vp17

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die BA-Studierenden bis auf zwei Ausnahmen gut bis sehr gut vom Portfolio-Konzept profitiert haben. Insbesondere diejenigen Teilnehmer mit sehr großen Lücken im Vorwissen konnten einen hohen Lernfortschritt vorweisen. Alle BA-Studierenden haben im Laufe ihrer Teilnahme Texte bewältigt, die auch im Berufsalltag von Fachübersetzern vorkommen, und somit einen wichtigen Schritt in Richtung Employability zurückgelegt. Bei den

meisten Teilnehmern am Portfolio-Konzept aus dem BA-Studiengang konnten nach anfänglichen Fortschritten systematische Schwankungen und danach eine Konsolidierung auf höherem Niveau festgestellt werden. Eine Teilnahme am Portfolio-Konzept über mehrere Semester erscheint somit ratsam. Im folgenden Abschnitt werden die Lernfortschritte der MA-Studierenden anhand ihrer Lernkurven vorgestellt.

Lernkurven der MA-Studierenden:

Bei den fünf MA-Studierenden können zwei Gruppen unterschieden werden: Vp4 und Vp9 haben vor dem MA-Studium bereits in Spanien eine ‚*Licenciatura*'[241] absolviert und daher schon viel Erfahrung sowohl im Sachfach Technik als auch im Übersetzen im Allgemeinen gesammelt. Vp12, Vp22 und Vp23 dagegen haben vorher ein BA-Studium im übersetzungswissenschaftlichen Bereich absolviert. Als Besonderheit ist bei Vp22 und Vp23 noch zu erwähnen, dass sie Deutsch als Muttersprache haben und Spanisch als C-Sprache. Die Teilnahme dieser Studierenden wurde ermöglicht, da am FTSK für die A-Sprache Deutsch keine Fachübersetzungsübung Technik zur Verfügung steht. Beide hatten vorher keine Erfahrungen mit Übersetzungen im Fach Technik in der Sprachrichtung Spanisch-Deutsch.

Bei Vp4 und Vp9 kann man deutlich erkennen, dass sie bei Texten mit dem Schwierigkeitsgrad ‚mittel-anspruchsvoll' sofort sehr gute Ergebnisse erzielt haben. Diese beiden Teilnehmer haben also offensichtlich von ihrer langen Erfahrung mit Fachübersetzungen während der ‚Licenciatura' profitiert. Für diese beiden Teilnehmer wäre eine weitere Teilnahme am Portfolio-Kurs nur dann vorteilhaft gewesen, wenn sehr anspruchsvolle Texte hätten zur Verfügung gestellt werden können. Als Beispiel für diese beiden Studierenden wird in Abb. 44 die Lernkurve von Vp4 gezeigt:

241 Die spanische ‚Licenciatura' entspricht im Allgemeinen einem deutschen Diplom-Studiengang.

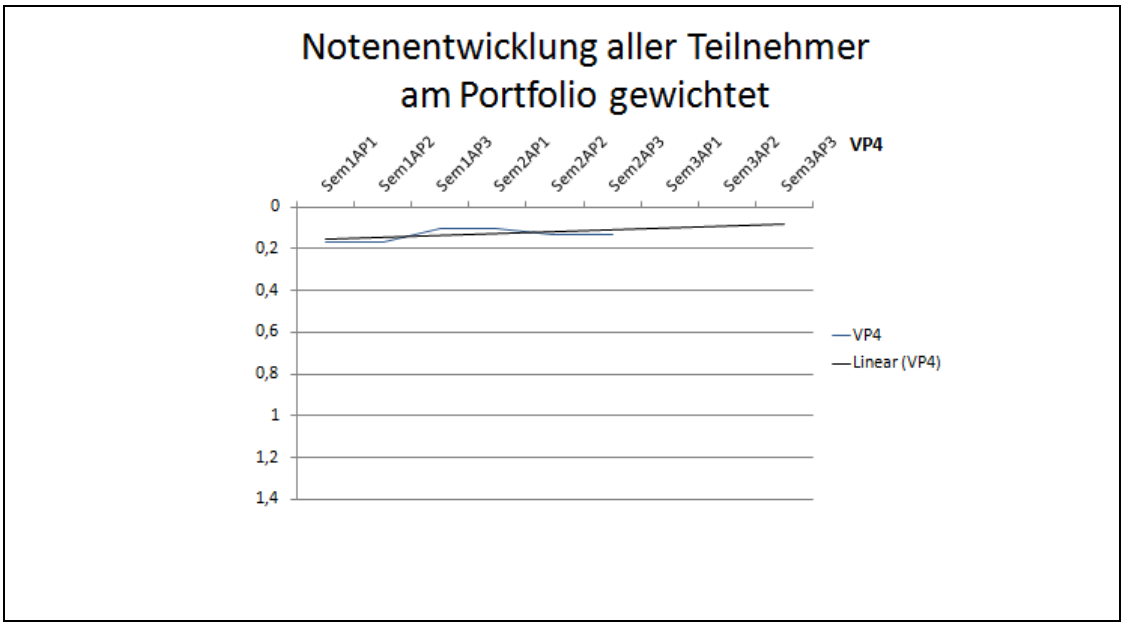

Abb. 44: Lernkurve Vp4

Bei Vp12 zeigt die Lernkurve recht steil nach unten (vgl. Abb. 45). Hier konnte, wie bei Vp7, deutlich beobachtet werden, dass zur Erzielung eines besseren Ergebnisses für die Modul-Abschlussnote am Ende ein leichter Text ausgewählt wurde. Die Ergebnisse der ersten beiden Arbeitsproben mit Texten der Kategorie ‚mittel-anspruchsvoll' waren mit 2,0 und 2,3 nicht herausragend gut (viele der Bachelor-Studierenden haben bessere Ergebnisse erreicht). Vp12 hätte daher sicherlich von einem oder zwei weiteren Semestern im Portfolio-Kurs profitieren können.

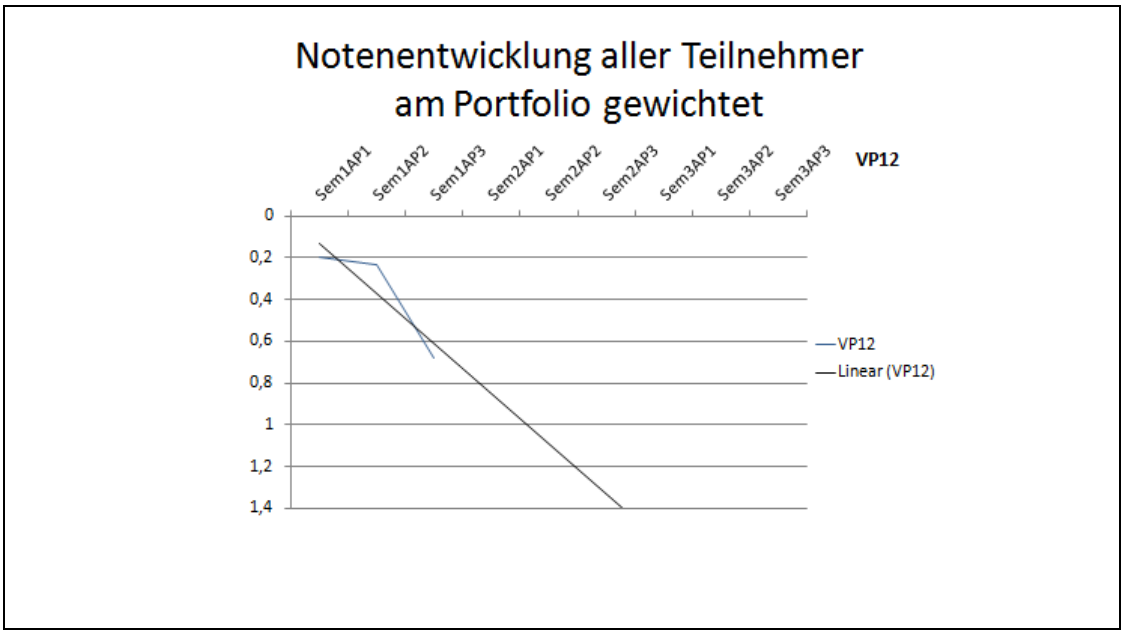

Abb. 45: Lernkurve Vp12

Bei den beiden Teilnehmern Vp22 und Vp23 zeigt die Lernkurve nach oben, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie selbst in dem einen Semester ihrer Teilnahme vom Portfolio-Konzept profitiert haben. Da beide Teilnehmer Spanisch als C-Sprache haben und vorher noch keine Übersetzungen Spanisch-Deutsch gemacht bzw. nur wenig Erfahrungen im Bereich Technik hatten, waren beide anfangs sehr vorsichtig in der Textauswahl, konnten sich dann aber zum Ende des Semesters bis zum Schwierigkeitsgrad ‚mittel-anspruchsvoll' steigern. Zur Konsolidierung der Leistungen im guten bis sehr guten Bereich wäre eine weitere Teilnahme am Portfolio-Kurs sicherlich für beide vorteilhaft (vgl. dazu als Beispiel die Lernkurve von Vp23 in Abb. 46).

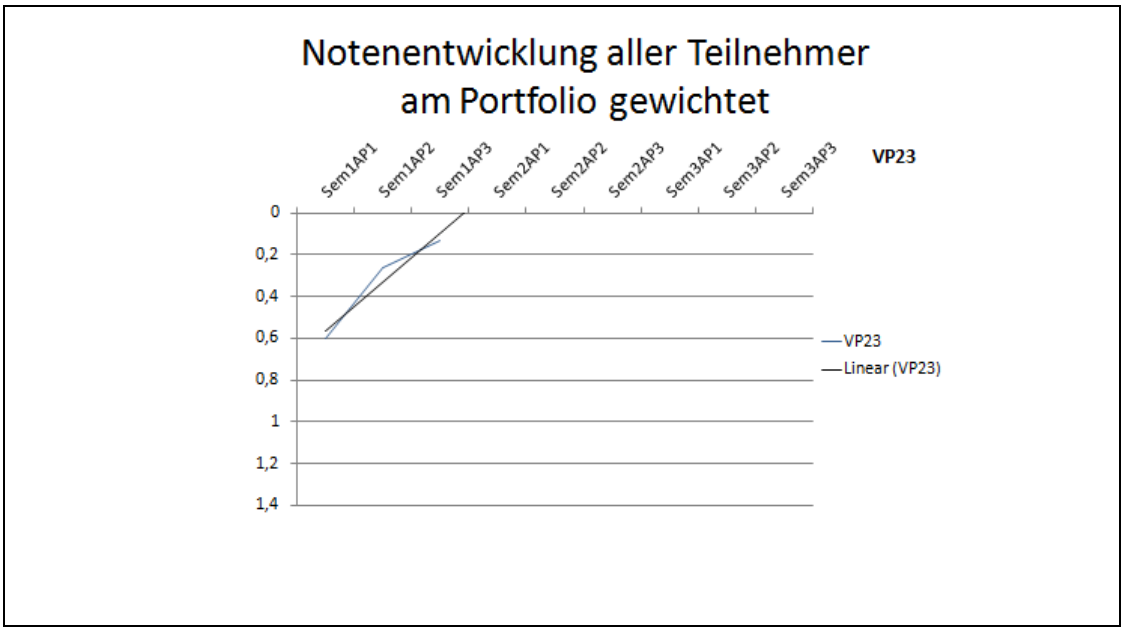

Abb. 46: Lernkurve Vp23

Insgesamt gesehen zeigen die Lernkurven der MA-Studierenden, dass auch sie vom Portfolio-Konzept profitiert haben. Allerdings hängt bei den Teilnehmern aus dem MA-Studiengang der Lernfortschritt sehr stark von ihrer Erfahrung mit der Übersetzung von Fachtexten ab. Für sehr fortgeschrittene Teilnehmer müsste eine Kategorie mit sehr anspruchsvollen Texten erstellt werden, um auch ihnen die Möglichkeit für einen hohen Lernzuwachs zu bieten.

Wenn man die Lernkurven unter Einbeziehung des Schwierigkeitsgrades vergleicht, erzielen MA-Studierende also nicht per se bessere Ergebnisse als BA-Studierende, selbst dann nicht, wenn sie in ihre Muttersprache übersetzen und daher gegenüber

den anderen Teilnehmern, die alle in die Fremdsprache übersetzen müssen, im Vorteil sind. Der entscheidende Faktor scheint die Erfahrung zu sein, die sie mit der Übersetzung von Fachtexten in der entsprechenden Sprachrichtung sammeln konnten. Wenn sie vorher keinen Diplom-Studiengang absolviert haben, können MA-Studierende im Portfolio-Konzept also einen guten Lernfortschritt erreichen, empfehlenswert wäre aber, dass auch sie drei Semester teilnehmen.

4.3.3.1.3 Beobachtungen der Lehrkraft

Da es sich bei dem Portfolio-Konzept nicht um eine kollaborative Methode handelt, kann bei den Beobachtungen der Lehrkraft in diesem Fall die Leitfrage zum Funktionieren der Gruppen bzw. der Integration der Teilnehmer in die Gruppen nicht beantwortet werden (vgl. Kap. 4). Die Beobachtungen zu den anderen Leitfragen dienen, wie schon beim Infomarkt (vgl. Kap. 4.1.3.1.3) und beim Lernteamcoaching (vgl. Kap. 4.2.3.1.2), der Reduzierung der Subjektivität der Antworten auf die Fragebögen, der Verfolgung der Entwicklung von Kompetenzen, insbesondere einzelner Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz, sowie der Überprüfung, ob die Prinzipien gelingenden Lernens erfolgreich umgesetzt werden konnten.

a) Wie reagieren die Teilnehmer auf die Einführung der Lehrmethode und wie gut wird die Methode im Verlauf der Lehrveranstaltung akzeptiert?

   Die Studierenden waren von Anfang an sehr interessiert am Portfolio-Konzept. Insbesondere die Möglichkeit, die Texte nach eigenen Kriterien auszuwählen, war Gegenstand von Nachfragen und positiven Kommentaren. Auch die Bewertung mithilfe eines Kompetenzrasters anstelle einer Abschlussklausur stieß auf großes Interesse und wurde von den Studierenden mit viel Wohlwollen aufgenommen. Das komplexe Portfolio-Konzept musste den ‚Neulingen' zu Beginn eines jeden Semesters erläutert werden, wurde dann aber immer zügig umgesetzt.

   Etwas irritiert waren die Studierenden anfangs von der Selbstdiagnose zu Beginn des Semesters und der Selbstreflexion am Ende des Semesters. Auch diejenigen, die bereits in anderen Lehrveranstaltungen ein Portfolio-Konzept kennengelernt hatten, kannten diese Art der Einbindung einer Reflexion über die eigenen Motive und den eigenen Lernfortschritt in dieser Form noch nicht. In den

Präsenzstunden, insbesondere wenn neue Texte ausgewählt werden sollten, wurde von mir immer wieder dezidiert auf die Selbstdiagnose und die eigenen Lernziele als Kriterien für die Auswahl eines neuen Textes aus dem Textpool und die Planung des weiteren Semesters bzw. der nächsten Semester verwiesen, sodass die Studierenden diese Instrumente mit der Zeit als Richtschnur für ihr eigenes Handeln akzeptiert und dann auch selbstständig eingesetzt haben.

Die Anfertigung der Glossare nach anerkannten Standards der Terminologiearbeit[242] fiel einem Großteil der Teilnehmer zunächst sehr schwer. Das lag vor allem daran, dass diese Standards den meisten unbekannt waren. Glossare, die den vorgegebenen Richtlinien nicht entsprachen, wurden konsequent immer wieder mit der Bitte um Verbesserung an die entsprechenden Teilnehmer zurückgegeben. Gleichzeitig wurde den jeweiligen Teilnehmern zu verstehen gegeben, dass defizitäre Glossare nicht akzeptiert würden, sondern immer wieder verbessert werden müssten, bis die Vorgaben erfüllt seien. Die Teilnehmer hatten es somit selbst in der Hand, ob sie diese Vorgaben schnell umsetzen oder sich nicht an diese halten und sich selbst dadurch immer neuen Zusatzaufwand schaffen. Diese Methode war sehr wirksam, sodass am Ende alle Teilnehmer in der Lage waren, ein vollständiges Glossar nach den angegebenen Richtlinien anzufertigen.

Ein weiterer Punkt, mit dem viele Teilnehmer anfangs Schwierigkeiten hatten, war die Recherche, die zum überwiegenden Teil anhand von Parallel- und Referenztexten und ohne Wörterbücher durchgeführt werden sollte. Dazu gab es immer wieder sehr viele Nachfragen und es kristallisierte sich schnell heraus, dass es den meisten Studierenden an den entsprechenden grundlegenden Recherchetechniken fehlte. Durch einen entsprechenden Mini-Workshop zu Recherche im Internet konnten elementare Kenntnisse dazu aufgebaut werden, sodass die Studierenden sichtlich besser beim Auffinden seriöser Quellen wurden. Auch bei der Beantwortung von Fragen zu den Arbeitsproben in den Unterrichtsstunden ging es anfangs zu einem Großteil um die Recherche und die Abgrenzung zwischen zuverlässigen und unzuverlässigen Quellen. Im Verlauf der Semester konnte bei allen Studierenden eine stark verbesserte Recherchefähigkeit beobachtet werden, insbesondere durch die gemeinsame

---

242 Gemäß den ‚Best Practices für die Terminologiearbeit' (Deutscher Terminologie-Tag DTT 2014). Vgl. Kapitel 4.3.1 „Umsetzung der Methode".

Reflexion über wirksame Recherchestrategien und das direkte Anwenden dieser Strategien während der Unterrichtsstunden (siehe Frage e).[243]

Wie durch die Auswertung der Fragebögen (vgl. Kap. 4.2.3.1.1) sowie durch häufige Kommentare der Teilnehmer während der Lehrveranstaltung deutlich wurde, wird die Textanalyse von vielen Teilnehmern als eines der wenigen negativen Elemente der Portfolio-Methode betrachtet. Ein Grund dafür ist möglicherweise, dass in der Textanalyse prozedurales Wissen deklarativ ausgedrückt werden muss, was laut Erkenntnissen der Gedächtnisforschung eher schwierig ist (vgl. Kap. 2.2.1.3) und den Studierenden daher eventuell Unbehagen bereitet. Dennoch hat die Textanalyse nach meinen Beobachtungen zu einer Verbesserung der Recherchefähigkeit beigetragen (siehe Frage e), da sie bei Frage 1 zu einer Reflexion über die mögliche Bedeutung unbekannter Terminologie ohne Wörterbücher sowie im weiteren Verlauf zu einer umfassenden Recherche anhand von Paralleltexten zwingt. Obwohl die Textanalyse ganz offensichtlich das Element des Portfolio-Konzepts ist, das von den Teilnehmern am wenigsten akzeptiert wird (vgl. Kap. 4.3.3.1.1 „Auswertung der Feedbackbögen“), habe ich sie – nach einigen Kürzungen aufgrund der Erfahrungen aus dem Pilotsemester – im Wesentlichen beibehalten, da sie die einzige Möglichkeit darstellt, die Motive der Studierenden bei der Entscheidung für die eine oder andere Übersetzungslösung nachzuvollziehen und damit die Transferkompetenz einigermaßen verlässlich beurteilen zu können.

Eine höhere Akzeptanz erzielte dagegen die erst im Wintersemester 2013/14 eingeführte Checkliste zu Abläufen in Übersetzungsprojekten, die von den meisten Studierenden als willkommene Unterstützung für das eigene Zeitmanagement angenommen wurde, insbesondere von den Teilnehmern, die zuvor größere Probleme mit der Organisation ihrer Abläufe hatten. Unterstützung erhielten diese Teilnehmer von mir auch durch die Erarbeitung individueller Zeitpläne für jede Arbeitsprobe, durch die sie lernen konnten, den Zeitaufwand für die verschiedenen Phasen eines Übersetzungsprojektes realistischer einzuschätzen. Insbesondere in den letzten beiden evaluierten Semestern

---

[243] Vgl. dazu Kiralys Ausführungen zum Cognitive Apprenticeship (Kap. 3.3.2.3) sowie Kap. 2.1.1.2.

(Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014) hatte ich den Eindruck, dass den meisten Teilnehmern ein wesentlich besseres Zeitmanagement gelang als zuvor.

Besonders positiv wurde von den Teilnehmern in persönlichen Kommentaren immer wieder der formative Aspekt des Portfolio-Konzepts und die Möglichkeit der individuellen Förderung vermerkt. Diese individuelle Förderung, d. h. die gezielte Besprechung der jeweils wichtigsten Fehlerquellen und die Zusammenstellung eines individuellen ‚Programms' für ihre Behebung, sowohl während der laufenden Arbeitsproben als auch beim persönlichen Feedback zu den fertiggestellten Arbeitsproben, war nach meinen Beobachtungen für die größten Fortschritte der Teilnehmer verantwortlich. Die Möglichkeit, mich individuell um die einzelnen Teilnehmer zu kümmern und ihnen gezielte Hilfestellung zu bieten, war für mich persönlich sehr viel zufriedenstellender als der traditionelle lehrerzentrierte Übersetzungsunterricht, bei dem ich vorher oftmals das Gefühl hatte, dass nicht alle Teilnehmer zu ihrem Recht kommen.

Auch die Kompetenzraster haben bei den meisten Teilnehmern zu einer Sensibilisierung für die Einzelkompetenzen sowie zu einem wesentlich besseren Verständnis dessen beigetragen, was ein professioneller Fachübersetzer in der Berufswelt leisten muss, und damit das Metawissen der Teilnehmer über ihren Beruf und die translatorische Kompetenz von Fachübersetzern gesteigert. Dies wurde von den Teilnehmern in persönlichen Kommentaren bestätigt.

Bei den Mini-Workshops waren die Studierenden meistens sehr engagiert und interessiert, unabhängig davon, ob es sich um ein eher theoretisches oder ein praxisnahes Thema handelte. Mindestens einmal im Semester wurde dabei ein Wunschthema der Teilnehmer abgearbeitet, dabei handelte es sich meistens um Themen, die die spätere Berufsausübung betreffen, beispielsweise Kalkulation von Übersetzungsprojekten, Rechnungsstellung, Honorargestaltung, Berufsaussichten, Versicherungen usw. Weitere Themen, die aufgrund konkret aufgetretener Probleme in den Arbeitsproben in den Mini-Workshops behandelt wurden und die recht deutlich zu einer besseren Transferkompetenz geführt haben, waren beispielsweise ‚Regelbasiertes Schreiben', ‚Gestaltung von Sicherheitshinweisen gemäß EN 82079-1', ‚Textsortenkonventionen in Technischen Dokumenten im Spanischen und Deutschen' sowie ‚Übersetzungsprobleme in der Technischen Dokumentation'.

Vor allem die Studierenden, die anfangs sehr gehemmt waren und sich nur wenig zutrauten, haben vom Portfolio-Konzept, insbesondere von der freien Textauswahl, der individuellen Lernzielfestlegung und dem individuellen Feedback, profitiert. Bei fast allen konnte im Verlauf der Semester eine stark verbesserte Selbstständigkeit in allen Bereichen (Planung des Semesters und der eigenen Lernziele, Auswahl der Texte, Recherche, Begründung von Übersetzungsentscheidungen, Tools) festgestellt werden. Allerdings wäre bei den Studierenden, die nur ein oder zwei Semester teilgenommen haben, eine längere Teilnahme wünschenswert gewesen, um die positiven Ansätze zu festigen und die erworbenen Kompetenzen noch ausbauen zu können.

b) Gibt es einen beobachtbaren Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern?

Besonders gern nahmen die Studierenden die Möglichkeit wahr, Tools wie SDL Studio, Multiterm oder Abby Finereader auszuprobieren und die entsprechenden Fähigkeiten im Verlauf der verschiedenen Arbeitsproben immer weiter auszubauen. Einige Teilnehmer wurden dabei zu regelrechten Spezialisten für bestimmte Textformate, beispielsweise für html- oder PDF-Dateien. Diese Teilnehmer wurden dann immer wieder darum gebeten, andere Teilnehmer bei bestimmten Problemen mit diesen Formaten zu unterstützen. Auch die gegenseitige Korrektur der Übersetzungen hat zu einem Wissensaustausch zwischen den Teilnehmern geführt, da durch den Korrekturprozess Unsicherheiten geklärt oder Erfahrungen mit eigenen Übersetzungen weitergegeben werden konnten. So konnten trotz der individuellen Arbeitsweise ein Klima der gegenseitigen Unterstützung und erste Ansätze eines professionellen ‚*Networkings*' im Sinne einer kollegialen Zusammenarbeit geschaffen werden, die den Studierenden hoffentlich bei ihrer späteren Berufsausübung nützlich sein werden.

Den größten Wissensaustausch gab es beim Portfolio-Konzept während der Mini-Workshops, die soweit wie möglich als kollaborative Methode angelegt wurden, um das recht isolierte Arbeiten an den individuellen Übersetzungen von Zeit zu Zeit aufzubrechen.

c) Wie entwickeln sich die Beziehungen zwischen den Teilnehmern?

Da die meisten Teilnehmer sich bereits vor der Lehrveranstaltung kannten und sogar einige Freundschaften bestanden, waren die Beziehungen zwischen den Teilnehmern von Anfang an überwiegend positiv. Durch die kollaborativen Elemente des Portfolio-Konzepts (Mini-Workshops, Übersetzungskorrekturen, Wissensaustausch im Bereich IT-Kompetenz) konnten diese positiven Beziehungen gestärkt werden, was durch Kommentare der Teilnehmer bestätigt wurde (vgl. weiter unten „Umsetzung der Prinzipien gelingenden Lernens“).

d) Wie entwickelt sich die Kommunikation zwischen den Teilnehmern? Wie hoch ist der Anteil an formeller (während des Unterrichts) vs. informeller Kommunikation (vor und nach dem Unterricht)?

Wegen der zahlreichen bestehenden Freundschaften zwischen den Teilnehmern gab es von Anfang an einen hohen Anteil an informeller Kommunikation, was ein Indiz für eine gute Atmosphäre und positive Beziehungen zwischen den Teilnehmern ist und die Ergebnisse der Fragebögen bestätigt (vgl. Kap. 4.3.3.1.1). Die Intensität der informellen Kommunikation änderte sich im Lauf der Lehrveranstaltung nicht. Die auf einen Wissensaustausch angelegten kollaborativen Mini-Workshops konnten dazu beitragen, dass sich der Anteil der formellen Kommunikation (Beiträge zum Thema) bei den eher schüchternen und unsicheren Teilnehmern im Verlauf der Lehrveranstaltung erhöhte.

e) Welche Kompetenzentwicklung kann unmittelbar beobachtet werden?

Wie bereits weiter oben erwähnt, konnte bei vielen Teilnehmern eine Verbesserung der Eigenverantwortung, des Zeitmanagements, der Problemlösefähigkeit und des Wissensmanagements beobachtet werden, insbesondere bei denen, die zwei oder mehr Semester teilgenommen haben. Bei den anderen Fähigkeiten, die der sozioprofessionellen Kompetenz zugeordnet werden, gab es keine offensichtlichen Hinweise. Neben diesen Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz gab es sichtbare Verbesserungen bei der Recherche-/Terminologie-/Sachkompetenz sowie bei der Transferkompetenz (siehe Fragen a und b).

Die Größe der Gruppe ist für die Bewertung der Kompetenzentwicklung ein ausschlaggebender Faktor, da diese nur dann beurteilt werden kann, wenn die Studierenden sehr individuell betreut und darum ihre Fähigkeiten realistisch eingeschätzt werden können. Je größer die Lerngruppe, desto oberflächlicher und ungenauer wird diese Einschätzung sein. Für eine Kursstärke von acht bis zwölf Teilnehmern ist diese individuelle Betreuung möglich; bei einer größeren Lerngruppe nimmt die Qualität der Kontakte mit den Studierenden in den Unterrichtsstunden ab, auch die Einschätzung der gesamten Entwicklung wird dann schwieriger.[244]

Bei der Konzeption des Portfolios bestanden meinerseits anfangs Zweifel, ob die angestrebte Implementierung elementarer Qualitätsstandards durch die Ermöglichung von Korrekturläufen durch andere Teilnehmer oder sogar externe Muttersprachler nicht dazu führen würde, dass Teilnehmer ganze Übersetzungen von Dritten anfertigen oder stark defizitäre Übersetzungen so sehr verbessern lassen würden, dass die erreichten Noten nicht mit der tatsächlichen Leistung übereinstimmen. Allerdings nahm ein Großteil der Teilnehmer diese Möglichkeit anfangs nur sehr zögerlich in Anspruch und musste mehrfach – zum Teil über mehrere Semester hinweg – explizit dazu aufgefordert werden, die Texte von anderen Studierenden oder Muttersprachlern Korrektur lesen zu lassen.[245] Für eine systematische Ausnutzung dieser Möglichkeit zur Erzielung besserer Noten, z. B. durch eine komplette Übersetzung durch Dritte, gab es keine Anzeichen. Durch die enge Begleitung der Studierenden während der Übersetzungsphase wäre ein solcher

---

244 Im Sommersemester 2012 gab es in der Übersetzungsübung 17 Teilnehmer. Die negativen Auswirkungen der Gruppengröße, wie beispielsweise die verminderte Betreuungsqualität, wurden hier deutlich.

245 Die Gründe dafür sind nicht eindeutig. In persönlichen Gesprächen zeigte sich, dass vielen Teilnehmern gar nicht klar war, dass eine externe Korrektur zu einer Qualitätssteigerung und daher zu einer besseren Note führen kann. Im persönlichen Feedback zu den einzelnen Arbeitsproben wurde von mir systematisch auf Verbesserungen in den einzelnen Kompetenzen hingewiesen, wenn sie auf die Korrektur durch Dritte zurückzuführen waren. Normalerweise zeigen sich diese besseren Ergebnisse vor allem in der Sprachkompetenz, was besonders bei Übersetzungen in die Fremdsprache relevant ist. Ein weiterer Grund sind möglicherweise Hemmungen, anderen Studierenden oder sogar externen Dritten die eigenen Ergebnisse vorzuzeigen, auch wenn damit eine Verbesserung erzielt werden kann. Einige Teilnehmer haben mir auch persönlich berichtet, dass sie an das traditionelle Prüfformat (Klausur in einem abgeschlossenen Raum ohne Zugang zu Ressourcen und ohne Austauschmöglichkeit mit anderen Teilnehmern) gewöhnt sind und sich darum erst langsam an dieses offene Format herantasten müssen.

‚Qualitätssprung' unweigerlich aufgefallen. Es gab auch nur in Ausnahmefällen eine systematische Auswahl von Texten einer leichteren Kategorie im letzten Semester zur Verbesserung der Modulnote (vgl. Kap. 4.3.3.1.2 „Lernkurven").

Von den drei untersuchten Methoden ist das Portfolio sicherlich mit der größten Arbeitsbelastung verbunden, sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrkraft. Allerdings konnte festgestellt werden, dass die Arbeitsbelastung für die Lehrkraft im Laufe der Semester durch die Ausbildung von Routinen bei der Bewertung der Glossare, Textanalysen und auch der Arbeitsproben sinkt. Außerdem wirkt es entlastend, nicht in jedem Semester von neuem Texte für den Unterricht und für die Klausuren suchen zu müssen. Ebenso war der Wegfall der Klausurkorrekturen eine erhebliche Erleichterung, sodass die Arbeitsbelastung für die Lehrkraft insgesamt hoch, aber nicht zu hoch war. Für die Studierenden war die Arbeitsbelastung ebenfalls sehr hoch, doch auch hier konnte die Ausbildung von Routinen, beispielsweise bei der Auswahl der Texte, der Anfertigung der Textanalyse und der Recherche von Referenzmaterial, beobachtet werden. Insgesamt gesehen gab es keine Indizien für eine Überlastung der Teilnehmer durch das Portfolio (vgl. Kap. 4.3.3.1.1 zur Einschätzung des Arbeitsaufwandes durch die Studierenden). Für einen reibungslosen Ablauf der Unterrichtsstunden hat sich eine Höchstzahl von 15 Teilnehmern bewährt. Zum einen steigt die Arbeitsbelastung für die Korrektur der Arbeitsproben sonst zu stark an, zum anderen gelingt bei einem größeren Kurs die individuelle Betreuung der Studierenden während der Unterrichtsstunden nicht mehr. In der evaluierten Lehrveranstaltung hat sich eine Kursgröße von acht bis zwölf Teilnehmern als ideal für das Portfolio herausgestellt, damit bei den Mini-Workshops genügend Diskussions- und Übungsgruppen gebildet werden können, andererseits aber in den regulären Unterrichtsstunden genügend Zeit für alle ist.

Die Einbindung der Prinzipien gelingenden Lernens ist insgesamt gut gelungen. Ein entspanntes Feld aus Sicherheit und Anregung konnte durch die freie Textwahl auf der einen und die gute Arbeitsatmosphäre auf der anderen Seite hergestellt werden. Unsichere Teilnehmer wurden immer wieder darin bestärkt, sich einer schwierigeren Textkategorie zuzuwenden, sodass für alle Teilnehmer genügend Anreize zur Überwindung der eigenen Grenzen gesetzt wurden. Allerdings ist für die Zukunkt

überlegenswert, für sehr fortgeschrittene Teilnehmer (wie die beiden MA-Teilnehmerinnen, die zuvor schon eine ‚Licenciatura' absolviert hatten) eine kleine Sammlung sehr anspruchsvoller Texte anzulegen. Wegen der Schwierigkeiten, anspruchsvolle Texte in den drei vorgesehenen Themenbereichen zu finden, könnte man vielleicht auf andere Bereiche ausweichen, wie beispielsweise Medizin- oder Biotechnik, bei denen es eventuell schwierigere Ausgangstexte in der Sprachrichtung Spanisch-Deutsch gibt.

Soziale Eingebundenheit und positive Emotionen konnten durch den Aufbau kleinerer Netzwerke für die gegenseitige Korrektur und den Wissensaustausch zur IT-Kompetenz (siehe Frage b) sowie durch das Bemühen um eine wertschätzende und zugewandte Haltung gegenüber den Teilnehmern hergestellt werden. Auch das Herstellen von Bezügen durch die Einbindung eigener Interessen und Anknüpfungspunkte an Vorwissen kann als gelungen bezeichnet werden. In den Beratungsgesprächen mit den Studierenden zur Auswahl der Texte erklärten diese beispielsweise sehr häufig, einen bestimmten Text gerne bearbeiten zu wollen, weil sie das Thema interessiere, weil sie eine entsprechende Vorlesung gehört hätten oder weil sie gerne durch ihre Textauswahl einen Themenschwerpunkt bilden würden.

Für die gute Einbindung des Prinzips der Selbstwirksamkeit und des Erlebens eigener Kompetenz konnte als Indiz eine wachsende Selbstsicherheit der Studierenden beim Portfolio-Konzept sowie beim Ablauf der Übersetzungen beobachtet werden. Generell hatten die Studierenden gegen Ende ihrer Teilnahme auch ein höheres Vertrauen in ihre eigenen Strategien zum Lösen von Übersetzungsproblemen als zu Anfang. Neben der freien Textwahl hat sich auch die Selbstreflexion am Ende des Semesters für das Erleben der eigenen Kompetenz bewährt, da die Teilnehmer sich noch einmal bewusst mit ihren Entscheidungen zu Beginn und während des Semesters auseinandersetzen und ihre Entwicklung reflektieren mussten. Zur Unterstützung des Erlebens eigener Kompetenz wurde den Teilnehmern jeweils am Ende des Semesters ihre individuelle Lernkurve (vgl. Kap. 4.3.3.1.2) zur Verfügung gestellt, um ihnen das von ihnen Erreichte noch einmal plastisch vor Augen zu führen.

Die Gelegenheit zum Wiederholen hat sich vor allem für die Studierenden ergeben, die zwei oder mehr Semester an der Übersetzungsübung teilgenommen haben. Deutlich sichtbar war bei den meisten dieser ‚Langzeitteilnehmer' eine Verbesserung der selbstständigen Ableitung von Lösungen für

Übersetzungsprobleme aus geeigneten Beispielen, d. h. in diesem Fall aus Parallel- und Referenztexten. Bei den Teilnehmern, die nur ein Semester teilnahmen, konnte diese Entwicklung nicht in diesem Maße beobachtet werden.

Gelegenheit zum Lernen am Modell ergab sich im Portfolio-Konzept vor allem während der Unterrichtsstunden, in denen die Studierenden individuelle Probleme mit den Texten mit der Lehrkraft besprechen konnten. Insbesondere das Anwenden von Recherchestrategien wurde von mir häufig vorgeführt und dann von den Teilnehmern weiter eingeübt, was mit der Zeit bei vielen von ihnen immer besser funktioniert hat (vgl. Kap. 2.1.1.2 zum Cognitive Apprenticeship; vgl. dazu auch Kiraly 3.3.2.3). Bei den kollaborativen Elementen (Korrekturlesen, Mini-Workshops) gab es Hinweise auf ein Lernen am Modell der anderen Studierenden. Dies wurde beispielsweise durch die Antworten einiger Teilnehmer auf die letzte Frage der Textanalyse („Welche Hilfsmittel (außer den erwähnten Paralleltexten) haben Sie verwendet? Welche dieser Hilfsmittel waren für die Übersetzung hilfreich und warum?“) dokumentiert.[246] Auch mit der dritten Lehrmethode konnte somit, ebenso wie beim Infomarkt (vgl. Kap. 4.1.3.2) und beim Lernteamcoaching (vgl. Kap. 4.2.3.2), gezeigt werden, dass die Verknüpfung aktivierender Lehre mit den Prinzipien gelingenden Lernens sinnvoll ist und positiv auf die Integration der heterogenen Lerngruppe sowie die Lernergebnisse wirkt.

Das Portfolio-Konzept ist für Lerngruppen mit einer sehr hohen Heterogenität sehr gut geeignet, wenn diese nicht zu groß sind. Der Arbeitsaufwand ist für die Lehrkraft im Vergleich mit einer traditionellen Übersetzungsübung etwas höher, allerdings können der enge Kontakt mit den Studierenden, die Möglichkeit, diese individuell zu betreuen, und die erfreuliche Entwicklung der meisten Teilnehmer ausgleichend auf diesen Nachteil wirken.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der verschiedenen Instrumente im Hinblick auf die Hypothesen zu aktivierenden Lehrmethoden diskutiert.

---

246 Eine typische Antwort auf diese Frage war beispielsweise: „Besonders hilfreich war xxx, die meinen Text korrigiert hat und von der ich viel gelernt habe.“

4.3.3.2 Diskussion

Ziel des Portfolio-Konzepts war die Einführung einer Methode, mit der in einer Lerngruppe mit hoher Heterogenität in einer praxisorientierten Fachübersetzungsübung Teilnehmer mit sehr unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Persönlichkeiten/Lernstilen integriert und parallel einige Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz aufgebaut werden können. Die größte Schwierigkeit bestand dabei in der Entwicklung eines Lernkonzepts, bei dem sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene bzw. sowohl für gewissheitsorientierte als auch für ungewissheitsorientierte Teilnehmer angemessene Lerngelegenheiten entwickelt werden und Unter- oder Überforderung vermieden wird. Dafür wurde die in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur bereits bekannte Portfolio-Methode[247] mit strukturierenden Elementen und Elementen zur formativen Bewertung ergänzt. Daneben sollten die in Kap. 2.3 entwickelten Prinzipien gelingenden Lernens integriert werden.

Das vorgestellte Portfolio-Konzept wurde im Allgemeinen von den Teilnehmern sehr gut akzeptiert, da die Alternative einer traditionellen Übersetzungsübung mit einem einheitlichen Text für alle und Abschlussklausuren von den Teilnehmern bereits im Vorfeld aufgrund der schlechten Erfahrungen in anderen Übersetzungsübungen vehement abgelehnt wurde. Die Zufriedenheit mit dem Konzept kann an der hohen Zustimmung zu den entsprechenden Fragen im quantitativen Teil des Fragebogens sowie an den Kommentaren im qualitativen Teil abgelesen werden. Die meisten Teilnehmer sind außerdem der Meinung, dass sich die Übersetzungsübung mit Portfolio für sie gelohnt hat, während sie diesen Vorteil für sich in der Kontrollgruppe nicht gesehen haben, und wünschen sich eine Wiederholung des Portfolios in anderen Lehrveranstaltungen. Als weiterer Hinweis auf die hohe Zufriedenheit mit dem Konzept kann die gute Atmosphäre im Kurs gewertet werden, die sowohl von mir als auch von den Teilnehmern selbst beobachtet wurde.

Die Korrelations-‚Cluster', die bei einer Berechnung der Korrelationen zwischen den verschiedenen Fragen des quantitativen Fragebogens ohne die Störvariable ‚allgemeine Zustimmung zur Methode' auftreten, zeigen einen Zusammenhang

---

247 Vgl. beispielsweise Colina 2003, Hurtado Albir 2007, Kelly 2005, Rico 2010, Schäffner 2004; vgl. auch Kap. 3.3.2.7.1.3.

zwischen den Elementen ‚Informationsmaterial', ‚Beratung', ‚Kompetenzorientierte Bewertung', ‚Arbeitsatmosphäre' sowie ‚Unterstützung durch die Dozentin' auf. Möglicherweise tragen alle diese Elemente in unterschiedlichem Maße zur Zufriedenheit mit der Methode bei.[248] Auch wenn die Umsetzung eines so komplexen Portfolio-Konzepts anfangs recht mühsam ist, sollte daher auf keines dieser Elemente verzichtet werden. Der zweite Korrelations-‚Cluster', auf dessen Grundlage ein Zusammenhang zwischen dem Verzicht auf eine Abschlussklausur und dem empfundenen Lernvorteil gegenüber einer traditionellen Übersetzungsübung aufgezeigt werden konnte, kann als weiterer Hinweis dafür gedeutet werden, dass eine traditionelle Übersetzungsübung mit einheitlicher Abschlussklausur für eine heterogene Lerngruppe nicht geeignet ist.

Kritisch wurde von einem Teil der Teilnehmer die Textanalyse gesehen, die sie für sich als nicht vorteilhaft, zu lang oder zu schematisch empfanden. Trotz dieser immer wieder auftauchenden Kritik wurde die Textanalyse nach einer Anpassung nach dem Pilotsemester im Großen und Ganzen unverändert beibehalten, da ansonsten kaum Möglichkeiten bestehen, die Transferkompetenz einzuschätzen. Die Textanalyse ist für die Lernenden – besonders für die Anfänger – vorteilhaft, da sie mit ihrer Hilfe durch den Übersetzungsprozess geleitet und zur Reflexion über Übersetzungsprobleme und ihre Ursachen angehalten werden. Verständlich werden das Unbehagen und die Probleme, die Teilnehmer mit der Textanalyse haben, wenn man bedenkt, dass sie im Wesentlichen dazu dient, prozedurales Wissen zu verbalisieren. Die Verbalisierung prozeduralen Wissens ist jedoch, wie in Kap. 2.2.1.3 gezeigt wurde, mühsam und häufig nur unter großen Schwierigkeiten möglich, sodass die Textanalyse eventuell auch aus diesen Gründen vielen Lernenden als ‚lästig' und ‚überflüssig' erscheint.

Die Mehrheit der Teilnehmer kannte Portfolio-Konzepte noch nicht. Angesichts der hohen Zufriedenheit mit dem Konzept ist eine Umsetzung in weiteren Übersetzungsübungen wünschenswert, insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Reform (vgl. Kap. 3.3.4). Gerade bei Übersetzungsübungen bietet sich

---

248 Zwar kann aus den Korrelationen nicht auf einen kausalen Zusammenhang geschlossen werden, dennoch ist ein Einfluss der aufgeführten Elemente auf die Zufriedenheit nicht grundsätzlich auszuschließen.

ein Portfolio-Konzept an, da durch die verschiedenen zu übersetzenden Texte sehr leicht Arbeitsproben generiert werden können (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3). Allerdings ist der hohe Arbeitsaufwand zu beachten, d. h. Übungen mit Portfolio-Konzepten sollten mit nicht so arbeitsintensiven Konzepten ergänzt werden, damit der Arbeitsaufwand nicht überhandnimmt.

Das Ziel der Entwicklung einer Methode für eine Lerngruppe mit sehr hoher Heterogenität konnte mit dem Portfolio-Konzept erreicht werden. Mit Ausnahme der Studentinnen, die zuvor bereits eine ‚Licenciatura' absolviert hatten, haben alle Teilnehmer von der individuellen Förderung profitiert. Der Wissensaustausch war zwar wegen des individualisierten Konzepts nur bei den kollaborativen Elementen sichtbar, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene ihr Wissen produktiv einbringen konnten. Die Lernfortschritte, die insbesondere die noch sehr unerfahrenen BA-Teilnehmer gezeigt haben und die anhand der Lernkurven dokumentiert werden konnten, zeigen deutlich, dass auch die Anfänger im Laufe der Semester sehr hohe Anforderungen gemeistert und ein besseres Bewusstsein für Professionalität entwickelt haben. Interessanterweise bestätigen sich bei diesem Portfolio-Konzept nicht die Ergebnisse anderer Studien, denen zufolge eher lernstarke/ungewissheitsorientierte Personen von aktivierenden Lehrmethoden profitieren (‚Matthäus-Effekt', vgl. beispielsweise Cohen 1994; vgl. Kap. 2.1.1.6), da es laut den Lernkurven die größten Fortschritte bei den Teilnehmern aus den BA-Studiengängen gab und da wiederum bei den Teilnehmern, die anfangs sehr unsicher und unerfahren waren.

Gute Fortschritte konnten von den Teilnehmern generell bei der Recherchefähigkeit verzeichnet werden, dies insbesondere durch eine entsprechende Schulung in Mini-Workshops sowie durch die gemeinsame Anwendung erlernter Strategien anhand konkreter Rechercheprobleme und anschließender Einübung durch die Studierenden. Diese Beobachtung stimmt mit den Ausführungen von Kiraly (2000) zur Anwendung von Cognitive-Apprenticeship-Methoden in Übersetzungsübungen überein (vgl. Kap. 3.3.2.3).

Ein wichtiger Faktor für die gute Integration der heterogenen Lerngruppe ist die freie Textwahl aus dem Textpool, die in sehr vielen Kommentaren positiv von den Teilnehmern hervorgehoben wurde. Durch die freie Textwahl hatten auch die BA-Teilnehmer die Möglichkeit, gute Ergebnisse bei anspruchsvollen Texten und somit

einen außergewöhnlich hohen Lernzuwachs zu erreichen. Die anfängliche Sorge, die Studierenden könnten die freie Textwahl nutzen, um mit leichten Texten gute Noten zu erhalten, konnte durch die Lernkurven definitiv widerlegt werden. Fast alle Teilnehmer hatten ein großes Interesse an einer Bewältigung auch schwieriger Aufgaben und fühlten sich durch die freie Textwahl motiviert. Da die freie Textwahl nicht an das recht komplexe Portfolio-Konzept gebunden ist, sollte ihre Integration in andere Übersetzungsübungen in viel stärkerem Maße umgesetzt werden als bisher. Die möglicherweise vorhandene Furcht der Lehrkraft vor einem Kontrollverlust oder einer Verflachung des Niveaus ist zwar verständlich, aber die Vorteile der freien Textwahl überwiegen hier bei weitem.

Widerlegt werden konnten bei der Konzeption noch bestehende Zweifel an der ‚Freigabe' der Arbeitsproben zum Korrekturlesen durch Dritte. Es konnte nicht beobachtet werden, dass diese Möglichkeit systematisch zur Erlangung besserer Noten ausgenutzt wurde, vielmehr mussten die Teilnehmer kontinuierlich auf die Vorteile einer Überprüfung von Übersetzungen durch Kollegen – insbesondere bei Übersetzungen in die Fremdsprache – und auf die allgemein üblichen qualitätssichernden Maßnahmen professioneller Übersetzer hingewiesen werden. Auch hier kann also in Übereinstimmung mit Kiraly (2000, 2007, 2013b) das Fazit gezogen werden, dass es sinnvoller ist, den Studierenden größere Freiheiten einzuräumen als sie in zu enge Vorgaben zu zwängen oder ständig kontrollieren zu wollen.

Die hohe Zustimmung zur Methode, der große Wunsch nach Wiederholung, die hohe Anzahl an Teilnehmern, für die sich das Portfolio gelohnt hat, und die hohe Zufriedenheit mit der Unterstützung und Beratung durch die Dozentin sind deutliche Hinweise darauf, dass sowohl gewissheits- als auch ungewissheitsorientierte Teilnehmer von der Methode profitiert haben. Da es in den Kommentaren der Teilnehmer keine Hinweise auf einen Wunsch nach mehr Struktur oder engere Vorgaben gab, ist das Bedürfnis der gewissheitsorientierten Teilnehmer nach Sicherheit offensichtlich ausreichend erfüllt worden.

Ein wichtiger Faktor für diese gelungene Integration der sehr heterogenen Lerngruppe ist die Anzahl der Teilnehmer, da mit höherer Teilnehmerzahl auch die Intensität der Betreuung zwangsweise abnimmt. Für größere Lerngruppen mit hoher Heterogenität ist das Portfolio daher in dieser Form wahrscheinlich nicht geeignet. Interessant wären Untersuchungen, ob das Portfolio-Konzept in größeren

Lerngruppen mit geringer oder mittlerer Heterogenität angewendet werden kann. Allerdings ist hier zu bedenken, dass der Arbeitsaufwand für die Lehrkraft nicht überhand nehmen sollte, egal wie homogen oder heterogen die Lerngruppe ist.

Die Prinzipien gelingenden Lernens konnten gut umgesetzt werden, da durch die freie Textwahl und die individuelle Begleitung beide Pole des entspannten Feldes abgedeckt werden konnten. Die kompetenzorientierte und unterstützende Beratung und Bewertung sorgten für eine positive Arbeitsatmosphäre und damit für positive Emotionen beim Lernen. Die freie Textwahl und die Mini-Workshops boten die Möglichkeit, vielfältige Anknüpfungspunkte zu eigenen Interessen sowie zu anderen Lehrveranstaltungen herzustellen, sodass unterschiedliches Vorwissen der Teilnehmer gut eingebunden werden konnte. Die Elemente der Selbstdiagnose/ Selbstreflexion zur Semesterplanung, die freie Textwahl und die Möglichkeit, die anderen Studierenden beim Korrekturprozess oder beim Erlernen von Fähigkeiten der IT-Kompetenz zu unterstützen, waren in hohem Maße am Erleben eigener Kompetenz und der Selbstwirksamkeit beteiligt. Alle Teilnehmer haben mindestens einmal einen Text aus der Kategorie ‚mittel-anspruchsvoll' übersetzt und dadurch erfahren, dass sie mit genügend Ausdauer hohe Ziele erreichen können. Auch das Prinzip der Gelegenheit zum Wiederholen, das bei den anderen beiden Methoden eher zu kurz kam, konnte beim Portfolio-Konzept gut umgesetzt werden. Dies trifft zumindest auf die Teilnehmer zu, die zwei oder mehr Semester am Kurs teilgenommen haben. Wegen der positiven Effekte, die im dritten bzw. vierten Semester der Teilnahme beobachtet werden konnten (Konsolidierung guter Ergebnisse bei anspruchsvollen Texten, effektivere Ableitung von Lösungen für Übersetzungsprobleme aus Parallel- und Referenztexten sowie Ausbildung von Routinen beim Zeitmanagement und der Recherche), erscheint eine verbindliche Teilnahme an Fachübersetzungsübungen für drei oder mehr Semester bzw. in verschiedenen Sprachrichtungen sinnvoll. Dabei hat sich gezeigt, dass auch BA-Studierende sehr hohe Anforderungen erfüllen können, wenn man ihnen genug Zeit gibt und sie die entsprechende individuelle Unterstützung erhalten. Da für viele BA-Absolventen die Freiberuflichkeit eine naheliegende Perspektive für die Berufsausübung ist, ist eine Ansiedelung von Fachübersetzungsübungen auch im BA-Studiengang durchaus überlegenswert (vgl. dazu Kap. 3.3.4 zur Employability). Wegen des stark individualisierten Konzepts war ein Lernen am Modell der anderen

Lernenden nur eingeschränkt möglich. Allerdings zeigen Rückmeldungen der Teilnehmer in der Textanalyse (Frage „Welches dieser Hilfsmittel hat Ihnen weitergeholfen?“), dass sie im Verlauf der Semester die Unterstützung durch andere Teilnehmer und externe Experten oder Korrektoren immer mehr zu schätzen gelernt haben. Daraus kann geschlossen werden, dass die Teilnehmer auch hier von dem Vorbild anderer Lernender profitiert haben. Die eingeschränkten Möglichkeiten des Lernens am Modell anderer Teilnehmer wurden durch die bewusste Zuwendung der Lehrkraft und die Besprechung individueller Probleme der Lernenden erfolgreich kompensiert.

Die Arbeitsbelastung wurde von den Teilnehmern als signifikant höher als in der Kontrollgruppe eingeschätzt. Dennoch korreliert der hohe Aufwand nicht mit der Zufriedenheit mit den Elementen des Portfolio-Konzepts. Daraus kann geschlossen werden, dass die Studierenden bereit sind, einen hohen Arbeitsaufwand in Kauf zu nehmen, wenn sie dafür die Möglichkeit erhalten, hohe Lernfortschritte zu erzielen und individuell gefördert zu werden.

Zur 1. Hypothese über aktivierende Lehrmethoden hinsichtlich einer besseren Anwendbarkeit des Wissens konnten mit den angewendeten Messinstrumenten beim Portfolio-Konzept keine belastbaren Daten gewonnen werden. Zwar waren die meisten Teilnehmer der Meinung, sie hätten in der Portfolio-Gruppe im Vergleich zur traditionellen Übersetzungsübung mehr gelernt. Doch diese Aussage konnte nicht objektiviert werden – beispielsweise durch den Vergleich mit der Notenentwicklung in der traditionellen Fachübersetzungsübung, die in den Semestern zuvor abgehalten wurde – da kein einheitlicher Maßstab für die Benotung von BA- und MA-Studierenden in den Übungs- bzw. Abschlussklausuren konstruiert werden konnte. Dies kann man als Versagen des Messinstruments interpretieren. Man könnte jedoch auch aus der offensichtlich vorhandenen Unmöglichkeit, in einer traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsübung einen angemessenen Unterricht für eine Lerngruppe mit hoher Heterogenität zu organisieren, schließen, dass a priori im Mittel im vorgelegten Portfolio-Konzept mehr gelernt wird als in einer traditionellen Übersetzungsübung, da sich dort zwangsweise entweder die Anfänger überfordert fühlen (und daher nicht von der Übung profitieren) oder die Fortgeschrittenen unterfordert (und daher auch nicht so viel von der Übung profitieren, wie sie

könnten). In Lerngruppen mit hoher Heterogenität ist daher wohl eine gewisse Individualisierung unabdingbar, sei es durch das Angebot mehrerer Texte mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad oder andere Maßnahmen, damit im Mittel der gesamten Gruppe von einem Lernfortschritt die Rede sein kann. Das heißt nicht, dass einzelne Personen nicht von einer traditionellen Übersetzungsübung profitieren können, auch wenn die Lerngruppe heterogen ist. Dennoch ist die Behauptung, dass aus prinzipiellen Gründen der mittlere Lernfortschritt in dem vorgelegten Portfolio-Konzept höher ist als in einer traditionellen Übersetzungsübung, wahrscheinlich nicht zu gewagt.

Hinsichtlich der 2. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden, nämlich hinsichtlich ihrer Überlegenheit beim Aufbau der sozioprofessionellen Kompetenz, konnten auch beim Portfolio-Konzept Fortschritte bei einigen Fähigkeiten von außen beobachtet werden. Ob diese Fortschritte objektiv besser waren als in der traditionellen Übersetzungsübung, lässt sich nicht mit letzter Sicherheit sagen, da diese von einer anderen Lehrkraft gehalten wurde. Subjektiv sind die Teilnehmer der Portfolio-Gruppe jedenfalls der Meinung, dass sie ihre sozioprofessionelle Kompetenz signifikant besser aufbauen konnten. Das gewählte Messinstrument der Reduzierung der Subjektivität von Eindrücken der Studierenden durch die Beobachtung durch die Lehrkraft ist daher hier an seine Grenzen gestoßen. Dennoch kann von einer gewissen Relevanz der subjektiven Einschätzung ausgegangen werden, da, ebenso wie beim Lernteamcoaching, die Teilnehmer der Kontrollgruppe auch Teilnehmer der Portfolio-Gruppe waren und damit ein möglicher ‚Unskilled-but-unaware-Effekt' systematisch in etwa gleicher Höhe in beiden Gruppen vorkommen müsste (vgl. Kap. 2.1.2).

Wie bei der Konzeption der Methode erwartet, wurden von den Teilnehmern der Portfolio-Gruppe die Fortschritte beim Wissensmanagement, bei der Eigenverantwortung, bei der Problemlösefähigkeit und beim Zeitmanagement positiv bewertet. Schlechter als erwartet schnitt nur das Projektmanagement ab (vgl. Kap. 4.1.1 zum Portolio-Konzept). Sinnvoll erscheint daher die Kombination des Portfolio-Konzepts mit anderen Lehrveranstaltungen, bei denen das Projekt-management betont wird, sowie mit Lehrveranstaltungen, bei denen kollaborative Elemente im Mittelpunkt stehen.

Als vorsichtiges Fazit kann daher gezogen werden, dass einige Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz mit der aktivierenden Lehrmethode stärker verbessert werden konnten als mit der traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsübung, sodass die 2. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden für einige Fähigkeiten in den evaluierten Semestern für das Portfolio-Konzept tendenziell bestätigt werden kann.

Als übersetzungsdidaktischer Hintergrund wurde für die Entwicklung des Kompetenzrasters Kellys Modell der Translationskompetenz gewählt (vgl. Kap. 4.1.1 zur Konzeption der Portofolio-Methode), da es sich dabei um ein präskriptives Anforderungsmodell handelt, das in weiten Teilen mit Anforderungen aus der Berufspraxis übereinstimmt (vgl. Kap. 3.1.2.6). Für die Bewertung von Übersetzungsleistungen in einem kompetenzorientierten Modell hat der Rückgriff auf Kellys Modell gut funktioniert, da alle dort aufgeführten Kompetenzen in ein Kompetenzraster überführt werden konnten. Bei der Fehlerbewertung der Arbeitsproben traten in keinem der evaluierten Semester Fehler auf, die nicht durch das auf Kellys Translationskompetenzmodell basierende Kompetenzraster hätten abgedeckt werden können. Interessant wäre für die Diskussion der Wirksamkeit des Konzepts sowie für die Überprüfung des Lernfortschritts eine Verfolgung der Entwicklung einzelner Kompetenzen über die verschiedenen Semester gewesen. Da die Teilnehmer jedoch bei jeder Arbeitsprobe die zu bewertenden Kompetenzen nach dem Baukastenprinzip zusammenstellen konnten, war eine solche Beobachtung der Entwicklung einzelner Kompetenzen nicht möglich. Doch auch die summarischen Lernkurven, in denen der Lernfortschritt anhand der erreichten Noten und der Schwierigkeitsstufe der ausgewählten Texte festgehalten wurde und die bei den meisten Teilnehmern einen positiven Trend verzeichnen, zeigen auf, dass die Operationalisierung des Translationskompetenzmodells von Kelly mithilfe eines Kompetenzrasters gelungen ist. Die positiven Trends der summarischen Lernkurven sind außerdem ein Indiz dafür, dass die relativ große Freiheit, die die Studierenden bei der Auswahl der Einzelkompetenzen für die Bewertung ihrer Arbeitsproben genießen, am Ende zu einem guten Lernfortschritt führt, d. h. auch an dieser Stelle zeigt sich, dass weniger Kontrolle durch die Lehrkraft und mehr Eigenverantwortung der Studierenden bei der Gestaltung der Lerninhalte zu einem Kompetenzzuwachs bei den Studierenden führen kann (vgl. beispielsweise Kiraly 2000, 2007, 2013b).

Man kann daher davon ausgehen, dass die Umsetzung von Kellys Translationskompetenzmodell in ein Kompetenzraster für ein Portfolio-Konzept sowohl aus der Perspektive der Lehrkraft als auch aus der Perspektive der Lernenden gut funktioniert hat.

Für das Portfolio-Konzept kann für Lerngruppen mit hoher Heterogenität ein positives Fazit gezogen werden: Eine Integration der Teilnehmer mit sehr unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Persönlichkeiten ist größtenteils gelungen. Dies stützt die positiven Aussagen, die in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur zum Potenzial von Portfolio-Konzepten in der Übersetzerausbildung getroffen werden (vgl. beispielsweise Colina 2003, Kelly 2005, Rico 2010, Schäffner 2004; vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3). Wegen der Defizite beim Design von Kontrollgruppen konnte für eine Überlegenheit der aktivierenden Lehrmethode in der Überwindung trägen Wissens kein objektiver Beleg gefunden werden. Allerdings könnten diese prinzipiellen Schwierigkeiten bei der Konstruktion eines objektiven Untersuchungsdesigns darauf hindeuten, dass im Mittel der gesamten Lerngruppe der Lernfortschritt bei der stark individualisierten Portfolio-Methode per se höher ist als in der traditionellen Übersetzungsübung. In Teilen konnte die sozioprofessionelle Kompetenz tatsächlich besser aufgebaut werden als in der Kontrollgruppe, wenn man die Argumentation akzeptiert, dass der ‚Unskilled-but-unaware-Effekt' in beiden Gruppen in etwa gleicher Höhe vorhanden sein müsste. Das bedeutet, dass sich der Aufwand für ein Portfolio in einer Lerngruppe mit sehr hoher Heterogenität auf jeden Fall zu lohnen scheint, da für eine solche Gruppe große Schwierigkeiten bestehen, in einer traditionellen Übung einen Lernfortschritt für alle zu erzielen. Wenn es sich um eine Lerngruppe mit schwacher bis mittlerer Heterogenität handelt, schwindet dieser Vorteil der aktivierenden Lehrmethode möglicherweise. In diesem Fall könnte sich ein Portfolio-Konzept dann lohnen, wenn gleichzeitig ein Aufbau der sozioprofessionellen Kompetenz angestrebt wird. Eine Untersuchung der Entwicklung von Lerngruppen mit maximal mittlerer Heterogenität in einem Portfolio-Konzept im Hinblick auf die vorgestellten Thesen zu aktivierenden Lehrmethoden wäre daher wünschenswert. Die Prinzipien gelingenden Lernens konnten im vorliegenden Konzept gut umgesetzt werden und

haben sich dort bewährt. Auch bei der dritten untersuchten Lehrmethode hat sich also die Verknüpfung der aktivierenden Lehrmethoden mit den in Kap. 2.3 entwickelten Prinzipien gelingenden Lernens als sinnvoll herausgestellt.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der drei verschiedenen untersuchten Methoden vor dem Hintergrund der Fragestellungen aus dem theoretischen Teil (Kapitel 2 und 3) diskutiert und Schlussfolgerungen für die Zukunft der Übersetzungsdidaktik gezogen.

5 Diskussion und Ausblick: Erfahrungen mit ausgewählten aktivierenden Lehrmethoden in heterogenen Lerngruppen

Wie können in der universitären Übersetzerausbildung Studierende in zunehmend heterogenen Lerngruppen dazu befähigt werden, sich zu kompetenten Experten des vielschichtigen übersetzerischen Handelns zu entwickeln? Diese Frage, die zu Anfang der vorliegenden Arbeit zur Diskussion gestellt wurde, kann aufgrund ihrer Komplexität nicht im Rahmen einer Dissertation, sondern nur durch das Zusammenspiel vieler Beiträge im akademischen Diskurs beantwortet werden. Dennoch war es möglich, in dieser Arbeit einige Teilaspekte zu untersuchen und somit einige Mosaiksteinchen zu diesem Diskurs hinzuzufügen. Dabei wurden zunächst die gängigen konstruktivistischen Lerntheorien untersucht und es wurde gezeigt, dass trotz des sehr umfassenden epistemologischen Unterbaus Lücken hinsichtlich der Erklärung einiger lernwissenschaftlicher Phänomene sowie einige Probleme bei der Umsetzung konstruktivistischer Lehrmethoden bestehen. Als ergänzendes Konzept wurden danach die Parameter des Lernens in den Educational Neurosciences erläutert und die Prinzipien gelingenden Lernens als Synthese dieser beiden Ansätze vorgestellt. Diese Prinzipien gelingenden Lernens sollten insbesondere das in der vorhandenen Literatur recht diffuse Konzept der aktivierenden Lehre schärfen und zu einer tieferen Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung aktivierender Lehrmethoden in unterschiedlichen Lernumgebungen, beispielsweise mit verschiedenen Graden an Heterogenität, anregen. Der folgende Teil der theoretischen Abhandlung beschäftigte sich mit den Entwicklungen der Übersetzungsdidaktik, den Überlegungen zur Ausbildung von Übersetzerexpertise sowie den Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Übersetzerausbildung. Innerhalb dieser aktuellen Rahmenbedingungen der universitären Übersetzerausbildung wurden im Anwendungsteil die Prinzipien gelingenden Lernens auf ausgewählte aktivierende Lehrmethoden angewendet, um zum einen die Validität der Verknüpfung des Konzeptes der aktivierenden Lehre mit diesen Prinzipien, zum anderen die Wirksamkeit der aktivierenden Lehrmethoden in Lerngruppen unterschiedlicher Heterogenität zu überprüfen. Des Weiteren sollte gezeigt werden, dass mit diesem differenzierteren Konzept aktivierender Lehrmethoden ein Beitrag zur Employability und zum Erreichen eines gewissen Grades an Übersetzerexpertise in der universitären Übersetzerausbildung geleistet

werden kann. Anhand der wichtigsten Themen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit diskutiert wurden, sollen in den folgenden Kapiteln die Überlegungen und Ergebnisse zu diesen Teilaspekten diskutiert werden.

5.1 Probleme konstruktivistischer Lerntheorien

Ein Teilaspekt, mit dem sich der theoretische Teil der Arbeit beschäftigt, war die Frage, wie sich Studierende effektiv Wissen aneignen können, d. h. es wurden einige Überlegungen zu den Parametern des Lernens aus konstruktivistischer und neurowissenschaftlicher Sicht angestellt. In Kap. 2.1.2 wurden einige Probleme, die sich bei der Umsetzung konstruktivistischer Lerntheorien ergeben können, herausgearbeitet.

Eines der grundlegenden epistemologischen Probleme konstruktivistischer Lerntheorien ist ihr Allgemeingültigkeitsanspruch. Wie in Kap. 2.1.1.6 dargestellt, konnte in einigen Studien gezeigt werden, dass von konstruktivistischen Lernumgebungen häufig nicht alle Lernenden gleichermaßen profitieren (‚Matthäus-Effekt', vgl. dazu Cohen 1994, Huber 1996, 2001 sowie die Ausführungen in Kap. 2.1.1.6 zu gewissheits- und ungewissheitsorientierten Lernenden), sondern dass eine durchdachte Kombination von Konstruktion und Instruktion einen möglichst hohen Lernzuwachs für eine möglichst große Gruppe ermöglicht. Um sowohl gewissheits- als auch ungewissheitsorientierten Personen sowie Anfängern und Fortgeschrittenen eine produktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, wurde bei den drei untersuchten aktivierenden Lehrmethoden auf eine ausgewogene Balance zwischen Instruktion und Konstruktion geachtet. Tatsächlich konnte bei allen drei untersuchten Methoden gezeigt werden, dass sowohl ungewissheits- als auch gewissheitsorientierte Lernende bzw. Anfänger und Fortgeschrittene vom Unterricht profitiert haben, was für den Ansatz einer differenzierten Anwendung konstruktivistischer Methoden und einen ausgewogenen Mix aus Instruktion und Konstruktion (vgl. beispielsweise Arnold/Gómez Tutor 2007, Huber 1996, Renkl 2011b, Steffens/Höfer 2012) spricht.

Viele konstruktivistische Lehrmethoden basieren auf unterschiedlichen Formen von Gruppenarbeit. Die Probleme kollaborativer Gruppen (Trittbrettfahrer-Phänomen, gerechte Benotung von Gruppenleistungen; vgl. Kap. 2.1.1.6) konnten in der vorliegenden Arbeit anhand der beiden untersuchten kollaborativen Methoden

(Infomarkt und Lernteamcoaching) untersucht werden. Beide wurden von den Teilnehmern insgesamt gut akzeptiert. Bei der Konzeption der entsprechenden Lehrveranstaltungen wurde versucht, durch verschiedene Elemente Lösungen für die Reduzierung der negativen Aspekte von Gruppenarbeit zu entwickeln. Das Problem der gerechten Bewertung von Gruppenleistungen konnte mit dem eingeführten Instrument der gegenseitigen Bewertung der Teammitglieder nach der Gruppenarbeit weitgehend gelöst werden, da es innerhalb der Gruppe eine Differenzierung der erzielten Gruppennote je nach gezeigtem Engagement für die Gruppe erlaubt. Bei der Einführung der Methode der gegenseitigen Bewertung gab es zwar einigen Diskussionsbedarf seitens der Lernenden, nach der Klärung der offenen Fragen wurde dieses Instrument jedoch gut angenommen (vgl. Kap. 4.1.1, Fußnote 189).

Für die Reduzierung des Trittbrettfahrer-Phänomens sollte laut der gängigen Literatur zu kollaborativen Methoden neben der genannten Möglichkeit der Sanktionierung wenig engagierter Gruppenmitglieder das Sichtbarmachen und die Betonung der Wichtigkeit der einzelnen Beiträge zur Gruppenleistung ausreichen (vgl. beispielsweise Cohen 1994, Slavin 2010). Dies funktioniert jedoch nur, wenn alle Gruppenmitglieder ein gleichmäßig ausgeprägtes Interesse an guten Noten haben, also alle Teilnehmer einen hohen Ehrgeiz entfalten. In der Praxis hat sich jedoch insbesondere beim Infomarkt gezeigt, dass nicht alle Teilnehmer gleichermaßen ehrgeizig sind, sondern einige trotz der genannten Maßnahmen manchmal schlecht vorbereitet waren und eine schlechtere Bewertung ihrer Leistung in Kauf nahmen. In diesem Punkt widersprechen die Ergebnisse der Untersuchung daher den genannten Theorien von Slavin (2010). Bei der Konzeption kollaborativer Methoden sollte daher immer auch überlegt werden, an welchen Stellen weitere Kontrollmechanismen für die Mitarbeit von Teilnehmern möglich und sinnvoll sind. Dennoch können die eingeführten Maßnahmen zur Steuerung der Gruppen bei den untersuchten kollaborativen Methoden als Erfolg gewertet werden, da bei beiden nur vereinzelte negative Kommentare zur Gruppenarbeit geäußert wurden und insgesamt die Zustimmung zur Gruppenarbeit sehr hoch war.

Weitere Probleme, die im Zusammenhang mit den konstruktivistischen Lerntheorien genannt werden, betreffen den hohen Aufwand bei der Anwendung entsprechender Methoden (vgl. Kap. 2.1.2). Damit hängt auch die Überprüfung des postulierten Mehrwertes konstruktivistischer Lehrmethoden gegenüber instruktional geprägten Methoden zusammen, der diesen hohen Aufwand rechtfertigen soll. Da

diese beiden Probleme in Zusammenhang mit den aktivierenden Lehrmethoden stehen, werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu diesen beiden Punkten in Kap. 5.4 diskutiert. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Arbeit hinsichtlich der didaktischen Implikationen der Educational Neurosciences zusammengefasst und besprochen.

5.2 Didaktische Implikationen der Educational Neurosciences

Der Diskurs, der zur Relevanz der Neurowissenschaften für die Ausbildung von Lerntheorien und Didaktiken geführt wird, verdeutlicht, dass die vorhandenen, durch ein simplifiziertes populärwissenschaftliches Verständnis der Neurobiologie geprägten Neuromythen eine produktive Zusammenarbeit der unterschiedlichen Disziplinen verhindern. Ein tieferes Verständnis der neurobiologischen Abläufe beim Lernen im Sinne eines Kennenlernens der Rahmenbedingungen, unter denen sich Lernen vollzieht oder aber behindert wird, kann jedoch durchaus zu einer Reflexion über die grundsätzliche Konzeption von Lerngelegenheiten anregen. Eine kritische Untersuchung der vorhandenen konstruktivistischen und neurowissenschaftlichen Literatur zum Thema Lernen zeigt, dass es bei den beiden Perspektiven große Überschneidungen gibt, aber auch einige Teilaspekte, die von der einen oder anderen Sichtweise stärker betont oder besser erklärt werden. Erkenntnisse aus der Gedächtnisforschung sowie Untersuchungen zum Aufbau neuronaler Netze zeigen dabei unter anderem die Wichtigkeit der hedonistischen Bewertung von Gedächtnisinhalten (vgl. Epstein 2008; Gabrieli 2004; LeDoux 1998; Roth 2009; Scheich 2006; vgl. Kap. 2.2.1.3).

Bei den drei untersuchten Lernkonzepten wurde versucht, diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen. Es wurden daher vielfältige Ankerpunkte an eigenes Vorwissen und eigene Interessen integriert, die die hedonistische Bewertung der Lerninhalte fördern und damit die Lernmotivation steigern sollten. Insbesondere beim Portfolio-Konzept gab es zu der Möglichkeit der Auswahl von Lerninhalten nach eigenen Interessen sehr positive Rückmeldungen von den Studierenden, aber auch bei den beiden Methoden Infomarkt und Lernteamcoaching gab es Elemente, die die Rückbindung der Inhalte an die eigene Biografie ermöglichen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Educational Neurosciences ist die Untersuchung der Verbindung zwischen Kognition, Emotionen und der Lernmotivation. Allgemein hat sich hier gezeigt, dass positive Emotionen, z. B. durch eine gute soziale Eingebundenheit bzw. soziale Anerkennung, sowie ein leichter Stress durch das Stellen schwieriger Aufgaben sich förderlich auf die Lernmotivation auswirken (vgl. Kap. 2.2.1.4).

Die Idealkombination aus einer hohen sozialen Eingebundenheit und hohen Anforderungen konnte bei den untersuchten Methoden nicht in allen Fällen erreicht werden. So hat sich gezeigt, dass die erfahrenen MA-Studierenden beim Portfolio-Konzept von schwierigeren Aufgaben profitiert hätten. Auch beim Lernteamcoaching konnte erst nach dem Pilotsemester und einem entsprechenden Feedback durch die Teilnehmer der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung entsprechend hoch justiert werden. Bei allen drei Methoden hat sich jedoch gezeigt, dass grundsätzlich eine Kombination hoher Anforderungen mit einer hohen sozialen Eingebundenheit möglich ist.

Die weiteren didaktischen Implikationen der Educational Neurosciences sind in die Prinzipien gelingenden Lernens eingeflossen, ihre Umsetzung wird daher im folgenden Kapitel besprochen.

5.3 Prinzipien gelingenden Lernens

Aus den Rahmenbedingungen für das Lernen aus konstruktivistischer und neurowissenschaftlicher Sicht wurden in der vorliegenden Arbeit Prinzipien gelingenden Lernens entwickelt, die allgemein für das Lernen gelten sollen, sei es im universitären oder anderen Bereichen (vgl. Kap. 2.3). Die Umsetzung dieser Prinzipien gelingenden Lernens ist dabei kein Garant für eine gute Lehre oder ein besseres Lernen, sie erhöht aber die Wahrscheinlichkeit, dass ein großer Teil der Lernenden Lernfortschritte erzielt. Wie bei allen Dingen, bei denen wir mit Menschen zu tun haben, werden Lehrende sicherlich immer wieder auf Lernende treffen, die sich Wissen auf ganz andere Weise aneignen als in den Prinzipien postuliert. Wenn man jedoch für das Lernen eine Normalverteilung annimmt, wie sie in vielen sozialen Zusammenhängen vorkommt, dann kann man daraus schlussfolgern, dass die Prinzipien gelingenden Lernens mit hoher Wahrscheinlichkeit für einen Großteil der Lernenden geeignet sind.

Die methodischen Konzepte, die im Anwendungsteil unter Einbeziehung dieser Prinzipien entwickelt und überprüft wurden, können daher als eine Art ‚Lackmustest' für die Umsetzbarkeit und Effizienz der Prinzipien gelingenden Lernens angesehen werden. Dabei hat sich gezeigt, dass diese Prinzipien bei den verschiedenen Methoden auf ganz unterschiedliche Weise integriert werden konnten und mussten. Ein wichtiger Faktor für die Umsetzung war dabei die Frage, ob es sich bei der ausgewählten Methode um eine kollaborative oder um eine individualisierte Methode handelt. Dabei hat sich herausgestellt, dass die genannten Prinzipien in beiden Modalitäten anwendbar sind, allerdings in jeweils unterschiedlicher Art. Kollaborative Methoden waren dabei den individualisierten Methoden bei der Umsetzbarkeit der Prinzipien gelingenden Lernens nicht per se überlegen, allerdings waren die Schwerpunkte verschoben. Mit der Entwicklung eines Portfolio-Konzepts für eine Fachübersetzungsübung konnte jedoch gezeigt werden, dass auch bei individualisierten Methoden die Prinzipien gelingenden Lernens umgesetzt werden können.

Auf die Umsetzung des Prinzips der hohen Anforderungen in Kombination mit positiven Emotionen durch hohe soziale Einbindung bzw. soziale Anerkennung wurde bereits in Kap. 4.3.3.2 eingegangen.

Als gut gelungen kann bei allen drei Methoden die Umsetzung des Prinzips des Erlebens eigener Kompetenz und Selbstwirksamkeit betrachtet werden. Die Rückmeldungen der Teilnehmer zu den Elementen der Lernkonzepte, die eigene Entscheidungen hinsichtlich der Lerninhalte und der Ausgestaltung von Prüfungsleistungen ermöglichten, waren ausgesprochen positiv.

Die größten Schwierigkeiten hat in beiden Modalitäten (kollaborativ und individualisiert) die Integration des Prinzips der Gelegenheit zum Wiederholen bereitet. Diese Schwierigkeiten wiederum waren nicht prinzipieller Natur – bei allen drei untersuchten Methoden ist grundsätzlich die Implementierung von Wiederholungselementen möglich – sondern durch curriculare Zwänge verursacht. Sinn des Prinzips der Gelegenheit zum Wiederholen ist das selbstständige Extrahieren von Lösungen aus geeigneten Beispielen. Dieses ist insbesondere bei Übersetzungsproblemen, die ein Paradebeispiel für schlecht strukturierte Probleme darstellen, wichtig, da durch das Extrahieren von Lösungen aus geeigneten Beispielen mit der Zeit Heuristiken gebildet werden, mit denen dann später andere Übersetzungsprobleme gelöst werden können. Aus der Expertiseforschung ist

bekannt, dass die Herausbildung von Heuristiken ein wichtiger Baustein beim Aufbau von Expertise ist (vgl. Kap. 3.1.2). Das Prinzip der Gelegenheit zum Wiederholen und Extrahieren von Lösungen aus geeigneten Beispielen ist daher für die Übersetzerausbildung von außerordentlich hoher Wichtigkeit.

Wie man insbesondere beim Portfolio-Konzept deutlich sehen konnte, braucht das Entwickeln von Heuristiken zur Lösung von Problemen Zeit, und diese Zeit ist leider in den meisten Fällen aufgrund der Struktur der Module, zu denen die jeweiligen Übungen gehören, bzw. aufgrund des Aufbaus der BA- und MA-Studiengänge nicht gegeben. Lernen braucht Zeit, diese Erkenntnis ist nicht neu, doch haben die drei untersuchten Lernkonzepte verdeutlicht, dass es angebracht ist, immer wieder an diese bekannte Erkenntnis zu erinnern.

Das Prinzip des Lernens am Modell ließ sich bei den kollaborativen Methoden naturgemäß am einfachsten integrieren, da dort durch die enge Zusammenarbeit mit anderen Lernenden automatisch deren Fähigkeiten wahrgenommen und durch Imitation gelernt werden können. Wie beim Portofolio-Konzept deutlich geworden ist, kann dieses Prinzip jedoch auch bei individualisierten Lehrmethoden umgesetzt werden, wenn darauf geachtet wird, dass die fehlende Vorbildfunktion anderer Lernender durch geeignete vorbildliche Handlungsweisen der Lehrkraft (beispielsweise Cognitive Apprenticeship; vgl. Kap. 2.1.1.2) ausgeglichen werden.

Die Prinzipien gelingenden Lernens sind demnach ohne Ausnahme in unterschiedlichen Lernkonzepten und unterschiedlichen Modalitäten umsetzbar und tragen offensichtlich zur Zufriedenheit der Teilnehmer mit den Lehrmethoden sowie zum Lernfortschritt bei. Bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen können diese Prinzipien daher als Richtschnur für deren Ausgestaltung herangezogen werden.

Die Prinzipien gelingenden Lernens sind in der vorliegenden Arbeit außerdem in die differenzierte Betrachtung der in der hochschuldidaktischen Literatur derzeit außerordentlich populären ‚aktivierenden Lehrmethoden' eingeflossen. Die Ergebnisse dieser Reflexion zur aktiven Lehre werden im folgenden Kapitel besprochen.

5.4 Aktivierende Lehrmethoden und Heterogenität

Bei der Beschäftigung mit der Literatur zu aktivierenden Lehrmethoden wurde deutlich, dass es sich dabei in weiten Teilen um einen sehr diffusen Begriff handelt, bei dem das Kernkonzept der ‚Aktivität' in vielen Fällen nicht hinreichend geklärt ist. Trotz der theoretisch sehr weit geführten Beschäftigung mit den Bedingungen für eine lernerzentriere Lehre besteht daher die Gefahr, dass diese aktivierenden Lehrmethoden als eine Art ‚Kochrezept' genutzt werden, bei denen nach Belieben aus den ‚Zutaten' ausgewählt werden kann und im ‚Handumdrehen' gute Lehre entsteht (vgl. Kap. 2.4.1). Durch eine Spezifizierung des Begriffs der ‚Aktivität' als fokussierte Beschäftigung mit den Kernkonzepten des Lerngegenstands und die Integration der Prinzipien gelingenden Lernens konnte diese theoretische Lücke geschlossen werden. Die Spezifizierung der Aktivität als fokussierte Beschäftigung mit den Kernkonzepten des Lerngegenstands (vgl. Renkl 2011b) soll dabei wirksame aktivierende Lehrmethoden von den Methoden abgrenzen, die überwiegend auf physische Aktivität abzielen oder nur vermeintlich dazu geeignet sind, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Die Integration der Prinzipien gelingenden Lernens in die Definition aktivierender Lehrmethoden macht das Konzipieren von Lerngelegenheiten deutlich komplizierter und komplexer, zwingt aber zur Beschäftigung mit den Rahmenbedingungen des Lernens und verringert dadurch möglicherweise die Gefahr eines routinierten ‚Abarbeitens' von Methoden ohne Reflexion über ihre Angemessenheit im Blick auf die jeweiligen Bedingungen. Die umfassende Integration der Prinzipien gelingenden Lernens in die untersuchten aktivierenden Lehrmethoden sowie die gelungene Schärfung des Begriffs der ‚aktiven Lehre' ist ein Indiz dafür, dass die Verknüpfung des Konzeptes der ‚aktiven Lehre' bzw. der ‚aktivierenden Lehrmethoden' mit den Prinzipien gelingenden Lernens sinnvoll ist und sowohl für die didaktische Theorie als auch für die Praxis einen Mehrwert bringt.

Als eine der größten Herausforderungen, mit denen Lehrende in der Hochschule und damit auch in der universitären Übersetzerausbildung konfrontiert werden, hat sich die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen herausgestellt (vgl. beispielsweise González Davies 2004). Lehrmethoden, die im Wesentlichen auf homogene Lerngruppen ausgerichtet sind und die vor zwanzig oder dreißig Jahren noch

angemessen gewesen sein mögen, zeigen dann ihre Schwachstellen, wenn die Zusammensetzung der Lerngruppe von diesem Muster abweicht. Von den Prinzipien gelingenden Lernens war es daher nur ein kleiner Schritt bis zu der Überlegung, ob aktivierende Lehrmethoden zum Erreichen eines Lernfortschritts bei heterogenen Lerngruppen geeignet sein könnten.

Für die Bewältigung des Grundproblems der steigenden Heterogenität der Lerngruppen in der Übersetzerausbildung haben sich die untersuchten aktivierenden Lehrmethoden grundsätzlich bewährt. Damit lässt sich die in der übersetzungsdidaktischen Literatur vorherrschende Meinung, dass für die Bewältigung dieses Problems neue und vielfältige Methoden genutzt werden müssen (vgl. beispielsweise González Davies 2004, Kelly 2005, Kiraly 2000), stützen. Sowohl bei kollaborativen als auch bei individualisierten Methoden war es möglich, einen sehr großen Teil der Lerngruppe zu integrieren, eine positive und produktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen und im Mittel einen guten Lernfortschritt zu erzielen. Dabei ist jedoch deutlich geworden, dass es bei der Auswahl der geeigneten Lehrmethoden für eine bestimmte Lehrveranstaltung nicht ausreicht, eine Lerngruppe als ‚heterogen' oder ‚nicht heterogen' zu klassifizieren. Vielmehr muss vor der Konzeption von Lerngelegenheiten näher betrachtet werden, worin genau die Heterogenität der Lerngruppe vermutlich besteht, beispielsweise ob es sich um eine altersgemischte oder kulturell heterogene Gruppe handelt oder ob es vorwiegend um Teilnehmer mit sehr unterschiedlichem Vorwissen geht. Weiterhin sollte überlegt werden, ob die vermutete Heterogenität eher schwach, mittel oder stark ausgeprägt ist, denn auch davon hängt die Angemessenheit der auszuwählenden Lehrmethode ab (vgl. Czinki 2011). Und nicht zuletzt spielt die Größe der Lerngruppe eine entscheidende Rolle, insbesondere im Hinblick auf die Entscheidung, ob kollaborative oder individualisierte Methoden angewendet werden können (ebenda). Dabei kann für das Zusammenwirken der beiden Faktoren Gruppengröße und kollaborative/individualisierte Methode für die untersuchten Methoden folgendes Fazi gezogen werden: Im vorliegenden Fall funktionierte die individualisierte Methode in einer stark heterogenen Lerngruppe nur bei einer stark begrenzten Gruppengröße (maximal 15 Teilnehmer) gut. Dieses Ergebnis ist logisch, da die Anwendung einer individualisierten Methode in einer stark heterogenen Lerngruppe eine sehr intensive Betreuung durch die Lehrkraft impliziert, die in einer größeren Gruppe nicht zu bewältigen ist. Hat man es mit einer großen Lerngruppe mit hoher

Heterogenität zu tun, ist die Einführung von Blended-Learning-Methoden eine Überlegung wert, da dadurch auch in großen Gruppen eine individualisierte Bearbeitung des Lerngegenstandes möglich gemacht werden kann.

Die untersuchten kollaborativen Lehrmethoden haben immer dann gut funktioniert, wenn die Heterogenität in den Kleingruppen nicht zu hoch war. Hier muss bereits bei der Konzeption des Unterrichts überlegt werden, ob Maßnahmen zu Senkung der Heterogenität innerhalb der Kleingruppen getroffen werden müssen. Dieses Ergebnis stimmt mit den Ausführungen von Czinki (2011) überein, der sich mit der Anwendbarkeit bestimmer Kreativitätstechniken bei unterschiedlich heterogenen Lerngruppen beschäftigt hat.

Aus guten Gründen ist in der vorliegenden Arbeit nur untersucht worden, ob bestimmte aktivierende Lehrmethoden für heterogene Lerngruppen geeignet sind, nicht jedoch, ob sie traditionellen lehrerzentrierten Methoden in diesem Punkt überlegen sind. Ein Vergleich der aktivierenden mit lehrerzentrierten Lernmethoden, insbesondere mit dem traditionellen Übersetzungsunterricht, unter dem Aspekt der Angemessenheit für heterogene Lerngruppen ist nur schwer quantifizierbar und überprüfbar. Dennoch ist interessant, dass in der stark heterogenen Lerngruppe (Portfolio-Konzept) die Konstruktion einer Kontrollgruppe mit einem streng traditionellen Konzept, d. h. ein Text für die gesamte Gruppe mit einer Abschluss-klausur und einem einzigen Bewertungsmaßstab für alle, gescheitert ist. Zumindest bei stark heterogenen Lerngruppen mit sehr unterschiedlichem Vorwissen ist die Aussage, dass der traditionelle Übersetzungsunterricht hier nicht gewinnbringend angewendet werden kann, offensichtlich nicht zu gewagt.

In der hochschuldidaktischen Literatur wird als Nachteil konstruktivistischer und aktivierender Lehrmethoden allgemein der hohe Aufwand genannt, der mit ihrer Umsetzung verbunden ist (vgl. beispielsweise Gruber 2007; Schmitt 2013, Grzega/Schöner 2008). Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass aktivierende Lehrmethoden häufig einen hohen Aufwand sowohl vonseiten der Lehrenden als auch vonseiten der Lernenden erfordern. In allen drei untersuchten Lehrmethoden konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der jeweiligen Methode und dem empfundenen Arbeitsaufwand gefunden werden.

Offensichtlich sind Lernende dazu bereit, einen höheren Arbeitsaufwand in Kauf zu nehmen, wenn sie das Gefühl haben, dass sie dafür einen Mehrwert erhalten (zur Überprüfung dieses Mehrwerts siehe weiter unten).

Gegenstand der Beschäftigung mit aktivierenden Lehrmethoden im Übersetzungsunterricht war außerdem die Überprüfung von zwei Hypothesen, die in der gängigen Literatur zu aktivierenden Lehrmethoden zu finden sind, nämlich zum einen die Hypothese einer besseren Verarbeitung deklarativen Wissens und damit einer Vermeidung trägen Wissens im Vergleich zu lehrerzentrierten Lehrmethoden, zum anderen die Hypothese eines besseren Aufbaus generischer Kompetenzen (also der sozioprofessionellen Kompetenz im Falle der Übersetzerausbildung) im Vergleich zu lehrerzentrierten Methoden.[249] Diese beiden Hypothesen sind sehr vage und generell formuliert, zeigen jedoch das Problem der mangelnden Schärfe des Begriffs der aktiven Lehre in der Literatur auf. Um zu einer Differenzierung des Begriffs beizutragen, sollten in der vorliegenden Arbeit beide Hypothesen in ihrer sehr weitgefassten und generellen Form anhand der drei ausgewählten aktivierenden Lehrmethoden überprüft werden bzw. es sollte getestet werden, in welchen Bereichen sich tatsächlich Aussagen über die Überlegenheit aktivierender Lehrmethoden gegenüber lehrerzentriertem Unterricht treffen lassen.

Für die 1. Hypothese eines Vorteils aktivierender Lehrmethoden gegenüber lehrerzentrierten Lehrmethoden beim Erwerb deklarativen Wissens konnten in den hier untersuchten Lernkonzepten einzelne Belege gefunden werden. Im Falle der ersten untersuchten Methode, dem Infomarkt, waren die erreichten Noten, die als Indikator für die Anwendung des im Infomarkt erworbenen Wissens gewählt wurden, bei der Infomarktgruppe besser als bei der Kontrollgruppe. Dort gab es also Anzeichen dafür, dass mit der aktivierenden Methode Infomarkt träges Wissen eher vermieden wurde als mit der üblichen Präsentation. Dennoch bedeutet dieses Ergebnis nicht, dass in der Kontrollgruppe kein Lernfortschritt vorhanden war. Dieser war allerdings offensichtlich geringer als bei der Infomarkt-Gruppe und deutet darauf hin, dass diese ihr erworbenes Wissen besser anwenden konnte. Der hohe Arbeitsaufwand, der für den Infomarkt nötig war, hat sich demnach im Hinblick auf die erste Hypothese gelohnt.

---

[249] Diese generellen Hypothesen über aktivierende Lehrmethoden finden sich beispielsweise bei Stelzer-Rothe/Brinker (2008) und Waldherr/Walter (2009); vgl. dazu auch Renkl (2011a).

Neben dem Vorteil bei der Überwindung trägen Wissens hat die untersuchte Methode jedoch vielleicht auch noch einen anderen Mehrwert gegenüber der lehrerzentrierten Vorlesung: Möglicherweise kann ein solcher Mehrwert in einem besseren Aufbau der generischen Kompetenzen/sozioprofessionellen Kompetenz bestehen, wie er in der zweiten Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden postuliert wird, oder auch in einer grundsätzlichen Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Methode, die den Studierenden eine Abwechslung zu den üblichen Vorlesungen, eine gute Arbeitsatmosphäre und ein hohes Erleben der eigenen Kompetenz bietet.

Bei den beiden Übersetzungsübungen waren aufgrund der prinzipiellen Konzeption der Lehrveranstaltung und der Schwierigkeit, eine Kontrollgruppe mit einheitlichen Bewertungskriterien sowohl für BA- also auch für MA-Studierende zu konstruieren, keine direkten Vergleiche des Lernfortschritts im Bereich des Fachwissens möglich. Zumindest für die Portfolio-Gruppe lässt sich jedoch anhand der Lernkurven insgesamt tatsächlich ein guter Lernfortschritt feststellen, da am Ende fast allen Teilnehmern gute bis sehr gute Leistungen bei Texten mit einem mittleren bis anspruchsvollen Schwierigkeitsgrad gelungen sind. Dies war umso erstaunlicher, als den Teilnehmern die freie Wahl gelassen wurde, welchen Schwierigkeitsgrad die von ihnen bearbeiteten Texte haben sollten. Die BA-Studierenden entwickelten jedoch mehrheitlich einen großen Ehrgeiz, dieselben Texte zu übersetzen wie die MA-Studierenden. Dennoch lässt sich beim Portfolio-Konzept die Hypothese eines besseren Erwerbs von Fachwissen bei aktivierenden Lehrmethoden nicht objektiv belegen, d. h. der Mehrwert der aktivierenden Lehrmethode müsste auf einer anderen Ebene liegen. Dies könnte auch bei den Übersetzungsübungen ein besserer Aufbau der sozioprofessionellen Kompetenz im Vergleich mit der traditionellen Übersetzung oder ein allgemein angenehmes Lernumfeld mit einer abwechslungsreichen Methode und der Möglichkeit zur Konstruktion authentischer oder quasi-authentischer Lerngelegenheiten sein, durch die die Studierenden einen Einblick in die Berufspraxis gewinnen können (vgl. dazu beispielsweise Kiraly 2007). Es lässt sich jedoch nicht nachweisen, dass aktivierende Lehrmethoden den lehrerzentrierten Methoden beim Erwerb deklarativen Wissens grundsätzlich überlegen sind, sodass diese Hypothese in ihrer sehr generellen Form nicht haltbar ist.

Die Überprüfung der 2. Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden bezüglich des besseren Aufbaus der generischen Kompetenzen hat größere Schwierigkeiten bereitet als ursprünglich gedacht. Durch den Vergleich mit den Kontrollgruppen, bei denen es jeweils eine Konstante gab – d. h. entweder wurde sowohl die aktivierende als auch die lehrerzentrierte Methode von derselben Lehrkraft angewendet oder die Teilnehmer der Lerngruppe mit der aktivierenden Lehrmethode waren gleichzeitig auch Teilnehmer der traditionellen Übersetzungsübung –, konnte zwar der bekannte ‚Unskilled-but-unaware-Effekt' bei allen drei Methoden erheblich neutralisiert werden, die angestrebte Reduzierung der Subjektivität durch Beobachtungen der Lehrkraft war jedoch nur bei bestimmten Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz möglich, da sich einige andere dieser Fähigkeiten der einfachen Beobachtung entziehen. Dennoch kann festgehalten werden, dass bei allen drei ausgewählten Methoden in den untersuchten Konzepten ein Aufbau bestimmter sozioprofessioneller Fähigkeiten beobachtet werden konnte und dass gleichzeitig die Teilnehmer der Lerngruppen mit der aktivierenden Lehrmethode ihre Fortschritte bei der sozioprofessionellen Kompetenz fast durchweg signifikant höher eingeschätzt haben als die Kontrollgruppen. Wenn man diese beiden Aspekte zusammen betrachtet, so erscheint die Aussage, dass bei den untersuchten Lernkonzepten tatsächlich einige sozioprofessionelle Fähigkeiten besser aufgebaut wurden als in den lehrerzentrierten Übungen, gerechtfertigt, sodass der zweiten Hypothese zu aktivierenden Lehrmethoden mit Blick auf die hier untersuchten Methoden zumindest teilweise zugestimmt werden kann.[250] Dennoch kann auch hier keine generelle Überlegenheit aktivierender gegenüber lehrerzentrierten Lehrmethoden festgestellt werden, sondern es müssen die jeweiligen Bedingungen des konkreten Lernumfeldes sowie die grundsätzlichen Möglichkeiten der Feststellung eines Lernfortschritts bei den Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz in Betracht gezogen werden.

---

250 Zur Konstruktion von Kontrollgruppen als Instrument des Vergleichs von Lernfortschritten bleibt generell kritisch anzumerken, dass in didaktischen Zusammenhängen ein solcher Vergleich grundsätzlich schwierig einzugrenzen ist, da Lernen selbstverständlich nicht nur innerhalb der Lehrveranstaltungen stattfindet (vgl. dazu die Ausführungen von Kiraly 2013b zur Validität quantitativer Untersuchungen). Die Ergebnisse von Vergleichen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen sind daher immer nur sehr eingeschränkt generalisierbar.

Ganz abgesehen davon, ob sich mit aktivierenden Lehrmethoden träges Wissen besser vermeiden lässt als mit lehrerzentrierten, kann also ein Mehrwert im Bereich der sozioprofessionellen Kompetenz gegeben sein, wenn ein Aufbau dieser Fähigkeiten im Fokus des gewählten Unterrichtskonzepts liegt. Beispielsweise sollte man sich bei der Konzeption einer Übung zur Terminologiearbeit überlegen, ob einzig und allein der Erwerb des Fachwissens im Mittelpunkt stehen soll – in diesem Fall würde mit einigen Abstrichen auch eine gute Präsentation ihren Zweck erfüllen –, oder ob gleichzeitig Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität geschult werden sollen. In diesem Fall wäre der Einsatz der aktivierenden Lehrmethode ‚Infomarkt' bei entsprechender Zusammensetzung der Lerngruppe empfehlenswert und auch im Hinblick auf den erhöhten Arbeitsaufwand zu rechtfertigen.

Ein weiterer Mehrwert der aktivierenden Lehrmethode kann sein, dass sie dann eingesetzt werden kann, wenn die Zusammensetzung der Lerngruppe einen lehrerzentrierten Untericht unmöglich macht. Bei einer hoch heterogenen Lerngruppe wie im Fall des Portfolio-Konzepts liegt der Mehrwert der aktivierenden individualisierten Lehrmethode offensichtlich darin, dass überhaupt eine Übersetzungsübung konzipiert werden kann, von der die gesamte Gruppe profitiert. In Anbetracht der Ergebnisse dieser Arbeit ist daher für hoch heterogene Lerngruppen mit einer überschaubaren Größe immer eine aktivierende individualisierte Lehrmethode einer kollaborativen oder lehrerzentrierten vorzuziehen. Bei Lerngruppen mit geringer bis mittlerer Heterogenität oder größeren sehr heterogenen Lerngruppen kann dieser Vorteil schwinden, sodass dort möglicherweise andere Lehrmethoden – seien sie nun aktivierend kollaborativ oder lehrerzentriert – ihren Zweck erfüllen können. Auch hier zeigt sich als generelles Fazit, dass vor der Konzeption einer Lerngelegenheit gründlich die eigenen Ziele und die vermutete Zusammensetzung der Lerngruppe reflektiert werden müssen, um eine angemessene Auswahl unter den möglichen Lehrmethoden zu treffen: Je nach der Zusammensetzung der Lerngruppe und den Zielen, die die Lehrkraft verfolgt, kann das durchaus auch eine lehrerzentrierte Methode sein.

Die hier vorliegenden Ergebnisse zu den beiden Hypothesen über aktivierende Lehrmethoden bedeuten natürlich nicht, dass man mit lehrerzentrierten Methoden kein Fachwissen bzw. keine generische Kompetenzen aufbauen kann, denn wie bereits zu Beginn von Kap. 4 erwähnt, handelt es sich in der vorliegenden Arbeit

ausschließlich um exemplarische Ergebnisse, da die Rahmenbedingungen für höhere Teilnehmerzahlen und damit belastbarere Daten nicht gegeben waren. Die Schlussfolgerungen beziehen sich daher nur auf die hier untersuchten Methoden in den individuell für die evaluierten Lehrveranstaltungen entwickelten Konzepten. Und letztlich zeigen die Ergebnisse der Arbeit, insbesondere die Kommentare der Teilnehmer in den Fragebögen, auch, dass der Erfolg einer gewählten Methode in hohem Maße vom Engagement und der Unterstützung durch die Lehrkraft abhängt und daher zu einem gewissen Teil immer subjektiv bleibt.

Im Hinblick auf die vorgestellte Nullhypothese hat sich gezeigt, dass es einen deutlichen Einfluss der ausgewählten Methoden auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden in heterogenen Lerngruppen in übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen gibt, auch wenn nicht von einer generellen Überlegenheit aktivierender gegenüber lehrerzentrierten Lehrmethoden gesprochen werden kann. Dies kann jedenfalls für die hier untersuchten Methoden in den jeweiligen Studiengängen am FTSK in Germersheim ausgesagt werden. Eine sorgfältige Auswahl der in Frage kommenden Methoden für zu konzipierende Lehrveranstaltungen ist daher auf jeden Fall ratsam.

Die gewählten Messinstrumente zur Überprüfung der zwei Hypothesen zu aktivierenden Lehrmethoden sowie zur Angemessenheit aktivierender Lehrmethoden für heterogene Lerngruppen (quantitativer und qualitativer Fragebogen für die Lerngruppe mit aktivierender Lehrmethode, quantitativer Fragebogen für die jeweilige Kontrollgruppe, Vergleich der erreichten Noten beim Infomarkt, Beobachtungen der Lehrkraft sowie Lernkurven der Teilnehmer beim Portfolio-Konzept) haben unterschiedlich gut funktioniert. Die Fragebögen haben insgesamt betrachtet Schlussfolgerungen zur Zufriedenheit mit den untersuchten Methoden im Allgemeinen und mit einzelnen Elementen im Besonderen sowie zur zweiten Hypothese und zur Angemessenheit bei Heterogenität ermöglicht und damit ihren Zweck erfüllt. Wünschenswert wären natürlich in allen Fällen höhere Teilnehmerzahlen gewesen, um belastbarere Daten zu erhalten. Die grundsätzlichen Rahmenbedingungen, wie die Teilnehmerzahl, konnten jedoch nicht beeinflusst werden.

Zur 1. Hypothese über aktivierende Lehrmethoden konnte ausschließlich der Vergleich der erreichten Noten beim Infomarkt herangezogen werden, die Entwicklung eines wirksamen Messinstrumentes für den Vergleich des Aufbaus von Fachwissen bei den Übersetzungsübungen ist nicht gelungen. Zwar waren die Lernkurven im Portfolio-Konzept gut dazu geeignet, den absoluten Lernfortschritt der einzelnen Personen zu dokumentieren, aber die Überprüfung des relativen Lernfortschritts und damit ein objektiverer Vergleich mit einer Kontrollgruppe konnte damit nicht erreicht werden. Allerdings konnten mit den Lernkurven der Portfolio-Teilnehmer interessante Erkenntnisse zum Verhalten der Teilnehmer hinsichtlich der Textauswahl, zur generellen Entwicklung von Teilnehmern nach einem, zwei oder mehr Semestern und zur unterschiedlichen Entwicklung der BA- und MA-Studierenden in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen gewonnen werden. Eine so differenzierte Betrachtung der individuellen Lernfortschritte in einer hoch heterogenen Lerngruppe mithilfe von Lernkurven ist meines Wissens vorher noch nicht durchgeführt worden und stellt daher ein Novum in der Übersetzungsdidaktik dar.

Die Beobachtungen der Lehrkraft waren eigentlich als das Messinstrument intendiert, mit dem die Subjektivität der Selbsteinschätzungen der Teilnehmer relativiert werden sollte, insbesondere hinsichtlich des vermuteten Vorteils der aktivierenden Lehrmethoden beim Aufbau der sozioprofessionellen Kompetenz. Dieses Ziel ist nur teilweise erreicht worden, da nicht alle Fähigkeiten der sozioprofessionellen Kompetenz eindeutig von außen beobachtet werden konnten. Für einzelne Fähigkeiten (beispielsweise Teamfähigkeit und Kreativität beim Infomarkt oder Zeit- und Wissensmanagement beim Portfolio) war eine direkte Beobachtung möglich, andere konnten jedoch nicht unmittelbar untersucht werden. Dieses Messinstrument hat daher nur teilweise seinen Sinn erfüllt, allerdings muss man auch in Betracht ziehen, dass es derzeit noch kein besseres Instrument zur Messung generischer Kompetenzen gibt als eine Kombination aus Selbsteinschätzung und externer Beobachtung (vgl. dazu Kap. 2.1.2). Verwertbare Resultate haben die Beobachtungen der Lehrkraft jedoch im Hinblick auf die Dokumentation der generellen Angemessenheit für die heterogenen Lerngruppen, die Gruppendynamik bei den kollaborativen Methoden sowie allgemein die Arbeitsatmosphäre und die Produktivität der Lerngruppen ergeben.

5.5 Auswirkungen der Bologna-Reform und Employability

Die Bologna-Reform sowie die Diskussionen über die sogenannte Employability von Absolventen übersetzungswissenschaftlicher Studiengänge haben einen tiefgreifenden Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik der letzten Jahre gehabt (vgl. Kap. 3.3.4). Eines der zentralen Konzepte der Bologna-Reform ist die Abkehr von lehrerzentrierten Lehrmethoden und die Orientierung am ‚Learning Outcome', die durch die möglichst breite Einführung lernerzentrierter Lehrmethoden erreicht werden soll. Wenn man die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit betrachtet, so scheint die Anwendung kollaborativer Methoden in Übersetzungsübungen bisher am weitesten gediehen zu sein, was durch die sehr positive Rezeption und lange Diskussion von Kiralys sozialkonstruktivistischem Ansatz (vgl. Kap. 3.3.2.3) erklärbar ist. Das heißt jedoch nicht, dass generell keine anderen aktivierenden Lehrmethoden bzw. Alternativen zum traditionellen lehrerzentrierten Unterricht umgesetzt werden. Für einen großen Fortschritt bei der Umsetzung der Bologna-Reform im Hinblick auf die Einführung lernerzentrierter Methoden spricht beispielsweise die stetig wachsende Zahl an Publikationen zu neuen Methoden in der Übersetzungsdidaktik (vgl. Kap. 3.3.2.6 zu den neuesten Tendenzen in der Übersetzungsdidaktik). Angesichts der positiven Rezeption der Lehrmethode ‚Portfolio' in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur (vgl. Kap. 3.3.2.7.1.3) ist es jedoch erstaunlich, dass diese Methode den meisten Teilnehmern am Portfolio-Konzept bisher unbekannt war. Die hohe Zufriedenheit mit allen drei Lehrmethoden, die hier untersucht wurden, spricht dafür, diese auch in anderen Zusammenhängen in der Übersetzungsdidaktik einzuführen und an einer weiteren Verbreitung aktivierender Lehrmethoden mitzuwirken.

Die Orientierung der drei untersuchten Lehrkonzepte an authentischen Aufgaben kann als Beitrag zum Aufbau einer Employability bei den Studierenden betrachtet werden. Insbesondere das vorgestellte Portfolio-Konzept kann in Übereinstimmung mit Nord (2005a) als Indiz dafür gelten, dass bei entsprechenden Rahmenbedingungen Fachübersetzungsübungen mit großem Gewinn bereits in übersetzungswissenschaftlichen BA-Studiengängen angesiedelt werden können, um den BA-Studierenden zu einer besseren Vorbereitung auf die realen Bedingungen im Berufsfeld ‚Fachübersetzer' zu verhelfen. Die weiteren Implikationen der Ergebnisse dieser Arbeit für die Übersetzungsdidaktik werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

5.6 Entwicklungen der Übersetzungsdidaktik

Für die zukünftigen Entwicklungen der Übersetzungsdidaktik (vgl. Kap. 3) lassen sich einige interessante Schlüsse aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ziehen: Erstens sind die angewendeten aktivierenden Lehrmethoden zumindest bei den Studierenden, die an den untersuchten Kursen teilgenommen haben, sehr wohlwollend aufgenommen worden, die generelle Akzeptanz war in allen drei Fällen sehr hoch. Auch ein hoher Arbeitsaufwand war dieser positiven Meinung nicht abträglich. Insbesondere die Teilnehmer der Portfolio-Gruppe haben nach anfänglicher Skepsis aufgrund hoher Unzufriedenheit mit anderen Übersetzungsübungen in dieser heterogenen Zusammensetzung das Konzept sehr positiv bewertet. Dem gegenüber steht eine verhältnismäßig geringe Zahl an Teilnehmern, die eine der untersuchten Methoden bereits aus anderen Lehrveranstaltungen kannte, mit Ausnahme kollaborativer Übersetzungen, die aufgrund der breiten Rezeption von Kiralys sozialkonstruktivistischem Ansatz (vgl. Kap. 3.3.2.3) recht weit verbreitet sind. Auch wenn man die vorliegenden Ergebnisse nicht generalisieren kann, so könnten sie doch als Signal dafür gewertet werden, dass Lehrende mehr Mut zu innovativen Lehrformaten haben sollten. Zwar sind in der übersetzungsdidaktischen Literatur bereits viele neue Methoden entwickelt und ihre Anwendung beschrieben worden, aber offensichtlich gibt es einen gewissen Anteil an Studierenden, die sich eine weitere Implementierung dieser neuen Methoden wünschen (vgl. Kap. 4.1.3.2, 4.2.3.2 und 4.3.3.2).

Zweitens sind die Ergebnisse der untersuchten Methoden ein Indiz dafür, dass an manchen Stellen in den betreffenden Studiengängen die Konsolidierungsphase des Wissenserwerbs zu kurz kommt. Doch nur wenn erworbenes Wissen gefestigt wird, kann es später auch angewendet werden und den Absolventen übersetzungswissenschaftlicher Studiengänge als Grundlage für die Entwicklung von Expertise dienen. Wie aus der zu Anfang der vorliegenden Arbeit gestellten Grundfrage deutlich wird, sollte die Befähigung zur Herausbildung von Expertise eines der Grundziele der universitären Übersetzerausbildung sein. Es könnte daher speziell für diejenigen Studierenden, die eine Berufstätigkeit als Fachübersetzer anstreben, vorteilhaft sein, mindestens ein komplett aus Fachübersetzungsübungen bestehendes Modul in jeder Sprachrichtung zu absolvieren. Wenn man bedenkt, wie lang der

Zeitraum ist, der in der Literatur für die Ausbildung von Expertise veranschlagt wird, wären noch mehr Angebote zum Besuch von Fachübersetzungsübungen innerhalb des Studiums wünschenswert.

Drittens konnte durch die Ergebnisse des Portfolio-Konzeptes gezeigt werden, dass die derzeit häufig noch gängige Praxis der Notenermittlung durch Abschlussklausuren unter kompletter Abschottung der Studierenden von externen Ressourcen überdacht werden sollte. Diese widerspricht dem für die spätere Berufsausübung wichtigen Ziel eines theoriegeleiteten praxisnahen Unterrichts, denn wie sollen Studierende die Wichtigkeit des Wissensaustauschs mit anderen Kollegen, der elementaren Maßnahmen zur Qualitätssicherung und der Konsultation zuverlässiger Quellen erlernen, wenn sie sich auf eine Prüfung vorbereiten müssen, die all diese Prinzipien unterläuft? Die Bedenken gegenüber einem Konzept, bei dem den Studierenden durch freie Textwahl die Entscheidung über den Lerninhalt überlassen und durch externe Korrekturen die Möglichkeit einer Verfälschung der tatsächlichen Übersetzungsleistung gegeben wird, haben sich nicht bestätigt. Vielmehr konnten die Studierenden durch die Festlegung individueller Lernziele und der dafür geeigneten Texte sowie die enge persönliche Begleitung dazu ermutigt werden, sich hohen – selbstgesteckten – Anforderungen zu stellen und über sich hinauszuwachsen. Außerdem bot die relativ große Freiheit bei der Bearbeitung der Arbeitsproben die Möglichkeit, die Studierenden mit gängigen Methoden der Qualitätssicherung in der Berufspraxis professioneller Fachübersetzer bekannt zu machen und diese einzuüben. Sollte tatsächlich der eine oder andere Teilnehmer dieses großzügige Konzept zu seinen Gunsten ausgenutzt haben, was tatsächlich nicht auszuschließen ist, so erscheint dies wegen der positiven Auswirkungen auf die Entwicklung der gesamten Lerngruppe als ein Nachteil, der billigend in Kauf genommen werden kann. Insgesamt gesehen kann hier zusammen mit Kiraly (vgl. Kap. 3.3.2.3) für mehr Mut zu neuen Prüfungsmethoden und weniger Kontrolle der Studierenden plädiert werden.

Viertens hat sich speziell beim Portfolio-Konzept herausgestellt, dass die in der Expertiseforschung entwickelten Faktoren für die Herausbildung von Expertise, nämlich einer ‚Deliberate practice' aus spezifisch der Lernsituation angepasstem Lernmaterial und individuellem Feedback zu einem insgesamt hervorragenden Lernfortschritt der Gruppe beigetragen haben. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stimmen daher mit den Ergebnissen der Expertiseforschung (beispielsweise

von Ericsson 2006, Ericsson/Towne 2010) überein. Dabei wurden von den Teilnehmern insbesondere die Elemente der freien Textwahl, der kompetenzorientierten Bewertung in einem hoch differenzierten Kompetenzraster und der auf die individuelle Situation abgestimmten Beratung positiv hervorgehoben. Das eigens für das Portfolio-Konzept entwickelte Kompetenzraster konnte neben der kompetenzorientierten Bewertung dazu genutzt werden, den Studierenden die Anforderungen zu verdeutlichen, die derzeit an professionelle Fachübersetzer gestellt werden, und ihnen nach jeder Arbeitsprobe detailliert aufzuzeigen, an welchen Stellen sie noch Nachholbedarf haben. Auf diese Weise war es möglich, für jeden Teilnehmer ganz spezifische Maßnahmen zur Behebung der eigenen Defizite zu entwickeln und damit individuell zu fördern.

Fünftens ist die Operationalisierung von Kellys Translationskompetenzmodell (2005) innerhalb des mittleren Bereichs von Kiralys Kompetenzerwerbsmodell (2013b) gelungen. Alle von Kelly aufgeführten Kompetenzen konnten in den beiden Übersetzungsübungen (Lernteamcoaching und Portfolio) erfolgreich integriert werden. Besonders die Umsetzung des Kompetenzrasters auf der Basis von Kellys Modell zeigt, dass die Ausrichtung an einem didaktischen Anforderungsmodell sinnvoll ist, da auf diese Weise sowohl eine Bewertung als auch eine summative Bewertung durch Aufzeigen aktueller Anforderungen an Berufsübersetzer möglich wurde. Als weiteres Indiz für die sinnvolle Umsetzung von Kellys Translations-kompetenzmodell im Rahmen von Kiralys Kompetenzerwerbsmodell ist die Tatsache, dass die sozioprofessionellen Fähigkeiten sich bei allen drei untersuchten Methoden im Großen und Ganzen so entwickelt haben, wie bei der Konzeption jeweils erwartet worden war. Auch die summativ positive Entwicklung der Lernkurven im Portfolio-Konzept spricht dafür, dass Kellys Modell sinnvoll umgesetzt werden konnte, auch wenn die Entwicklung der einzelnen Subkompetenzen nicht zu verfolgen war.

Schlussendlich konnte gezeigt werden, dass auch in hoch heterogenen Lerngruppen mit entsprechenden individualisierten Konzepten ein Unterricht möglich ist, von dem die gesamte Lerngruppe profitiert. Dafür braucht man jedoch ein kleine Lerngruppe und ein ausgewogenes Konzept aus Instruktion und Selbstorganisation, Herausforderung und Sicherheit, Unterstützung und Freiheit.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnten nur bestimmte Aspekte der aktivierenden Lehrmethoden im Übersetzungsunterricht in heterogenen Lerngruppen untersucht werden. Wünschenswert wären daher auf jeden Fall weitere Studien zur Entwicklung heterogener Lerngruppen unterschiedlichen Grades in verschiedenen Lernumgebungen, um Lehrenden bessere Entscheidungshilfen bei der Wahl geeigneter Lehrmethoden an die Hand zu geben. Desweiteren müssten bessere Instrumente zur Messung des Lernfortschritts heterogener Lerngruppen mit aktivierenden Lehrmethoden im Vergleich zum traditionellen lehrerzentrierten Übersetzungsunterricht entwickelt werden. Fraglich ist, ob in hochgradig heterogenen Lerngruppen die objektivere Messung des Lernfortschritts, d. h. anhand identischer Kriterien für alle Teilnehmer, möglich ist. Eventuell ist in diesem Punkt auch eine Lücke in den theoretischen Überlegungen in der Übersetzungsdidaktik zu schließen. Schließlich wäre auch die Entwicklung von Messinstrumenten für die sozioprofessionelle Kompetenz mit objektiveren Kriterien wünschenswert, auch in diesem Bereich fehlt in der Übersetzungsdidaktik derzeit noch die theoretische Auseinandersetzung.

Lohnen sich aktivierende Lehrmethoden für den Übersetzungsunterricht? Meiner Meinung nach haben die Studierenden von den Konzepten profitiert, da ihnen die Entwicklung wichtiger sozioprofessioneller Fähigkeiten ermöglicht wurde und sie sich mit den Abläufen im Berufsalltag professioneller Fachübersetzer vertraut machen konnten, auch wenn nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass sie dadurch mehr Fachwissen erworben haben. Als persönliches Fazit aus der Arbeit kann ich sagen, dass die Entwicklung angemessener Konzepte für den Übersetzungsunterricht in Lerngruppen unterschiedlicher Heterogenität sehr aufwändig, aber auch eine große Bereicherung war. Ich durfte im Laufe der Semester viele Studierende sehr gut kennenlernen und individuell begleiten. Jenseits aller Erwägungen, ob sich der Aufwand für diese Konzepte und die intensive Betreuung lohnen, betrachte ich die Zeit, die ich mit den Teilnehmern an meinen Kursen verbracht habe, als großes Geschenk.

6 Literaturverzeichnis

Achterberg, Uwe, Ingrid Cavalieri, Johann Dotzler, Niall Palfreyman, Günther Schumertl und Claudia Walter. 2009. Kollegiale Unterstützung im Hochschulunterricht. *DiNa Didaktiknachrichten DiZ* (11/2009): 3–20. https://www.diz-bayern.de/images/documents/83/DiNa_11-09.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Ackermann, Dagmar und Walter Becker. 2009. Erprobung neuer Lernkonzepte mit Lernteamcoaching. In *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*, hg. v. Anja von Richthofen und Michael Lent, 183–98. Blickpunkt Hochschuldidaktik 119. Bielefeld: Bertelsmann.

Ahmann, Heiko. 2012. *Das Trügerische am Berufsbild des Übersetzers.* Berlin: Logos.

Ahrens, Barbara, Lothar Černý, Monika Krein-Kühle und Michael Schreiber, Hg. 2009. *Translationswissenschaftliches Kolloquium I - Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft.* Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim 50. Frankfurt: Lang.

Ahrens, Barbara, Silvia Hansen-Schirra, Monika Krein-Kühle, Michael Schreiber und Ursula Wienen, Hg. 2012. *Translationswissenschaftliches Kolloquium II - Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft.* Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim 60. Frankfurt: Lang.

Alberternst, Christiane. 2007. Feedback geben - Feedback einholen. In *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*, hg. v. Birgit Hawelka, Marianne Hammerl und Hans Gruber, 165–79. Kröning: Asanger.

Altenberger, Helmut, Peter Schettgen und Martin Scholz, Hg. 2003. *Innovative Ansätze konstruktiven Lernens.* Augsburg: Ziel.

Alves, Fábio, Hg. 2003. *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research.* Amsterdam: Benjamins.

———. 2005. Bridging the Gap Between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-Reflection Under Scrutiny. *Meta* 50 (4): o.S. http://id.erudit.org/iderudit/019861ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Alvstad, Cecilia, Adelina Hild und Elisabet Tisellus, Hg. 2011. *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies.* Amsterdam: Benjamins.

Anderson, Adam K., Peter E. Wais und John D. E. Gabrieli. 2006. Emotion enhances remembrance of neutral events past. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 103 (5): 1599–1604.

Angelelli, Claudia V. 2009. Using a rubric to assess translation ability. In *Testing and Assessment in Translation and Interpretation Studies*, hg. v. Claudia V. Angelelli und Holly E. Jacobson, 13–47. Amsterdam: Benjamins.

Angelelli, Claudia V. und Holly E. Jacobson, Hg. 2009. *Testing and Assessment in Translation and Interpretation Studies.* Amsterdam: Benjamins.

Angelone, Erik. 2010. Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In *Translation and Cognition*, hg. v. Gregory M. Shreve und Erik Angelone, 17–40. American Translators Association Scholarly Monograph Series XV. Amsterdam: Benjamins.

———. 2013. Watching and Learning from Virtual Professionals: Utilising Screen Recording in Process-oriented Translator Training. In *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, hg. v. Donald Kiraly, Silvia Hansen-Schirra und Karin Maksymski. 139–56. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr.

Ansari, Daniel und Donna Coch. 2006. Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences* 10 (4): 146–51. DOI: 10.1016/j.tics.2006.02.007. (Zugriff am 16.02.2015).

Ansari, Daniel, Donna Coch und Bert de Smedt. 2011. Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory* 43 (1): 37–42. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Arbeitskreis Transforum. 2006. Übersetzen und Dolmetschen. Berufsbilder im Wandel. 2. Vollständig neu bearbeitete Ausgabe. http://www.transforum.de/download/uebersetzen_und_dolmetschen.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Arndt, Petra A. 2012. Design of Learning Spaces: Emotional and Cognitive Effects of Learning Environments in Relation to Child Development. *Mind, Brain, and Education* 6 (1): 41–48. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2011.01136.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Arnold, Margret. 2002. *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess.* München: Vögel.

———. 2009. Brain-based Learning and Teaching - Prinzipien und Elemente. In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, hg. v. Ulrich Herrmann, 182–95. Weinheim: Beltz.

Arnold, Melanie. 2013. Gelebte Lernerorientierung in der Fremdsprachenvermittlung - Ein Versuch, die Lücke zwischen Wissenschaft und Anwendung zu verkleinern. In *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*, hg. v. Silvia Hansen-Schirra und Donald Kiraly, 59–88. FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Arnold, Rolf. 2003. Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In *Ermöglichungsdidaktik*, hg. v. Rolf Arnold und Ingeborg Schüssler, 14–36. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

———. 2009. *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus.* Heidelberg: Auer.

———. 2010. *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung.* 3., unveränd. Aufl. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 44. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arnold, Rolf und Claudia Gómez Tutor. 2007. *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik.* Augsburg: Ziel.

Arnold, Rolf, Claudia Gómez Tutor und Jutta Kammerer. 2002a. Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 31 (4): 32–36.

———. 2002b. Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*, hg. v. Susanne Kraft, 76–89. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arnold, Rolf und Ingeborg Schüssler. 1998. *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen.* Darmstadt: Wiss. Buchges.

———, Hg. 2003. *Ermöglichungsdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arnold, Rolf und Horst Siebert. 2006. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arntz, Reiner, Heribert Picht und Klaus-Dirk Schmitz. 2014. *Einführung in die Terminologiearbeit.* 7. Aufl. Hildesheim: Olms.

Austermühl, Frank und Joachim Kornelius, Hg. 2008. *Learning Theories and Practice in Translation Studies.* Lighthouse Unlimited 138. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Baddeley, Alan D. 2000. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences* 4 (11): 417–23. http://nbu.bg/cogs/events/2002/materials/Markus/ep_bufer.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Baddeley, Alan D. und Graham J. Hitch. 1974. Working memory. In *Recent Advances in Learning and Motivation*. Bd. 8, hg. v. G. A. Bower, 47–89. New York: Academic Press.

Baer, Brian J. und Geoffrey S. Koby, Hg. 2003a. *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy.* Amsterdam: Benjamins.

———. 2003b. Introduction - Translation pedagogy: The other theory. In *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*, hg. v. Brian J. Baer und Geoffrey S. Koby, i–viii. Amsterdam: Benjamins.

Banscherus, Ulf. 2010. Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens*, hg. v. Andrä Wolter, Gisela Wiesner und Claudia Koepernik, 221–37. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

Barczaitis, Rainer. 1997. Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht. In *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz und Peter A. Schmitt, 103–8. Tübingen: Narr.

Bar-Yam, Yaneer. 2003. *Dynamics of complex systems.* Studies in nonlinearity. Boulder, CO: Westview Press. http://necsi.edu/publications/dcs/index.html#fulltext. (Zugriff am 16.02.2015).

Bauer, Joachim. 2006. *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* Hamburg: Hoffmann & Campe.

———. 2009. Kleine Zellen, große Gefühle - wie Spiegelneurone funktionieren. Die neurobiologischen Grundlagen der Theory of Mind. In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, hg. v. Ulrich Herrmann, 49–57. Weinheim: Beltz.

Bayer-Hohenwarter, Gerrit. 2009. Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour? In *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*, hg. v. Susanne Göpferich, Arnt L. Jakobsen und Inger M. Mees, 83–112. Copenhagen Studies in Language 37. Kopenhagen: Samfundslitteratur.

———. 2011. *Translatorische Kreativität: Definition - Messung - Entwicklung.* Translations-Wissenschaft 8. Tübingen: Narr.

Beck, Herbert. 2003. Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? *Erziehungswissenschaft und Beruf* (3): 1–9. http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Becker, Nicole. 2006a. *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

———. 2006b. Von der Hirnforschung lernen? In *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*, hg. v. Annette Scheunpflug und Christoph Wulf, 177–200. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

———. 2007. Hirngerechtes Lernen und Lehren? Die Neuromythen in der Ratgeberliteratur. *Lernchancen* 10 (58): 4–7.

———. 2010. Technologien, Bilder, Reduktionen: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen über den Reiz neurowissenschaftlicher Offerten. In *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft: Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive*, hg. v. Steffen Schlüter und Alfred Langewand, 22–37. Klinkhardt Forschung 34. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beeby, Allison, Doris Ensinger und Marisa Presas, Hg. 2000. *Investigating Translation.* Amsterdam: Benjamins.

Bell, Bradford S. und Steve W. J. Kozlowski. 2008. Active Learning. Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology* 93 (2): 296–316.

Berendt, Brigitte, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Hg. 2010. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten.* Berlin: Raabe.

Berg, Christoph. 2006. *Selbstgesteuertes Lernen im Team.* Arbeits- und organisationspsychologische Techniken. Berlin: Springer. DOI: 10.1007/3-540-30013-9. (Zugriff am 16.02.2015).

Bergen, David. 2009. The role of metacognition and cognitive conflict in the development of translation competence. *Across Languages and Cultures* 10 (2): 231–50. DOI: 10.1556/Acr.10.2009.2.4. (Zugriff am 16.02.2015).

Bernardini, Silvia. 2004a. Corpus-aided language pedagogy for translator education. In *Translation in undergraduate degree programmes*, hg. v. Kirsten Malmkjær, 97–111. Benjamins translation library 59. Amsterdam: Benjamins.

———. 2004b. The theory behind the practice: Translator training or translator education? In *Translation in undergraduate degree programmes*, hg. v. Kirsten Malmkjær, 17–29. Benjamins translation library 59. Amsterdam: Benjamins.

Bernardini, Silvia, Dominic Stewart und Federico Zanettin. 2003. Corpora in Translator Education. An Introduction. In *Corpora in Translator Education*, hg. v. Federico Zanettin, Silvia Bernardini und Dominic Stewart, 1–13. Manchester: St. Jerome.

Bissiere, Stephanie, Moriel Zelikowsky, Ravikumar Ponnusamy, Nathan S. Jacobs, Hugh Blair und Michael S. Fanselow. 2011. Electrical Synapses Control Hippocampal Contributions to Fear Learning and Memory. *Science* 331 (6013): 87–91. DOI: 10.1126/science.1193785. (Zugriff am 16.02.2015).

Blakemore, Sarah-Jayne und Silvia A. Bunge. 2012. At the nexus of neuroscience and education. *Developmental Cognitive Neuroscience* 2 (Supplement 1): S1-S5. http://www.sciencedirect.com/science/journal/18789293/2/supp/S1. (Zugriff am 16.02.2015).

Blakemore, Sarah-Jayne und Uta Frith. 2006. *Wie wir lernen: Was die Hirnforschung darüber weiß.* München: DVA.

BMBF. 2007. *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaft – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*. Bildungsforschung Band 13. Bonn.

Boekaerts, Monique. 2010. The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In *The nature of learning: Using research to inspire practice*, hg. v. Hanna Dumont, David Istance und Francisco Benavides, 91–111. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Bower, G. A., Hg. 1974. *Recent Advances in Learning and Motivation.* New York: Academic Press.

Bradley, Angela und Alec Patton. 2012. Spaced Learning - Making memories stick. http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Spaced_Learning-downloadable_1.pdf_1.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Brand, Matthias und Hans J. Markowitsch. 2006. Was weiss die Hirnforschung über Lernen? In *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*, hg. v. Annette Scheunpflug und Christoph Wulf, 21–42. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

———. 2009. Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, hg. v. Ulrich Herrmann, 69–85. Weinheim: Beltz.

Brown, Keith, Hg. 2006. *Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics.* 2. Aufl. Amsterdam: Elsevier.

Bruer, John T. 1997. Education and the Brain: A bridge too far. *Educational Researcher* 26 (8): 4–16. http://www.jstor.org/discover/10.2307/1176301?sid=21105361817551&uid=2&uid=3737864&uid=4. (Zugriff am 16.02.2015).

Brügelmann, Hans. 2013. Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik? *GS aktuell* (121): 25–26. http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2013/01/BruegelmHattie.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Cahill, Larry und James L. McGaugh. 1998. Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory. *Trends in Neuroscience* 21: 294–99.

Calvo, Elisa. 2011. Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. *The Journal of Specialised Translation* (16): 5–25. http://www.jostrans.org/issue16/art_calvo.php. (Zugriff am 16.02.2015).

Cao, Deborah. 1996. A model of translation proficiency. *Target* 8 (2): 325–40. DOI: 10.1075/target.8.2.07cao. (Zugriff am 03.02.2015).

Cherney, Isabelle D. 2008. The effects of active learning on students' memories for course content. *Active Learning in Higher Education* 9 (2): 152–71. DOI: 10.1177/1469787408090841. (Zugriff am 16.02.2015).

Chesterman, Andrew. 1997. *Memes of Translation.* Amsterdam: Benjamins.

———. 2000. Teaching strategies for emancipatory translation. In *Developing Translation Competence*, hg. v. Christina Schäffner und Beverly Adab, 77–90. Amsterdam: Benjamins.

Chesterman, Andrew, Natividad Gallardo San Salvador und Yves Gambier, Hg. 2000. *Translation in context: selected contributions from the EST Congress, Granada 1998.* Amsterdam: Benjamins.

Chodkiewicz, Marta. 2012. The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators. *Journal of Specialised Translation* (17a): 37–54. http://www.jostrans.org/issue17/art_chodkiewicz.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

CILT National Centre for Languages. National Occupational Standards in Translation. 2., überarbeitete Aufl. http://www.skillscfa.org/images/pdfs/National%20Occupational%20Standards/Languages%20and%20Intercultural%20Working/2007/Translation.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Clifford, Andrew. 2007. Grading Scientific Translation: What's a New Teacher to Do? *Meta* 52 (2): 376–89. http://id.erudit.org/iderudit/016083ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. 1993. Designing learning environments that support thinking: The Jasper series as a case study. In *Designing environments for constructive learning*, hg. v. Thomas M. Duffy, Joost Lowyck und David H. Jonassen, 9–36. Berlin: Springer.

Cohen, Elizabeth G. 1994. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64 (1): 1–35.

Colina, Sonia. 2003. *Translation Teaching: From Research to the Classroom.* New York, San Francisco: McGraw-Hill.

Collins, Allan, John S. Brown und Susan E. Newman. 1989. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In *Knowing, learning, and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser*, hg. v. Lauren B. Resnick, 453–94. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Colliver, Jerry A. 2000. Effectiveness of problem-based learning curricula. *Academic Medicine* 75 (3): 259–66.

Comenius, Johann A. 1657. *Große Didaktik: Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren.* Übersetzt und herausgegeben (1954) von Andreas Flitner. Düsseldorf, München: Küpper vorm. Bondi.

Czinki, Alexander. 2011. Einsatz von Kreativitätstechniken in der Lehre. *DiNa Didaktiknachrichten DiZ* (1/2011): 4–28. https://www.diz-bayern.de/images/documents/84/DiNa%2001-2011.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Damasio, Antonio. 1994. *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn.* München: Paul List.

Danks, Joseph H., Gregory M. Shreve, Stephen B. Fountain und Michael K. McBeath, Hg. 1997. *Cognitive Processes in Translation and Interpreting.* Thousand Oaks: Sage.

Davis, Brent, Dennis Sumara und Rebecca Luce-Kapler. 2008. *Engaging Minds: Learning and Teaching in a Complex World.* 2. Aufl. Mahwah: Erlbaum.

Davou, Bettina. 2007. Interaction of Emotion and Cognition in the Processing of Textual Material. *Meta* 52 (1): 37–47. http://id.erudit.org/iderudit/014718ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 223–38.

Degenhardt, Marion und Evangelia Karagiannakis. 2010. Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke C 2.13. Berlin: Raabe.

Della Chiesa, Bruno, Vanessa Christoph und Christina Hinton. 2009. How Many Brains Does It Take to Build a New Light: Knowledge Management Challenges of a Transdisciplinary Project. *Mind, Brain, and Education* 3 (1): 17–26. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2008.01049.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Deutscher Terminologie-Tag e.V. 2014. *Terminologiearbeit: Best Practices 2.0.* Köln: DTT.

Dewey, John. 1916/1985. *Democracy and Education: In: The Middle Works, 1899-1924, Vol. 9.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Diez, Anke, Michael Fischer, Maren Rühmann und Silke Weiß. 2010. Bessere Lehre durch kollegiale Hospitation. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke L.3.1. Berlin: Raabe.

DIN Deutsches Institut für Normung. 2006. *DIN EN 15038: Übersetzungs-Dienstleistungen - Dienstleistungsanforderungen*. Berlin: Beuth.

Dollerup, Cay und Annette Loddegaard, Hg. 1992. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.* Amsterdam: Benjamins.

Drescher, Horst, Hg. 1997. *Transfer. Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität.* Frankfurt: Lang.

Dreyfus, Hubert und Stuart Dreyfus. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* New York: The Free Press.

Duffy, Thomas M., Joost Lowyck und David H. Jonassen, Hg. 1993. *Designing environments for constructive learning.* Berlin: Springer.

Dummann, Kathrin, Karsten Jung, Susanne Lexa und Yvonne Niekrenz. 2007. *Einsteigerhandbuch Hochschullehre: Aus der Praxis für die Praxis.* Darmstadt: Wiss. Buchges.

Dumont, Hanna und David Istance. 2010. Analysing and designing learning environments for the 21st century. In *The nature of learning: Using research to inspire practice*, hg. v. Hanna Dumont, David Istance und Francisco Benavides, 19–34. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Dumont, Hanna, David Istance und Francisco Benavides, Hg. 2010. *The nature of learning: Using research to inspire practice.* Educational Research and Innovation. Paris: OECD. DOI: 10.1787/9789264086487-en. (Zugriff am 16.02.2015).

Edelmann, Doris und Rudolf Tippelt. 2004. Kompetenz - Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. *Durchblick* (3): 7–10. http://www.benachteiligten foerderung.de/download-center/fachbeitrag/durchblick3_2004/Seiten %20aus%20DB_3_04%20S.%207%20-%2010.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

EMT expert group. 2009. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Englund Dimitrova, Birgitta. 2005. *Expertise and Explicitation in the Translation Process.* Benjamins translation library 64. Amsterdam: Benjamins.

Enríquez Raído, Vanessa. 2013. Using Screen Recording as a Diagnostic Tool in Early Process-oriented Translator Training. In *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, hg. v. Donald Kiraly, Silvia Hansen-Schirra und Karin Maksymski. 121–38. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr.

Epstein, Seymour. 2008. Intuition from the Perspective of Cognitive-Experimental Self-Theory. In *Intuition in judgement and decision making*, hg. v. Henning Plessner, Cornelia Betsch und Tilmann Betsch, 23–38. New York: Erlbaum.

Ericsson, K. Anders. 2004. Deliberate Practice and the Acquisition and Maintenance of Expert Performance in Medicine and Related Domains. *Academic Medicine* 79 (10): S70-S81. http://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2004/10001/Deliberate_Practice_and_the_Acquisition_and.22.aspx/. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2006. The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, hg. v. K. A. Ericsson, Neil Charness, Hoffman Robert R. und Paul J. Feltovich, 685–706. Cambridge: Cambridge University Press.

Ericsson, K. Anders., Neil Charness, Hoffman Robert R. und Paul J. Feltovich, Hg. 2006. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., Ralf T. Krampe und Clemens Tesch-Römer. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100 (3): 363–406. DOI: 10.1037/0033-295X.100.3.363. (Zugriff am 16.02.2015).

Ericsson, K. Anders. und Jacqui Smith, Hg. 1991a. *Towards a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 1991b. Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In *Towards a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*, hg. v. K. A. Ericsson und Jacqui Smith, 1–38. Cambridge: Cambridge University Press.

Ericsson, K. Anders. und Tyler J. Towne. 2010. Expertise. *Wiley Interdisciplinary Review: Cognitive Science* 1 (3): 404–16. DOI: 10.1002/wcs.47. (Zugriff am 16.02.2015).

Ertel, Helmut und Silke Wehr. 2007. Bolognagerechter Hochschulunterricht. In *Aufbruch in der Hochschullehre*, hg. v. Silke Wehr und Helmut Ertel, 13–28. Bern: Haupt.

Europäische Bildungsminister. 1999. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister - Der Europäische Hochschulraum. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Eyerer, Peter und Dörthe Krause. 2010. Methodenmix erhöht die Lehr-Lern-Effektivität und deren Effizienz. TheoPrax - die Lernwerkstatt. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke E 6.4. Berlin: Raabe.

Fantinuoli, Claudio. 2013. Einbindung von Korpora im Übersetzungsunterricht als Schlüssel zur Professionalisierung. In *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*, hg. v. Silvia Hansen-Schirra und Donald Kiraly, 173–88. FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Feyrer, Cornelia. 2002. Freie Textwahl im Übersetzungsunterricht: Aspekte zur Translationsdidaktik. In *Translation: Didaktik im Kontext*, hg. v. Cornelia Feyrer und Peter Holzer, 71–89. Frankfurt: Lang.

Feyrer, Cornelia und Peter Holzer, Hg. 2002. *Translation: Didaktik im Kontext.* Frankfurt: Lang.

Fields, R. D. 2005. Making Memories Stick. *Scientific American* 292 (2): 74–81. DOI: 10.1038/scientificamerican0205-74. (Zugriff am 16.02.2015).

Finkbeiner, Claudia und Gerhard W. Schnaitmann, Hg. 2001. *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik.* Donauwörth: Auer.

Fischer, Kurt W. 2009. Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain, and Education* 3 (1): 3–16. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Fischer, Kurt W., Usha Goswami, John Geake und Task Force on the Future of Educational Neuroscience. 2010. The Future of Educational Neuroscience. *Mind, Brain, and Education* 4 (2): 68–80. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2010.01086.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Fleischmann, Eberhard. 2004. Zum Begriff der translatorischen Kulturkompetenz und dem Problem ihrer Vermittlung. In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 323–42. Tübingen: Stauffenburg.

Fleischmann, Eberhard, Wladimir Kutz und Peter A. Schmitt, Hg. 1997. *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft.* Tübingen: Narr.

Fleischmann, Eberhard, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, Hg. 2004. *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*. Tübingen: Stauffenburg.

Fleischmann, Patrick, Helmut Geupel und Bärbel Lorbeer. 2010. Lernteamcoaching. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke C 2.5. Berlin: Raabe.

Foerster, Heinz v. 1985. *Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie.* Braunschweig: Vieweg.

Forneck, Hermann J. 2002. Konzept Selbstlernen. *Management & Training –Magazin für Human Resources Development* (4/2002): 28–31. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/forneck02_01.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Fox, Olivia. 2000. The Use of Translation Diaries in a Process-oriented Translation Teaching Methodology. In *Developing Translation Competence*, hg. v. Christina Schäffner und Beverly Adab, 115–30. Amsterdam: Benjamins.

Fox, Olivia und Patricia Rodríguez-Inés. 2013. The Importance of Feedback in Fine-tuning Syllabus Design in Specialised Translation Classes - A Case Study. In *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, hg. v. Donald Kiraly, Silvia Hansen-Schirra und Karin Maksymski. 181–96. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr.

Fragner, Josef, Ulrike Greiner und Markus Vorauer, Hg. 2002. *Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz.* Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 15. Linz.

Frese, Michael und Dieter Zapf. 1994. Action as the core of work psychology: A German approach. In *Handbook of industrial and organizational psychology*. Bd. 4, hg. v. Harry C. Triandis, Marvin D. Dunnette und Leaetta M. Hough, 271–340. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Freudenfeld, Regina und Britta Nord, Hg. 2007. *Professionell kommunizieren: Neue Berufsfelder - neue Vermittlungskonzepte.* Hildesheim: Olms.

Friedrich, Gerhard. 2005. *Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung.* Frankfurt: Lang.

Friedrich, Gerhard und Gerhard Preiß. 2003. Neurodidaktik: Bausteine für eine Brückenbildung zwischen Hirnforschung und Didaktik. *Pädagogische Rundschau* 57: 181–99.

Friedrich, Helmut F. und Heinz Mandl. 1997. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In *Psychologie der Erwachsenenbildung*, hg. v. Franz E. Weinert und Heinz Mandl, 237–93. Enzyklopädie der Psychologie D/I/4. Göttingen: Hogrefe.

Gabrieli, John D. E. 2004. *Development of Emotions and Learning: A Cognitive Neuroscience Perspective.* Cambridge, MA.

Galán-Mañas, Anabel. 2011. Translating authentic technical documents in specialised translation classes. *Journal of Specialised Translation* (16): 109–25. http://www.jostrans.org/issue16/art_manas.php. (Zugriff am 16.02.2015).

Gambier, Yves, Hg. 2010. *Handbook of translation studies.* 2 Bd. Amsterdam: Benjamins.

Gasser, Peter. 2008. *Neuropsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens.* Bern: hep.

———. 2010. *Gehirngerecht lernen: Eine Lernanleitung auf neuropsychologischer Grundlage.* Bern: hep.

Geldermann, Brigitte, Roland Geldermann und Herbert Loebe. 2006. *Lernberatung für selbstgesteuertes Lernen: Neue Aufgaben für Bildungsdienstleister.* Leitfaden für die Bildungspraxis Bd. 10. Bielefeld: Bertelsmann.

Gerstenmaier, Jochen und Heinz Mandl. 1995. Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6): 867–88.

———. 2000. *Konstruktivistische Ansätze in der Psychologie (Forschungsberichte 123).* Ludwigs-Maximilian-Universität München.

———. 2010. Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*, hg. v. Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel. 4. Aufl., 169–96. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92016-0. (Zugriff am 16.02.2015).

Gerver, David und H. W. Sinaiko, Hg. 1978. *Language Interpretation and Communication.* Oxford, New York: Plenum.

Geupel, Helmut, Beck, Cavalieri und Gspahn. 2002. Selbstgesteuertes Lernen. Eine das Lernen aktivierende Alternative zur Vorlesung. *DiNa Didaktiknachrichten DiZ* (11/2002). https://www.diz-bayern.de/images/documents/66/dina_2002_11.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Giesinger, Johannes. 2009. Neurodidaktik und die Normativität des Lernens. *Pädagogische Rundschau* 63 (5): 527–38.

Gil, Alberto, Johann Haller, Erich Steiner und Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Hg. 1999. *Modelle der Translation.* Frankfurt: Lang.

Gile, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Amsterdam: Benjamins.

———. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* 2., überarbeitete Aufl. Amsterdam: Benjamins.

Glasersfeld, Erich von. 1996. *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme.* Frankfurt: Suhrkamp.

Gómez, María A. und Steven Weinreb. 2002. An Alternative Instruction Model: Teaching Medical Translation Online. *Meta* 47 (4): 643–48. http://id.erudit.org/iderudit/008044ar. (Zugriff am 16.02.2015).

González Davies, Maria. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, tasks and projects.* Amsterdam: Benjamins.

———. 2005. Minding the process, improving the product: Alternatives to traditional translator training. In *Training for the New millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, hg. v. Martha Tennent, 67–82. Amsterdam: Benjamins.

González Davies, Maria und Donald Kiraly. 2006. Translation: Pedagogy. In *Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics*, hg. v. Keith Brown. 2. Aufl., 81–85. Amsterdam: Elsevier.

González Davies, Maria und Christopher Scott-Tenent. 2005. A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References. *Meta* 50 (1): 160–79. DOI: 10.7202/010666ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Göpferich, Susanne. 1997. Der Kommunikationsmittler im Wissenstransfer vom Fachmann zum Laien: Neue Aufgaben in der Übersetzerausbildung. In *Transfer. Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität*, hg. v. Horst Drescher, 153–74. Frankfurt: Lang.

———. 2008. *Translationsprozessforschung.* Tübingen: Narr.

———. 2009a. Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study 'TransComp'. In *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*, hg. v. Susanne Göpferich, Arnt L. Jakobsen und Inger M. Mees, 11–37. Copenhagen Studies in Language 37. Kopenhagen: Samfundslitteratur.

———. 2009b. Vom Novizen zum Experten: Die Modellierung (der Entwicklung) translatorischer Kompetenz. In *Translatione via facienda*, hg. v. Gerd Wotjak, 75–90. Frankfurt: Lang.

———. 2010. The translation of instructive texts from a cognitive perspective: Translation novices and professionals compared. In *New Approaches in Translation Process Research*, hg. v. Susanne Göpferich, Fábio Alves und Inger M. Mees, 5–52. Copenhagen: Samfundslitteratur.

Göpferich, Susanne. 2012. Tracing Strategic Behaviour in Translation Processes: Translation Novices, 4th-semester Students and Professional Translators Compared. In *Global Trends in Translator and Interpreter Training*, hg. v. Séverine Hubscher-Davidson und Michal Borodo, 240–66. Bloomsbury Advances in Translation. London: Continuum.

———. 2013. Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. *Target* 25 (1): 61–76. DOI: 10.1075/target.25.1.06goe. (Zugriff am 16.02.2015).

Göpferich, Susanne, Fábio Alves und Inger M. Mees, Hg. 2009. *Methodoloy, Technology and Innovation in Translation Process Research.* Copenhagen: Samfundslitteratur.

———, Hg. 2010. *New Approaches in Translation Process Research.* Copenhagen: Samfundslitteratur.

Göpferich, Susanne, Gerrit Bayer-Hohenwarter, Friederike Prassl und Johanna Stadlober. 2011. Exploring Translation Competence Acquisition: Criteria of Analysis Put to the Test. In *Cognitive Explorations of Translation*, hg. v. Sharon O'Brien, 57–85. London: Continuum.

Göpferich, Susanne, Arnt L. Jakobsen und Inger M. Mees, Hg. 2009. *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research.* Copenhagen Studies in Language 37. Kopenhagen: Samfundslitteratur.

Gouadec, Daniel. 2007. *Translation as a Profession.* Amsterdam: Benjamins.

Grabowski, Joachim. 1999. Übersetzen und Dolmetschen aus kognitionspsychologischer Sicht. In *Modelle der Translation*, hg. v. Alberto Gil, Johann Haller, Erich Steiner und Heidrun Gerzymisch-Arbogast, 97–119. Frankfurt: Lang.

Gross-Dinter, Ursula. 2007. *Portfolio für das bilaterale Konsekutivdolmetschen: Translationswissenschaftliche und pädagogische Grundlegung, Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts.* Sprachen und Kommunikation 1. Berlin: Europ. Univ.-Verl.

Gruber, Hans. 2007. Gruppenarbeit. In *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*, hg. v. Birgit Hawelka, Marianne Hammerl und Hans Gruber, 59–70. Kröning: Asanger.

Gruber, Hans und Heinz Mandl. 1996. Expertise und Erfahrung. In *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*, hg. v. Hans Gruber und Albert Ziegler, 18–34. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gruber, Hans, Heinz Mandl und A. Renkl. 2000. Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Träges Wissen? In *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Befunde*, hg. v. Heinz Mandl und Jochen Gerstenmaier, 139–56. Göttingen: Hogrefe.

Gruber, Hans und Albert Ziegler, Hg. 1996. *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Grzega, Joachim. 2003. LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. http://www.lernen-durch-lehren.de/LDL_ALT/material/berichte/uni/ldl.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2005. Lernen durch Lehren und Forschen: Bildungs-, lehr- und lernökonomische Hinweise und Materialien. http://www.ldl.de/LDL_ALT/material/berichte/uni/grzega2005.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Grzega, Joachim und Marion Schöner. 2008. The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. *Journal of Education for Teaching* 34 (3): 167–75. DOI: 10.1080/02607470802212157. (Zugriff am 16.02.2015).

Gudjons, Herbert. 2008. Handlungsorientiert *lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit.* 7. Aufl. Erziehen und Unterrichten in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagemann, Susanne. 2005. *Translationswissenschaft und der Bologna-Prozess.* Köln: Saxa.

———. 2007. Zur Evaluierung kreativer Übersetzungsleistungen. *LES* 52 (3): 102–9.

Hagemann, Susanne und Julia Neu. 2013. Vernetzte Translationslehre. In *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*, hg. v. Silvia Hansen-Schirra und Donald Kiraly, 189–210. FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Hagenauer, Gerda und Tina Hascher. 2011. Lernfreude, engagierte Mitarbeit im Unterricht und erfolgreiches Leisten bei instrumentellen Formen der Lernmotivation – ein Widerspruch in sich? *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (2): 97–113. DOI: 10.1007/s35834-011-0011-3. (Zugriff am 16.02.2015).

Hall, Edward T. und Mildred R. Hall. 1990. *Understanding Cultural Differences.* Yarmouth: Intercultural Press.

Hansen, Gyde. 2004. Die Beschreibung von Übersetzungsprozessen. In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 91–101. Tübingen: Stauffenburg.

Hansen-Schirra, Silvia. 2013. Translationsdidaktik, die Wissen schaf(f)t. In *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*, hg. v. Silvia Hansen-Schirra und Donald Kiraly, 257–84. FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Hansen-Schirra, Silvia und Donald Kiraly, Hg. 2013. *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung.* FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Harris, Brian. 1977. The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism* 12: 96–114.

Harris, Brian und Bianca Sherwood. 1978. Translating as an innate skill. In *Language Interpretation and Communication*, hg. v. David Gerver und H. W. Sinaiko. Oxford, New York: Plenum.

Hatim, Basil. 2007. *Teaching and researching translation.* [Nachdr.]. Applied linguistics in action. Harlow: Longman.

Hatim, Basil und Ian Mason. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.

Hattie, John. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Hawelka, Birgit. 2007. Problemorientiertes Lehren und Lernen. In *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*, hg. v. Birgit Hawelka, Marianne Hammerl und Hans Gruber, 45–58. Kröning: Asanger.

Hawelka, Birgit, Marianne Hammerl und Hans Gruber, Hg. 2007. *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis.* Kröning: Asanger.

Hebb, Donald O. 1949. *The Organisation of Behavior.* New Yor: Wiley & Sons.

Herrmann, Ulrich, Hg. 2009a. *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen.* Weinheim: Beltz.

———. 2009b. Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, hg. v. Ulrich Herrmann, 9–16. Weinheim: Beltz.

Herting, Beate. 1997. Zur Integration von Übersetzungswissenschaft und –praxis in der Ausbildung. In *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz und Peter A. Schmitt, 79–86. Tübingen: Narr.

Hinton, Christina und Kurt W. Fischer. 2010. Learning from the developmental and biological perspective. In *The nature of learning: Using research to inspire practice*, hg. v. Hanna Dumont, David Istance und Francisco Benavides, 113–34. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Hinton, Christina, Koji Miyamoto und Bruno Della Chiesa. 2008. Brain Research, Learning and Emotions: Implications for Education Research, Policy, and Practice. *European Journal of Education* 43 (1): 87–103. https://www.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/Brainresearch_learning_and_emotions_Hinton.pdf . (Zugriff am 16.02.2015).

Hofstede, Geert H. 1993. *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Management.* Wiesbaden: Gabler.

Holz-Mänttäri, Justa. 1984. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode.* Helsinki: Sumalainen Tiedeakatemia.

Holz-Mänttäri, Justa und Christiane Nord, Hg. 1993. *Traducere Navem: Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag.* Studia Translatologica Ser. A; Vol. 3. Tampere: Universitätsbibliothek.

Hönig, Hans G. 1997. *Konstruktives Übersetzen.* 2., durchgesehene Aufl. Tübingen: Stauffenburg.

Hönig, Hans G. und Paul Kußmaul. 1982. *Strategie der Übersetzung.* Tübingen: Narr.

House, Juliane. 1997. *Translation Quality Assessment: A Model Revisited.* Tübinger Beiträge zur Linguistik 410. Tübingen: Narr.

Huber, Günther L. 1996. Orientierungsstil und Lernverhalten von Studierenden. In *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*, hg. v. Joachim Lompscher und Heinz Mandl, 70–85. Bern: Huber.

———. 2001. Kooperatives Lernen im Kontext der Lehr-/Lernformen. In *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*, hg. v. Claudia Finkbeiner und Gerhard W. Schnaitmann, 222–45. Donauwörth: Auer.

Hubscher-Davidson, Séverine. 2008. A Reflection on Action Research Process in Translator Training: Project on Group Work in Level 2 Translation Classes. *The Interpreter and Translator Trainer* 2 (1): 75–92.

Hubscher-Davidson, Séverine und Michal Borodo, Hg. 2012. *Global Trends in Translator and Interpreter Training.* Bloomsbury Advances in Translation. London: Continuum.

Huertas Barros, Elsa. 2011. Collaborative learning in the translation classroom: preliminary survey results. *The Journal of Specialised Translation* (16): 42–60. http://www.jostrans.org/issue16/art_barros.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Hug, Theo, Hg. 2001. *Die Wissenschaft und ihr Wissen.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Hülshoff, Theo. 1999. Das Handlungskompetenzmodell. *WSB intern* (2): 40–45.

Hurtado Albir, Amparo. 1999. *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes.* Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa.

———. 2007. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2): 163–95.

Illeris, Knud. 2006. Das Lerndreieck. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Konzept vom menschlichen Lernen. In *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, hg. v. Ekkehard von Nuissl Rein, 29–42. Bielefeld: Bertelsmann.

Issing, Ludwig J. und Paul Klimsa, Hg. 2002. *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis.* 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Jääskeläinen, Riitta. 2010. Are all professionals experts? In *Translation and Cognition*, hg. v. Gregory M. Shreve und Erik Angelone, 213–27. American Translators Association Scholarly Monograph Series XV. Amsterdam: Benjamins.

Jacobs, Arthur M., Florian Hutzler und Verena Engl. 2006. Dem Geist auf der Spur: Neurokognitive Methoden zur Messung von Lern- und Gedächtnisprozessen. In *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*, hg. v. Annette Scheunpflug und Christoph Wulf, 71–86. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Jobard, G., F. Crivello und N. Tzourio-Mazoyer. 2003. Evaluation of the Dual Route Theory of Reading: A Metanalysis of 35 Neuroimaging Studies. *NeuroImage* 20 (2): 693–712.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 2013. *Was ist eigentlich Employability?* Lust - Magazin zur Lehre und Studium 3. Mainz.

Johnson, Julie E. 2003. Learning through portfolios in the translation classroom. In *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*, hg. v. Brian J. Baer und Geoffrey S. Koby, 97–116. Amsterdam: Benjamins.

Jonassen, David H. 2000. Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development* 48 (4): 63–85.

Jonassen, David H. und Susan M. Land, Hg. 2000. *Theoretical foundations of learning environments.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jünger, Werner und Iris Leitz. 2010. Motivation und Kooperatives Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht. *Lehren und Lernen* 36 (1): 15–20.

Jurkowski, Susanne. 2011. *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen.* Kassel: Kassel Univ. Press.

Kamm, Andrea. 1999. Integrierte Textarbeit: Eine Übungsform zur Vorbereitung auf das Übersetzen in die Fremdsprache? In *Modelle der Translation*, hg. v. Alberto Gil, Johann Haller, Erich Steiner und Heidrun Gerzymisch-Arbogast, 357–70. Frankfurt: Lang.

———. 2004. Translatorische Kompetenz und Übersetzen in die Fremdsprache – zwischen Laienhandeln und Expertentätigkeit. In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 599–607. Tübingen: Stauffenburg.

Kandel, Eric R., James H. Schwartz und Thomas M. Jessel. 1996. *Neurowissenschaften: Eine Einführung.* Heidelberg: Spektrum.

Kautz, Ulrich. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens.* München: Iudicium.

Kearns, John, Hg. 2008. *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates: Issues, Methods and Debates: (Continuum Studies in Translation).* London: Continuum.

———. 2012. Curriculum Ideologies in Translator and Interpreter Training. In *Global Trends in Translator and Interpreter Training*, hg. v. Séverine Hubscher-Davidson und Michal Borodo, 11–29. Bloomsbury Advances in Translation. London: Continuum.

Keiner, Edwin, Hg. 2011. *Metamorphosen der Bildung: Historie - Empirie - Theorie.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kelly, Dorothy. 2005. *A Handbook for Translator Trainers.* Manchester: St. Jerome.

———. 2010. Translation Pedagogy. In *Handbook of translation studies*, hg. v. Yves Gambier. 2 Bd. Amsterdam: Benjamins.

Kempas, Gabriele. 1994. Lehren lernen. Auswirkungen interpersoneller Differenzen auf die Lernprozesse Lehrender. Diss., Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Universität Tübingen.

Kilpatrick, Lisa und Larry Cahill. 2003. Amygdala modulation of parahippocampal and frontal regions during emotionally influenced memory storage. *NeuroImage* 20: 2091–99.

King, Alison. 1993. From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching* 41 (1): 30–35. http://www.jstor.org/discover/10.2307/27558571?uid=3737864&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102771395837. (Zugriff am 16.02.2015).

Kiraly, Donald. 1995. *Pathways to translation: Pedagogy and process.* Kent, Ohio: Kent State University Press.

———. 1997a. Collaborative Learning in the Translation Practice Classroom. In *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz und Peter A. Schmitt, 152–58. Tübingen: Narr.

———. 1997b. Think-Aloud Protocols and the Construction of a Professional Translator Self-Concept. In *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, hg. v. Joseph H. Danks, Gregory M. Shreve, Stephen B. Fountain und Michael K. McBeath, 137–60. Thousand Oaks: Sage.

———. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice.* Manchester: St. Jerome.

———. 2001. Towards a constructivist approach to translator education. *Quaderns. Revista de Traducció* 6: 50–53.

———. 2005. Project-based learning: A case for Situated Translation. *Meta* 50 (4): 1098–1111. http://id.erudit.org/iderudit/012063ar. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2006. Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education. *Translation and Interpreting Studies* 1 (1): 68–86.

———. 2007. Sprachmittlung in einer komplexen Welt: Die Übersetzerausbildung im Wandel. In *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig*, hg. v. Gerd Wotjak, 191–204. Berlin: Frank & Timme.

———. 2012. Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta* 57 (1): 82. DOI: 10.7202/1012742ar. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2013a. Das Kultivieren einer Translationsdidaktik - Eine fraktale Perspektive. In *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*, hg. v. Silvia Hansen-Schirra und Donald Kiraly, 11–32. FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Kiraly, Donald. 2013b. Towards A View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. In *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, hg. v. Donald Kiraly, Silvia Hansen-Schirra und Karin Maksymski. 197–224. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr.

———. 2014. An action research project on Moodle. In *Conference Proceedings: The Future of Education, 12-13 June 2014, Florence, Italy:* 127–31.

Kiraly, Donald, Silvia Hansen-Schirra und Karin Maksymski, Hg. 2013. *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators.* Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr.

Knauf, Helen. 2005. Lernen 2010: Trends in der Hochschul-Bildung. In *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*, hg. v. Ulrich Welbers und Olaf Gaus, 183–86. Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld: Bertelsmann.

Knoll, Jörg, Hg. 1998a. *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. 2015. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/knoll98_01.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 1998b. Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung: Die Sache als Ereignis. In *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*, hg. v. Jörg Knoll, 13–47. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/knoll98_01.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Knowles, Malcolm. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers.* Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Koby, Geoffrey S. und Brian J. Baer. 2003. Task-based instruction and the new technology: Training translators for the modern language industry. In *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*, hg. v. Brian J. Baer und Geoffrey S. Koby, 211–28. Amsterdam: Benjamins.

Koehl, Muriel und Djoher N. Abrous. 2011. A new chapter in the field of memory: adult hippocampus neurogenesis. *European Journal of Neuroscience* 33 (6): 1101–14. DOI: 10.1111/j.1460-9568.2011.07609.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Koepernik, Claudia. 2010. Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Vision: Die Entwicklung eines Reformkonzepts im internationalen Diskurs. In *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft : Perspektiven lebenslangen Lernens*, hg. v. Andrä Wolter, Gisela Wiesner und Claudia Koepernik, 81–91. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim, München: Juventa.

Koller, Werner. 2004. Übersetzungskompetenz als Fähigkeit, Äquivalenz herzustellen. In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 117–34. Tübingen: Stauffenburg.

Konrad, Klaus und Silke Traub. 2005. *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.* 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Kopf, Martina, Jana Leipold und Tobias Seidl. 2010. *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen: Handreichung für Lehrende.* Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 16. Mainz. http://www.zq.uni-mainz.de/Dateien/Band16.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Kornelius, Joachim und Wencke Orbán. 2008. Kooperatives Übersetzen – Ein Beitrag für eine kommunikationsorientierte Übersetzungsdidaktik. *AREAS. Annual Report on English and American Studies* (34): 489–510. http://www.wds-portal.de/mfmedia_downloads/3/10/Band34.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Kraft, Susanne, Hg. 2002. *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Kraft, Volker. 2010. Vom Nutzen neurobiologischer Provokationen für die Pädagogik oder: Affekt und Emotion als blinde Flecke erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft: Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive*, hg. v. Steffen Schlüter und Alfred Langewand, 54–66. Klinkhardt Forschung 34. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krämer, Wolfgang. 2006. Infomarkt – eine aktivierende Lehrmethode. *DiNa Didaktiknachrichten DiZ* (11/2006). https://www.diz-bayern.de/images/documents/75/dina_2006_11.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Krampen, Günther und Hermann Zayer, Hg. 2006. *Didaktik und Evaluation in der Psychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Krapp, Andreas. 2005. Emotionen und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik* (50): 603–9.

Krings, Hans P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Studie zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern.* Tübingen: Narr.

Kruger, Justin und David Dunning. 1999. Unskilled and Unaware of it: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6): 1121–34. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.64.2655&rep=rep1&type=pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Kupsch-Losereit, Sigrid. 1976. Überlegungen zu einer übersetzungsunterrichtlich relevanten Textanalyse: Textvorlage: 10. Tropisme von Nathalie Sarraute. *FU* 10 (40): 56–62.

Kupsch-Losereit, Sigrid. 1996. Kognitive Verstehensprozesse beim Übersetzen. In *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, hg. v. Angelika Lauer, Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johann Haller und Erich Steiner, 217–28. Tübingen: Narr.

———. 1997. Übersetzen: ein integrativ-konstruktiver Verstehens- und Produktionsprozess. In *Transfer. Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität*, hg. v. Horst Drescher, 209–23. Frankfurt: Lang.

———. 2002. Die kulturelle Kompetenz des Translators. *LES* (47.3): 97–101.

———. 2007. Ver-rückte Kulturen: Zur Vermittlung von kultureller Differenz beim Übersetzen. In *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig*, hg. v. Gerd Wotjak, 205–20. Berlin: Frank & Timme.

Kußmaul, Paul. 1986. Übersetzen als Entscheidungsprozess. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik. In *Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung*, hg. v. Mary Snell-Hornby, 206–29. Tübingen: Francke.

———. 1992. Die Rolle der Kultur in der Übersetzungswissenschaft und in der Übersetzerausbildung. In *Literatur im Kontext - Literature in Context. Festschrift für Horst W. Drescher*, hg. v. Joachim Schwend, Susanne Hagemann und Hermann Völkel, 479–94. Frankfurt: Lang.

———. 1993. Empirische Grundlagen für eine Übersetzungsdidaktik: Kreativität im Übersetzungsprozess. In *Traducere Navem: Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*, hg. v. Justa Holz-Mänttäri und Christiane Nord, 275–86. Studia Translatologica Ser. A; Vol. 3. Tampere: Universitätsbibliothek.

———. 1995. *Training the translator.* Amsterdam: Benjamins.

———. 1996. Die Bedeutung des Verstehensprozesses für das Übersetzen. In *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, hg. v. Angelika Lauer, Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johann Haller und Erich Steiner, 229–38. Tübingen: Narr.

———. 1997a. Die Rolle der Psycholinguistik und der Kreativitätsforschung bei der Untersuchung des Übersetzungsprozesses. In *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz und Peter A. Schmitt, 605–11. Tübingen: Narr.

———. 1997b. Empirische Untersuchungen mentaler Prozesse bei der Translation. In *Transfer. Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität*, hg. v. Horst Drescher, 225–41. Frankfurt: Lang.

———. 2000. *Kreatives Übersetzen.* Tübingen: Stauffenburg.

Kußmaul, Paul, Hg. 2009a. *Übersetzen - nicht leicht gemacht.* Berlin: Saxa.

———. 2009b. Übersetzen, Verstehen und Kognitionslinguistik. In *Übersetzen - nicht leicht gemacht*, hg. v. Paul Kußmaul, 136–52. Berlin: Saxa.

Landfried, Klaus. 2005. Hochschulausbildung und Sozialkompetenz. In *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals ; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*, hg. v. Ulrich Welbers und Olaf Gaus, 218–23. Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld: Bertelsmann.

Lang, Charlotte. 2009. Projektunterricht - was ist das? *Erziehung und Unterricht* (5-6): 570–79. http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/lang.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Lange, Winfried. 2004. Der Faden der Ariadne oder der Erwerb von Übersetzerkompetenzen durch Projektarbeit. In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 623–40. Tübingen: Stauffenburg.

Lauer, Angelika, Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johann Haller und Erich Steiner, Hg. 1996. *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag.* Tübingen: Narr.

Lave, Jean, Wenger und Etienne. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Law, Lai-Chong und Ka-Ming P. Wong. 1996. Expertise and instructional design. In *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*, hg. v. Hans Gruber und Albert Ziegler, 115–48. Opladen: Westdeutscher Verlag.

LeDoux, Joseph. 1998. *The Emotional Brain.* London: Weidenfeld and Nicolson.

———. 2000. Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience* 23: 155–84.

Lee-Jahnke, Hannelore. 2005. New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training. *Meta* 50 (2): 359–77. http://id.erudit.org/iderudit/010942ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Lewalter, Doris. 2005. Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 642–53.

Lewandowska-Tomaszyczyk, Barbara. 2004. Bilingual Competence and Translation in a Cognitive Framework. In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 135–48. Tübingen: Stauffenburg.

Linde, Frank. 2009. Qualitätsverbesserung in der Hochschule durch Peer-Besuche. In *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*, hg. v. Anja von Richthofen und Michael Lent, 199–207. Blickpunkt Hochschuldidaktik 119. Bielefeld: Bertelsmann.

Lindsay, Shane und M. G. Gaskell. 2009. Spaced learning and the lexical integration of novel words. In *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society*: 2517-2522. http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/proceedings/2009/papers/575/paper575.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Lompscher, Joachim und Heinz Mandl, Hg. 1996. *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten.* Bern: Huber.

Macke, Gerd, Ulrike Hanke und Pauline Viehmann. 2008. *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen.* Weinheim: Beltz.

Mackenzie, Rosemary. 2004. The competencies required by the translator's role as a professional. In *Translation in undergraduate degree programmes*, hg. v. Kirsten Malmkjær, 31–38. Benjamins translation library 59. Amsterdam: Benjamins.

Maguire, Eleanor A., David G. J. I. S. Gadian, Catriona D. Good, Ashburner John, Richard S. Frackowiak und Christopher D. Frith. 2000. Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 97 (8): 4398–4403.

Malmkjær, Kirsten, Hg. 2004. *Translation in undergraduate degree programmes.* Benjamins translation library 59. Amsterdam: Benjamins.

———, Hg. 2011. *The Oxford handbook of translation studies.* Oxford: Oxford University Press.

Mandl, Heinz und Jochen Gerstenmaier, Hg. 2000. *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Befunde.* Göttingen: Hogrefe.

Mandl, Heinz, Hans Gruber und Alexander Renkl. 2002. Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, hg. v. Ludwig J. Issing und Paul Klimsa. 3. Aufl., 138–48. Weinheim: Beltz.

Mandl, Heinz und Birgitta Kopp. 2003. Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lernkultur. In *Innovative Ansätze konstruktiven Lernens*, hg. v. Helmut Altenberger, Peter Schettgen und Martin Scholz, 70–88. Augsburg: Ziel.

Mandl, Heinz und Birgitta Kopp. 2005. *Aspekte didaktischen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung: (Forschungsbericht Nr. 180).* Ludwigs-Maximilians-Universität München.

———. 2006. Lehren und Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, hg. v. Ekkehard von Nuissl Rein. Bielefeld: Bertelsmann.

Mandl, Heinz, Birgitta Kopp und Susanne Dvorak. 2004. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Markowitsch, Hans J. 2009. *Das Gedächtnis: Entwicklung, Funktionen, Störungen.* Beck'sche Reihe C. H. Beck Wissen 2460. München: Beck.

Martin, Jean-Pol. 2001. Lernen durch Lehren - Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. Vortrag gehalten an der Universität Tübingen, 20. März. http://www.ldl.de/material/aufsatz/tuebingen.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Massey, Gary. 2005. Process-Oriented Translator Training and the Challenge for E-Learning. *Meta* 50 (2): 626–33. http://id.erudit.org/iderudit/011006ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Massey, Gary und Maureen Ehrensberger-Dow. 2011. Commenting on translation: implications for translator training. *Journal of Specialised Translation* 8 (16): 26–41. http://www.jostrans.org/issue16/art_massey_ehrensberger_dow.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2013. Evaluating Translation Processes: Opportunities and Challenges. In *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, hg. v. Donald Kiraly, Silvia Hansen-Schirra und Karin Maksymski. 157–80. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr.

Maturana, Humberto R. und Francisco J. Varela. 1991. *Der Baum der Erkenntnis.* 2. Aufl. München: Goldmann.

Mauch, Johanna. 2006. *Lehren und Lernen im Kontext des PBL - Versuch der Entlehnung einer konstruktivistischen Methode in die Übersetzungsdidaktik.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Mausfeld, Rainer. 2010. Psychologie, Biologie, kognitive Neurowissenschaften. Zur gegenwärtigen Dominanz neuroreduktionistischer Positionen und zu ihren stillschweigenden Grundannahmen. *Psychologische Rundschau* 61 (4): 180–90.

Meisel, Klaus und Ekkehard von Nuissl Rein, Hg. 2006. *Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik ; Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag.* Bielefeld: Bertelsmann.

Mertin, Elvira. 2006. *Prozessorientiertes Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich Übersetzen.* Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 2. Frankfurt: Lang.

Mulder, Regina H. und Stephanie Laubenbacher. 2007. Studierendenzentrierte Gestaltung von Hochschullehre. In *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*, hg. v. Birgit Hawelka, Marianne Hammerl und Hans Gruber, 71–82. Kröning: Asanger.

Müller, Florian H. 2007. Studierende motivieren. In *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*, hg. v. Birgit Hawelka, Marianne Hammerl und Hans Gruber, 31–43. Kröning: Asanger.

Müller, Thomas. 2006. Erziehungswissenschaftliche Rezeptionsmuster neurowissenschaftlicher Forschung. In *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*, hg. v. Annette Scheunpflug und Christoph Wulf, 201–16. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

———. 2007. Lernende Gehirne. *Zeitschrift für Pädagogik* (52. Beiheft): 202–19.

———. 2009. Lost in Translation? Die Neurowissenschaften als pädagogisch relevantes Forschungsfeld. *Journal für LehrerInnenausbildung* 9 (4): 55–62.

Muñoz Martín, Ricardo. 2010. On paradigms and cognitive translatology. In *Translation and Cognition*, hg. v. Gregory M. Shreve und Erik Angelone, 169–87. American Translators Association Scholarly Monograph Series XV. Amsterdam: Benjamins.

———. 2014. Situating translation expertise: A review with a sketch of a construct. In *The Development of Translation Competence: Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science*, hg. v. John W. Schwieter und Aline Ferreira, 2–56. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publis.

Neubert, Albrecht. 1997. Teaching Translation as Text. In *Transfer. Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität*, hg. v. Horst Drescher, 75–90. Frankfurt: Lang.

———. 2000. Competence in language, languages, and in translation. In *Developing Translation Competence*, hg. v. Christina Schäffner und Beverly Adab, 3–18. Amsterdam: Benjamins.

Neubert, Steffen, Kersten Reich und Reinhard Voß. 2001. Lernen als konstruktiver Prozess. In *Die Wissenschaft und ihr Wissen*. Bd. 1, hg. v. Theo Hug, 253–65. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Newell, Ronald. 2003. *Passion for Learning.* Lanham: ScareCrow Education.

Niguidula, David, Gail Ring und Hilarie Davies. 2005. Digital Portfolios: A Dozen Lessons in a Dozen Years. http://www.techforlearning.org/dozenyears.html. (Zugriff am 16.02.2015).

Nord, Britta. 2007. Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Übersetzungsportfolio. In *Professionell kommunizieren: Neue Berufsfelder - neue Vermittlungskonzepte*, hg. v. Regina Freudenfeld und Britta Nord, 145–60. Hildesheim: Olms.

Nord, Christiane. 1988. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse.* Heidelberg: Groos.

———. 1992. Text Analysis in Translator Training. In *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, hg. v. Cay Dollerup und Annette Loddegaard, 39–48. Amsterdam: Benjamins.

———. 1996. Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. In *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, hg. v. Angelika Lauer, Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johann Haller und Erich Steiner, 313–27. Tübingen: Narr.

———. 1997a. *Translation as a purposeful activity.* Manchester: St. Jerome.

———. 1997b. Leicht-mittelschwer-(zu)schwer. In *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz und Peter A. Schmitt, 92–102. Tübingen: Narr.

———. 2002. Anleitung zum Trockenschwimmen – Übersetzungspropädeutik als Vorstufe zum Übersetzungsunterricht. In *Translation: Didaktik im Kontext*, hg. v. Cornelia Feyrer und Peter Holzer, 15–28. Frankfurt: Lang.

———. 2005a. All new on the European Front? What the Bologna Process means for Translator Training in Germany. *Meta* 50 (1): 210–22. http://id.erudit.org/iderudit/010669ar. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2005b. Training functional translators. In *Training for the New millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, hg. v. Martha Tennent, 209–23. Amsterdam: Benjamins.

———. 2009. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendungen einer übersetzungsrelevanten Textanalyse.* 4. Aufl. Tübingen: Groos.

———. 2010. *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlernen und –lehren.* Berlin: BDÜ.

Nuissl Rein, Ekkehard von, Hg. 2006a. *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Nuissl Rein, Ekkehard von. 2006b. Vom Lernen Erwachsener. In *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, hg. v. Ekkehard von Nuissl Rein, 217–32. Bielefeld: Bertelsmann.

O'Brien, Sharon, Hg. 2011. *Cognitive Explorations of Translation.* London: Continuum.

OECD, Hg. 2005. *Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft.* Stuttgart: Schattauer.

Olvera Lobo, María D., Bryan Robinson, Rosa M. Castro Prieto, Enrique Quero Guervilla, Ricardo Muñoz Martín, Eva Muñoz Raya, Miguel Murillo Melero, José A. Senso Ruiz, Benjamín Vargas Quesada und José L. Díez Lerma. 2007. A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta* 52 (3): 517–28. http://id.erudit.org/iderudit/016736ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Onwuegbuzie, Anthony J., Kathleen M. Collins und G. J. Qun. 2009. Performance of cooperative learning groups in a postgraduate education research methodology course. *Active Learning in Higher Education* 10 (3): 265–77. DOI: 10.1177/1469787409343190. (Zugriff am 16.02.2015).

Orbán, Wencke. 2008. *Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzers.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Orlando, Marc. 2011. Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators: At the Crossroads between Theoretical, Professional and Pedagogical Practices. *The Interpreter and Translator Trainer* 5 (2): 293–308.

———. 2012. Training of Professional Translators in Australia: Process-Oriented and Product-Oriented Evaluation Approaches. In *Global Trends in Translator and Interpreter Training*, hg. v. Séverine Hubscher-Davidson und Michal Borodo, 197–216. Bloomsbury Advances in Translation. London: Continuum.

Orozco, Mariana und Amparo Hurtado Albir. 2002. Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta* 47 (3): 375–402. http://id.erudit.org/iderudit/008022ar. (Zugriff am 16.02.2015).

Oster, Ulrike. 2003. El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo. *Quaderns. Revista de Traducció* (10): 79–90.

Oster, Ulrike. 2007. Working towards autonomy: Corpora in the translation classroom. In *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig*, hg. v. Gerd Wotjak, 311–25. Berlin: Frank & Timme.

Özyurt, Jale, Hg. 2012. *Interdisciplinary perspectives on cognition, education and the brain.* Hanse-Studien 7. Oldenburg: BIS-Verlag.

PACTE. 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In *Investigating Translation*, hg. v. Allison Beeby, Doris Ensinger und Marisa Presas, 99–106. Amsterdam: Benjamins.

———. 2003. Building a Translation Competence Model. In *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, hg. v. Fábio Alves, 43–66. Amsterdam: Benjamins.

———. 2005. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta* (50.2): 609–19. http://id.erudit.org/iderudit/011004ar. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2007. Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells. In *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig*, hg. v. Gerd Wotjak, 327–42. Berlin: Frank & Timme.

———. 2008. First Results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'. In *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates: Issues, Methods and Debates: (Continuum Studies in Translation)*, hg. v. John Kearns, 104–26. London: Continuum.

———. 2009. Results of the Validation of the Pacte Translation Competence Model: acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures* 10 (2): 207–30. DOI: 10.1556/Acr.10.2009.2.3. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2011a. Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. In *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*, hg. v. Cecilia Alvstad, Adelina Hild und Elisabet Tisellus, 317–43. Amsterdam: John Benjamins.

———. 2011b. Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. In *Cognitive Explorations of Translation*, hg. v. Sharon O'Brien, 30–56. London: Continuum.

Palfreyman, Niall. 2012. Nachhaltiges Lernen ermöglichen: Praktischer Konstruktivismus für die MINT-Lehre. *DiNa Didaktiknachrichten DiZ* (11/2006): 3–22. https://www.diz-bayern.de/images/documents/87/DiNa_11-2012.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Pasquinelli, Elena. 2012. Neuromyths: Why Do They Exist and Persist? *Mind, Brain, and Education* 6 (2): 89–96. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2012.01141.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Pätzold, Günther, Hg. 2011. *Selbstgesteuertes Lernen als Innovationsimpuls in berufsbildenden Schulen.* Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 45. Bochum: Projektverlag.

Paulus, Jochen. 2003. Lernrezepte aus dem Hirnlabor. *Die ZEIT*, 11. September.

Penzel, Manfred. 1996. Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*, hg. v. Joachim Lompscher und Heinz Mandl, 11–38. Bern: Huber.

Pfäffli, Brigitta K. 2005. *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen.* Bern: Haupt.

Pflüger, Hans-Joachim. 2006. Von den Neurowissenschaften erziehen lernen? In *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*, hg. v. Annette Scheunpflug und Christoph Wulf, 43–49. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Pickering, Sue. 2008. Learning across the lifespan: what can research in neuroscience and cognition tell us about adult education? *Lifelong learning in Europe* (2): 86–93.

Pickering, Sue und Paul Howard-Jones. 2007. Educators' Views on the Role of Neuroscience in Education: Findings from a Study of UK and International Perspectives. *Mind, Brain, and Education* 1 (3): 109–13. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00011.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Plessner, Henning, Cornelia Betsch und Tilmann Betsch, Hg. 2008. *Intuition in judgement and decision making.* New York: Erlbaum.

Poirier, Éric. 2013. Enhancing Instructor Presence and Learning Experience through Asynchronous Video Communications (AVC) in an Online Introductory Course in Translation. In *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, hg. v. Donald Kiraly, Silvia Hansen-Schirra und Karin Maksymski. 79–92. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr.

Pokorny, Helen und Pamela Pickford. 2010. Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education* 11 (1): 21–30. DOI: 10.1177/1469787409355872. (Zugriff am 16.02.2015).

Preiß, Gerhard, Hg. 1996. *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge.* Pfaffenweiler: Centaurus.

Presas, Marisa. 1997. Problembestimmung und Problemlösung als Komponenten der Übersetzungskompetenz. In *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz und Peter A. Schmitt, 587–92. Tübingen: Narr.

———. 2007. Translatorische Kompetenz: Von der Leipziger Schule bis zur kognitiven Wende. In *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig*, hg. v. Gerd Wotjak, 353–66. Berlin: Frank & Timme.

———. 2012. Training Translators in the European Higher Education Area. A Model for Evaluating Learning Outcomes. *The Interpreter and Translator Trainer* 6 (2): 138–69.

Prunč, Erich. 2007. *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft.* Berlin: Frank & Timme.

Pym, Anthony. 1992. Translation error analysis and the interface with language teaching. In *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, hg. v. Cay Dollerup und Annette Loddegaard, 279–88. Amsterdam: Benjamins.

———. 2003. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta* 48 (4): 481–97. http://id.erudit.org/iderudit/008533ar. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2009. Using process studies in translator training: self-discovery through lousy experiments. In *Methodoloy, Technology and Innovation in Translation Process Research*, hg. v. Susanne Göpferich, Fábio Alves und Inger M. Mees, 135–56. Copenhagen: Samfundslitteratur. http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_lousy_experiments.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2011. Training translators. In *The Oxford handbook of translation studies*, hg. v. Kirsten Malmkjær. 475–89. Oxford: Oxford University Press.

Reiber, Karin. 2010. Erfahrungslernen mit dem Gruppen-Puzzle. Methodentraining in kooperativen Lernarrangements. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke L 1.8. Berlin: Raabe.

Reich, Kersten. 2000. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik.* 3., überarbeitete Aufl. Neuwied: Luchterhand.

———. 2001. Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In *Die Wissenschaft und ihr Wissen*. Bd. 4, hg. v. Theo Hug, 356–76. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Reich, Kersten. 2002. Grundfehler des Konstruktivismus: Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In *Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz.* Bd. 15, hg. v. Josef Fragner, Ulrike Greiner und Markus Vorauer. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 15. Linz.

———. 2005. Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*, hg. v. Reinhard Voß. Heidelberg: Auer.

———. 2006. *Konstruktivistische Didaktik.* 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.

———. 2007. Methodenpool. http://methodenpool.uni-koeln.de. (Zugriff am 16.02.2015).

Reinke, Uwe. 2012. Nutzung von Translation-Memory-Systemen zum Aufbau von Lernerkorpora für die Übersetzerausbildung. In *Translationswissenschaftliches Kolloquium II - Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*, hg. v. Barbara Ahrens, Silvia Hansen-Schirra, Monika Krein-Kühle, Michael Schreiber und Ursula Wienen, 229–47. Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim 60. Frankfurt: Lang.

Reinmann-Rothmeier, Gabi und Heinz Mandl. 1997. Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen. Prinzipien und Methoden. In *Psychologie der Erwachsenenbildung*. D/I/4, hg. v. Franz E. Weinert und Heinz Mandl, 355–403. Enzyklopädie der Psychologie D/I/4. Göttingen: Hogrefe.

Reiss, Katharina. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik.* München: Hueber.

Reiss, Katharina und Hans-J Vermeer. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie.* Tübingen: Niemeyer.

Renkl, Alexander. 1996. Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau* (47): 78–92.

———. 1997. *Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

———. 2011a. Aktives Lernen = Gutes Lernen? Reflektion zu einer (zu) einfachen Gleichung. *Unterrrichtswissenschaft* 39 (3): 194–96.

———. 2011b. Aktives Lernen: Von sinnvollen und weniger sinnvollen theoretischen Perspektiven zu einem schillernden Konstrukt. *Unterrrichtswissenschaft* 39 (3): 197–212.

Renkl, Alexander, Hans Gruber und Heinz Mandl. 1996. Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*, hg. v. Joachim Lompscher und Heinz Mandl, 131–47. Bern: Huber.

Renkl, Alexander und Heinz Mandl. 1995. Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrrichtswissenschaft* (23): 292–300.

Resch, Renate. 2006. *Translatorische Textkompetenz: Texte im Kulturtransfer*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XXI 291. Frankfurt: Lang.

Resnick, Lauren B., Hg. 1989. *Knowing, learning, and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Richthofen, Anja von und Michael Lent, Hg. 2009. *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre.* Blickpunkt Hochschuldidaktik 119. Bielefeld: Bertelsmann.

Rico, Celia. 2010. Translator Training in the European Higher Education Area: Curriculum Design for the Bologna Process. A Case Study. *The Interpreter and Translator Trainer* 4 (1): 89–114.

Risku, Hanna. 1998. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit.* Tübingen: Stauffenburg.

———. 2002. Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research* (3): 523–33.

———. 2009a. *Translationsmanagement: Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter.* 2. Aufl. Translations-Wissenschaft 1. Tübingen: Narr.

———. 2009b. Was bedeutet es, ein Translationsprofi zu sein? Drei Antworten aus dem Bereich der Kognitionswissenschaft. In *Translationswissenschaftliches Kolloquium I - Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*, hg. v. Barbara Ahrens, Lothar Černý, Monika Krein-Kühle und Michael Schreiber, 331–47. Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim 50. Frankfurt: Lang.

———. 2010. A cognitive scientific view on technical communication and translation: Do embodiment and situatedness really make a difference? *Target* 22 (1): 94–111. DOI: 10.1075/target.22.1.06ris. (Zugriff am 16.02.2015).

Risku, Hanna und Roland Freihoff. 2000. Kooperative Textgestaltung im translatorischen Handlungsrahmen. In *Translation in context: selected contributions from the EST Congress, Granada 1998*, hg. v. Andrew Chesterman, Natividad Gallardo San Salvador und Yves Gambier, 49–59. Amsterdam: Benjamins.

Rizzolatti, Giacomo, Luciano Fadiga, Vittorio Gallese und Leonardo Fogassi. 1996. Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research* (3): 131–41.

Rösler, Frank. 2011. *Psychophysiologie der Kognition: eine Einführung in die kognitive Neurowissenschaft.* Heidelberg: Spektrum.

Roth, Gerhard. 2003. *Fühlen, Denken, Handeln.* Frankfurt: Suhrkamp.

———. 2009. Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, hg. v. Ulrich Herrmann, 58–68. Weinheim: Beltz.

Ruhmann, Gabriela. 2005. Über einen ungehobenen Schatz der Hochschullehre. In *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*, hg. v. Ulrich Welbers und Olaf Gaus, 269–75. Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld: Bertelsmann.

Sachser, Norbert. 2009. Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, hg. v. Ulrich Herrmann, 19–30. Weinheim: Beltz.

Sander, Myriam C., Markus Werkle-Berner, Peter Gerjets, Yee L. Shing und Ulman Lindenberger. 2012. The two-component model of memory development, and its potential implications for educational settings. *Developmental Cognitive Neuroscience* 2 (Supplement 1): S67-S77. http://www.sciencedirect.com/science/journal/18789293/2/supp/S1. (Zugriff am 16.02.2015).

Schaeper, Hilde und Andrä Wolter. 2008. Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4): 607–25. DOI: 10.1007/s11618-008-0054-y. (Zugriff am 16.02.2015).

Schäffner, Christina. 2000. Running before Walking? Designing a translation programme at undergraduate level. In *Developing Translation Competence*, hg. v. Christina Schäffner und Beverly Adab, 143–56. Amsterdam: Benjamins.

———. 2002. Entwicklung von übersetzungsorientierter Textkompetenz. In *Translation: Didaktik im Kontext*, hg. v. Cornelia Feyrer und Peter Holzer, 41–58. Frankfurt: Lang.

———. 2004. Developing Competence in LSP-Translation. In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 679–89. Tübingen: Stauffenburg.

Schäffner, Christina. 2012. Translation Competence: Training for the Real World. In *Global Trends in Translator and Interpreter Training*, hg. v. Séverine Hubscher-Davidson und Michal Borodo, 30–44. Bloomsbury Advances in Translation. London: Continuum.

Schäffner, Christina und Beverly Adab, Hg. 2000. *Developing Translation Competence.* Amsterdam: Benjamins.

Scheich, Henning. 2006. Lernen und Gedächtnis. Ein hirnbiologischer Blick auf Bildungsfragen. In *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, hg. v. Ekkehard von Nuissl Rein, 75–92. Bielefeld: Bertelsmann.

Scheunpflug, Annette. 1998. Systemtheorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (4): 619–28.

———. 2001. *Biologische Grundlagen des Lernens.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Scheunpflug, Annette und Christoph Wulf, Hg. 2006. *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Schlüter, Steffen und Alfred Langewand, Hg. 2010. *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft: Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive.* Klinkhardt Forschung 34. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmitt, Helmut. 2013. Erwerb translatorischer Kompetenz in der Praxis - Im Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie und Lehrerautonomie. In *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*, hg. v. Silvia Hansen-Schirra und Donald Kiraly, 139–54. FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Schmitt, Peter A. 1997. Evaluierung von Fachübersetzungen. In *Modelle der Translation - Models of Translation: Festschrift für Albrecht Neubert*, hg. v. Gerd Wotjak und Heide Schmidt, 301–32. Frankfurt: Vervuert.

———. 1998. Marktsituation der Übersetzer. In *Handbuch Translation*, hg. v. Mary Snell-Hornby, Hans G. Hönig, Paul Kussmaul und Peter A. Schmitt, 5–13. Tübingen: Stauffenburg.

———. 1999. *Translation und Technik.* Studien zur Translation 6. Tübingen: Stauffenburg.

———. 2007. Der Bologna-Prozess als Chance zur Qualitätssteigerung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. In *Translationsqualität*, hg. v. Peter A. Schmitt und Heike Jüngst, 520–36. Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 5. Frankfurt: Lang.

Schmitt, Peter A. und Heike Jüngst, Hg. 2007. *Translationsqualität.* Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie 5. Frankfurt: Lang.

Schneider, Michael und Elsbeth Stern. 2010. The cognitive perspective of learning: ten cornerstone findings. In *The nature of learning: Using research to inspire practice*, hg. v. Hanna Dumont, David Istance und Francisco Benavides, 69–90. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Schrag, Francis. 2011. Does Neuroscience Matter For Education? *Educational Theory* 61 (2): 221–37.

Schreiber, Michael. 2004. Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im Landeskundeunterricht (am Beispiel des Kulturpaars Frankreich-Deutschland). In *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies), 4-6.10.2001*, hg. v. Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt und Gerd Wotjak, 433–41. Tübingen: Stauffenburg.

Schumacher, Ralph. 2006. Die prinzipielle Unterbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens. In *Philosophie und Neurowissenschaften*, hg. v. Dieter Sturma, 167–86. Frankfurt: Suhrkamp.

Schüssler, Ingeborg. 2003. Ermöglichungsdidaktik - eine didaktische Theorie. In *Ermöglichungsdidaktik*, hg. v. Rolf Arnold und Ingeborg Schüssler, 76–97. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

———. 2005. Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik: Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen. *Report* (28): 88–94.

———. 2007. *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

———. 2010. Ermöglichungsstrukturen nachhaltigen Lernens. *profi-L* (1): 4–7.

Schwend, Joachim, Susanne Hagemann und Hermann Völkel, Hg. 1992. *Literatur im Kontext - Literature in Context. Festschrift für Horst W. Drescher*. Frankfurt: Lang.

Schwieter, John W. und Aline Ferreira, Hg. 2014. *The Development of Translation Competence: Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publis.

Scott-Tenent, Christopher, Maria González Davies und Fernanda Rodríguez Torras. 2000. Translation Strategies and Translation Solutions: Design of a Teaching Prototype and Empirical Study of its Results. In *Investigating Translation*, hg. v. Allison Beeby, Doris Ensinger und Marisa Presas, 107–16. Amsterdam: Benjamins.

Shreve, Gregory M. 1997. Cognition and the Evolution of Translation Competence. In *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, hg. v. Joseph H. Danks, Gregory M. Shreve, Stephen B. Fountain und Michael K. McBeath, 120–36. Thousand Oaks: Sage.

———. 2006. The Deliberate Practice: Translation and Expertise. *Journal of Translation Studies* 9 (1): 27–42.

Shreve, Gregory M. und Erik Angelone, Hg. 2010. *Translation and Cognition.* American Translators Association Scholarly Monograph Series XV. Amsterdam: Benjamins.

Siebert, Horst. 1993. *Theorien für die Bildungspraxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

———. 1998. Drei Jahrzehnte Erwachsenenbildung in Studium und Lehre. In *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*, hg. v. Jörg Knoll, 48–59. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/knoll98_01.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2005a. *Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken.* Frankfurt: Verlag für Akademische Schriften.

———. 2005b. *Pädagogischer Konstruktivismus.* 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz.

———. 2006a. *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven.* 2., überarbeitete Aufl. Augsburg: Ziel.

———. 2006b. Lernen an Erfahrungen? Erkenntnistheoretische, pädagogische und neurobiologische Annäherungen. In *Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik ; Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag*, hg. v. Klaus Meisel und Ekkehard von Nuissl Rein, 215–22. Bielefeld: Bertelsmann.

———. 2006c. Subjektive Lerntheorien Erwachsener. In *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, hg. v. Ekkehard von Nuissl Rein, 43–58. Bielefeld: Bertelsmann.

———. 2009. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* 6., überarbeitete Aufl. Augsburg: Ziel.

Siebert, Horst und Gerhard Roth. 2008. Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. *Report* 3: 14–19. http://www.die-bonn.de/doks/siebert0310.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Simpson-Beck, Victoria. 2011. Assessing classroom assessment techniques. *Active Learning in Higher Education* 12 (2): 125–32. DOI: 10.1177/1469787411402482. (Zugriff am 16.02.2015).

Singer, Wolf. 2006. Brain Development and Education. In *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*, hg. v. Annette Scheunpflug und Christoph Wulf, 11–20. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 5. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Slavin, Robert E. 2010. Co-operative learning: what makes group-work good? In *The nature of learning: Using research to inspire practice*, hg. v. Hanna Dumont, David Istance und Francisco Benavides, 161–78. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Snell-Hornby, Mary, Hg. 1986. *Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung.* Tübingen: Francke.

Snell-Hornby, Mary, Hans G. Hönig, Paul Kussmaul und Peter A. Schmitt, Hg. 1998. *Handbuch Translation.* Tübingen: Stauffenburg.

Spiro, Rand J., Paul J. Feltovich, Michael J. Jacobson und Richard L. Coulson. 1991. Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology* 31 (5): 24–33.

Spitzer, Manfred. 2003. Medizin für die Pädagogik: Warum wir es uns gar nicht leisten können, das Lernen nicht wissenschaftlich zu untersuchen. Eine Antwort auf Jochen Paulus' Angriff gegen die Neurodidaktik. *Die ZEIT*, 18. September.

Stary, Joachim. 2010a. Die Jigsaw-Methode: Textarbeit in Seminaren verbessern. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke C 2.8. Berlin: Raabe.

———. 2010b. Stationengespräche. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke E 3.4. Berlin: Raabe.

Stead, David R. 2005. A review of the one-minute paper. *Active Learning in Higher Education* 6 (2): 118–31. DOI: 10.1177/1469787405054237. (Zugriff am 16.02.2015).

Steffens, Ulrich und Dieter Höfer. 2012. Was ist das Wichtigste beim Lernen? Folgerungen aus der Hattie-Studie, Teil 1: Die Lehrperson im Zentrum der Betrachtungen. http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2012/11/SteffensHattie3.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Stein, Zachary und Kurt W. Fischer. 2011. Directions for Mind, Brain, and Education: Methods, Models, and Morality. *Educational Philosophy and Theory* 43 (1): 56–66. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00708.x. (Zugriff am 16.02.2015).

Stelzer-Rothe, Thomas und Tobina Brinker. 2008. *Kompetenzen in der Hochschullehre: Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen.* 2., aktualisierte Aufl. Rinteln: Merkur.

Stern, Elsbeth. 2005. Pedagogy meets Neuroscience. *Science* 310: 745.

Stern, Elsbeth. 2006. Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. In *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, hg. v. Ekkehard von Nuissl Rein, 93–105. Bielefeld: Bertelsmann.

———. 2009. Wie viel Gehirn braucht die Schule? In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, hg. v. Ulrich Herrmann, 116–23. Weinheim: Beltz.

Stewart, John, Wencke Orbán und Joachim Kornelius. 2008. Cooperative Translation in the Paradigm of Problem-Based Learning. In *Learning Theories and Practice in Translation Studies*, hg. v. Frank Austermühl und Kornelius Joachim, 9–32. Lighthouse Unlimited 138. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Sturma, Dieter, Hg. 2006. *Philosophie und Neurowissenschaften.* Frankfurt: Suhrkamp.

Szczyrba, Birgit. 2010. Instruieren, Arrangieren, Motivieren…: Handlungsebenen professioneller Lehre. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke A 3.3. Berlin: Raabe.

Tennent, Martha, Hg. 2005. *Training for the New millennium: Pedagogies for translation and interpreting.* Amsterdam: Benjamins.

Terhart, Ewald. 2011. Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In *Metamorphosen der Bildung: Historie - Empirie - Theorie*, hg. v. Edwin Keiner, 277–92. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2012/11/Terhart-zu-Hattie.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Tippelt, Rudolf und Aiga von Hippel. 2008. Lifelong learning and brain in adulthood. *Lifelong learning in Europe* (2): 94–99.

———, Hg. 2010. *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung.* 4., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92016-0. (Zugriff am 16.02.2015).

Tirkkonen-Condit, Sonja. 1996. What is in the Black Box? In *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, hg. v. Angelika Lauer, Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johann Haller und Erich Steiner, 251–57. Tübingen: Narr.

Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond.* Amsterdam: Benjamins.

Traub, Silke. 2011. Selbstgesteuertes Lernen im Projekt? *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (1): 93–113.

Triandis, Harry C., Marvin D. Dunnette und Leaetta M. Hough, Hg. 1994. *Handbook of industrial and organizational psychology.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Tribelhorn, Thomas. 2007. Situiertes Lernen in der Weiterbildung. In *Aufbruch in der Hochschullehre*, hg. v. Silke Wehr und Helmut Ertel, 31–75. Bern: Haupt.

UNESCO Bangkok. 2013. *Educational Neurosciences - More Problems than Promise?* Education Policy Research Series Discussion Document N° 3. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002251/225172E.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

van der Blij, Maria. 2002. *Van competenties naar proeven van bekwaamheid, een oriëntatie*. Unveröffentl. Manuskript, University of Twente.

van Dijk, Dina und Avraham N. Kluger. 2011. Task type as a moderator of positive/negative feedback effects on motivation and performance: A regulatory focus perspective. *Journal of Organizational Behaviour* 32 (8): 1084–1105. DOI: 10.1002/job.725. (Zugriff am 16.02.2015).

van Hattum-Janssen, Natascha, Rui M. Lima und Dinis Carvalho, Hg. 2011. *Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2011): Aligning Engineering Education with Engineering Challenges*. University of Minho. http://hdl.handle.net/1822/15359. (Zugriff am 16.02.2015).

Veauthier, Ines. 2013. Kompetenzgewinn durch Blended Learning. In *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*, hg. v. Silvia Hansen-Schirra und Donald Kiraly, 89–100. FTSK - Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Reihe A, Band 61. Frankfurt: Lang.

Voß, Reinhard, Hg. 2005. *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten.* Heidelberg: Auer.

Waldherr, Franz. 2005. Das Lernen ermöglichen. *DiNa Didaktiknachrichten DiZ* (12/2005): 2–7. https://www.diz-bayern.de/images/documents/73/dina_2005_12.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Waldherr, Franz und Claudia Walter. 2009. *didaktisch und praktisch - Ideen und Methoden für die Hochschullehre.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Walk, Laura. 2011. Bewegung formt das Hirn. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1): 27–29. http://www.diezeitschrift.de/12011/walk1001.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Walter, Claudia. 2006. Die intrinsische Motivation fördern. *DiNa Didaktiknachrichten DiZ* (11/2006): 18–19. https://www.diz-bayern.de/images/documents/75/dina_2006_11.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin und Don D. Jackson. 1990. *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien.* 8., unveränderte Aufl. Bern: Huber.

Way, Catherine. 2008. Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of the Achilles' Heel. In *Translator and Interpreter Training: Ideas, Methods and Debates: Issues, Methods and Debates: (Continuum Studies in Translation)*, hg. v. John Kearns, 88–103. London: Continuum.

Weenk, Wim und Maria van der Blij. 2011. Tutors and Teachers in Project-Led Engineering Education - a Plea for PLEE Tutor Training. In *Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2011): Aligning Engineering Education with Engineering Challenges*, hg. v. Natascha van Hattum-Janssen, Rui M. Lima und Dinis Carvalho, 11–25.

Wehr, Silke. 2006. *Hochschullehre - adressatengerecht und wirkungsvoll: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis.* Bern: Haupt.

Wehr, Silke und Helmut Ertel, Hg. 2007. *Aufbruch in der Hochschullehre.* Bern: Haupt.

Wehr, Silke und Thomas Tribelhorn. 2011. *Bolognagerechte Hochschullehre.* Bern: Haupt.

Weinert, Franz E. 1982. Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrrichtswissenschaft* 10 (2): 99–110.

———. 1996. Für und Wider die neuen Lerntheorien als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1): 1–12.

Weinert, Franz E. und Heinz Mandl, Hg. 1997. *Psychologie der Erwachsenenbildung.* Enzyklopädie der Psychologie D/I/4. Göttingen: Hogrefe.

Welbers, Ulrich und Olaf Gaus, Hg. 2005. *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag.* Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld: Bertelsmann.

Wendorff, Jörg A. 2007a. Aktivierende Methoden der Seminargestaltung. In *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*, hg. v. Birgit Hawelka, Marianne Hammerl und Hans Gruber, 17–30. Kröning: Asanger.

———. 2007b. E-Learning in der Hochschule. In *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*, hg. v. Birgit Hawelka, Marianne Hammerl und Hans Gruber, 151–62. Kröning: Asanger.

Wharton, Cecilia Y., Lorna J. Goodwin und Andrea J. Cameron. 2014. Living up to Our Students' Expectations – Using Student Voice to Influence the Way Academics Think about Their Undergraduates Learning and Their Own Teaching. *IJHE* 3 (4): 72–84. DOI: 10.5430/ijhe.v3n4p72. (Zugriff am 16.02.2015).

Whitehead, Alfred N. 1929. *The aims of education.* New York: MacMillian.

Wild, Klaus-Peter. 1996. Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*, hg. v. Joachim Lompscher und Heinz Mandl, 54–69. Bern: Huber.

Wildt, Johannes. 2005. Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Vortrag gehalten auf der Expertentagung des EWFT an der FU Berlin, 17. November. http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschuldidaktische%20Konsequenzen.pdf. (Zugriff am 16.02.2015).

———. 2010. Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke A 3.1. Berlin: Raabe.

Wiliam, Dylan. 2010. The role of formative assessment in effective learning environments. In *The nature of learning: Using research to inspire practice*, hg. v. Hanna Dumont, David Istance und Francisco Benavides, 135–60. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.

Wilson, Brent und Karen M. Myers. 2000. Situated cognition in theoretical and practical context. In *Theoretical foundations of learning environments*, hg. v. David H. Jonassen und Susan M. Land, 57–88. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wilss, Wolfram. 2004. Translation studies: A didactic approach. In *Translation in undergraduate degree programmes*, hg. v. Kirsten Malmkjær, 9–15. Benjamins translation library 59. Amsterdam: Benjamins.

Winteler, Adi. 2008. *Professionell lehren und lernen: Ein Praxisbuch.* 3. Aufl. (Nachdr. der 2., durchgesehenen Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges.

Wolter, Andrä. 2010. Die Hochschule als Insitution lebenslangen Lernens. In *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens*, hg. v. Andrä Wolter, Gisela Wiesner und Claudia Koepernik, 53–80. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

Wolter, Andrä, Gisela Wiesner und Claudia Koepernik, Hg. 2010. *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens.* Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

Wörner, Alexander. 2006. *Lehren an der Hochschule: Eine praxisbezogene Anleitung.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Wotjak, Gerd. 1999. Welches Wissen braucht der Übersetzer? In *Modelle der Translation*, hg. v. Alberto Gil, Johann Haller, Erich Steiner und Heidrun Gerzymisch-Arbogast, 543–61. Frankfurt: Lang.

———, Hg. 2007. *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig.* Berlin: Frank & Timme.

———, Hg. 2009. *Translatione via facienda.* Frankfurt: Lang.

Wotjak, Gerd und Heide Schmidt, Hg. 1997. *Modelle der Translation - Models of Translation: Festschrift für Albrecht Neubert.* Frankfurt: Vervuert.

Zald, David H. 2003. The human amygdala and the emotional evaluation of sensory stimuli. *Brain Research Reviews* 41 (1): 88–123. DOI: 10.1016/S0165-0173(02)00248-5. (Zugriff am 16.02.2015).

Zanettin, Federico, Silvia Bernardini und Dominic Stewart, Hg. 2003. *Corpora in Translator Education.* Manchester: St. Jerome.

Zhong, Yong. 2008. Teaching Translation through Self-Directed Learning: Documenting the Implementation of and Perceptions about Self-directed Learning in a Translation Course. *The Interpreter and Translator Trainer* 2 (2): 203–20.

Zumbach, Jörg. 2003. *Problembasiertes Lernen.* Münster: Waxmann.

———. 2006. Problembasiertes Lernen: Überlegungen und Ansatz für eine lernerzentrierte Didaktik. In *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*, hg. v. Günther Krampen und Hermann Zayer, 245–60. Göttingen: Hogrefe.

———. 2010. Authentische Probleme in der Lehre. Problemorientiertes Lernen in der Hochschullehre. In *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. v. Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, Griffmarke C 1.4. Berlin: Raabe.

7 Anhang

Der Anhang erscheint auf der beigelegten CD-ROM.

8 Abstract

Die Umsetzung der Bologna-Reform, das gewandelte Berufsbild der Übersetzer sowie die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen stellen Lehrende in der universitären Übersetzerausbildung vor wachsende Herausforderungen. Aktivierende Lehrmethoden können möglicherweise zur Bewältigung dieser Herausforderungen beitragen. Das Konzept der aktivierenden Lehrmethoden wird jedoch in der Literatur nicht scharf genug eingegrenzt und kaum kritisch diskutiert. Auf der Basis konstruktivistischer Ansätze einerseits und neurowissenschaftlicher Erkenntnisse zum Lernen andererseits werden in der vorliegenden Arbeit Prinzipien guten Lernens erarbeitet, mit denen das Konzept der aktivierenden Lehrmethoden geschärft werden soll. Anschließend werden aktuelle Modelle translatorischer Kompetenz sowie des Erwerbs translatorischer Kompetenz und daraus abgeleitete Lehrmethoden in der universitären Übersetzerausbildung vorgestellt. Dabei wird insbesondere auf die Bedeutung des Aufbaus von Expertise eingegangen. Schließlich wird die Wirksamkeit von drei aktivierenden Lehrmethoden – Infomarkt, Lernteamcoaching und Portfolio – in Lehrveranstaltungen am FTSK Germersheim exemplarisch überprüft und dabei insbesondere untersucht, inwiefern diese aktivierenden Lernmethoden geeignet sind, heterogene Lerngruppen zu integrieren und zum Aufbau translatorischer Kompetenz beizutragen.

9 Ausbildungs- und Studienverlauf