

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Methodik des Übersetzungsunterrichts
Unterrichtsmethoden in Übersetzungsübungen
im Rahmen des Masterstudiums Übersetzen
an der Universität Wien

Verfasserin

Angela Amon, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im Februar 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 060 342 345

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Übersetzen UG 2002 Englisch Französisch

Betreuerin: a.o. Univ.-Prof. Dr. Michèle Cooke, M.A.

Danksagungen

Ich möchte mich ganz besonders bei jenen Lehrkräften bedanken, die sich für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt haben und mich nicht nur an ihrem Unterricht teilhaben ließen, sondern mich darüber hinaus auch mit zahlreichen Zusatzinformationen, Moodle-Zugang etc. versorgt haben. Sie ermöglichten mir die Durchführung dieser Arbeit und haben einen wesentlichen Beitrag zu deren Gelingen geleistet.

Ebenfalls möchte ich mich bei a.o. Univ.-Prof. Dr. Michèle Cooke, M.A. bedanken, die meine ersten Versuche der Themenfindung in die richtigen Bahnen gelenkt hat und auch während der Arbeitsphase stets hilfreiche Tipps parat hatte.

Weiterer Dank gilt meiner Familie, die mich nach langen Arbeitstagen auch einmal ablenkte, und darunter besonders meiner Mutter, die sich für das Korrekturlesen breitschlagen ließ. Auch meinen beiden Katzen, die mich des Öfteren zu Arbeitspausen zwangen, gebührt Dank, denn sie wussten genau, wann ich einmal verschlafen musste.

Schlussendlich möchte ich mich noch bei Wanda und Barbara für ihre spontane Hilfe auf der Suche nach Synonymen und ihre Unterstützung bzw. ihr Feedback bei der Ideenfindung in langen Diskussionen bedanken und bei allen weiteren FreundInnen, die mich unterstützt haben.

Vorwort

Bereits während meines Studiums wurde mir klar, dass die Translationsdidaktik ein Feld ist, auf welches wenig Augenmerk gelegt wird. In meiner Sprachkombination erlebte ich nur wenige unterschiedliche Unterrichtsmethoden, meist beschränkten sich diese auf den „klassischen“ Übersetzungsunterricht oder eine Methode, die dazu führte, dass nur wenige Studierende aktiv beteiligt waren und die restlichen TeilnehmerInnen sich nicht mit dem Unterrichtsinhalt beschäftigten.

Bei einem Erasmus-Aufenthalt an der Universität Genf durfte ich das Gegenteil erfahren: Ich kam in den Genuss von kleinen Gruppengrößen und Unterrichtsmethoden, die sich von jenen der Universität Wien drastisch unterschieden. Dort war es an der Tagesordnung, dass auch Studierende mit „großen“ Sprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch jede Woche Hausübungen zu erledigen hatten, die dann individuell korrigiert und besprochen wurden. Alle Studierenden waren gefordert und mussten wöchentlich Leistungen erbringen, alle waren aktiv und interessiert am Unterrichtsgeschehen. Obwohl diese Erfahrung bereits im Bachelorstudium gesammelt wurde, wünschte ich mir diese Unterrichtsmethoden während meines Masterstudiums an der Universität Wien. Die Motivation für diese Arbeit stammt daher aus einer ersten Unzufriedenheit mit den an der Universität Wien erfahrenen Unterrichtsmethoden, welche durch den Vergleich zu den lehrreichen Methoden der Universität Genf bedingt war.

Nach Abschluss des Bachelorstudiums inskribierte ich parallel zum Masterstudium Übersetzen das Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Englisch an der Universität Wien. Gründe hierfür waren nicht nur die als recht trübe erfahrenen Berufsaussichten als Übersetzerin, sondern auch das Interesse an Sprachen, Sprachenlehren und an Pädagogik. Das Lehramtsstudium ermöglichte mir einerseits auf fachlicher Seite der Anglistik und Germanistik tiefere Einblicke in die Arbeitspraxis, die ich auch in der übersetzerischen Praxis nicht missen möchte, andererseits erhielt ich durch die Fachdidaktiken Einblick in die Praxis des Unterrichtens. Ich besuchte Schulen, hospitierte im Rahmen von Praktika in zahlreichen Unterrichtsstunden, hielt selbst Unterricht ab und reflektierte diesen. Ich lernte, den Unterricht anderer zu analysieren und diese Ergebnisse aufzubereiten, um bestimmte Elemente in meinem eigenen Unterricht einsetzen oder vermeiden zu können.

Mit diesen Erfahrungen, die mir ermöglichten, Übersetzungsunterricht aus einem in der Fachliteratur sehr selten anzutreffenden pädagogischen Blickwinkel zu sehen, konnte ich von meinen eigenen Erlebnissen Abstand gewinnen und diese differenzierter betrachten. Ich war durch die pädagogische Ausbildung nicht nur in der Lage, bildungswissenschaftliche Theorien anzuwenden bzw. meine Beobachtungen bereits implizit darauf zu beziehen, sondern meine Unzufriedenheit mit dem Unterricht am Zentrum für Translationswissenschaft wickelte sich. Ich wollte

unbedingt wissen, welche Unterrichtsmethoden in anderen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden und welche Methoden in dieser Situation möglich sind. Damit stand der Titel für diese Arbeit fest und die spannende Untersuchung des Gebiets der Unterrichtsmethoden im Übersetzungsunterricht konnte beginnen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Untersuchungsgegenstand und Zielsetzung.....	1
Aufbau der Arbeit.....	2
1 Grundlagen und Begriffsbestimmung	5
1.1 Übersetzungsunterricht.....	5
1.1.1 Das Konzept des Unterrichts	5
1.1.2 Übersetzung	7
1.1.3 Übersetzungsunterricht – Synthese.....	13
1.2 Methodik und Unterrichtsmethoden	14
1.2.1 Didaktik, Methodik und Methoden.....	14
1.2.2 Ebenen der Methodik	16
1.2.2.1 Makromethodik.....	16
1.2.2.2 Mesomethodik	17
1.2.2.3 Mikromethodik.....	17
2 Aktueller Forschungsstand zur Methodik	18
2.1 Übersetzungsunterricht.....	18
2.1.1 Übersetzungsdidaktik	18
2.1.2 Unterrichtsmethoden im Übersetzungsunterricht.....	20
2.2 Sprachunterricht und allgemeine Didaktik	24
2.3 Implikationen für den Übersetzungsunterricht.....	25
3 Unterrichtspraxis an der Universität Wien.....	27
3.1 Eingrenzung des Untersuchungsgebiets.....	27
3.2 Beschreibung der Unterrichtssituation	29
4 Unterrichtsbeobachtung.....	31
4.1 Zielsetzung der Untersuchung.....	31
4.2 Erläuterung und Begründung der Herangehensweise	33
4.2.1 Die gewählte Forschungsmethode	33
4.2.2 Unterrichtsbeobachtungen – Vorgangsweise	37
4.3 Wesentliche Grundbegriffe der Methodensammlung	39
4.3.1 Handlungsmuster.....	39
4.3.2 Medien.....	40
4.3.3 Rolle der Lehrkraft	41

4.3.4 Sozialform	44
4.3.5 Unterrichtsschritte	44
4.4 Ergebnisse der Untersuchung.....	47
5 Resümee: Reflexion, Nutzung und Desiderat	88
Literaturverzeichnis	91
Anhang	97
Abstracts	97
Lebenslauf.....	99

Einleitung

[D]ie Übersetzungswissenschaft [war] viel zu sehr mit ihrer eigenen Etablierung als theoriebasierte Wissenschaft beschäftigt[...], als dass sie sich in die Niederungen der Didaktik und Unterrichtsmethodik hinabzubegeben bereit gewesen wäre. [...] Es gibt bis heute keine Ausbildung zum Übersetzungslehrer. Deswegen wurden [...] die Übersetzungsübungen oft von weder translatologisch noch didaktisch-methodisch ausreichend geschulten Lehrkräften geleitet. Diese gaben/geben praktisch das weiter, was sie selbst als Lerner im Übersetzungsunterricht erlebten, wenn auch – meist – ergänzt durch die eigene Berufserfahrung als Übersetzer. (Kautz 2000:138)

[T]he real loser in [the] debate[on translation pedagogy] continues to be the whole question of how to teach translation. (Baer/Koby 2003a:VII)

[T]ranslation studies as a field is just beginning to develop its own educational culture. (Kiraly 2000:193)

Diese und zahlreiche ähnliche Kommentare zur Übersetzungsdidaktik finden sich in der Fachliteratur. Derartige Kritik wird speziell bei der näheren Betrachtung der Publikationen im Bereich der Methodik nachvollziehbar. Methodensammlungen, die in der allgemeinen Didaktik durchaus verfügbar sind, fristen in der Translationsdidaktik ein Randdasein. Sie sind oft auf andere Unterrichtskontexte ausgerichtet oder geben nicht ausreichend Handlungsanweisungen für die Durchführung, sodass sie nur bedingt direkt einsetzbare Methoden beschreiben.

Für angehende oder bereits unterrichtende Lehrkräfte gibt es daher nur wenige Unterlagen, die konsultiert werden können, um Anhaltspunkte für die Gestaltung von Übersetzungsunterricht zu erlangen. Dies gilt im Besonderen für Publikationen, die den Übersetzungsunterricht nicht aus dem Blickwinkel der Translationswissenschaft, sondern aus jenem der Pädagogik sehen. Meist verfügen die Lehrkräfte in Übersetzungslehrgängen über Fachwissen im Bereich der Translationswissenschaft, jedoch nicht über eine pädagogische Ausbildung. Aus diesem Grund kann ein pädagogisch fundiertes Werk zur Methodik im Übersetzungsunterricht eine wertvolle Ressource darstellen.

Untersuchungsgegenstand und Zielsetzung

Die vorliegende Masterarbeit strebt eine deskriptive Darstellung des Übersetzungsunterrichts an der Universität Wien an. Untersucht werden hierbei Unterrichtsmethoden, die von Lehrkräften in den Übungen *Übersetzen von Sachtexten* im Sommersemester 2014 angewandt wurden. Ziel ist die Erstellung einer

Methodensammlung, die von Lehrkräften künftig als Inspiration oder als Recherchemöglichkeit genutzt werden kann.

Im Unterschied zur Fachliteratur in Bezug auf die Methodik werden die dargestellten Methoden systematisch aufgeschlüsselt, was eine direkte Umsetzung im Unterricht ermöglicht. Es sollen besonders Lehrkräfte am Anfang der Unterrichtstätigkeit angesprochen werden, die diese Methoden entweder unverändert in ihre Unterrichtspraxis aufnehmen oder sie adaptieren und dadurch weitere Methoden schaffen können. Die Methodensammlung bietet somit eine Möglichkeit, der Perpetuierung der von Lehrkräften selbst erlebten Unterrichtsmethoden entgegenzuwirken. Für jene Lehrkräfte, die bereits länger unterrichten, kann sie einen Anstoß zu etwas Abwechslung im Unterricht bieten oder zur Weiterbildung herangezogen werden.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in insgesamt fünf Kapitel. Im ersten Kapitel werden grundlegende Definitionen erörtert, um einen Rahmen für diese Arbeit abzustecken. Als Ausgangspunkt der Begriffsbestimmungen von Übersetzungsunterricht sowie Didaktik und Methodik dienen bildungswissenschaftliche Grundlagenwerke, die den translationswissenschaftlichen Inhalt in einem pädagogischen Gerüst verorten.

In Kapitel 2 wird ein ausführlicher Überblick über den Forschungsstand zur Methodik gegeben, wobei einige Werke zur allgemeinen Übersetzungsdidaktik sowie die wichtigsten Werke zu Unterrichtsmethoden im Übersetzungsunterricht vorgestellt werden. Um einen Einblick in die Forschung im Bereich der allgemeinen Didaktik und der Hochschuldidaktik zu geben, werden hier Methodensammlungen vorgestellt, die als Inspiration für diese Arbeit dienen. In Kapitel 2.3 wird ein Zwischenfazit über den Forschungsstand gezogen, wobei der Bezug zwischen der Fachliteratur und dieser Masterarbeit deutlich wird.

Kapitel 3 wirft einen Blick auf die Unterrichtspraxis an der Universität Wien, wobei einerseits das Untersuchungsgebiet eingegrenzt, dessen Einbettung in das Curriculum dargestellt und andererseits die Unterrichtssituation in der gewählten Lehrveranstaltung beschrieben werden.

Den Hauptteil dieser Arbeit bildet Kapitel 4, in dem die Unterrichtsbeobachtung vorbereitet und deren Ergebnisse präsentiert werden. In Kapitel 4.1 wird die Zielsetzung der Untersuchung näher erörtert. Gefolgt wird dies von einer Erläuterung und Begründung der Herangehensweise, wobei die gewählte Forschungsmethode diskutiert und die Vorgangsweise der Unterrichtsbeobachtungen beschrieben wird. Kapitel 4.3 widmet sich mehreren Grundbegriffen, die in der Methodensammlung zur Definition von Methoden verwendet werden. Diese Grund-

begriffe werden aus Sicht der Pädagogik definiert und erläutert. Die Ergebnisse der Beobachtungen werden in Kapitel 4.4 übersichtlich aufgelistet und stellen als solches eine Einheit innerhalb dieser Arbeit dar.

Im Resümee, welches das 5. Kapitel darstellt, werden die Vorgangsweise, die Untersuchung sowie deren Ergebnisse reflektiert und ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungsdesiderate gegeben.

1 Grundlagen und Begriffsbestimmung

1.1 Übersetzungsunterricht

Die vorliegende Arbeit ist im Gebiet des Übersetzungsunterrichts angesiedelt, welcher die Rahmenbedingung für die in der Einleitung erwähnte Untersuchung bildet. Das Kompositum besteht aus zwei in sich geschlossenen Begriffen, die jeweils einer genaueren Klärung bedürfen.

1.1.1 Das Konzept des Unterrichts

Einerseits steht das Konzept von Unterricht im Fokus der Untersuchung. Allgemein-sprachlich wird dieser Begriff auf Grundlage der eigenen Bildungsbiografie im schulischen Bereich verstanden, was eine erste Einordnung ermöglicht. Um der wissenschaftlichen Darstellung zu entsprechen, soll der Begriff näher definiert werden, da sich durch die subjektive Sichtweise mehrere Unklarheiten ergeben könnten.

Ausgehend von einer österreichischen Schul(vor)bildung bezeichnet Unterricht typischerweise die „klassische Schulstunde“, in welcher eine Lehrkraft zahlreichen SchülerInnen auf das jeweilige Unterrichtsfach bezogene Inhalte vermittelt. In einer derartigen Vorstellung schwingen zahlreiche Präsuppositionen mit, die nicht immer zutreffend sind – besonders dann, wenn es sich um unterschiedliche Unterrichtssituationen handelt.

Von diesen Präsuppositionen und mit Schulunterricht verbundenen Vorstellungen sollte Abstand genommen werden. Unterricht kann nicht nur an Schulen stattfinden, sondern auch an anderen Bildungseinrichtungen wie unter anderem an Universitäten oder Fachhochschulen. Dies wird auch von Kiralys Feststellungen bestätigt, der in seinen Ausarbeitungen zum Übersetzungsunterricht an Universitäten Theorien aus der Schulpädagogik anwendet (vgl. 2000:33). Unterricht findet nicht immer nur unter Leitung einer Lehrkraft statt, die unidirektional Inhalte an Lernende weitergibt. Lernende können untereinander ebenfalls Wissen erarbeiten und sich somit gegenseitig „unterrichten“, was exemplarisch etwa in Partner- oder Gruppenarbeiten stattfindet.

Es ist aus diesen Gründen für diese Arbeit eine Definition von Unterricht zu erarbeiten, welche über die Definitionen in der Allgemeinen Didaktik hinausgeht. Terhart beschreibt Unterricht als

solche Situationen [...], in denen (1) mit *pädagogischer Absicht* und (2) in *planmäßiger Weise* sowie (3) innerhalb eines bestimmten *institutionellen Rahmens* und (4) in *Form von Berufstätigkeit* eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird. (2009:103f., Hervorhebung und Nummerierung im Original)

Diese Definition ist auf den ersten Blick relativ vage gehalten, sodass sie auch auf die Unterrichtssituation in Universitäten angewandt werden kann. Alle genannten Punkte der Definition treffen auf den Unterricht in derartigen Bildungsinstitutionen zu. Es ist allerdings zu beachten, dass Terhart selbst in den näheren Erläuterungen, welche mit der angeführten Definition einhergehen, feststellt, dass „mit Unterricht im engeren Wortsinn der Unterrichtsprozess in Schulen gemeint ist“ (2009:106). Aus diesem Grund müssen die Erläuterungen zu Terharts Definition genauer betrachtet werden.

Terhart erwähnt in Bezug auf die pädagogische Absicht von Unterricht sowohl bewusstes Handeln als auch die pädagogische Zielsetzung des Unterrichtsgeschehens, welche über das Vermitteln von Inhalten hinausgeht und etwa auch zum kritischen Denken anregt (vgl. ebd., 104). Diese pädagogische Absicht kann auch auf Universitätsunterricht angewandt werden, da die erwähnten Merkmale hier ebenfalls zutreffen. Der Begriff der Planmäßigkeit bezieht sich auf die strukturierte Wissensvermittlung, die etwa zeitlich und thematisch festgelegt ist (vgl. ebd., 104). Dies wird an der Universität Wien durch Curricula und das Vorlesungsverzeichnis deutlich. Die Institutionalisierung des Prozesses versteht Terhart in erster Linie als Einbettung in den Schulunterricht, doch bei genauerer Betrachtung seiner Auffassung von Institutionalisierung wird deutlich, dass dieses Charakteristikum ebenfalls auf Universitäten bezogen verstanden werden kann:

Im Unterschied zu unsystematischen und zufälligen Formen spricht man von Unterricht erst dann, wenn Lehren und Lernen durch äußere, gesetzliche und organisatorische Vorgaben institutionalisiert ist, das Zustandekommen von Unterrichtssituationen also nicht zufällig und/oder in Abhängigkeit von individuellen Willensentscheidungen, sondern mit fester Erwartbarkeit erfolgt. (ebd., 105)

Sieht man von der Tatsache ab, dass Studieren in den meisten Fällen eine individuelle Willensentscheidung ist und Studierende daher grundsätzlich „freiwillig“ an Lehrveranstaltungen teilnehmen (was für Oberstufenklassen ebenso zutreffend wäre), ist das Prinzip der Institutionalisierung auch auf Universitäten anwendbar. In der Erläuterung wird Terharts Zusatz, dass „[i]n modernen Gesellschaften [...] das Schulsystem den äußeren Rahmen für das ebenso regelmäßige wie regelhafte Zustandekommen von Unterricht [darstellt]“ fallen gelassen (ebd., 105).

Auffällig ist die Definition des Bestandteils „in Form von Berufstätigkeit“ (ebd., 103): Terhart erläutert dies mit der staatlichen Ausbildung von Lehrkräften im Schulwesen, wodurch sich Unterricht durch die Anwesenheit von ExpertInnen von Alltagskommunikation, die möglicherweise ebenfalls zum Wissenserwerb beitragen kann, unterscheidet (vgl. ebd., 106). In Bezug auf die Unterrichtssituation, in die diese Arbeit eingebettet ist, ist die staatliche Lehramtsausbildung selbstverständlich nicht anzuwenden. Dennoch wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte an Universitäten ExpertInnen sind, die sich umfangreiches Fachwissen angeeignet haben. Diese

Lehrkräfte haben einen Arbeitsvertrag mit der Universität, weshalb das Kriterium der Berufstätigkeit selbstverständlich zutrifft.

Nicht erwähnt wird in der Definition des Unterrichts, dass sich dieser in Präsenzunterricht und diverse Vor- und Nachbereitungen gliedert. Im Schulunterricht werden Hausübungen oder selbstständiges Vorbereiten auf Tests außerhalb des Klassenzimmers erledigt. Dies gilt ebenso für den Unterricht an der Universität. Der Präsenzunterricht, in dem die Studierenden gemeinsam mit der Lehrkraft an der Universität arbeiten, wird je nach Typ der Lehrveranstaltung auch durch selbstständiges Arbeiten ergänzt. Zu diesen Tätigkeiten zählen etwa E-Learning-Einheiten, Hausübungen, Vorbereitungen oder Ausarbeitungen von Referaten. Diese sind ebenfalls dem Unterricht zuzurechnen, da sie Bestandteil desselben und meist auch Teil der Bewertungsgrundlage sind.

In der Diskussion der näheren Erläuterungen zu Terharts Unterrichtsbegriff wurde dargestellt, dass die einzelnen Bestandteile der Definition mit Ausnahme zweier Details, welche für die allgemeine Aussage der Definition jedoch unerheblich sind, durchaus auf universitäre Kontexte angewandt werden kann.

1.1.2 Übersetzung

Auf dem Weg zu einer Definition des Übersetzungsunterrichtes ist überdies der Begriff der Übersetzung zu klären. Die Diskussion und Suche nach einer gültigen Beschreibung dessen, was unter Übersetzung oder Übersetzen verstanden werden kann, ist eines der Kernthemen der Übersetzungswissenschaft, worüber bereits zahlreiche Werke erschienen sind.¹ Die Forschungslandschaft in diesem Bereich ist bisher noch nicht an einer universellen Definition angekommen, was die Eingrenzung des Begriffes erschwert. Um eine für diese Arbeit anwendbare Definition zu erhalten, ist eine Annäherung aus unterschiedlichen Blickwinkeln nötig. Die beiden Termini Übersetzen und Übersetzung werden im Folgenden synonym gebraucht.

Grundsätzlich kann der Begriff Übersetzung sowohl ein Produkt, d. h. einen Text, als auch eine Handlung, d. h. die Tätigkeit von ÜbersetzerInnen, beschreiben (vgl. Palumbo 2009:122 und Munday 2009:6). Im Übersetzungsunterricht steht jedoch der Aspekt der Übersetzung als Handlung im Vordergrund, da Unterricht generell auf die Ausbildung von Kompetenzen und Handlungsweisen zielt. Übersetzungen als Texte bilden im Übersetzungsunterricht zwar eine Grundlage als Unterrichtsmaterialien oder -produkte, sind jedoch nicht der Fokus des Unterrichtsgeschehens.

Zur näheren Bestimmung des Begriffs Übersetzung wird in Einführungswerken zur Translationswissenschaft zumeist Kades Definition herangezogen (vgl. z. B.

¹ Einen Überblick bieten etwa Snell-Hornby et al. 1999, Pruné 2003.

Snell-Hornby et al. 1999:37). Dieser definiert Übersetzen als die „schriftliche [...] Form der Translation“ (1968:34), wobei Translation

[der] Prozeß (Vorgang) [ist], der mit der (akustisch-phonetischen oder optisch-graphischen) Aufnahme des AS-Textes beginnt und mit der (motorisch-phonetischen oder graphischen) Wiedergabe des ZS-Textes endet und dessen wichtigsten Bestandteil der Kodierungswechsel, d. h. die Umschlüsselung eines gegebenen Textes aus dem Kode AS in den Kode ZS, bildet. (ebd., 33).

Auch wenn diese Definition in Nachschlagewerken noch immer vertreten und bekannt ist, so gibt es doch einen Kritikpunkt. Sie erwähnt lediglich die äußere, beobachtbare Seite des Übersetzungsprozesses, welche als schriftliche Produktion eines Zieltextes auf Basis eines Ausgangstextes bezeichnet werden kann. Die innere Seite, d. h. jene Prozesse und Kompetenzen, die ÜbersetzerInnen benötigen, um einen Zieltext zu produzieren, ist in dieser Definition nicht zu erahnen. Für den Übersetzungsunterricht ist jedoch genau diese innere Seite interessant, da sie sich auf die Handlungen und Kompetenzen von ÜbersetzerInnen bezieht und somit den Rahmen für Unterrichtsinhalte und -ziele absteckt. Die Darstellung als optisch-grafische Aufnahme und grafische Wiedergabe, welche durch nicht näher beschriebene Vorgänge ermöglicht wird, ist daher als reduktionistisch zu sehen und für diese Arbeit nicht ausreichend. Wichtig für die Diskussion ist allerdings, dass es sich beim Übersetzen um eine schriftliche Handlung handelt, denn dies weist auf Einschränkungen bzw. Vorgaben für den Unterricht hin. Im Hinblick auf den Kontext der vorliegenden Arbeit ist auch der Transfer zwischen zwei unterschiedlichen Sprachen relevant, da in den untersuchten Übersetzungsübungen vorrangig zwischen zwei Arbeitssprachen der Studierenden übersetzt wird.

Einige Jahre später beschreibt Wilss das Übersetzen nicht nur als Handlung, sondern fügt seiner Definition weitere Merkmale hinzu, die der soeben diskutierten Auffassung nur durch den Zusatz „Kodierungswechsel“ zu erahnen waren (ebd.). Laut Wilss ist Übersetzen

ein sowohl auf den [Ausgangstext] als auch auf den zielsprachlichen [...] Leser gerichtetes Handeln, das funktionsbestimmt ist, bewußt, planmäßig und kontrolliert abläuft und den Zweck verfolgt, zwischen den Angehörigen verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften Kommunikation zu ermöglichen. (1992:16)

Im Unterschied zu der Definition von Kade werden hier weitere Aspekte wie der Zweck einer Übersetzung oder die Verbindung zwischen ÜbersetzerIn und LeserIn erwähnt. Für den Übersetzungsunterricht ist allerdings wesentlich, dass ein erster Bezug zur inneren Seite des Übersetzungsprozesses, d. h. zu kognitiven Prozessen, stattfindet. Dieser Bezug drückt sich in der beschriebenen Art und Weise aus, wie dieses Handeln abläuft, und weist damit auf Kompetenzen hin, über die ÜbersetzerInnen verfügen sollten.

Einige solcher Kompetenzen, welche Studierende erwerben sollten, bestimmen Definitionen der Übersetzung oder des Übersetzens seit längerem. Kadrić, Kaindl und Kaiser-Cooke definieren Übersetzen unter anderem als

einen Zieltext über Sprach- und Kulturbarrrieren hinweg zu erstellen. Die Realisation der verschiedenen Dimensionen des Zieltextes (Inhalt, Form, Stil, Wirkung etc.) hängt von der intendierten Funktion, die dieser in der Zielkultur erfüllen soll, ab. Diese Funktion ist es auch, die die Art der Anbindung an den Ausgangstext bestimmt. (2007:62)

Anhand dieser Definition kann erahnt werden, dass ÜbersetzerInnen sowohl über Sprach- als auch über Kulturkompetenz verfügen sollten. Zusätzlich müssen sie die Fähigkeit haben, Aufträge auf ihre intendierte Funktion hin zu analysieren.

Explizit genannt wird der Begriff der Kompetenz bei Hurtado Albir und Alves, die Übersetzung wie folgt beschreiben:

[Translation] is also the result of the cognitive processing carried out by [translators]. Therefore, one has to take into consideration the mental processes involved in the course of a translation task as well as the capacities [translators] are required to possess in order to do it adequately (translation competence). (Hurtado Albir/Alves 2009:54)

In dieser Definition werden nicht nur mentale Prozesse erwähnt, sondern auch jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ÜbersetzerInnen verfügen müssen, um übersetzen zu können. Es stellt sich allerdings die Frage, was unter der genannten Übersetzungskompetenz zu verstehen ist. Der aus der allgemeinen Pädagogik entlehnte Begriff der Kompetenzen beschreibt alle

bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2002:27)

Er umfasst somit unterschiedliche, mehr oder weniger erlernbare Teilbereiche wie Wissen, Verstehen, Handeln, Motivation oder Erfahrung. Derartige Kompetenzen sind, wie etwa bei Kaiser-Cooke unter der Bezeichnung „cognitive abilities“ (2003a:61), in Beschreibungen zur Übersetzung zu finden und können somit als ausschlaggebende Elemente für die Begriffsbestimmung der Übersetzung im Rahmen der Translationsdidaktik gesehen werden. Wesentlicher Grund der Integration von Kompetenzen in dieser Arbeit ist der Verweis auf die Erlernbarkeit derselben. Sie sind nicht angeboren, sondern können durch Unterricht erworben werden. Daraus ist zu schließen, dass auch Übersetzen erlernt werden kann. Dies wird durch Kaiser-Cooke bestätigt, die festhält, dass „[d]ie Fähigkeit zu übersetzen [...] nur als *Potenzial* [besteht] und [...] durch *Lernen* entwickelt werden [muss].“ (2003b:73)

Kognitionswissenschaftlich orientierte TranslationswissenschaftlerInnen beschäftigen sich mit Kompetenzmodellen, die für den Übersetzungsprozess relevante Kompetenzen bestimmen und in Relation setzen. Hönig beschreibt in seinem Modell einer ÜbersetzerInnenausbildung vier Kompetenzen, die Studierende am Ende des Studiums erworben haben sollten: kulturelle Kompetenz, kommunikative Kompe-

tenz in Mutter- und Fremdsprache, Recherchierkompetenz und Fachkompetenz (vgl. 1995:160). ÜbersetzerInnen müssen daher nicht nur über Sprachkenntnisse, sondern auch über Wissen über Kulturen und das Fach sowie über die Fähigkeit zur Recherche verfügen. Die zuvor allgemein gehaltene Übersetzungskompetenz umfasst unterschiedliche Einzelkompetenzen, deren Beschreibung für das Verständnis des Begriffs Übersetzen notwendig ist. Wie Kaiser-Cooke festhält, ist Übersetzen

a manifestation of the subject-bound instantiation of general principles. In order to analyse this activity it is necessary to trace how these general principles lead to individual skills and ultimately to specific translation solutions. (2003a:10)

Um das Konzept des Übersetzens begreifen und beschreiben zu können, ist daher eine Beschäftigung mit Kompetenzen notwendig. Der Übersetzungsprozess selbst kann in mehrere Phasen unterteilt und aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden, was eine allgemeine Definition erschwert (vgl. ebd., 43). Es kann hier jedoch eine Parallele zur Eingrenzung der Übersetzungskompetenz gesehen werden, da diese sowohl als Gesamtes beschrieben als auch in Einzelkompetenzen zerlegt werden kann. In keinem der beiden Fälle wäre es im Rahmen dieser Arbeit möglich, eine umfassende Diskussion der einzelnen Bestandteile durchzuführen. Es stellt sich allerdings die Frage, wie diese einzelnen Kompetenzen in Grundzügen dargelegt werden können.

Göpferich beschreibt die notwendigen Kompetenzen genauer: Sie nennt „kommunikative Kompetenz in mindestens zwei Sprachen“, „Sach- und Fachkompetenz“ sowie „Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz“, welche den von Hönig genannten Kompetenzen entsprechen. Hinzugefügt werden die „Translationsroutine-aktivierungskompetenz“, welche auch als Erfahrung benannt werden könnte, sowie die „psychomotorische Kompetenz“, welche als Beherrschen von Lesen, Schreiben sowie technischen Hilfsmitteln zu verstehen ist (Göpferich 2009:84-85). Zusätzlich ist es notwendig, dass sich ÜbersetzerInnen „bewusst von den Interpretationskonventionen der jeweiligen Sprachen oder Diskurse distanzieren können“ (Kaiser-Cooke 2003b:69), um die „de-construction and re-construction of realities“ im Übersetzungsprozess durchzuführen und somit eine „communication between constructed worlds“, wie Kaiser-Cooke das Übersetzen beschreibt, zu ermöglichen (2003a:119). Zusätzlich müssen sie über eine Entscheidungskompetenz verfügen, aufgrund derer sie bestimmen können, in welcher Weise die Darstellung eines Sachverhaltes im Zieltext geschehen kann (vgl. Kaiser-Cooke 2003b:69-70).

Ein Versuch der Darstellung von Kompetenzen professioneller ÜbersetzerInnen wird von Seiten der EQUA im Rahmen des TransCert-Programms unternommen. Dieses Programm der EU zur freiwilligen Zertifizierung von ÜbersetzerInnen definiert in einer sogenannten skill card jene Kompetenzen, über die ÜbersetzerInnen verfügen sollten, um als kompetente ÜbersetzerInnen agieren zu können und die Anforderungen des Marktes zu erfüllen (vgl. Peraldi 2014). Die erste

dieser Kompetenzen ist die bereits erwähnte Sprachkompetenz, welche in sich eine Sammlung zahlreicher Einzelkompetenzen darstellt. Unter dem Punkt „domain-specific skills“ werden Elemente zusammengefasst, die vereinfacht als Textsortenkompetenz sowie Fachwissen beschrieben werden können (ebd.). Auch die von Göpferich genannte Recherchierkompetenz wird von TransCert aufgeführt, jedoch noch um Terminologiekompetenz erweitert. Technologiekompetenz wird ebenfalls von beiden Seiten als essentiell angesehen. Bisher noch nicht erwähnt wurde die Translationsmanagementkompetenz, unter der etwa Geschäftskorrespondenz, Zeitmanagement oder das Erstellen von Kostenvoranschlägen und Rechnungen verstanden wird. Während in den zuvor genannten Aufstellungen lediglich kulturelle Kompetenz gefordert wurde, nennt TransCert transkulturelle Kompetenz, d. h. transkulturelles Wissen, Management und Kommunikation, als notwendige Voraussetzung für Übersetzen (vgl. Peraldi 2014). Das explizite Benennen eines transkulturellen Handelns impliziert die Existenz eines Transfers, der innerhalb des Übersetzungsprozesses stattfindet (vgl. Kaiser-Cooke 2003a:58). Eng mit dieser transkulturellen Kompetenz sind bisher noch nicht genannte Übersetzungskompetenzen im engeren Sinne verbunden, wozu etwa Ethik, Übersetzungsstrategien oder Qualitätsmanagement zählen (vgl. Peraldi 2014).² Die Darstellung der Kompetenzen durch TransCert scheint für Lehrkräfte besonders relevant, da sie Detailbeschreibungen von Einzelkompetenzen für ÜbersetzerInnen bietet. So kann etwa als Einzelkompetenz das Can-Do-Statement „[t]he translator is able to adapt the style when the audience and/or purpose of the source text is not the same as the audience and/or purpose of the target text“ beispielhaft zeigen, welche Details unter dem Gesamtkonzept der Übersetzungskompetenz verstanden werden und dass eine umfassende Darstellung aller Kompetenzen in dieser Weise nicht Aufgabe dieser Arbeit sein kann (Ekert/Messnarz 2014:7). Sollte die skills card des Projekts veröffentlicht werden, kann sie auch für Lehrkräfte eine fundierte Quelle für zu vermittelnde Kompetenzen darstellen.

Eine vergleichbare Aufsplittung der Übersetzungskompetenz in Sub- und Einzelkompetenzen wurde auch von Kaiser-Cooke illustriert (2003a:321-322). Studierende konnten im Rahmen eines Übersetzungsprojektes zahlreiche Einzelkompetenzen erarbeiten, wie der folgende Auszug zeigt:

Translational competence:

How to interpret and analyse culturally specific realities

How to construct realities by means of language

How to recognise lacunae in their experience (what do I/don't I know?)

² Die Auflistung der Einzelkompetenzen ist nicht öffentlich verfügbar und laut Peraldi nicht als endgültig anzusehen (vgl. 2014). Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat an einer Testphase des Programms im Mai 2014 teilgenommen und daher über die Trainingsplattform Zugriff auf die skills card erhalten, worauf die näheren Erläuterungen basieren.

How to do research, not only in order to clarify technical terms but also to deliberately implement the principle of defamiliarisation and to expand their own “knowledge of the world” in a contextually relevant way, i.e. how to develop their own individual translation theory.

Improving language competence:

In both the source and the target languages

Terminology:

The role and importance of terminology research

Recognition of technical terms

Use of research resources (dictionaries, Internet, consulting experts, technical literature etc.)

Relevance of terminology documentation (ebd., 321, Hervorhebung im Original)

In diesem Auszug ist zu sehen, dass die genannten Sammelbegriffe bereits bekannt sind. Wesentlich ist jedoch, dass unter jeder dieser bislang nur grob umrissenen Subkompetenzen noch zahlreiche Einzelkompetenzen liegen, die in den zuvor beschriebenen Modellen nicht genannt werden. Kaiser-Cooke hebt in weiterer Folge Zeitmanagement, interpersonelle Kompetenz, Technologiekompetenz sowie Verantwortungsbewusstsein als Kompetenzen hervor, die den Studierenden bei der Entwicklung der Übersetzungskompetenz als Basis dienen könnten (vgl. ebd., 322). Es ist anhand dieses Beispiels zu erahnen, wie komplex und divers eine lückenlose Auflistung aller Sub- und Einzelkompetenzen sein könnte.

Aufgrund der Einschränkung des begrenzten Umfangs dieser Arbeit und der Tatsache, dass der Fokus derselben auf Unterrichtsmethoden und nicht auf einer Analyse der Übersetzungskompetenz liegt, ist eine umfassende Beschreibung aller Kompetenzen nicht möglich. Daher werden die grundlegenden Kompetenzen, über die ÜbersetzerInnen verfügen sollten, wie folgt zusammengefasst:

- passive und aktive Sprachkompetenz in den Arbeitssprachen (vgl. Gile 2009:8-9),
- Kulturkompetenz in Bezug auf die Arbeitssprachen (vgl. ebd., 9) sowie transkulturelle Kompetenz (vgl. Peraldi 2014),
- grundlegendes Sachwissen über die zu übersetzenden Inhalte, sodass Verstehen ermöglicht wird (vgl. ebd., 9),
- Fachwissen oder deklaratives Wissen im Bereich der Übersetzungswissenschaft und des Arbeitsumfelds (vgl. ebd.),
- Handlungskompetenz, d. h. prozedurales Wissen, im Bereich der Übersetzungstätigkeit (vgl. ebd.) – hierzu sind auch Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz sowie die Erfahrung der ÜbersetzerInnen zu zählen, ebenso wie die Fähigkeit zur Distanzierung und die Entscheidungskompetenz,
- allgemeine, nicht-translationsspezifische Kompetenzen wie das Beherrschen von Lesen, Schreiben, technischen Hilfsmitteln etc.

Diese Aufzählung ist als möglichst praxisnahe Kurzfassung der wesentlichen Kompetenzen unter dem Hyperonym Übersetzungskompetenz zu sehen. In der Fachliteratur sind zahlreiche Kompetenzmodelle dargestellt, deren Diskussion je-

doch über den Rahmen dieser Arbeit hinausginge.³ Für den Übersetzungsunterricht, der in diesem Kapitel definiert werden soll, sind vor allem das Verständnis für Kompetenzen sowie ein Einblick in die Vielfalt derselben wesentlich. Aufgrund der genannten (und womöglich weiterer noch zu bestimmender) Kompetenzen ist es ÜbersetzerInnen möglich, jene Kompetenzen auf eine Reihe unterschiedlicher Übersetzungsprobleme anzuwenden, um diese zu lösen (vgl. Kaiser-Cooke 2003b:23), was wiederum als Übersetzungskompetenz beschrieben werden kann. Es kann daher festgehalten werden, dass das Übersetzen nicht nur eine Wiedergabe, eine Umschlüsselung oder ein Ermöglichen von Kommunikation darstellt, sondern vor allem ein sehr komplexer, aber erlernbarer, kognitiver Prozess ist, der von zahlreichen Kompetenzen und Erfahrungen beeinflusst wird. Eine wichtige Erkenntnis, die durch die Auflistung der Kompetenzen gewonnen werden konnte, ist die Bandbreite an unterschiedlichen Kompetenzen, die für das Übersetzen benötigt werden.

Ausgehend von den Erläuterungen in diesem Kapitel wird in der vorliegenden Arbeit für die prototypische Übersetzung als Tätigkeit daher festgehalten: *Eine Übersetzung ist ein kognitiver Prozess, der die Erstellung eines schriftlichen Zieltextes durch ÜbersetzerInnen auf Basis eines schriftlichen Ausgangstextes beschreibt, welche aufgrund von Entscheidungen, die durch die Kompetenzen der ÜbersetzerInnen bestimmt und ermöglicht werden, durchführbar ist.* Als prototypische Form wird die rein schriftliche Übersetzung gesehen, da Formen wie die Übersetzung vom Blatt auf Grundlage dieser Definitionen betrachtet werden können.

1.1.3 Übersetzungsunterricht – Synthese

In den beiden vorangehenden Kapiteln wurden die Begriffe *Unterricht* und *Übersetzung* definiert. Um zu einer Synthese dieser beiden Konzepte zu kommen, zum Übersetzungsunterricht, wird die aus den bisherigen Erkenntnissen generierte Gesamtdefinition einer Definition aus der Fachliteratur gegenübergestellt.

Für diese Arbeit soll der (universitäre) Übersetzungsunterricht auf Grundlage der in den vorigen Kapiteln erwähnten Erläuterungen wie folgt definiert werden: **Übersetzungsunterricht** beschreibt jene Situationen, in denen eine Lehrkraft im Rahmen des Universitätsstudiums Studierenden jene Kompetenzen vermittelt, die für das Durchführen einer Übersetzung benötigt werden. Der **allgemeine Übersetzungsunterricht** befasst sich mit der Vermittlung aller Kompetenzen, die professionelle ÜbersetzerInnen im Laufe ihres Bildungsweges und ihres Berufslebens im weitesten Sinne benötigen könnten. Der **eigentliche Übersetzungsunterricht** fokussiert vorrangig das Erlernen bzw. Üben jener Kompetenzen, die primär mit dem Übersetzungsprozess in Verbindung gebracht werden.

³ Mit dem Thema der Übersetzungskompetenzen beschäftigen sich unter anderem Hönig (1995), Göpferich (2009), Gile (2009), Hansen (2006) und Risku (1998) sowie die PACTE-Gruppe (2003).

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem eigentlichen Übersetzungsunterricht, da es sich bei den untersuchten Unterrichtsstunden um Übersetzungsübungen handelt, die die Handlungskompetenz von ÜbersetzerInnen stärken bzw. ausbilden.

Kautz fasst sehr umfangreiche Definition kurz und prägnant zusammen als: „Der Übersetzungsunterricht soll dazu dienen, die translatorische Kompetenz der Lerner zu entwickeln“ (2000:138). Wie bereits bei Terhart zu sehen, ist auch Kautz' Definition an mehrere Bedingungen geknüpft:

[Übersetzungsunterricht muss]:

- auf translatologischer Reflexion beruhen;
- den tatsächlichen Ablauf des Übersetzungsprozesses zum Ausgangspunkt nehmen;
- den Bezug zur Berufspraxis von Übersetzern berücksichtigen und
- didaktisch und methodisch durchdacht sein. (ebd.)

Im Vergleich mit der zuvor aufgestellten Definition fehlen wichtige Bestandteile wie die planmäßige Durchführung oder der universitäre (bzw. institutionelle) Rahmen, der die Berufstätigkeit der Lehrkräfte bedingt. Darüber hinaus ist die Definition lediglich über „den Bezug zur Berufspraxis von Übersetzern“ mit der Tätigkeit des Übersetzens verbunden (ebd.). Während einige Elemente in Kautz' Version fehlen, fügt er etwa die Bedingung hinzu, dass Übersetzungsunterricht „didaktisch und methodisch durchdacht sein“ muss (ebd.). Es kann jedoch bezweifelt werden, ob Unterricht tatsächlich diesen Bedingungen entspricht oder entsprechen muss.

Aus Sicht dieser Arbeit erweist sich der Zugang über die Definitionen der einzelnen Komponenten als adäquater, da der institutionelle Rahmen und die planmäßige Durchführung von Unterricht in Lehrgangsform die untersuchten Methoden bedingen. Jene Methoden sind in die genannten Rahmenbedingungen eingebettet und werden durch diese beeinflusst, sodass eine Ausklammerung solcher elementarer Elemente verfälschend sein könnte.

1.2 Methodik und Unterrichtsmethoden

Ausgehend vom Titel dieser Arbeit ist zu definieren, was unter dem Begriff Methodik zu verstehen ist. Diese Definition ist allerdings nur unter Bezugnahme auf das Begriffskonzept der allgemeinen Didaktik zu sehen, da beide Begriffe untrennbar miteinander verbunden sind. In diesem Kapitel werden die Grundbegriffe Didaktik und Methodik gegenübergestellt sowie das Konzept der Unterrichtsmethode und deren Merkmale erörtert. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Ebenen der Methodik erörtert.

1.2.1 Didaktik, Methodik und Methoden

In der Recherche nach Unterrichtsmethoden stoßen Interessierte meist nach kurzer Zeit auf den Begriff *Didaktik*. Da die Methodik als Teilbereich der Didaktik gesehen werden kann, muss zuerst die Bedeutung des Hyperonyms geklärt werden. Jank und

Meyer legen diese wie folgt fest: „Die Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens.“ (2011:14) Als zentrales Thema der Didaktik wird das „didaktische Handeln von Lernenden und Lehrenden“ gesehen (ebd., 15), wobei das Ziel laut Jank und Meyer eine Darreichung von „praktisch folgenreiche[n] Handlungsorientierungen“ ist (ebd., 16). Diese Handlungsorientierungen basieren auf der Analyse und Deskription des Ist-Zustandes von Unterricht sowie der Planung und Präskription des Unterrichtsgeschehens (vgl. Gonschorek/Schneider 2005:135). Der Gegenstand der Didaktik wird prägnant festgelegt als: „Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer was von wem wann mit wem wo wie womit und warum lernen soll.“ (Jank/Meyer 2011:16) Diese Feststellung wird in der Übersetzungsdidaktik mit der in der Translationswissenschaft bekannten Lasswell-Formel verglichen (vgl. z. B. Wilss 1992:194). Bei der Übersetzungsdidaktik handelt es sich um eine Fachdidaktik, die jenen Teilbereich der allgemeinen Didaktik darstellt, welcher das Fach *Übersetzen* behandelt (vgl. Jank/Meyer 2011:31).

Während sich die Didaktik auf zahlreiche Bereiche des Unterrichtens bezieht, ist die Methodik auf das *Wie?* ausgerichtet (vgl. Neuland/Peschel 2013:2). Sie ist daher, wie bereits in diesem Kapitel erwähnt, das zentrale Thema der Didaktik und dieser Arbeit. Die Methodik kann als Sammlung von Unterrichtsmethoden, also Arten, wie Unterricht vollzogen werden kann, gesehen werden. Jank und Meyer definieren diese Unterrichtsmethoden als

Formen und Verfahren, mit denen Lehrende und Lernende die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht vermitteln und sich aneignen. (2013:45)

Gemäß der in Kapitel 1.1 erarbeiteten Beschreibung von Unterricht gilt diese Definition für alle Institutionen, in denen Unterricht stattfindet. Dieser Aspekt kann nicht außer Acht gelassen werden, denn „Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden stehen in Wechselwirkung zueinander.“ (ebd., 92) Sie sind daher stets von der Institution sowie dem Curriculum abhängig. Da diese jedoch für alle in dieser Arbeit aufgeführten Methoden gleichermaßen gelten, können sie nicht durch die Angabe dieser Kriterien unterschieden werden, werden allerdings von diesen beeinflusst. Daher wird die Unterrichtssituation am Zentrum für Translationswissenschaft in Kapitel 3 näher beschrieben.

Es ist hervorzuheben, dass Methoden laut Meyer eine „formale, äußere Seite“ sowie eine „inhaltliche, innere Seite“ haben (ebd., 46). Auf der äußeren Seite befinden sich beobachtbare Verhaltensweisen wie Kommunikationsformen, Formen der Zusammenarbeit (Sozialformen) und die zeitliche Einteilung. Die innere Seite bezieht sich auf den tatsächlichen Wissenserwerb, also auf kognitive Prozesse (vgl. ebd.). Während die Analyse der inneren Seite einer Interpretation bedarf, ist die äußere Seite objektiv beobachtbar und feststellbar (vgl. Meyer 2013:230). In der vorliegenden Arbeit werden nur jene Elemente von Methoden dokumentiert, die der äußeren Seite zuzurechnen sind.

Nachdem die Definitionen von Didaktik und Methodik festgelegt wurden, lässt sich nun eine weitere Unterscheidung treffen, die Meyer zwischen unterschiedlichen Ebenen von Methodik vornimmt. Diese Unterscheidung in Makro-, Meso- und Mikromethodik ist für die Eingrenzung dieser Arbeit essentiell.

1.2.2 Ebenen der Methodik

1.2.2.1 Makromethodik

In der Makromethodik beschreibt Meyer die sogenannten Grundformen des Unterrichts, die sich in „gemeinsame[n] Unterricht, Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit [und] Marktplatzarbeit“ zusammenfassen lassen (2009:45). Diese beschreiben „Modellierungen des didaktisch-methodischen Handelns“ und umfassen meist eine gesamte Ausbildungsphase (ebd., 46). In diese Makromethodik sind demnach alle beobachteten Lehrveranstaltungen eingebettet, weshalb die für die Unterrichtspraxis an der Universität gültige Grundform in Ansätzen angerissen werden soll.

Meyer beschreibt einen Lehrgang wie folgt:

Ein Lehrgang erschließt ein Wissens- und Könnensgebiet in systematischer, curricular und methodisch geordneter Form:

1. Er erstreckt sich in der Regel über mehrere Wochen oder Monate, manchmal auch über Jahre.
2. Er ist in der Regel fachbezogen, kann aber auch fächerübergreifende Themenstellungen verfolgen.
3. Die dominierende Sozialform ist der Frontalunterricht, zeitlich begrenzte Abschnitte mit Gruppen-, Tandem oder Einzelarbeit können eingeschoben werden.
4. Lehrgänge haben ausgewiesene Eingangsvoraussetzungen und ebenso deutliche Abschlussbedingungen.
5. Der Lernfortschritt der Schülerinnen wird regelmäßig kontrolliert. Der erfolgreiche Abschluss wird zertifiziert. (Meyer 2007:4-5)

Lehrgänge bestehen sowohl aus einzelnen Unterrichtseinheiten als auch aus größeren Unterrichtsprogressionen (vgl. ebd., 5).⁴ Laut Meyer ist die Struktur von Lehrgängen klar erkennbar und meist in 45-Minuten-Einheiten geteilt. Im Vergleich mit Kapitel 3 wird deutlich, weshalb diese Großform auf den universitären Masterstudiengang Übersetzen anzuwenden ist. Auch wenn die spezifische beobachtete Übung sowohl Frontalunterricht als auch selbstständige Arbeit von Studierenden beinhaltet, so kann in Verbindung mit Vorlesungen, die gänzlich dem Frontalunterricht zuzurechnen sind, von einem Lehrgang gesprochen werden. Die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit ist daher auf Ebene der Makromethodik in das Masterstudium Übersetzen eingebettet.

⁴ Meyer verwendet für den Begriff Unterrichtseinheit jenen der Lektion und beschreibt mehrere Lektionen als Unterrichtseinheit, was im Vergleich zu den in der Lehrpraxis am Zentrum für Translationswissenschaft benutzten Begriffen zu Unklarheiten führen kann. Aus diesem Grund wurden diese Begriffe durch die Gängigen ersetzt.

1.2.2.2 Mesomethodik

Meyer beschreibt die Mesomethodik als Sammlung von „historisch gewachsene[n] feste[n] Formen methodischen Handelns“, wobei diese unterschiedliche Dimensionen wie „die Sozial-, die Handlungs-, die Zeit- und die Raumdimension“ aufweisen (2009:46). Die Mesomethodik beschreibt jene Ebene, in der sich die in dieser Arbeit diskutierten Methoden befinden.

Die in der Diskussion von Unterrichtsmethoden in Kapitel 4.4 erwähnten Methoden beziehen sich auf diese Ebene (siehe Kapitel 2). Um Methoden strukturieren und abgrenzen zu können, müssen deren Eigenschaften klar festgelegt werden. Angelehnt an Meyers Definition werden die Methoden nach Handlungsmuster, Sozialform, Unterrichtsschritt und Ablauf unterschieden (siehe auch Kapitel 4.3). Die Zeitdimension ist durch die Klassifizierung nach Unterrichtsschritten wiedergegeben. Die Raumdimension wird nicht beachtet, da die am Zentrum für Translationswissenschaft verfügbaren Räume nicht individuell eingerichtet werden können, was zum Teil durch die im Objekt vorhandene Bestuhlung bedingt ist. Darüber hinaus werden die Räume zugeteilt und im Laufe einer Woche von zahlreichen Lehrveranstaltungen genutzt, weshalb eine individuelle Gestaltung im Hinblick auf die Sitzordnung nicht möglich ist.

Alle in dieser Arbeit beschriebenen Methoden sind auf dem Gebiet der Mesomethodik zu finden und werden anhand der soeben aufgelisteten Eigenschaften beschrieben und unterschieden. Eine neue Methode ergibt sich jeweils dann, wenn sich eine dieser Eigenschaften wesentlich von jenen anderer Methoden unterscheidet. Wenn zwei Methoden dieselben Handlungsmuster, Sozialformen, Unterrichtsschritte und Abläufe aufweisen und sich nur durch die Größe der einzelnen Gruppen unterscheiden, so werden diese als eine Methode behandelt, sofern die restlichen Eigenschaften ident sind. Meyer gibt keine klaren Vorgaben zur Abgrenzung von Methoden untereinander, die Festlegung eines intersubjektiv als wesentlich aufgefassten Unterschieds in den möglichen Eigenschaften kann jedoch als Unterscheidungskriterium herangezogen werden.

1.2.2.3 Mikromethodik

Auf der Ebene der Mikromethodik finden sich unzählige einzelne „Operatoren und Inszenierungstechniken“ (Meyer 2009:46). Diese spielen sich in sehr kurzen Zeitabschnitten von Sekunden oder wenigen Minuten ab und sind meist von außen beobachtbar (vgl. ebd.). Beispiele für diese Methoden sind etwa Blickkontakt, einzelne Gesten, schweigen, antworten, fragen, vormachen oder zeigen (vgl. ebd. 45-46). Diese Mikromethoden werden von Meyer auch als Handlungssituationen beschrieben (vgl. 2013:115).

Diese „kleinsten unterrichtsmethodischen Einheit[en], die man bei der Planung durchdenken kann“ sind sowohl von Seiten der Studierenden als auch der Lehrkraft

stets zielorientiert und „in eine Handlungssituation eingebettet.“ (2009:203-204) Da diese Mikromethoden in der Unterrichtsplanung nicht integriert werden, sondern meist den Akteuren aus dem Alltag bekannt sind, unterscheiden sie sich von den theoretisch analysierbaren Meso- und Makromethoden (vgl. ebd., 205).

Eine Übersicht über mehrere dieser Methoden kann bei Meyer nachgelesen werden (vgl. z. B. 2011:211-216), in dieser Arbeit ist die Mikromethodik allerdings nicht Gegenstand der Untersuchung, da diese aufgrund der kürzeren Dauer einzelner Methoden und der simultanen Nutzung von Methoden seitens der Lehrkräfte und der Studierenden nicht anhand der gewählten Untersuchungsmethode dokumentiert werden kann.

2 Aktueller Forschungsstand zur Methodik

2.1 Übersetzungsunterricht

Bei der Recherche zu Methoden im Übersetzungsunterricht führt der Pfad meist zu Übersetzungsmethoden und nicht zu Unterrichtsmethoden (vgl. Wilss 1996). Einige wenige Publikationen im Bereich der Translationswissenschaft behandeln allerdings die Thematik des Übersetzen-Lernens aus didaktischer Perspektive. Eine Auswahl dieser Publikationen wird im folgenden Kapitel vorgestellt, um einen Überblick über den Umfang des Forschungsstandes zu gewinnen. In einem ersten Unterpunkt sind translationswissenschaftliche Werke, die sich mit Übersetzungsdidaktik auseinandersetzen, angeführt, im zweiten Unterpunkt werden jene Publikationen betrachtet, die tatsächlich Unterrichtsmethoden beinhalten.

2.1.1 Übersetzungsdidaktik

In der Forschung zur allgemeinen Übersetzungsdidaktik finden sich mehrere TranslationswissenschaftlerInnen, die sich dieses Themas annehmen. Im Folgenden werden einige Werke kurz erwähnt, welche primär der Übersetzungsdidaktik gewidmet sind, aber dennoch einige Grundlagen für die Entwicklung von Methoden aufweisen – oder einem irreführenden Methodenbegriff folgen.

Wilss, der sich in seiner Forschung auf das Fachgebiet der Übersetzungsdidaktik spezialisiert hat (vgl. Universität des Saarlandes, 14.09.2014), hat zwei nennenswerte Werke zu diesem Thema veröffentlicht, von denen eines als Beispiel für einen irreführenden Methodenbegriff genannt werden kann. In seiner Publikation *Übersetzungsunterricht* widmet Wilss etwa die Hälfte des Buches der Methodik, allerdings handelt es sich hierbei nicht um Unterrichtsmethodik, sondern um „Übersetzungsstrategien“ (1996:87), die ÜbersetzerInnen für die „Steuerung des

gesammelten Wissens“ brauchen (ebd., 94). Problematisch erscheint hier, dass Wilss in unmittelbarer Nähe zur Übersetzungsmethodik auch Übersetzungsdidaktik erwähnt, ohne diese Begriffe klar abzugrenzen (vgl. ebd., 95).

Im Gegensatz zu Wilss orientiert sich Kiraly explizit an pädagogischen Theorien wie dem Sozialkonstruktivismus (vgl. 2000:34), was seine Überlegungen in ein didaktisches Feld einordnet. Dieser didaktische Hintergrund drückt sich in seinen Beschreibungen etwa darin aus, dass er kollaboratives Lernen als eine der Prämissen für Unterricht sieht (vgl. ebd., 36). Da Kiraly an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim beschäftigt ist (vgl. JGU, 14.09.2014), beziehen sich seine Ausführungen auf die deutsche Unterrichtslandschaft. Seinen Ausführungen zufolge sind die Unterrichtssituationen in Übungen ähnlich der Wiener Übung *Übersetzen von Sachtexten* (vgl. Kap. 3.2), da hier anhand von kontrollierten Übungen und Praxis das Übersetzen erlernt werden soll (vgl. Kiraly 2000:51 und 102-103). Kiraly bietet für angehende Lehrkräfte einen Einblick in die sozialkonstruktivistisch orientierte Rolle des *facilitators*, d. h. einer Lehrkraft, die die Studierenden unterstützt, aber keine Lösungen vorgibt (vgl. ebd., 63; vergleichbar mit der Rolle des Tutors in Kapitel 4.3.3). Diese Rollenbeschreibung wird auch während den Ausführungen zu der Methode des *translation project workshops* beibehalten, sodass besonders unerfahrene Lehrkräfte einen Anhaltspunkt für mögliches Verhalten finden können und so selbstständig Weiterbildung initiieren können (vgl. ebd., 70-74). In seiner Untersuchung beschreibt Kiraly nicht nur die Unterrichtssituation, sondern didaktische Überlegungen zu Aufgabenstellungen, Rollen der Studierenden oder Zweisprachigkeit im Unterricht (vgl. ebd., 102-122).

Weitere unter der Leitung von Kiraly gesammelte Methoden finden sich auf der Webseite *Neue Wege in der Übersetzungsdidaktik* der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (vgl. JGU FASK, 29.09.2014). Auf dieser Webseite werden unter den Stichpunkten „Authentische Projekte am FASK“ und „Authentische Projekte weltweit“ (unter dem weiteren Punkt „Unterrichtsmethoden“) mehrere Projekte in der universitären ÜbersetzerInnenausbildung erzählerisch dargestellt (vgl. ebd.). Zumeist handelt es sich hierbei um außergewöhnliche Unterrichtsgestaltungen, die jedoch als Inspiration für die Integration derartiger Projekte dienen. Für Lehrkräfte könnten sich die auf der Webseite enthaltenen theoretischen Grundlagen zu Lerntheorien, Konstruktivismus und Objektivismus, sowie Theorien des Fremdsprachenerwerbs, Erläuterungen zum computergestützten Lernen und der Leistungsbewertung als hilfreich erweisen (vgl. ebd.).

In einem eher allgemein gehaltenen Handbuch für Lehrkräfte befasst sich Colina zwar mit der Methodologie und schlägt stichwortartig einige Methoden in Bezug auf bestimmte Kompetenzen, die gestärkt werden sollen, vor (vgl. 2003:31), ihre Methoden sind allerdings nicht weiter ausgeführt (vgl. ebd., 63). Stattdessen finden

sich zahlreiche Vorschläge für Aufgabenstellungen und die Gestaltung von Unterrichtseinheiten (vgl. ebd., 86-125). Für Lehrkräfte scheint diese Publikation nicht ohne weitere Ausarbeitung umsetzbar, da weder das Handeln der Lehrkraft noch jenes der Studierenden detailliert beschrieben wird.

Auf den ersten Blick beschreibt Johnson mit der Portfolioarbeit im Übersetzungsunterricht eine Unterrichtsmethode (vgl. 1996). Bei näherer Betrachtung erweist sich diese Abhandlung jedoch als Auflistung didaktischer Grundprinzipien und Diskussion von Lernzielen, Beurteilung oder lerntheoretischen Hintergründen. Obwohl der Artikel die Beschäftigung mit einer Methode verspricht, gibt dieser keine konkreten Handlungsanweisungen für die Praxis von Lehrkräften im Übersetzungsunterricht. Dieselbe Problematik ist auch in Wredes Artikel über Blended Learning im Translationsunterricht festzustellen (vgl. 2012). Hier wird eine erzählerische Darstellung von Blended Learning gegeben, die auf die Rolle der Lehrkraft nicht eingeht, weshalb es bei der Umsetzung zu Schwierigkeiten kommen kann.

Im Überblick über einige wenige Werke der Translationsdidaktik wurde gezeigt, dass in diesem Bereich einige begriffliche Unklarheiten herrschen und die genannten Publikationen didaktisch-theoretisch ausgelegt sind. Sie bieten keine leicht verständlichen Methoden, die von angehenden Lehrkräften ohne große Anstrengung umgesetzt werden könnten.

2.1.2 Unterrichtsmethoden im Übersetzungsunterricht

Bereits im vorangehenden Kapitel wurde Wilss erwähnt, der im Bereich der Übersetzungsdidaktik zahlreiche Publikationen veröffentlichte. Seine Untersuchungen beschränken sich allerdings hauptsächlich auf didaktisch-theoretische Überlegungen und beschäftigen sich kaum mit der Methodik des Übersetzungsunterrichts (vgl. Kap. 2.1.1). Einige Strategien, die mit Vorsicht als Methoden bezeichnet werden könnten, finden sich jedoch in seinen Publikationen. Er behauptet:

Erfolgversprechend erscheinen mir aufgrund meiner langjährigen Tätigkeit auf dem Gebiet der Übersetzungslehre und der Übersetzungsforschung u.a. folgende Methoden zu sein:

1. Paralleltextanalysen
2. Fehleranalysen
3. die Methode des Lauten Denkens (LD-Methode) (Wilss 1992:207)

In dem Zitat ist erkennbar, dass diese Auflistung bei Weitem nicht vollständig sein kann und keine ausgereiften Methodenkonzpte enthält. Wilss führt in weiterer Folge diese Methoden zwar näher aus, definiert aber lediglich die Handlungsform und keine der in Kapitel 1.2 definierten Merkmale einer in Grundzügen beschriebenen Methode (vgl. ebd., 207-210). Eine Lehrkraft auf der Suche nach einer Methode für den eigenen Unterricht könnte hier Stichworte zur weiteren Recherche finden, eine sofort umsetzbare Methode ist jedoch nicht enthalten.

Im Gegensatz zu Wilss bietet Kiraly eine detaillierte Beschreibung einer Unterrichtssituation, die er persönlich als Lehrkraft erlebt hat. Hierbei stützt er sich auf sozialkonstruktivistische Lerntheorien und ergänzt diese durch zahlreiche didaktische Überlegungen (siehe Kap. 2.1.1). Zusätzlich beschreibt er die Rollen von Lehrkräften und Studierenden sowie Interaktionsmuster (vgl. 2000:24). Eingebettet in den theoretischen Hintergrund des Sozialkonstruktivismus erwähnt Kiraly in Grundzügen Scaffolding, eine Mikromethode, in der Lehrkräfte die Studierenden bei der weitgehend selbstständigen Konstruktion von Wissen unterstützen (vgl. ebd., 45-47). Mit diesem Konzept definiert er die Rolle der Lehrkraft genauer, die er als „supportive behaviour characterized by guidance, interaction, empathy and spontaneity“ charakterisiert (ebd., 47). Dies ist besonders erwähnenswert, da diese Rolle nicht nur ein Verhalten der Lehrkraft beschreibt, sondern auch eine bestimmte grundlegende Einstellung dieser Lehrkraft gegenüber der Lehrtätigkeit erahnen lässt. Zusätzlich stellt Kiralys Fokus eine Ausnahme gegenüber anderen Werken dar, da die Rolle der Lehrkraft in der Forschung zum Übersetzungsunterricht kaum erläutert wird, wie in den in Folge diskutierten Publikationen gesehen werden kann.

Eine erwähnenswerte Ausnahme in Bezug auf knapp gehaltene Beschreibungen ist die Betrachtung von Koby und Baer, die in ihrem Artikel *Task-based instruction and the new technology* insgesamt sechs Methoden vorstellen, welche systematisch dargestellt werden (2003b). Die einzelnen Tasks werden nach den folgenden Kriterien beschrieben: Lernziel (*goal*), Vorübung (*pre-task exercise*), Medien (*input*), Ablauf/Arbeitsauftrag (*activity*), Produkt (*output*), Rolle der Lehrkraft (*teacher role*), Rolle der Studierenden (*student role*) und Räumlichkeit (*setting*) (vgl. ebd. 223). Koby und Baer schenken zwar der Angabe von Sozialform und notwendigen Vorbereitungen keine Beachtung, im Vergleich zu anderen Methodenbeschreibungen sind die von ihnen zusammengefassten Methoden jedoch durchaus als praktikabel und umsetzbar anzusehen.

Ein Werk, in dem die Rolle der Lehrkraft in der Diskussion von Methoden nicht erwähnt wird, ist *A Handbook for Translator Trainers* von Kelly. Die Autorin erläutert zwar kurz, dass Lehrkräfte unterschiedliche „teaching styles“ haben, die in den Unterricht einfließen (2005:56), beschreibt allerdings ihre „activities“ nur anhand der Kriterien „situation, outcome, activity“ (ebd., 108). In einem Kapitel zu Unterrichtsmethoden stellt Kelly einige Beispiele für große und kleine Gruppen sowie Präsentationen der Studierenden vor. Wie auch in ihren Beschreibungen der *activities* sind diese nur sehr grob umrissen und können bestenfalls als Zusammenfassungen von Methoden gesehen werden (vgl. ebd., 97-102).

Nord bezeichnet sich selbst als „Übersetzungswissenschaftlerin mit dem Spezialgebiet Übersetzungsdidaktik“ (Nord, 12.09.2014) und hat seit 1988 bereits zahlreiche Bücher zu diesem Thema verfasst. Unter anderem schlägt sie in einer

Sammelschrift zur Translationsdidaktik eine sogenannte „Übersetzungspropädeutik“ vor (Nord 2002a:20). Diese entspricht allerdings einer methodischen Großform und kann nicht als Unterrichtsmethode im eigentlichen Sinn gelten, da sie eine gesamte Anfangsphase der Ausbildung von ÜbersetzerInnen beschreibt, in der erste Grundlagen vermittelt werden, ohne dass tatsächlich übersetzt wird (vgl. ebd.). In Nords Erläuterungen finden sich mehrere Beispiele für Arbeitsaufgaben, die Methoden erahnen lassen, weil sie zu diskutierende Textteile sowie Fragestellungen enthalten (vgl. ebd., 22-27). Diese Beschreibungen sind allerdings nicht als vollständig zu sehen, da sie weder die Rolle der Lehrperson eingrenzen noch konkrete Handlungsabläufe und Sozialformen definieren. Sie eignen sich nicht als Methoden im Sinne des Lehrauftrags der gewählten Lehrveranstaltung, da sie als Vorbereitung zum tatsächlichen Übersetzen gesehen werden. Dennoch können sie Übersetzungsübungen jederzeit ergänzen und zur Festigung der Grundkompetenzen dienen.

In ihrem Artikel *Wer nimmt denn mal den ersten Satz?* skizziert Nord insgesamt siebzehn „Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht“ (1996:313). Diese sind jedoch wie auch die Methoden von Kelly nur als Zusammenfassungen zu sehen, da sie nur die grundlegenden Arbeitsanweisungen, eine oder mehrere Varianten, Hinweise zu Ausbildungsniveau, Übersetzungsrichtung und Übersetzungssparte, sowie einen Kommentar zur jeweiligen Methode bieten (vgl. ebd., 321-325). Die Rolle der Lehrkraft und diesbezügliche Anhaltspunkte zur tatsächlichen Umsetzung sind nicht zu finden. Dieselbe Methodenübersicht greift Nord auch in ihrem „Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren“ auf (2002b). Kiraly führt in Bezug auf Nords Methoden aus, dass diese durch eine Verbindung mit konstruktivistischen Theorien erweitert werden könnten (vgl. 2000:57).

Haider beschreibt in ihrem Artikel zur Fachsprachendidaktik ebenfalls eine Methode zur Terminologiarbeit (vgl. 2002:31-33). In dieser Beschreibung lassen sich Ziele sowie Handlungsabläufe der Studierenden herauslesen, allerdings fehlen ebenso wie bei Nord die Rolle der Lehrkraft sowie die Sozialformen. Dennoch könnte diese Methode von Lehrkräften adaptiert und im Unterricht eingesetzt werden.

Eine von Schäffner beschriebene Methode beschäftigt sich ebenfalls nicht mit der Übersetzungstätigkeit an sich. In dieser Methode untersuchen und überprüfen Studierende Textsortenkonventionen in Verbindung mit maschineller Übersetzung (vgl. 2002: 44-46), wobei in einem weiteren Schritt auch übersetzt wird (vgl. ebd. 47-54). Die beschriebenen Methoden bewegen sich im Gebiet der Fachsprachen, könnten jedoch auch auf Sachtexte übertragen werden. Um tatsächlich zeitsparend und flexibel eingesetzt zu werden, fehlt den erwähnten Methoden, obwohl diese anschaulich und ausführlich erläutert werden, die Übersichtlichkeit sowie ebenfalls die Beschreibung der Rolle der Lehrkraft.

Eine ausführliche theoretische Beschreibung ihrer Unterrichtsmethode bietet Feyrer. Sie erklärt die einzelnen Schritte im Unterrichtsprozess und definiert Zeitumfang, Sozialform sowie Material und Beurteilungskriterien. Die gesamte Methode ist in sich sehr umfangreich, aber im Text knapp zusammengefasst und lässt nur die Rolle der Lehrkraft vermissen (vgl. Feyrer 2002:72-74). Hervorzuheben ist, dass Feyrer auch Überlegungen zur Beurteilung anstellt, wobei sie festhält, dass „das in diesem Prozeß Erlernte, Erarbeitete und Erprobte“ im Vordergrund steht (ebd. 79). Damit drückt sie die Einstellung der Lehrkraft gegenüber den Leistungen und Zielen aus und bietet einen Anhaltspunkt für Grundlagen einer Methode.

Zahlreiche Beispiele für Aufgabenstellungen, die mit ausführlichen Beschreibungen der Handlungsabläufe sowie anschaulichen Beispieltexten illustriert werden, sind bei Kautz zu finden (vgl. 2000:177-267). Wesentliches Element in seiner Sammlung ist der Handlungsablauf, während die Rolle der Lehrkraft, Vorbereitungen oder Kommunikationsstrukturen nicht beschrieben werden. Wie bereits zuvor festgestellt, sind derartige Darstellungen nur als Zusammenfassung oder Fragmente von Methoden zu sehen. Allerdings bietet Kautz auch Methoden, die nicht auf bestimmte Texte bezogen sind und daher als Modelle dienen können (vgl. ebd., 269-276). Es handelt sich jedoch auch bei diesen Modellen um unvollständige Darstellungen.

Unter der Vielzahl der übersetzungsdidaktischen Werke zur Methodik hervorzuheben ist González Davies *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Auch wenn der Titel nicht auf eine Methodensammlung schließen lässt, so befinden sich in diesem Buch insgesamt 70 *activities*, 23 *tasks* und drei *projects*. González Davies beschreibt mit *activities* einzelne Aufgabenstellungen, mit *tasks* Unterrichtssequenzen, die aus mehreren Aufgabenstellungen bestehen, und mit *projects* sich über einen längeren Zeitraum erstreckende Unterrichtsprojekte (vgl. 2004:22-28). Diese einzelnen Methoden sind nach Lernzielen gegliedert und in ihrer Ganzheit auf den Übersetzungsunterricht ausgerichtet. Jede Methode ist durch Lernziele, Level, Sozialform, Zeitangabe sowie die Abfolge der einzelnen Schritte beschrieben (vgl. ebd., 63). Dies wird teilweise durch Kommentare oder Beispiele ergänzt. Während die Rolle der Lehrkraft meist ausgespart wird, sind die Methoden sehr anschaulich beschrieben, sodass sich diese ohne großen Aufwand im Unterricht umsetzen lassen. Die Publikation kann als Methodensammlung gesehen und durchaus als Nachschlagewerk genutzt werden.

Zusammenfassend lässt sich für die neuere Forschung im Bereich der Unterrichtsmethodik im Übersetzungsunterricht sagen, dass in der Literatur einige Beispiele für Methoden zu finden sind, die mit einigen Veränderungen und etwas Arbeit auch zielführend in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden könnten. Da diese Methoden jedoch in einzelne Artikel und Beiträge eingebettet sind und nicht auf

den ersten Blick als Methodenbeschreibungen erkenntlich sind, kann sich das Auffinden solcher Informationen für Lehrkräfte schwierig gestalten. Die einzige Publikation, die als Methodensammlung bezeichnet werden kann, ist jene von González Davies. In Bezug auf das Ziel dieser Arbeit – die Erstellung einer solchen Methodensammlung – kann davon ausgegangen werden, dass es bisher keine publizierte deutschsprachige Sammlung von Unterrichtsmethoden speziell für den Übersetzungsunterricht gibt.

2.2 Sprachunterricht und allgemeine Didaktik

Im Gegensatz zur übersetzungsdidaktischen Forschung sind Methodensammlungen in der allgemeinen Didaktik durchaus zu finden (vgl. Gonschorek/Schneider 2005:225). Obwohl der Fokus dieser Arbeit im Bereich der Translationsdidaktik liegt, werden in diesem Kapitel kurz einige Methodensammlungen der allgemeinen oder Sprach-Didaktik angerissen. Dieser kurze Exkurs soll darstellen, wie eine Methodensammlung aussehen kann.

Unter zahlreichen Methodensammlungen für den Schulunterricht wurde Brenners Publikation *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen* ausgewählt. Dieses Buch ist eine reine Methodensammlung, in der insgesamt 205 Unterrichtsmethoden für die Sekundarstufe I und II vorgestellt werden. Auch wenn viele Methoden für den Unterricht an der Universität nicht geeignet sind, könnten einige auch im Hochschulunterricht eingesetzt werden. Beispiele hierfür sind unter anderem der „Genrewechsel/Textsortenwechsel“, der mit einer translatorischen Aufgabenstellung verbunden werden könnte (2011:129), oder die Methode „Textanwalt/Lektor“ (ebd., 213), in der Studierende ihre Texte vor Kritikern verteidigen müssen, was im Hinblick auf die berufliche Zukunft durchaus als praxisnah anzusehen ist. In der Auflistung der Methoden sind, im Unterschied zu den Methodensammlungen der Übersetzungsdidaktik, die wichtigsten Informationen wie Sozialform, Dauer, Medien, Lernziele, Vorbereitungen, Ablauf, alternative oder ähnliche Methoden und weiterführende Literatur angegeben (vgl. ebd.). Zusätzlich finden sich bei jeder Methode didaktische Hinweise, die meist Varianten vorstellen. Lehrkräfte der Universität, die bereits über ein grundlegendes pädagogisches Verständnis verfügen, welches ihnen ermöglicht, unpassende Methoden zu identifizieren und gegebenenfalls anzupassen, können daher auch oft Inspiration für neue Unterrichtsmethoden in der allgemeinen (Schul-)Didaktik finden.

Da die vorliegende Arbeit im Gebiet der Hochschuldidaktik angesiedelt ist, wurde auch nach einer Methodensammlung in diesem Fachgebiet gesucht. Die Fachliteratur hierzu erwies sich allerdings als äußerst dünn gesät. Als Beispiel für eine allgemein gehaltene Methodensammlung kann eine Publikation aus der Reihe *Besser Lehren – Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und*

Weiterbildung genannt werden. In diesem Heft werden insgesamt 35 Methoden vorgestellt, die gezielt für den Hochschulunterricht aller Fächer gestaltet wurden. Die Methodensammlung basiert auf der grundlegenden Progression des Unterrichts in Einleitung – Erarbeitung – Ergebnissicherung (vgl. Abs et al. 1998:8, siehe Kapitel 4.3.5), wodurch die Methoden mit jenen in dieser Arbeit grundsätzlich vergleichbar werden. Das Besondere an dieser Methodensammlung ist die Ausgliederung der Methoden aus dem Beziehungsdreieck zwischen Methode, Inhalt und Unterrichtsziel (vgl. Meyer 2013:95, siehe Kapitel 1.2.1). Aus diesem Grund sind die Methoden etwas schwerer zugänglich als jene von Brenner. Lehrkräfte müssen vor der Wahl einer Methode auch beurteilen können, ob diese mit dem jeweiligen Inhalt vereinbar ist. Da kein Fachbezug existiert, können nur wenige Methoden mit schriftlicher Arbeit kombiniert werden – mit Ausnahme der „Gruppenarbeit“ und möglicherweise auch der „Partnerstaffette“ (vgl. Abs et al. 1998:39 und 62) handelt es sich ausschließlich um mündlich durchgeführte Methoden. Diese können im Übersetzungsunterricht zum Einstieg oder zur Diskussion von Übersetzungen oder Texten angewandt werden, spielen aber im eigentlichen Übersetzungsprozess eine untergeordnete Rolle.

Obwohl zahlreiche Werke zum Thema Methodik erschienen sind, merken Gonschorek und Schneider an, dass die Forschung in der Methodik im Vergleich zu jener zur Didaktik stets eine untergeordnete Rolle spielte (vgl. 2005:225). Dennoch ist festzuhalten, dass im Fachhandel zahlreiche praxisorientierte Methodensammlungen aus der allgemeinen Didaktik und der (Fremd-)Sprachendidaktik vertreten sind, die auch Lehrkräften an der Universität als Inspiration dienen können. In der Hochschuldidaktik war lediglich eine Methodensammlung auffindbar, die ebenfalls einige anwendbare Methoden enthält.

2.3 Implikationen für den Übersetzungsunterricht

In den beiden vorigen Kapiteln wurden etliche Werke der Fachliteratur vorgestellt und kurz zusammengefasst. Es konnte gezeigt werden, dass je nach Fachgebiet unterschiedliche Forschungsschwerpunkte gelten: In der Translationswissenschaft sind didaktische Überlegungen oft nur theoretischer Natur (vgl. Kap. 2.1.1) oder bieten unvollständige Beschreibungen von Methoden, die nur mit pädagogischem Vorwissen oder längerer Analyse und Bearbeitung in die Praxis umsetzbar sind (vgl. Kap. 2.1.2).

Grundsätzlich ist Kautz in seiner Kritik, dass „manche Arbeiten nur vorgeblich didaktisch orientiert, in Wirklichkeit aber weitgehend theoretisch ausgerichtet“ sind, zu bestätigen (2000:139). Es gibt jedoch in letzter Zeit immer mehr Bestrebungen, Didaktik, Methodik und Übersetzungsunterricht näher zusammen zu bringen oder von unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten – so etwa Orbáns Ausarbei-

tung zum Einsatz von konstruktivistischen Ansätzen in der Unterrichtspraxis der Translation (2008). Trotz dieser Bestrebungen kann noch immer von dem Bestehen eines „pedagogical gap in translation skill instruction“ ausgegangen werden, den Kiraly wie folgt beschreibt (1995:5):

The lack of clear objectives, curricular materials, and teaching methods implies a pedagogical gap in translation skill instruction. Translation students attend classes and earn degrees in translation studies, but courses in translation skills instruction are usually not based on a coherent set of pedagogical principles derived from knowledge about the aims of translation instruction, the nature of translation competence, and an understanding of the effects of classroom instruction on students' translating proficiency. The pedagogical gap represents the dearth of systematic approaches to the teaching of translation skills. It is an incomplete and unstructured understanding of what steps to take to train professional translators who can produce high-quality translations. (1995:5-6)

Obwohl diese Feststellung mittlerweile fast zwanzig Jahre zurückliegt, können die in Kapitel 2.1 präsentierten Werke nicht als Überwindung dieses *pedagogical gap* gesehen werden. Somit ist die Unsicherheit, die Kiraly mit

[t]his gap persists despite a limited but growing literature in the field of translator training; this literature has introduced new models of translation processes, proposals for curricular planning, and many insightful and practical suggestions on how to teach translation skills. (1995:6)

ausdrückt, noch immer aktuell und kann als Forderung nach mehr pädagogisch orientierter Literatur verstanden werden.

Die einzigen Publikationen, die von unerfahrenen Lehrkräften ohne zahlreiche Überlegungen einsetzbare und leicht auffindbare Methoden enthalten, sind jene von Nord (1996), Kautz (2000), Koby/Baer (2003b) und González Davies (2004). Als Methodensammlungen können jedoch nur die Werke von Kautz und González Davies betrachtet werden, da diese zahlreiche unterschiedliche Methoden bieten.

Die Erstellung einer Methodensammlung könnte helfen, den von Kiraly postulierten *pedagogical gap* zumindest zu einem kleinen Teil aufzufüllen. Daher wird eine Verbindung der Methodensammlungen aus der allgemeinen Didaktik mit den Inhalten der Translationsdidaktik und den dort vorhandenen Methodensammlungen, wie in dieser Arbeit, als zusätzlicher Beitrag in einem bisher noch wenig erforschten Feld gesehen.

3 Unterrichtspraxis an der Universität Wien

3.1 Eingrenzung des Untersuchungsgebiets

An der Universität Wien werden mehrere Studien im Bereich der Übersetzungswissenschaft angeboten. Diese gliedern sich in das Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* sowie in Masterstudien zum *Übersetzen* und *Dolmetschen* mit jeweils zwei möglichen Schwerpunkten (vgl. ZTW, 08.09.2014). Da sich diese Arbeit mit dem Übersetzungsunterricht beschäftigt, wird das Untersuchungsgebiet auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen des Studiums *Übersetzen* eingegrenzt.

Es ist aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit nicht möglich, das gesamte Studium *Übersetzen* zu analysieren. Obwohl auch die Vermittlung theoretischer Inhalte zum Lehrinhalt des Studiums zählt, steht in dieser Arbeit die praktische Anwendung dieses Wissens, d. h. das tatsächliche Übersetzen durch Studierende im Vordergrund. Diese praktische Anwendung wird an der Universität Wien durch mehrere Übungen vermittelt, welche in *Übersetzen von Sachtexten*, *Übersetzen von Fachtexten* sowie *Literaturübersetzen* geteilt sind (vgl. Curriculum MA Übersetzen 2007). Aufgrund der beiden Schwerpunkte im Rahmen des Masterstudiums werden die Übungen *Übersetzen von Fachtexten* und *Literaturübersetzen* nicht von allen Studierenden besucht, sondern nur von jenen, die sich für den jeweiligen Schwerpunkt entschieden haben.

Gemeinsamer Nenner aller Studierenden des Masterstudiums *Übersetzen* ist die Übung *Übersetzen von Sachtexten*. Diese Übung wird von den Studierenden während ihres Studiums mehrmals besucht, da sie insgesamt drei dieser Übungen besuchen müssen, um die Bestimmungen des Curriculums zu erfüllen. Die einzelnen Lehrveranstaltungen werden daher von Studierenden unterschiedlichen Semesters besucht. Aus dieser Tatsache ergibt sich das relativ große Angebot unterschiedlicher Lehrveranstaltungen, die untersucht werden können. Im Sommersemester 2014 wurden 23 unterschiedliche Lehrveranstaltungen dieses Typs in allen Unterrichtssprachen des Zentrums für Translationswissenschaft angeboten (vgl. VLVZ, 08.09.2014). Die Anzahl möglicher untersuchbarer Lehrveranstaltungen liegt somit in einem Bereich, der dieser Arbeit angemessen erscheint und eine ausreichende Anzahl von Methoden liefern kann.

Die Abgrenzung der Inhalte der Übungen *Übersetzen von Sachtexten* und *Übersetzen von Fachtexten* gestaltet sich als schwierig, da die Unterscheidung zwischen Sach- und Fachtexten auch in der Fachliteratur nicht eindeutig getroffen wird. Kühn beschreibt, dass der Begriff Fachtext zwar wissenschaftlich unproblematisch sei, doch Sachtexte nicht klar definiert werden können (vgl. 2001:1262). Unter Fachtex-

ten versteht er Texte jeglicher Art, die innerhalb eines bestimmten Faches zur Kommunikation eingesetzt werden. Gleichzeitig merkt er allerdings an, dass es weder reine Fachtexte noch eine strikte Abgrenzung zu Sachtexten gibt (vgl. ebd., S. 1262-1263). Als Merkmale von Sachtexten zählt Kühn unter anderem auf, dass diese nicht von Fachleuten verfasst und populärwissenschaftlich sowie allgemein verständlich sind (vgl. ebd., S. 1263). Er definiert daher Sachtexte als

Texte, in denen vor allem laienadressiert und zielgruppenorientiert [...] fachliche Sachverhalte, Gegenstände, Abläufe oder Ereignisse in möglichst verständlicher Form dargestellt werden. (ebd.)

Anhand dieser Definition ist erkennbar, dass eine eindeutige Abgrenzung nicht möglich ist, da sich die beiden Bereiche vorrangig durch die AdressatInnen unterscheiden.

Der fließende Übergang zwischen Sach- und Fachtexten wird ebenfalls von Kautz unterstrichen, der zwischen drei Kategorien von Sachtexten unterscheidet, wobei diese unterschiedliche Fachlichkeitsgrade aufweisen. Den geringsten Fachlichkeitsgrad besitzen Gebrauchstexte, welche er als allgemeinsprachliche Texte aus der nicht-fachlichen Kommunikation beschreibt. Den höchsten Fachlichkeitsgrad besitzen fachsprachliche Texte, die der Kommunikation zwischen Fachleuten dienen, also Fachtexte. Zwischen diesen beiden Kategorien fügt er jene der Fachtexte im weiteren Sinne ein, wozu auch populärwissenschaftliche Texte zu zählen seien. All diese Kategorien werden jedoch unter dem Punkt Sachtexte zusammengefasst. (Kautz 2000:280). Es ist daher auch in diesem Versuch keine klare Abgrenzung möglich.

Im Curriculum des Masterstudiums Übersetzen können allerdings einige Anhaltspunkte für die von der Universität Wien gesetzten Kriterien der Unterscheidung gefunden werden. Unter dem Punkt Fachübersetzen, in welchen Fachtexte einzuordnen sind, finden sich

juristisches Übersetzen, Technikübersetzen, Wirtschaftsübersetzen, Übersetzen in Medizin und Pharmazie, Lokalisierung und Übersetzung von Webseiten, Terminologiemanagement, Übersetzungstechnologien, Technisches Schreiben, etc. (Curriculum MA Übersetzen 2007)

Als Fachtexte können somit jegliche Texte verstanden werden, welche einem bestimmten Fachgebiet wie Technik, Wirtschaft oder Recht zuzuordnen sind und in diesem eingesetzt werden.

Das Curriculum gibt „Sachbücher, produktbegleitende Texte, etc.“ als Beispiele für Sachtexte an (ebd.), allerdings ist diese Auflistung nicht besonders aussagekräftig, da keinerlei weitere Einschränkung getroffen wird. Auch in der detaillierten Beschreibung der einzelnen Module des Studiums werden Sachtexte unterschiedlich definiert. Einerseits zählen dazu „unterschiedliche Textsorten“, andererseits liegt der Fokus in einem weiteren Modul auf dem „Übersetzen von Sachtexten, insbesondere internationalen Verträgen, behördlichen Dokumenten und amtlichen Dokumenten“ und schließlich wieder bei „Sachbüchern, multimedialen Texten,

Webseiten etc.“ (ebd.). Im Unterschied dazu werden im Modul Fachübersetzen diverse Fachgebiete „wie Wirtschaft, Technik, Medizin, Kultur, etc.“ bearbeitet (ebd.). Bei diesen Beschreibungen wird deutlich, dass die Bearbeitung von Fachtexten in der Übung *Übersetzen von Sachtexten* nicht ausgeschlossen ist und gleichzeitig auch in der Übung *Übersetzen von Fachtexten* Sachtexte bearbeitet werden können. Gesamt gesehen können Sach- und Fachtexte daher oft nicht abgegrenzt werden, doch allgemein kann davon ausgegangen werden, dass in der Übung *Übersetzen von Sachtexten* ein niedrigerer Fachlichkeitsgrad angestrebt wird als in der Übung *Übersetzen von Fachtexten*.

Ein weiterer Aspekt in der Auswahl der Lehrveranstaltung ist der Lehrinhalt. Dieser bezieht sich in der Übung *Übersetzen von Sachtexten*, wie bereits beschrieben, auf unterschiedliche Textsorten. Aufgrund der Auswahl an möglichen Textsorten lässt sich eine größere Anzahl unterschiedlicher Methoden erwarten lässt als in spezialisierten Übungen, die sich nur mit Fachtexten oder literarischen Texten beschäftigen. Es ist anzunehmen, dass Methoden, die sich mit dem Übersetzen von Sachtexten befassen, auch auf Übersetzungsunterricht, der sich mit dem Übersetzen von Fachtexten oder literarischen Werken beschäftigt, übertragen werden können, da der Übersetzungsprozess gemeinsame Basis dieser Lehrveranstaltungen ist. Ebenso wird davon ausgegangen, dass es in den vielen Übersetzungslehrgängen Übersetzungsübungen zu Sachtexten gibt, die nach einem ähnlichen Prinzip der in Wien angebotenen durchgeführt werden, wodurch die Übertragbarkeit auf weitere Institutionen möglich ist.

Diese Masterarbeit wird daher auf die Untersuchung von Unterrichtsmethoden in der Übung *Übersetzen von Sachtexten* eingeschränkt, da zahlreiche Möglichkeiten für Unterrichtsbeobachtungen zur Verfügung stehen und eine Auswahl von Methoden erwartet wird, die in einem breiten Spektrum von Unterrichtssituationen einsetzbar sind. Die grundlegenden Eigenschaften der Übung *Übersetzen von Sachtexten* werden im folgenden Kapitel beschrieben.

3.2 Beschreibung der Unterrichtssituation

Um die Einbettung der Untersuchung nachvollziehen zu können, soll die Unterrichtssituation in den gewählten Übungen kurz beschrieben werden. Das Verständnis des Charakters von Übungen an der Universität Wien im Allgemeinen und der Übung *Übersetzen von Sachtexten* im Besonderen ist Voraussetzung, um der Auswahl von Methoden durch die Lehrkräfte folgen zu können.

An der Universität Wien sind Übungen prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht und begrenzter Teilnehmerzahl (vgl. ÖH Wiki, 21.09.2014). Die Studienrichtungsververtretung Translation beschreibt die Aufgabe von Übungen als „Vertiefung und Ergänzung der im Rahmen von Vorlesungen ver-

mittelten Inhalte und der wissenschaftlich und theoretisch fundierten Aneignung praxisorientierter Fertigkeiten.“ (STV Translation, 08.09.2014) Ebenso wird die maximale Gruppengröße mit 30 Studierenden angegeben (vgl. ebd.).

Da sich die Lehrveranstaltung *Übersetzen von Sachtexten* über ein gesamtes Semester erstreckt, ist von einem zusammenhängenden Unterrichtskonzept bzw. einer Progression während des Unterrichtssemesters auszugehen. In Bezug auf die beobachteten Methoden bedeutet dies, dass Unterrichtseinheiten nicht in allen Fällen mit einer Einstiegsphase beginnen und mit einem Abschluss enden. Der Unterricht fand in allen beobachteten Lehrveranstaltungen wöchentlich statt und inkludierte aufgrund der Gesamtzahl der Arbeitsstunden, die mit vier ECTS-Punkten⁵ angegeben werden, auch Vor- und Nachbereitungen, welche die Studierenden selbstständig außerhalb der Unterrichtszeit – etwa als Hausübungen – zu erledigen hatten (vgl. VLVZ, 08.09.2014). Diese Synthese aus Präsenzunterricht und zusätzlicher eigenständiger Arbeit ist auch in den Beurteilungskriterien von Übungen erkennbar. Die Leistungsbeurteilung von Übungen erfolgte in den beobachteten Lehrveranstaltungen auf Basis von Anwesenheit, aktiver Beteiligung am Unterrichtsgeschehen (Mitarbeit), Leistungen im Sinne einer Hausübung, eines Referates oder einer Gruppenarbeit sowie von Leistungskontrollen, d. h. Tests (vgl. ÖH Wiki, 21.09.2014). Da der Unterricht aufgrund der angeführten Elemente nicht ausschließlich in der Unterrichtseinheit stattfindet, kann die Beobachtung nicht nur auf die im Unterricht miterlebten Methoden beschränkt werden, sondern muss auch die jeweiligen Vor- und Nachbereitungen ausreichend darstellen.

Inhalt der Übungen ist das Übersetzen „von Sachtexten aus verschiedenen Themenbereichen“ (VLVZ, 08.09.2014), wobei auch der Entstehungsprozess von Übersetzungen sowie die darin involvierten Überlegungen und theoretischen Hintergründe betrachtet werden. Die Übungen sind nicht an bestimmte Themenkomplexe gebunden, werden aber zum Teil in unterschiedliche Schwierigkeitsgrade geteilt. Mehrere Übungen geben gezielt bestimmte Themengebiete vor, einige bearbeiten auch Fachtexte, andere schließen diese gänzlich aus. Ebenso sind manche Übungen auf eine bestimmte Sprachrichtung in der Übersetzung begrenzt, andere bearbeiten beide Übersetzungsrichtungen. (vgl. ebd.)

Im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien werden von den Lehrenden zahlreiche unterschiedliche Methoden angegeben. Diese reichen von einer „gemeinsame[n] Übersetzung von Texten im Unterricht“ (VLVZ, 08.09.2014) über die Erarbeitung einer kommentierten Übersetzung samt Glossar, Lektorat und Diskussion bis hin zu Gruppenarbeiten und Referaten (vgl. ebd.). In Anbetracht der unter

⁵ Anm. „European Credit Transfer System. 1 ECTS-Punkt entspricht „25 Echtstunden an tatsächlichem Arbeitsaufwand für die Studierende[n].“ (ECTS, 22.11.2014)

den Lehrveranstaltungen divergierenden Methoden ist in der Untersuchung ebenfalls ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden zu erwarten.

Nicht nur die Unterrichtsmethoden, sondern auch die Ziele der einzelnen angebotenen Übungen werden von den jeweiligen Lehrkräften unterschiedlich formuliert. Im Querschnitt kann gesagt werden, dass die Übungen eine „Verbesserung der translatorischen Kompetenz“ anstreben (ebd.), wobei Übersetzungsstrategien, Terminologiarbeit, Kulturspezifika, Textproduktion, Recherche und Überarbeitung Teil der Übungen sind (vgl. ebd.). Es wird daraus deutlich, dass es sich bei den Übungen um *eigentlichen Übersetzungsunterricht* handelt.

Die TeilnehmerInnen der Übungen sind zum größten Teil Studierende der Universität Wien, die sich im Masterstudium *Übersetzen* befinden. Sie haben bereits ein Bachelorstudium in der *Transkulturellen Kommunikation* oder ein äquivalentes Studium abgeschlossen und besitzen daher ein umfangreiches theoretisches Wissen über Kommunikationsprozesse sowie eine hohe Sprachkompetenz. Da die Studierenden meist aus unterschiedlichen Semestern zusammengewürfelt sind, kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle bereits die allgemeinen Module des Masterstudiums besucht haben. In diesen allgemeinen Modulen des Studiums beschäftigen sich die Studierenden etwa mit Theorien der Übersetzungswissenschaft, Arbeitstechniken oder Hilfsmitteln für ÜbersetzerInnen (vgl. Curriculum MA Übersetzen 2007). Dennoch ist davon auszugehen, dass der Großteil der Studierenden bereits selbstständig übersetzen kann und das dafür notwendige theoretische Wissen in Grundzügen mitbringt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich bei der Lehrveranstaltung *Übersetzen von Sachtexten* um eine Übung handelt, in der Studierende anhand unterschiedlicher Methoden ihre eigene Übersetzungsfertigkeit verbessern. Die TeilnehmerInnen haben unterschiedliche Kompetenzniveaus, sind jedoch generell in der Lage, selbstständig Übersetzungen anzufertigen.

4 Unterrichtsbeobachtung

4.1 Zielsetzung der Untersuchung

In der Lektüre der Fachliteratur wurde offensichtlich, dass es derzeit keine ausgiebige deutschsprachige Methodensammlung in Bezug auf Übersetzungsunterricht gibt (vgl. Kap. 2.1.1). Stattdessen wird in mehreren Werken im Gebiet der Übersetzungsdidaktik darauf hingewiesen, dass gerade in Richtung der didaktischen und methodischen Kompetenzen von Lehrkräften Nachholbedarf besteht. In diesem Ka-

pitel werden einige Anhaltspunkte der Literatur als Begründung für die Notwendigkeit einer derartigen Untersuchung aufgeführt.

Einer der Translationswissenschaftler, die sich mit dem Problem der Ausbildung von Lehrkräften beschäftigen, ist Kiraly. Er merkt in seiner der ÜbersetzerInnenausbildung gewidmeten Publikation die fehlende Ausbildung von universitären Lehrkräften im didaktischen Bereich an und beschreibt eine gängige Praxis der Fortbildung:

Like most other translator educators, I had also received no special training in translation teaching methods prior to assuming my duties in Germersheim. I was encouraged to sit in on classes run by my colleagues and to pick up ideas on how to teach from them. (Kiraly 2000:6)

Kiraly fordert eine Professionalisierung der ÜbersetzerInnenausbildung durch die Implementierung von „comprehensive degree programmes for the training of translator trainers“ (ebd.), denn

[t]his very practice, in lieu of any methods or programmes for the training of translator educators, is clearly a major reason why the instructional performance model is perpetuated from one generation of teachers to the next. (ebd.)

In diese Argumentation spielt auch die Tatsache, dass es „virtually no overt institutional constraints governing the instructional procedures that are to be used in the different class types“ gibt, jedoch „an implicit consensus on what is appropriate for each type of class.“ (ebd., 51) Anhand von Kiralys Beschreibungen lässt sich erahnen, dass dieselbe Situation auch an anderen Universitäten im deutschsprachigen Raum verbreitet ist. Eine derartige Annahme wird von Kautz bestätigt, der kritisiert, dass die jeweiligen Unterrichtsmethoden von Generation zu Generation übernommen werden und Studierende durch das Nachahmen von PraktikerInnen lernen (vgl. 2000:138). Auch wenn derartige Beschreibungen vermutlich auf zahlreiche Studiengänge übertragen werden könnten, so wurden sie spezifisch in Übersetzungslehrgängen beobachtet und sind daher für diese Arbeit von besonderer Relevanz. Die vorliegende Arbeit kann dazu beitragen, dass diese Perpetuierung von tradierten Unterrichtsmethoden durch eine Verbreitung einiger alternativer Möglichkeiten zur Gestaltung des Unterrichts eingedämmt wird.

Nicht nur Kiraly bemängelt die Ausbildung von Lehrkräften, auch Wilss stellt in seiner Publikation *Übersetzungsfertigkeit* fest, dass

[d]ie unzulängliche „Didaktisierung“ übersetzungsunterrichtlicher Lehrveranstaltungen [...] möglicherweise auch mit dem Fehlen eines systematischen didaktischen Trainings der Lehrkräfte [zusammenhängt.] (1992:192)

was der Frage nach Unterrichtsmethoden sehr nahe kommt. Wilss Überlegungen beziehen sich wie die Unterrichtssituation an der Universität Wien auf „classroom teaching“ (ebd., 193), das der Makromethode der untersuchten Übungen entspricht (vgl. Kap. 3.2). Zusätzlich hält er drei wesentliche Qualifikationen fest, die Lehrkräfte mitbringen müssen, um Übersetzen unterrichten zu können: fachliche Qualifikation,

Erfahrung als ÜbersetzerIn (vgl. ebd., 196) und „die Fähigkeit zur übersetzungsdiaktischen Umsetzung der eigenen übersetzerischen Erfahrung.“ (ebd., 196)

Trotz zahlreicher Kritik an der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich des Übersetzungsunterrichts hält Kiraly fest:

There are, of course, numerous teachers who invite and encourage extensive student participation in the classroom. These teachers, I would suggest, know, at least intuitively, that education is a constructive acculturation and empowerment process more than it is a process of mirroring reality and through. What is needed is overt recognition of the viability of these beliefs and their systematic and consistent application to teaching. (2000:53)

Die Einbettung in den Sozialkonstruktivismus ist diskussionswürdig, fällt jedoch nicht in den Themenbereich dieser Arbeit. Was an Kiralys Aussage beachtenswert ist, ist die Feststellung, dass die pädagogische Kompetenz von Lehrkräften nicht unbedingt nur durch eine pädagogische Ausbildung erworben wird, sondern oft auch intuitiv vorhanden ist. Aus diesem Kommentar ergibt sich, dass eine pädagogische Ausbildung nicht zwingend in Relation zur Gestaltung des Unterrichts steht.

In den in diesem Kapitel erwähnten Fachtexten wurde deutlich gemacht, dass die Forderung nach einer fundierten Ausbildung für Lehrkräfte im Übersetzungsunterricht bereits seit Längerem besteht. Mit dieser Arbeit kann diese Forderung zwar nicht erfüllt werden, doch durch eine deskriptive Auflistung unterschiedlicher Methoden könnte der Zugang zu Weiterbildungsmaterial für Lehrkräfte erleichtert werden und mit geringem Aufwand zu einem Austausch zwischen diesen führen. Da es an der Universität Wien zahlreiche Lehrkräfte gibt, die sich unterschiedlicher Methoden bedienen, ist ein großes Potenzial zum gegenseitigen Lernen gegeben.

4.2 Erläuterung und Begründung der Herangehensweise

4.2.1 Die gewählte Forschungsmethode

Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, ist eine erste Angabe von durch die Lehrkräfte gewählten Methoden im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien zu finden. Bei genauerer Betrachtung muss allerdings festgestellt werden, dass diese Angaben bei einigen Lehrveranstaltungen fehlen oder nur sehr knapp beschrieben sind. Für die Durchführung der Untersuchung war daher eine hermeneutische Analyse der Angaben von Seiten der Lehrkräfte nicht ausreichend und eine nähere Betrachtung der tatsächlichen Unterrichtssituation notwendig. In diesem Kapitel werden unterschiedliche Untersuchungsmöglichkeiten abgewogen und die Entscheidung für den Einsatz von Unterrichtsbeobachtungen begründet.

Grundsätzlich ist für die Darstellung unterschiedlicher Methoden ein qualitativer Forschungsansatz anzustreben, da Unterrichtsmethoden auf der Makroebene keine zählbaren Variablen enthalten und die Untersuchung daher auf verbalem Material basieren muss (vgl. Bortz/Döring 2005:295). Somit bieten sich für diese Arbeit

die folgenden Forschungsmethoden an: Befragung der Lehrkräfte und/oder Studierenden durch Interviews und Hospitationen beziehungsweise Beobachtung einzelner Unterrichtseinheiten (vgl. ebd., 307). Weitere Möglichkeiten wie eine Unterrichtsbeobachtung durch die Installation von Kameras oder eine längerfristig angelegte Beobachtung von Unterricht, die sich über das gesamte Jahr erstreckt, sind aufgrund von technischen, rechtlichen und zeitlichen Einschränkungen nicht möglich und würden zudem den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die Option der qualitativen Befragung mittels Fragebögen wird als nicht zielführend angesehen, da diese kein Nachfragen oder weitere Kommentare ermöglicht.

Die erste Möglichkeit, das Interview, ist eine besondere Art der qualitativen Befragung und kann den erwähnten Nachteil von Fragebögen aufheben, da im persönlichen Gespräch Nachfragen oder Erläutern jederzeit möglich ist (vgl. ebd., 308). Die Nachvollziehbarkeit kann durch die Aufnahme aller Interviews gewährleistet werden (vgl. ebd., 311). Ein Nachteil dieser Methode ist jedoch der große Zeitaufwand für alle Beteiligten, da die Durchführung eines Interviews viel Zeit benötigt und die Bearbeitung der Daten (Transkription, erneutes Anhören aller Aufnahmen) ebenfalls langwierig ist (vgl. ebd., 312). Darüber hinaus wird die Beeinflussung des oder der Interviewten durch den Interviewenden oder die Interviewende sowie durch die Art der Fragestellungen kritisiert (vgl. Diekmann 2007:458-470).

Beide obengenannten Methoden teilen einen wesentlichen Nachteil: die Beteiligten werden zu einem Fachgebiet befragt, in dem sie meist keine eingehende Ausbildung genossen haben. Zusätzlich werden sie über Informationen befragt, die sie oft nicht als wichtig erachten oder nicht wahrnehmen (z.B. Interaktionsmuster, Rolle der Lehrkraft). Ein weiterer Nachteil der Methoden ist, dass das Unterrichtsgeschehen auf einer Metaebene betrachtet wird und nicht aus erster Hand erfahren und somit nachvollzogen werden kann. Die fehlende Ausbildung und Nähe zum Unterrichtsgeschehen kann durch eine Beobachtung im Rahmen einer Hospitation ausgeglichen werden. In einer Hospitation kann, wenn diese ausreichend geplant ist, eine „Steigerung des didaktisch-methodischen Verständnisses“ erreicht werden (vgl. Henning/Schannewitzky 1983:36). Daher kann bei Personen, die bereits Hospitationen durchgeführt haben, von einem Lerneffekt ausgegangen werden, der sich positiv auf die weitere Untersuchungstätigkeit auswirkt. Lehramtsstudierende, die bereits mehrere solcher Hospitationen absolviert haben, können daher durchaus als ExpertInnen mit ausreichenden Kompetenzen zur Durchführung von Hospitationen gesehen werden. Die Hospitation erlaubt diesen ExpertInnen ein Miterleben des Unterrichtsgeschehens, weshalb keine Abstraktion auf eine Metaebene notwendig ist.

Aus den genannten Gründen wurde es als notwendig erachtet, möglichst viele Lehrveranstaltungen zu besuchen und eine Unterrichtsbeobachtung vorzunehmen.

Unterrichtsbeobachtungen oder Hospitationen stellen eine praktikable Möglichkeit der Feststellung von Unterrichtscharakteristika dar und werden in der Translationsdidaktik zu Forschungszwecken bereits eingesetzt (vgl. z. B. Krenzler-Behm 2013). Patry und Dick definieren eine solche Beobachtung als „die wissenschaftliche Erfassung von sozialer Realität“ (2002:75). Sie dient dazu, „Inhalte zu erfassen, die sich der Abfragbarkeit entziehen“ (Kraimer 2002:222), weshalb außenstehende Personen hier den Unterricht persönlich beobachten und ihre Beobachtungen festhalten.

Vorteile dieser Untersuchungsmethode sind der relativ geringe Zeitaufwand – besonders für die Lehrkräfte – sowie die Möglichkeit, viele unterschiedliche Unterrichtssituationen miterleben zu können und nicht nur von diesen zu erfahren (vgl. Bortz/Döring 2005:321). Ebenso bietet die Offenheit der Beobachtung die Möglichkeit, den Fokus auf neue Elemente zu lenken oder die Kriterien im Verlauf der Beobachtung anzupassen, was die Bearbeitung erleichtert (vgl. ebd.). Nachteile der Methode sind die fehlende Nachvollziehbarkeit und die Subjektivität der Beobachtung, sowie die Tatsache, dass aus zeitlichen Gründen nur ein Ausschnitt eines Unterrichtsgeschehens (d. h. eine Unterrichtseinheit im Laufe eines gesamten Semesters) beobachtet werden kann. Darüber hinaus ist es nicht möglich, innerhalb einer Beobachtung alle Details zu erfassen. Dies kann sich positiv auf die Beobachtung von größeren Einheiten oder Verhaltensmustern auswirken, zu denen Unterrichtsmethoden zählen (vgl. ebd.). Diese Konzentration auf größere Elemente begründet sich darin, dass Beobachten ein „selektierender Wahrnehmungsvorgang [ist], in dessen Verlauf die theoretisch interessanten Reaktionen ausgewählt und codiert werden.“ (Nauck 1992:54)

Die genannten Nachteile können durch gezielte Maßnahmen relativiert werden. Um die Nachvollziehbarkeit der Beobachtungen zu gewährleisten, wurden alle beobachteten Unterrichtseinheiten mittels eines Diktiergeräts aufgezeichnet. Hier muss allerdings erwähnt werden, dass das Einverständnis der jeweiligen Lehrkraft eingeholt wurde und die Aufzeichnung in einer Lehrveranstaltung nicht möglich war. Diese Aufnahmen dienten in anonymisierter Form als Ergänzung zu in der Unterrichtsbeobachtung angefertigten Protokollen und Beobachtungsbögen und könnten für Interessierte transkribiert werden, was die Nachvollziehbarkeit ermöglicht (vgl. Nauck 1992:55).

Die Subjektivität der Beobachtung aufgrund der Beteiligung nur einer Beobachtenden kann nicht ausgeschlossen werden. Das in wissenschaftlichen Untersuchungen geforderte Kriterium der Objektivität bedeutet in Bezug auf qualitative Methoden das Erreichen eines „interpersonalen Konsens“ (Bortz/Döring 2005:326), dessen Ziel nicht der Ausschluss der Subjektivität, sondern das Erreichen von Intersubjektivität ist (vgl. ebd., 327). Diese konnte durch den im Absatz zu Reli-

abilität und Validität erwähnten Konsens überprüft werden. Cropley stellt die Subjektivität von Wirklichkeit als wesentliches Merkmal der qualitativen Forschung dar: diese „[unterliege] zwei Kerngedanken bezüglich Wirklichkeit: 1. ‚Wirklichkeit‘ ist subjektiv [...] 2. ‚Wirklichkeit‘ wird sozial konstruiert“ (2011:7). Bei den analysierten Inhalten bzw. Methoden handelte es sich allerdings um beobachtbare Vorgänge wie Handlungsweisen oder Sozialformen, sodass keine Interpretation notwendig war (vgl. Bortz/Döring 2005:321). Aus diesem Grund kann intersubjektivität auch durch eine Beobachtung mit ausführlicher Beschreibung und Dokumentation erreicht werden. Die von Meyer definierte innere Seite der Methoden, darunter deren Zielsetzung oder der Lernerfolg, kommt in dieser Arbeit nicht zum Tragen (siehe Kapitel 1.2.1). Bestimmte Charakteristika, die nicht auditiv wahrgenommen werden konnten (z.B. es wurde nicht explizit erwähnt, dass Studierende die nächste Aufgabe jeweils zu zweit bearbeiten sollen), wurden von der Beobachtenden protokolliert. Die Zerlegung von Beobachtungsergebnissen in „beobachtbare und beschreibbare“ Elemente wird von Nauck als Möglichkeit gesehen, dieser Subjektivität entgegenzutreten (1992:54). Dies wird von Topsch bestätigt (vgl. 2002:42).

Die Tatsache, dass zeitgleich nur ein Ausschnitt eines Unterrichtsgeschehens beobachtet werden kann, wird durch die Ausweitung der Untersuchung relativiert. Einerseits wurden während der Unterrichtsstunden unklare Vorgänge hinterfragt, andererseits erklärten sich viele Lehrkräfte nach dem Unterricht bereit, die Beobachterin näher über die gewählten Methoden und den Verlauf des restlichen Semesters zu informieren. Es wurden daher nur einige Methoden persönlich beobachtet. Durch die ergänzenden Gespräche konnte die Beobachtende ein grobes Bild der weiteren Unterrichtsmethoden und -inhalte gewinnen. Zusätzlich erfolgte die Freischaltung auf den Lernplattformen mehrerer Lehrveranstaltungen, sodass auch diese Komponente in die Untersuchung mit einfließen konnte. Die Inhalte der Plattformen wurden gemäß denselben Kriterien wie die Unterrichtssituationen durch die Beobachtende analysiert.

Als qualitative Methode zeichnet sich die Unterrichtsbeobachtung durch ihr nicht-experimentelles Design, die Durchführung „im realen Leben“, ein Datenerhebungsverfahren „mittels Aussagen der Teilnehmer“ – in diesem Fall Aussagen im Rahmen einer Unterrichtseinheit und nachfolgenden Kurzinterviews –, durch „deskriptive Daten“ – hier ein Unterrichtsprotokoll sowie Tonbandaufnahmen – sowie durch eine „bedeutungsorientierte Analyse“ aus (Cropley 2011:34).

Die wissenschaftlichen Gütekriterien der Reliabilität und Validität werden durch diese Beobachtung grundsätzlich erfüllt. Obwohl Cropley die im letzten Absatz erwähnten Merkmale als hinderlich für die Reliabilität beschreibt (vgl. 2011:46), kann aufgrund der deskriptiven Analyse von beobachtbarem Verhalten dennoch erwartet werden, dass ein anderer Forscher oder eine andere Forscherin

mit demselben pädagogischen Vorwissen ebenfalls die in Kapitel 4.4 dargestellten Ergebnisse erhalten hätte. Ebenso ist anzunehmen, dass die Ergebnisse valide sind, da sie in weiteren Unterrichtssituationen in ähnlicher oder gleicher Form eingesetzt werden können (vgl. Cropley 2011:39-40) und authentisch, glaubwürdig und brauchbar sind (vgl. ebd., 8).

Auch wenn intersubjektive Nachvollziehbarkeit nicht als Gütekriterium der qualitativen Forschung aufgeführt wird, kann sie im Rahmen dieser Arbeit als Gütekriterium gelten (vgl. Steinke 2010:324). Diese Nachvollziehbarkeit kann durch die „Dokumentation des Forschungsprozesses“ erreicht werden, welche in dieser Arbeit wiedergegeben wird (ebd.). Atteslander beschreibt dies als „*Explikation* des Vorgehens“, die für ihn als „Gütekriterium qualitativ gewonnener Daten“ gilt und das Offenlegen von theoretischem Vorwissen sowie die Beschreibung von Forschungsschritten und -entscheidungen beinhaltet (2008:71).

Bei der gewählten Forschungsmethode handelt es sich um eine offene, unstrukturierte Beobachtung mit geringem Partizipationsgrad (vgl. Schulz/Teschner/Voigt 1973:17). Darüber hinaus liegt eine teilnehmende Fremdbeobachtung vor, da die Beobachtende Lehrkräfte und Studierende durch ihre physische Präsenz in der Lehrveranstaltung beobachtet, aber nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen mitwirkt, dieses jedoch durch ihre Anwesenheit beeinflusst. Sie wird durch eine teilformalisierte Protokollform, welche aus Beobachtungsbögen und freien Protokollen besteht, ergänzt. (vgl. Topsch 2002:32 sowie 39-40)

Auf Grundlage der in diesem Kapitel dargelegten Vor- und Nachteile wurde die Unterrichtsbeobachtung als Untersuchungsmethode von möglichst vielen Lehrveranstaltungen gewählt. Der Ablauf dieser Beobachtungen wird im folgenden Kapitel illustriert.

4.2.2 Unterrichtsbeobachtungen – Vorgangsweise

Ausgehend von den Überlegungen zur Auswahl der Forschungsmethode im vorigen Kapitel wird im Folgenden die Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen beschrieben. Bei der Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen wurde den in der Fachliteratur beschriebenen Vorgehensweisen gefolgt.

Noch vor der eigentlichen Vorbereitung zur Unterrichtsbeobachtung mussten einige organisatorische Hürden überwunden werden. Zu Beginn des Sommersemesters 2014 wurde mit allen Lehrkräften, die eine Übung *Übersetzen von Sachtexten* in diesem Semester anboten, Kontakt aufgenommen. Ein Teil dieser Lehrenden hat einer Unterrichtsbeobachtung zugestimmt. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden für Ende Mai bzw. Anfang Juni festgelegt, sodass die Studierenden und Lehrkräfte bereits ausreichend Zeit hatten, sich an die Unterrichtsmethoden zu gewöhnen bzw.

diese anzupassen. Erst in weiterer Folge wurde die Vorbereitung der Unterrichtsbeobachtung vorgenommen.

Vorsmann teilt die Vorbereitung auf die Unterrichtsbeobachtung in vier Schritte, denen im Wesentlichen gefolgt wurde:

1. Freie Beobachtung und Beschreibung eines angegebenen Schwerpunktes innerhalb des unterrichtlichen Feldes;
2. Ordnung[,] Kategorisierung und Systematisierung der wahrgenommenen Tatbestände;
3. Entwicklung eines Beobachtungsinventars und
4. Entwicklung eines zugehörigen Protokollbogens. (1972:54)

Diese Bestandteile kamen bei der Vorbereitung zum Tragen, wobei die Punkte 1 und 2 bereits aufgrund im Studium gesammelter Erfahrungen und mittels Konsultation von Fachliteratur durch theoretische Überlegungen bearbeitet werden konnten. Somit konnte auch Punkt 3 ohne vorangehenden Unterrichtsbesuch durchgeführt werden. Es ist anzumerken, dass die von Vorsmann beschriebenen Punkte für LehramtskandidatInnen vor der ersten Beobachtung gelten, sodass dies durch bereits gesammelte Erfahrung kompensiert werden konnte.

Anhand der in Kapitel 2.2 erwähnten Methodensammlungen und des bei Henning und Schannewitzky diskutierten Beispiels für einen Hospitationsbogen (vgl. 1983:64-68) wurden die wesentlichen Bestandteile für die Beschreibung von Unterrichtsmethoden ausgearbeitet und auf Beobachtungsbögen (Punkt 4 bei Vorsmann) übertragen. Auf diesen Bögen finden sich im Wesentlichen jene Informationen, die in den Tabellen in Kapitel 4.4 aufgeführt sind. Da die Beobachtungsbögen nur einen Überblick über die jeweiligen Charakteristika, aber nicht genügend Platz für das Notieren von Belegen boten, wurde ergänzend ein Verlaufsprotokoll angelegt (vgl. Gonschorek/Schneider 2005:220-222). Diese Notizen beschränkten sich nicht nur auf die untersuchten Unterrichtsmethoden, sondern enthielten Mikromethoden, zusätzliche Hinweise auf bereits vorangegangene Arbeitsschritte oder Anmerkungen zu Unterrichtszielen. Sie dienten in Kapitel 4.4 als weiterer Anhaltspunkt für Kommentare zu Methoden. Bei der Erstellung der Protokolle wurde den von Topsch geforderten Kriterien gefolgt:

- Beobachtung und Bewertung müssen bewusst so lange wie möglich voneinander getrennt werden.
- Der Beobachter[!] soll sich zeitnah Notizen unter Bezugnahme auf das beobachtbare Verhalten machen: Abkürzungen, Symbole oder „Wertzeichen“ sollten möglichst vermieden werden.
- Die Deskription soll sich möglichst auf beobachtbares Verhalten beschränken. Wertungen sollten dagegen erst nachträglich vorgenommen werden. (2002:42)

Mit der Erstellung der Beobachtungsbögen war die Vorbereitung auf die Unterrichtsbeobachtungen abgeschlossen. Im Laufe der Beobachtungen wurden die Bögen jedoch zuerst adaptiert und später gänzlich weggelassen.⁶

⁶ Dies begründete sich in der Handhabung unterschiedlicher Notizinstrumente (Hin- und Herwechseln zwischen mehreren Dokumenten) sowie in der flexibleren Platzgestaltung bei freier

In den Unterrichtseinheiten stellte sich die Beobachterin kurz vor und erläuterte den Zweck der Beobachtung sowie die Tatsache, dass die erfassten Informationen anonymisiert werden. Die Unterrichtsstunden wurden mit Ausnahme dieser kurzen Vorstellung regulär geführt, d.h. die Lehrkräfte unterrichteten so, als ob keine Beobachtende anwesend wäre. Die Beobachtende nahm das Unterrichtsgeschehen mittels eines Diktiergerätes auf und notierte während der gesamten Unterrichtseinheit auf Beobachtungsbögen sowie zusätzlichen Protokollen. Der Fokus der Beobachtung lag im Hinblick auf das Forschungsziel sowohl auf Unterrichtsprozessen als auch Handlungen der Lehrkräfte (vgl. Topsch 2002:35-36).

Nach den Unterrichtseinheiten wurden offene Fragen im Gespräch mit den Lehrkräften geklärt. Bei diesen Fragen handelte es sich meist um Nachfragen zu Hausaufgaben, Arbeitsabläufen oder nachfolgenden Aufgaben. Zusätzliche Fragen wurden im Nachhinein per E-Mail schriftlich diskutiert.

Die erhaltenen Informationen wurden in Verbindung mit den Notizen der Beobachtenden in tabellarische Form gebracht und ausformuliert. Es wurde in diesem Schritt darauf geachtet, dass die Beschreibung der Methoden nachvollziehbar ist und auch von Personen ohne Unterrichtserfahrung verstanden werden kann.

4.3 Wesentliche Grundbegriffe der Methodensammlung

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 4.4 dargestellten pädagogischen Konzepte definiert und beschrieben. Bei der Darstellung dieser Konzepte wird im Wesentlichen auf Hilbert Meyer Bezug genommen, da dieser sowohl innerhalb der pädagogischen Ausbildung an der Universität Wien als auch in der entsprechenden Fachliteratur vielfach als Referenz genannt wird.⁷

4.3.1 Handlungsmuster

In Bezug auf Schulunterricht definiert Meyer Handlungsmuster als

historisch gewachsene, von Lehrern und Schülern mehr oder weniger verinnerlichte Formen der Aneignung von Wirklichkeit. Sie haben einen bestimmten Anfang und ein Ende. Sie sind in sich zielgerichtet. (2013:127)

Sie entsprechen damit dem, was laut Meyer von anderen Praktikern Methode genannt wird. Er merkt allerdings an, dass zu einer vollständigen Methode noch weitere Informationen wie Sozialformen oder Verlaufsformen gehören (vgl. Meyer 2009:42).

Um den Unterschied zwischen diesen Modellen zu illustrieren, werden einige Beispiele von Meyer angeführt. Er teilt Handlungsmuster in „Vortragsformen, Ge-

Protokollführung, weshalb zu spezifischen Punkten mehr Informationen notiert werden konnten und die Querverweise bei zu ausführlichen Notizen entfielen.

⁷ Vgl. hierzu etwa Gonschorek/Schneider (2005).

sprächsformen, Spielformen u.a.m.“ (ebd.) Im Übersetzungsunterricht sind etwa Gesprächsformen wie ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Studierenden, kurz L-S-Gespräch denkbar, welches bei Meyer als gelenktes Unterrichtsgespräch näher ausgeführt wird (vgl. 2011:282-288). Ist die Lehrkraft nicht die Autorität im Gespräch und nimmt sie keine Bewertungen vor, so spricht er von einem Schülergespräch (vgl. ebd., 291-293). Analog zum L-S-Gespräch kann dies als Gespräch unter mehreren Studierenden oder SuS-Gespräch bezeichnet werden. Die von Meyer beschriebenen Vortragsformen wie Lehrervortrag und Schülerreferat können als bekannt vorausgesetzt werden und mit den Bezeichnungen Vortrag und Referat auf den Übersetzungsunterricht übertragen werden (vgl. ebd. 296-301).

Zahlreiche weitere Beispiele für Handlungsmuster werden von Meyer in seinen Publikationen gegeben (vgl. 2013:115), doch „[es] gibt sicherlich mehrere Hundert davon“ (2009:42), sodass eine vollständige Aufzählung nicht möglich ist. Für die Methodensammlung wurde daher eine möglichst treffende Beschreibung der Handlungsmuster gesucht.

4.3.2 Medien

Meyer beschreibt Medien als „Vermittler[, die] den Lernstoff an die Schülerinnen und Schüler“ weitergeben (2009:43). Zu diesen Medien zählen laut Meyer sowohl Arbeitsblätter, Overheadfolien, PowerPoint-Präsentationen und Filme als auch der Körper der Lehrkraft (vgl. ebd.). Da am Zentrum für Translationswissenschaft alle Räume mit PC und Beamer ausgestattet sind, zählen diese zu den primär erkennbaren vorhandenen Medien.

Beim Übersetzen zählen allerdings zusätzlich Ausgangs- und Zieltext zu den verwendeten Medien. Auch jene Medien, die Studierende in den Unterricht mitbringen, dürfen nicht vernachlässigt werden. Es wird davon ausgegangen, dass Studierende selbstständig Materialien mitnehmen, um dem Unterricht folgen zu können (Notizblock, Schreibmaterial, eventuell Laptop), weshalb dies nicht in der Auflistung der Medien angegeben wird. Einige der beobachteten Methoden verlangen jedoch nach bestimmten Medien, die die Studierenden benötigen, um dem Unterricht folgen zu können: E-Learning-Aufgaben bedingen die Benutzung eines PCs oder Laptops mit Internetzugang, viele Gruppenarbeiten, bei denen in der Unterrichtseinheit übersetzt wird, erfordern ebenso die Nutzung von Laptop und Internet. In derartigen Fällen werden diese Medien explizit genannt, da die Studierenden vor der Einheit instruiert werden sollten, diese mitzubringen.

Oft übersehen wird die Tatsache, dass auch jenes Material, das im Hintergrund benötigt wird, für die Durchführung einer Unterrichtseinheit essentiell ist. Zu diesem Zweck wird der Medienbegriff in einigen Methoden um das zusätzliche Material erweitert, auch wenn es nicht primär als Medium verstanden wird, da es in der di-

rekten Instruktion nicht sichtbar ist. Meyer erwähnt dies ebenfalls in Bezug auf die Unterrichtsplanung. In der Spalte der Medien sollen folgende Fragen beantwortet werden: „Was muß ich an Materialien, Folien usw. in die Stunde mitbringen? Welche Geräte müssen vorher aufgebaut werden?“ (2011:117) Zu diesen Materialien zählen auch diverse Unterlagen wie Terminpläne oder Vorbereitungen wie Stichwortzettel für Referate, da diese für die Durchführung von Unterricht notwendig sind.

4.3.3 Rolle der Lehrkraft

Da die vorliegende Arbeit als mögliche Referenz für Lehrkräfte gilt, ist die Rolle der Lehrkraft in der Beschreibung des Unterrichts besonders wichtig. Als Rolle wird laut Weinert „ein bei einer Gruppe von Lehrern feststellbares Verhaltensmuster, das in irgendeiner Weise mit dem Lernprozeß in Beziehung steht“ verstanden (1973:124). Die Rolle der Lehrkraft ist oft direkt mit Lehrmethoden verbunden (vgl. ebd.). In der angeführten Definition ist ersichtlich, dass dies Rollen wie „Arbeitnehmer“ oder „Vertreter einer Moral der sozialen Mittelschicht“, die von Weinert ebenfalls als mögliche Rollen beschrieben werden, nicht einschließt, sondern lediglich auf die Methodik des Unterrichts bezogen ist (ebd., 125). Ohne eine solche Beschreibung fehlt der Lehrkraft der Anhaltspunkt, wie sie sich in einer bestimmten Situation verhalten soll. In dieser Untersuchung zu Unterrichtsmethoden wurden unterschiedliche Arten des Verhaltens von Lehrkräften analysiert, die den jeweiligen in der Fachliteratur beschriebenen Rollen zugeordnet werden können.

Eine in der Ausbildung von Englischlehrkräften im Sekundarbereich genutzte Darstellung ist jene von Jeremy Harmer (vgl. 2001:57-63). Seine Auflistung der Rollen ist besonders passend, denn „Harmer’s framework deals exclusively with roles that relate to classroom procedures.“ (Hedge 2000:27) Die von ihm beschriebenen Rollen wurden ins Deutsche übertragen und durch ältere Beschreibungen von Weinert (vgl. 1973:124-126) sowie Gonschorek und Schneider (vgl. 2005:312-314) ergänzt. Harmers handelnde Personen, die aufgrund des Schulbezugs als *teacher* und *student* bezeichnet werden, sind hier mit den tatsächlich an der Untersuchung beteiligten Personen, Lehrkräften und Studierenden, übersetzt.

Eine erste Rolle der Lehrkraft ist die des *Controllers*, der von Harmer wie folgt beschrieben wird:

[C]ontrollers [...] are in charge of the class and of the activity taking place in a way that is substantially different from a situation where students are working on their own in groups. Controllers take the roll, tell students things, organise drills, read aloud, and in various other ways exemplify the qualities of a teacher-fronted classroom. (2001:58)

Controller können etwa mit Weinerts Begriff des „Leiter[s] des Unterrichts“ gleichgesetzt werden (1973:125). In der Rolle des *Controllers* ist die Lehrkraft Zentrum des Unterrichts, die Studierenden sind von dieser in der Organisation und Durchführung ihrer Arbeit bestimmt, sie arbeiten daher nicht eigenständig. Hauptaufgabe der

Lehrkraft ist in diesem Fall das **Anleiten** der Studierenden oder die Leitung des Unterrichts. Unter diesen Punkt fallen ebenso „when order has to be restored, when explanations are given, or when the teacher is leading a question and answer session.“ (ebd.)

Sehr ähnlich der Rolle des Anleitens ist jene des **Organisierens**. Beide Rollen werden oftmals zusammengefasst, etwa bei Gonschorek und Schneider (vgl. 2005:313). Harmer zählt unter den Aufgaben des *Organisers* die folgenden Handlungsschritte auf: die Studierenden informieren, ihnen Aufgaben und Methoden erklären, sie in Paare oder Gruppen einteilen und eine Aufgabe oder Methode beenden (vgl. 2001:58).

Eindeutig von den bisher beschriebenen Rollen zu unterscheiden ist jene des *Assessors* (vgl. ebd., 59). Diese Rolle wird in keiner der anderen angeführten Auflistungen genannt. Wie bereits anhand des Terminus zu erahnen, besteht die Aufgabe des Assessors in der Bewertung von Leistungen, im Feedback geben, in der Verbesserung und der Beurteilung, also der Verteilung von Noten (vgl. ebd.). Problematisch ist hierbei, dass sich diese einzelnen Aufgaben drastisch unterscheiden, wenn man sie als Verhaltensweisen sieht. Eine Lehrkraft, die spontan Feedback gibt, nimmt gegenüber den Studierenden eine andere Position ein als jene, die durch Noten beurteilt. Aus diesem Grund wird die Rolle des Assessors in zwei unterschiedliche Rollen aufgeteilt: **Feedback geben** und **Beurteilen**. Unter Feedback geben werden die von Harmer beschriebenen Rollen der Verbesserung und des Feedbacks subsummiert, wobei die Lehrkraft hauptsächlich Vorschläge gibt und den Studierenden auf gleicher Ebene begegnet. Zum Beurteilen wird auch das Bewerten gezählt. Wesentlicher Unterschied zur zuvor genannten Rolle ist die Beziehung zwischen Lehrkraft und Studierenden: Beim Beurteilen werden Noten vergeben, daher gilt die Meinung der Lehrkraft als maßgebliche Beurteilungsgrundlage und wird als solche nicht diskutiert.

Für jene Lehrkräfte, die Studierende unterstützen, bietet Harmer die Rolle des *Prompters*. Dieser kommt ins Spiel, wenn Studierende nicht mehr weiter wissen bzw. den Faden verloren haben:

In such situations we want to help but we do not want, at that stage, to take charge because we are keen to encourage the students to think creatively rather than have them hang on our every word. Thus is it that we will occasionally offer words or phrases, suggest that the students say something [...], or suggest what could come next in a paragraph [...] (ebd., 60)

Eine passende Entsprechung für *prompting* könnte **Unterstützen** sein. Dies macht deutlich, dass die Studierenden selbstständig weiterarbeiten, aber durch die Lehrkraft in ihrer Handlung unterstützt werden. Es schließt nicht eindeutig aus, dass die Lehrkraft eine Lösungsmöglichkeit vorschlägt, da die Art und Weise der Unterstützung nicht näher definiert ist. Die Handlungsweise der Lehrkraft unterscheidet sich

allerdings vom Verbessern und Beurteilen, ist jedoch dem Feedback-Geben sehr nahe, da dies auch Teil des Unterstützungsprozesses sein kann.

Wenn Lehrkräfte aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, etwa in einer Diskussion ihre eigene Meinung vertreten, die im Vergleich zu den Meinungen der Studierenden nicht als höherwertig oder bestimmend angesehen wird, kann man von **Teilnehmen** sprechen (vgl. Harmers *Participant*, ebd., 60-61). Harmer geht davon aus, dass die Lehrkraft in einer derartigen Rolle den Studierenden oder SchülerInnen gleichgestellt ist (vgl. ebd.), doch dies kann im Unterrichtsgeschehen kaum erreicht werden, da die Lehrkraft stets eine außerordentliche Position inne hat. Daher ist bei einer teilnehmenden Rolle der Lehrkraft davon auszugehen, dass sich diese zwar in die Rolle der SchülerInnen oder Studierenden hineinversetzen und daher ähnlich dieser Rolle agieren kann, jedoch aufgrund der gewohnten hierarchischen Strukturen im Unterrichtsgeschehen niemals mit diesen gleichgestellt sein wird.

In Situationen, in denen Studierende selbstständig arbeiten, kann die Lehrkraft die Rolle der **Ressource** einnehmen. In diesem Fall ist es Studierenden möglich, die Lehrkraft bei Problemen oder Fragen um Hilfe zu bitten. Im Übersetzungsunterricht kann dies etwa die Frage nach Termini oder Aufgabenstellungen bedeuten. Harmer bezieht sich in seiner Beschreibung der *Resource* explizit auf sprachliche Probleme, beschreibt aber in der Arbeit ebenso inhaltliche Fragen. In seiner Darstellung geht es in Bezug auf die Ressource um die Vermittlung von Wissen, das den Studierenden nicht zugänglich ist. (vgl. ebd., 61)

Ähnlich der Ressource verhält sich der **Tutor**; diese Rolle kommt vor allem bei längeren Projekten zum Einsatz. Sie verbindet die Ressource mit dem Unterstützen, denn die Lehrkraft „offers guidance“ (ebd., 62). Eine von Harmer beschriebene Situation ist etwa jene, in der Studierende in Gruppen arbeiten und die Lehrkraft von Gruppe zu Gruppe geht, um nötigenfalls Hilfestellung anzubieten. (vgl. ebd.)

Die letzte von Harmer beschriebene Rolle ist die des **Beobachtens**. Er bezieht sich dabei vor allem auf die Beobachtung im Rahmen eines Feedbacks, etwa bei Referaten. Auch in anderen Rollen („acting as controllers, giving feedback or organising“, 62) ist die Beobachtung durch die Lehrkraft wichtig. Da Lehrkräfte quasi permanent beobachten, wird diese Rolle nur angeführt, falls sie besonders bemerkenswert ist oder besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, können Lehrkräfte zahlreiche Rollen annehmen. Es ist bei der Beschreibung einer Methode essentiell, die Rolle der Lehrkraft in der Zusammenfassung zu inkludieren, da dies ein wesentlicher Anhaltspunkt dafür ist, wie sich Lehrkräfte verhalten (sollen).

4.3.4 Sozialform

Ein Merkmal einer Methode ist ihre Sozialform. Von Meyer wird diese Eigenschaft sehr abstrakt definiert: „Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts. Sie haben eine äußere, räumlich-personal-differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite.“ (2013:138) Die tatsächliche Bedeutung dieser Definition erschließt sich, wenn die einzelnen Formen aufgezählt werden. Es gibt vier Sozialformen; diese sind Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit (vgl. ebd.).

Wie bereits in den Bezeichnungen zu erkennen, handelt es sich bei Einzelarbeit um Aufgaben, die Studierende alleine erledigen und bei Gruppenarbeiten um solche, die von unterschiedlich großen Gruppen bearbeitet werden. Partnerarbeit beschreibt eine Situation, in der jeweils zwei Studierende zusammenarbeiten. Frontalunterricht findet statt, wenn die Lehrkraft der gesamten Gruppe von Studierenden im Unterrichtsraum gegenübersteht, wie dies prototypisch unter anderem bei Vorlesungen der Fall ist. (vgl. Meyer 2013:139)

In der Methodensammlung wird die Sozialform explizit ausgewiesen, wobei nicht nur jene Formen angegeben werden, die direkt im Unterricht beobachtet wurden, sondern auch jene, die durch Gespräche angedeutet wurden. Die meisten Methoden können jedoch in ihrer Sozialform variiert werden, wodurch sich zahlreiche zusätzliche Methoden ergäben, die sich jedoch in Ablauf, Medien und weiteren Parametern nicht unterscheiden. Besonders in Bezug auf die Anzahl der Studierenden in einer Lehrveranstaltung ist etwas Flexibilität notwendig, da nicht immer gleich große Gruppen gebildet werden können.

4.3.5 Unterrichtsschritte

Um die einzelnen Methoden leichter auffinden zu können, sind diese nach Unterrichtsschritten geordnet. Die Definition eines Unterrichtsschrittes wird von Meyer sehr offen gehalten: „Ein Unterrichtsschritt ist das, was der Lehrer dafür hält.“ (2013:129) Er zählt zahlreiche mögliche Kategorien auf, die als Unterrichtsschritte bezeichnet werden. Grundsätzlich entspricht eine Unterrichtsstunde allerdings immer dem Schema Einleitung, Hauptteil, Schluss (vgl. 2011:104). Stufen- oder Phasenkonzepte, die den Unterrichtsschritten entsprechen, sind laut Meyer stets in einen gesellschaftspolitischen Kontext der Institution eingebunden und an Werte, Inhalte und Ziele des Unterrichts gebunden (vgl. 2013:178).

In dieser Arbeit wurden fünf Unterrichtsschritte gewählt, wobei diese von Meyers Aufteilung in Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung abweichen (vgl. ebd., 105). Diesen drei Kategorien werden noch *Organisatorisches* sowie *Auswertung* hinzugefügt. Um diese Adaption nachvollziehen zu können, werden Meyers Begriffe näher definiert.

Als **Einstieg** wird das Schaffen „eine[r] gemeinsame[n] Orientierungsgrundlage“ zwischen Lehrkraft und Studierenden gesehen, weshalb hier oft die Lehrkraft die Führung übernimmt (Meyer 2009:70). Er soll daher „mit unmittelbarer oder mittelbarer Hilfe des Lehrers [...] die Schüler für das Thema und das Thema den Schülern erschließen.“ (2011:123) Zu den Funktionen dieser Phase zählen unter anderem bei den Studierenden Interesse zu wecken und die Aufmerksamkeit auf das Thema zu lenken, sie neugierig zu machen, Vorkenntnisse und Erfahrungen zu aktivieren oder über den Unterrichtsverlauf zu informieren (vgl. ebd. 122). Prototypische Verfahren für den Einstieg sind Brainstorming oder Frage-Antwort-Gespräche zwischen Lehrkraft und Studierenden, die sich mit dem Hintergrund der Übersetzung beschäftigen.

Die **Erarbeitung** gilt bei Meyer als „Sammelbegriff für die in allen Stufen- und Phasenschemata wiederzufindende mittlere Phase des Unterrichtsprozesses“ (2011:151), wobei hier vorrangig die Studierenden aktiv sind und mit unterschiedlichen Graden der Hilfestellung seitens der Lehrkraft eigenständig Wissen erarbeiten (vgl. 2009:71). Im Übersetzungsunterricht umfasst diese Phase alle Aufgabenstellungen, die eine aktive Übersetzungstätigkeit oder das Erarbeiten und Verfassen eines Textes beinhalten. Auch die Recherche und Erstellung eines Glossars oder das Schreiben einer Seminararbeit zählen zur Erarbeitung.

Der dritte und letzte Schritt in Meyers Aufzählung ist jener der **Ergebnissicherung**. In dieser

„[verständigen] sich der Lehrer und die Schüler darüber[...] was bei der Unterrichtsarbeit herausgekommen ist und wie die Arbeit in der nächsten Stunde weitergehen kann. Darüber hinaus sollen die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten geübt und gegebenenfalls angewandt werden. (2009:71)

Zu dieser Phase zählen etwa Übungen, Auswertungen, Zusammenfassungen, Festigungen oder Transfer (vgl. Meyer 2011:161). Die wesentlichen Funktionen dieser Phase gliedern sich unter anderem in „Protokollierung und Dokumentation[...] Auswertung und Kritik[...] Ergänzung und Vervollständigung[...] Korrektur und Ersatz[...] Übung[...] Veröffentlichung [sowie] Leistungsbeurteilung.“ (ebd. 163-164) Unter der Ergebnissicherung werden somit alle Elemente subsummiert, die nach der Erarbeitung stehen, unabhängig von deren Funktion oder Wirkung. Als Beispiel hierfür kann etwa die Erstellung einer Endversion einer Übersetzung, die nach einer zuvor erfolgten Diskussion und Korrektur erstellt wird, gelten.

Diese soeben genannte Vielzahl von Funktionen ist im Übersetzungsunterricht teilweise irreführend, da eine Auswertung des Erarbeiteten oft zwischen den Phasen der Erarbeitung und der Ergebnissicherung steht. Laut Meyer ist

[e]ine allgemeingültige lerntheoretische Begründung des Unterrichtsganges [...] unmöglich, weshalb die] richtige Schrittfolge [...] für jedes Unterrichtsthema und für jede Schulklasse neu und unter Beachtung der Handlungsspielräume des Lehrers bestimmt werden. (ebd. 108).

Somit wird in dieser Arbeit für den Übersetzungsunterricht die Phase der **Auswertung** hinzugefügt. Diese wird aus der Definition der Ergebnissicherung ausgegliedert

und enthält zusätzlich zur Funktion der Auswertung und Kritik die Funktionen von „Ergänzung und Vervollständigung [sowie] Korrektur und Ersatz“ (ebd. 163-164), während in der Ergebnissicherung die Funktionen „Protokollierung und Dokumentation[...] Ergänzung und Vervollständigung[...] Veröffentlichung [und] Leistungsbeurteilung“ (ebd.) enthalten bleiben. Es ist allerdings anzumerken, dass die Funktionen der Auswertung auf der Ebene der Handlungsmuster auch innerhalb der Erarbeitung aufgegriffen werden können, da Revision und Bearbeitung Teil des Produktionsprozesses von Texten sind. Um diese Unterscheidung zwischen Erarbeitung, Auswertung und Ergebnissicherung zu illustrieren, kann ein gängiges Beispiel des Übersetzungsunterrichts herangezogen werden:

- Erarbeitung: Die Studierenden bereiten einen Text vor und übersetzen diesen bis zu einem vorgegebenen Termin. (vgl. Methode 19)
- Auswertung: Die Studierenden diskutieren ihre Ergebnisse im Plenum, wobei im Gespräch zwischen der Lehrkraft und den Studierenden Korrekturen vorgenommen und Übersetzungsmöglichkeiten gefunden werden. (vgl. Methode 33)
- Ergebnissicherung: Die Studierenden korrigieren ihre erste Übersetzung und erstellen eine druckreife Übersetzung für eine Semestermappe. (vgl. Methode 43)

Der fünfte Unterrichtsschritt, der meist dem Einstieg in eine Unterrichtsstunde und dem Abschluss derselben dient, wird als **Organisatorisches** bezeichnet. Diese Phase stellt in vielen Unterrichtseinheiten den *Einstieg vor dem Einstieg* sowie den *Abschluss nach der Ergebnissicherung* dar. Hier finden sich jene Methoden, die im Frontalunterricht gehalten sind und sich noch nicht oder nicht mehr mit den eigentlichen Aufgabenstellungen und Tätigkeiten der Unterrichtsstunde beschäftigen. Meist befassen sich diese mit organisatorischen Fragen wie mit der Klärung, welche Studierenden sich für die entsprechende Unterrichtseinheit vorbereiten mussten, wer Texte abgegeben hat oder in der folgenden Einheit etwas präsentieren muss.

In dieser Arbeit werden die einzelnen Methoden chronologisch nach den Unterrichtsschritten Organisatorisches, Einleitung, Erarbeitung, Auswertung und Ergebnissicherung zusammengefasst. Dies führt einerseits zu mehr Übersichtlichkeit und ordnet andererseits die Methoden in einem methodischen Rahmen, der dem Gang des Unterrichts folgt. In einigen Fällen können Methoden in mehreren Phasen eingesetzt werden oder sind nicht nur einer Phase zuordenbar. Falls die Methoden *zwischen* zwei Unterrichtsschritten stehen oder zwei Phasen umfassen, wurden sie zwischen diesen eingereiht und entsprechend gekennzeichnet. Jene Methoden, die mehreren Unterrichtsschritten zuordenbar sind oder in mehreren eingesetzt werden können, wurden dem beobachteten Unterrichtsschritt zugeordnet und nicht explizit gekennzeichnet.

4.4 Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der im Mai und Juni 2014 getätigten Beobachtungen werden in diesem Kapitel präsentiert. Um diese Ergebnisse auch in einer in der Praxis nutzbaren Weise darzustellen, sind die theoretischen Erläuterungen in Kapitel 4.3 zu finden, während sich im vorliegenden Kapitel lediglich ein in sich abgeschlossenes Nachschlagewerk befindet.

Das folgende Nachschlagewerk besteht aus einer kurzen und verständlichen Erklärung der angewandten Kategorien sowie jeweils einer tabellarischen Darstellung und einer verschriftlichten Formulierung der einzelnen Methoden, wobei diese nach Unterrichtsschritten gegliedert sind.

Die Grundlagen zur Akquise dieser Methoden sind in Kapitel 4.2 näher beschrieben, wobei die jeweiligen Quellenangaben zu den Methoden in anonymisierter Form bei jeder Methode ersichtlich sind. Hierbei wird folgender Schlüssel angewandt: LEHRKRAFT_QUELLE. Zum Zwecke der Anonymisierung werden die Lehrkräfte durch Nummern referenziert, wobei diese in chronologischer Reihenfolge der besuchten Lehrveranstaltungen nummeriert werden. Auf diese Weise wird ein Kompromiss zwischen Nachvollziehbarkeit und Anonymisierung getroffen, wobei die Daten identifizierbar, jedoch nicht öffentlich zuordenbar werden (vgl. Cropley 2011:106). Da einige Unterrichtsmethoden nur über den Zugang zur Lernplattform oder im persönlichen Gespräch deutlich wurden, können als Quellen die folgenden Abkürzungen gefunden werden: U – Unterricht, M – Lernplattform Moodle, G – persönliches Gespräch mit der Lehrkraft.

Das Nachschlagewerk richtet sich primär an Lehrkräfte des Fachs, welche sich informieren oder ihren Horizont erweitern wollen. Daher ist besonders in diesem Teil der Arbeit die Verständlichkeit vorherrschend und theoretische Überlegungen sowie genauere Ausführungen zu einzelnen Begriffen inklusive Quellenangaben sind ausgeklammert und wurden stattdessen in den theoretischen Kapiteln dieser Arbeit bearbeitet.

46 Unterrichtsmethoden für den Übersetzungsunterricht

Ein Nachschlagewerk für Lehrkräfte

Inhaltsverzeichnis

Zur Benutzung dieses Nachschlagewerks

Verwendete Abkürzungen

Glossar / Erläuterungen zu den Termini

Auflistung der Methoden

Zur Benutzung dieses Nachschlagewerks

In diesem Nachschlagewerk werden zahlreiche Methoden, die im Übersetzungsunterricht eingesetzt werden (können), beschrieben. Dies geschieht sowohl in tabellarischer Form als auch in einem ausformulierten Fließtext mit ergänzenden Anmerkungen. Die aufgelisteten Methoden wurden im Sommersemester 2014 in 13 besuchten Übungen *Übersetzen von Sachtexten* angewandt, wobei unterschiedlichste Sprachkombinationen besucht wurden. Das Werk erhebt somit keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt einen Ausschnitt möglicher Methoden dar.

Die Methoden sind nach Unterrichtsschritten in Einstieg, Erarbeitung, Auswertung und Ergebnissicherung sortiert. Für Beginn und Ende einer Stunde sind zusätzlich Methoden mit organisatorischem Inhalt dargestellt. Einige Methoden sind mehreren Unterrichtsschritten zuzuordnen; diese können zwischen den jeweiligen Schritten gefunden werden.

Alle Methoden wurden mit einem möglichst aussagekräftigen Namen bezeichnet, sodass ein Wiedererkennungswert geschaffen wird. BenutzerInnen dieses Nachschlagewerks werden trotz der möglichst genauen Beschreibung der Methoden dazu ermutigt, die aufgelisteten Methoden zu variieren und von den Beschreibungen abzuweichen, um neue Methoden zu kreieren.

Verwendete Abkürzungen

L – Lehrkraft

S – Studierende/r

SuS – Studierende (mehrere)

UE – Unterrichtseinheit

Glossar / Erläuterung der Termini

Methode – in sich abgeschlossenes Element der Unterrichtseinheit (vgl. Kap. 1.2)

Handlungsmuster – grundlegende Handlungsweisen (vgl. Kap. 4.3.1)

Klassengröße – Anzahl der Studierenden in der Lehrveranstaltung gesamt in S(mall), M(edium), L(arge), wobei gilt: S = bis 8 Studierende, M = 9-19 Studierende, L = über 20 Studierende.

Kommunikation – Darstellung der Kommunikation zwischen TeilnehmerInnen

S $\leftrightarrow$ S – Kommunikation zwischen zwei Studierenden

SuS – Kommunikation unter den Studierenden

L $\leftrightarrow$ S oder SuS – Kommunikation zwischen Lehrkraft und Studierenden

L $\rightarrow$ SuS – Frontalunterricht, Lehrkraft hat den Großteil der Redezeit

Medien – benutzte Medien wie Beamer, PC, Lernplattform, Ausdrucke/Kopien,...

Rolle der Lehrkraft – beschreibt das Verhalten der Lehrkraft im Zuge des Unterrichts. Hier ist eine ausführlichere Darstellung notwendig, siehe Kapitel 4.3.3

Sozialform – klassische Einteilung in Frontal-, Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit

Unterrichtsschritt

Organisatorisches – zur Vermittlung von organisatorischen Inhalten, nicht Teil des eigentlichen Unterrichts

Einstieg – „Anfang“ eines Themas, einer neuen Aufgabe etc.

Erarbeitung – SuS erarbeiten Inhalte, produzieren Texte etc.

Auswertung – eine Kontrolle des Erarbeiteten findet statt

Ergebnissicherung – Inhalte werden festgehalten

Vorbereitungen – von der Lehrkraft oder den Studierenden zu treffende Vorbereitungen, gekennzeichnet durch L und S

Auflistung der Methoden

Beispieltabelle

00	TITEL	Unterrichtsschritt
	Kurzfassung:	Sozialform
	Handlungsmuster:	Klassengröße
	Medien:	Kommunikation
	Vorbereitungen:	
	Rollen L:	
	Ablauf:	
	Quelle:	

01	allgemeine Begrüßung und Einstieg	Organisatorisches
Kurzfassung: Einstieg in die Stunde mit Begrüßung		Frontal
Handlungsmuster: Frontalunterricht		alle
Medien: -		L → SuS
Vorbereitungen: keine		
Rollen L: Anleiten, Organisieren		
Ablauf: • L begrüßt SuS, klärt organisatorische Fragen, fragt nach dem Befinden, nach Schwierigkeiten oder Problemen bei der Hausübung,... • optional: Kontrolle der Anwesenheit		
Quelle: 01_U sowie zahlreiche andere		

Diese Methode diente in den besuchten Übungen nicht zur Vermittlung von Lernstoff, sondern wurde von fast allen Lehrkräften als Einstieg in die Unterrichtsstunde genutzt. Auf diese Weise wurde das Hochfahren des Computers oder das Auspacken diverser Arbeitsmaterialien überbrückt. In dieser Zeit wurde durch die Nachfrage, ob es Probleme oder Fragen gibt, Kontakt zu den Studierenden hergestellt. Einige Lehrkräfte kontrollierten die Anwesenheit der Studierenden während dieses Einstiegs, andere reichten hierfür Unterschriftenlisten während der Einheit herum.

02	Abschluss der Stunde	Organisatorisches
Kurzfassung: Zusammenfassung und Ausblick		Frontal
Handlungsmuster: Frontalunterricht		alle
Medien: evtl. Terminliste/Namensliste, Texte		L → SuS
Vorbereitungen: -		
Rollen L: Anleiten, Organisieren		
Ablauf: (Auswahl) • L gibt einen Ausblick auf die nächste Stunde (was wird gemacht?) • L erinnert an Vorbereitungen und abzugebende Texte • L fragt SuS, wer in der kommenden Woche etwas abzugeben hat, mit der Präsentation an der Reihe ist etc. • L liest zur Erinnerung Namen und jeweilige Aufgaben vor, erinnert an Deadlines etc. • Verabschiedung		
Quelle: 01_U und zahlreiche andere		

Der Abschluss der Stunde wurde in vielen Unterrichtseinheiten für Organisatorisches genutzt. Einige Lehrkräfte fassten den Inhalt der Stunde zusammen, andere nutzten diese Phase ausschließlich zur Klärung von Deadlines oder als Ausblick. Die inhaltliche Gestaltung variierte je nach Kontext und Aufbau der gesamten Unterrichtseinheit.

03	Einstieg mit Rückmeldung	Einstieg
Kurzfassung: L fragt SuS nach Erfahrungen mit Hausübungen		Frontal
Handlungsmuster: Frage-Antwort-Gespräch		alle
Medien: -		L → SuS
Vorbereitungen: S – Hausübung		
Rollen L: Anleiten		
Ablauf: • L fragt SuS nach Erfahrungen, die sie beim Ausarbeiten der Hausübungen gemacht haben – mögliche Probleme, Unklarheiten, Schwierigkeiten		
Quelle: 01_U und zahlreiche weitere		

In dieser Einstiegsmethode wurden Studierende direkt angesprochen. Diese Art des Einstiegs war weit verbreitet und fand in fast allen beobachteten Unterrichtseinheiten statt. Ähnlich der Methode 01 diente dieser Einstieg zur Überbrückung der Vorbereitung der Lehrkraft (PC hochfahren, Material bereitlegen etc.). Im Unterschied zu Methode 01 wurde im Einstieg mit Rückmeldung ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Studierenden initiiert, welches sich mit Problemen, Unklarheiten oder Schwierigkeiten während der Erledigung der Hausübung beschäftigte. Das Feedback der Studierenden wurde von Lehrkräften zur weiteren Orientierung genutzt und floss in die weitere Gestaltung des Unterrichts (z.B. zusätzlicher Übungstext, der ähnliche Probleme behandelt, ausführlichere Diskussion der Probleme) ein – was nicht zwingend in der beobachteten Stunde geschah.

04	Erfahrungsbericht – Präsentation	Einstieg
Kurzfassung: S berichtet von Erfahrungen in einem Übersetzungspraktikum und bringt Texte mit		Frontal (von S)
Handlungsmuster: Präsentation durch S		M
Medien: Anschauungsmaterial, Texte etc.		S → SuS
Vorbereitungen: L – Nachfrage, ob SuS Erfahrungen gesammelt haben, Planung des Termins		

S – Vorbereitung der Präsentation	
Rollen L: Beobachten	
Ablauf: • S hat ein Übersetzungspraktikum absolviert und Texte übersetzt • S bringt Texte mit – diese werden im Unterricht übersetzt • S berichtet von eigenen Erfahrungen	
Quelle: 02_U	

Diese Methode wurde in einer Lehrveranstaltung eingesetzt, in welcher ein/e Studierende/r ein Übersetzungspraktikum in einer Firma absolviert hatte. In der beobachteten Stunde brachte der/die Studierende Texte mit, die er/sie bereits übersetzt hatte oder als Paralleltexte nutzen konnte. Diese Texte wurden in der Lehrveranstaltung weiter bearbeitet und übersetzt.

Den Einstieg in die Unterrichtseinheit bildete eine Präsentation der/des Studierenden, in der seine/ihre Erfahrungen und Erkenntnisse mit den anderen Studierenden geteilt wurden. Die Studierenden erhielten dadurch einen Einblick in Berufserfahrungen und konnten Fragen zur Berufspraxis stellen.

05	Hausübung Vorbesprechung	Einstieg
Kurzfassung: L teilt Ausgangstext für Hausübung aus, theoretische Besprechung		Frontal
Handlungsmuster: Frage-Antwort-Gespräch		L
Medien: Ausgangstext inkl. Kopien		SuS; L-S-Gespräch
Vorbereitungen: L – Ausgangstext auswählen, evtl. kürzen oder bearbeiten		
Rollen L: Organisieren, Anleiten, Ressource		
Ablauf: • L teilt Ausgangstext aus, den SuS bis zur nächsten UE übersetzen sollen • SuS diskutieren untereinander, wie sie bei der Bearbeitung vorgehen (Recherchemöglichkeiten etc.) • L-S-Gespräch: L fragt SuS nach spezifischen Problemen im Text und nach Überlegungen zur Recherche • L erwähnt Deadline und beantwortet Fragen der SuS zum Auftrag bzw. zum Ausgangstext		
Quelle: 07_U		

In dieser Methode zum Einstieg in ein Thema wurde die kommende Hausübung besprochen. Der Text für die nächste Hausübung wurde im Plenum gemeinsam von der Lehrkraft und den Studierenden diskutiert, wobei die Lehrkraft die Diskussion

auf relevante Punkte lenkte. Dies geschah durch ein Lehrgespräch zwischen Lehrkraft und Studierenden oder eine offene Diskussion unter den Studierenden. Die Methode wurde nicht nur am Beginn einer Stunde eingesetzt, sondern auch am Ende einer Stunde zur Vorbereitung für die Arbeit der Studierenden, welche sie zu Hause zu erledigen hatten.

06	Q & A – Einstieg	Einstieg
Kurzfassung: Einstieg ins Thema durch Frage-und-Antwort		Frontal
Handlungsmuster: Frage-Antwort-Gespräch		M
Medien: Ausgangstext, Übersetzungen und Recherchen der SuS		L-S-Gespräch
Vorbereitungen: L – Auswahl eines Ausgangstextes, Auswahl fachspezifischer Abkürzungen und Termini, Vorbereitung bzw. Übersetzung und Recherche S – Übersetzung und Ausarbeitung der Abkürzungen und Termini (Hausübung)		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Feedback geben		
Ablauf: • SuS haben den Ausgangstext inkl. der Abkürzungen recherchiert und übersetzt • L fragt nach Übersetzungen für die einzelnen Begriffe / Abkürzungen • L fragt nach, wo die SuS recherchiert haben		
Quelle: 02_U		

In dieser Methode wurde die Bearbeitung der Terminologie als Einstieg in ein neues Thema genutzt. Die Studierenden hatten als Hausübung bereits einen Text vorbereitet, dem fachspezifische Abkürzungen und bestimmte Fachtermini vorangestellt waren. Diese Abkürzungen waren für die Bearbeitung des Textes notwendig und sollten von den Studierenden vor der Übersetzung des Textes erarbeitet werden. Die Lösungsvorschläge wurden von den Studierenden reihum vorgelesen und von der Lehrkraft korrigiert, wobei auch andere Studierende ihre Vorschläge einbringen konnten. Auf diese Weise entstand ein Gespräch zwischen der Lehrkraft und allen Studierenden. Die Ergebnisse wurden von den Studierenden selbstständig festgehalten und nicht erneut zum Thema gemacht.

07	Recherche Glossare	Einstieg
Kurzfassung: SuS recherchieren Glossare zu bestimmten Themengebieten		Einzel
Handlungsmuster: Hausübung		L

Medien: PC, Internet, Lernplattform, Themenliste	S
Vorbereitungen: L – Erstellung einer Themenliste, Erstellung eines Forums auf der Lernplattform	
Rollen L: Organisieren (Vorbereiten), evtl. Feedback geben	
Ablauf: • SuS wählen jeweils ein Thema aus der Themenliste aus und recherchieren Glossare und hilfreiche Links • SuS posten diese im Forum für die anderen SuS	
Quelle: 06_M	

Diese Methode wurde zu Beginn des Semesters eingeführt und während des gesamten Semesters weitergeführt. Die Lehrkraft erstellte eine Themenliste, die unterschiedliche Fachgebiete enthielt. Die Studierenden wählten jeweils ein Themengebiet aus, welches sie bearbeiten wollten. Es war möglich, dass mehrere Studierende dasselbe Thema bearbeiteten, falls das Themengebiet weit genug gefasst war. Pro Themengebiet wurde von den Studierenden ein Thread im Forum eröffnet. Zu diesem Zweck hatte die Lehrkraft auf der Lernplattform ein solches Forum erstellt, in welchem die Studierenden neue Themen und Threads eröffnen konnten. Während des Semesters sammelten die Studierenden zu ihrem Thema Glossare und hilfreiche Links, welche sie im Forum zu einer umfangreichen Materialsammlung zusammenfügten.

08	Thematische Recherche (E-Learning)	Einstieg
Kurzfassung: SuS recherchieren zu einem bestimmten Thema und posten Links inkl. kurzer Analysen		Einzel/Gruppe
Handlungsmuster: Hausübung		L
Medien: PC, Internet, Lernplattform		S
Vorbereitungen: L – Themenwahl, Erstellung Aufgabenstellung (evtl. mit Link zu einem Beispiel), Erstellung Wiki		
Rollen L: Organisieren (Vorbereiten), Anleiten		
Ablauf: • SuS erhalten Angabe (siehe Kommentar) von L • SuS recherchieren die angegebenen Inhalte und posten diese im Wiki • Inhalte werden durch einen Kommentar der SuS ergänzt		
Quelle: 09_M		

Diese Methode wurde als Hausaufgabe mit Hilfe der Lernplattform Moodle eingesetzt. Die Studierenden erhielten einen Ausgangstext, in dem eine bestimmte Veranstaltung vorgestellt wurde. Analog zu dieser Veranstaltung suchten die Studierenden ähnliche Angebote im deutschsprachigen Raum und stellten die Links zu

diesen Ergebnissen gemeinsam mit einem selbstverfassten Kommentar auf ein Wiki der Lernplattform. Im Kommentar hielten die Studierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zu der Initiative des Ausgangstextes fest. Den Studierenden wurde bei der Organisation der Aufgabenbewältigung freie Hand gelassen.

09	Analyse des Ausgangstexts	Einstieg / Erarbeitung
Kurzfassung: L analysiert mit SuS den Ausgangstext		Frontal
Handlungsmuster: Frage-Antwort-Gespräch		L
Medien: Ausgangstext		L-S-Gespräch
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext S – Vorbereitung Ausgangstext		
Rollen L: Organisieren, Anleiten, Teilnehmen, Feedback geben		
Ablauf: • SuS haben bereits einen Ausgangstext vorbereitet • L fragt gezielt nach spezifischen Informationen oder Merkmalen zu Textsorte, Stil, Layout, Hintergrundwissen etc.		
Quelle: 06_U		

Diese Methode ist im Ansatz ähnlich der Methode 05, wird aber aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen getrennt angeführt. Sie wurde sowohl zum Einstieg in ein neues Themengebiet, als auch als Vorbereitung auf die Übersetzung eines neuen Ausgangstexts eingesetzt. In der beobachteten Unterrichtssituation wurde sie als Einstieg in eine Stunde gewählt, in der ein bereits von den Studierenden übersetzter Ausgangstext besprochen werden sollte. Durch die Diskussion von Charakteristika des Textes wurde die Aufmerksamkeit der Studierenden auf den Text gelenkt, wodurch eine Fokussierung auf den Inhalt des Unterrichts und die Unterrichtseinheit stattfand. Die Diskussion wird wie in Methode 05 als Gespräch zwischen der Lehrkraft und den Studierenden geführt. Inhalt des Gesprächs waren die wesentlichen Merkmale und Überlegungen im Hinblick auf den Ausgangstext und dessen Übersetzung.

10	Konstruktion von Zieltextvorgaben	Einstieg / Erarbeitung
Kurzfassung: L und SuS erfassen Vorgaben, die der Zieltext erfüllen muss		Frontal
Handlungsmuster: Frage-Antwort-Gespräch		L
Medien: Ausgangstext, Übersetzungsauftrag		L-S-Gespräch

Vorbereitungen: L – Ausgangstext auswählen, Übersetzungsauftrag beschreiben	
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Teilnehmen, Feedback geben	
Ablauf: • im Gespräch analysieren L und SuS gemeinsam sowohl den Ausgangstext als auch den Auftrag • gemeinsam werden Entscheidungen getroffen, wie der Zieltext gestaltet werden soll	
Quelle: 02_G	

Diese Methode wurde mit Methode 06 kombiniert eingesetzt. Ziel war, auf Basis des Ausgangstextes und der Auftragsstellung die wesentlichen Merkmale des zu verfassenden Zieltextes festzuhalten, wobei Stil, Register, Textsorte, Präsuppositionen etc. diskutiert wurden. In der beobachteten Einheit hatten die Studierenden bereits einen Zieltext verfasst, die Methode wurde als Einstieg zur Aktivierung ihrer Erfahrungen genutzt.

11	Erarbeitung von Inhalten – Präsentation	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS präsentieren fachspezifische Themen		Einzel
Handlungsmuster: Präsentation durch S		S
Medien: PC, Internet, Bibliothek (Fachliteratur), evtl. Beamer		S → SuS
Vorbereitungen: L – Auswahl der Themengebiete S – Ausarbeitung einer Präsentation		
Rollen L: Organisieren, Beobachten, Feedback geben		
Ablauf: • SuS haben von L Themen zugeteilt bekommen • SuS verfassen Präsentationen und stellen ihre Erkenntnisse vor • Diskussion im Plenum		
Quelle: 12_U		

Diese Methode wurde eingesetzt, um theoretische Inhalte bzw. Fachwissen zu vermitteln. Die Studierenden recherchierten selbstständig zu vorgegebenen oder selbst vorgeschlagenen Themen und präsentierten ihren KollegInnen die wichtigsten Erkenntnisse. In der beobachteten Lehrveranstaltung wurden verschiedene Themengebiete in der Geschichte der Übersetzung präsentiert. Die Methode wurde gemeinsam mit Methode 12 angewandt und ebenso wie die Seminararbeiten wurden die Präsentationen und Diskussionen in jener Sprache gehalten, die nicht Deutsch war. Die in Methode 12 beschriebenen Arbeiten dienten als Basis für die Präsentation. Wesentliche Punkte dieser Präsentation waren beispielsweise wichtige Informationen oder Lernerfolge, die sie gesammelt hatten.

12	Erarbeitung von Inhalten – „Seminararbeit“	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS recherchieren zu fachspezifischen Themen und verfassen eine Ausarbeitung		Einzel
Handlungsmuster: Seminararbeit		S
Medien: PC, Internet, Bibliothek (Fachliteratur) etc.		S
Vorbereitungen: L – Auswahl und Einteilung von Themen		
Rollen L: Tutor, Ressource, Organisieren		
Ablauf: • SuS bekommen ein Thema zugeteilt • zu diesem Thema erstellen sie auf der Basis von selbstständiger Recherche eine wissenschaftliche Arbeit		
Quelle: 12_U		

Diese Methode wurde eingesetzt, um theoretische Inhalte zu vermitteln. In der konkreten Lehrveranstaltung handelte es sich hierbei um Übersetzungstheorien, Epochen und wichtige Personen oder Institutionen aus der Geschichte der Übersetzung. Obwohl diese Methode keine Übersetzungstätigkeit im Sinn der anderen hier erwähnten Methoden enthielt, mussten die Studierenden bei der Ausarbeitung ihrer wissenschaftlichen Arbeit durchaus übersetzen. Diese Arbeit wurde in jener Arbeitssprache verfasst, die nicht Deutsch war, und ermöglichte somit auch eine fachlich-theoretische Auseinandersetzung mit Translationswissenschaft in einer weiteren Sprache. Sie entsprach einer Seminararbeit und forderte somit nicht nur die Recherche von Informationen, sondern auch das selbstständige Verfassen eines Textes.

13	Glossar erstellen	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS erstellen ein Glossar zu einem vorgegebenen Text oder ihrer eigenen Übersetzung		Einzel/Partner/Gruppe
Handlungsmuster: Glossar		L
Medien: PC, Internet, sonstige Recherche-Tools		S, S $\leftrightarrow$ S, SuS
Vorbereitungen: L - Text auswählen, Vorgaben für Glossar bekanntgeben S – evtl. Text übersetzen (zeitgleich mit Glossar)		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • S erstellen ein Glossar zu einem vorgegebenen Text oder ihrer eigenen Übersetzung • Erstellung kann im Zuge einer Übersetzung oder unabhängig davon erfolgen		

• Glossar wird entweder einzeln oder mit der Übersetzung eines Textes abgegeben	
Quelle: 01_U/G, 10_U/G	

Das Erstellen eines Glossars wurde in mehreren Lehrveranstaltungen vielfältig eingesetzt. Besonders im Hinblick auf die Sozialform wurden mit Ausnahme des Frontalunterrichts zahlreiche Möglichkeiten ausgenutzt. Als Grund für den Einsatz dieser Methode wurde unter anderem genannt, dass das Erstellen eines Glossars in der Modulprüfung des Übersetzungsstudiums gefordert wird. Die Glossare wurden entweder zu einem vorgegebenen Text oder Thema erstellt oder auch im Zuge der Übersetzung eines Textes angelegt. Die Vorgabe, wie ein Glossar aussehen und welche Elemente es beinhalten soll, wurde von den Lehrkräften festgelegt. Dies war notwendig, da Studierende zahlreiche unterschiedliche Lehrkräfte hatten, deren Vorgaben voneinander abwichen.

14	Gruppen-Übersetzung in der UE	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen in Gruppen während der UE ohne zugewiesene Rollen		Gruppe
Handlungsmuster: Übersetzung		L
Medien: Ausgangstext, Laptops		$S \leftrightarrow S$
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext		
Rollen L: Organisieren, Unterstützen, Beobachten		
Ablauf: • SuS teilen sich in Gruppen auf • Gruppen erhalten Ausgangstexte bzw. Textausschnitte • Gruppen erarbeiten selbstständig eine Übersetzung		
Quelle: 10_U		

In dieser Methode wurde den Studierenden von der Lehrkraft ein gewisser Zeitraum zur Verfügung gestellt, in dem diese selbstständig an Übersetzungen arbeiten konnten. Die Studierenden wurden hierfür in Gruppen eingeteilt und jeder Gruppe wurde ein bestimmter Abschnitt des Ausgangstextes zugewiesen. Am Ende der dafür vorgesehenen Zeit sollte ein möglichst kompletter und korrekter Zieltext fertiggestellt worden sein. Die Studierenden erhielten keinerlei Anweisungen, ob sie unterschiedliche Rollen einnehmen sollten. Aufgrund der Aufteilungsmöglichkeit des Textes (jedes Gruppenmitglied übersetzte einen Abschnitt) war die Übersetzung von längeren Textabschnitten möglich.

Variante: Die Studierenden verfassten nicht den gesamten Zieltext in der Unterrichtseinheit, sondern erhielten entweder am Ende einer Einheit Zeit, mit der Übersetzung (und der Organisation der Übersetzung) eines neuen Textes zu begin-

nen, oder sie hatten am Beginn einer Unterrichtseinheit Zeit, ihre bereits zuvor selbstständig organisierte Gruppenübersetzung zu überarbeiten. In der besuchten Stunde konnte diese Variante beobachtet werden, die zuvor beschriebene Ausführung wurde in der Stunde vor der beobachteten Unterrichtseinheit eingesetzt.

Textauswahl: Bei der Auswahl von Ausgangstexten wurden unterschiedliche Strategien beobachtet. Die einzelnen Gruppen arbeiteten entweder alle an demselben Text oder jede Gruppe bearbeitete einen anderen Abschnitt eines Textes. Ebenso wurden unterschiedliche Texte bearbeitet, etwa zu demselben Thema. Diese Texte wurden je nach Auswahl in späteren Schritten miteinander verglichen bzw. angeglichen. In der beobachteten Unterrichtseinheit übersetzten jeweils zwei Gruppen denselben Abschnitt, insgesamt gab es sechs Gruppen, weshalb der Ausgangstext in drei etwa gleich lange Abschnitte geteilt wurde.

Kombination: Diese Methode wurde mit den Methoden 27, 29 und 42 kombiniert, wobei dies der erste Schritt der Bearbeitung war. Die Reihenfolge im beobachteten Unterricht war somit 14, 29, 27, 42.

15	Klassischer Frontalunterricht	Erarbeitung
Kurzfassung: Vermittlung von Inhalten/Fachwissen im klassischen Frontalunterricht		Frontal
Handlungsmuster: Frontalunterricht		L
Medien: evtl. PC, Präsentation, Internet		L → S
Vorbereitungen: L – Ausarbeitung der UE		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Unterstützen		
Ablauf: • L präsentiert und diskutiert relevante Inhalte oder Fachwissen im klassischen Frontalunterricht • SuS können durch gezielte Fragen mit einbezogen werden • Wissen kann gemeinsam mit SuS erarbeitet/konstruiert werden		
Quelle: 10_M/G		

Der klassische Frontalunterricht, der aus Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen bekannt ist, wurde auch in Übungen eingesetzt. Ziel des Einsatzes dieser Methode war die möglichst zeitsparende und effiziente Vermittlung von Fachwissen oder Inhalten, die in weiterer Folge Anwendung fanden. Der Frontalunterricht wurde in der Lehrveranstaltung durch Fragen an die Studierenden und gemeinsame Diskussionen erweitert, wodurch die Studierenden aktiv in die Erarbeitung des Unterrichtsinhaltes einbezogen wurden.

16	Protokoll führen	Erarbeitung
Kurzfassung: S führt ein Protokoll über wichtige Elemente im Übersetzungsprozess		alle
Handlungsmuster: Protokoll		L
Medien: Ausgangstext, Zieltext, evtl. PC/Internet		S (SuS)
Vorbereitungen: L – Erstellung Auftrag, (Auswahl Ausgangstext) S – Übersetzung (gleichzeitig)		
Rollen L: Organisieren		
Ablauf: • SuS erhalten einen Arbeitsauftrag und bearbeiten diesen • während der Bearbeitung wird ein Protokoll geführt, in dem die wichtigsten Entscheidungen, Probleme, Fragen und Lösungsvorschläge notiert werden		
Quelle: 10_U		

Diese Methode wurde in Kombination mit weiteren Erarbeitungsmethoden (Methoden 27 und 29) eingesetzt, wodurch sich nicht nur die Reflexion von Übersetzungen und Entscheidungen während dieser Übersetzungen ergab, sondern auch Lektorate reflektiert wurden. Die Ergebnisse dieser Methode wurden mit dem Plenum in einer Präsentation (Methode 42) geteilt. Ein Protokoll dokumentierte daher über mehrere Unterrichtsschritte hinweg den Arbeitsfortschritt. Die Studierenden führten selbstständig ein Protokoll, in welchem sie die wesentlichen Entscheidungen, Probleme, Fragen und Lösungsvorschläge festhielten und diskutierten. Das Protokoll wurde sowohl in Einzel- als auch in Partner- oder Gruppenarbeiten erstellt. In der beobachteten Unterrichtseinheit wurde eine Übersetzung in der Gruppe angefertigt, wobei ein Gruppenmitglied für die Erstellung des Glossars zuständig war.

17	Rollenspiel	Erarbeitung
Kurzfassung: Simulation einer Auftragssituation, E-Learning-Einheit		Einzel
Handlungsmuster: Rollenspiel		L
Medien: Ausgangstext, PC, Internet, Lernplattform		S, S $\leftrightarrow$ L („Kunde oder Kundin“)
Vorbereitungen: L – Auswahl und evtl. Bearbeitung eines Ausgangstextes; Beschreiben einer Auftragssituation mit einigen Tücken		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • L übermittelt den SuS einen „realen“ Übersetzungsauftrag mit Ausgangstext und Auftragsbeschreibung		

• der Auftrag hat einige Tücken, z.B. fehlerhafter Ausgangstext, kein Kontakt zum Auftraggeber möglich, fehlende Informationen. • S nimmt Auftrag an oder lehnt diesen ab • bei Annahme erstellt S einen Kostenvoranschlag und sendet diesen mit • S übersetzt Ausgangstext als Hausübung und gibt diesen der L („Kunde oder Kundin“) per E-Mail ab • S erstellt zusätzlich eine Honorarnote und sendet diese mit	
Quelle: 03_G	

In diesem Rollenspiel wurde eine mögliche Auftragssituation simuliert. Studierende lernten, dass sie auch mit organisatorisch schwierigen Aufträgen konfrontiert sein könnten und üben, wie mit diesen umzugehen wäre. Die Studierenden erhielten während des Semesters drei fiktive Aufträge und mussten nur einen dieser Aufträge annehmen. Ihnen wurde durch die Lehrkraft eine Anfrage für einen Übersetzungsauftrag übermittelt, die sie innerhalb eines Tages beantworten mussten. Falls sie den Auftrag annahmen, war ein Kostenvoranschlag zu erstellen und bereits an dieser Stelle beizufügen. Die Studierenden sollten Gründe für ihre Entscheidung (Annahme, Ablehnung) überlegen, aber diese nicht im Detail den fiktiven Kunden übermitteln. Die Gründe für eine Ablehnung wurden im Präsenzunterricht diskutiert. Bei Annahme des Auftrags war die fertige Übersetzung innerhalb einer kurzen Frist (z.B. 3 Tage für ca. 150 Wörter) zu senden. Ziel war die Durchführung eines vollständigen Übersetzungsauftrages inklusive Berechnung der Entlohnung und Erstellung einer Honorarnote.

18	Stilsichere Übersetzung	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen einen Text in zwei unterschiedlichen Stilen		Einzel
Handlungsmuster: Übersetzung		L
Medien: PC, Internet, Lernplattform, Ausgangstext		S
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext, Erstellung Abgabe auf der Lernplattform, Erstellung Auftrag		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS erhalten einen Textausschnitt und übersetzen diesen ein Mal unter Beibehaltung des Stils des Ausgangstextes und ein weiteres Mal mit Anpassung des Stils an das Zielpublikum • beide Übersetzungen werden über die Lernplattform abgegeben • L korrigiert Übersetzungen		

Quelle: 10_M	
--------------	--

Beim Einsatz dieser Methode übten Studierende, wie unterschiedlich der Stil eines Textes und dessen Auswirkungen auf die LeserInnen sein können. Bei der ersten Übersetzung wurde ein Zieltext erstellt, der stilistisch dem Ausgangstext möglichst treu war. In der zweiten Übersetzung desselben Ausgangstextes wurde dieser stilistisch an das Zielpublikum angepasst. Es war hierfür hilfreich, das Zielpublikum des Ausgangs- und des (zweiten) Zieltextes im Auftragsschreiben zu definieren bzw. mit den Studierenden zu diskutieren (vgl. z.B. Methode 05). Die Zieltexte wurden in der Unterrichtseinheit auf unterschiedliche Weise diskutiert (siehe Methoden zur Auswertung). Schwerpunkt der Diskussion waren die sprachlichen Unterschiede der beiden Zieltexte und die Überlegungen der Studierenden, die zu den jeweiligen Unterschieden geführt hatten, sein.

19	Übersetzung als Hausübung	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen einen vorgegebenen Text zu Hause		Einzel/Partner
Handlungsmuster: Übersetzung, Hausübung		L
Medien: PC, (Lernplattform), E-Mail, Ausgangstext		S, SuS
Vorbereitungen: L – Verfassen von Richtlinien und Kriterien zur Bewertung/Erstellung, Auswahl eines geeigneten Ausgangstexts, evtl. Unterteilung und Nummerierung der Zeilen, Verfassen eines Arbeitsauftrages		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS arbeiten entweder alleine oder in Partnerarbeit, Gruppenarbeit ist auch möglich • SuS erhalten einen Text(ausschnitt), den sie selbstständig bis zu einem bestimmten Termin übersetzen		
Quelle: 01_G		

Die Lehrkraft hatte in der Vorbereitung Ausgangstexte ausgewählt und in etwa gleich lange Abschnitte eingeteilt. In der beobachteten Lehrveranstaltung handelte es sich um mehrseitige zusammenhängende Fließtexte aus einem Buch. Aufgrund der Gruppengröße wurden die Übersetzungen jeweils von zwei Studierenden erstellt. Jedes Team erhielt einen zugewiesenen Textabschnitt, der bis eine Woche vor der Lehrveranstaltung per E-Mail oder via Lernplattform abzugeben war. Im Fall einer E-Mail-Abgabe lud die Lehrkraft die erhaltenen Texte unkommentiert auf die Plattform, sodass mit Methode 34 (Lektorat) angeschlossen werden konnte.

Aufgrund der großen Anzahl von TeilnehmerInnen in der Lehrveranstaltung wurde diese Methode während des gesamten Semesters eingesetzt, sodass alle Stu-

dierenden eine Übersetzung abgeben mussten. Die Studierenden arbeiteten weitgehend selbstständig und erhielten von der Lehrkraft keine Auskünfte zu möglichen Lösungswegen. Die Lehrkraft gab allerdings Ratschläge, falls die zur Verfügung gestellten Texte fehlerhaft waren oder sie es aus anderen Gründen als notwendig erachtete.

20	Übersetzung in UE	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen einen Textausschnitt im Unterricht		Einzel/Partner
Handlungsmuster: Übersetzung		M
Medien: Ausgangstext, evtl. Laptops, Recherchemöglichkeit		$S \leftrightarrow S, SuS$; $S \leftrightarrow L$
Vorbereitungen: L – Ausgangstext auswählen, evtl. kürzen, kopieren oder an SuS übermitteln		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen, evtl. Unterstützen		
Ablauf: • SuS erhalten einen Text von L • SuS übersetzen einzeln oder in Paaren einen kurzen Textabschnitt, z.B. den Anfang eines Textes • Übersetzungen der SuS werden im Plenum verglichen		
Quelle: 02_G		

Anders als in den meisten Übungen üblich, wurde bei dieser Methode in der Unterrichtseinheit übersetzt. Die Übersetzungen wurden von den Studierenden einzeln oder in Partnerarbeit erstellt und im Anschluss an die Übersetzung verglichen. In der beobachteten Unterrichtseinheit wurden nur die Überschrift und die Einleitung eines Textes übersetzt, es handelte sich also um etwa drei Sätze. Der zeitliche Rahmen dieser Methode beschränkte sich auf zehn Minuten, wobei fünf Minuten für das Übersetzen aufgewendet wurden und in der verbleibenden Zeit mehrere Teams aufgefordert wurden, ihre Übersetzungen vorzulesen. Diese wurden im Plenum diskutiert und mit Übersetzungen anderer Teams verglichen. Diese Methode unterschied sich von Methode 14 dadurch, dass alle Studierenden denselben (sehr kurzen) Textabschnitt übersetzten.

21	Übersetzung in zwei Richtungen (Hausübung)	Erarbeitung
Kurzfassung: Übersetzung zweier Texte in beiden Sprachrichtungen zum selben Thema		Einzel/Partner
Handlungsmuster: Übersetzung, Hausübung		L
Medien: Ausgangstexte		S, SuS

Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstexte	
Rollen L: Organisieren, Beurteilen	
Ablauf: • L wählt zwei Ausgangstexte zu demselben Thema (beide Arbeitssprachen) aus • SuS übersetzen diese Texte hintereinander und nutzen dabei den jeweils anderen Text als Paralleltext	
Quelle: 05_U	

In dieser Methode übten die Studierenden das Übersetzen in beide Sprachrichtungen. Die Lehrkraft bereitete zwei Texte, die sich mit demselben Thema auseinandersetzten, vor, wobei pro Arbeitssprache ein Ausgangstext vorlag. Die Studierenden erhielten beide Ausgangstexte gleichzeitig und nutzten diese als Paralleltexte. Die beiden Texte hatten nicht dieselbe Zielgruppe, was eine zusätzliche Herausforderung darstellte. Die Übersetzungen wurden von den Studierenden jeweils selbstständig zu Hause angefertigt und im Unterricht diskutiert (siehe Methoden zur Auswertung).

22	Übersetzung mit Dokumentation (E-Learning)	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen einen Text und arbeiten parallel auf der Lernplattform (Forum, Recherche, Terminologie)		Einzel
Handlungsmuster: Übersetzung, Dokumentation		L
Medien: PC, Internet, Lernplattform, Ausgangstext		S, S $\leftarrow$ $\rightarrow$ S
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstexte, Erstellung Foren		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS werden zu bestimmten Texten/Terminen eingeteilt • SuS übersetzen in Gruppen einen Text • zur Vorbereitung posten SuS in einem Forum mindestens drei gute Paralleltexte oder Quellen pro Person in der Zielsprache • SuS posten Termini und diskutieren diese mit anderen SuS • Übersetzungsschwierigkeiten werden im Forum diskutiert und Lösungswege gesucht • Beantwortung von Fragen durch SuS wird erwartet • SuS geben individuelle Übersetzung ab		
Quelle: 03_M		

Die Studierenden waren in der Lehrveranstaltung in mehrere Gruppen (in diesem Fall vier) eingeteilt, wobei pro Unterrichtseinheit jeweils eine Gruppe von Studierenden einen bestimmten Text bearbeiten musste. Die Lehrkraft bereitete daher

bereits zu Semesterbeginn den jeweiligen Gruppengrößen und der Gruppenanzahl entsprechend unterschiedliche Ausgangstexte aus verschiedenen Themengebieten vor. Auf der Lernplattform erhielt jede Gruppe jeweils einen Ausgangstext, ein Forum, einen Aufgabe-/Abgabeordner für die erste Übersetzung sowie einen Aufgabe-/Abgabeordner für die überarbeitete Version (siehe Methode 41). Die Texte wurden von den zugeteilten Gruppen bearbeitet, mussten einige Tage vor der Unterrichtseinheit über die Lernplattform abgegeben werden und wurden in der vereinbarten Stunde besprochen.

Diese Methode beschreibt die Arbeit einer Gruppe, deren Übersetzung in der Unterrichtseinheit diskutiert wurde. Die Studierenden hatten ihre Texte bereits im Vorfeld erhalten, wobei sie als Vorbereitung pro Person mindestens drei Quellen oder Paralleltexte in der Zielsprache im Forum posten mussten. Daraufhin wurden die Texte übersetzt, während im Forum Termini festgehalten und Übersetzungsschwierigkeiten gemeinsam diskutiert wurden. Die Lehrkraft nahm an den Diskussionen in den Foren nicht teil, griff allerdings einige Punkte in der Unterrichtseinheit auf.

Da pro Unterrichtseinheit nur eine Gruppe mit der Diskussion ihrer Übersetzung an der Reihe war, wurden auch jene Studierenden, die zu einem konkreten Termin nicht eingeteilt waren in die Bearbeitung eingebunden. Sie waren angehalten, sich an der Diskussion auf der Lernplattform zu beteiligen.

In dieser Methode wurde die Zusammenarbeit der Studierenden gefordert. Zur Bewertung der Aufgabe zählte nicht nur der übersetzte Text, sondern auch die aktive Mitarbeit der Studierenden in den jeweiligen Foren. Jene Studierenden, die zu dem entsprechenden Termin eingeteilt waren, mussten an den Diskussionen teilnehmen, alle anderen erhielten einen positiven Vermerk für ihre Mitarbeit.

23	Übersetzung mit mehreren Sprachen	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen in Gruppen einen Textabschnitt, Gruppenmitglieder haben unterschiedliche L1		Gruppe, Partner
Handlungsmuster: Übersetzung		L
Medien: Ausgangstext, Zieltext, evtl. Recherchemöglichkeit		S $\leftrightarrow$ S
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext, Aufzeichnung von Muttersprachen		
Rollen L: Organisieren, Unterstützen, Ressource		
Ablauf: • L teilt SuS in Gruppen zu je 3 Personen ein, in jeder Gruppe finden sich Muttersprachler beider Arbeitssprachen • L teilt Ausgangstext aus und weist den Gruppen Abschnitte zu		

• SuS übersetzen in Gruppen selbstständig und produzieren innerhalb einer vorgegebenen Zeit einen Zieltext	
Quelle: 13_U, G	

Für diese Methode wurden die Gruppen von der Lehrkraft eingeteilt. Entscheidend war, dass in jeder Gruppe Studierende beider Arbeitssprachen vertreten waren. Zu diesem Zweck wurde bereits zu Beginn des Semesters erhoben, welche Muttersprache die Studierenden haben. Aufgrund dieser Unterlagen konnte die Lehrkraft die Gruppen rasch einteilen. Die Methode wäre bei einer überwiegenden Mehrheit einer Muttersprache nicht umsetzbar, ein geringer Überschuss einer Sprache wurde durch die Bildung von Dreiergruppen ausgeglichen.

In der beobachteten Unterrichtseinheit wurde ein zusammenhängender Text in einzelne Abschnitte geteilt, wobei jede Gruppe einen Abschnitt übersetzte. Bei schwierigen Texten übersetzten mehrere Gruppen denselben Textausschnitt. Die Übersetzungen wurden in der beobachteten Stunde im Plenum besprochen (vgl. Methode 33).

24	Übersetzung vom Blatt, unvorbereitet	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen einen Text ohne Vorbereitung und Recherchemöglichkeit mündlich		Einzel/Frontal
Handlungsmuster: Übersetzung		M
Medien: Ausgangstext inkl. Kopien für SuS		L-S-Gespräch, L ↔ S
Vorbereitungen: L – Ausgangstext suchen, evtl. kürzen und kopieren		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Unterstützen, Feedback geben		
Ablauf: • L teilt den Ausgangstext aus • jeweils ein S übersetzt spontan einen Satz des Ausgangstexts • L gibt Feedback zur Übersetzung, hilft bei der Konstruktion einer Lösung oder fragt andere SuS um ihre Meinung/Hilfe		
Quelle: 02_U		

Diese Methode forderte von den Studierenden eine spontane Übersetzung ohne Hilfsmittel. In den meisten beobachteten Lehrveranstaltungen wurden fast ausschließlich vorbereitete Texte übersetzt, sodass die Studierenden Zeit für Recherche und ausführliche Überlegungen hatten. Bei dieser Methode wurden die Studierenden durch das Fehlen von Hilfsmitteln in anderer Weise gefordert: Sie mussten mit ihrem bereits vorhandenen Wissen eine möglichst passende Übersetzung erstellen. Dies stellte für viele Studierende eine besondere Herausforderung dar. Es wurden

daher keine „druckreifen“ Übersetzungen erwartet. Anhand der Vorschläge wurde in einem zweiten Schritt im Plenum eine Übersetzung konstruiert (vgl. Methode 33).

Bei dieser Methode war zu beobachten, dass die Übersetzung von einzelnen Sätzen viel Zeit in Anspruch nahm. Aufgrund der fehlenden Recherchemöglichkeiten gab die Lehrkraft Hilfestellungen zu unbekannten Termini und fungierte hiermit als Ressource sowie Tutor (vgl. Kapitel 4.3.).

25	Übersetzungs-Patchwork Gruppe (E-Learning)	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen Texte in Gruppen, Abgabe und Korrektur über die Lernplattform		Gruppe
Handlungsmuster: Übersetzung, E-Learning		L
Medien: PC, Internet, Lernplattform, Ausgangstext		S $\leftrightarrow$ S, SuS
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext, Erstellung Wiki		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS werden in Gruppen zu 2-3 Personen eingeteilt (falls möglich jeweils beide Sprachen 1x als Muttersprache) • alle Gruppen übersetzen denselben Textabschnitt • jede Gruppe selbstständig bis zu einem gewissen Datum • die Übersetzungsvorschläge werden von den Gruppen auf der Lernplattform in ein Wiki eingefügt und durch die Angabe ihrer Initialen oder Namen gekennzeichnet • L markiert unklare oder falsche Übersetzungen		
Quelle: 09_M		

Bei dieser Unterrichtsmethode handelt es sich um ein Beispiel für eine über E-Learning organisierte Einheit. Die Lernplattform wurde sowohl für die Abgabe von Hausübungen als auch als Ersatz für eine Präsenzeinheit verwendet. Die Diskussion der Übersetzungen wurde wie bei „herkömmlichen“ Hausübungen im Plenum gestaltet oder geschah individuell durch Korrektur und Nachbearbeitung innerhalb der Gruppe und erneute Abgabe einer Übersetzung. Im beobachteten Beispiel wurden von allen Studierenden zwei Absätze desselben Textes übersetzt.

Über die Lernplattform wurde die Abgabe der Hausübung ermöglicht, im Wiki wurde die Möglichkeit des Überarbeitens genutzt, um diskussionswürdige Textabschnitte farblich zu markieren (Schriftfarbe geändert). Gegenüber der Verwendung von einzelnen Textdokumenten und Abgabe über E-Mail bzw. Lernplattform (Aufgabenfunktion) hatte die Nutzung eines Wikis den Vorteil, dass die Studierenden jederzeit Zugriff auf alle Texte hatten und ihre Übersetzungen mit denen anderer Gruppen vergleichen konnten.

Variante 1: Bei der Übersetzung von stichpunktartig organisierten Texten (kein Fließtext, sondern beispielsweise Speisekarten) konnten die Studierenden ihre Übersetzungsvorschläge direkt an die Übersetzung der anderen Gruppen anreihen, sodass zur einfacheren Bearbeitung folgendes Muster entstand:

Textteil 1 – Übersetzung Gruppe 1
Textteil 1 – Übersetzung Gruppe 2
Textteil 1 – Übersetzung Gruppe 3
Textteil 2 – Übersetzung Gruppe 1 etc.

Hatte eine Gruppe für einen Textabschnitt denselben Übersetzungsvorschlag wie eine andere, so konnte diese Gruppe ihre Initialen oder Namen direkt an den identen Übersetzungsvorschlag anfügen. Mit der beschriebenen Methode wurden sowohl stichpunktartig aufgebaute Texte als auch Fließtexte gesammelt und verglichen.

Variante 2: Auf der Lernplattform fand keine Korrektur der Texte durch die Lehrkraft statt, diese wurden ausschließlich im Unterricht diskutiert.

26	Zusatztexte	Erarbeitung
Kurzfassung: SuS übersetzen Texte anderer Gruppen		Einzel
Handlungsmuster: Übersetzung, Hausübung		L
Medien: PC, Internet, Lernplattform, Ausgangstexte		S
Vorbereitungen: L – Vorbereitung der gesamten Gruppenarbeit (siehe Methode 22)		
Rollen L: Organisieren (Vorbereiten), Beurteilen		
Ablauf: • SuS wählen aus den Gruppentexten auf der Lernplattform einen aus, zu dem sie nicht zugeteilt waren • SuS übersetzen diesen Text selbstständig • die Abgabe erfolgt nach der Diskussion der Übersetzungen der zugeteilten Gruppen in der Unterrichtseinheit • Feedback durch die L ist optional • SuS können zu Übungszwecken auch weitere Texte abgeben, wofür sie jeweils eine Note erhalten – der beste Zusatztext zählt zur Endnote		
Quelle: 03_M		

In der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden in Gruppen jeweils einem Text zugeteilt (siehe Methode 22). Daher wurden von allen Studierenden vorrangig jene Texte bearbeitet, die sie in der vorgesehenen Gruppenarbeit übersetzt hatten. Als weitere Übungsmöglichkeit sollten die Studierenden einen jener Texte auswählen, den sie noch nicht bearbeitet hatten. Diese Methode erforderte von der Lehrkraft keine zusätzliche Vorbereitung und Textauswahl, weil Methode 22 eingesetzt wur-

de. Aus diesem Grund befanden sich auf der Lernplattform bereits zahlreiche Texte aus denen die Studierenden auswählen konnten.

Die Studierenden konnten ihre Übersetzung bereits vor dem jeweiligen Termin, an dem der Text besprochen wurde, anfertigen und sich somit aktiv an den Diskussionen im Forum beteiligen (siehe Methode 22), was von der Lehrkraft als Pluspunkt in der Mitarbeit gewertet wurde. Darüber hinaus hatten sie die Möglichkeit, die im Präsenzunterricht besprochenen Details oder Lösungsvorschläge vor der Abgabe in ihre eigene Übersetzung einzuarbeiten. Die Lehrkraft gab zusätzlich Feedback zur Arbeit der Studierenden, sofern die Zeit dies zuließ.

27	Angleichung von Zieltexten (Gruppe)	Erarbeitung / Auswertung
Kurzfassung: SuS-Gruppen mit unterschiedlichen Abschnitten eines Zieltexts gleichen ihre Übersetzungen an		Gruppe
Handlungsmuster: Überarbeitung von Texten		L
Medien: Ausgangstexte, Zieltexte, evtl. Laptops		SuS ↔ SuS
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext, Einteilung Gruppen S – Übersetzung und Bearbeitung		
Rollen L: Organisieren, Unterstützen, Tutor		
Ablauf: • SuS haben bereits Zieltexte erstellt, wobei jede Gruppe einen anderen Textabschnitt desselben Dokuments bearbeitet hat • jeweils zwei Gruppen mit unterschiedlichen Textabschnitten setzen sich zusammen und besprechen Terminologie, Schwierigkeiten beim Übersetzen, Entscheidungen etc. • Ziel ist die Angleichung der Terminologie innerhalb des gesamten Zieltextes		
Quelle: 10_U		

Für diese Methode waren von jeder Gruppe bereits Zieltexte erarbeitet worden. In der besuchten Lehrveranstaltung waren die Studierenden in insgesamt sechs Gruppen geteilt, wobei jeweils zwei Gruppen dieselben Textabschnitte bearbeiteten. Die Gruppen werden von der Lehrkraft so eingeteilt, dass jeweils zwei Gruppen mit unterschiedlichen Textabschnitten zusammenarbeiteten. In den Gruppen wurden vorwiegend Termini und Übersetzungsvorschläge diskutiert. Darüber hinaus halfen die Gruppen einander bei unklaren Stellen weiter, da sie im Zuge der Übersetzung Informationen aus dem Ausgangstext erhalten hatten, welche der anderen Gruppe nicht bekannt waren.

Textauswahl: Für diese Methode wurden Texte verwendet, die sich Fachtexten annähern. In diesen Texten wurde eine spezifische Terminologie verwendet, die redundant war, d.h. in mehreren Textabschnitten vorkam. Aus diesem Grund war

der terminologische Abgleich zwischen unterschiedlichen Gruppen und Textabschnitten möglich. Wenn Gruppen keine gemeinsamen Termini hatten, glichen sie ähnliche Termini ab und gaben einander Feedback, ob sie bestimmte Begriffe in der Recherche bemerkt hatten.

Kombination: Diese Methode wurde mit den Methoden 14, 29 und 42 kombiniert, wobei dies der letzte Schritt innerhalb der Bearbeitung war, bevor das Ergebnis präsentiert wurde. Die Reihenfolge im beobachteten Unterricht war somit 14, 29, 27, 42.

28	Team-Übersetzung in der UE	Erarbeitung / Auswertung
Kurzfassung: 1 S übersetzt, ein anderer S korrigiert		Partner
Handlungsmuster: Übersetzung		L
Medien: Ausgangstext, evtl. Recherchemöglichkeit, farbige Stifte		S $\leftrightarrow$ S
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext		
Rollen L: Organisieren, Unterstützen, Tutor		
Ablauf: • SuS erhalten einen Ausgangstext, den sie selbstständig in Einzelarbeit übersetzen • jeweils 2 (od. 3) SuS arbeiten zusammen und korrigieren gegenseitig die Texte des/r anderen • korrigierte Texte werden der L abgegeben • L korrigiert diese Texte erneut		
Quelle: 08_G/U(Rückgabe)		

In dieser Methode übernahmen die Studierenden die Rolle des Übersetzers oder der Übersetzerin und des Lektors oder der Lektorin. Die Studierenden wurden in Paare oder Kleingruppen eingeteilt und erhielten Ausgangstexte. Im ersten Schritt der Methode übersetzten alle Studierenden ihren Ausgangstext selbstständig. Der zweite Schritt war das Lektorat der Übersetzungen: Jede/r Studierende lektorierte die Übersetzung seines oder ihres Gruppenmitglieds und gab dadurch Feedback. Die von den Studierenden korrigierten Übersetzungen wurden der Lehrkraft abgegeben und von dieser erneut korrigiert. Durch die Rückgabe der zweifach korrigierten Arbeiten erhielten die Studierenden ausführliches Feedback.

Die Methode wurde in der beobachteten Stunde mittels Papier und Stiften durchgeführt, (anders)farbige Stifte waren daher für das Lektorat mitzubringen. Um die jeweiligen AutorInnen und LektorInnen zuordnen zu können, vermerkten diese ihre Namen in der jeweiligen Stiftfarbe auf den von ihnen bearbeiteten Blättern.

29	Vergleich von Übersetzungen	Erarbeitung / Auswertung
Kurzfassung: SuS-Gruppen mit denselben Abschnitten eines Zieltexts besprechen ihre Übersetzungen		Partner
Handlungsmuster: Diskussion		L
Medien: Zieltexte, Ausgangstext, evtl. Laptop		SuS $\leftrightarrow$ SuS
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext, Einteilung S – Übersetzung des Abschnittes		
Rollen L: Organisieren, evtl. Unterstützen, Beobachten		
Ablauf: • SuS haben jeweils denselben Textabschnitt übersetzt • SuS gehen in Paaren zusammen und vergleichen ihre Übersetzungen des Abschnittes/Ausgangstexts • SuS revidieren ihre eigene Übersetzung, diskutieren und besprechen Schwierigkeiten, Fragen und mögliche Lösungswege		
Quelle: 10_U		

Für die Durchführung dieser Methode wurden fertige Zieltexte benötigt. Diese wurden entweder durch Einzel-, Partner- oder Gruppenübersetzungen erstellt. In der beobachteten Stunde waren jeweils zwei Gruppen zu je fünf Studierenden für einen Textabschnitt eingeteilt. Je ein Mitglied einer Gruppe bildet mit einem Mitglied der anderen Gruppe, die denselben Textabschnitt bearbeitet hatte, ein Tandem, um die Übersetzungen zu besprechen. Aufgrund der Diskussionen wurden die eigenen Zieltexte revidiert und überarbeitet. Diese Überarbeitung konnte auch in den ursprünglichen (5er-)Gruppen stattfinden.

Schwerpunkt der Besprechungen waren Übersetzungsprobleme, terminologische Schwierigkeiten, Verständnisprobleme und weitere Aspekte, die die Studierenden für diskussionswürdig erachteten. Diese Schwerpunkte wurden sowohl von der Lehrkraft festgelegt als auch von den Studierenden selbst ausgewählt.

Kombination: Diese Methode wurde mit den Methoden 14, 27 und 42 kombiniert, wobei dies der zweite Schritt der Bearbeitung war. Die Reihenfolge im beobachteten Unterricht war somit 14, 29, 27, 42.

30	Fehlerrevision	Auswertung
Kurzfassung: L bespricht Fehler in abgegebenen Texten		Frontal
Handlungsmuster: Frontalunterricht		L
Medien: Zieltexte, Zusammenstellung von Fehlern und guten Übersetzungen als PDF, Beamer, PC		L $\leftrightarrow$ S, L $\rightarrow$ SuS

Vorbereitungen: SuS – Text übersetzen und abgeben L – Ausgangstext auswählen, evtl. kürzen und adaptieren; Zieltexte korrigieren, PDF erstellen	
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Beurteilen, Feedback geben	
Ablauf: • L bespricht anhand einer Präsentation (PDF) diverse Fehler, Unklarheiten oder besonders gute Lösungen • im PDF werden das Original und zwei Übersetzungen gegenübergestellt und verglichen • SuS argumentieren ihre Übersetzungen, auch wenn diese anonymisiert sind • SuS und L diskutieren mögliche weitere Lösungswege	
Quelle: 03_U	

Die Studierenden hatten bereits Texte übersetzt und der Lehrkraft abgegeben. Sie korrigierte anschließend die Übersetzungen. In der vorliegenden Methode wurden Übersetzungen mehrerer Studierender gegenübergestellt. Dies geschah mittels einer PDF-Datei, in der diskussionswürdige Textausschnitte an die Wand projiziert wurden. In der Einheit wurden Syntax, Grammatik, Rechtschreibung und Terminologie sowie Stil und Register diskutiert. Auch die jeweiligen Überlegungen der Studierenden im Übersetzungsprozess wurden mit einbezogen und in einem Gespräch zwischen Lehrkraft und Studierenden dargelegt.

Im Unterschied zu anderen Auswertungsmethoden wurden in dieser Methode nur Ausschnitte aus einigen Übersetzungen bearbeitet. Es wurden nicht alle potenziellen Übersetzungsmöglichkeiten, die die Studierenden abgegeben hatten, diskutiert, sondern nur jene, die von der Lehrkraft ausgewählt wurden. Als diskussionswürdig wurden entweder besonders gute Übersetzungen erachtet, die den Studierenden als Vorbild oder Beispiel dienen konnten, oder Übersetzungen, die unklar oder unpassend waren.

31	Gegenüberstellung von Zieltexten – L	Auswertung
Kurzfassung: Korrektur der Übersetzungen durch Vorlesen und Vergleichen von Beispielen		Frontal
Handlungsmuster: Übersetzungsvergleich		L
Medien: Zieltexte, Ausgangstexte		L-S-Gespräch
Vorbereitungen: S – Text übersetzen und Zieltext abgeben L – Zieltexte korrigieren		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Feedback geben, Ressource		
Ablauf: • L wählt eine/n S aus • S liest einen Satz des Ausgangstexts vor und ergänzt dies		

durch seine/ihre eigene Übersetzung • L korrigiert bzw. gibt Feedback, wobei sie alle ihr vorliegenden Versionen mit einbezieht • L macht Anmerkungen zu problematischen Varianten	
Quelle: 06_U	

Die beschriebene Art der Revision wurde für größere Gruppen eingesetzt. Die Lehrkraft bestimmte auf Basis der ihr vorliegenden Übersetzungen jeweils eine/n Studierende/n, der oder die zuerst einen Satz oder Abschnitt des Ausgangstextes und gleich darauf seinen oder ihren Übersetzungsvorschlag vorlas. Unter Bezugnahme auf die ihr vorliegenden Übersetzungen merkte die Lehrkraft Probleme an, korrigierte Fehler oder konstruierte unter Einbeziehung der anderen Übersetzungsvorschläge teilweise selbstständig und teilweise unter Mitarbeit der Studierenden eine finale Version. Sie hatte daher bereits alle abgegebenen Zieltexte korrigiert und sich vor der Unterrichtseinheit Gedanken darüber gemacht, welche Punkte diskutiert werden sollten und welche Lösungsmöglichkeiten es in diesen Fällen geben könnte. Die Studierenden erhielten ihre abgegebenen Übersetzungen von der Lehrkraft korrigiert zurück. Zusätzlich notierten sie mögliche Lösungswege selbstständig und korrigierten daher ihre eigenen Übersetzungen zusätzlich.

Variante: In der beobachteten Stunde hatten jeweils nur einzelne Studierende eine Hausübung abgegeben, welche gemeinsam verglichen wurde. Alle anderen Studierenden hatten den jeweiligen Text ebenso vorbereitet und wurden in der Stunde aufgerufen. Jene Studierenden, die ihre Übersetzung nicht als Hausaufgabe abgegeben und daher nicht korrigiert bekommen hatten, mussten ihre Texte durch den Vergleich mit besprochenen Varianten korrigieren.

32	Gegenüberstellung von Zieltexten – S	Auswertung
Kurzfassung: Übersetzungen aller SuS werden gegenübergestellt		Frontal
Handlungsmuster: Übersetzungsvergleich		S
Medien: PC, Beamer, Zieltexte, Ausgangstext – Präsentation		L (←)→ S
Vorbereitungen: S – übersetzen einen Ausgangstext bis zu einem gewissen Zeitpunkt vor der UE L – Auswahl eines Ausgangstexts, Korrektur der Zieltexte, Erstellen einer Präsentation, in der jeder Satz des Ausgangstextes allen Zieltextlösungen gegenübergestellt wird		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Feedback geben		
Ablauf: • L präsentiert die Lösungen aller SuS und diskutiert bzw. bespricht die unterschiedlichen Versionen mit SuS • L erklärt Fehler, beantwortet Fragen und diskutiert diverse		

Unklarheiten, Bedeutungsunterschiede etc. • SuS können Fragen stellen, untereinander diskutieren und Vorschläge einbringen	
Quelle: 04_G	

Diese Methode wurde nur bei Kleingruppen eingesetzt, da alle Zieltexte miteinander verglichen wurden. Im Unterschied zu Methode 30 wurden hier alle Übersetzungen aller Studierenden verglichen und diskutiert. Zu diesem Zweck wurde von der Lehrkraft eine Präsentation (z.B. mittels PowerPoint) erstellt. Auf jeder Folie der Präsentation bildete ein Satz des Ausgangstexts die Überschrift, während die einzelnen Lösungsvorschläge in einer Tabelle darunter angeordnet wurden.

Federführend war bei dieser Diskussion die Lehrkraft, die den Großteil der Sprechzeit dieser Einheit für sich beanspruchte, da sie Fehler benannte (diese waren nicht in der Präsentation gekennzeichnet), diese erklärte und diskutierte und mögliche Lösungen vorschlug. Die Studierenden konnten jederzeit Fragen stellen, weitere Vorschläge bringen oder auch die Gründe für ihre Entscheidung darlegen. Die Texte wurden von der Lehrkraft nur mündlich korrigiert und mussten von den Studierenden während der Unterrichtseinheit durch Notizen verbessert werden. Die Studierenden waren also in diesem Fall für die Korrektur selbst verantwortlich.

In der Präsentation wurden Definitionen von Fachbegriffen (in beiden Sprachen) eingefügt, welche oft durch Bilder illustriert wurden. Die Definitionen wurden von der Lehrkraft vorgelesen und erläutert.

33	Klassischer Übersetzungsunterricht	Auswertung
Kurzfassung: SuS lesen reihum Zieltexte vor, Korrektur und Diskussion derselben		Einzel
Handlungsmuster: Übersetzungsvergleich		L
Medien: Ausgangstext, Zieltexte, evtl. PC und Beamer		L-S-Gespräch
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext S – Übersetzung und Erstellung eines Zieltexts		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Unterstützen, Ressource, Feedback geben		
Ablauf: • alle SuS haben einen Text als Hausaufgabe (oder zuvor in der UE) übersetzt und ihre Zieltexte mit • jeweils ein/e S liest einen Teil des Ausgangstexts (meist 1 Satz) vor und präsentiert seinen/ihren Zieltext zu dem jeweiligen Abschnitt • L gibt Feedback, L und SuS diskutieren, andere SuS können für weitere Lösungsvorschläge mit einbezogen werden • eine mögliche Lösung wird gemeinsam konstruiert		

• der/die nächste S übersetzt den nächsten Abschnitt usw.	
Quelle: 13_G	

Diese „klassische“ Variante des Übersetzungsunterrichts war in den beobachteten Lehrveranstaltungen weit verbreitet bzw. vielen Lehrkräften bekannt. Die Lehrkraft konnte bestimmen, welche Studierenden welche Abschnitte vorlesen, diese konnten sich allerdings auch freiwillig melden. Die Rolle der Lehrkraft und die Art der angeschlossenen Diskussionen sowie der Korrektur variierten in den unterschiedlichen Einheiten bzw. Gesprächen. In der beobachteten Stunde gab die Lehrkraft Feedback zu den Übersetzungen der Studierenden und diskutierte mit den Betroffenen. Zeitweise wurde die Diskussion durch die Beteiligung anderer Studierender erweitert. Ziel war die gemeinsame Konstruktion einer möglichen Lösung. In der besuchten Einheit gab die Lehrkraft keine endgültigen Lösungen vor.

34	Lektorat, einzeln	Auswertung
Kurzfassung: S lektoriieren Texte von KollegInnen		Einzel
Handlungsmuster: Lektorat, Hausübung		L
Medien: PC, Lernplattform, Übersetzung, Internet/Wörterbuch		S
Vorbereitungen: L – Herstellung der Kommunikationsmöglichkeit (Abgabemöglichkeit auf Moodle etc.), Termineinteilung der SuS S – Übersetzung eines Textes		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS haben bereits Texte übersetzt/verfasst und stellen diese zur Verfügung (Lernplattform oder E-Mail) • einzelne S werden bestimmten Texten/Daten zugeteilt • S erhalten den Text eine Woche vor Abgabetermin, dieser Abgabetermin ist der Termin der Besprechung in der UE • S lektoriieren den Text selbstständig in Hinblick auf ihnen vorgegebene Kriterien • S geben den Text über die Lernplattform oder E-Mail ab		
Quelle: 01_G		

In dieser Methode lektorierten die Studierenden selbstständig Texte ihrer KollegInnen. Sie erhielten vor dem Lektorat keinerlei Hinweise oder Kommentare von der Lehrkraft. In jeder Unterrichtseinheit wurde derselbe Textabschnitt von zwei Studierenden oder Paaren übersetzt, sodass zwei Versionen diskutiert wurden. Auf Basis dieser Übersetzungen wurden die Lektorate in Einzelarbeit erstellt, wobei jeweils zwei Studierende eine Übersetzung lektorierten. Die LektorInnen arbeiteten bei dieser Aufgabenstellung nicht zusammen. Es ergab sich somit eine Zahl von vier

LektorInnen und zwei ÜbersetzerInnen (bzw. Übersetzungs-Teams) pro Unterrichtseinheit.

Die Zieltexte der übersetzenden Studierenden wurden eine Woche vor dem Termin, an dem die Besprechung stattfand, abgegeben, und die LektorInnen hatten ihre Korrekturen innerhalb dieser Woche zu fertigen. Um die Anzahl der Studierenden abzudecken, lektorierten mehrere Studierende denselben Ausgangstext. Die unterschiedlichen Lektorate wurden im Plenum miteinander verglichen (vgl. Methode 40).

Aus Gründen der einfacheren Bearbeitung wurden die jeweiligen Übersetzungen in einem Textverarbeitungsprogramm (z.B. Word) gefertigt und von den LektorInnen in ebendiesem Programm unter Verwendung von Korrekturfunktion und Kommentaren lektoriert. Die Abgabe der Texte erfolgte sowohl per E-Mail als auch über die Lernplattform.

35	Präsentation des eigenen Zieltexts	Auswertung
Kurzfassung: S präsentiert seinen/ihren Zieltext mit Begründung und Reflexion		Einzel
Handlungsmuster: Präsentation durch S		S
Medien: PC, Beamer, Präsentation; Ausgangstext, Zieltext		Fontal (durch S), L-S-Gespräch
Vorbereitungen: L – Auswahl Ausgangstext, Einteilung, Korrektur S – Übersetzung, Erstellung der Präsentation SuS – Übersetzung		
Rollen L: Unterstützen, Ressource, Feedback geben, Beurteilen		
Ablauf: • jede/r S erhält einen Ausgangstext, den er/sie übersetzen muss • alle SuS müssen den Ausgangstext ebenfalls bis zu einem bestimmten Zeitpunkt vor der UE übersetzen und abgeben • S erstellt eine Präsentation, in der jeweils Sätze/Abschnitte des Ausgangstextes der eigenen Übersetzung gegenübergestellt werden • S präsentiert diese Zusammenstellung im Plenum • S liest beide Textteile vor und erklärt, weshalb er/sie bestimmte Entscheidungen getroffen hat • L gibt Feedback, bittet andere SuS, ihre Lösungsvorschläge vorzulesen, und diskutiert Problemstellen		
Quelle: 07_U		

Die dargestellte Methode wurde in Kleingruppen eingesetzt, da sie in Abhängigkeit von der Länge des Ausgangstexts und dessen Komplexität viel Zeit in Anspruch nehmen kann. In jeder Unterrichtseinheit konnten nur einzelne Studierende im Fo-

kus stehen. Daher wurde diese Methode über einen längeren Zeitraum eingesetzt, abhängig von der Anzahl der TeilnehmerInnen auch während des gesamten Semesters.

Der Großteil der Arbeit lag bei dem oder der präsentierenden Studierenden, da eine Übersetzung gefertigt und in einer Präsentation aufgearbeitet wurde. Die Übersetzung wurde von allen Studierenden als Hausübung übersetzt und vor der Unterrichtseinheit abgegeben, sodass die Lehrkraft diese korrigieren konnte. Der oder die Studierende erhielt vor seiner oder ihrer Präsentation noch kein Feedback der Lehrkraft. Obwohl der oder die Studierende präsentierte und somit einen Großteil der Unterrichtszeit sprach, entstand ein L-S-Gespräch, in dem die Lehrkraft korrigierte, Bedeutungen erklärte, geeignete Lösungen vorschlug und gemeinsam mit den Studierenden unterschiedliche Varianten diskutierte. Da die Lehrkraft zuvor bereits alle Übersetzungen der Studierenden erhalten hatte, konnte sie deren Vorschläge und mögliche Schwierigkeiten zusätzlich einbringen.

Die Präsentation war vorrangig auf die Übersetzungsvorschläge konzentriert, Textanalyse und Recherche spielten nur auf Nachfrage eine Rolle. Die Methode ist somit mit Methode 33 vergleichbar, da dieselben Strategien verfolgt wurden (Erstellung eines Zieltextes).

36	Präsentation einer Übersetzung mit Feedback	Auswertung
Kurzfassung: SuS präsentieren Übersetzung, beantworten Fragen und erhalten Feedback		Einzel
Handlungsmuster: Präsentation durch S		L
Medien: PC, Internet, Ausgangstext, Zieltext, evtl. Präsentation		S → SuS, S ← → S, L-S-Gespräch
Vorbereitungen: L – Termineinteilung, Korrektur der Zieltexte S – Übersetzung (inkl. Recherche etc.)		
Rollen L: Organisieren, Beobachten, Beurteilen, Feedback geben		
Ablauf: • SuS haben bereits einen Text übersetzt • SuS präsentieren Ausschnitte der Übersetzung im Plenum • SuS beantworten Fragen zur Recherche • andere SuS und L geben Feedback • Texte werden analysiert, Fragen geklärt		
Quelle: 03_M		

Im Unterschied zu Methode 35 stand hier nicht die Erarbeitung eines Zieltextes sondern die Reflexion desselben im Mittelpunkt. Studierende präsentierten nur Ausschnitte aus ihren Texten, wobei eine Reflexion auf Meta-Ebene stattfand, da unter anderem die sprachliche Form analysiert wurde. Für diese Analyse wurden Makro- und Mikrostruktur näher betrachtet, wobei die Diskussion Themen wie In-

halt, Aufbau, kulturelle Anpassung, Zielgruppen- und Textsortenadäquatheit, Lexik, Morphologie, Syntax, Grammatik und Orthografie beinhaltete.

Zusätzlich wurden Fragen zur Recherche der präsentierenden Studierenden gestellt, wobei diese sowohl von der Lehrkraft als auch von den anderen Studierenden ein ausführliches Feedback zu ihrer Arbeit erhielten. Gleichzeitig bot die Diskussion die Möglichkeit, offene Fragen zu klären und die Texte zu analysieren.

37	Übersetzung vom Blatt, vorbereitet	Auswertung
Kurzfassung: SuS übersetzen einen vorbereiteten Text mündlich		Einzel/Frontal
Handlungsmuster: Übersetzungsvergleich		M
Medien: Ausgangstext, Notizen		L-S-Gespräch
Vorbereitungen: L – Ausgangstext auswählen, evtl. kürzen und kopieren bzw. an SuS verteilen SuS – Ausgangstext analysieren, Termini recherchieren, Übersetzung vorbereiten, (Übersetzung erstellen)		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Feedback geben		
Ablauf: • SuS erhalten den Ausgangstext bereits vor der UE und bereiten diesen für die UE vor (Recherche von Terminologie, Übersetzungsentwürfe, Übersetzung) • jeweils ein S übersetzt einen Satz/Absatz des Ausgangstexts • L gibt Feedback zur Übersetzung, hilft bei der Konstruktion einer Lösung oder fragt andere SuS um ihre Meinung/Hilfe		
Quelle: 02_U		

In dieser Methode wurden durch die Studierenden erarbeitete Texte verglichen und korrigiert, ohne dass diese eingesammelt und individuell beurteilt wurden. Sie ist der Methode des „klassischen“ Übersetzungsunterrichts ähnlich, da auch hier reihum Übersetzungen vorgelesen und korrigiert bzw. diskutiert wurden. Im Unterschied zur in Methode 33 beschriebenen Variante korrigierten in der beobachteten Stunde alle Studierenden ihre Übersetzungen selbstständig. Die Lehrkraft sammelte die Übersetzungen nicht ein und korrigierte diese auch nicht, allerdings sollten alle TeilnehmerInnen den Ausgangstext bis zur Unterrichtseinheit übersetzt haben.

Die Lehrkraft konnte entscheiden, wie sie den Vergleich bzw. die Korrektur von Übersetzungsvorschlägen organisieren und inwiefern sie die Studierenden anleiten wollte. In einigen Abschnitten der Diskussion wurde den Studierenden freie Hand gelassen und in ihre Diskussion nur selten eingeschritten, in anderen Situationen wurden diese in einem lehrkraftgesteuerten Gespräch zu den jeweiligen gesuchten Lösungsmöglichkeiten geführt.

38	Analyse von Ausgangstexten (Aufgabe)	Ergebnissicherung
Kurzfassung: SuS analysieren selbstständig einen Text anhand bestimmter Kriterien		Einzel
Handlungsmuster: Textanalyse, Hausübung		L
Medien: PC, Internet, Lernplattform, Notizen der SuS, Texte		S
Vorbereitungen: L – Ausarbeitung und Vermittlung der Kriterien zur Textanalyse, Erstellung einer Aufgabe auf Lernplattform S – Teilnahme an Lehrveranstaltung bzw. Erfahren der Kriterien		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS analysieren einen Text, der während des Semesters bearbeitet wurde, anhand der von der L vermittelten Kriterien • SuS geben diese Analyse über die Lernplattform und als Ausdruck ab • L korrigiert		
Quelle: 10_G		

Diese Methode beschäftigte sich nicht mit der Übersetzungstätigkeit an sich, sondern lenkte den Fokus auf notwendige Analysen rund um den Übersetzungsprozess. Zu Beginn des Semesters hatte die Lehrkraft einige Kriterien zur Textanalyse – etwa Register, potenzielle Leserschaft und mögliche Lesesituation – im Frontalunterricht besprochen. Alternativ zu dieser Präsentation durch die Lehrkraft wurden auch interaktive Methoden zur Erarbeitung dieser Inhalte eingesetzt.

Die beschriebene Methode diente im Rahmen der Ergebnissicherung zur Überprüfung des Lernfortschritts der Studierenden und machte eine nähere Beschäftigung dieser mit den diskutierten theoretischen Inhalten notwendig. Von ihnen wurde die selbstständige Analyse eines Textes anhand der diskutierten Kriterien erwartet. Zu diesem Zweck wählten sie einen beliebigen Text, der zuvor schon bearbeitet worden war. Die Abgabe erfolgte in der beobachteten Lehrveranstaltung – sowohl elektronisch über die Lernplattform als auch als Ausdruck in der letzten Stunde des Semesters.

39	Erstellung Glossar und Endversion	Ergebnissicherung
Kurzfassung: S korrigiert besprochenen Text, erstellt Glossar		Einzel
Handlungsmuster: Überarbeitung, Glossar, Hausübung		L
Medien: Zieltexte, Notizen der Besprechung, Ausgangstext		S
Vorbereitungen: L – Zieltexte korrigieren und besprechen, Ausarbeitung der Vorgaben für ein Glossar		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		

Ablauf: • in der UE werden die Zieltexte korrigiert und besprochen • SuS notieren Verbesserungsvorschläge und Besprochenes • S erstellt aus verschiedenen Zieltexten eine endgültige Version des besprochenen Textabschnittes • S erstellt ein Glossar mit den jeweiligen Termini nach Vorlage • L beurteilt die abgegebene Version	
Quelle: 06_U	

Mit dieser Methode wurde sichergestellt, dass die Studierenden eine finale Version eines übersetzten Textes für ihre Unterlagen hatten. Anhand der Diskussion und Besprechung in der Unterrichtseinheit erstellten einzelne Studierende, welche zu Beginn der Einheit dazu eingeteilt wurden, selbstständig diese finalen Versionen. Jeweils ein/e Studierende/r wurde für die Erstellung dieser Version samt Glossar bestimmt.

Der oder die Studierende erhielt von der Lehrkraft die von dieser bereits korrigierten Versionen der Übersetzung und erstellte anhand der vorliegenden Übersetzungen und unter Berücksichtigung der in der Stunde besprochenen Diskussionspunkte bzw. Lösungsvorschläge eine „druckreife“ Übersetzung. Diese Übersetzung wurde für alle Studierenden auf der Lernplattform zugänglich gemacht und diente als Ergebnissicherung.

Falls in der Unterrichtseinheit keine eindeutige Lösung gefunden, sondern nur mehrere Lösungsvorschläge behandelt worden waren, konnte sich der oder die Studierende für eine Lösung entscheiden.

Das Glossar zur Stunde bestand aus den wichtigsten Fachbegriffen und wurde von dem/r Studierenden selbstständig erstellt. Zu diesem Zweck hatten die Studierenden zu Beginn des Semesters eine Vorlage erhalten, auf deren Basis sie ihre Glossare erstellten.

40	Lektorat, Plenum	Ergebnissicherung
Kurzfassung: einzelne Lektorate werden im Plenum diskutiert		Frontal
Handlungsmuster: Textvergleich, Frage-Antwort-Gespräch		L
Medien: PC, Lektorate, Beamer		S(uS) $\leftrightarrow$ L
Vorbereitungen: einzelne Lektorate (Nr. 33)		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Unterstützen, Feedback geben		
Ablauf: • SuS haben bereits als Hausübung Texte lektoriert und die korrigierten Versionen an die L weitergeleitet		

• die unterschiedlichen Lektorate werden mittels Beamer an die Wand projiziert • ein Lektorat pro Textabschnitt dient als primäre Diskussionsgrundlage • die Lösungswege der anderen LektorInnen werden in die Diskussion mit einbezogen • S werden permanent nach einer Begründung ihrer Überlegungen gefragt • Diskussionen unter SuS können sich ergeben und sind wünschenswert	
Quelle: 01_U	

Diese Methode schloss nahtlos an Methode 34 an. Sie sprach vor allem jene Studierenden an, die sich näher mit den jeweiligen Übersetzungen beschäftigt hatten (ÜbersetzerInnen, LektorInnen). Wesentlicher Aspekt dieser Methode war die mit der Diskussion einhergehende Reflexion der getroffenen Entscheidungen. Der Diskussionsrahmen war abhängig von den Texten bzw. den angetroffenen Problemen oder Fragestellungen und reichte von Problemen mit Syntax, Grammatik oder Rechtschreibung bis hin zu ideologischen Fragestellungen oder Darstellungen von Übersetzungsstrategien.

Die Methode war flexibel einsetzbar und wurde an Vorlieben der Lehrkraft, spezielle Themenbereiche oder Kriterien angepasst. Auch jene Studierende, die nicht primär involviert waren, sollten die Texte für die Stunde vorbereiten, da durch diese Vorbereitung alle Studierenden an den Diskussionen teilhaben konnten.

Die LektorInnen und ÜbersetzerInnen wurden zur Teilnahme aufgefordert, im Besonderen mussten sie die jeweils übersetzten Teile vorlesen, sodass alle Studierenden folgen konnten. Eine zusätzliche Begründung für diese Vorgehensweise war die Tatsache, dass durch das Vorlesen auch Fehler und Unklarheiten deutlicher werden.

Die Rolle der Lehrkraft variierte ständig und konnte je nach Situation auch verändert werden. In Abhängigkeit von den vorliegenden Texten konnte die Lehrkraft etwa ausschließlich die Diskussion steuern, ihre eigene Meinung als gleichwertige oder höherwertige Meinung mitteilen, Fehler korrigieren, Entscheidungen bewerten, Studierenden beim Finden eines Lösungsweges unterstützen, Fragen beantworten oder Unklarheiten aufzeigen. Das Motivieren der Studierenden war ebenfalls ein wichtiger Bestandteil dieser Methode, um die aktive Teilnahme am Unterricht zu unterstützen. In der beobachteten Stunde wurde deutlich, dass die Lehrkraft lediglich die Studierenden beim Finden einer Lösung unterstützte und keine Lösung vorgab.

In der Beobachtung wurde diese Methode in einer eineinhalbstündigen Unterrichtseinheit eingesetzt, wobei sie die gesamte Zeit der Lehrveranstaltung in

Anspruch nahm. Im betreffenden Beispiel umfassten die Lektorate etwa sechs A4-Seiten mit 1,5-fachem Zeilenabstand (inkl. Bearbeitungen und Kommentaren).

41	Nachbearbeitung einer Übersetzung	Ergebnissicherung
Kurzfassung: SuS überarbeiten einen bereits korrigierten Text		Einzel
Handlungsmuster: Überarbeitung, Hausübung		L
Medien: PC, Internet, Lernplattform, Ausgangstext, korrigierter Zieltext, Notizen		S
Vorbereitungen: L – Korrektur des Zieltexts, Verfassen von Feedback, Erstellung eines Ordners auf der Lernplattform S – Übersetzung, Abgabe		
Rollen L: Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS haben bereits einen Text übersetzt, der von L korrigiert wurde • SuS überarbeiten ihren ursprünglichen Text auf Basis des erhaltenen Feedbacks • Kommentare anderer SuS werden eingearbeitet, die eigene Übersetzung wird hinterfragt und evaluiert • SuS schreiben eine kurze Stellungnahme als Kommentar zu den Verbesserungen • SuS laden die überarbeitete Übersetzung und den Kommentar auf die Lernplattform		
Quelle: 03_M		

Die Studierenden hatten bereits eine korrigierte Version ihrer Übersetzung von der Lehrkraft erhalten. Die Texte wurden zudem in der Unterrichtseinheit diskutiert, sodass alle Studierenden Notizen zu möglichen weiteren Übersetzungsvorschlägen niederschreiben konnten. Die Studierenden überarbeiteten daraufhin ihren eigenen Text nicht nur auf Basis des Feedbacks durch die Lehrkraft, sondern auch anhand der in der Stunde erhaltenen Informationen.

Zusätzlich wurde das Forum auf der Lernplattform genutzt, in welchem sich ebenfalls Kommentare von KollegInnen befanden. Wesentlicher Unterschied zu Methode 46 war das Verfassen einer Stellungnahme, in der die unterschiedlichen Korrekturen als Kommentar zur verbesserten Version reflektiert und begründet werden sollten. Die überarbeitete Version wurde gemeinsam mit der Stellungnahme über die Lernplattform abgegeben.

42	Präsentation des Arbeitsablaufes und Zieltexts	Ergebnissicherung
Kurzfassung: SuS präsentieren ihre Erkenntnisse im Plenum		Gruppe
Handlungsmuster: Präsentation durch SuS		L
Medien: Ausgangstext, Zieltext, (evtl. PC/Beamer/Präsentation)		SuS → SuS
Vorbereitungen: SuS – erstellen Übersetzung, erarbeiten Präsentation		
Rollen L: Anleiten, Organisieren		
Ablauf: • SuS haben eine Übersetzung erarbeitet • in einer Präsentation stellt jede Gruppe ihre Vorgehensweise, Schwierigkeiten und Herausforderungen vor • Gruppe liest den eigenen Zieltext vor • evtl. Diskussion		
Quelle: 11_U		

Diese Methode wurde zur Ergebnissicherung als letzte Phase einer Gruppenarbeit genutzt. Die Studierenden waren in Gruppen eingeteilt worden und hatten jeweils unterschiedliche (oder teilweise gleiche) Texte bearbeitet. Während dieser Bearbeitung wurde auf die ständige Reflexion Wert gelegt, sodass nicht nur eine Übersetzung, sondern auch einige theoretische Überlegungen mitgeteilt werden konnten.

Die Präsentationen waren in mehrere Bestandteile gegliedert: In einem theoretischen Teil erklärten die Mitglieder der Gruppe ihre Vorgehensweise, etwaige Schwierigkeiten und Herausforderungen und beschrieben, wie sie damit umgegangen waren oder welche Lösungen sie gefunden hatten. Hier konnten auch mögliche Recherchehinweise oder Quellen vorgestellt oder erwähnt werden. Der zweite Teil der Präsentation behandelte den eigentlichen Zieltext, welcher von einem Gruppenmitglied vorgelesen wurde.

Die Aufteilung der Präsentation unter den Gruppenmitgliedern war flexibel und wurde von der Lehrperson nicht vorgegeben. Für die Präsentation waren keine zusätzlichen Medien notwendig, da diese recht kurz gehalten wurde und alle Studierenden über die Ausgangstexte verfügten, weshalb sie unterschiedliche Abschnitte nachverfolgen konnten. Da alle Übersetzungen unterschiedliche Abschnitte desselben Textes waren, behandelten alle präsentierenden Gruppen dasselbe Themengebiet und hatten einige ähnliche Probleme.

Kombination: Diese Methode kann ideal mit den Methoden 14, 27 und 29 kombiniert werden, wobei die Präsentation der letzte Schritt ist. Die Reihenfolge im beobachteten Unterricht war somit 14, 29, 27, 42.

43	Semestermappe	Ergebnissicherung
Kurzfassung: SuS erstellen eine Sammlung aller von ihnen verfassten und überarbeiteten Zieltexten		Einzel
Handlungsmuster: Überarbeiten von Texten		L
Medien: Ausgangstexte, Zieltexte, Notizen, PC, Internet etc.		S
Vorbereitungen: L – Auswahl aller Ausgangstexte, Ausarbeitung der formalen und organisatorischen Angaben S – Übersetzungen aller Ausgangstexte, Notizen der UE		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • SuS erstellen bis zum Semesterende eine Mappe mit Endversionen aller Übersetzungen, die sie im Laufe des Semesters getätigt haben • SuS orientieren sich dazu an ihren eigenen Übersetzungen, Korrekturen der L, Besprechungen und Diskussionen in den UE etc. • L kontrolliert die Mappen stichprobenartig		
Quelle: 13_G		

Diese Methode ist ähnlich dem Erstellen einer Endversion aus Methode 39. Die Studierenden hatten während des Semesters mehrere Texte übersetzt und zu diesen auf unterschiedliche Weise Feedback erhalten. Dieses Feedback stammte einerseits aus der Korrektur der Texte, welche die Lehrkraft oder andere Studierende vorgenommen hatten, und andererseits aus Notizen, welche die Studierenden während des Unterrichts gemacht hatten. Die Studierenden überarbeiteten alle Übersetzungen, bis sie diese für druckreif hielten und gaben die fertigen Versionen in einer Mappe gesammelt am Ende des Semesters ab. Die Mappen wurden stichprobenartig kontrolliert und waren wesentlicher Bestandteil der Leistungsbeurteilung. Eine erneute Korrektur der Texte in dieser Mappe war nicht vorgesehen.

44	Stundenprotokoll	Ergebnissicherung
Kurzfassung: S fasst wichtige Erkenntnisse der UE zusammen		Einzel
Handlungsmuster: Zusammenfassung, Hausübung		L
Medien: Notizen der Besprechung, Ausgangstext, (Zieltexte), Lernplattform		S
Vorbereitungen: L – Zieltexte korrigieren und besprechen S – Notizen während der UE		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Beurteilen		
Ablauf: • in der UE werden die Zieltexte korrigiert und besprochen		

• SuS notieren Verbesserungsvorschläge und Besprochenes • S erstellt anhand der Notizen ein Stundenprotokoll, in dem wichtige organisatorische Informationen (Angaben zu Hausübungen, Tests etc.) sowie die wichtigsten besprochenen Inhalte festgehalten werden • S lädt dieses Stundenprotokoll für alle auf die Lernplattform	
Quelle: 06_M	

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wurde ein/e Studierende/r für das Stundenprotokoll eingeteilt. In diesem Stundenprotokoll wurden sowohl wichtige besprochene Informationen als auch Inhalte zusammengefasst, sodass dieses anderen Studierenden, die nicht an der Unterrichtseinheit teilgenommen hatten, als Hilfestellung und Orientierung dienen konnte. Die Lehrkraft legte einige Vorgaben für dieses Stundenprotokoll fest oder erklärte das Prozedere zu Beginn des Semesters, sodass die Studierenden wussten, welche Informationen darin enthalten sein sollten. Zu diesen Inhalten zählten etwa Testtermine, Angaben zu Hausübungen, wichtige Links, Anmerkungen zu allgemeinen Problemen.

Die Stundenprotokolle wurden in ein Forum auf der Lernplattform geladen. Die Methode wurde in der beobachteten Unterrichtseinheit in Kombination mit Methode 39 eingesetzt, sodass konkrete Korrekturen zu den einzelnen bearbeiteten Texten und Übersetzungen nicht im Stundenprotokoll zu inkludieren waren. Ein Stundenprotokoll konnte allerdings auch diese Informationen beinhalten.

45	Terminologische Abgleichung	Ergebnissicherung
Kurzfassung: SuS arbeiten an einem terminologischen Konsens		alle
Handlungsmuster: Textvergleich		L
Medien: PC, (Beamer), Texte/Glossare, (Lernplattform)		S $\leftrightarrow$ S, SuS $\leftrightarrow$ SuS, L ($\leftarrow$) $\rightarrow$ SuS
Vorbereitungen: Übersetzung, Recherche, Erstellung eines Glossars		
Rollen L: Anleiten, Organisieren, Ressource, Unterstützen, Beobachten		
Ablauf: • SuS haben bereits eigene Glossare erstellt oder Texte übersetzt und kennen die von ihnen verwendete Terminologie • SuS analysieren die Texte und Glossare, um mögliche diskussionswürdige Begriffe zu finden (oft Fachbegriffe oder redundante Elemente) • SuS arbeiten zusammen, um eine einheitliche Terminologie festzulegen • Texte und Glossare werden in Bezug auf diese Entscheidungen überarbeitet		

Quelle: 10_U	
--------------	--

Diese Methode beschreibt den Schritt des Abgleichs zwischen Textabschnitten oder unterschiedlichen ÜbersetzerInnen in Bezug auf mehrere Übersetzungen desselben Textes oder Themas. Sie wurde eingesetzt, wenn ein längerer Text auf mehrere Einzelpersonen oder Gruppen zur Übersetzung aufgeteilt wurde, d.h. wenn untereinander nicht unbedingt kommunizierende Parteien einen kohärenten und kohäsiven Zieltext produzieren sollten.

In der Methode wurden bereits von den Studierenden ausgearbeitete Glossare oder Texte in Hinblick auf Unterschiede in der Terminologie analysiert und besonders beachtenswerte Begriffe mit den Lösungswegen anderer Gruppen oder ÜbersetzerInnen verglichen. Bei diesen Begriffen handelte es sich meist um Fachbegriffe, oft aber auch um wiederkehrende Wendungen, die jeweils mit derselben zielsprachlichen Entsprechung übersetzt werden sollten. Die Abgleichung der Termini erfolgte in der Stunde in Gruppendiskussionen. Bei diesen Diskussionen verglichen mehrere Gruppen von Studierenden ihre Terminologievorschläge.

46	Überarbeitung einer Übersetzung	Ergebnissicherung
Kurzfassung: SuS überarbeiten die eigene Übersetzung		Partner
Handlungsmuster: Überarbeiten von Texten		L
Medien: korrigierte Übersetzung, Lektorate, Ausgangstext, PC, Notizen		S
Vorbereitungen: SuS haben bereits einen Text übersetzt, dieser wurde korrigiert/lektoriert/diskutiert		
Rollen L: Beurteilung		
Ablauf: • SuS erhalten Feedback zu ihrer eigenen Übersetzung (Lektorat, Korrektur durch L, Diskussion im Plenum,...) • SuS überarbeiten ihren Text, indem sie Vorschläge von KollegInnen annehmen oder ihre ursprüngliche Lösung beibehalten • Ziel ist die Produktion eines druckreifen Zieltextes • das Endprodukt wird am Ende des Semesters abgegeben und von L beurteilt		
Quelle: 01_G		

In dieser Methode lernten die Studierenden, ihre eigenen Texte zu hinterfragen und Verbesserungsvorschläge einzuarbeiten. Sie konnten selbstständig Entscheidungen treffen; bei möglichen Unklarheiten zur Korrektur standen die Lehrkraft sowie die LektorInnen für Fragen zur Verfügung. Im Unterschied zu den Methoden 41 und 43 war diese Methode in einer Unterrichtssequenz mit den Methoden 19, 34 und 40

kombiniert. Die Studierenden hatten daher bereits eine Übersetzung abgegeben, welche von KollegInnen lektoriert worden war. Diese lektorierten Versionen wurden im Plenum besprochen, wobei die Studierenden selbstständig Notizen machten.

Um eine überarbeitete Version zu erstellen, hatten die Studierenden die Korrektur der Lehrkraft sowie die Lektorate der zugeteilten LektorInnen erhalten und nutzten ihre eigenen Notizen. Zusätzlich konnten sie sich, falls dies aufgrund der Anzahl der TeilnehmerInnen möglich war, auch an den Übersetzungen und Lektoraten des zweiten Übersetzungsteams orientieren, welches denselben Textabschnitt übersetzt hatte. Selbstverständlich mussten nicht alle Änderungen angenommen werden, sondern die Studierenden konnten selbst entscheiden, welche Version für sie am angemessensten erschien.

Die überarbeiteten Versionen waren ebenso wie die ursprüngliche Übersetzung in Partnerarbeit zu erstellen und gemeinsam abzugeben. Sie wurden von der Lehrkraft ebenfalls beurteilt.

5 Resümee: Reflexion, Nutzung und Desiderat

In dieser Masterarbeit konnte eine auf pädagogischen Konzepten beruhende Sammlung von Unterrichtsmethoden im Übersetzungsunterricht erstellt werden. Im letzten Kapitel soll diese Arbeit reflektiert werden. Diese Reflexion wird durch einige Desiderate für die künftige Forschung – und durch einige praktische Hinweise für Lehrkräfte ergänzt.

Zunächst zu einer kurzen Reflexion des Arbeitsprozesses. Die Erstellung dieser Arbeit erwies sich als nicht unproblematisch, denn im Laufe der Bearbeitung mussten einige Hürden überwunden werden. Besonders die Frage der Wahrung der Anonymität der beobachteten Lehrkräfte in Verbindung mit jener der Nachvollziehbarkeit der Beobachtungen war eine wesentliche Herausforderung. Dieses Problem konnte durch die Abstraktion der Methoden und die Ausklammerung von Erkennungsmerkmalen gelöst werden. Dennoch ist die Zuordnung für jene Personen, die den Unterricht der jeweiligen Lehrkräfte besucht haben, selbstverständlich möglich. Diese Tatsache ist jedoch nicht auszuschließen und muss als gegeben angesehen werden.

Eine weitere Herausforderung war die ausführliche Begründung der Methodenwahl. Um die Wahl der Forschungsmethode treffen und begründen zu können, musste erst eine Einarbeitung in den Bereich der qualitativen Forschung unternommen werden, welche sich aufgrund der Anzahl unterschiedlicher Theorien und Methoden als scheinbar endloses Unterfangen herausstellte.

Die systematische Aufarbeitung der Methoden erwies sich ebenfalls als schwierig, da in den Beobachtungen eine größere Vielfalt an Methoden angetroffen wurde als angenommen. Die Entscheidung für eine bestimmte Darstellung der einzelnen Methoden fiel sehr rasch, da Übersichtlichkeit, Verständlichkeit und die Möglichkeit des raschen Auffindens als wesentlich erachtet wurden. Die Formulierung des zugehörigen Kommentars erwies sich allerdings als kompliziert, da ein Mittelweg zwischen guter Lesbarkeit und wertungsfreier wissenschaftlich orientierter Sprache gefunden werden musste.

Besonders überraschend waren die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und ihre positive Einstellung gegenüber dem Vorhaben. Die Unterrichtsbeobachtung war nicht die einzige Basis für diese Arbeit: Ich erhielt auch zusätzliche Informationen über weitere Unterrichtsmethoden, Zugang zu Moodle-Plattformen und diverse Unterlagen wie Aufgabenstellungen, Ausgangstexte, Beurteilungskriterien und Semesterpläne. Während der gesamten Beobachtung blieben keine Fragen unbeantwortet und alle Lehrkräfte zeigten reges Interesse an der Qualität der Ausbildung. Zahlreiche der teilnehmenden Lehrkräfte hatten aus eigenem Antrieb eine pädagogische Ausbildung absolviert, während andere, die keine derartige Ausbil-

dung besaßen, ihr Interesse an derartigen Möglichkeiten und zusätzlichen Informationen bekundeten. Auch die Übermittlung der fertigen Arbeit wurde oft angefragt.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie Lehrkräfte die Arbeit nutzen sollen. Kurz gesagt: So, wie sie es möchten. In der Arbeit sind zahlreiche Methoden und auch ein theoretisches Fundament enthalten. Lehrkräfte können anhand dieser Arbeit passende Fachliteratur zum Thema finden und in Kapitel 2 einen ersten Überblick über den zu erwartenden Inhalt oder den Gebrauchswert bekommen. Andere Lehrkräfte sind möglicherweise an der pädagogischen Theorie interessiert, die sie in den Kapiteln 1 und 4 finden können. Weitere Literatur zu diesen Themen kann anhand des Literaturverzeichnisses gefunden werden. Manche Lehrkräfte werden vermutlich die Methodensammlung durchblättern und sich einige Methoden herausuchen, die sie im Unterricht einsetzen möchten. Für andere Lehrkräfte wird diese Methodensammlung nicht unbedingt benutzbar sein, weshalb sie darin enthaltene Methoden abändern und an ihre Bedürfnisse anpassen können. Diese Arbeit enthält 46 unterschiedliche Unterrichtsmethoden und kann auf mindestens ebenso viele Arten genutzt werden, denn

[j]ust as each translation student brings his or her own personal experience to the learning situation, so too will each teacher who believes in the value of learning-centred education develop a unique pedagogical approach and instructional techniques that are tailored to his or her local teaching situation. (Kiraly 2000:194)

Dieser Einblick in die Methodik kann nicht alle Fragen klären. Welche weiteren Schritte sind daher wünschenswert? Um Lehrkräfte in ihrer Arbeit nicht alleine zu lassen, ist eine nähere Beschäftigung mit dem Gebiet der Translationsdidaktik und -methodik notwendig. Hier ist nicht die theoriegeladene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lerntheorien oder Didaktiken gemeint, sondern praktisch umsetzbare Handlungsanweisungen und Tipps für Lehrkräfte. Ideal wäre die Schaffung einer Ausbildung für Lehrkräfte im Übersetzungsunterricht an der Universität Wien, die wesentliche pädagogische, didaktische und methodische Grundlagen vermittelt. Eine derartige Ausbildung könnte im Rahmen von Lehrgängen oder Seminaren vorgenommen werden und mit der Erstellung einer grundlegenden Übersetzungsdidaktik, die tatsächlich praktisch anwendbar ist, eine Einheit bilden. Mit einer solchen Fortbildung könnte Kiralys Forderung nach kooperativer Weiterentwicklung entsprochen werden:

And no teacher will be able to do it alone. We will have to work together in dialogue with other teachers, administrators and students to develop approaches that belong to all of us as members of teaching/learning communities, and not just to a knowledge-distributing, all-powerful elite. Just as in collaborative classrooms, synergy must develop between groups and individuals working toward innovation in translator education to ensure that it is within a complex universe of community interaction that personal goals are met. (Kiraly 2000:194-195)

Eine derartige Ausbildung könnte im Rahmen eines Doktoratsstudiums erarbeitet und erprobt werden und möglicherweise Eingang in den Alltag von Lehrkräften an

der Universität finden, denn nicht nur fachliche, sondern auch methodische und didaktische Kompetenz sind für Lehrkräfte unerlässlich.

Auch wenn die vorliegende Arbeit nur einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der Forschung im Bereich der Translationsdidaktik leisten kann, so lenkt sie den Fokus auf die oft vergessene Methodik und versteht sich als theoriegeleitetes Praxiswerk, das vor allen Dingen nützlich sein soll. Es bleibt zu hoffen, dass die Translationsdidaktik – und darunter vor allem die Methodik – als Forschungsfeld etabliert wird und künftig mehr Beachtung erfährt.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

- Abs, Hermann Josef et al. (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br). 1998. *Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung*. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Atteslander, Peter. 2008¹². *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- a, Brian James/Koby, Geoffrey S. 2003. Introduction. Translation pedagogy: The other theory. In: Baer, Brian James/Koby, Geoffrey S. (Hg.). *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, Volume XII 2003. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, VII-XV.
- Baer, Brian James/Koby, Geoffrey S. 2003b. Task-based instruction and the new technology: Training translators for the modern language industry. In: Baer, Brian James/Koby, Geoffrey S. (Hg.). *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, Volume XII 2003. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 211-227.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola. 2005³. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brenner, Gerd. 2011². *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Colina, Sonia. 2003. *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Boston u.a.: McGraw Hill.
- Cropley, Arthur J. 2005². *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Klotz.
- Ekert, Damjan/Messnarz, Richard. 2014. *Trans-European Voluntary Certification of Translators. Invitation, Registration and E-learning Guide* (unveröffentlicht).
- Diekmann, Andreas. 2007¹⁸. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Feyrer, Cornelia. 2002. Freie Textauswahl im Übersetzungsunterricht: Aspekte zur Translationsdidaktik. In: Feyrer, Cornelia/Holzer, Peter (Hg.) *Translation: Didaktik im Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 71-89.
- Gile, Daniel. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: Benjamins.

- Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne. 2005⁴. *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Donauwörth: Auer.
- González Davies, Maria. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Göpferich, Susanne. 2009. Vom Novizen zum Experten: Die Modellierung (der Entwicklung) translatorischer Kompetenz. In: Wotjak, Gerd / Ivanova, Vessela / Encarnación Tabares Plasencia (Hg.) *Translatione via hacienda*. Festschrift für Christiane Nord zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang, 75-89.
- Haider, Sabine. 2002. Aspekte der Fachsprachendidaktik: Kontrastiver Fachwissenwerb und inhaltsseitige Terminologiarbeit als Grundlagen der Qualitätssicherung. In: Feyrer, Cornelia/Holzer, Peter (Hg.) *Translation: Didaktik im Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 29-38.
- Hansen, Gyde. 2006. *Erfolgreich Übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen: Narr.
- Harmer, Jeremy. 2001³. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Henning, Georg/Schannewitzky, Gerhard. 1983. *Leitfaden zum Hospitieren und Unterrichten. Eine Handreichung für die Schulpraktischen Studien angehender Lehrer*. Band 7. Darmstadt Winklers.
- Hönig, Hans G. 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hurtado Albir, Amparo/Alves, Fabio. 2009. Translation as a cognitive activity. In: Munday, Jeremy (Hg.) *The Routledge Companion to Translation Studies. Revised Edition*. Oxon, New York: Routledge, 54-73.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert. 2011¹⁰. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Johnson, Julie E. 2003. Learning through portfolios in the language classroom. In: Baer, Brian James/Koby, Geoffrey S. (Hg.). *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, Volume XII 2003. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 97-116.
- Kade, Otto. 1968. *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: VEB.
- Kaiser-Cooke, Michèle. 2003a. *The Missing Link: Evolution, Reality and the Translation Paradigm*. Habilitationsschrift Universität Wien.
- Kaiser-Cooke, Michèle. 2003b. *Translation, Evolution und Cyberspace. Eine Synthese von Theorie, Praxis und Lehre*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Kautz, Ulrich. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kelly, Dorothy. 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, Northampton: St. Jerome.

- Kiraly, Don. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, London: Kent State University Press.
- Kiraly, Don. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, Northampton: St. Jerome.
- Kraimer, Klaus. 2002². Einzelfallstudien. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.) *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz, 213-232.
- Krenzler-Behm, Dinah. 2013. *Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung. Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. Berlin: Frank & Timme.
- Kühn, Peter. 2001. Auswahlkriterien für Fach- und Sachtexte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1262-1272.
- Meyer, Hilbert. 2007. Grundformen des Unterrichts. Dritte Lektion, Ergänzung zu Abschnitt 2, Seite 60ff. (des Leitfadens Unterrichtsvorbereitung). Online: http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf, 19.09.2014.
- Meyer, Hilbert. 2009⁴. *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert. 2011¹⁴. *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert. 2013¹⁵. *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Munday, Jeremy. 2009. Issues in translation studies. In: Munday, Jeremy (Hg.) *The Routledge Companion to Translation Studies. Revised Edition*. Oxon, New York: Routledge, 1-19.
- Nauck, Joachim. 1992³. Unterrichtsbeobachtung und -analyse. In: Hoof, Dieter (Hg.). *Didaktisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Theorie des Unterrichts*. Band 1. Braunschweig: TU Braunschweig, 45-69.
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna. 2013. *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Nord, Christiane. 1996. „Wer nimmt denn mal den ersten Satz?“ Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. In: Lauer, Angelika et al. (Hg.). *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 313-327.
- Nord, Christiane. 2002a. Anleitung zum Trockenschwimmen - Übersetzungspropädeutik als Vorstufe zum Übersetzungsunterricht. In: Feyrer, Cornelia/Holzer, Peter (Hg.) *Translation: Didaktik im Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-28.
- Nord, Christiane. 2002b. *Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren*. Alicante: ECU.

- Orbán, Wencke. 2008. *Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft. Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzens*. Trier: WVT.
- PACTE. 2003. Building a Translation Competence Model. In: Alves, Fabio (Hg.) *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: Benjamins, 43-66.
- Palumbo, Giuseppe. 2009. *Key Terms in Translation Studies*. London, New York: Continuum.
- Patry, Jean-Luc/Dick, Andreas. 2002². Qualitative Feldforschung. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.) *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz, 71-98.
- Peraldi, Sandrine. 2014. TransCert: Trans-European Voluntary Certification for Translators. In: Le bulletin du CRATIL 14 (Dezember 2014). <http://www.lebulletinducratil.fr/index.php/en/transcert-trans-european-voluntary-certification-for-translators>, 10.01.2015.
- Prunč, Erich. 2003⁴. *Einführung in die Translationswissenschaft. Bd. 1: Orientierungsrahmen*. Graz: ITAT.
- Risku, Hanna. 1998. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schäffner, Christina. 2002. Entwicklung von übersetzungsorientierter Textkompetenz. In: Feyrer, Cornelia/Holzer, Peter (Hg.) *Translation: Didaktik im Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 41-58.
- Schulz, Wolfgang/Teschner, Wolfgang P./Voigt, Jutta. 1973. Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hg.) *Beobachtung und Analyse von Unterricht. Teilausgabe der Kapitel 6 und 10 des Handbuches der Unterrichtsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz, 7-120.
- Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.). 1999². *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Steinke, Ines. 2010⁸. Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Terhart, Ewald. 2009. *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Topsch, Wilhelm. 2002. *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Vorsmann, Norbert. 1972. *Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn.
- Weinert, Franz. 1973. Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hg.) *Beobachtung und Analyse von Unterricht. Teilausgabe der Kapi-*

tel 6 und 10 des Handbuches der Unterrichtsforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 123-188.

Weinert, Franz. 2002². *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u.a.: Beltz.

Wilss, Wolfram. 1992. *Übersetzungsfertigkeit. Annäherung an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen: Narr.

Wilss, Wolfram. 1996. *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Tübingen: Narr.

Wrede, Ol'ga. 2012. Methodisch-didaktische Neuerungen in der universitären Übersetzerausbildung – selbstgesteuertes Lernen durch Blended Learning (dargestellt am Beispiel der Übersetzung juristischer Texte in der Sprachkombination Deutsch-Slowakisch). In: Zybatow, Lew. N./Petrova, Alena/Ustaszewski, Michael (Hg.). *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theorie und Didaktik. Tagungsband der 1. Internationalen Konferenz Translata „Translationswissenschaft: gestern – heute – morgen“, 12.-14. Mai 2011, Innsbruck*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 405-413.

Internetquellen

Curriculum MA Übersetzen. 2007. *Masterstudium an der Universität Wien. Studium: Übersetzen. Schwerpunkt: Fachübersetzen. Schwerpunkt: Literaturübersetzen*. http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_MA_Uebersetzen.pdf, 22.11.2014.

ECTS – Bundeskanzleramt. HELP.gv.at. *ECTS-Punkte*. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/16/Seite.160120.html>, 22.11.2014.

JGU – Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Dr. Don Kiraly. <http://www.fb06.uni-mainz.de/esue/52.php>, 14.09.2014.

JGU FASK – Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft. *Neue Wege in der Übersetzungsdidaktik*. <http://www.fask.uni-mainz.de/user/kiraly/Frameset.html>, 29.09.2014.

Nord, Christiane. *Homepage von Christiane Nord*. <http://www.christiane-nord.de/>, 12.09.2014.

ÖH Wiki. *Lehrveranstaltung*. <http://wiki.oeh.ac.at/index.php/Lehrveranstaltung>, 21.09.2014.

STV Translation. *Lehrveranstaltungen und Begriffserklärungen*. <http://www.stv-translation.at/studieninteressierte/allgemeine-informationen/studienuebergreifende-informationen/lehrveranstaltungen-und-begriffserklaerungen.aspx>, 08.09.2014.

Universität des Saarlandes. *Prof. (em.) Dr. Dr. h.c. Wolfram Wilss*. <http://fr46.uni-saarland.de/index.php?id=806>, 14.09.2014.

VLVZ – Universität Wien. *Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien*. „Übersetzen von Sachtexten S2014“.

http://online.univie.ac.at/vlvz?titel=%C3%BCbersetzen+von+sachtexten&match_t=substring&zuname=&vorname=&match=substring&lvnr=&sprachauswahl=-1&von_t=&von_m=&von_j=&wt=&von_stunde=&von_min=&bis_stunde=&bis_min=&semester=S2014&extended=Y, 08.09.2014.

ZTW – Universität Wien. *Zentrum für Translationswissenschaft. Studienpläne*.

<http://transvienna.univie.ac.at/studieninformation/studienplaene/>, 08.09.2014.

Anhang

Abstracts

Deutsch

Welche Unterrichtsmethoden werden im Übersetzungsunterricht an der Universität Wien eingesetzt? Für die Beantwortung dieser Frage in der vorliegenden Arbeit wurde ein pädagogischer Rahmen abgesteckt, in den die gesamte Übersetzungsdidaktische Beobachtung eingebettet wurde. So entstand eine Synthese aus allgemeiner Didaktik und Übersetzungsdidaktik. Ziel war die Erstellung einer Sammlung von Unterrichtsmethoden, die von Lehrkräften zur Vorbereitung auf den eigenen Unterricht genutzt werden kann. Zu diesem Zweck wurden 13 Unterrichtsstunden besucht. Das Resultat dieser theoriegeleiteten und pädagogisch orientierten Unterrichtsbeobachtung ist in einer Methodensammlung mit insgesamt 46 unterschiedlichen Unterrichtsmethoden festgehalten. Diese Sammlung wird ergänzt durch kurze Erläuterungen der jeweiligen Methoden, um die einfache Umsetzung auch für Lehrende ohne pädagogische Vorbildung zu ermöglichen.

English

Which teaching methods are used in translation courses at the University of Vienna? This thesis strives to answer this question through the results of a study embedded in a juxtaposition of pedagogy and translation didactics. The goal of this study was to create a collection of teaching methods that can be used by teaching staff in preparation for their teaching. In order to compile relevant data, 13 lessons were visited. The result of this theory-based and pedagogically oriented observation is a collection of 46 different teaching methods. This collection is supplemented with short explanations of each method in order to facilitate the use of the aforementioned methods for teachers who do not have previous pedagogical training.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Angela Amon
Staatsangehörigkeit	Österreich

Ausbildung

seit 10/2011	Masterstudium (<i>Fach-Übersetzen</i>) (Englisch, Französisch) Universität Wien, Zentrum für Translationswissenschaft
--------------	--

seit 03/2011	Diplomstudium <i>Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch</i> Universität Wien
--------------	---

09/2009-02/2010	Erasmus-Studienaufenthalt Bachelorstudium <i>Communication Multilingue</i> Universität Genf, École de Traduction et Interprétation
-----------------	--

10/2007-04/2011	Bachelorstudium <i>Transkulturelle Kommunikation</i> Universität Wien, Zentrum für Translationswissenschaft
-----------------	--

09/1999-06/2007	BRG Ödenburgerstraße 74, 1210 Wien (neusprachliches Gymnasium mit Französisch)
-----------------	---

08/2005-02/2006	Auslandssemester an der St. Thomas Aquinas High School Russell, Ontario, Kanada
-----------------	--

Berufliche Erfahrung

seit 2011	Nachhilfe in Deutsch und Englisch für 6.-10. Schulstufe
-----------	---

seit 2007	Sekretärin im Architekturbüro inkl. Übersetzungstätigkeit
-----------	--

Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

Sprachen und Computerkenntnisse

Muttersprache	Deutsch
Arbeitssprachen	Englisch (C2, B-Sprache), Französisch (C1, C-Sprache)
sonstige Sprachen	Italienisch (C1), Latein

IKT-Kenntnisse	Windows, MacOS
	Microsoft Office 2007/2013 für Mac und Windows
	HTML-Grundkenntnisse
	Trados und Multiterm – gute Kenntnisse
	Adobe Photoshop, Indesign – Grundkenntnisse
	WinCaps – Grundkenntnisse
	Hardware/Troubleshooting – Grundkenntnisse
Sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen	
Soziales	Ausbildung zur und Tätigkeit als Schulsanitäterin ausgebildete Peer-Mediatorin