



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Analyse der Rahmenbedingungen der Expertiseentwicklung bei
Studierenden des Masters Translation

verfasst von | submitted by

Francesca Maria Helga Karla Domscheit B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 070 331 342

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Translation Deutsch Englisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Hanna Risku

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	2
2	Definitionen, Begriffsabgrenzungen und Forschungsstand	5
2.1	Expertiseforschung.....	5
2.1.1	Geschichte der Expertiseforschung.....	5
2.1.2	Definitionen von Expertise und Begriffsabgrenzungen.....	8
2.1.3	Expertiseentwicklung.....	11
2.2	Translatorische Kompetenz und Expertise.....	13
2.2.1	Translatorische Kompetenz und Kompetenzmodelle.....	14
2.2.2	Translatorische Expertise und Abgrenzung zur Kompetenz.....	18
2.2.3	Translatorische Expertiseentwicklung und aktuelle Entwicklungen in der translatorischen Didaktik.....	21
2.3	Lernkonzepte im Vergleich: <i>Deliberate Practice</i> , <i>Legitimate Peripheral Participation</i> und <i>Cognitive Apprenticeship</i>	27
2.3.1	<i>Deliberate Practice</i>	28
2.3.2	<i>Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation</i>	30
2.3.3	<i>Cognitive Apprenticeship</i>	33
2.3.4	Synthese und Ableitung der Lernbedingungen für die empirische Untersuchung.....	35
3	Methode	37
3.1	Forschungsdesign.....	37
3.2	Theoretische Konstrukte und Operationalisierung.....	38
3.3	Datenanalyse.....	39
4	Durchführung	41
5	Ergebnisse	44
5.1	Wahrgenommene Präsenz.....	44
5.2	Einschätzung der Wirksamkeit.....	47
5.3	Diskrepanz der Items.....	50
5.4	Bezug der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen.....	52
6	Schlussfolgerungen	54
6.1	Theoretische Einordnung der Befunde: <i>Deliberate Practice</i> – Ein Allheilmittel für die Expertiseentwicklung?.....	54
6.2	Didaktische Konsequenzen und Handlungsempfehlungen.....	58
6.3	Methodische Reflexion.....	61
7	Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse und Impulse für zukünftige Forschungsfragen	64
8	Literatur	68
9	Anhang	74

1 Einführung

Die Begeisterung für außergewöhnliche menschliche Leistungen ist ein tief verwurzeltes Phänomen, das sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext eine zentrale Rolle spielt. Das Streben nach Exzellenz und der Wunsch, in einem spezifischen Bereich als Experte oder Expertin wahrgenommen zu werden, können große Teile des eigenen Lebens formen. In der Alltagssprache wird der Begriff „Expertise“ dabei häufig inflationär gebraucht, um Personen zu beschreiben, die über ein tiefgreifendes Fachwissen verfügen oder eine bestimmte Fertigkeit überdurchschnittlich gut beherrschen. Doch was genau macht den Status von Expert:innen aus und auf welchem Weg wird dieser Status erreicht?

Ein prominenter theoretischer Erklärungsansatz für die Entwicklung professioneller Kompetenz findet sich im 5-Stufen-Kompetenzmodell von Dreyfus & Dreyfus (1986). Nach ihrer Auffassung ist Expertise kein statischer Zustand, sondern das Endstadium eines dynamischen Lernprozesses. In diesem Modell wird der Übergang von Novizen zu Expert:innen durch zunehmend intuitives Handeln charakterisiert. Während Novizen strikt an expliziten Regeln festhalten, zeichnen Expert:innen sich dadurch aus, dass sie Situationen ganzheitlich erfassen und Entscheidungen treffen, ohne aktiv über einzelne Handlungsschritte nachdenken zu müssen (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986). In diesem Sinne ließe sich argumentieren, dass jeder Mensch in alltäglichen Routinen, wie beim Autofahren oder beim Bewältigen morgendlicher Abläufe, über einen gewissen Expert:innenstatus verfügt. Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung im Kontext einer Masterarbeit reicht diese simple Definition jedoch nicht aus. Hier steht nicht die Alltagsexpertise im Vordergrund, sondern die systematische Entwicklung hochspezialisierter, professioneller Tätigkeiten.

Die wissenschaftliche Untersuchung von Expertise ist ein vergleichsweise junges, aber bereits intensiv erforschtes Feld. Die historische Entwicklung der Expertiseforschung lässt sich dabei in verschiedene Phasen unterteilen. Während sich frühe Ansätze noch stark auf angeborene Persönlichkeitsmerkmale und Talent fokussierten (vgl. Galton 1869), verschob sich das Interesse im 20. Jahrhundert zunehmend auf kognitive Prozesse und strukturelle Wissensrepräsentationen (u. a. de Groot 1946; Chase & Simon 1973; Chi et al. 1988). In den 1990er Jahren markierten die Arbeiten von Ericsson et al. (1993, 1994) einen entscheidenden Wendepunkt. Sie rückten die Bedeutung der Umwelt und des gezielten Übens in den Fokus und bekräftigten, dass Expertise weniger ein Produkt von Talent als vielmehr das Ergebnis

jahrelanger, strukturierter Anstrengung ist. Trotz dieser Erkenntnisse bleibt die Frage, unter welchen konkreten Rahmenbedingungen der Erwerb von Expertise am effektivsten erreicht wird, ein zentraler und oft kontrovers diskutierter Gegenstand der aktuellen Forschung (u.a. Plomin et al. 2013; Hambrick et al. 2017; Massey & Kiraly 2021).

In modernen Gesellschaften stellen die akademische Ausbildung und das Studium einen gesellschaftlich legitimierten Pfad zur Erlangung professioneller Expertise dar. Ein Masterstudium dient dabei als institutioneller Rahmen, der Studierende gezielt auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereiten und den Übergang zur Professionalität ebnen soll. Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Schnittstelle an und untersucht die konkreten Rahmenbedingungen des Expertiseerwerbs am Beispiel des Masterstudiums der Translation am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. Das Übersetzen und Dolmetschen stellt ein hochkomplexes kognitives Handlungsfeld dar, das weit über bloße Sprachbeherrschung hinausgeht und spezifische didaktische Ansätze erfordert.

Um die Rahmenbedingungen dieser Ausbildung zu analysieren, stützt sich diese Untersuchung auf drei etablierte Lernkonzepte, die unterschiedliche Schwerpunkte in der Expertiseentwicklung setzen: *Deliberate Practice* (Ericsson et al. 1993), *Legitimate Peripheral Participation* (Lave & Wenger 1991) und *Cognitive Apprenticeship* (Collins et al. 1989). Während *Deliberate Practice* die Bedeutung systematischer Wiederholung und kognitiver Anstrengung betont, rücken die Konzepte des situierten Lernens (*Legitimate Peripheral Participation* und *Cognitive Apprenticeship*) die soziale Einbettung in eine professionelle Gemeinschaft sowie den Prozess des kognitiven Coachings in den Vordergrund.

Aus dieser theoretischen Verankerung leiten sich die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit ab:

- (1) Welche Rahmenbedingungen der drei Lernkonzepte *Deliberate Practice*, *Legitimate Peripheral Participation* und *Cognitive Apprenticeship* werden von den Studierenden im Master Translation während ihres Studiums am stärksten wahrgenommen?
- (2) Inwiefern besteht eine Diskrepanz zwischen der wahrgenommenen Präsenz dieser Lernbedingungen und deren subjektiv bewerteter Wirksamkeit für den individuellen Lernprozess der Studierenden?

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die tatsächlich wahrgenommenen Lernbedingungen im Masterstudium der Translation empirisch zu erörtern. Durch die Erhebung von Daten zur subjektiven Wahrnehmung der Wirksamkeit soll identifiziert werden, ob die im Studium angebotenen

Strukturen mit den Bedürfnissen der Studierenden übereinstimmen oder ob signifikante Diskrepanzen bestehen, die didaktische Anpassungen erforderlich machen könnten.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt: Zunächst wird im theoretischen Teil (Kapitel 2) die Geschichte der Expertiseforschung aufgearbeitet, gefolgt von einer detaillierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen und Modellen des Expertiseerwerbs. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der translatorischen Expertise und deren Abgrenzung zur allgemeinen translatorischen Kompetenz. Im Anschluss werden die drei zentralen Lernkonzepte vorgestellt und deren spezifische Bedingungen extrahiert. Im empirischen Teil (Kapitel 3 und 4) wird das methodische Vorgehen der Online-Befragung dargelegt. Hierbei werden die Untersuchungsbedingungen sowie die Stichprobe beschrieben, bevor die Ergebnisse der Befragung detailliert ausgewertet werden (Kapitel 5). Abschließend erfolgt in Kapitel 6 eine Diskussion der Befunde, in der die Ergebnisse in den aktuellen Stand der Translationsdidaktik eingeordnet werden, wobei auch die Rolle moderner Technologien wie der Künstlichen Intelligenz kritisch beleuchtet wird. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der Erkenntnisse und einem Ausblick auf zukünftige Forschungsbedarfe ab.

2 Definitionen, Begriffsabgrenzungen und Forschungsstand

Um die im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersuchten Lernbedingungen präzise analysieren zu können, bedarf es zunächst eines belastbaren theoretischen Fundaments. Das folgende Kapitel widmet sich daher der Definition der zentralen Termini sowie der Abgrenzung wesentlicher Begriffe im Bereich der Expertiseforschung. Darüber hinaus wird der aktuelle Forschungsstand innerhalb der Translationswissenschaft skizziert, um die vorliegende Untersuchung in den breiteren wissenschaftlichen Kontext einzuordnen.

2.1 Expertiseforschung

Der Ausgangspunkt der theoretischen Verortung bildet die allgemeine Expertiseforschung. Diese Disziplin ist primär in der kognitiven Psychologie verwurzelt und befasst sich mit der Frage, welche Faktoren Menschen dazu befähigen, in einem spezifischen Bereich überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen. Die Klärung dieser grundlegenden Mechanismen der Expertiseentwicklung ist notwendig, um im nächsten Schritt (Kapitel 2.2) den Transfer auf die komplexen Anforderungen der translatorischen Expertise vollziehen zu können.

2.1.1 Geschichte der Expertiseforschung

Die Expertiseforschung ist ein verhältnismäßig junges Forschungsfeld, welches jedoch erstaunlich intensiv erforscht wurde (vgl. Galton 1869; de Groot 1946; Chase & Simon 1973; Chi et al. 1988; Ericsson et al. 1993; Ericsson & Charness 1994; Plomin et al. 2013; Hambrick et al. 2017; Ericsson et al. 2018). Die ersten Arbeiten in diesem Feld stammen aus dem 19. Jahrhundert und sind interdisziplinär verwurzelt (vgl. Galton 1869; de Candolle 1873). In den Anfängen der Expertiseforschung hielt eine Debatte hartnäckig an, die sich auch in anderen Forschungsbereichen (wie der Biologie und der Psychologie) wiederfinden lässt: die Debatte um *nature vs. nurture* (vgl. Galton 1869; Watson 1913; Piaget 1952). Dabei handelt es sich um die Frage, welche Ursachen unterschiedliche Merkmale zwischen Menschen haben und welche Rolle dabei angeborene Voraussetzungen und äußere Einflüsse spielen (Gagné 1999: 117). Aus diesem größeren Kontext stammt ebenfalls die spezifischere Debatte der Ansätze *experts-are-born* vs. *experts-are-made* (Plomin et al. 2013: 46). In diesem Diskurs wird die Frage erörtert, ob Expertise auf angeborenen Fähigkeiten und genetischen Prädispositionen beruht (*experts-are-born*), oder ob sie unabhängig von solchen Voraussetzungen erlernt werden kann (*experts-are-made*). Entstanden ist die Ansicht *experts-are-born*

unter anderem durch den Naturforscher Sir Francis Galton und sein Buch *Hereditary Genius* (1869). Galton richtet sich gegen die Annahme, Säuglinge seien bei der Geburt nahezu gleich und würden durch Fleiß und moralische Anstrengung Unterschiede in ihren Fähigkeiten ausbilden (Galton 1869: 14). Ihm nach gibt es definierte Grenzen der Kräfte eines Menschen, die nicht durch Übung überschritten werden können (Galton 1869: 15). Gleichzeitig hält er fest, dass einige Menschen aufgrund einer natürlichen Fähigkeit einen inhärenten Reiz verspüren, der sie unabhängig von äußeren Einflüssen zu hohem Ansehen und Erfolg bringt (Galton 1869: 38). Diese natürliche Fähigkeit beschreibt er als das *triple-event*, eine Kombination aus Intellekt, Eifer und der Kraft, harte Arbeit zu verrichten und argumentiert, dass diese als Ganzes vererbt wird.

Dieser Ansatz, die Voraussetzungen für Expertise seien angeboren und vererbbar, ist stark mit der traditionellen Begabungsforschung verbunden. Ein Vertreter dieser Ansicht war François Gagné (1999). Dieser schrieb einen Aufsatz und unterschied zwischen Begabung (*giftedness*) und Talent (*talent*) (Gagné 1999: 111f.). Nach Gagné Begabung angeborene, außergewöhnliche Fähigkeiten, die in ihrer Ausprägung zu den besten 10 % einer Altersgruppe zählen. Talent hingegen bezieht sich auf hoch entwickelte, durch Lernen und Übung erworbene Kompetenzen, die ebenfalls ein Spitzenniveau innerhalb eines Tätigkeitsbereichs erreichen (Gagné 2008: 1) Gagné (1999: 133ff.) beschreibt den Talententwicklungsprozess im Allgemeinen als die fortlaufende Umsetzung von Begabung zu Talenten. Diese drei Bestandteile (Begabung, Talent und Talententwicklungsprozess) bilden die Grundlage seines DMGT Modells (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*). Gagné (1999: 109) sieht die Begabung somit als eine ungeschulte, angeborene Fähigkeit, die sich durch gezielte Förderung und Übung zu einem Talent entwickelt. Allerdings betont er auch, dass Begabung nicht zwangsläufig zu Talent umgewandelt wird, sondern sowohl von interpersonalen Bedingungen (Faktoren innerhalb der Person, wie z. B. Motivation, Ausdauer und Temperament) als auch von Umweltbedingungen (externe Einflüsse, wie das Elternhaus, das soziale Umfeld oder Zufall) beeinflusst werden kann (Gagné 1999: 116ff.). Begabung ist nach dieser Auffassung eine Art Rohmaterial, das mit Übung und unter bestimmten Umwelteinflüssen zu Talent geformt wird. Obwohl er Begabung nicht ausschließlich als angeboren beschreibt, betont er dessen starke genetische Grundlage und ihre natürliche, ungeschulte Natur, im Gegensatz zu dem erworbenen und entwickelten Talent (Gagné 1999: 110). Als Beispiele für angeborene Fähigkeiten, die die Grundlage bzw. das Potenzial darstellen, in Talente umgewandelt zu werden, nennt er:

1. sensorische Fähigkeiten (z. B. Sehvermögen, Hörvermögen, Geruchssinn);

2. kognitive Wahrnehmungsfähigkeiten (z. B. visuelle, auditive oder taktile Wahrnehmungen);
3. kognitive analytische Fähigkeiten (z. B. induktives oder deduktives Denken, Gedächtnisleistung);
4. kreative Fähigkeiten (z. B. Sinn für Humor, Originalität);
5. soziale Fähigkeiten (z. B. Führungsqualitäten, Empathie);
6. affektive Fähigkeiten (z. B. Impulskontrolle, ästhetisches Empfinden) und
7. physische Fähigkeiten (z. B. Reflexe, Stärke, Gleichgewicht, Ausdauer) (Gagné 1999: 110).

Wenngleich anfangs die Annahme vorherrschte, die Grundlagen für die Entwicklung von Expertise seien angeboren, entwickelte sich die Forschung doch rasch weiter in Richtung des *experts-are-made*-Ansatzes. Der Höhepunkt der Ansicht, dass Expertise erlernt werden kann, wurde in den 90er Jahren mit dem Werk von Ericsson et al. (1993) und der Einführung des *Deliberate-Practice*-Konzepts (das gezielte Üben unter konkreten Bedingungen, siehe Kapitel 2.3.1) erreicht. Anhand vieler Experimente stellte sich heraus, dass Übung und Training die Leistung von Menschen auf einem bestimmten Gebiet extrem verbessern kann und dies unabhängig von angeborenen Voraussetzungen geschieht (vgl. Ericsson & Charness 1994). Anschließend wurde die erste Ausgabe des Sammelwerks *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Ericsson et al. 2006) veröffentlicht, welches einen starken Fokus auf *Deliberate Practice* und dem *experts-are-made*-Ansatz hatte. Hierbei wurde somit die Ansicht bestätigt, dass das Hauptmerkmal bei der Entwicklung von Expertise gezielte Übung sei, jedoch wurden andere Faktoren dabei vernachlässigt. Im weiteren Verlauf übten erste Stimmen Kritik am *Deliberate-Practice*-Konzept und berücksichtigten zunehmend die Rolle des situativen Kontextes beim Expertiseerwerb (vgl. Collins et al. 1989; Lave & Wenger 1991). Daraufhin weiteten sich die Forschungsblickwinkel und es wurden unterschiedliche Einflüsse berücksichtigt (vgl. Simonton 1999).

Mittlerweile scheint ein genereller Konsens darüber zu herrschen, dass die Grundlagen für Expertise weder angeboren sind, noch gänzlich unabhängig von äußeren Einflüssen und Gegebenheiten erlernt werden können und dass der Forschungsfokus eher darauf liegen sollte, herauszufinden, in welchem Zusammenspiel diese Punkte in der Expertiseentwicklung funktionieren (vgl. Plomin et al. 2013; Hambrick et al. 2014). Plomin et al. (2013: 47) stufen die

Debatte um *nature* vs. *nurture* als überholt ein und sehen diese als wenig zielführend für die Expertiseforschung an. Hambrick et al. (2016: 32f.) sehen Expertise als eine Mischung aus beiden Ansätzen und betonen, dass z. B. einige persönliche Merkmale, wie Durchhaltevermögen oder Leidenschaft, die Fähigkeit unterstützen können, Motivation zu erlangen und dadurch Übung zu beginnen und aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig wird auch betont, dass angeborene Fähigkeiten nicht ausreichen, sondern diese mit gezielter Übung gefördert und ausgebaut werden müssen, um Höchstleistungen zu erreichen (Plomin et al. 2013: 47). Die Forschung geht davon aus, dass eine Wechselwirkung zwischen genetischen Faktoren, kognitiven Fähigkeiten und Umwelteinflüssen die Expertiseentwicklung erfolgreich machen.

2.1.2 Definitionen von Expertise und Begriffsabgrenzungen

Eine der großen Fragen in der Expertiseforschung ist nicht nur, wie Expertise entsteht, sondern auch, was Expertise überhaupt ist. Im Folgenden sollen einige Definitionen präsentiert und überschneidende Merkmale erörtert werden. Eine grundlegende Definition von Expertise, auf die sich die meisten Forschenden einigen, ist die Definition von Expertise als andauernde überdurchschnittlich gute Leistungen in einem bestimmten Bereich (Ericsson & Charness 1994: 731). Der Fokus auf einem bestimmten Bereich ist hierbei ausschlaggebend. Hoffmann (1998: 83) beispielsweise stellt fest, dass Expertise nicht gleich Intelligenz ist und eine Person, die in einem bestimmten Bereich überdurchschnittlich gut ist, gleichzeitig in einem anderen Bereich potenziell keine besonderen Leistungen erbringen kann. Ihm nach ist es je nach Fachgebiet teilweise schwierig Expertise zu definieren, weil sie einerseits oft anhand von Qualifikationen und Zertifikaten gemessen wird, und andererseits auch häufig nach zeitlicher Erfahrung in einem bestimmten Gebiet (Hoffmann 1998: 82). Aus dem Blickwinkel der kognitiven Psychologie, gibt es nach Hoffmann (1998: 83) drei grobe Kriterien, nach denen Expertise auf kognitiver Ebene definiert werden sollte: (1) nach Entwicklung (*development*), (2) nach Wissensstrukturen der Expert:innen (*knowledge structures*), und (3) nach ihren Denkprozessen (*reasoning processes*). Bevor man sich diese drei Kriterien genauer ansieht, ist es hilfreich, sich die Unterscheidung zweier Wissensformen vor Augen zu führen: deklaratives Wissen und prozedurales Wissen (Anderson 1982: 369). Deklaratives Wissen ist das explizite Wissen über Fakten, Konzepte und Regeln, das man bewusst abrufen und verbalisieren kann. Prozedurales Wissen hingegen ist das implizite Wissen über die Ausführung von Handlungen und Fertigkeiten, die oft unterbewusst stattfinden und schwer zu verbalisieren sind (Anderson 1982: 369).

Definiert nach der Entwicklung von Expertise führt Hoffmann an, dass ein Wandel von einem oberflächlichen Problemverständnis zu tiefgreifendem Verständnis stattfindet und bekräftigt, dass nicht Zeit an sich oder ein Reifeprozess dies ermöglicht, sondern die Ansammlung von Fähigkeiten basierend auf Erfahrung und Übung (Hoffmann 1998: 4). Er beschreibt, dass Expert:innen mehrere Schritte durchlaufen und für diese Entwicklung einige Phänomene erkennbar sind. Nach Hoffmann wird ein Entwicklungsniveau nur selten übersprungen. Ebenso kommt es selten vor, dass sich Personen im Laufe der Zeit nicht verbessern, es sei denn, sie stellen die Übung ein. Zudem können Expert:innen die Fehler von Lernenden auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen antizipieren. Mit zunehmender Zeit und Übung entwickeln sich Fähigkeiten schließlich von bewussten Handlungen hin zu unbewusster, automatisierter Mustererkennung (Hoffmann 1998: 4). Bei der Definition in Bezug auf die Wissensstrukturen erläutert Hoffmann, dass sich das Wissen von Expert:innen und das Wissen von Anfänger:innen sowohl in ihrer Organisation als auch in ihrem Umfang unterscheiden (Hoffmann 1998: 5). Expert:innen erkennen in ihrer Arbeit Muster und können Probleme schneller identifizieren, weil sie Merkmale aus früheren Situationen darin wiedererkennen, wodurch sie bekannte Lösungen anwenden können. Sie haben häufig sogenannte *mental models* und damit bildliche und dynamische Vorstellungen von gewissen Problemen und Lösungsansätzen in ihrem Fachgebiet. Anfänger:innen hingegen ordnen ihr Wissen anders an und können selten Verbindungen zu früheren Erfahrungen herstellen. Nach den Denkprozessen definiert hält Hoffmann (1998: 8f.) fest, dass Expert:innen und Anfänger:innen auf unterschiedliche Weise Entscheidungen treffen und sich ihre Denkprozesse qualitativ unterscheiden. Expert:innen tendieren dazu, zu Beginn mehr Zeit mit dem Auffassen eines Problems zu verbringen und die Informationen in ein abstraktes mentales Modell einzubinden. Sie erkennen Muster, die für Anfänger:innen unsichtbar bleiben, und treffen zuverlässige Entscheidungen. Als interessanten Aspekt erwähnt Hoffmann (1998: 11) außerdem, dass das Wissen und die Fähigkeiten, je mehr man sie trainiert, zunehmend intuitiver und weniger verbalisierbar werden. Das macht es für manche Expert:innen schwierig, ihre Denk- und Handlungsprozesse erklären und rechtfertigen zu können. Daraus resultiert ein potentiell Problem:

As experts learn more, they lose awareness of what they know, and the knowledge they need to show in order to prove that they are experts (or in order to build an expert system) is the very knowledge the expert is least able to describe or talk about! (Hoffmann 1998: 11)

In seiner Unterteilung einzelner Kompetenzlevel definiert er Expert:innen folgendermaßen:

The distinguished or brilliant journeyman, highly regarded by peers, whose judgments are uncommonly accurate and reliable, whose performance shows consummate skill and economy of effort, and who can deal effectively with rare or “tough” cases. Also, an expert is one who has special skills or knowledge derived from extensive experience with subdomains. (Hoffman 2017: 445)

Er betont außerdem, dass Expert:innen flexibel und anpassungsfähig sind und das einen großen Teil ihrer Expertise ausmacht (Hoffmann 1998: 11).

Auch Mandl et al. (1993) widmen sich der Expertiseforschung und versuchen dem ihrer Auffassung nach sehr einseitig behandelten Thema einen anderen Fokus zu geben. In diesem Zuge zeigen sie drei Weisen auf, wie Expertise kontextualisiert werden kann: (1) nach Domäne, (2) nach Situation, und (3) nach Kultur (Mandl et al. 1993: 204). Laut ihnen ist der allgemeine und beliebte Ansatz der Definition von Expertise stark an einen Domänenbereich gefesselt. Domänenspezifische Expertise bedeutet, dass Menschen auf einem bestimmten Gebiet bessere Leistungen hervorbringen, als andere, jedoch in anderen Bereichen durchschnittliche Leistungen zeigen. Die bloße Betrachtung der überdurchschnittlichen Leistungen in einer Domäne reicht laut ihnen nicht aus, um die Expertise zu erklären. Nach Mandl et al. (1993: 212) denken und handeln Expert:innen in derselben Domäne nicht zwangsläufig gleich, sondern sind beeinflusst durch ihre individuellen Erfahrungen in unterschiedlichen Umgebungen und Situationen. Daraus entstand die Kontextualisierung nach Situation. Situative Expertise bedeutet, dass Expert:innen gewisse Situationen ganz eigen und unterschiedlich wahrnehmen und mit ihrer Expertise unterschiedlich darauf reagieren (Mandl et al. 1993: 209ff.). Laut ihnen ist es unmöglich, Personen und Situationen getrennt voneinander zu betrachten und diesen Faktor in der Forschung auszublenden. Auch sie merken an, dass ein bedeutender Teil der Expertise aus impliziten Wissensbeständen besteht und diese nahezu nicht explizierbar sind. Die dritte Art der Kontextualisierung von Expertise ist die Kontextualisierung in Bezug auf die Kultur (Mandl et al. 1993: 215ff.). Mandl et al. merken an, dass Expertise in unterschiedlichen Kulturen ganz unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Eine bestimmte Leistung, die in einer Kultur als herausragend gewertet wird, kann in einer anderen Kultur als durchschnittlich gewertet werden. Genauso gibt es in unterschiedlichen Kulturen Expert:innen in ähnlichen Domänen, die ihr Wissen und ihre Fähigkeiten auf ganz unterschiedlichen Lernansätzen und Methoden basieren. Expertise ist somit tief in den kulturellen Wertvorstellungen und sozialen Praktiken verwurzelt und kann nicht als universell angesehen werden (Mandl et al. 1993: 221).

Die Bemühungen um Definitionen und klare Abgrenzungen des Expertisebegriffs bestehen schon seit der Entstehung dieses Forschungsgebiets. Im Zuge dieser Forschung haben sich die Wissenschaftler:innen nicht nur auf die Definitionen von Expertise allgemein fokussiert, sondern auch einen Blick auf die Entwicklung von Expertise gelegt. Dabei sind verschiedene Modelle entstanden, die diese Entwicklung beschreiben. Im nachfolgenden Kapitel werden einige dieser Modelle vorgestellt.

2.1.3 Expertiseentwicklung

Die Literatur in Bezug auf die Definitionen von Expert:innen und Expertise im Allgemeinen ist in den meisten Fällen eng gekoppelt mit der Erforschung der Expertiseentwicklung. Speziell mit Blick auf das Ziel dieser Arbeit, ist es von großer Bedeutung, die Theorien zur Entwicklung von Expertise näher zu betrachten. Eines der sogenannten *recurrent themes*, also wiederkehrender Themen, in der Expertiseforschung ist die Gegenüberstellung von Novizen und Expert:innen. Viele Modelle und Theorien aus der Expertiseforschung haben diese Gegenüberstellung aufgegriffen und anhand dieser den graduellen Verlauf des Expertiseerwerbs beschrieben. Dieser basiert meist auf einem schrittweisen Aufstieg von einem Kompetenzlevel zum nächsten und der Erreichung einer Endstufe. Eines der bekanntesten Modelle ist das 5-Stufen-Kompetenzmodell von Dreyfus & Dreyfus (1986). In diesem Modell wird die schrittweise Entwicklung der Lernenden auf fünf Stufen aufgeteilt und dessen Merkmale erläutert. Die erste Stufe ist die Stufe der **Novizen** (*novice*). Auf dieser Stufe haben die Lernenden keine bis kaum Kenntnisse in einer Domäne. Ihr Handeln basiert auf externen Anweisungen, sie können Pläne befolgen und kontextlose Informationen erkennen (Dreyfus & Dreyfus 1986: 21). Auf der zweiten Stufe befinden sich die **fortgeschrittenen Anfänger:innen** (*advanced beginners*). Auf dieser Stufe verfügen die Lernenden über etwas Wissen. Die Lernenden erkennen erste Merkmale in ihrer Domäne und können eigene Leitlinien des Handelns ableiten, mit anderen Leitlinien sind sie jedoch überfordert (Dreyfus & Dreyfus 1986: 22). Die dritte Stufe beschreibt die Stufe der **Kompetenz** (*competence*). Auf dieser Stufe haben die Lernenden Erfahrung in der Anwendung von Wissensbeständen und haben ein Repertoire an Handlungsleitlinien inkl. Alternativen für komplexe Situationen. Sie lernen, ihr Wissen zu strukturieren und für Entscheidungen nach Wichtigkeit zu kategorisieren. Auf dieser Stufe treffen die Lernenden zunehmend eigene Entscheidungen und haben durch den daraus resultierenden Erfolg oder Misserfolg deutliche Lerneffekte (Dreyfus & Dreyfus 1986: 23). Die vierte Stufe ist die Stufe der **Gewandtheit** (*proficiency*). Auf dieser Stufe handeln die

Lernenden sicher und flexibel und erzielen in einem Bereich sehr gute Leistungen. Sie nehmen Situationen ganzheitlich wahr und nutzen ihr Wissen und ihre Erfahrung zur Sinner-schließung. Probleme und Situationen erkennen sie meist intuitiv, müssen jedoch bewusst überlegen, wie sie darauf reagieren (Dreyfus & Dreyfus 1986: 27). Die letzte Stufe des Modells ist die Stufe der **Expertise** (*expertise*). Die Lernenden auf dieser Stufe zeigen eine zuverlässig hohe Leistung in Problemsituationen. Sie sind nicht mehr auf das bewusste Zurückgreifen auf Leitlinien und Kenntnisse angewiesen, sondern handeln intuitiv und erfassen Situationen spontan (Dreyfus & Dreyfus 1986: 30). Das Modell beschreibt eine stetige Entwicklung der Wissensbestände, aber auch der Art und Weise, wie Lernende diese Wissensbestände nutzen und sie zusammen mit ihrer Erfahrung auf Problemsituationen anwenden. So entwickelt sich das Verhalten von Novizen, die anhand strikter Regeln und Leitlinien handeln, zu dem Verhalten von Expert:innen, die spontan Problemsituationen erfassen und auf diese intuitiv reagieren, ohne bewusst auf ihr Wissen zurückzugreifen.

Auf das Modell von Dreyfus & Dreyfus (1986) haben sich seither viele Forschende gestützt und auch ihre Erkenntnisse darauf basiert. So haben auch Harteis et al. (2020) das 5-Stufen-Kompetenzmodell angewendet, um die Entwicklung beruflichen Könnens zu erklären. Auch sie erkennen darin zwei wichtige Merkmale: 1) den stetigen Zuwachs an Erfahrung in der Bearbeitung von Problemen in einer Domäne und 2) die Tatsache, dass Lernende mit zunehmender Erfahrung immer weniger mit expliziten Wissensbeständen arbeiten (Harteis et al. 2020: 157). Sie betonen außerdem den Einfluss von subjektiven und individuellen Erfahrungen auf das Verhalten von Expert:innen. Ihnen zufolge, unterscheiden sich die individuellen Repräsentationen des Wissens von Expert:innen, weil ihre individuellen Entwicklungsverläufe sehr unterschiedlich sind (Harteis et al. 2020: 158). Hierbei nehmen sie erneut Bezug auf die Gegenüberstellung von Novizen und Expert:innen und darauf, dass Novizen bei Problemlösungen auf deklarative Wissensbestände zurückgreifen und Expert:innen auf implizite Wissensbestände. Das hat zur Folge, dass die Lösungsansätze von Novizen sich ähneln, weil sie auf demselben deklarativen Wissen basieren. Expert:innen hingegen greifen auf ihre impliziten Wissensbestände zurück, die durch die individuellen Erfahrungen beeinflusst werden und sich somit sehr stark unterscheiden können (Harteis et al. 2020: 159).

Ein weiteres Modell, welches eine stufenweise Entwicklung der Kompetenz beschreibt, ist das Drei-Phasen-Modell von Ackerman (2005). Dieses basiert auf dem Rahmenwerk von Fitts und Posner (1967: 11ff.) und verknüpft deren Phasen mit spezifischen Klassen von Fähigkeitsdeterminanten (Ackermann 2005: 147). In der (1) kognitiven Phase geht es darum, die Grundregeln und das deklarative Wissen der Fertigkeit zu erlernen. Die Lernenden

verwenden ihren Arbeitsspeicher intensiv, um explizite Regeln und Fakten zu verarbeiten. Das Lernen ist in dieser Phase langsamer und erfordert hohe Konzentration, es entstehen häufig Fehler. Hierbei hängt der Erfolg maßgeblich von allgemeinen kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten ab (Ackerman 2005: 148). In der (2) assoziativen Phase werden die kognitiven Verarbeitungen durch stetige Übung effizienter und das deklarative Wissen wird in prozedurales Wissen umgewandelt. Die Rolle des Arbeitsspeichers verlagert sich von der Regelverarbeitung hin zur Mustererkennung. Das Lernen wird in dieser Phase schneller und die Leistung konsistenter. Hierbei korreliert die Leistung am stärksten mit Fähigkeiten der Wahrnehmungsgeschwindigkeit (*perceptual speed abilities*) (Ackerman 2005: 148). In der letzten Phase, der (3) autonomen Phase, werden die Fertigkeiten weitgehend automatisiert. Die Ausführung erfordert nur noch minimale bewusste Kontrolle. Der Arbeitsspeicher wird entlastet, wodurch der/die Expert:in sich auf komplexere und strategische Aspekte der Aufgabe konzentrieren kann. Die Leistung ist in dieser Phase schnell, flüssig und nahezu fehlerfrei und basiert auf psychomotorischen Fähigkeiten (Ackerman 2005: 148). Auch in diesem Modell kann man den Übergang von bewusstem, mühevolem Zurückgreifen auf deklarative Wissensbestände zu intuitivem Handeln und somit einer Automatisierung der kognitiven Prozesse erkennen.

Es scheint in der Forschung des Expertiseerwerbs also einen allgemeinen Konsens darüber zu geben, dass im Laufe der Entwicklung von Anfänger:innen zu Expert:innen ein Wandel von dem bewussten Arbeiten mit deklarativen Wissensbeständen zu einem intuitiven, unterbewussten Handeln stattfindet. Wie solche Entwicklungen konkret erreicht werden können und welche Einflüsse beim Erwerb von Expertise besonders wichtig sind, wurde in der Vergangenheit ebenfalls intensiv erforscht und es wurden einige Theorien und Modelle dazu entwickelt. Bevor jedoch die für diese Arbeit relevanten Lerntheorien vorgestellt werden, ist es notwendig, nicht nur die Expertiseforschung im Allgemeinen zu betrachten, sondern auch einen Blick auf die Forschung der translatorischen Expertise und Expertiseentwicklung zu werfen. Darüber hinaus ist es für das weitere Verständnis wichtig zu erwähnen, dass es in der Literatur in der Vergangenheit zu Überschneidungen der Begriffe „Kompetenz“ und „Expertise“ gekommen ist. Diese Problematik wird in Kapitel 2.2.2. ausführlicher behandelt.

2.2 Translatorische Kompetenz und Expertise

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die allgemeinen Grundlagen der Expertiseforschung erläutert wurden, steht nun das spezifische Feld der Translation im Mittelpunkt. In der

Übersetzungswissenschaft ist die Diskussion darüber, was Expert:innen in diesem Bereich eigentlich auszeichnet, sehr vielschichtig und hat sich über Jahrzehnte stark gewandelt. Um eine klare Struktur zu schaffen, wird im Folgenden zunächst beleuchtet, wie die Fähigkeit zum Übersetzen in Form von Kompetenzmodellen theoretisch greifbar gemacht wird. Da „Kompetenz“ und „Expertise“ jedoch keineswegs dasselbe bedeuten, schließt sich daran eine begriffliche Abgrenzung an, um zu klären, was genau den Weg zur Expertise ausmacht. Abschließend wird die Entwicklung der Translationsdidaktik nachgezeichnet und beleuchtet, wie moderne Technologien, allen voran die Künstliche Intelligenz, das Lehren und Lernen heute beeinflussen und verändern.

2.2.1 Translatorische Kompetenz und Kompetenzmodelle

Harris (1977: 6) sieht eine Vorläuferform des professionellen Übersetzens in der *natural translation*. Er versteht darunter die unbewusste, spontane und universelle Fähigkeit von bilingualen Kindern, eine Nachricht aus einer Sprache in eine andere zu übertragen, ohne dafür eine formale Ausbildung erhalten zu haben. Harris (1977: 7) beschreibt dies als eine grundlegende menschliche Fähigkeit, die sich auf natürliche Weise im Spracherwerb zweisprachiger Menschen entwickelt. Viele Forschende sind sich darüber einig, dass dies nicht ausreicht, um Übersetzer:in zu sein oder translatorische Kompetenz zu haben (vgl. Hurtado Albir 2020; Shreve 1997; Presas 2000).

Eine bekannte Definition von translatorischer Kompetenz stammt von Bell (1991). Dieser definiert translatorische Kompetenz als das Wissen und die Fähigkeiten, die Übersetzer:innen besitzen müssen, um einen Übersetzungsprozess durchzuführen (Bell 1991: 43). Nach dieser Definition, umfasst die translatorische Kompetenz also die generellen Grundlagen, die es braucht, um Übersetzen zu können. Deutlich umfangreicher definiert wird die translatorische Kompetenz von Hurtado Albir (2020: 391), die sie als die „ability to know how to translate“ definiert. Diese Fähigkeit unterteilt sie in fünf Subkompetenzen: (1) *linguistic competence* (Verständnis der Ausgangssprache und Produktion der Zielsprache), (2) *extra-linguistic competence* (enzyklopädisches, kulturelles und thematisches Wissen), (3) *transfer competence* (Fähigkeit, den Ausgangstext korrekt zu verstehen und ihn in der Zielsprache den Umständen entsprechend zu reproduzieren), (4) *professional competence* (aktuelle Technologien zu kennen und sich auf dem Markt auszukennen), und (5) *strategic competence* (bewusste und individuelle Prozeduren, die von Übersetzer:innen genutzt werden, um Probleme während des Übersetzungsprozesses zu lösen). Diese deutlich umfassendere Definition von

translatorischer Kompetenz nimmt, im Vergleich zu früheren Definitionen, mit der *professional* und der *strategic competence* einen aktuellen Blick auf das Thema und bezieht das gesamte Berufsbild mit ein. Die *strategic competence* ist mit einem Fokus auf die inneren Prozesse der Übersetzer:innen eine Weiterentwicklung älterer Definitionen.

Die Unterteilung in Subkompetenzen hat sich mit der Zeit bewährt und findet sich bei vielen Forscher:innen wieder. So definiert auch Neubert (2000: 6) nach fünf Subkompetenzen (Sprachkompetenz, textuelle Kompetenz, Fachkompetenz, kulturelle Kompetenz, Transferkompetenz) und hält fest, dass diese unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, der Übersetzungsprozess jedoch nicht funktioniert, wenn eine gänzlich fehlt. Diesen ausführlicheren Definitionen steht eine eher einfache von Pym (2003) entgegen. Dieser unterteilt die translatorische Kompetenz in zwei Aspekte: (1) die Fähigkeit, mehr als einen guten Zieltext aus einem Ausgangstext zu produzieren; und (2) die Fähigkeit, aus diesen Alternativen einen guten Text schnell und mit Selbstvertrauen auszuwählen (Pym 2003: 489). Pym fokussiert sich in seiner, wie er sie selbst nennt, *minimalist definition*, auf die Essenz des Übersetzungsvorgangs. Ihm nach sei es klar, dass Übersetzer:innen die linguistischen, kulturellen sowie strategischen Aspekte beherrschen müssen, aber dass die Kompetenzen, die sich speziell auf das Übersetzen beziehen, im Prinzip eine reine Generierung und Auswahl von Zieltexten sind (Pym 2003: 489).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die translatorische Kompetenz bei den meisten Forscher:innen als ein Oberbegriff für die grundlegenden Fähigkeiten und das Wissen gesehen wird, das Übersetzer:innen brauchen, um Übersetzungen anfertigen zu können. Im Laufe der Zeit haben sich aus den unterschiedlichen Definitionen schließlich auch Modelle entwickelt. Im Folgenden werden zwei wichtige Forschungsmodelle der translatorischen Kompetenz vorgestellt: das PACTE-Modell (PACTE GROUP 2017) und der EMT-Kompetenzrahmen (EMT 2022).

Das PACTE-Forschungsmodell wurde von der Forschungsgruppe *Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation* an der *Universitat Autònoma de Barcelona* entwickelt. Das Modell definiert translatorische Kompetenz nicht als singuläre Fähigkeit, sondern als ein System von mehreren miteinander verbundenen Teilkompetenzen (PACTE GROUP 2017: 39ff.). Es umfasst die folgenden fünf Hauptkomponenten:

1. Bilinguale Subkompetenz (*Bilingual sub-competence*): diese umfasst die Kenntnisse beider Arbeitssprachen (Ausgangs- und Zielsprache) auf einem professionellen Niveau (einschließlich Linguistik, Grammatik, Lexik und Pragmatik), ist jedoch

nicht identisch mit reiner Zweisprachigkeit, da sie spezifische Aspekte der Sprachverwendung im Übersetzungsprozess beinhaltet.

2. Extralinguistische Subkompetenz (*Extralinguistic sub-competence*): diese bezieht sich auf das Weltwissen und das fachspezifische Wissen, das für das Verständnis und die korrekte Wiedergabe des Ausgangstextes erforderlich ist (kulturelles, enzyklopädisches und thematisches Wissen).
3. Wissen über Translation (*Knowledge of Translation sub-competence*): es umfasst deklaratives Wissen über die Berufspraxis (z. B. über den Übersetzungsmarkt und Berufsnormen) sowie prozedurales Wissen über die Prinzipien des Übersetzungsprozesses, verschiedene Übersetzungsarten und ihre spezifischen Anforderungen.
4. Instrumentelle Subkompetenz (*Instrumental sub-competence*): diese bezieht sich auf die effiziente Anwendung von Dokumentationsquellen und technologischen Hilfsmitteln (z. B. Wörterbücher, Glossare, Terminologiedatenbanken, Suchmaschinen und CAT-Tools).
5. Strategische Subkompetenz (*Strategic sub-competence*): diese Kompetenz gilt als der zentrale Teil der Übersetzungskompetenz. Sie dient dazu, Probleme zu erkennen, Entscheidungen zu treffen und die anderen vier Subkompetenzen zu koordinieren. Die strategische Kompetenz ist verantwortlich für die Planung, Überwachung, Evaluation und Korrektur des gesamten Übersetzungsprozesses und ist das primäre Unterscheidungsmerkmal zwischen Expert:innen und Novizen.

Zusätzlich zu diesen fünf Kompetenzen spielen psychophysiologische Komponenten eine Rolle (PACTE GROUP 2017: 40). Es handelt sich dabei um die mentalen und affektiven Ressourcen, die für die erfolgreiche Ausübung einer komplexen Tätigkeit erforderlich sind. Darunter fallen (1) kognitive Komponenten (*cognitive components*; d. h. grundlegende mentale Funktionen wie Gedächtnis, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Emotionen), (2) Einstellungsaspekte (*attitudinal components*; darunter intellektuelle Neugier, Ausdauer, Sorgfalt, Selbstvertrauen und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Motivation), und (3) verschiedene Fähigkeiten wie Kreativität, logisches Denkvermögen sowie Analysefähigkeiten. Dieses Modell stellt einen detaillierten Zusammenhang zwischen den verschiedenen in sich verknüpften Kompetenzen dar, die für Übersetzer:innen von entscheidender Bedeutung sind.

Ein eher praxisorientiertes Modell wurde von der EMT-Netzwerkgruppe (*European Master's in Translation*) im Auftrag der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission erstellt (EMT 2022). Dieses Modell stellt den EMT-Kompetenzrahmen dar – ein

Rahmen, der die wichtigsten Kernkompetenzen benennt, die Absolvent:innen von Masterstudiengängen im Bereich Translation besitzen sollten, um auf dem Berufsmarkt erfolgreich zu sein und sich an Entwicklungen anpassen zu können. Das Ziel dieses Kompetenzrahmens ist es, die Qualität der Hochschulübersetzungsprogramme zu verbessern (EMT 2022: 2).

Der Kompetenzrahmen ist primär praxisorientiert und lehrtauglich und ist in fünf Hauptbereiche aufgeteilt, die im Folgenden grob skizziert werden:

1. **Sprache und Kultur:** Diese Kompetenz „umfasst alle allgemeinen oder sprachbezogenen linguistischen, soziolinguistischen, kulturellen und transkulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für eine hohe Übersetzungskompetenz bilden“ (EMT 2022: 6).
2. **Übersetzung:** Die Übersetzungskompetenz umfasst hierbei alle strategischen, methodischen und thematischen Kompetenzen, die während des Übersetzungsprozesses zum Einsatz kommen (z. B. die Fähigkeit sich übersetzungsrelevantes themenspezifisches Wissen anzueignen, relevante Styleguides und Konventionen zu befolgen oder auch Qualitätskontrollstrategien zu verstehen und anzuwenden).
3. **Technologie:** Diese Kompetenz umfasst die Fertigkeiten und Kenntnisse, die beim Einsatz gängiger und zukünftiger Übersetzungstechnologien gebraucht werden. Die Absolvent:innen sollen unter anderem in der Lage sein, die wichtigsten IT-Anwendungen zu beherrschen, sich schnell an neue Tools anzupassen und die Grundlagen von Systemen der maschinellen Translation und ihre Auswirkungen auf den Übersetzungsprozess zu verstehen.
4. **Persönliche und interpersonelle Kompetenz:** Diese Kompetenz umfasst die sogenannten „Soft Skills“ und definiert als Lernerfolge unter anderem die Fähigkeiten, ein erfolgreiches Zeitmanagement zu beherrschen, Arbeitsbelastung und kritische berufliche Situationen bewältigen zu können und einen Fokus auf Selbstreflexion und persönliche Weiterentwicklung zu setzen.
5. **Dienstleistungskompetenz:** Diese Kompetenz umfasst generelle Fertigkeiten rund um die professionelle Erbringung von Sprachdienstleistungen. Die Absolvent:innen sollten unter anderem in der Lage sein, Entwicklungen neuer Anforderungen der Gesellschaft und Sprachindustrie zu verfolgen und auf professionelle Weise mit Auftraggeber:innen interagieren zu können. Außerdem sollen ethische Grundsätze und Normen der Sprachindustrie eingehalten werden und die kollektive berufliche Sichtbarkeit verbessert werden (vgl. EMT 2022).

Der Kompetenzrahmen ist deutlich detaillierter aufgebaut, jedoch gehen aus diesem groben Überblick die einzelnen Kompetenzbereiche hervor.

Es ist insgesamt festzuhalten, dass die Forschung zur translatorischen Kompetenz in den letzten Jahrzehnten eine signifikante Entwicklung durchlaufen hat. Während frühe Konzepte, wie die *natural translation* von Harris (1977), allen zweisprachigen Menschen translatorische Kompetenz zusagten, so hat sich die Perspektive seither stark ausdifferenziert. Heute wird die Translation als hochspezialisierte, kognitiv anspruchsvolle Tätigkeit betrachtet, die eine systematisch erworbene Kompetenz erfordert. Dies zeigt sich in der Entwicklung detaillierter und empirisch fundierter Forschungsmodelle, welche die translatorische Kompetenz als ein komplexes Geflecht interagierender Subkompetenzen definieren.

Um die theoretische Grundlage dieser Arbeit zu schärfen, ist es jedoch notwendig, eine präzise konzeptionelle Abgrenzung vorzunehmen. Während die vorgestellten Modelle die Struktur der translatorischen Kompetenz umreißen, liegt der Fokus dieser Masterarbeit auf der translatorischen Expertise und dessen Erwerb. Aus diesem Grund muss im Folgenden klar dargelegt werden, wie sich translatorische Kompetenz und translatorische Expertise voneinander unterscheiden und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen.

2.2.2 Translatorische Expertise und Abgrenzung zur Kompetenz

In der Forschungsliteratur stößt man schnell sowohl auf den Begriff der translatorischen Kompetenz als auch auf den Begriff der translatorischen Expertise. Diese beiden Begriffe werden teilweise überschneidend, teils synonym oder als Ober- bzw. Unterkategorien verwendet (Hurtado Albir 2020: 393). Obwohl die Begriffe in der Forschung nicht selten synonym verwendet wurden und sich Definitionen stark ähneln, so hat sich im Laufe der Zeit bei einigen Forscher:innen doch eine Unterscheidung herausgebildet. Eine deutliche Differenzierung stammt von Tiselius & Hild (2017: 426), die eine Vielzahl von verschiedenen Definitionen anderer Forscher:innen zusammenfassen und translatorische Kompetenz als eine Reihe von unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnen, die für die Durchführung eines Übersetzungs- oder Dolmetschprozesses nötig sind. Translatorische Expertise hingegen definieren sie als die Beherrschung herausragender Fähigkeiten eines/einer Expert:in, welche nur nach vielen Jahren des zielgerichteten Übens und *Deliberate Practice* erreicht werden kann (Tiselius & Hild 2017: 426). Laut ihnen ist Kompetenz in einer Domäne die Grundvoraussetzung für Expertise, welche dann wiederum die höchste Ausdrucksform dieser Kompetenz darstellt. Sie merken allerdings an, dass die Forschung bisher noch nicht klar ergeben hat, ob

Expertise lediglich ein höheres Level an Kompetenz bedeutet, oder ob für die Erreichung von Expertise noch andere Fähigkeiten notwendig sind. Andere Stimmen aus der Forschung sprechen sich jedoch gegen eine klare Unterscheidung aus (vgl. Muñoz Martín 2014; Shreve et al. 2018; da Silva 2020). So argumentieren beispielsweise Shreve et al. (2018: 52) in ihrem Werk *Are expertise and translation competence the same?*, dass das Konzept der Kompetenz zwar zu Beginn der Forschung einen wertvollen Nutzen hatte, um bestimmte Fähigkeiten klar einzugrenzen, aber dass es im Laufe der Zeit zu so vielen verschiedenen Definitionen und Erweiterungen dieser gekommen ist, dass der Kompetenzbegriff mittlerweile an Klarheit verloren hat (Shreve et al. 2018: 38). Sie plädieren für eine Neubewertung der Verwendung des Kompetenzbegriffs und schlagen vor, diesen durch den Expertisebegriff zu ersetzen, weil dieser laut ihnen umfangreicher ist und die Entwicklung von Fähigkeiten und die kognitiven Prozesse besser beschreibt (Shreve et al. 2018: 49). Sie erwähnen, dass sich die Forschung möglicherweise in einem Paradigmenwechsel befindet, in dem man sich langsam von einem Konzept entfernt, was lange Zeit die Basis vieler Forschungsergebnisse dargestellt hat und schließen ihre Arbeit wie folgt ab:

In cognitive translation studies we should begin to make a concerted effort to move toward a metalanguage and conceptual framework of expertise. If we cannot make a case for competence as something other than expertise, if we cannot demonstrate that it offers something that expertise does not, then we should leave it behind and thank it for its long service. (Shreve et al. 2018: 52).

Es gibt somit in der Forschung immer noch Unstimmigkeiten bezüglich des Verständnisses von translatorischer Expertise und translatorischer Kompetenz und wie diese beiden Konzepte in Relation zueinander stehen. Diese Arbeit orientiert sich an der Auffassung von Shreve et al. (2018) und sieht translatorische Expertise als das übergeordnete Konzept zur translatorischen Kompetenz. Es sollen somit die im Masterstudium herrschenden Bedingungen der translatorischen Expertiseentwicklung statt der translatorischen Kompetenzentwicklung erforscht werden. Darüber hinaus fokussiert sich diese Arbeit auf die translatorische Expertise des Übersetzens und nicht des Dolmetschens. Diese sind von unterschiedlichen Merkmalen geprägt und können nicht gleich beschrieben werden, da die Prozesse sehr verschieden sind und andere Fähigkeiten erfordert werden (da Silva 2020: 466). Es wird somit in dieser Arbeit unter translatorischer Expertise die Übersetzungsexpertise verstanden.

Um diese erforschen zu können, ist es demnach auch wichtig die Charakteristika dieser translatorischen Expertise genauer zu definieren. Shreve (2006: 40) beschreibt die translatorische Expertise in vier verschiedenen Bereichen: (1) Sprachkenntnisse in den betroffenen Sprachen (S1 und S2), (2) Kulturelle Kenntnisse der Ausgangs- und Zielkultur (inkl.

fachspezifisches Wissen), (3) Textuelle Kenntnisse der Textkonventionen in S1 und S2 und (4) Übersetzungsspezifisches Wissen (d. h. über Strategien und Verfahren wie die Nutzung von Übersetzungstools und den Einsatz von Recherche-techniken). Laut Shreve (2006: 34) erbringen Expert:innen in ihrem Bereich nicht nur wegen der Menge ihrer kognitiven Ressourcen eine sehr gute Leistung, sondern auch wegen der Qualität dieser Ressourcen. Ihm nach scheinen Expert:innen ein ausgeprägteres Bewusstsein für die Art und Struktur von Problemen in ihrem Fachgebiet zu haben. Expert:innen in der Translation wenden häufig Strategien an, die deutlich effektiver und weniger aufwendig sind, als die von Neulingen, wodurch es ihnen leichter fällt, Probleme zu bearbeiten und zu lösen (Shreve 2006: 35). Shreve (2006: 40) verdeutlicht außerdem, dass translatorische Expertise auf unterschiedliche Arten entwickelt wird und es aufgrund der Vielzahl an kognitiven Ressourcen schwierig ist, diese Expertise genau zu benennen:

Translation expertise is not a homogeneous, easily describable set of uniform cognitive resources achieved by all translation experts. It is purely a reflection of the history of deliberately sought after experience in specifiable translation domains, what Shreve (1997) has referred to as a translator's acquisition history. Variation in the acquisition history will produce differential development of cognitive resources.

Risku & Schlager (2021: 13) betonen, dass es sich bei Expertise um ein sozial und diskursiv konstruiertes Konzept handelt, das für jeden Menschen eine andere Bedeutung haben kann. Die Schwierigkeit, das Konzept der translatorischen Expertise explizit zu beschreiben, ist auch bedingt durch die Art und Weise, aus welcher Position es betrachtet wird. Risku & Schlager (2021: 14ff.) benennen hierbei drei verschiedene epistemische Positionen: (1) empirisch-positivistisches Verständnis, (2) hermeneutisch-konstruktivistisches Verständnis und (3) pragmatisch-kooperatives Verständnis. Aus diesen drei verschiedenen Blickwinkeln kann translatorische Expertise komplett unterschiedlich aufgefasst werden. So sieht der empirisch-positivistische Ansatz die translatorische Expertise als Fähigkeit, große Mengen an Daten zu speichern, komplexe Regeln anzuwenden und auf zuverlässige Wissensressourcen zuzugreifen. Hierbei wird die Automatisierung und Regelanwendung betont und der Übersetzungsprozess als objektive Übertragung von Daten betrachtet (Risku & Schlager: 15). Aus hermeneutisch-konstruktivistischer Sicht hingegen wird die translatorische Expertise als subjektiver und kreativer Interpretationsprozess gesehen. Dabei spielt vor allem die subjektive Erfahrung der Übersetzer:innen eine große Rolle (Risku & Schlager: 16). Das pragmatisch-kooperative Verständnis sieht die translatorische Expertise als situativ und sozial eingebettet. Hierbei liegt die Auffassung darin, dass das Wissen durch Interaktion, Zusammenarbeit und Anpassung an

dynamische Kontexte entsteht. Die Expertise wird durch diese Fähigkeit zur Anpassung an soziale und situative Kontexte definiert (Risku & Schlager 2021: 16).

Ein sehr interessantes Phänomen im Zusammenhang mit dem Verständnis translatorischer Expertise ist der auffällige Unterschied zwischen dem Verständnis aus Sicht der Translationsforschung und dem Verständnis aus Sicht der Translationspraxis (vgl. Angelone & Marín García 2017; Risku & Schlager 2021). Aus Sicht der Forschung wird die Expertise aus einer kognitiven und methodischen Perspektive betrachtet (Sun & Munoz Martín 2025: 46). Die Expertise wird an konsistent überlegener Leistung gemessen und der Fokus liegt auf der Entwicklung von Kompetenzen. Die Qualität wird häufig objektiv gemessen, z. B. an der Genauigkeit von Übersetzungen und Einhaltung von Regeln (Angelone & Marín García 2017: 140f.). In der Praxis hingegen wird Expertise stärker durch Effizienz, Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit definiert (Risku & Schlager 2021: 26). Hierbei spielen situative Aspekte wie Kundenanforderungen, Zeitdruck und wirtschaftliche Zwänge eine große Rolle. Dadurch wird Qualität in der Praxis eher subjektiv und abhängig von den Kundenerwartungen bewertet (Angelone & Marín García 2017: 131ff.). Insgesamt wird deutlich, dass translatorische Expertise ein multidimensionales Konzept ist, das je nach Kontext und Perspektive unterschiedliche Aspekte umfasst.

Aus der Vielzahl an Forschungsergebnissen geht hervor, dass Expertise im Allgemeinen und auch die spezifische translatorische Expertise komplizierte und facettenreiche Konzepte sind, die aufgrund ihres großen Anteils kognitiver Ressourcen schwierig zu verbalisieren sind. Im Kontext der translatorischen Expertiseforschung haben sich Forscher:innen nicht nur auf die Beschreibung und die Ergebnisse von Expertise fokussiert, sondern auch auf den Erwerb. Wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben, ist der Expertiseerwerb eine graduelle Entwicklung und entsteht durch die Ansammlung und Umwandlung deklarativen Wissens in prozedurales Wissen. Im folgenden Kapitel wird ein kurzer Überblick über Forschungsansätze in der Entwicklung translatorischer Expertise und deren Veränderung in den letzten Jahrzehnten gegeben.

2.2.3 Translatorische Expertiseentwicklung und aktuelle Entwicklungen in der translatorischen Didaktik

Die Entwicklung translatorischer Expertise ist genau wie die Entwicklung der Expertise im Allgemeinen von einem Prozesscharakter geprägt (siehe Kapitel 2.1.3). Die stetige

Weiterentwicklung von der Stufe der Anfänger:innen hin zu Expert:innen (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986) kann bei Übersetzer:innen genauso beobachtet werden. Wie dieser Prozess allerdings konkret abläuft und unter welchen Bedingungen die Expertise wirklich entstehen kann, darüber herrscht in der Forschung noch eine gewisse Uneinigkeit. Während einige Forscher:innen die Expertiseentwicklung als einen überwiegend objektiven, individuellen Prozess betrachten, der durch gezieltes Üben und Disziplin entsteht (vgl. Shreve 2006; Angelone & Marín García 2017), stellen andere den sozialen und situativen Einfluss in den Fokus (vgl. Kiraly 2000; Risku 2016; Gonzáles-Davies & Enríquez-Raído 2016).

Die Geschichte der Ausbildung von Translator:innen begann erst in den 1980er Jahren und war damals geprägt von der Annahme, dass es für den Lernprozess der Lernenden ausreiche, lediglich dem trockenen Fachwissen der Lehrenden zuzuhören und dekontextualisierte Übersetzungsaufgaben zu erledigen (vgl. Chesterman 1997; Massey & Kiraly 2021: 239). Dieser Ansatz wurde im Laufe der Zeit abgelegt und der Fokus wandte sich zunehmend zu einer funktionalistischen Art des Lehrens, die unter anderem mit der Einführung der Skopos-Theorie (vgl. Reiß & Vermeer 1984) immer mehr Wert auf eine möglichst realitätsnahe, zweckorientierte Ausbildung legte (Massey & Kiraly 2021: 240). Kiraly (2000: 3) sprach sich daraufhin für einen radikaleren sozial-konstruktivistischen Lehransatz aus, der auf der Annahme basiert, dass Wissen nicht durch eine einseitige, direkte Übertragung entsteht (*transmissionist model of teaching*), sondern durch die Lernenden aktiv in zwischenmenschlichen Interaktionen konstruiert wird. Sein Lehransatz sieht vor, dass das Lernen in authentischen, kollaborativen Übersetzungsprojekten stattfinden sollte und die Lehrenden begleitende Unterstützung dabei bieten. Ziel ist es dabei, die Autonomie und Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern und sie auf die Anforderungen des professionellen Übersetzungsmarktes vorzubereiten (Kiraly 2003: 20). Ähnlich zu diesem Ansatz gewannen später auch zunehmend Konzepte an Bedeutung, die den situativen Aspekt miteinbezogen und einen Fokus auf die soziale Verankerung des Lernens legten (Massey & Kiraly 2021: 240). Aus Kiralys ersten Überlegungen Anfang der 2000er Jahre, entwickelte sich der Blick auf die Emergenz von Expertise und die Auffassung vom Lernen als ein dynamisches System, in dem Wissen hauptsächlich als das Ergebnis von Erfahrungen und dem Austausch unterschiedlicher Akteure von selbst entsteht (Massey et al. 2018: 22). Frühere Curricula basierten auf einem Ansatz des *competence-based learning*, bei dem die *translator competence* als die gesamte Kompetenz betrachtet wurde, die sich in einzelne Subkompetenzen unterteilen lässt (siehe Kompetenzmodelle in Kapitel 2.2.1) (Massey et al. 2018: 19).

Im Gegensatz zu dieser abgrenzenden Sichtweise wird heute vermehrt davon ausgegangen, dass die Entwicklung der Translationskompetenz ein interdependentes System darstellt, in dem die verschiedenen Teilkompetenzen synergetisch ineinandergreifen und nicht gänzlich isoliert voneinander erworben werden können (Massey et al. 2018: 24). Basierend auf dieser Annahme stellten Massey & Kiraly (2021) ihr erweitertes *multi-vortex model* vor, welches das 5-Stufen-Kompetenzmodell von Dreyfus & Dreyfus (1986) integriert und dem sozial-konstruktivistischen Ansatz folgt. Dieses Emergenzmodell visualisiert die spiralförmige Entwicklung verschiedener Teilkompetenzen im Laufe der Zeit hin zu einer ganzheitlichen, intuitiven *super-competence* (Massey & Kiraly 2021: 247). Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass im Zuge dieser Überlegungen auch Lehrkräfte und Organisationen als Lernende angesehen werden, die sich entlang des Dreyfus-Modells weiterentwickeln müssen und einen großen Beitrag dazu leisten können, die passenden Lernbedingungen für effektives Lernen zu bieten (Massey & Kiraly 2021: 244f., 254). Massey & Kiraly (2021: 244) betonen, dass der Lernprozess außerdem noch dazu ständig von äußeren Faktoren (z. B. persönliche und interpersonelle Eigenschaften, Wissensstand von Teammitgliedern, Aktivitäten usw.) beeinflusst werden kann. Genau wie das Dreyfus-Modell, sieht auch ihr Modell vor, dass die ersten Jahre der Ausbildung stark regelbasiert und lehrerzentriert sind, während der Fokus in den späteren Jahren zunehmend auf authentische Projekte und selbstgesteuertes Lernen gesetzt wird. Sie machen jedoch auch deutlich, dass die Stufe der Expertise nicht durch das Absolvieren eines Masterstudiums erreicht wird, sondern erst nach mehreren Jahren Berufserfahrung (Massey & Kiraly 2021: 248). In Tabelle 1 ist zu erkennen, welche Lernbedingungen und Methoden in den einzelnen Stufen des Dreyfus-Modells im Studium angewendet werden sollen.

Tabelle 1: Chart of Learning Development for Translation Students and Educated Professionals (Massey & Kiraly 2021: 249)

TABLE 10.1 Chart of Learning Development for Translation Students and Educated Professionals							
Stage	Level	Context	Problem Type	Decision-Making	Learning	Setting	Prototypes
Novice	BA 1	Context free	Simple	Rule-based analytic	Instructive	Contrived	• Classroom instruction
Advanced Beginner	BA 2	Low	Multiple	Rule-based analytic in routine contexts	Instructive—Situated	Contrived—Simulated	• Scaffolded problem-based teaching
Competent	BA 3	Medium	Complicated	Rule-based analytic in adaptable contexts	Situated—Constructive	Simulated—Authentic	• Facilitated project work • Internship
	MA 1						
Proficient	MA 2	High	Complex	Context-based analytic	Situated—Constructive	Authentic	• Authentic project work • Workplace experience • Deliberate practice
	Junior professional						
Expert	Senior professional	Embedded	Complex	Context-based intuitive	Situated—Autonomous	Authentic	• Deliberate practice

Dabei liegt der Fokus im Masterstudium auf situiertem Lernen (mehr dazu in Kapitel 2.3.2), einer authentischen Umgebung und realen Arbeitsbedingungen. Praktika, Arbeitserfahrung und ein Fokus auf *Deliberate Practice* (mehr dazu in Kapitel 2.3.1) während des Studiums sind hierbei umso mehr von entscheidender Bedeutung, um die nötigen Fähigkeiten und Methoden zu erlernen, sich und die eigenen Kompetenzen nach dem Studium selbstständig weiterzuentwickeln:

As students move beyond the early stages of knowledge and skill acquisition in their respective field of study, they must develop the ability to learn and perform autonomously, to acquire authentic experience in their professional domain, and to deal with the complexities that are the hallmark of much skilled professional work. (Massey & Kiraly 2021: 242)

Wie Massey & Kiraly (2021: 241) betonen, war die Absicht der Einführung eines neuen Modells nicht, die bestehenden Methoden und Ansätze abzulösen, sondern eine Mischung der Ansätze und die Verflechtung von verschiedenen Lernbedingungen heranzuführen, um zu erreichen, dass Studierende sich nicht nur während des Studiums passiv Wissen aneignen, sondern sich aktiv so weiterentwickeln, dass sie darüber hinaus nach dem Studium weiterhin selbstständig lernen und „drivers of their own emerging expertise“ werden.

Die Entwicklung der verschiedenen didaktischen Ansätze lässt sich ebenfalls an den technologischen Fortschritten der letzten Jahrzehnte und dessen Einfluss auf die Pädagogik im Allgemeinen erkennen. Vor der Ära des Internets verlief die Wissensvermittlung in schulischen und universitären Kontexten stark einseitig und überwiegend linear, was die Lernenden zu passiven Wissensempfänger:innen machte (Marczak 2018: 6). Daran änderte sich auch nichts, als das Internet erstmals eingeführt und für die breite Masse zugänglich gemacht wurde. Durch die Nutzung von Webseiten, die lediglich gelesen werden konnten, ergab sich keine bedeutende Veränderung an der passiven Aufnahme von Wissen. Erst mit der Weiterentwicklung des Internets und der Erfindung des sogenannten Web 2.0, war es Lernenden

erstmalig möglich, selbst Inhalte zu produzieren und mit anderen Lernenden in einen Austausch zu kommen (Marczak 2018: 6). Diese Neuerung ermöglichte eine ganz neue Form des Lernens und legte den Grundstein für eine Transformation der Pädagogik:

Learning became a social experience, collaborative in nature, and occurring in a setting where teacher and learner roles were much more balanced, with the teacher acting as a guide supporting the learning process, and the learners actively involved in the construction of knowledge. (Marczak 2018: 6f.)

Nicht nur der Austausch, sondern auch die Kollaboration mittels web-basierter Technologien wurde damit möglich gemacht, was eine Reihe an neuen didaktischen Methoden hervorbrachte, mit denen man authentische Szenarien des Übersetzungsberufs darstellen konnte (Marczak 2018: 7). Dies veränderte die Art und Weise der Wissensvermittlung und damit auch die didaktischen Ansätze, die angestrebt wurden. Parallel zur Einführung des Internets entwickelten sich rasch auch die ersten technologischen Werkzeuge, die die Arbeit und Lehre der Übersetzer:innen in den folgenden Jahren drastisch verändern würden. Der Einsatz von CAT-Tools (*computer-assisted translation*) sowie die Nutzung von web-basierten Übersetzungssoftwares und Kommunikationstools brachten einen Bedarf an neuen Fähigkeiten mit sich, die in die Ausbildung von Translator:innen integriert werden mussten (Marczak 2018: 2). Die Realität der Übersetzungsbranche hat sich seitdem stark und stetig schneller verändert, was dazu führte, dass neben den bis dato erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten plötzlich Aspekte wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Resilienz zunehmend an Bedeutung gewannen (Marczak 2018: 4). Dieses Phänomen hat sich deutlich verstärkt, seitdem Künstliche Intelligenz (KI) Einzug in unser alltägliches Leben gehalten hat. Der Einfluss, den KI, vor allem generative KI (vgl. Liu & Zhong 2025: 2f.), auf die Didaktik in unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen, aber auch auf die Übersetzungsindustrie im Konkreten hat und in Zukunft haben wird, ist vor dem Hintergrund der Schnelllebigkeit dieser Technologie nicht mehr zuverlässig einschätzbar (Cui et al. 2025: 228). Dass die Entwicklung von KI nicht aufzuhalten sein wird, haben auch die Forscher:innen in der Translationswissenschaft erkannt und in den letzten Jahren eine Reihe von Untersuchungen zu diesem Thema angestellt (Sun & Muñoz Martín 2025; Cui et al. 2025; Massey & Ehrensberger-Dow 2026; Angelone 2026), viele mit den übergeordneten Fragen: Wie wird sich die Realität der Übersetzer:innen ändern und wie wird KI die Translationslehre verändern? Die Antworten auf diese Fragen scheinen ähnlich auszufallen. Die meisten Wissenschaftler:innen sind sich einig, dass ein Weg gefunden werden muss, KI in die Translationslehre einzubinden, um die Studierenden auf die zukünftigen Veränderungen vorzubereiten (Cui et al. 2025; Massey & Ehrensberger-Dow 2026;

Angelone 2026; Marczak 2018). Einige bezeichnen die aktuellen Entwicklungen als einen Paradigmenwechsel, der sowohl die Kompetenzanforderungen der Translator:innen, als auch das Verständnis von Translationsexpertise verändern wird (Sun & Muñoz Martín 2025: 42). Dass solch schnelllebige Entwicklungen Unsicherheiten auslösen, ist nicht ungewöhnlich. So geben beispielsweise Sun & Muñoz Martín (2025: 55) an, dass sich viele professionelle Translator:innen um den Einfluss und die Entwicklung, den generative KI auf ihre Arbeit und ihr Berufsfeld haben wird, sorgen. Gleichzeitig argumentieren die Autoren, dass Technologie zwar eine Hilfe darstellen kann, aber dass Translator:innen, die sich weiterbilden, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten spezialisieren und informiert bleiben, weiterhin nachgefragt sein werden (Sun & Muñoz Martín 2025: 58). Laut Massey & Ehrensberger-Dow (2026: 6) sind die Kompetenzen und Fähigkeiten, die für die Nutzung von CAT-Tools gebraucht werden grundlegend andere als die, die gebraucht werden, um effizient mit generativer KI umgehen zu können. Sie nennen „technological and digital skills“ und „transferable skills“ als Fähigkeiten, die im Angesicht der zukünftigen Arbeit mit generativer KI in der Translationslehre stärker gefördert werden müssen (Massey & Ehrensberger-Dow 2026: 19). Zu diesen „transferable skills“ gehören unter anderem kritisches Denkvermögen, Anpassungsfähigkeit und kreative Problemlösefähigkeit, aber auch kognitive und emotionale Selbstregulation sowie Verantwortungsbewusstsein und ethisches Verständnis (Massey & Ehrensberger-Dow 2026: 19). Eine weitere Fähigkeit nennen sie die „collaborative ability in human and AI interactions“, welche eine Reihe von KI-spezifischen Aspekten umfasst, z. B. das effektive Schreiben und Evaluieren von KI-Prompts, das Erkennen und Vorbeugen von *priming*-Effekten (vgl. Massey & Ehrensberger-Dow 2026: 14) und die Identifikation von Bias, Halluzinationen sowie ausgelassenem oder hinzugefügtem Inhalt (Massey & Ehrensberger-Dow 2026: 19). Damit Studierende diese neuen Fähigkeiten erlernen können, ist es unerlässlich, dass auch Lehrkräfte sich in diesen Bereichen weiterbilden und ausreichend Möglichkeiten dafür erhalten (Massey & Ehrensberger-Dow 2026: 18). Neben der Nutzung von KI im Translationsprozess, gibt es mittlerweile auch Ansätze, wie generative KI als Unterstützung in der Lehre genutzt werden kann. Angelone (2026) beispielweise beschreibt das Potenzial, welches bestimmte KI-Tools für die Unterstützung des eigenen Lernprozesses haben können. Dabei gibt er konkrete Beispiele, wie mithilfe dieser Tools z. B. konstruktives Feedback oder auch eine Art individualisiertes Coaching erreicht werden können (Angelone 2026: 33ff.). Dabei hängt die Qualität der Ergebnisse stark von der Formulierung und dem Inhalt der Prompts ab. Der verstärkte Fokus auf die Ausbildung eines umfangreichen Verständnisses von (generativer) KI der Studierenden ist im Hinblick auf das bestehende Risiko fehlerhafter oder kontraproduktiver Ergebnisse

zwingend notwendig (Angelone 2026: 41). Forscher:innen scheinen sich einig in der Forderung um eine Anpassung der Curricula und die Einbindung von KI in die Translationslehre (vgl. Angelone 2026, Massey & Ehrensberger-Dow 2026, Sun & Muñoz Martín 2025, Krüger 2023). Am Beispiel der Curricula des Masters Translation am ZTW der Universität Wien ist ein Schritt in diese Richtung zu erkennen. Im Vergleich zum Curriculum des Jahres 2015 ist im neuen Curriculum des Jahres 2024 eine Übung zur Nutzung von „translationsrelevante[n] Formen der Künstlichen Intelligenz (KI)“ und der „Reflexion der ethischen Dimensionen von KI-Einsätzen“ vorgesehen (Universität Wien 2024: 10). Obwohl diese Übung vorrangig für die Studierenden des Schwerpunktes Fachübersetzen und Sprachindustrie vorgesehen ist, stellt sie einen positiven Ansatz in der Förderung des KI-Verständnisses der Studierenden dar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Translationslehre sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert und entwickelt hat. Nicht nur wissenschaftliche Durchbrüche in der Lehrforschung, sondern auch große Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher technologischer Entwicklungen haben diese Veränderungen herbeigeführt und beeinflusst. Eine sich so drastisch verändernde Berufsrealität erfordert, dass Studierende angemessen vorbereitet werden und ihre Expertise unter den bestmöglichen Lernbedingungen entwickeln können. Im folgenden Kapitel werden drei Lernkonzepte mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Lernbedingungen vorgestellt, anhand derer untersucht werden soll, welche konkreten Lernbedingungen im Masterstudium der Translation an der Universität Wien von den Studierenden wahrgenommen werden.

2.3 Lernkonzepte im Vergleich: *Deliberate Practice*, *Legitimate Peripheral Participation* und *Cognitive Apprenticeship*

Um die Bedingungen zu identifizieren, die den Weg zur Expertise im Masterstudium der Translation ebnen, bedarf es einer fundierten theoretischen Basis. Während die allgemeine Expertiseforschung die Bedeutung individueller Voraussetzungen betont, fokussieren sich pädagogisch-psychologische Lernkonzepte auf die konkrete Gestaltung von Lernumgebungen. Im Rahmen dieser Arbeit werden drei zentrale Modelle herangezogen, die unterschiedliche, sich ergänzende Perspektiven auf den Expertiseerwerb einnehmen.

Zunächst wird in Kapitel 2.3.1 das ***Deliberate-Practice***-Konzept nach Ericsson et al. (1993) vorgestellt, welches den Fokus auf eine strukturierte, individuelle Leistungsverbesserung legt. Darauf aufbauend behandelt das Kapitel 2.3.2 die ***Legitimate Peripheral Participation*** (Lave & Wenger 1991), die den Lernprozess als soziale und schrittweise Integration in

eine professionelle Gemeinschaft versteht. Abschließend wird in Kapitel 2.3.3 das *Cognitive-Apprenticeship*-Konzept (Collins et al. 1989) erläutert, welches die Sichtbarmachung von Denkprozessen und die gezielte Anleitung durch Expert:innen in den Mittelpunkt stellt. Diese Modelle bilden das theoretische Gerüst, aus dem im weiteren Verlauf die spezifischen Lernbedingungen abgeleitet werden, die den Kern der empirischen Untersuchung bilden.

2.3.1 *Deliberate Practice*

Eines der wohl bekanntesten Konzepte der Expertiseentwicklung ist das *Deliberate-Practice*-Konzept. Dieses wurde von Ericsson, Tesch-Römer und Krampe (1993: 367) eingeführt und beschreibt eine Lernmethode, nach der vermeintlich jede Person in einem bestimmten Gebiet durch gezieltes Üben Expertise erlangen kann. Das aus der Psychologie stammende Konzept stellt die notwendigen Bedingungen für dieses bewusste und gezielte Üben dar und unterscheidet hierbei zwischen drei Arten von Tätigkeiten: *work*, *play* und *deliberate practice* (Ericsson et al. 1993: 368). *Work* beschreibt Tätigkeiten, die durch externe Anreize angeregt werden und *play* wiederum Tätigkeiten, die aus reinem Spaß ausgeübt werden und nicht mit Belohnungen verbunden sind. Bei *deliberate practice* hingegen handelt es sich um Tätigkeiten, die bewusst ausgeübt werden, um die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern und damit die Expertise zu fördern. Diese Tätigkeiten sind genau strukturiert und zielen darauf ab, die Leistung in einem bestimmten Gebiet zu verbessern (Ericsson et al. 1993: 368). Das Konzept wurde von Shreve (2006: 29) später auf die Translationswissenschaft übertragen und angepasst. Shreve (2006: 29) definiert die entscheidenden Rahmenbedingungen für *Deliberate Practice* im translatorischen Kontext wie folgt:

- (1) **Klar definierte Aufgaben:** Hierbei gilt die Annahme, dass Expertise innerhalb eines kohärenten Aufgabenbereichs entwickelt wird und nicht durch zufällige oder unzusammenhängende Tätigkeiten entsteht, sondern durch die wiederholte und gezielte Ausführung von klar definierten und strukturierten Aufgaben.
- (2) **Aufgaben mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad:** Wichtig hierbei ist, dass die Aufgaben anfangs nicht zu anspruchsvoll sind und Erfolge motivierend wirken. Mit zunehmender Erfahrung muss der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben allerdings stetig gesteigert werden, weil der Lernerfolg ansonsten stagniert.
- (3) **Regelmäßiges Feedback:** Der regelmäßige Erhalt von Feedback fördert den Lernerfolg und sollte konkret und relevant sein, damit die Lernenden die Möglichkeit haben, anhand ihrer aktuellen Fähigkeiten ihre zukünftigen Lernziele festzulegen.

- (4) **Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur:** Hierbei ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Aufgaben nach dem Feedback zu überarbeiten und aus ihren Fehlern zu lernen, anstatt lediglich die gleiche Art von Aufgaben zu wiederholen.

Zusätzlich zu diesen Bedingungen ist für die Erreichung von Expertise eine bestimmte Dauer des Übens erforderlich, die laut Ericsson et al. (1993: 366) ungefähr 10 Jahre oder 10.000 Stunden beträgt.

In einem kontrollierten Rahmen wie der pädagogischen Ausbildung ist es durchaus möglich, diese Bedingungen weitestgehend einzuhalten und unter diesen Voraussetzungen zu lernen (Angelone & Marín García 2017: 127). So lassen sich beispielsweise genau definierte Aufgaben (z. B. konkrete Übersetzungsaufträge mit realen Bedingungen) simulieren und im Laufe der Zeit die Schwierigkeitsgrade anpassen. Auch der Erhalt von Feedback und die Möglichkeit zur Wiederholung von Aufgaben sind zentrale Bestandteile einer schulischen oder universitären Lernumgebung. Auch wenn dabei nicht immer auf die Bedürfnisse einzelner Lernender eingegangen werden kann, so kann man doch annehmen, dass diese Bedingungen größtenteils erfüllt werden können. Shreve (2006: 30) weist allerdings darauf hin, dass die uneingeschränkte Anwendbarkeit auf die Translation im Berufsalltag problematisch ist. So wird die genaue Definition von Aufgaben in der Translation erschwert, da die Anforderungen an Übersetzer:innen aufgrund pragmatischer Vorgaben, Textsorten, Inhaltsdomänen und des jeweiligen Skopos äußerst komplex und variabel sind. Auch die Bedingung der zunehmenden Steigerung der Aufgabenschwierigkeit und deren Wiederholung sind im pädagogischen Rahmen leichter zu gewährleisten als in der auftragsgebundenen Berufspraxis (Shreve 2006: 32). Des Weiteren ist die Bereitstellung von Feedback und Fehlerverbesserung in der beruflichen Realität aufgrund von Zeit- und Ressourcenmangel nicht immer gewährleistet (Angelone & Marín García 2017: 127).

Trotz der breiten Anerkennung der Nützlichkeit des *Deliberate-Practice*-Konzeptes in der Forschungsliteratur, gibt es auch substanzielle Kritik. Ackerman (2014: 9ff.) hinterfragt die Annahme, dass Expertise gänzlich unabhängig von kognitiven und genetischen Merkmalen erreichbar sei. Ebenso kritisieren Hambrick et al. (2014: 8f.) die pauschalisierte Darstellung der Effekte von *Deliberate Practice* und betonen, dass selbst innerhalb derselben Domäne erhebliche Unterschiede in der Wirkung des gezielten Übens existieren können, wodurch manche Personen trotz intensiver Anstrengung die Stufe der Expertise nicht erreichen. Im Dolmetschbereich äußert beispielsweise Tiselius (2013: 15) Zweifel an der

Vorstellung, *Deliberate Practice* sei der einzige Weg zur Expertise und argumentiert, dass auch die Ansammlung ungezielter Erfahrungen zu einem hohen Expertiseniveau führen kann.

Das *Deliberate Practice*-Konzept hat seit seiner Einführung in die Translationswissenschaft sowohl Zuspruch als auch Kritik erhalten und ist geprägt von einer stark objektiven Betrachtung des Lernens und klar messbaren Bedingungen. Anders verhält es sich im folgenden Lernkonzept, welches im Gegensatz zu *Deliberate Practice*, die situative Bedeutung des Lernens in den Blick fasst.

2.3.2 Situated Learning: *Legitimate Peripheral Participation*

Das Konzept des *Situated Learning* (situiertes Lernen) stammt von Lave & Wenger (1991) und stellt einen radikalen Wandel in der Lerntheorie dar. Entstanden ist das Konzept bei der Erforschung von Lehrlingen und ihrem Werdegang. Lave & Wenger (1991: 29) argumentieren, dass Lernen nicht primär ein individueller, kognitiver Prozess der Wissensaufnahme ist, sondern ein sozialer und situativer Prozess der Teilhabe. Dabei treten Anfänger:innen in eine *Community of Practice* (vgl. Wenger 1998) ein und rücken allmählich von der Peripherie in das Zentrum der Praxis vor. Diesen Prozess benennen Lave & Wenger (1991: 29) als *Legitimate Peripheral Participation* (LPP).

Legitimate beschreibt hierbei die Anerkennung der Lehrlinge von der Gemeinschaft als legitime Mitglieder. Das bedeutet, dass sie als berechtigte Mitglieder der Gemeinschaft gesehen werden, auch wenn sie zunächst nur eine periphere Rolle einnehmen (Lave & Wenger 1991: 35). *Peripheral* beschreibt eben diese Einstiegsrolle am Rande der Gemeinschaft, wodurch die Lehrlinge zunächst weniger zentrale oder komplexe Aufgaben übernehmen, die ihnen jedoch Zugang zu den Praktiken und dem Wissen der Gemeinschaft ermöglichen. Diese periphere Position dient als Einstiegspunkt, von dem aus sie schrittweise mehr Verantwortung übernehmen und sich in Richtung einer vollwertigen Mitgliedschaft bewegen (Lave & Wenger 1991: 36). *Participation* bezieht sich auf die Annahme, dass Lernen durch aktive Teilnahme an den Praktiken der Gemeinschaft erfolgt und die Lehrlinge nicht nur passive Beobachter:innen sind, sondern mit erfahrenen Mitgliedern interagieren und praktische Erfahrung sammeln (Lave & Wenger 1991: 36). Lave & Wenger-Trayner (2015: 2) definieren *Communities of Practice* folgendermaßen: „Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.”

Einer der wichtigsten Punkte, den Lave & Wenger (1991: 95) herausarbeiten ist, dass Lernen sozial ist und am effektivsten geschieht, wenn Lehrlinge an authentischen Aktivitäten einer Gruppe teilnehmen, die das Wissen tatsächlich anwendet. Laut ihnen ist Wissen untrennbar mit dem Kontext verbunden, in dem es angewendet wird und kann nicht in Isolation erworben werden (Lave & Wenger 1991: 53). Wichtig ist dabei nicht nur die Beobachtung und Teilnahme an der Praxis, sondern auch die Interaktion mit anderen Lehrlingen. Zusätzlich dazu müssen die Lehrlinge den Zugang zu Ressourcen, also den Werkzeugen und Technologien der Gemeinschaft, haben (Lave & Wenger 1991: 100f.). Lave & Wenger (1991: 53) argumentieren, dass der Lernprozess außerdem durch einen gleichzeitigen Identitätswandel charakterisiert ist und die Lernenden durch den sozialen Einfluss die Werte, Normen und die berufliche Identität der Gemeinschaft übernehmen. Die nötige Motivation, sich weiterzuentwickeln, entsteht oft aus dem Wunsch heraus, ein vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft zu werden (Lave & Wenger 1991: 111).

Aus der Literatur lassen sich folgende Kernelemente und grobe Rahmenbedingungen des Konzeptes der *Legitimate Peripheral Participation* für das Translationsstudium ableiten:

- (1) **Akzeptanz und Zugang zu Community of Practice:** Gemeint ist hierbei die Gewährleistung, dass Studierende als legitime Mitglieder der Universitätsgemeinschaft angesehen werden und direkten Austausch mit erfahrenen, praktizierenden Translator:innen (z. B. Dozierende mit Berufserfahrung, externe Mentor:innen) haben.
- (2) **Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe:** Hierbei ist die aktive Teilhabe an den Abläufen gemeint, die in der professionellen Praxis stattfinden. Die Studierenden sollen nicht nur isolierte Übungen machen, sondern Teil eines größeren, gemeinsamen Projekts sein.
- (3) **Aufgaben/Projekte spiegeln reale Bedingungen wider:** Die Aufgaben müssen die Komplexität und die pragmatischen Anforderungen des Berufsalltags von Translator:innen abbilden (z. B. enge Deadlines, Einhaltung eines spezifischen Skopos, Zusammenarbeit mit simulierten Kund:innen).
- (4) **Zunehmende Entwicklung von außenstehendem zu vollwertigem Mitglied:** Gemeint ist die schrittweise und bewusste Steigerung der Verantwortung und des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben im Laufe des Studiums. Die Studierenden beginnen mit einfachen, risikoarmen Tätigkeiten und rücken nach und nach in komplexere und kritischere Aufgabenbereiche vor. Dies führt zur Verinnerlichung

einer professionellen Identität und der Übernahme aller Verantwortlichkeiten eines vollwertigen Mitglieds der Praxisgemeinschaft.

Im Gegensatz zu *Deliberate Practice*, ist dieses Lernmodell aus der professionellen Praxis entstanden und findet dort am meisten Anwendung. Besonders die *Community of Practice* und die schrittweise Annäherung an das Zentrum einer Gemeinschaft ist ein Merkmal der beruflichen Praxis, in der Anfänger:innen mit erfahrenen Mitarbeitenden interagieren. Obwohl es im Kontext einer klassischen praktischen Ausbildung durch die konstante Einbindung in reale Arbeitsbedingungen weitaus einfacher umzusetzen ist, können dennoch auch viele Aspekte des *Legitimate-Peripheral-Participation*-Konzeptes in der universitären Ausbildung zu treffen. In Bezug auf die Translation ist auch das übergeordnete Konzept des *Situated Learning* aufgegriffen und erforscht worden. So hat beispielsweise Risku (2016) in ihrer Arbeit ein Forschungsprojekt geleitet, in dem das *Situated Learning*-Modell bei Masterstudierenden der Translation angewandt wurde. Hierbei wurden Studierende in ein laufendes Forschungsprojekt eingebunden, das sich mit authentischen Übersetzungsprozessen am Arbeitsplatz befasste. Die Studierenden übernahmen die Rollen von Junior-Forscher:innen und arbeiteten an realen Fallstudien, wodurch sie Einblicke in die Praxis und Forschung erhielten. Das Ziel war es, authentische Erfahrungsmöglichkeiten für die Studierenden zu schaffen und sie an realen Projekten teilhaben zu lassen (Risku 2016: 18). Die Studierenden empfanden die Verwendung von authentischen Materialien aus der Übersetzungspraxis als besonders motivierend und erhielten durch den Bezug zur realen Arbeitspraxis ein besseres Verständnis für ihr eigenes zukünftiges Berufsfeld (Risku 2016: 23).

Obwohl das LPP-Konzept und das allgemeine *Situated Learning*-Modell weitreichende Akzeptanz in der Pädagogik und der Expertiseforschung erhalten haben, gibt es dennoch Kritik. So kritisieren beispielsweise Anderson et al. (1996: 6f.) die Annahmen, dass Lernen ausschließlich in sozialen Kontexten stattfindet und an konkrete Situationen gebunden sein muss. Sie stimmen zu, dass Wissen teilweise kontextabhängig ist, merken jedoch an, dass Wissen durchaus zwischen verschiedenen Aufgaben und Kontexten übertragen werden kann (Anderson et al. 1996: 7). Sie kritisieren die Bevorzugung von konkreter, kontextbezogener Schulung und betonen, dass auch abstrakte Schulung hilfreich sein kann, insbesondere bei der Vermittlung von allgemeinem Wissen, das in verschiedenen Kontexten angewendet werden kann (Anderson et al. 1996: 8). Laut Anderson et al. (1996:10) vernachlässigt das Konzept des *Situated Learning* die Komplexität der menschlichen Kognition, weshalb sie für eine Balance zwischen konkretem und abstraktem Unterricht plädieren.

Zusammengefasst bieten Lave & Wenger (1991) eine alternative Perspektive auf das Lernen, die die soziale und situierte Natur des Prozesses betont. Sie fordert dazu auf, die Rolle von Gemeinschaften, sozialen Beziehungen und praktischen Erfahrungen in den Mittelpunkt zu stellen. Das folgende Lernkonzept entstammt ebenfalls dem übergeordneten Modell des *Situated Learning* und stellt ein klares, didaktisches Konzept dar.

2.3.3 *Cognitive Apprenticeship*

Das letzte für diese Arbeit relevante Lernkonzept ist das *Cognitive-Apprenticeship*-Modell (CA). Dieses wurde von Collins et al. (1989) eingeführt und basiert ebenfalls auf der Theorie des situierten Lernens. Das CA-Konzept ist eine der ersten didaktischen Methoden, die das grundlegende Konzept des situierten Lernens in eine praktische Umsetzung gebracht haben (Collins et al. 1989: 3). Entstanden ist es aus dem Wunsch, die Struktur des traditionellen Ausbildungsansatzes zu nutzen und ihn an den schulischen Kontext anzupassen. Wie der Name andeutet, liegt der Fokus beim CA-Konzept auf dem Lehren und Lernen kognitiver Fähigkeiten. Laut Collins et al. (1989: 2) wird Wissen in der klassischen schulischen Ausbildung isoliert und in abstrakten Kontexten vermittelt, während in der traditionellen Ausbildung Fähigkeiten durch Beobachtung, Coaching und praktische Anwendung in einem sozialen Kontext erlernt werden. CA zielt darauf ab, die unsichtbaren Denkprozesse sichtbar zu machen, die Expert:innen bei der Problemlösung anwenden (Collins et al. 1989: 4). Mit einem klar strukturierten Modell sollen mittels unterschiedlicher Methoden die kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. In einer Domäne wie der Translation, in der der Großteil der Arbeitsprozesse unsichtbar und intern in den Köpfen der Übersetzer:innen abläuft, ist dies ein passendes Modell.

Die Autoren nennen sechs verschiedene Methoden, die beim CA-Modell angewendet werden sollen (Collins et al. 1989: 16ff.):

- (1) **Modelling:** Die Lehrkräfte sollen den Lernenden vorzeigen, wie sie eine Aufgabe durchführen und artikulieren, welche Denkprozesse dabei stattfinden. Auf diese Weise sollen die Lernenden die Möglichkeit haben, einen authentischen Problemlöseprozess zu beobachten und aus konkreten Situationen zu lernen.
- (2) **Coaching:** Die Lehrkräfte beobachten die Lernenden bei der Durchführung einer Aufgabe und geben gezielte Hinweise und Feedback.
- (3) **Scaffolding und Fading:** Dabei geht es darum, dass Lehrkräfte die Lernenden bei ihren Aufgaben unterstützen und zu Beginn intensive Hilfestellungen

leisten. Im Laufe der Zeit wird die Unterstützung reduziert bis die Lernenden die Aufgaben alleine bewältigen können. Hierbei ist es besonders wichtig, dass die Lehrkräfte das Lernniveau der Lernenden korrekt erkennen und nur so viel Unterstützung wie nötig bieten.

- (4) **Articulation:** Die Lernenden werden dazu ermutigt, ihr Wissen, ihre Denkprozesse und ihre Problemlösungsansätze zu artikulieren.
- (5) **Reflection:** Die Lernenden sollen ihre eigene Leistung und Problemlösungsfähigkeiten reflektieren und mit denen von Expert:innen und anderen Lernenden vergleichen, um eigenständig Unterschiede und Verbesserungspotenziale zu erkennen.
- (6) **Exploration:** Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, eigenständig Probleme zu formulieren und zu lösen. Die Lehrkräfte geben minimale Unterstützung, um die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern.

Die Lernbedingungen des CA-Modells lassen sich aufgrund der klaren didaktischen Strukturierung sehr gut auf die universitäre Ausbildung übertragen. Wie die zuvor genannten Lernkonzepte, wurde auch das CA-Konzept in der Translationsforschung angewendet. So haben beispielweise Shooshtarizadeh et al. (2021: 364) in einer Studie drei verschiedene Ansätze des situierten Lernens (*Cognitive Apprenticeship*, *simulated project-based approach*, und *integrative approach*) und deren Auswirkung auf die Qualität juristischer Übersetzungen, auf die kritische Denkfähigkeit und die Problemlösungsstrategien von Studierenden untersucht. Die Studierenden wurden in drei Gruppen aufgeteilt, die jeweils Lehreinheiten mit den unterschiedlichen Trainingsmethoden erhielten. Ein Ergebnis der Studie war unter anderem, dass die CA-Gruppe im Bereich der kritischen Denkfähigkeit die besten Leistungen hervorbrachte (Shooshtarizadeh et al. 2021: 380). Zusätzlich verwendete die CA-Gruppe eine größere Vielfalt und Häufigkeit von Problemlösungsstrategien im Vergleich zu den anderen Gruppen. Die Autoren hielten fest, dass sich das CA-Modell als die effektivste Methode erwies, um die Übersetzungsqualität, kritische Denkfähigkeit und Problemlösungsstrategien von Studierenden in Bezug auf juristische Übersetzungen zu verbessern (Shooshtarizadeh et al. 2021: 381).

Die drei vorgestellten Lernkonzepte lassen sich alle auf den universitären Kontext übertragen. Obwohl es sich um unterschiedliche Konzepte handelt, überschneiden sich die einzelnen Merkmale der Rahmenbedingungen teilweise. Auch gibt es in der Forschung keinen klaren Konsens, welches der Lernkonzepte am effektivsten oder geeignetsten für die Expertiseentwicklung ist. Im Laufe der Zeit hat es viele neue Forschungsansätze und Erkenntnisse

gegeben, die die bestehenden Annahmen immer wieder auf den Prüfstand stellten. Auch universitäre Curricula werden mit der Entwicklung der Forschung, aber auch den Gegebenheiten der professionellen Praxis, angepasst und überarbeitet. So hat es auch im Masterstudium der Translation an der Universität Wien zum Wintersemester des Jahres 2024/2025 eine Änderung der Prüfungsordnung und somit auch des Curriculums gegeben (Universität Wien 2024). Im Folgenden werden die einzelnen Bedingungen der Lernkonzepte noch einmal übersichtlich tabellarisch festgehalten und im anschließenden Kapitel die Methodik dieser Arbeit erläutert.

2.3.4 Synthese und Ableitung der Lernbedingungen für die empirische Untersuchung

Die in den vorangegangenen Kapiteln diskutierten Modelle (*Deliberate Practice*, *Legitimate Peripheral Participation*, *Cognitive Apprenticeship*) beleuchten den Expertiseerwerb aus unterschiedlichen Perspektiven: der individuellen Übungsleistung, der sozialen Teilhabe und der instruktionalen Begleitung. Trotz dieser unterschiedlichen Schwerpunkte lassen sich deutliche Schnittmengen identifizieren, die für die Gestaltung einer effektiven Lernumgebung in der Translation wichtig sind. Wie die Diskussion gezeigt hat, reicht weder bloße Erfahrung noch theoretisches Wissen allein aus, um Expertise zu entwickeln. Vielmehr bedarf es einer Integration von gezielter Übung (DP) in authentische Handlungskontexte (LPP) begleitet durch kognitive Modellierung und bedarfsgerechte Unterstützung (CA).

Für die vorliegende empirische Untersuchung werden diese theoretischen Konzepte in 14 messbare Lernbedingungen operationalisiert. Diese Bedingungen repräsentieren die zentralen Stellschrauben der Expertiseentwicklung und bilden die Grundlage für die Online-Befragung. Die folgende Tabelle veranschaulicht die spezifischen Bedingungen, die im Fragebogen hinsichtlich ihrer Präsenz und Wirksamkeit evaluiert werden.

Tabelle 2: Lernkonzepte und daraus abstrahierte Lernbedingungen

Lernkonzept	Rahmenbedingungen
Deliberate Practice	1. Klar definierte Aufgaben
	2. Aufgaben mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad
	3. Regelmäßiges Feedback
	4. Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur
	1. Akzeptanz durch und Zugang zu Community of Practice

Legitimate Peripheral Participation	2. Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe
	3. Aufgaben/Projekte spiegeln reale Bedingungen wider
	4. Zunehmende Entwicklung von außenstehendem zu vollwertigem Mitglied
Cognitive Apprenticeship	1. Modelling
	2. Coaching
	3. Scaffolding und Fading
	4. Articulation
	5. Reflection
	6. Exploration

Wichtig zu beachten ist hierbei, dass die Lernkonzepte auf diese Weise stark vereinfacht dargestellt werden. Dass dabei noch andere Einflussfaktoren eine Rolle spielen (wie z. B. Motivation und persönliche Umwelteinflüsse), wird im Rahmen dieser Studie aus Gründen des Forschungsumfangs ausgeklammert, es wird jedoch bei der Erwähnung bestehender Limitationen berücksichtigt.

Durch die Extraktion isolierter Bedingungen wird es möglich, die theoretischen Modelle nicht nur als abstrakte Konzepte zu diskutieren, sondern ihre konkrete Umsetzung im Studienalltag messbar zu machen. Es wird angenommen, dass eine hohe Ausprägung dieser Bedingungen die Entwicklung translatorischer Expertiseentwicklung maßgeblich begünstigt. Wie diese Bedingungen methodisch erfasst und ausgewertet werden, erläutert das folgende Kapitel zum Forschungsdesign.

3 Methode

Während die vorangegangenen Kapitel die theoretischen Grundlagen der Lernkonzepte *Deliberate Practice*, *Legitimate Peripheral Participation* und *Cognitive Apprenticeship* beleuchteten, widmet sich das folgende Kapitel der empirischen Überprüfung der Relevanz dieser Konzepte im Kontext der translatorischen Masterausbildung. Ziel der Studie ist es demnach, die zentrale Forschungsfrage „Welche Rahmenbedingungen der drei Lernkonzepte *Deliberate Practice*, *Legitimate Peripheral Participation* und *Cognitive Apprenticeship* werden von den Studierenden im Master Translation während ihres Studiums am stärksten wahrgenommen?“ und die Vertiefungsfrage „Inwiefern besteht eine Diskrepanz zwischen der wahrgenommenen Präsenz dieser Lernbedingungen und deren subjektiv bewerteter Wirksamkeit für den individuellen Lernprozess der Studierenden?“ zu beantworten.

3.1 Forschungsdesign

Die Studie dieser Arbeit wird eine quantitativ-deskriptive Querschnittsstudie sein. Eine deskriptive Studie bietet eine detaillierte Momentaufnahme und stellt die Verbreitung von Merkmalen fest, ohne Beziehungen zwischen Variablen zu untersuchen (Döring 2023: 194). Die Zielgruppe der Studie sind die Masterstudierenden und Absolvent:innen des Masters Translation an der Universität Wien mit einem Übersetzungsschwerpunkt. Für die Untersuchung wird eine Online-Befragung mit dem Umfrage-Tool *Limesurvey* durchgeführt. Es wird eine vollstrukturierte schriftliche Befragung mit einem standardisierten Fragebogen geben, der ausschließlich geschlossene Fragen enthält. Das Ziel der Arbeit ist die Beschreibung und der Vergleich der Wahrnehmung unterschiedlicher Lernbedingungen im Masterstudiengang Translation, um Rückschlüsse auf die aus Sicht der Studierenden tatsächlich vorherrschenden Rahmenbedingungen der Lernkonzepte und ihre subjektiv eingeschätzte Wirksamkeit zu ziehen.

Die gewählte Methode eignet sich für diese Untersuchung, weil ein Vergleich mehrerer Lernkonzepte durchgeführt wird und dabei eine hohe Anzahl an Lernbedingungen erforscht wird. Um möglichst viele Informationen zu erhalten und gleichzeitig eine hohe Rücklaufquote zu ermöglichen, ist der Einsatz einer Online-Befragung mit geschlossenen Fragen ideal, da diese eine niedrigschwellige und kurzweilige Teilnahme sicherstellt (Döring 2023: 408). Nachteile der Methode sind jedoch die Oberflächlichkeit der Antworten und die fehlende Möglichkeit, Antworten thematisch zu vertiefen. Auch der Fokus auf eine hohe Rücklaufquote führt zu einer limitierten Anzahl an Fragen und damit zu weniger aussagekräftigen

Ergebnissen. Trotz der bestehenden Nachteile ist die gewählte Methode die geeignetste für das Ziel und den Umfang dieser Arbeit.

3.2 Theoretische Konstrukte und Operationalisierung

In der Vorbereitung des Fragebogens wurden die einzelnen Rahmenbedingungen der drei Lernkonzepte DP, LPP und CA extrahiert. Dabei wurden 14 Bedingungen identifiziert (DP = 4, LPP = 4, CA = 6, siehe Kapitel 2.3.4). Diese Bedingungen wurden im Fragebogen bewusst isoliert voneinander betrachtet und erforscht und stellen die Variablen dar, deren Ausprägung gemessen wird. Um die Rücklaufquote zu erhöhen und die Umfrage möglichst repräsentativ zu gestalten, wurden für jede Bedingung zwei Aussagen, also zwei Items, formuliert. Das erste Item (Item_A) misst die subjektive Präsenz der Lernbedingung, das zweite Item (Item_B) hingegen misst die subjektive Wirksamkeit der Lernbedingung. Die 2-Item-Messung soll ermöglichen, beide Forschungsfragen zu beantworten, ohne den Umfang der Arbeit zu überschreiten. So kann neben der Identifikation von wahrgenommenen Lernbedingungen auch die subjektive Wahrnehmung der Wirksamkeit dieser Lernbedingungen erforscht werden und eine potenzielle Lücke zwischen Theorie und Praxis erkannt werden. Es ergeben sich somit 28 Aussagen, die die Lernbedingungen betreffen. Darüber hinaus enthält der Fragebogen eine Zusatzfrage, die sich auf die subjektive Einschätzung der Expertiseentwicklung im Verlauf des Masterstudiums der Studierenden bezieht, und drei demografische Fragen. Insgesamt enthält die Online-Befragung somit 32 Fragen und sollte eine Bearbeitungszeit von sechs bis acht Minuten nicht überschreiten.

Der Fragebogen enthält fünf der sechs klassischen Fragebogenelemente nach Döring (2023: 402) mit Ausnahme der Feedbackmöglichkeit. Außerdem werden die statistischen Angaben in diesem Fragebogen vor die inhaltlichen Fragenblöcke gesetzt, um Teilnehmende, die nicht zur relevanten Zielgruppe gehören, mittels Filterfragen vor Beantwortung der inhaltlichen Fragen aussortieren zu können. Die Aussagen in den inhaltlichen Fragenblöcken werden mit Antwortmöglichkeiten in Form einer 5-stufigen Likert-Skala gestellt, um eine einheitliche Vergleichbarkeit sicherzustellen. Die fünf Merkmalsausprägungen der Likert-Skala haben die Werte: *1 = Trifft überhaupt nicht zu*, *2 = Trifft eher nicht zu*, *3 = Neutral*, *4 = Trifft eher zu*, *5 = Trifft voll und ganz zu*. Es werden zu den verschiedenen Bedingungen der Lernkonzepte Aussagen formuliert, die die Teilnehmenden mit der für sie treffendsten Einschätzung bewerten sollen.

3.3 Datenanalyse

Die Auswertung der erhobenen quantitativen Daten erfolgt deskriptiv, da der Fokus der Arbeit auf der Beschreibung und dem Vergleich der zentralen Tendenz (Mittelwerte) der wahrgenommenen Lernbedingungen und der wahrgenommenen Wirksamkeit liegt. Inferenzstatistische Verfahren werden aufgrund des explorativen Charakters der Studie und der gewählten manuellen Auswertung nicht angewendet.

Die Auswertung erfolgt in zwei Hauptschritten, die die Präsenz und die Wirksamkeit der Lernbedingungen separat messen und vergleichen (Döring 2023: 271). Bei der Datenerhebung werden die 14 isolierten Lernbedingungen durch 28 Items (zwei pro Bedingung) gemessen. Dabei beschreibt Item_A die Aussage zur Präsenz einer Bedingung und Item_B die Aussage zur Wirksamkeit einer Bedingung. Für jede der Lernbedingungen werden zwei unabhängige Mittelwerte berechnet: der Bedingungs-Präsenz-Score und der Bedingungs-Wirksamkeits-Score. Der Bedingungs-Präsenz-Score ist der Mittelwert aller Antworten auf Item_A für eine bestimmte Bedingung ($M_{\text{Präsenz}}$). Der Bedingungs-Wirksamkeits-Score ist der Mittelwert aller Antworten auf Item_B für eine bestimmte Bedingung ($M_{\text{Wirksamkeit}}$). Es gibt somit für jede einzelne Bedingung eines Lernkonzeptes einen Mittelwert, der aussagt, wie stark die Präsenz einer Lernbedingung wahrgenommen wird, und einen Mittelwert, der aussagt, als wie wirksam die Lernbedingung für den Lernerfolg empfunden wird (Döring 2023: 271). Die Mittelwerte der 14 Einzelbedingungen werden dann nach ihrer Zugehörigkeit zu den drei Lernkonzepten aggregiert. Diese Werte beschreiben jeweils den Gesamt-Präsenz-Score eines Lernkonzeptes und den Gesamt-Wirksamkeits-Score eines Lernkonzeptes. Für das Lernkonzept DP werden also beispielsweise die Mittelwerte von Item_A der vier DP-Bedingungen aggregiert und daraus ein neuer gesamter Mittelwert errechnet. Aus dieser Berechnung entstehen sechs finale Gesamtscores, die zum Vergleich genutzt werden ($\text{DP-Score}_{\text{Präsenz}}$, $\text{DP-Score}_{\text{Wirksamkeit}}$, $\text{LPP-Score}_{\text{Präsenz}}$, $\text{LPP-Score}_{\text{Wirksamkeit}}$, $\text{CA-Score}_{\text{Präsenz}}$, $\text{CA-Score}_{\text{Wirksamkeit}}$) (Döring 2023: 271).

Im Anschluss werden verschiedene Vergleiche vollzogen. Zunächst werden die Gesamt-Präsenz-Scores der drei Lernkonzepte miteinander verglichen um herauszufinden, welches der Lernkonzepte insgesamt am stärksten wahrgenommen wurde. Dies bietet die Grundlage zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage nach der wahrgenommenen Präsenz der Lernbedingungen der Lernkonzepte. Im Anschluss daran werden die Gesamt-Wirksamkeits-Scores der drei Lernkonzepte verglichen um zu erörtern, welches Lernkonzept insgesamt als am wirksamsten wahrgenommen wurde. Der dritte Vergleich bezieht sich auf die Differenzwerte der Gesamt-Scores der Präsenz und der Wirksamkeit der einzelnen Lernkonzepte.

Hierbei werden die Mittelwerte der einzelnen Lernbedingungen für Item_B von den Mittelwerten der Lernbedingungen für Item_A subtrahiert. Daraus entsteht eine Differenz, bei der je nach Höhe eingeschätzt werden kann, wie stark die tatsächlich wahrgenommene Präsenz und die eingeschätzte Wirksamkeit der Lernbedingungen auseinander gehen. Diese beiden Vergleiche bieten somit die Grundlage für die Beantwortung der Vertiefungsfrage nach der Diskrepanz zwischen den wahrgenommenen Lernbedingungen und deren subjektiv bewerteter Wirksamkeit im Lernprozess der Studierenden.

4 Durchführung

Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, wurde die Befragung im Online-Tool *Limesurvey* erstellt. Dabei wurde am Anfang des Fragebogens eine Willkommensseite eingerichtet, auf der die grundlegenden Informationen zur Studie erwähnt wurden. Darauf folgten drei demografische Fragen zum Studienfortschritt, dem gewählten Schwerpunkt und der Prüfungsordnung, nach der die Teilnehmenden studieren. Diese Fragen wurden sowohl zur Filterung der Teilnehmenden, als auch der späteren Einordnung der Ergebnisse von Studierenden mit unterschiedlichen Studienfortschritten gestellt. Der Filter wurde bei der Frage nach dem gewählten Schwerpunkt gesetzt. Dabei gab es drei Antwortmöglichkeiten, wobei nur eine davon die Studierenden zum Hauptfragenblock leitete (Antwort: Übersetzungswissenschaftlicher Schwerpunkt). Die Teilnehmenden, die an dieser Stelle angaben, entweder noch gar keinen Schwerpunkt oder einen dolmetschwissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt zu haben, wurden im Anschluss zu einer Abschlusseite geleitet, in der ihnen für die Teilnahme gedankt und erklärt wurde, dass sie nicht zur relevanten Zielgruppe dieser Studie zählten. Es wurden bewusst keine persönlichen Informationen wie Name, Alter oder Geschlecht abgefragt, um keine Rückschlüsse auf einzelne Teilnehmende zuzulassen.

Nachfolgend wurden dann jeweils zwei Aussagen (die Aussage zur Präsenz und die Aussage zur Wirksamkeit einer Bedingung) zu jeweils einer Lernbedingung zugeordnet und so in einer Matrix angeordnet, dass die fünf Werte der Likert-Skala jeweils nur einmal pro Bedingung aufgezählt wurden (siehe Abbildung 1).

Hauptfragenblock

*

Klar definierte Aufgaben

Wichtiger Hinweis zur Beantwortung der folgenden Fragen:

Bitte beziehe deine Antworten nicht auf eine einzelne Lehrveranstaltung, sondern auf deinen **gesamten bisherigen Studienalltag im Master Translation**. Versuche, einen **Durchschnitt** über alle Kurse hinweg zu bilden. Es geht darum, herauszufinden, in welchem Ausmaß bestimmte Lernbedingungen wahrgenommen werden und um die eigene Einschätzung der (potentiellen) Wirksamkeit.

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Die Aufgabenstellungen in den Lehrveranstaltungen sind klar, eindeutig und präzise formuliert.	☐	☐	☐	☐	☐
Klar formulierte Aufgaben helfen mir entscheidend, meine Lernziele besser zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 1: Aufbau der Aussagen zu den einzelnen Lernbedingungen

Die Anordnung wurde so gewählt, um die Textelemente in der Befragung zu reduzieren und zu vermeiden, dass die Teilnehmenden sich von einer Liste an 28 gleich aussehenden Aussagen überfordert fühlen und die Umfrage abbrechen. Ebenfalls auf Abbildung 1 zu erkennen ist ein Textblock mit einem Hinweis. Dieser diente als Hilfestellung, um die Herangehensweise an die Beantwortung zu erläutern. Da es sich in dieser Arbeit um die Lernbedingungen im Allgemeinen im Master Translation handelt, sollte bei der Einschätzung der Aussagen ein Durchschnitt über alle bis dato absolvierten Lehrveranstaltungen gezogen werden. Dies sollte sicherstellen, dass die Teilnehmenden die Aussagen nicht nur auf eine oder wenige konkrete Lehrveranstaltungen beziehen, um ein Durchschnittsergebnis des Studiums erzielen zu können. In der Umfrage selbst wurden die Fragen nicht nach Lernkonzepten getrennt, lediglich die einzelnen Bedingungen hatten Überschriften, wie z. B. „Klar definierte Aufgaben“ (siehe Abbildung 1). Bei der Erstellung des Fragebogens wurden die einzelnen Fragen, Aussagen und Antwortmöglichkeiten mit eindeutigen Codes versehen, um die Auswertung im Nachhinein zu erleichtern. So hat beispielsweise der Aussagenblock zur DP-Bedingung „Regelmäßiges Feedback“ den Fragencode „DP3“ erhalten und die beiden Aussagen zur Präsenz und Wirksamkeit dieser Bedingung jeweils die Codes „DP3P“ und „DP3W“. Mithilfe dieser Codes sollte die spätere Auswertung in *Microsoft Excel* deutlich erleichtert und übersichtlicher gehalten werden. Die Antwortmöglichkeiten der Likert-Skala hingegen wurden mit Zahlenwerten versehen, um im Schritt der Auswertung ohne Probleme einen Mittelwert zu berechnen. Die Option „Trifft gar nicht zu“ erhielt den Wert 1, wohingegen der Wert „Trifft voll und ganz zu“ den Wert 5 erhielt. So kann bei einem Mittelwert von beispielsweise 4 direkt eine klare positive Tendenz erkannt werden. Nach Erstellung des Fragebogens wurde dieser anschließend an zwei Testpersonen gesendet und auf Verständlichkeit und allgemeine Fehler geprüft. Diese Prüfung erwies sich als sehr sinnvoll, da noch einige Flüchtigkeitsfehler ausgebessert werden konnten, die die Durchführung und spätere Auswertung der Umfrage enorm eingeschränkt hätten.

Nach der Ausbesserung der Fehler wurde die Umfrage anschließend über eine Nachricht mit einem Link zur Umfrage über die Chatplattform *WhatsApp* an die gewünschte Zielgruppe (eine Chatgruppe mit ausschließlich Studierenden des Masters Translation am ZTW) gesendet. In dieser Nachricht wurden bewusst die wichtigsten Informationen zur Umfrage hervorgehoben (die kurze Dauer und die ausschließlich geschlossenen Fragen), um eine hohe Rücklaufquote zu erreichen. Innerhalb weniger Tage hatte bereits eine große Menge an Personen an der Umfrage teilgenommen, allerdings wurde bei einer ersten Auswertung deutlich, dass überwiegend Teilnehmende mit keinem oder mit dolmetschwissenschaftlichem

Schwerpunkt teilgenommen hatten. Es waren bis zu dem Zeitpunkt somit verhältnismäßig wenige relevante Antworten. Daraufhin wurde eine Erinnerung an die Umfrage in dieselbe Chatgruppe gesendet mit einer konkreten Bitte um Teilnahme an Personen mit übersetzungswissenschaftlichem Schwerpunkt. Dies erwies sich als extrem effektiv, woraufhin innerhalb eines Tages die gewünschte Mindestanzahl an Antworten überschritten wurde. Insgesamt lief die Befragung drei Wochen, die Antworten wurden allerdings alle innerhalb der ersten Woche gesammelt. Die Gesamtanzahl der Teilnehmenden betrug 75, wobei nach Bereinigung der Antworten schlussendlich 38 relevante Teilnehmende verblieben. Die bereinigte Stichprobengröße betrug somit $N = 38$. Nach Sammlung der notwendigen Anzahl an Antworten wurden die Ergebnisse exportiert und die Umfrage geschlossen. In *Microsoft Excel* wurden die Ergebnisse dann nicht mit vollständigen Frage- und Antworttexten, sondern zur Auswertung mit den vordefinierten Codes exportiert. Aus diesen Codes, die die Werte für die Likert-Skala in messbare Werte angeben, konnten dann Mittelwerte ausgerechnet werden. Hierzu wurden alle Ergebnisse aller Teilnehmenden eines jeden Items addiert und schlussendlich durch die Gesamtanzahl der Teilnehmenden (in diesem Fall 38) dividiert. Aus dieser Rechnung ergab sich somit für jedes Item ein eigener Mittelwert über alle Teilnehmenden hinweg. Die Mittelwerte befanden sich alle auf der Spanne von 1 bis 5, wobei ein niedriger Wert andeutet, dass die Präsenz oder Wirkung einer Bedingung nicht deutlich wahrgenommen wird, und ein hoher Wert dagegen die Tendenz einer deutlichen Präsenz oder Wirksamkeit einer Bedingung darstellt. Ein Wert unter 2,5 stellt somit eine eher negative Tendenz dar wohingegen ein Wert über 3,5 eine positive Tendenz darstellt.

5 Ergebnisse

Die Durchführung der Online-Befragung hat eine Reihe von Ergebnissen hervorgebracht, die Rückschlüsse auf die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen. Von 75 Teilnehmenden insgesamt, konnten nach Abzug der unzutreffenden Zielgruppe die Datensätze von 38 Teilnehmenden ausgewertet werden. Davon befanden sich vier Teilnehmende im 1.–2. Semester, sieben im 3.–4. Semester, 24 und somit mit Abstand am meisten Teilnehmende im 5. Semester oder höher, und drei Teilnehmende hatten das Studium bereits absolviert. 22 Personen gaben an nach dem alten Curriculum des Jahres 2015 zu studieren und 16 nach dem neuen Curriculum des Jahres 2024. Dabei ist jedoch nicht klar, ob es Teilnehmende gab, die einen Curriculumswechsel vollzogen haben. Die prägnantesten Ergebnisse des Hauptfragenblocks werden im folgenden Kapitel zunächst im Hinblick auf die Forschungsfragen präsentiert und im anschließenden Kapitel 6 inhaltlich analysiert und interpretiert.

5.1 Wahrgenommene Präsenz

Bei der Betrachtung des Items_A, der wahrgenommenen Präsenz der einzelnen Lernbedingungen, gibt es einen deutlichen Höchstwert. Die Grenzwerte dieses Items reichen von der höchsten Ausprägung mit einem Durchschnittswert $M_{\text{Präsenz}}$ von 4,03 bis zur niedrigsten Ausprägung mit einem Durchschnittswert von 2,42. Die Bedingung DP1 (Klar definierte Aufgaben) wurde mit einem Mittelwert von 4,03 am stärksten von den Studierenden im Studienalltag wahrgenommen und ist damit die einzige Lernbedingung, die mit einem Durchschnittswert $M_{\text{Präsenz}}$ von über 4 wahrgenommen wurde. 33 Personen schätzten die Aussage zur klaren

Definition der Aufgaben mit „Trifft eher zu“ und „Trifft voll zu“ ein, wohingegen vier Personen diese mit „Neutral“ und eine Person mit „Trifft eher nicht zu“ bewertete.

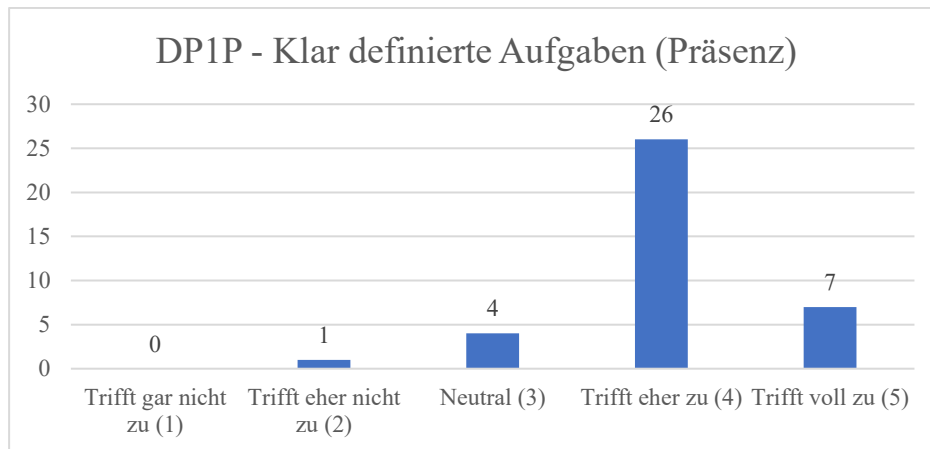


Abbildung 2: Ergebnis der wahrgenommenen Präsenz der Lernbedingung „Klar definierte Aufgaben“

Die Bedingung LPP1 (Akzeptanz durch und Zugang zu Community of Practice) dagegen wurde mit einem Mittelwert von 2,42 am schwächsten wahrgenommen, wobei die Bewertung der Aussagen stärker gestreut ist. Bei der Einschätzung des regelmäßigen Austausches mit erfahrenen Translator:innen und dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft antworteten zehn Personen mit „Trifft gar nicht zu“, 13 Personen mit „Trifft eher nicht zu“ und sieben mit „Neutral“. Die restlichen neun Personen hingegen werteten die Aussage als eher zutreffend und voll zutreffend.

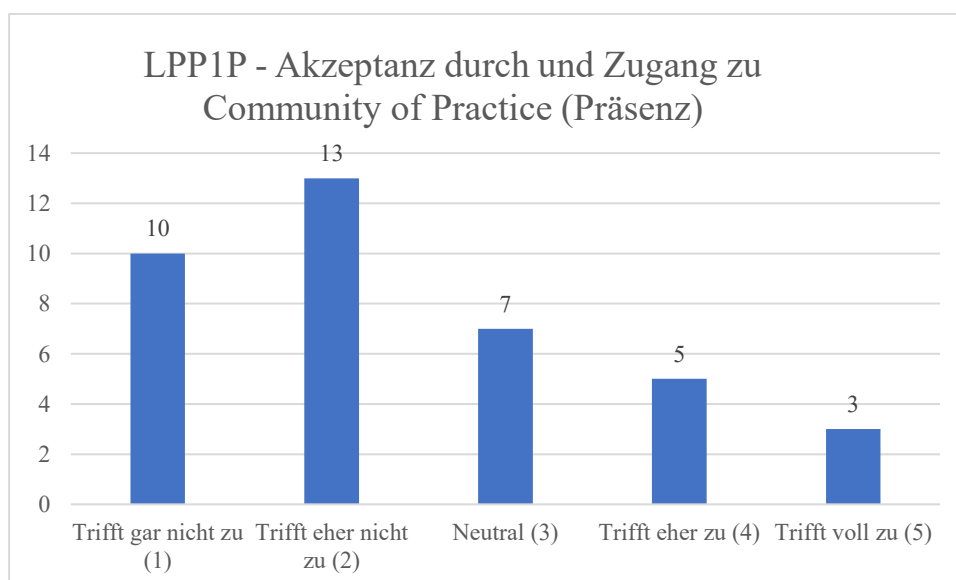


Abbildung 3: Ergebnis der wahrgenommenen Präsenz der Lernbedingung „Akzeptanz durch und Zugang zu Community of Practice“

Die am zweitstärksten wahrgenommene Lernbedingung stammt ebenfalls aus dem DP-Konzept. Diese ist die Bedingung DP2 (Angemessener Schwierigkeitsgrad) und bezieht sich, wie auch DP1, ebenfalls konkret auf die Aufgaben im Studienalltag. Auf Platz drei liegen die Bedingungen LPP2 (Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe) und CA6 (Exploration) mit einem Mittelwert von 3,61. In der folgenden Tabelle sind die einzelnen Mittelwerte der wahrgenommenen Präsenz aller Lernbedingungen übersichtlich aufgeführt.

Tabelle 3: Mittelwerte der wahrgenommenen Präsenz der einzelnen Lernbedingungen

Konzept	Lernbedingung		Mittelwert $M_{\text{Präsenz}}$
DP	DP1	Klar definierte Aufgaben	4,03
	DP2	Aufgaben mit angemessenem Schwierigkeitsgrad	3,74
	DP3	Regelmäßiges Feedback	3,29
	DP4	Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur	2,76
LPP	LPP1	Akzeptanz durch und Zugang zu Community of Practice	2,42
	LPP2	Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe	3,61
	LPP3	Aufgaben/Projekte spiegeln reale Bedingungen wider	3,26
	LPP4	Zunehmende Entwicklung von außenstehendem zu vollwertigem Mitglied	3,08
CA	CA1	Modelling	3,32
	CA2	Coaching	3,08
	CA3	Scaffolding und Fading	3,03
	CA4	Articulation	3,55
	CA5	Reflection	2,84
	CA6	Exploration	3,61

Zu erkennen ist, dass die meisten Bedingungen der verschiedenen Lernkonzepte einen Mittelwert zwischen 3 und 4 haben. Bei der Berechnung des Präsenz-Durchschnitts der einzelnen Mittelwerte der Lernbedingungen ergaben sich drei Durchschnittswerte für die einzelnen Lernkonzepte. Nach Berechnung des wie in Kapitel 3.3 beschriebenen Gesamt-Präsenz-Scores der einzelnen Lernkonzepte, ist das Lernkonzept mit den im Durchschnitt am stärksten

wahrgenommenen Lernbedingungen das DP-Konzept (3,46), gefolgt vom CA-Konzept (3,24). Die im Vergleich am schwächsten wahrgenommenen Lernbedingungen gehören zum LPP-Konzept der (3,09).

5.2 Einschätzung der Wirksamkeit

Die Ergebnisse der Antworten auf Item_B, der Einschätzung der Wirksamkeit der verschiedenen Lernbedingungen, sehen dagegen etwas anders aus. Hier schätzten die Teilnehmenden die Lernbedingung DP3 (Regelmäßiges Feedback) mit Abstand als am wirksamsten ein. Dabei beantworteten insgesamt 29 Personen die Aussage zur Wirksamkeit mit „Trifft voll zu“ und sieben mit „Trifft eher zu“, wohingegen zwei Personen „Neutral“ und „Trifft eher nicht zu“ auswählten. Dies führt zu einem Mittelwert von 4,68.

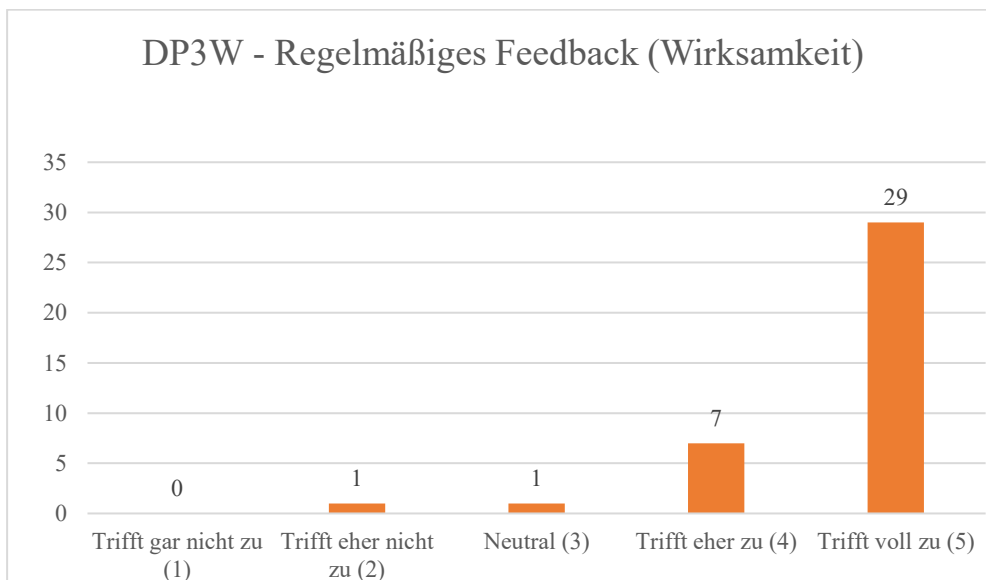


Abbildung 4: Ergebnis Einschätzung der Wirksamkeit der Lernbedingung „Regelmäßiges Feedback“

Die Lernbedingung, die in Bezug auf die Wirksamkeit als zweithöchstes eingeschätzt wurde, ist DP1 (Klar definierte Aufgaben) mit einem Durchschnittswert von 4,45. Insgesamt 33 Personen wählten die Antwortoption „Trifft voll zu“ oder „Trifft eher zu“, die restlichen fünf schätzten die Aussage mit „Neutral“ oder „Trifft eher nicht zu“ ein.

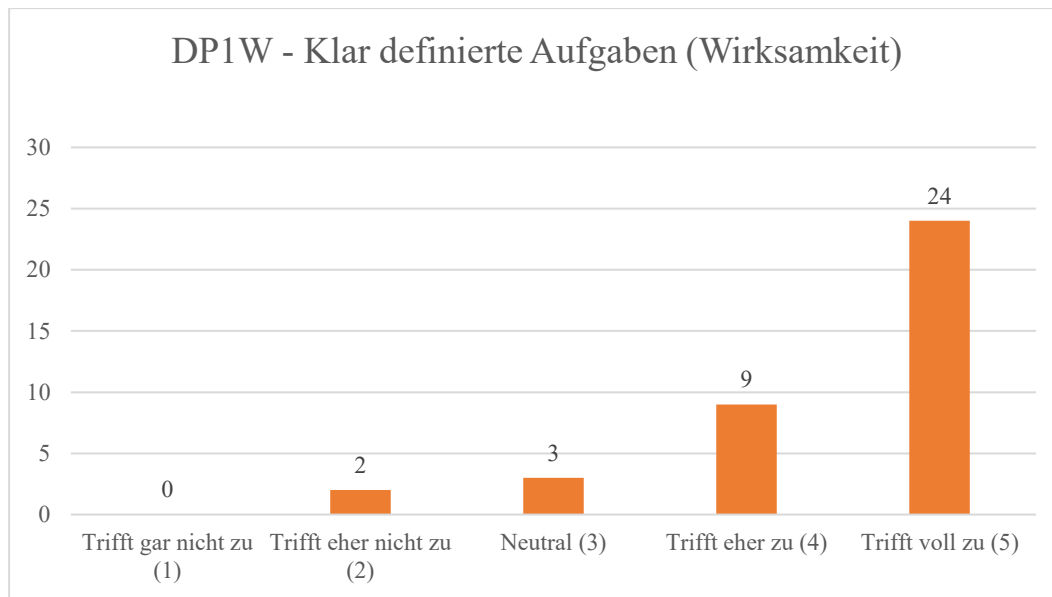


Abbildung 5: Ergebnis Einschätzung der Wirksamkeit der Lernbedingung „Klar definierte Aufgaben“

Dicht dahinter liegt mit einem Mittelwert von 4,32 die Lernbedingung CA1 (Modelling). Die Lernbedingung, die im Vergleich als am wenigsten wirksam eingeschätzt wurde ist LPP2 (Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe) mit einem Mittelwert von 3,66. In der folgenden Tabelle sind alle Mittelwerte des Items_B aufgelistet.

Tabelle 4: Mittelwerte der eingeschätzten Wirksamkeit der einzelnen Lernbedingungen

Konzept	Lernbedingung		Mittelwert $M_{\text{Wirksamkeit}}$
DP	DP1	Klar definierte Aufgaben	4,45
	DP2	Aufgaben mit angemessenem Schwierigkeitsgrad	4,03
	DP3	Regelmäßiges Feedback	4,68
	DP4	Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur	4,11
LPP	LPP1	Akzeptanz durch und Zugang zu Community of Practice	4,08
	LPP2	Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe	3,66
	LPP3	Aufgaben/Projekte spiegeln reale Bedingungen wider	3,84
	LPP4	Zunehmende Entwicklung von außenstehendem zu vollwertigem Mitglied	3,95
CA	CA1	Modelling	4,32
	CA2	Coaching	4,24
	CA3	Scaffolding und Fading	3,97
	CA4	Articulation	3,97
	CA5	Reflection	3,92
	CA6	Exploration	3,84

Auffällig ist dabei, dass die Werte der Wirksamkeit, im Vergleich zu den Ergebnissen der wahrgenommenen Präsenz der Lernbedingungen, durchschnittlich höher ausfallen, mit keinem einzigen Wert unter 3 und insgesamt sieben Durchschnittswerten über 4. Die Grenzwerte dieses Items reichen von der höchsten Ausprägung mit einem Durchschnittswert $M_{\text{Wirksamkeit}}$ von 4,68, bis zur niedrigsten Ausprägung mit einem Durchschnittswert von 3,66. Nach der Berechnung der Gesamt-Wirksamkeits-Scores wird deutlich, dass diese sich mit der Rangfolge der wahrgenommenen Präsenz decken. Mit einem Durchschnittswert von 4,32 hat das DP-Konzept die Lernbedingungen, die durchschnittlich am wirksamsten eingeschätzt werden. Darauf folgen die Bedingungen des CA- Konzeptes mit einem Gesamt-Score von 4,04 und das LPP-Konzept mit einem Wert von 3,88. Dabei ist anzumerken, dass der niedrigste

Gesamt-Score von 3,88 höher ist, als der höchste Gesamt-Score der Ergebnisse der wahrgenommenen Präsenz. Die Aussagen zur eingeschätzten Wirksamkeit der Lernbedingungen wurden also insgesamt deutlich höher bewertet als die wahrgenommene Präsenz dieser Bedingungen im Studienalltag.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse sind nicht nur die einzelnen Items der Präsenz und Wirksamkeit interessant, sondern auch die Diskrepanz der Ergebnisse unterschiedlicher Lernbedingungen. Diese wird im folgenden Kapitel dargestellt.

5.3 Diskrepanz der Items

Die Diskrepanz der Wertungen zwischen der wahrgenommenen Präsenz der Lernbedingungen und ihrer eingeschätzten Wirksamkeit kann sowohl aussagen, in welchen Bereichen die Erwartungen und die tatsächlichen Bedingungen am stärksten auseinander liegen, als auch jene aufzeigen, bei denen eine Sättigung herrscht. Anders gesagt bedeutet ein hoher positiver Diskrepanzwert zwischen Präsenz und Wirksamkeit, dass die Lernbedingung im tatsächlichen Studienalltag schwach wahrgenommen wird, sie jedoch mit einer hohen Wirksamkeit eingeschätzt wird. Ein niedriger positiver Wert bedeutet hingegen, dass die wahrgenommene Präsenz und die eingeschätzte Wirkung der Lernbedingung sehr ähnlich gewertet wurden. Ein negativer Wert würde bedeuten, dass die Lernbedingungen zwar präsent wahrgenommen werden, aber sie nicht als besonders wirksam eingeschätzt werden. Die größte Diskrepanz liegt mit einem Differenzwert von 1,66 bei der Lernbedingung LPP1 (Akzeptanz durch und Zugang zur Community of Practice). Diese scheint im Vergleich zu ihrer schwach wahrgenommenen Präsenz als sehr wirksam eingeschätzt zu werden (siehe Abbildung 7).

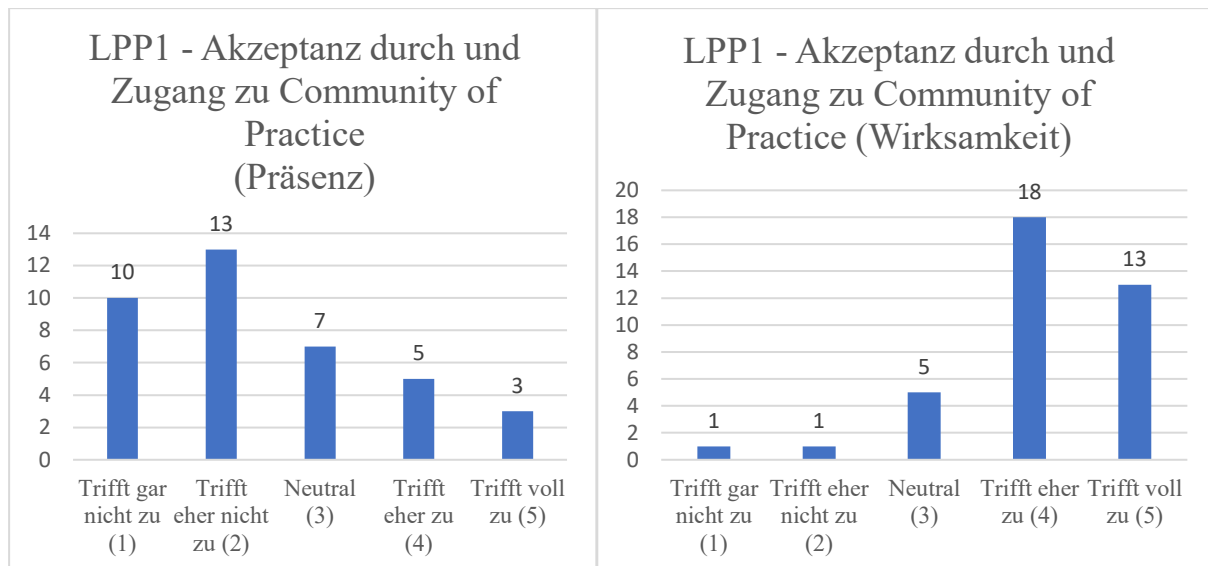


Abbildung 6: Vergleich Ergebnisse Präsenz und Wirksamkeit der Lernbedingung LPP1

Knapp dahinter liegen die Lernbedingung DP3 (Regelmäßiges Feedback) mit einem Differenzwert von 1,39 und DP4 (Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur) mit einem Differenzwert von 1,35. Auch hierbei ist die Wirksamkeit deutlich höher eingeschätzt als die wahrgenommene Präsenz der Lernbedingungen. Einen fast identischen Wert der wahrgenommenen Präsenz und eingeschätzten Wirksamkeit hat die Lernbedingung LPP2 mit einem Differenzwert von 0,05. Bei keiner der Lernbedingungen waren die Ergebnisse der wahrgenommenen Präsenz höher als die Ergebnisse zur eingeschätzten Wirksamkeit, es herrscht somit für keine Lernbedingung eine Sättigung im Studienalltag.

In der folgenden Tabelle sind alle Mittelwerte der einzelnen Lernbedingungen bezogen auf die Präsenz und die Wirksamkeit übersichtlich zum Vergleich aufgeführt. Zu beachten ist hierbei, dass die Differenzwerte durch die Berechnung $M_{\text{Wirksamkeit}} - M_{\text{Präsenz}}$ entstanden sind.

Tabelle 5: Ergebnisse aller Lernbedingungen

Konzept	Lernbedingung		Mittelwert $M_{\text{Präsenz}}$	Mittelwert $M_{\text{Wirksamkeit}}$	Differenz- wert
DP	DP1	Klar definierte Aufgaben	4,03	4,45	0,42
	DP2	Aufgaben mit angemessenem Schwierigkeitsgrad	3,74	4,03	0,29
	DP3	Regelmäßiges Feedback	3,29	4,68	1,39
	DP4	Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur	2,76	4,11	1,35
LPP	LPP1	Akzeptanz durch und Zugang zu Community of Practice	2,42	4,08	1,66
	LPP2	Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe	3,61	3,66	0,05
	LPP3	Aufgaben/Projekte spiegeln reale Bedingungen wider	3,26	3,84	0,58
	LPP4	Zunehmende Entwicklung von außenstehendem zu vollwertigem Mitglied	3,08	3,95	0,87
CA	CA1	Modelling	3,32	4,32	1
	CA2	Coaching	3,08	4,24	1,16
	CA3	Scaffolding und Fading	3,03	3,97	0,94
	CA4	Articulation	3,55	3,97	0,42
	CA5	Reflection	2,84	3,92	1,08
	CA6	Exploration	3,61	3,84	0,23

5.4 Bezug der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen

Mit Blick auf die Forschungsfragen können aus den Ergebnissen der Studie Tendenzen abgeleitet werden. Die erste Forschungsfrage bezog sich auf die Lernbedingungen, die im Studienalltag von den Studierenden am stärksten wahrgenommen werden. Wie in Kapitel 5.1 erwähnt, haben die Teilnehmenden die Lernbedingungen DP1 (Klar definierte Aufgaben) und DP2 (Aufgaben mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad) am stärksten wahrgenommen. Darauf folgten an dritter Stelle die Lernbedingungen CA6 (Exploration) und LPP2 (Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur). Diese sind von den Teilnehmenden mit Blick auf

ihre bisher besuchten Lehrveranstaltungen als die präsentesten Lernbedingungen empfunden worden. Mittels der Berechnung des Gesamt-Scores kann des Weiteren festgehalten werden, dass insgesamt die Rahmenbedingungen des DP-Konzeptes im Vergleich zu den anderen Lernkonzepten im Studienalltag am präsentesten wahrgenommen wurden. Darauf folgt das CA-Konzept und am schwächsten wahrgenommen wurden die Lernbedingungen des Konzeptes der LPP.

Die zweite Forschungsfrage widmete sich der Diskrepanz zwischen den wahrgenommenen Lernbedingungen und deren subjektiv bewerteter Wirksamkeit im Lernprozess der Studierenden. Wie in Kapitel 5.3 beschrieben, ist die Präsenz der Lernbedingungen in unterschiedlichem Maße zu ihrer Wirksamkeit bewertet worden. Die größte Differenz zwischen wahrgenommener Präsenz und eingeschätzter Wirksamkeit einer Bedingung liegt bei LPP1, der Akzeptanz durch und dem Zugang zu einer Community of Practice. Diese wurde schwach präsent bewertet aber dafür stark wirksam für den Lernerfolg eingeschätzt. Insgesamt wurden alle Lernbedingungen in ihrer Wirksamkeit höher bewertet als in ihrer subjektiv empfundenen Präsenz im Studienalltag. Für die präsentierten Ergebnisse und deren Bezug zu den Forschungsfragen bestehen auf Basis der theoretischen Grundlage einige Interpretationsmöglichkeiten, die im folgenden Kapitel analysiert werden sollen.

6 Schlussfolgerungen

Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse in Kapitel 5 werden diese nun im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand interpretiert. Die Ergebnisse dieser Studie sollen in einen größeren übersetzungswissenschaftlichen Zusammenhang gesetzt und auf Basis der Erkenntnisse Handlungsempfehlungen und Konsequenzen vorgeschlagen werden. Da nahezu jede empirische Untersuchung Potential zur Verbesserung hat, werden auch in dieser Arbeit die Limitationen dieser Studie angemerkt und im Hinblick auf die erzielten Ergebnisse reflektiert.

6.1 Theoretische Einordnung der Befunde: *Deliberate Practice* – Ein Allheilmittel für die Expertiseentwicklung?

Wie in Kapitel 5 dargelegt, zeigen die in dieser Studie erzielten Ergebnisse, dass im Durchschnitt die Lernbedingungen des DP-Konzeptes am präsentesten wahrgenommen werden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Lernbedingungen des DP-Konzeptes im Studienalltag und potentiell auch in den beiden Curricula am stärksten verankert sind. Für diese Ergebnisse gibt es unterschiedliche Erklärungsmöglichkeiten. Zum einen decken sich die Ergebnisse mit den pädagogischen Ansätzen, die es in der aktuellen Translationsdidaktik gibt. Lernbedingungen wie der Einsatz von Feedback und klar definierte Aufgaben, finden sich in heutigen Didaktikansätzen der Translationslehre wieder und haben sich als nützliche Methoden im Studienalltag bewährt (vgl. Massey & Kiraly 2021; Marczak 2018). Zum anderen ist es möglich, dass die Studierenden die Lernbedingungen des DP-Konzeptes leichter nachvollziehen und einschätzen konnten. Die vier Lernbedingungen sind sehr konkret formuliert und sind besonders in universitären Lehrveranstaltungen gut umsetzbar. Es wäre möglich, dass die Studierenden diese, im Vergleich zu situational bedingten Lernbedingungen wie denen des LPP-Konzeptes, im Rückblick klarer nachvollziehen konnten. Es scheint leichter einzuschätzen, ob man in Lehrveranstaltungen z. B. regelmäßig Feedback und klar definierte Aufgaben (sehr konkrete und messbare Bedingungen, DP3 und DP1) erhalten hat, als einzuschätzen, ob man von einer Gruppe akzeptiert wird und Zugang zu einer Community of Practice hat oder sich stetig von einem außenstehenden zu einem vollwertigen Mitglied entwickelt (stark subjektiv, LPP1 und LPP4). Dieselbe Erklärung könnte folglich auch erläutern, wieso die Präsenz des LPP-Konzeptes am schwächsten wahrgenommen wurde. Im Gegensatz zum DP-Konzept und CA-Konzept, handelt es sich bei diesem Lernkonzept überwiegend um hoch subjektiv empfindbare Lernbedingungen, die möglicherweise, und speziell in Retrospektive, nicht klar greifbar und abgrenzbar sind. Die Lernbedingungen des CA-Konzeptes sind im Kontrast dazu

zwar konkret formuliert, aber dennoch abstrakter als die Lernbedingungen des DP-Konzeptes, weil der Fokus auf der Verbalisierung kognitiver Prozesse liegt. Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen der eingeschätzten Wirksamkeit. Die Lernbedingungen des DP-Konzeptes werden im Durchschnitt als am wirksamsten eingeschätzt, die LPP-Bedingungen dagegen mit der schwächsten Wirksamkeit. Gründe für diese Ergebnisse könnten die gleichen sein, wie bei den Ergebnissen zur wahrgenommenen Präsenz. Das LPP-Konzept ist nicht so strukturiert und konkret, wie die anderen Lernkonzepte, sondern hat eine starke Ausrichtung auf den situativen Einfluss auf das Lernen. Dieser Einfluss kann von allen Studierenden unterschiedlich wahrgenommen werden und möglicherweise sind manche Studierende empfänglicher für diesen als andere. Die Lernbedingungen finden zu einem gewissen Maß im Hintergrund und unterbewusst statt und erschweren dadurch die direkte Wahrnehmung ihrer Wirksamkeit. Obwohl die Durchschnittswerte eine Rangfolge der Lernkonzepte ergeben haben, ist es dennoch interessant einige Ergebnisse einzelner Lernbedingungen zu analysieren.

Beginnend mit der Lernbedingung des regelmäßigen Erhalts von Feedback (DP3), ist zu erwähnen, dass sie den höchsten Durchschnittswert der eingeschätzten Wirksamkeit ergeben hat. Darüber hinaus, zeigt der Erhalt von Feedback in dieser Studie den zweithöchsten Differenzwert zwischen der wahrgenommenen Präsenz und der eingeschätzten Wirksamkeit auf. Dies deutet stark darauf hin, dass von Seiten der Studierenden eine hohe Nachfrage nach regelmäßigem Feedback herrscht, was wiederum mit Forschungsergebnissen übereinstimmt, in denen Übersetzer:innen Feedback als besonders hilfreich einstufen (Angelone & Marín García 2017: 136). Angelone (2026: 29) beschreibt informatives Feedback als die wahrscheinlich wichtigste Bedingung des DP-Konzeptes und betont dessen Wichtigkeit für den Lernerfolg. Obwohl diese Lernbedingung von den meisten Forscher:innen als essenziell angesehen wird, ist die Umsetzung auch im universitären Umfeld aufgrund von Zeit- und Ressourcenmangel nicht immer problemlos möglich. Die Lernbedingungen der klar definierten Aufgaben (DP1) und Aufgaben mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad (DP2) deuten beide jeweils mit einem niedrigen Differenzwert darauf hin, dass die Nachfrage in angemessenem Maße erfüllt wird. Aus curricularer Sicht besteht hierbei also kein dringender Handlungsbedarf. Überraschend ist das Ergebnis bei der Lernbedingung DP2 in Anbetracht dessen, dass eine heterogene Studierendengemeinschaft mit unterschiedlichen Kompetenzleveln es schwierig gestalten kann, für einen Großteil der Studierenden einen angemessenen Schwierigkeitsgrad zu erreichen. Dies scheint in diesem Masterstudium jedoch zu gelingen. Die Möglichkeit zur Wiederholung und Fehlerkorrektur (DP4) hingegen scheint den Studierenden als Lernbedingung zu schwach ausgeprägt. Ähnliche Ergebnisse stellt die Lernbedingung Reflection

(CA5) dar, der ein niedriger Präsenzwert, gleichzeitig jedoch eine hohe Wirksamkeit zugeschrieben wird, wodurch sich eine höhere Nachfrage nach Möglichkeiten der Reflexion im Studienalltag ableiten lässt. Wenn man nach Gruber (2021) geht, ist dieser Eindruck wenig überraschend. Laut Gruber (2021: 115) sind subjektive Erfahrungen und Erinnerungen für die Expertiseentwicklung von großer Bedeutung. Um aus diesen Erfahrungen Nutzen abzuleiten, sind Reflexionsmöglichkeiten als pädagogische Methoden äußerst sinnvoll. Gruber (2021: 116) beschreibt im Kontext der Reflexion sowohl die Lernbedingungen des DP-Konzeptes als auch die des CA-Konzeptes und betont dabei die Notwendigkeit einer außenstehenden, unterstützenden Person: „In diesem Sinne kann Reflexion dann zum Königsweg der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Expertise werden, wenn sie zielgerichtet ist und durch Dritte begleitet wird, damit sie auch zielführend wird.“ Zwei weitere Lernbedingungen des CA-Konzeptes fallen mit ihren Ergebnissen auf. Die Lernbedingung Coaching (CA2) wurde von den Studierenden je nach Studienfortschritt unterschiedlich bewertet. Teilnehmende aus dem ersten und zweiten Semester bewerteten die gezielte Unterstützung durch Dozierende als deutlich präsenter, als Teilnehmende, die im fünften Semester aufwärts studierten oder das Studium bereits abgeschlossen hatten. Die Ergebnisse der eingeschätzten Wirksamkeit wiederum fielen bei allen Teilnehmenden ähnlich hoch aus. Dies könnte dafür sprechen, dass zu Beginn des Masterstudiums ein deutlicherer Fokus auf die gezielte Unterstützung der Studierenden gelegt wird und diese im Laufe des Studiums stetig verringert wird, so wie es bei der Lernbedingung Scaffolding und Fading (CA3) vorgesehen ist. Der verhältnismäßig große Differenzwert von 1,16 bei CA2 muss also nicht zwangsläufig bedeuten, dass hierbei eine starke Nachfrage herrscht, sondern könnte lediglich aufzeigen, dass die Arbeitsweise sich im Laufe des Studiums zunehmend zu selbstverantwortlichem Lernen entwickelt. Die Lernbedingung Exploration (CA6) bewerteten die meisten Teilnehmenden als stark präsent und ebenfalls als hoch wirksam. Dass eine selbstständige Arbeitsweise und ein proaktiver Forschungsdrang unterstützt werden, deckt sich mit den Forderungen von Massey & Kiraly (2021: 241) an eine Ausbildung, die die Fähigkeiten des lebenslangen und autonomen Lernens fördert und die Studierenden ermutigt, ihre Expertiseentwicklung eigenständig voranzutreiben. Der niedrige Differenzwert von 0,23 lässt andeuten, dass diese Lernbedingung im Studienalltag ausreichend gefördert wird. Im Hinblick auf die sich immer schneller wandelnde Berufsrealität von Translator:innen und zunehmende Kompetenzanforderungen, ist die Ausbildung dieser Fähigkeiten von großer Wichtigkeit. Die Studie hat außerdem ergeben, dass die Studierenden die Aufgaben und Projekte unter realen Bedingungen (LPP3) und die Möglichkeit der Teilnahme an Prozessen der Gruppe (LPP2) als relativ stark präsent empfinden. Gleichzeitig bewerteten

sie die Lernbedingungen der Akzeptanz durch eine Community of Practice und den Zugang zu dieser (LPP1) sowie die zunehmende Entwicklung von einem außenstehenden zu einem vollwertigen Mitglied (LPP4) als schwach präsent. Die Wirksamkeit dieser beiden Lernbedingungen schätzten sie umso höher ein. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass von den Studierenden eine Nachfrage nach Lernbedingungen des situierten Lernens besteht. Inwiefern diese bereits im Studienalltag verankert sind, lässt sich jedoch, wie bereits erwähnt, aufgrund des hoch subjektiven Charakters dieser Lernbedingungen nicht klar einschätzen.

Der letzte Fragenblock der Umfrage bezog sich auf die subjektive Selbsteinschätzung der Expertiseentwicklung im Masterstudium. Die Studierenden sollten folgende Aussage aus ihrer Sicht bewerten: „Das Masterstudium führt mich sicher und direkt zu professioneller translatorischer Expertise.“ (siehe Anhang). Auffällig war bei der Auswertung der Antworten, dass die Studierenden und Absolvent:innen ab dem fünften Semester dieser Aussage stärker zustimmten, als die Studierenden aus dem ersten bis vierten Semester. Von den drei Personen, die das Studium schon beendet hatten, bewerteten zwei die Aussage mit „Trifft eher zu“ und eine mit „Trifft voll zu“. Die vier Studierenden aus dem ersten und zweiten Semester hingegen bewerteten sie mit Antwortoptionen von „Trifft gar nicht zu“ bis „Trifft eher zu“. Insgesamt wurde diese Aussage mit einem Durchschnittswert von 3,37 neutral bis eher zustimmend bewertet. Einerseits könnten diese Ergebnisse bedeuten, dass Studierende, die am Anfang ihres Studiums stehen, noch bedingt Lernerfolge und Fortschritte erlebt haben und sich möglicherweise deshalb nicht auf einem Weg zur Expertise wiedererkennen. Im Kontrast dazu können die Studierenden, die ihr Studium schon absolvierten, möglicherweise besser einschätzen, welchen Einfluss das Masterstudium auf ihre Expertiseentwicklung hatte und welche Anforderungen in der Praxis herrschen. Andererseits würde dies auch Massey & Kiralys (2021: 251) Annahme unterstreichen, dass die universitäre Ausbildung nicht in einem Stadium der Expertise endet, sondern Übersetzer:innen diese erst nach mehreren Jahren Berufserfahrung erreichen. Besonders interessant wäre es in diesem Kontext gewesen, zu wissen, wie die Studierenden diese translatorische Expertise definieren, um einen ausführlicheren Einblick in die Erwartungen und Ansichten zu erhalten.

Allgemein ist jedoch am Gesamtmittelwert des Items Wirksamkeit zu erkennen, dass alle Lernbedingungen in ihrer Wirksamkeit verhältnismäßig hoch eingeschätzt wurden. Dies lässt die Annahme zu, dass die Lernkonzepte im Gesamtbild alle subjektiv als wirksam von den Studierenden empfunden werden und eine verstärkte Präsenz dieser im Studienalltag sinnvoll wäre. Aufgrund der Tatsache, dass die vier Lernbedingungen, die am präsentesten wahrgenommenen wurden, aus allen drei Lernkonzepten stammen, kann gedeutet werden,

dass im Masterstudium der Translation an der Universität Wien bereits eine Mischung verschiedener Lernkonzepte herrscht und das Curriculum unterschiedliche Aspekte integriert. Sowohl konkrete Lernbedingungen stark strukturierter und messbarer Konzepte wie DP, als auch Formen des situierten Lernens scheinen im Studienalltag präsent zu sein. Die Ergebnisse deuten zwar auf eine vorrangige Präsenz und eingeschätzte Wirksamkeit von Lernbedingungen des DP-Konzeptes, allerdings ist hierbei aus oben genannten Gründen nicht klar, inwieweit diese Ergebnisse repräsentativ sind. Die Interpretation der Ergebnisse ist durch die starke Vereinfachung der Lernkonzepte beeinflusst. Trotz allem scheinen verschiedene Aspekte des sozial-konstruktivistischen Ansatzes, wie authentische Projekte unter realistischen Bedingungen und Gruppen- sowie Projektarbeiten vorhanden zu sein. Aus Sicht der Forschenden sollte genau eine solche Verflechtung verschiedener Lernkonzepte und Lernbedingungen angestrebt werden, um Kombinationseffekte verschiedener Einflüsse zu erreichen und sicherzustellen, dass man unterschiedliche Lerntypen erreicht (Massey & Kiraly 2021: 254). Im Interesse der Studierenden wäre es empfehlenswert, diese Kombination aus verschiedenen Lernbedingungen verstärkt im Curriculum zu verankern.

Bevor die angedeuteten Limitationen dieser Studie ausführlich behandelt werden, widmet sich das folgende Kapitel den didaktischen Konsequenzen, die dieser Studie abzuleiten sind, und bietet verschiedene Handlungsempfehlungen für die Umsetzung.

6.2 Didaktische Konsequenzen und Handlungsempfehlungen

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich einige Konsequenzen und Handlungsempfehlungen ableiten. Wie in Kapitel 6.1 beschrieben, gibt es gewisse Lernbedingungen, bei denen von einer erhöhten Nachfrage seitens der Studierenden ausgegangen werden kann. So ist beispielsweise regelmäßiges Feedback ein Aspekt, der von den meisten Studierenden als besonders wirksam für den Lernerfolg angesehen wird. In der beruflichen Praxis ist informatives Feedback aufgrund von Zeit- und Ressourcenmangel ein seltenes Gut. Wie Angelone und Marín García (2017: 127) es treffend beschreiben, entspricht das Motto „no news is good news“ im Alltag von Übersetzer:innen der Wahrheit. Dies führt unweigerlich dazu, dass angehende Translator:innen nach ihrem Studienabschluss wenig Zugang zu Feedback haben werden, genauso wie es selten zu Möglichkeiten zur Wiederholung und Fehlerkorrektur von Aufgaben kommt. Diese Realität macht es umso wichtiger, diese Aspekte im Studienalltag auszubauen und den Studierenden so lange wie möglich die Chance zu geben, eine konstruktive Bewertung ihrer Ergebnisse und Produkte zu erhalten, um diese korrigieren

zu können. In der Folge stellt sich die Frage, wie ein verstärkter Einsatz von Feedback umgesetzt werden kann. Vor dem Hintergrund der Studienerkenntnisse, dass Übersetzer:innen das Feedback von anderen Übersetzer:innen besonders hilfreich finden (Angelone & Marín García 2017: 137), könnte der Nachfrage nach Feedback einerseits nachgekommen werden, indem verschiedene Formen von Peer-to-Peer-Feedback eingesetzt werden, andererseits bietet ein kombinierter Einsatz von KI eine andere Möglichkeit. Wie in Kapitel 2.2.3 angesprochen, ist der Einfluss und die Nutzung von KI sowohl im alltäglichen Leben, als auch im akademischen Kontext nicht mehr wegzudenken. Obwohl es klare Bedenken im Zusammenhang mit diesem Einfluss gibt, bestehen genauso auch positive Aspekte und Nutzungsmöglichkeiten der KI. Angelone (2026) hat hierzu in einer kürzlich erschienenen Arbeit die Einsatzmöglichkeiten generativer KI-Tools analysiert und explizit in Bezug zu Lernbedingungen des DP-Konzeptes gesetzt. Er hält fest, dass es aufgrund von unterschiedlichen Hürden nicht möglich ist, Studierenden in ihrem Lernprozess eine Eins-zu-eins-Betreuung zu bieten. So erschweren unterschiedliche Lernbedürfnisse, Interessen und Erfahrungen sowie die allgemeine Heterogenität der Studierenden eine individuelle Betreuung (Angelone 2026: 30). Dies führt dazu, dass Feedback unter diesen Umständen oberflächlicher und weniger detailliert ausfallen kann. Hierbei könnte generative KI eine entscheidende Rolle spielen. Laut Angelone (2026: 32ff.) könnten generative KI-Tools die unterstützende Funktion eines MKOs (*more knowledgeable other*) übernehmen und bestimmte Lernbedingungen des DP-Konzeptes ermöglichen. So wäre es beispielsweise denkbar, dass Studierende mittels geeigneter KI-Prompts in Echtzeit direktes Feedback zu ihren Translationsprozessen und -ergebnissen erhalten (Angelone 2026: 33). Dadurch würden nicht nur Feedback-, sondern auch Reflexionsmöglichkeiten für Studierende geschaffen. Das Verfassen der Prompts ist maßgeblich dafür verantwortlich, wie effektiv der Lernerfolg für die Studierenden ist. Um eigene Fehler und Muster selbst erkennen und reflektieren zu können, sollte in den Prompts spezifiziert werden, dass die KI-Tools keine expliziten Fehler aufzeigen, sondern lediglich Hinweise darauf geben, welche Art von Fehlern an welcher Stelle zu finden sind. Daraufhin könnte die KI ähnliche Übungsaufgaben erstellen und diese in angemessenem Schwierigkeitsgrad erhöhen, um wiederkehrende Fehlermuster abzutrainieren. Angelone (2026: 33) argumentiert, dass der Einsatz von generativen KI-Tools das selbstgesteuerte Lernen fördert und durch die interaktiven Elemente der Prompts und des direkten Feedbacks die intrinsische Motivation der Studierenden gesteigert werden kann. Als MKO könnte die KI eine Form des Coachings übernehmen und die Studierenden ähnlich zu einer Lehrkraft bei der Bewältigung von Aufgaben unterstützen. Der wichtigste Aspekt, der diesem potenziell effektiven Einsatz von generativen KI-Tools jedoch vorausgeht, ist ein

umfassendes Verständnis dieser Technologie und ihrer Gefahrenpotenziale (Zhang & Doherty (2025: 249). Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass Studierende im korrekten Umgang mit KI-Tools im Allgemeinen, aber vor allem mit generativen KI-Tools, geschult werden. Eine Studie von Zhang & Doherty (2025: 246f.) hat ergeben, dass eine hohe Anzahl an Lernenden nicht genau über die ethischen Bedenken im Zusammenhang mit der Nutzung von KI aufgeklärt ist. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, das Verständnis von und den Umgang mit (generativer) KI bereits zu Anfang der Ausbildung anzusiedeln und die Studierenden zu eigenständiger Weiterbildung in diesem Bereich zu ermutigen. Dies fördert nicht nur den allgemeinen Lernerfolg während des Studiums, sondern verschafft den Absolvent:innen mit ausgeprägten KI-Kompetenzen potenziell auch einen Vorteil auf dem Übersetzungsmarkt (Zhang & Doherty 2025: 238). Eine effektive Nutzung dieser Tools ist nur möglich, wenn die Nutzenden genug Grundwissen haben, um Fehler zu erkennen und kritisch mit dem Output umzugehen (Angelone 2026: 41). KI sollte somit zunächst als übergeordnetes Thema im Allgemeinen behandelt werden und die korrekte und effektive Nutzung vermittelt werden, bevor dann zu konkreten inhaltlichen Anwendungsmöglichkeiten übergegangen werden kann. Viele Universitäten haben bereits in unterschiedlicher Form auf diese Entwicklungen reagiert und es erscheint zunehmend Forschungsliteratur zu diesem hochaktuellen Thema (vgl. Cui et al. 2025; Angelone 2026; Krüger 2023; Shahmerdanova 2025; Penet et al. 2025). Die Veränderungen, die sich in den letzten Jahren ergeben haben, sind so tiefgreifend, dass es aus Verantwortung gegenüber zukünftigen Studierenden erforderlich ist, sich intensiv und vorausschauend damit auseinanderzusetzen. Cui et al. (2025: 228) beschreiben die Situation wie folgt: „The integration of AI in translation education demands more than mere tool training; it requires a fundamental shift in pedagogical design”.

Vorausgesetzt der Einsatz von KI-Tools könnte eine Entlastung für Lehrkräfte im Zusammenhang mit Lernbedingungen des DP-Konzeptes bedeuten, wäre es denkbar, dass die gewonnene Zeit in die Förderung anderer Lernbedingungen fließen könnte, die nicht von KI-Tools übernommen werden können. So könnte beispielsweise ein konkreterer Fokus auf die Einbindung von Studierenden in eine Community of Practice stattfinden, um das Akzeptanzgefühl durch diese Gemeinschaft zu erhöhen. Bei steigendem technologischen Einfluss erscheint eine verstärkte Bemühung um Rahmenbedingungen des situierten Lernens zu schaffen als ein sinnvoller Ansatz.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar einige Ergebnisse der Lernbedingung einen Differenzwert ergeben haben, der auf eine Nachfrage dieser schließen lässt, aber insgesamt auch eine Präsenz dieser wahrgenommen wurde. Für die Lernbedingungen, bei denen

die Nachfrage am höchsten scheint, bieten sich einige Handlungsmöglichkeiten an. Den größten Einfluss könnte hierbei der Einsatz generativer KI-Tools haben. Inwiefern dies in Zukunft umgesetzt werden wird und ob es folglich zu einem signifikanten Unterschied in der Nachfrage seitens der Studierenden führen könnte, bleibt abzuwarten. Ebenfalls zu beachten ist die Tatsache, dass in dieser Studie die subjektiv eingeschätzte Wirksamkeit erfragt wurde und es keinerlei Informationen dazu gibt, ob diese eingeschätzte Wirksamkeit mit tatsächlichen Lernerfolgen einhergeht. Trotz allem könnte unabhängig davon eine verstärkte Präsenz der Lernbedingungen die Motivation der Studierenden antreiben. Hervorzuheben sind bei der vorangegangenen Analyse und Interpretation der Ergebnisse dieser Studie die deutlichen Limitationen, die diese Studie aufweist. Diese werden im folgenden Kapitel behandelt.

6.3 Methodische Reflexion

Bei der Auswertung jeder Studie, ist es notwendig, die potenziellen Limitationen zu analysieren und diese kritisch in Verbindung mit den Ergebnissen einzuordnen. Bei der Betrachtung der vorliegenden Studie sind erhebliche Limitationen zu erkennen. Wie bereits erwähnt, sind die ausgewählten Lernkonzepte in dieser Arbeit stark vereinfacht dargestellt worden. Gründe dafür waren eine erleichterte Greifbarkeit der Konzepte und Isolierung der Hauptmerkmale, um diese in der Studie untersuchen und vergleichen zu können. Dadurch wurden jedoch vereinzelt wichtige Einflussfaktoren und zusätzliche Aspekte der Lernbedingungen vernachlässigt. Der Lernerfolg mithilfe des DP-Konzeptes wird beispielsweise zusätzlich zu den vier beschriebenen Rahmenbedingungen noch von der intrinsischen Motivation der Lernenden bedingt, die einen erheblichen Einfluss auf das Durchhaltevermögen der Lernenden haben kann (Ericsson et al. 1993: 367). Die intrinsische Motivation gehörte im Rahmen dieser Studie allerdings nicht zum Forschungsziel, da untersucht werden sollte, welche Lernbedingungen als äußere Einflussfaktoren im Studienalltag des Masters Translation vorhanden sind. Es wäre dennoch sehr interessant gewesen, ein Stimmungsbild der Studierenden in Bezug auf ihre Lernmotivation zu erhalten und vergleichen zu können, ob Antworten je nach Grad der persönlichen Motivation anders ausgefallen wären. Des Weiteren sind Lernbedingungen wie Feedback und die Unterstützung durch Lehrkräfte in mehreren Lernkonzepten vorhanden. Feedback ist streng genommen ein Teil des Coachings des CA-Konzeptes, wurde jedoch in der Formulierung der Aussage im Fragebogen nicht explizit erwähnt (siehe Anhang). Genauso wurde im DP-Konzept keine Bedingung zur Unterstützung durch eine außenstehende Lehrkraft einbezogen, die jedoch in vielen Einsatzbereichen des DP-Konzeptes integriert ist.

Die Trennung der Lernkonzepte war zu vereinfacht und hat besonders in Bezug auf die Ergebnisse des präsentesten und wirksamsten Lernkonzepts möglicherweise ein verfälschtes Bild ergeben. Zur Durchführung der Studie war die klare Trennung hilfreich, dennoch muss die weitaus größere Komplexität der Lernkonzepte betont werden.

Eine weitere Limitation dieser Studie stellte sich beim Vergleich der Lernkonzepte heraus. Wie in 6.1 bereits erwähnt, liegt die Vermutung nahe, dass die einzelnen Lernbedingungen nicht klar verglichen werden konnten, weil sie in ihrer Natur so unterschiedlich sind. Konkrete und explizite Lernbedingungen wie der Erhalt von Feedback oder klar definierte Aufgaben könnten leichter zu überprüfen gewesen sein, als die Akzeptanz durch eine Community of Practice und der Zugang zu dieser. Ebenso ist beispielsweise die eigene zunehmende Entwicklung von einem außenstehenden zu einem vollwertigen Mitglied einer Community of Practice für Studierende aus dem ersten oder zweiten Semester nicht so einfach einzuschätzen, wie für Studierende aus dem fünften Semester oder Absolvent:innen. Daraus ergibt sich ebenfalls eine weitere Hürde dieser Studie, welche sich auf die Art der Befragung bezieht. Die Teilnehmenden wurden gebeten, aus ihrer Erinnerung eine Einschätzung dieser Lernbedingungen vorzunehmen. Dies allein kann je nach Länge der vergangenen Zeit sehr anspruchsvoll und fehleranfällig sein. Dass sie darüber hinaus auch einen Durchschnitt über alle besuchten Lehrveranstaltungen ziehen sollten, erhöht das Risiko für Verzerrungen der Ergebnisse. Um ein repräsentativeres Ergebnis zu erhalten, wäre es nötig gewesen, alle Aussagen zu einzelnen Lehrveranstaltungen zu überprüfen. Dies wäre allerdings in Bezug auf den verbundenen Aufwand und Umfang nicht möglich gewesen. Durch die Reduktion der Lernkonzepte auf diese isolierten Bedingungen und die Bewertung der Aussagen im Durchschnitt aller Lehrveranstaltungen, war es möglich, eine Befragung zu konzipieren, die die Teilnehmenden nicht überforderte und eine hohe Rücklaufquote ermöglichte. In Bezug auf die erzielten Ergebnisse ist ebenfalls zu erwähnen, dass die Antworten der Studierenden rein subjektiv sind und sich daraus nicht sicher ableiten lässt, welche Lernbedingungen wirklich am präsentesten im Studienalltag sind. Dennoch ist diese subjektive Einschätzung, vor allem in Kombination mit der eingeschätzten Wirksamkeit, ein interessanter Einblick in die Sicht der Studierenden. Die Tatsache, dass die Befragung von Studierenden ausgefüllt wurde, die sowohl im alten Curriculum (2015) als auch im neuen Curriculum (2024) studieren, könnte ebenfalls eine Verzerrung der Ergebnisse begünstigt haben. Dadurch, dass einige Studierende auch während ihres Studiums einen Curriculumswechsel vollzogen haben und ihre Antworten sowohl auf Lehrveranstaltungen des alten als auch des neuen bezogen haben, ist eine Trennung dieser unmöglich. Des Weiteren wurden nur geschlossene Fragen in der Umfrage einbezogen, wodurch

verhältnismäßig oberflächliche Antwortergebnisse erzielt werden. Offene Fragen oder die Möglichkeit, an einigen Stellen ausführlichere Antworten zu geben, hätten ein deutlich tiefgreifendes Verständnis der Sicht der Studierenden ermöglicht. In Untersuchungen, in denen vereinzelte Lernbedingungen und deren Auswirkungen untersucht werden sollten, wären offene Fragen oder ein Interviewmethode eine sinnvollere Wahl. In dieser Untersuchung und im Hinblick auf die Teilnehmendenzahl war eine geschlossene Umfrage die passendere Wahl.

Obwohl die vorliegende Studie einige Limitationen aufweist, die potenziell zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt haben könnten, geben die Ergebnisse dieser Studie einen interessanten Einblick in die Sicht der Studierenden auf die wahrgenommene Präsenz und die eingeschätzte Wirksamkeit bestimmter Lernbedingungen im Studienalltag. Anhand dieser Ergebnisse könnten weitere Untersuchungen gemacht werden mit dem Forschungsziel, die Lernbedingungen zu identifizieren, die die Studierenden für ihren Lernerfolg am wirksamsten empfinden, und diese folglich zu fördern. Im Zuge der Veränderungen, die in den letzten Monaten und Jahren durch die Entwicklung von KI entstanden sind, ist es sinnvoll, die pädagogischen Ansätze zu hinterfragen und diese mithilfe der Ansichten der Studierenden zusammen anzupassen.

7 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse und Impulse für zukünftige Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die komplexen Rahmenbedingungen der Expertiseentwicklung im Kontext der translatorischen Ausbildung im Masterstudium der Universität Wien zu untersuchen. In einem Forschungsfeld, welches sich seit den 1980er Jahren rasant entwickelt hat, markiert die aktuelle Transformation der Arbeitswelt durch technologische Innovationen einen Wendepunkt, der eine kritische Bestandsaufnahme der universitären Lehre dringlicher denn je macht.

Die translationswissenschaftliche Expertiseforschung blickt auf eine vergleichsweise junge, aber äußert dynamische Geschichte zurück. Sie entwickelte sich vor allem seit den 1980er Jahren, als Übersetzen und Dolmetschen zunehmend nicht mehr nur als sprachliche Übertragung, sondern als komplexe kognitive Leistung verstanden wurden. Seit den frühen kognitionswissenschaftlichen Ansätzen hat sich das Verständnis dessen, was Expert:innen auszeichnet, grundlegend gewandelt. War die frühe Forschung noch stark von der Analyse isolierter kognitiver Teilprozesse geprägt, so hat sich das Bild heute zu einem ganzheitlichen, multidimensionalen Kompetenzgefüge verschoben. Gleichzeitig vollzog sich in der allgemeinen Lehr- und Lernforschung ein Wandel weg von einer rein instruktionsbasierten Lehre, in der Wissen passiv vermittelt wurde, hin zu konstruktivistischen und kollaborativen Modellen. Der Fokus liegt heute auf authentischen Rahmenbedingungen und der Einbeziehung situationaler Faktoren, die das Lernen beeinflussen. In der modernen Translationsdidaktik wird Lernen zunehmend als sozialer Prozess verstanden, der innerhalb einer *Community of Practice* stattfindet. Die technologischen Entwicklungen der letzten Zeit und insbesondere die Integration von KI in den translatorischen Arbeitsalltag, fordern das Expertiseverständnis erneut heraus. Curricula können heute keine *One-size-fits-all*-Lösungen mehr sein, sondern müssen flexibel auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen reagieren und dabei auf fundierte Lernkonzepte der Expertiseforschung zurückgreifen.

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung standen die drei Lernkonzepte *Deliberate Practice* (DP), *Legitimate Peripheral Participation* (LPP) und *Cognitive Apprenticeship* (CA). Durch eine Online-Umfrage wurde die subjektive Einschätzung der Studierenden im Master Translation mit einem übersetzungswissenschaftlichen Schwerpunkt erhoben, um sowohl die wahrgenommene Präsenz der Lernbedingungen dieser Lernkonzepte als auch deren eingeschätzte Wirksamkeit und die daraus resultierende Diskrepanz der Ergebnisse zu analysieren. Trotz der methodischen Limitationen dieser Studie lassen die Ergebnisse deutliche

Tendenzen erkennen. So erwies sich das DP-Konzept dabei als das im Durchschnitt am präsentesten wahrgenommene Lernkonzept. Insbesondere die Lernbedingungen der klar definierten Aufgaben und Aufgaben mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad erzielten hohe Werte in der Präsenz. Dies lässt zwei Interpretationen zu: Einerseits sind die Merkmale des DP-Konzeptes im Vergleich zu den eher abstrakten, situationalen Faktoren des situierten Lernens (wie bei LPP und CA) sehr konkret formuliert und für Studierende somit möglicherweise leichter identifizierbar. Andererseits deutet vieles darauf hin, dass die aktuellen Curricula bereits stark an den Methoden des DP-Konzeptes orientiert sind, was sich in einer strukturierten, aufgabenorientierten Unterrichtsgestaltung widerspiegelt. Ein besonders aufschlussreiches Ergebnis lieferte die Analyse der eingeschätzten Wirksamkeit. Über alle untersuchten Konzepte hinweg schätzten die Studierenden die Wirksamkeit der Lernbedingungen durchgehend höher ein, als deren tatsächlich wahrgenommene Präsenz im Studium. Diese Ergebnisse verdeutlichen eine Nachfrage nach einer Intensivierung bestimmter Lernbedingungen und didaktischer Elemente. Herausragend ist hierbei die Lernbedingung des regelmäßigen Feedbacks. Mit einem Wirksamkeitswert von 4,68 von 5 Punkten unterstrichen die Teilnehmenden die immense Bedeutung von Feedback für ihren Lernerfolg. Dies korreliert direkt mit den theoretischen Erkenntnissen, wonach Expertise ohne zeitnahe und präzise Evaluation kaum erreichbar ist (Ericsson et al. 1993: 367). Ähnlich verhält es sich mit der Reflexion, auch hierbei klafft eine deutliche Lücke zwischen dem Wunsch der Studierenden nach tiefergehender Analyse ihrer eigenen Lernprozesse und der im Studienalltag erlebten Realität.

Aus den identifizierten Diskrepanzen lassen sich konkrete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung zukünftiger Masterstudiengänge ableiten. Die Ergebnisse deuten an, dass eine Notwendigkeit besteht, Lernbedingungen wie den Erhalt von Feedback, Reflexionsmöglichkeiten oder auch die Möglichkeit zur Wiederholung und gezielten Verbesserung von Aufgaben auszubauen. Angesichts begrenzter Ressourcen und hoher Dozierendenbelastung bietet (generative) KI hierbei ein bisher kaum ausgeschöpftes Potenzial. KI-Tools können dazu genutzt werden, individuelles Feedback für Studierende zu generieren. Die Art und der Umfang des Feedbacks können dabei mithilfe verschiedener KI-Prompts beliebig und den Anforderungen entsprechend angepasst werden. Dies würde es Studierenden ermöglichen, ihre Ergebnisse in Echtzeit zu korrigieren und zu verfeinern, ohne auf die zeitlich begrenzten Kapazitäten der Lehrkräfte angewiesen zu sein. Darüber hinaus könnten KI-Tools die Funktionen des Coachings und Scaffoldings übernehmen. Intelligente Systeme könnten genau dann Unterstützung anbieten, wenn die Lernenden sie benötigen, und diese Hilfe im Lernprozess stetig abbauen (Fading), je sicherer die Studierenden werden. Eine solche Implementierung ist jedoch

untrennbar mit der gezielten Förderung eines umfassenden KI-Verständnisses verbunden. Damit KI-Tools tatsächlich eine Steigerung der Lerneffizienz bewirken, müssen sie als reflektiert genutzte Werkzeuge verstanden werden. Für eine effiziente und vor allem sichere Nutzung ist ein tiefgreifendes Verständnis der Funktionsweise dieser Systeme unerlässlich. Studierende müssen dazu befähigt werden, die Grenzen der Technologie im Hinblick auf das Fehlerrisiko, Bias und datenschutzrechtliche Grauzonen erkennen und kritisch hinterfragen zu können. Die Ausbildung einer KI-Kompetenz sollte daher integraler Bestandteil des Curriculums sein. Wie am neuen Curriculum des Masters Translation aus dem Jahre 2024 zu erkennen ist, scheint eine solche Implementierung und ein erhöhter Fokus auf eine verantwortungsvolle Nutzung von KI-Tools bereits im Gange zu sein. Eine solche technologische Entlastung würde den Dozierenden den nötigen Freiraum verschaffen, um sich auf jene Aspekte der Lehre zu konzentrieren, die nicht automatisierbar sind: ein verstärkter Fokus auf die Einbindung der Studierenden in eine Community of Practice, die Intensivierung von kollaborativer Arbeit im Studienalltag und die Förderung von Soft Skills. In einer Arbeitswelt, in der die KI-unterstützte Übersetzung zur Norm wird, ist es genau diese menschliche, interpersonelle Komponente, die die Expert:innen vom Algorithmus abhebt. Eine balancierte Mischung aus technologisch gestützter Effizienz und menschlich-situativem Lernen sollte daher das Ziel moderner Didaktik sein.

Die Translationsforschung hat das Thema Expertise als zentralen Ankerpunkt erkannt. Doch in einer Zeit, in der sich das Berufsbild der Übersetzer:innen schneller wandelt als je zuvor, darf die Forschung nicht statisch bleiben. Es ist von entscheidender Bedeutung, angehende Expert:innen nicht nur fachlich, sondern auch meta-kognitiv auf eine Zukunft vorzubereiten, deren technologische Parameter sich ständig verschieben. Zukünftige Studien sollten hier ansetzen und untersuchen, wie Studierende selbst den Begriff der Expertise im Zeitalter der KI definieren. Welche Kompetenzen empfinden sie als marktentscheidend? Besonders spannend bleibt die Frage, wie die KI-gestützte Arbeit langfristig die kognitiven Prozesse und die Hirnleistung von Übersetzer:innen verändert. Ebenfalls interessant sind die Fragen, wie sich die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen bei Studierenden potenziell wandelt und wie der Einfluss von KI die Art und Weise verändert, wie Studierende das Lernen lernen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Lücke zwischen Theorie und Praxis geschlossen werden muss. Nur durch eine agile Translationsdidaktik, die theoretische Erkenntnisse der Expertiseforschung mit den technologischen Realitäten der Praxis verknüpft, kann sichergestellt werden, dass die Ausbildung im Master Translation auch in einer KI-geprägten

Zukunft ihren Wert behält. Heute mehr denn je gilt: Expertise ist kein Zielzustand, sondern ein fortwährender Prozess der Anpassung.

8 Literatur

- Anderson, John R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review* 89 (4), 369–406. DOI: 10.1037/0033-295X.89.4.369
- Anderson, John R.; Reder, Lynne M. & Simon, Herbert A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher* (25) 4, 5–11.
- Angelone, Erik (2026). Generative AI as a facilitator of deliberate practice in translator training. In: Penet, JC; Moorkens, Joss & Yamada, Masaru (eds) *Teaching translation in the age of generative AI: New paradigm, new learning*. Berlin: Language Science Press, 27–47. DOI: 10.5281/zenodo.17641066
- Angelone, Erik & Marín García, Álvaro (2017). Expertise acquisition through deliberate practice: Gauging perceptions and behaviors of translators and project managers. *Translation Spaces* 6 (1), 122–158. DOI: 10.1075/ts.6.1.07ang
- Ackerman, Phillip L. (2005). Ability determinants of individual differences in skilled performance. In: Sternberg, Robert J. & Pretz, Jean E. (eds) *Cognition and Intelligence: Identifying the Mechanisms of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 142–159. DOI: 10.1017/CBO9780511607073.009
- Ackerman, Phillip L. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence* (45), 6–17. DOI: 10.1016/j.intell.2013.04.009
- Bell, Roger T. (1991). *Translation and Translating. Theory and Practice*. London: Longman.
- Chase, William G. & Simon, Herbert A. (1973). The mind’s eye in chess. In: Chase, William G. (ed.) *Visual information processing*. New York: Academic Press, 215–281.
- Chesterman, Andrew (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chi, Michelene T. H.; Glaser, Robert & Farr, Marshall (eds) (1988). *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, Allan; Brown, John S. & Newman, Susan E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, Lauren (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 453–494.
- Cui, Feng; Li, Defeng & Zhuang, Chiyuan (2025). Introduction: transforming translation education through Artificial Intelligence. *The Interpreter and Translator Trainer* 19, 227–233. DOI: 10.1080/1750399X.2025.2561258

- da Silva, Igor (2020). Translation, expert performance and cognition. In: Alves, Fabio & Jakobson, Arnt (eds) *The Routledge Handbook of Translation and Cognition* (1st ed.). London: Routledge, 461–477.
- de Candolle, Alphonse (1873). *Histoire des sciences et des savants depuis deux siècles: suivie d'autres études sur des sujets scientifiques*. Genf: Fayard.
- Dreyfus, L. Hubert & Dreyfus, E. Stuart (1986). *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- de Groot, Adriaan D. (1946). *Het denken van den schaker. Een experimenteel-psychologische studie*. Amsterdam: Noord Hollandsche.
- Döring, Nicola (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg/Berlin: Springer.
- EMT (2022). EMT Kompetenzrahmen. https://translation.ec.europa.eu/get-involved-european-language-initiatives/european-masters-translation_en (Stand: 01.01.2026).
- Ericsson, K. Anders & Charness, Neil (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist* 49 (8), 725–747.
- Ericsson, K. Anders; Krampe, T. Ralf, & Tesch-Römer, Clemens (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review* 100 (3), 363–406.
- Ericsson, K. Anders; Charness, Neil; Feltovich, Paul J. & Hoffman, Robert R. (eds) (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (1st ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. Anders; Hoffman, Robert R.; Kozbelt, Aaron & Williams, A. Mark (eds) (2018). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitts, Paul M. & Posner, Michael I. (1967). *Human Performance*. Oxford: Brooks/Cole.
- Gagné, François (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. *Journal for the Education of the Gifted* 22 (2), 109–136.
- Gagné, François (2008). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: MacFarlane, Bronwyn & Stambaugh, Tamra (eds) *Leading Change in Gifted Education: The Festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press, 61–80.
- Galton, Francis (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.

- González-Davies, Maria & Enríquez-Raído, Vanessa (2016). Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer* 10 (1), 1–11. DOI: 10.1080/1750399X.2016.1154339
- Gruber, Hans (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (1), 108–117. DOI: 10.25656/01:22111
- Hambrick, David Z.; Campitelli, Guillermo & Macnamara, Brooke N. (eds) (2017). *The Science of Expertise: Behavioral, Neural, and Genetic Approaches to Complex Skill* (1st ed.). New York: Routledge.
- Hambrick, David Z.; Macnamara, Brooke N.; Campitelli, Guillermo; Ullen, Fredrik & Mosing, Miriam (2016). A new look at expertise: Beyond the experts are born vs. made debate. In: Ross, Brian H. (ed.) *Psychology of Learning and Motivation*. Cambridge, MA: Academic Press, 1–55.
- Hambrick, David Z.; Oswald, Frederick L.; Altmann, Erik M.; Meinz, Elizabeth J.; Gobet, Fernand & Campitelli, Guillermo (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence* 45, 34–45.
- Harris, Brian. (1977). The Importance of Natural Translation. *Working Papers on Bilingualism* 12, 96–114.
- Harteis, Christian; Billett, Stephan & Gruber, Hans (2020). Expertiseentwicklung: Umwandlung von Wissen in Können. In: Hermkes, Rico; Neuweg, Georg H. & Bonowski, Tim (eds.) *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. Bielefeld: wbv, 155–174.
- Hoffman, Robert R. (1998). How Can Expertise be Defined? Implications of Research from Cognitive Psychology. In: Williams, Robin; Faulkner, Wendy & Fleck, James (eds) *Exploring Expertise*. London: Palgrave Macmillan, 81–100.
- Hoffman, Robert R. (2017). Scientific Methodology and Expertise Studies: Massaging the Scar Tissue. In: Hambrick, David Z.; Campitelli, Guillermo & Macnamara, Brooke N. (eds) (2017). *The Science of Expertise: Behavioral, Neural, and Genetic Approaches to Complex Skill* (1st ed.). New York: Routledge, 444–453.
- Hurtado Albir, Amparo (2020). Translation competence and its acquisition. In: Alves, Fabio & Jakobsen, Arnt (eds) *The Routledge Handbook of Translation and Cognition* (1st ed.). London: Routledge, 389–415.
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. (1st ed) London: Routledge.

- Krüger, Ralph (2023). Artificial intelligence literacy for the language industry – with particular emphasis on recent large language models such as GPT-4. *Lebende Sprachen* 68 (2), 283–330. DOI: 10.1515/les-2023-0024
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, Xiaofan & Zhong, Baichang (2025). Integrating generative Artificial Intelligence into student learning: A systematic review from a TPACK perspective. *Educational Research Review* 49, 100741.
- Mandl, Heinz; Gruber, Hans & Renkl, Alexander (1993). Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, Heinz; Dreher, Michael & Kornadt, Hans-Joachim (eds) *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*. Göttingen: Hogrefe, 203–227.
- Marczak, Mariusz (2018). Translation Pedagogy in the Digital Age: How digital technologies have been altering translator education. *Angles* 7. DOI: 10.4000/angles.895
- Massey, Gary & Kiraly, Don (2021). The Dreyfus Model as a Cornerstone of an Emergentist Approach to Translator Expertise Development. In: Mangiante, Elaine S. & Peno, Kathy (eds) *Teaching and Learning for Adult Skill Acquisition. Applying the Dreyfus and Dreyfus Model in Different Fields*. Charlotte: Information Age Publishing, 237–266.
- Massey, Gary & Ehrensberger-Dow, Maureen (2026). Translation competence in the age of generative AI: Debates, dilemmas, directions. In: Penet, JC; Moorkens, Joss & Yamada, Masaru (eds) *Teaching translation in the age of generative AI: New paradigm, new learning*. Berlin: Language Science Press, 3–26. DOI: 10.5281/zenodo.17641064
- Massey, Gary; Kiraly, Don & Hofmann, Sascha (2018). Beyond teaching: towards co-emergent praxis in translator education. In: Ahrens, Barbara; Hansen-Schirra, Silvia; Krein-Kühle, Monika; Schreiber, Michael & Wienen, Ursula (eds) *Translation – Didaktik – Kompetenz*. Frankfurt & Timme, 11–64. <https://doi.org/10.21256/zhaw-4027>
- Muñoz Martín, Ricardo (2014). Situating translation expertise. A review with a sketch of a construct. In: Schwieter, John W. & Ferreira, Aline (eds) *The Development of Translation Competence Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2–56.
- Neubert, Albrecht (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. In: Schäffner, Christina & Adab, Beverly (eds) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 3–18. <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>

- PACTE GROUP (2017). Chapter 2. PACTE Translation Competence model: A holistic, dynamic model of Translation Competence. In: Hurtado Albir, Amparo (ed.) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/New York: John Benjamins, 35–42.
- Penet, JC; Moorkens, Joss & Yamada, Masaru (eds) (2026). *Teaching translation in the age of generative AI: New paradigm, new learning?* Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.17580856
- Piaget, Jean (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: W.W. Norton & Co.
- Plomin, Robert; Shakeshaft, Nicholas G.; McMillan, Andrew & Trzaskowski, Maciej (2013). Nature, nurture, and expertise. *Intelligence* 45, 46–59.
- Presas, Marisa (2000). Bilingual competence and translation competence. In: Schäffner, Christina & Adab, Beverly (eds) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 19–31.
- Pym, Anthony (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Translator's Journal* 48 (4), 481–497. DOI: 10.7202/008533ar
- Reiß, Katharina & Vermeer, Hans J. (2013). *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained* (C. Nord, Trans.; 1st ed.). London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315759715
- Risku, Hanna (2016). Situated learning in translation research training: academic research as a reflection of practice. *The Interpreter and Translator Trainer* 10 (1), 1–17.
- Risku, Hanna & Schlager, Daniela (2021). Epistemologies of Translation Expertise: Notions in Research and Praxis. In: Marín García, Álvaro & Halverson, Sandra (eds) *Contesting Epistemologies in Cognitive Translation and Interpreting Studies*. London: Routledge, 11–31. DOI: 10.1080/1750399X.2016.1154340
- Shahmerdanova, Roya (2025). Artificial Intelligence in Translation: Challenges and Opportunities. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum* 2 (1), 62–70. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100741
- Shooshtarizadeh, Ghazal; Jafarigohar, Manoochehr; Khoshshima, Hooshang & Soleimani, Hassan (2021). Comparative Effects of Different Situated-Learning Translation Training Practices on Student's Legal Translation Quality, Critical Thinking, and Problem-solving Strategies. *Journal of English Language Teaching and Learning* 13 (27), 359–388. DOI: 10.22034/elt.2021.45819.2379

- Shreve, Gregory (1997). Cognition and the evolution of translation competence. In: Danks, Joseph; Shreve, Gregory; Fountain, Stephen & McBeath, Michael (eds) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage, 120–136.
- Shreve, Gregory (2006). The Deliberate Practice: Translation and Expertise. *Journal of Translation Studies* 9 (1), 27–42.
- Shreve, Gregory; Angelone, Erik & Lacruz, Isabel (2018). Chapter 3. Are expertise and translation competence the same? Psychological reality and the theoretical status of competence. In: Lacruz, Isabel & Jääskeläinen, Riitta (eds) *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 37–54.
- Simonton, Dean K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review* 106 (3), 435–457.
- Sun, Sanjun & Muñoz Martín, Ricardo (2025). Reframing Translation Expertise for the AI Era. *Translation Studies in the Age of Artificial Intelligence*. Routledge, 42–61.
- Tiselius, Elisabet (2013). Expertise without deliberate practice? The case of simultaneous interpreters. *The Interpreter's Newsletter* (18), 1–15.
- Tiselius, Elisabet & Hild, Adelina (2017). Expertise and Competence in Translation and Interpreting. In: Schwieter, John W. and Ferreira, Aline (eds) *The Handbook of Translation and Cognition*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 425–444.
- Universität Wien (2024). *Curriculum für das Masterstudium Translation (Version 2024)*. https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2024.pdf. (Stand: 19.12.2025)
- Watson, John B. (1913). Psychology as the behaviourist views it. *Psychological Review* 20 (2), 158–177.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, Etienne & Wenger-Trayner, Beverly (2015). An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. (Stand: 03.01.2026).
- Zhang, Jia & Doherty, Stephen (2025). Investigating novice translation students' AI literacy in translation education. *The Interpreter and Translator Trainer* 19, 234–253. DOI: 10.1080/1750399X.2025.2541478

9 Anhang

04.04.26, 18:24

LimeSurvey - Lernbedingungen im Masterstudium Translation am ZTW

Lernbedingungen im Masterstudium Translation am ZTW

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Fachbereich Translation untersuche ich, wie bestimmte Rahmenbedingungen im Masterstudium der Translation am ZTW der Uni Wien wahrgenommen werden und welchen Einfluss diese auf deinen persönlichen Lernfortschritt haben.

Deine Erfahrung ist wertvoll: Es geht nicht um "richtige" oder "falsche" Antworten, sondern um deine ganz persönliche Einschätzung deines Studienalltags.

Aufbau: Der Fragebogen umfasst **ausschließlich geschlossene Fragen bzw. Aussagen** zum Anklicken. Du musst **keine eigenen Texte formulieren**.

Dauer: ca. 4-5 Minuten

Anonymität: Deine Daten werden vollkommen anonym erhoben und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke ausgewertet.

Vielen Dank für deine Zeit und Unterstützung!

In dieser Umfrage sind 18 Fragen enthalten.

Demografische Fragen

In welchem Semester des Masterstudiums Translation befindest du dich? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ 1.–2. Semester
- ☐ 3.–4. Semester
- ☐ 5. Semester und höher
- ☐ Studium bereits absolviert
- ☐ Ich habe nie Translation im Master an der Universität Wien studiert.

Welchen Schwerpunkt hast du gewählt?

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war '1.–2. Semester' oder '3.–4. Semester' oder '5. Semester und höher' oder 'Studium bereits absolviert' bei Frage ' [Q002]' (In welchem Semester des Masterstudiums Translation befindest du dich?)

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Übersetzungswissenschaftlicher Schwerpunkt (Fachübersetzen oder Literatur, Kunst und Medien)
- ☐ Dolmetschwissenschaftlicher Schwerpunkt (Konferenz- oder Dialogdolmetschen)
- ☐ Ich habe noch keinen Schwerpunkt gewählt.

In welchem Curriculum befindest du dich?

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ich habe noch keinen Schwerpunkt gewählt.' *oder*

'Übersetzungswissenschaftlicher Schwerpunkt (Fachübersetzen oder Literatur, Kunst und Medien)' bei Frage ' [Q003]' (Welchen Schwerpunkt hast du gewählt?)

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ MA Translation 2015

☐ MA Translation 2024

Hauptfragenblock

Klar definierte Aufgaben

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Die Aufgabenstellungen in den Lehrveranstaltungen sind klar, eindeutig und präzise formuliert.	☐	☐	☐	☐	☐
Klar formulierte Aufgaben helfen mir entscheidend, meine Lernziele besser zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Wichtiger Hinweis zur Beantwortung der folgenden Fragen:

Bitte beziehe deine Antworten nicht auf eine einzelne Lehrveranstaltung, sondern auf deinen **gesamten bisherigen Studienalltag im Master Translation**. Versuche, einen **Durchschnitt** über alle Kurse hinweg zu bilden. Es geht darum, herauszufinden, in welchem Ausmaß bestimmte Lernbedingungen wahrgenommen werden und um die eigene Einschätzung der (potentiellen) Wirksamkeit.

Angemessener Schwierigkeitsgrad

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ist angemessen herausfordernd und weder zu leicht noch zu schwer.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Herausforderung durch Aufgaben, die außerhalb meiner Komfortzone liegen, fördert meine Entwicklung.	☐	☐	☐	☐	☐

Regelmäßiges Feedback

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich erhalte nach Abgabe meiner Aufgaben detailliertes und verwertbares Feedback.	☐	☐	☐	☐	☐
Detailliertes Feedback ist eine hilfreiche Methode, um meine Übersetzungsleistung zu verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐

Wiederholung/Fehlerkorrektur

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich habe ausreichend Gelegenheit, meine bereits korrigierten Aufgaben zu überarbeiten oder ähnliche Aufgaben zu wiederholen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Möglichkeit zur gezielten Wiederholung und Korrektur festigt meine translatorischen Routinen.	☐	☐	☐	☐	☐

Akzeptanz durch und Zugang zu Community of Practice

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich habe regelmäßigen direkten Austausch mit praktizierenden, erfahrenen Translator:innen und fühle mich einer Gemeinschaft zugehörig.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Austausch mit professionellen Translator:innen ist hilfreich für die Entwicklung meiner professionellen Identität als Translator:in.	☐	☐	☐	☐	☐

Teilnahme an Prozessen der Gruppe

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich bin aktiv in Gruppenprozesse eingebunden, die typische professionelle Arbeitsabläufe simulieren (z. B. Projektteams).	☐	☐	☐	☐	☐
Die Beteiligung an solchen professionellen Gruppenprozessen hilft mir, die sozialen Dynamiken des Berufs zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐

Reale Bedingungen

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Die Projekte bilden die gesamte Komplexität des Übersetzer:innenberufs realistisch ab (z. B. Zeitdruck, unklare Ausgangstexte).	☐	☐	☐	☐	☐
Die Arbeit unter realitätsnahen Bedingungen bereitet mich gut auf den Berufsstart vor.	☐	☐	☐	☐	☐

Zunehmende Entwicklung

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Die Verantwortung, die mir im Studienverlauf übertragen wird, wird schrittweise und bewusst gesteigert.	☐	☐	☐	☐	☐
Die graduelle Steigerung der Verantwortung ist hilfreich für mein Selbstvertrauen und meine Kompetenzentwicklung.	☐	☐	☐	☐	☐

Modellierung

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Dozierende machen ihre eigenen kognitiven Strategien und Entscheidungen beim Übersetzen regelmäßig sichtbar.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Beobachtung der Denkprozesse von Expert:innen ist nützlich für mein Lernen.	☐	☐	☐	☐	☐

Coaching

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich werde während der Bearbeitung von Aufgaben aktiv und persönlich durch Dozierende betreut und unterstützt.	☐	☐	☐	☐	☐
Persönliche Unterstützung durch Expert:innen ist sehr hilfreich, um in schwierigen Momenten nicht aufzugeben und Lösungen zu finden.	☐	☐	☐	☐	☐

Bedarfsgerechte Unterstützung

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich erhalte bei neuen, schwierigen Aufgaben zunächst gezielte Hilfestellungen, die später reduziert werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die gezielte Reduzierung von Unterstützung hilft mir, die Strategien selbstständig und sicher anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐

Artikulation

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich werde regelmäßig aufgefordert, meine Entscheidungen und Strategien beim Übersetzen schriftlich oder mündlich zu verbalisieren und zu begründen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Verbalisierung meiner Entscheidungen hilft mir, meine eigenen Fehlerquellen besser zu erkennen.	☐	☐	☐	☐	☐

Reflexion

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Im Studium werde ich dazu angeleitet, meine Übersetzungsprozesse mit denen von Expert:innen zu vergleichen und zu reflektieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Die systematische Reflexion über mein eigenes Lernen verbessert meine Fähigkeit zur Selbsteinschätzung.	☐	☐	☐	☐	☐

Exploration

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Das Studienmaterial ermutigt mich dazu, über die Vorgaben hinaus eigene Probleme und passende Lösungsstrategien zu finden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Förderung der selbstständigen Suche nach Forschungslücken ist hilfreich, um meine Problemlösungskompetenz und Kreativität zu steigern.	☐	☐	☐	☐	☐

Subjektive Selbsteinschätzung

Expertise als Ergebnis des Masterstudiums

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Neutral	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Das Masterstudium führt mich sicher und direkt zu professioneller translatorischer Expertise.	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Deine Antworten wurden erfolgreich gespeichert. Mit deinen Angaben leistest du einen wichtigen Beitrag zur Erforschung und Optimierung der Lehre im Bereich der Translation.

Viel Erfolg weiterhin in deinem Studium!

26.02.2026 – 09:10

Senden Sie Ihre Umfrage ein.

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

Abstract – Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Analyse der Rahmenbedingungen der Expertisentwicklung im Masterstudium der Translation an der Universität Wien. In einem dynamischen beruflichen Umfeld, das zunehmend durch technologische Innovationen wie Künstliche Intelligenz geprägt wird, stellt sich die Frage, wie akademische Curricula gestaltet sein müssen, um die Entwicklung von Anfänger:innen zu Expert:innen effektiv zu unterstützen. Das theoretische Fundament der Arbeit bildet eine interdisziplinäre Aufarbeitung der Expertiseforschung. Dabei wurden die Konzepte *Deliberate Practice* (Ericsson et al. 1993), *Legitimate Peripheral Participation* (Lave & Wenger 1991) und *Cognitive Apprenticeship* (Collins et al. 1989) als zentrale Lernmodelle herangezogen. Im empirischen Teil wurde mithilfe einer Online-Befragung unter Studierenden im Master Translation untersucht, inwieweit diese Lernbedingungen im Studium tatsächlich wahrgenommen werden. Darüber hinaus wurde die subjektiv empfundene Wirksamkeit dieser Bedingungen analysiert, um potenzielle Diskrepanzen zwischen der Präsenz von Lernbedingungen und ihrem tatsächlichen Nutzen für den individuellen Lernprozess aufzudecken. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Präsenz als auch die subjektiv empfundene Wirksamkeit der Lernbedingungen des *Deliberate-Practice*-Konzeptes am höchsten eingeschätzt wurden, wohingegen Lernbedingungen mit einem situativen Fokus schwächer wahrgenommen wurden. Die eingeschätzte Wirksamkeit lag bei allen Lernbedingungen über ihrer wahrgenommenen Präsenz, was auf eine Nachfrage nach Intensivierung schließen lässt. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zur Translationsdidaktik, indem sie aufzeigt, welche Lernbedingungen für die Entwicklung professioneller Expertise im akademischen Kontext besonders kritisch sind. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Masterstudiengängen diskutiert, die über rein kognitive Modelle hinausgehen und soziale sowie technologische Aspekte der modernen Translationspraxis integrieren.

Abstract – English

This Master's thesis analyses the conditions for the development of expertise within the Master's programme in Translation at the University of Vienna. In a dynamic professional environment increasingly shaped by technological innovations such as artificial intelligence, the question arises as to how academic curricula must be designed to effectively support the development of beginners to experts. The theoretical foundation of the thesis is an interdisciplinary review of expertise research. The concepts of *Deliberate Practice* (Ericsson et al. 1993), *Legitimate Peripheral Participation* (Lave & Wenger 1991) and *Cognitive Apprenticeship* (1989) were drawn upon as learning models. In the empirical section, an online survey with students of the Master's programme in Translation was conducted to investigate the extent to which these learning conditions are actually perceived during their studies. Furthermore, the subjectively perceived effectiveness of these conditions was analysed to uncover potential discrepancies between the presence of learning conditions and their actual benefit to the individual learning process. The results show that both the presence and the subjectively perceived effectiveness of the learning conditions associated with the *Deliberate Practice* concept were rated highest, whereas learning conditions with a situated focus were perceived as less effective. The perceived effectiveness of all learning conditions exceeded their perceived presence, suggesting a need for enhancement. The study thus contributes to translation didactics by highlighting which learning conditions are particularly critical for the development of professional expertise in an academic context. Finally, recommendations for the design of Master's programmes are discussed, which go beyond purely cognitive models and integrate social and technological aspects of modern translation practice.