

Videokonferenz als didaktisches Instrument in Fachübersetzungen aus dem Französischen

Andrea Wurm
Universität de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne,
a.wurm@mx.uni-saarland.de



Reçu le 29-09-2013 / Évalué le 30-12-2013 / Accepté le 30-03-2014

La visioconférence en tant qu'instrument didactique dans les traductions spécialisées du Français vers l'Allemand

Résumé : *la visioconférence est, depuis quelques années, beaucoup discutée dans le cadre de la didactique (Kopp, 2004, entre autres). Surtout en didactique des langues étrangères, on a essayé d'opérationnaliser ce nouveau média (cf. Schlickau, 2000; Katz, 2001; Bufer/Giessen, 2005; Hoshii/Schumacher, 2010). En didactique de la traduction, ce sujet ne semble pourtant pas être à l'ordre du jour. Sur la base des publications précitées, nous proposerons ici un modèle de cours reliant un exercice pratique de traduction spécialisée à un cours de langue à l'aide de visioconférences. L'utilisation du modèle de compétence traductionnelle de PACTE (2007) et du Cadre européen commun de référence permettra d'en faire ressortir les avantages (possibles). Après deux années universitaires, l'évaluation du modèle à l'aide d'un questionnaire montre quelques points faibles, mais aussi les succès atteints par étudiants et enseignants.*

Mots-clés : *visioconférence – traduction spécialisée – didactique des langues étrangères – modèle de compétence traductionnelle – Cadre européen commun de référence*

Videokonferenz als didaktisches Instrument in Fachübersetzungen aus dem Französischen

Zusammenfassung: *Videokonferenz in der Hochschullehre ist seit einigen Jahren ein viel diskutiertes Thema (u.a. Kopp, 2004). Gerade die Fremdsprachendidaktik versuchte in verschiedenen Ansätzen, dieses neue Medium nutzbar zu machen (vgl. u.a. Schlickau, 2000; Katz, 2001; Bufer/Giessen, 2005; Hoshii/Schumacher, 2010). In der Translationsdidaktik scheint dieses Thema bisher jedoch keine Rolle*

zu spielen. Auf der Grundlage der vorliegenden Publikationen wird hier ein Unterrichtskonzept vorgestellt, das eine Fachübersetzungsübung und einen Sprachkurs mit Hilfe von Videokonferenzen verbindet. Der potentielle Nutzen wird anhand eines Translationskompetenzmodells (PACTE, 2007) und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aufgezeigt. Eine Evaluierung des Konzepts nach zwei Durchläufen anhand von Fragebögen zeigt die noch enthaltenen Schwachpunkte auf, weist aber auch auf damit erzielte Lernerfolge hin.

Schlüsselwörter: Videokonferenz – Fachübersetzung – Fremdsprachendidaktik – Translationskompetenzmodell – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Videoconferencing in the pedagogy of specialised translation French-German

Abstract: *Videoconferencing as a pedagogic approach in University teaching has been discussed for several years now (Kopp, 2004, and others). A number of experiments have been undertaken to test ways of integrating this new medium particularly into foreign language learning (cf. esp. Schlickau, 2000; Katz, 2001; Bufer/Giessen, 2005; Hoshii/Schumacher, 2010). However, in translation pedagogy, videoconferencing still seems to be non-existent. In this paper, a combined approach is presented, which links a specialised translation practice class to a foreign language course by videoconferencing. The potential benefits are demonstrated using a translation competence model (PACTE, 2007) and the Common European Framework of Reference for Languages. After two courses using this new approach, an evaluation by questionnaire does point to certain weaknesses inherent in this approach but at the same time to promising results with regard to actual learning outcomes.*

Key words: *Videoconference – specialized translation – foreign language learning – translation competence model – Common European Framework of Reference*

1. Einleitung

Videokonferenzen als Kommunikationsmöglichkeit sind eher aus der Geschäftswelt bekannt, wo sie Reisekosten und Fahrtzeiten einsparen sollen (vgl. Günther, 2001: 130, Kopp, 2004: 45). Doch auch in der Didaktik kann diese Kommunikationsform eingesetzt werden. Vor allem bietet sich die „audiovisuelle Fernkommunikation“ (Kopp, 2004: 42ff) für Fremdsprachlerner an, die so ohne großen Aufwand mit geographisch weit entfernten Muttersprachlern in Kontakt kommen und damit auch interkulturelle Erfahrungen machen (vgl. u.a. Hoshii/Schumacher 2010, Bufer/Giessen 2005, Schlickau 2000, 2001). In der Translati-

onsdidaktik ist m.W. jedoch noch nicht über den Einsatz von Videokonferenzen berichtet worden. Im folgenden Beitrag wird ein Konzept vorgestellt und evaluiert, das Studenten einer französisch-deutschen Fachübersetzungsübung und französische Deutschlerner in MINT-Studiengängen zusammenbringt, um so eine anregende Lernumgebung für technisches Übersetzen anzubieten und den Deutschunterricht realitätsnäher zu gestalten. Die Kommunikationsform Videokonferenz weist nun aber einige Besonderheiten auf, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts und die Dynamik der Kommunikation auswirken. Auf diese speziellen Anforderungen wird zunächst eingegangen (Kap. 2), bevor das Veranstaltungskonzept vorgestellt, auf seine potentiellen Leistungen in der Translationsdidaktik und im Fremdspracherwerb untersucht (Kap. 3) und schließlich die bisher durchgeführten Kurse evaluiert werden (Kap. 4).

2. Videokonferenz als Kommunikationsform und ihr Einsatz in der Lehre

Kopp (2004: 43) definiert als audiovisuelle Fernkommunikation und damit als Videokonferenz „diejenigen kommunikativen Prozesse“, „in denen a) wenigstens zwei räumlich getrennte Individuen b) ihre sprachlichen, parasprachlichen und nonverbalen Handlungen in c) technisch vermittelter, potentiell gleichzeitiger und wechselseitiger, auditiver und visueller Wahrnehmungs- und Steuerungstätigkeit vollziehen und d) die in der technischen Vermittlung auftretenden (Bild- und/oder Ton-)Verzögerungen für die beteiligten Individuen interaktiv noch handhabbar sind.“

Damit sind unter d) schon mögliche Probleme angesprochen, die in einer Videokonferenz auftreten können. Diese Kommunikationsform unterscheidet sich sowohl von face-to-face-Kommunikation als auch von Telefongesprächen. Bekannte Praktiken können nicht problemlos übertragen und es müssen neue Methoden in der Kommunikation entwickelt werden (Kopp, 2004: 62, 179ff, Ertl et al., 2005: 5). Bei technisch vermittelter Kommunikation kommt es zu Zeitverzögerungen, die den Sprecherwechsel beeinflussen und dazu führen können, dass ein von einer Gruppe dominiertes Gespräch nur schwer von der Gegenstelle wieder mitgestaltet werden kann (Günther, 2001: 139, Meier, 2000: 212–215). Mimik, Gestik und Proxemik erhalten eine eingeschränkte Bedeutung, da der Bildausschnitt der Kamera Details nicht erkennen lässt oder manche Personen in einem bestimmten Moment gar nicht erfasst (Kopp, 2004: 180ff). Bild- und Tonqualität sind nicht immer ideal und durch den Blick in die Kamera ist kein direkter Blickkontakt möglich (Kopp, 2004: 185f). Hinzu kommt, dass durch die getrennten Interaktionsräume und die rein technische Vermittlung dazwischen eine Wahrnehmungsunsicherheit besteht: Die Kommunikationsteilnehmer können nicht mit Sicherheit davon ausgehen, dass ihre Partner an der Gegenstelle

ihre Kommunikationssignale wahrnehmen können. Rückmeldung hierzu ist nur sehr eingeschränkt möglich (Kopp, 2004: 179f). Andererseits kann von einer Gegenstelle auch wahrgenommen werden, dass auf der anderen Seite etwas geäußert wird, was aber aufgrund einer zu geringen Lautstärke nicht übertragen wird (Meier, 2000: 219). Denn in den zwei Interaktionsräumen können unterschiedliche Interaktionssphären entstehen, die nur einen Teil einer Gruppe umfassen. Außerdem können solche Interaktionssphären aus einer Gruppe, beiden Gruppen oder bspw. einem Sprecher aus der einen und der gesamten anderen Gruppe bestehen (Hoshii/Schumacher, 2010: 77ff).

Die technische Realisierung und damit auch die Kommunikationsbedingungen sind unterschiedlich, je nach Anzahl der Beteiligten und dem verwendeten System. So interagieren beim Desktop-Videoconferencing typischerweise nur zwei Personen, auf jeder Seite eine (bspw. Skype), sie befinden sich in ihrer normalen Umgebung und sitzen recht nah vor der Kamera bzw. dem eher kleinen Monitor. Im Gegensatz dazu steht das „studio-based videoconferencing“, das in speziell eingerichteten Videokonferenzräumen stattfindet, meist für Gruppen gedacht ist und bei dem der Monitor oft relativ groß ist oder das Bild der Gegenstelle sogar auf eine Leinwand projiziert wird (vgl. Hoshii/Schumacher, 2010: 73). Manche Systeme können auch Dokumente übertragen oder zur gemeinsamen Bearbeitung zur Verfügung stellen, was kollaboratives Arbeiten erleichtert (Ertl et al., 2005: 5f).

Die Personenkonstellationen bei Videokonferenzen können ganz unterschiedlich sein (1:1, 1:n, n:n, n:n:n etc., vgl. Hoshii/Schumacher, 2010: 73, Günther, 2001: 147ff), für die Fremdsprachendidaktik wurde bisher jedoch überwiegend Group-to-group-Interaktion (n:n) beschrieben (u.a. Schlickau 2000, 2001, Katz 2001, Hoshii/Schumacher 2010, Buße/Giessen 2005). Daneben sind auch 1:n-Szenarien denkbar, wenn ein Dozent an einem Ort eine oder mehrere Gruppen an einem anderen Ort unterrichtet (Günther, 2001: 148) oder ein Muttersprachler für eine Sitzung in den Unterricht „zugeschaltet“ wird. Manche Autoren berichten über ein oder zwei Videokonferenzen, die in ein Semester face-to-face-Unterricht integriert wurden (Schlickau 2000, 2001), andere hielten über die Dauer eines Semesters regelmäßig Videokonferenzen ab (Katz 2001, Hoshii/Schumacher 2010, Buße/Giessen 2005).

Videokonferenzen wurden häufig im Kontext des computergestützten kollaborativen Lernens untersucht (CSCL, vgl. u.a. Ertl et al. 2005, Fischer/Mandl 2000). Dabei wurde herausgearbeitet, wie sich die technische Vermittlung der Kommunikation auf die Kollaboration auswirkt und es wurden Methoden vorgeschlagen, mit denen die Mängel kompensiert oder auch die speziellen Möglichkeiten der Videokonferenz genutzt werden können. In diesem Rahmen wurde das folgende Konzept entwickelt, das Fremdsprachenunterricht und Translationsdidaktik verbindet.

3. Potential des Konzepts

3.1 Vorstellung des Unterrichtskonzepts und -ablaufs

Grundvoraussetzung für das vorgeschlagene Unterrichtskonzept ist die Zusammenarbeit eines Dozenten für Fachübersetzung in die Muttersprache und eines Sprachdidaktikers an einer fachorientierten Einrichtung in einem Land der Ausgangssprache der Übersetzungen. Damit können Übersetzerlerner von der Zusammenarbeit mit ausgangssprachlichen Fachexperten und letztere vom direkten Kontakt mit Muttersprachlern ihrer L2 profitieren (studiobasiertes Group-to-group-Szenario). Im Lauf eines Semesters werden alle zwei bis drei Wochen Videokonferenzen abgehalten, die auf beiden Seiten und im Idealfall gemeinsam vorbereitet werden (E-Mail, Skype). Die Sitzungen selbst bestehen aus einer Bildschirmpräsentation zu einem fachbezogenen Thema, die von einer Studentengruppe erstellt und gehalten wird, sowie einer fachlichen und auch interkulturellen Diskussion dazu. Die Folien der Präsentation werden vom Kursraum der einen Gruppe an die andere übertragen. Welche Sprachen jeweils verwendet werden, kann individuell ausgehandelt oder für den ganzen Kurs festgelegt werden. Die Vorbereitung schließt inhaltliche Recherche zum Thema ein, aber auch die gemeinsame Erarbeitung einer Terminologie, die für die Übersetzungsstudenten Grundlage für die Übersetzungstexte im weiteren Kurs sein soll. Ebenso sollte die Präsentationsgruppe für die anderen Teilnehmer Hintergrundtexte zusammenstellen, mit denen eine schnelle und gründliche Einarbeitung in das Thema möglich ist, um die ca. 15–20-minütige Präsentation zu vertiefen. In den Sitzungen zwischen den Videokonferenzen gestaltet jeder der beiden Dozenten selbständig seinen Unterricht.

Nach dieser kurzen Skizze des grundsätzlichen Konzepts (Details zur Umsetzung s. u.) kann im Folgenden auf das Lernpotenzial eines so aufgebauten Kurses eingegangen werden. Zunächst soll eruiert werden, inwiefern die Übersetzerlerner aus dieser Art der Videokonferenz Nutzen ziehen können. Anschließend wird die Perspektive der Sprachlerner, sowohl im Übersetzungs- als auch in einem Fachstudium eingenommen.

3.2 Nutzen für den Erwerb von Translationskompetenz

In den letzten Jahren wurden verschiedene Translationskompetenzmodelle vorgeschlagen, von denen das der PACTE-Gruppe (u.a. PACTE, 2007) das bekannteste und empirisch am besten abgesicherte sein dürfte. Auf der Grundlage dieses Kompetenzmodells wird nun dargelegt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem vorgeschlagenen Konzept trainiert werden können. Das modulare PACTE-Modell umfasst fünf Subkompetenzen und zusätzlich psychophysiologische Komponenten. Die Subkompetenzen gliedern sich in die Beherrschung von

Ausgangs- und Zielsprache (zweisprachige Subkompetenz), Welt- und Fachwissen (außersprachliche S.), deklaratives Wissen zum Übersetzen als Expertentätigkeit (Subkompetenz Übersetzungskonzeption), Rechercchefertigkeiten und IT-Kenntnisse (instrumentelle S.), sowie operatives Wissen zum Anfertigen einer Übersetzung (strategische S.). Die psychophysiologischen Komponenten modellieren bestimmende Faktoren der Kognition (Gedächtnis, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit) und der Persönlichkeit (Kritikfähigkeit, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Motivation etc.) (PACTE, 2007: 332). Das oben skizzierte Szenario ermöglicht Übersetzerlernern, in allen Subkompetenzen Fortschritte zu erzielen.

Die zweisprachige Subkompetenz wird sowohl schriftlich als auch mündlich geschult, indem in der Vorbereitung gemeinsam an der Erstellung einer Präsentation gearbeitet, die Terminologie des Fachgebiets diskutiert und die Präsentation in der Videokonferenz gehalten wird, worauf eine Diskussion über das Thema und die Terminologie folgt. In der Vorbereitung wird rezeptiv mit Fachtexten in beiden Sprachen gearbeitet und die Folien für die Präsentation werden gemäß den Charakteristika der gewählten Fachsprache produziert. Auf diese Weise setzen sich die Übersetzerlerner intensiv mit den fachsprachlichen Konventionen und ihrer realen textuellen Umsetzung in beiden Sprachen auseinander. Den Übersetzerlernern kommt auch die Aufgabe zu, den Sprachlernern die Grundzüge fachsprachlichen Formulierens in deren Mutter- und Fremdsprache nahezubringen und die von ihnen erstellten zielsprachlichen Texte zu korrigieren. Beides erfordert eine metakognitive Auseinandersetzung mit dem schon Gelernten und mit der eigenen Kompetenz in den beiden verwendeten Sprachen, gerade auch in der Muttersprache.

Für die außersprachliche Subkompetenz ist die Zusammenarbeit mit Studenten des in der Übersetzung behandelten Faches schlichtweg ein Glücksfall. Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten der zu übersetzenden Texte kann in ständiger Kooperation mit (angehenden) Experten des Fachs erfolgen, was gleichzeitig die Fähigkeit der Übersetzerlerner zu einer konstruktiven Kommunikation mit Fachleuten schult. Zudem gewinnen sie einen unmittelbaren Einblick in deren Denk- und Arbeitsweise sowie die von ihnen verwendeten Quellen, wenn sie gemeinsam versuchen, begriffliche und sprachliche Fragen zu klären. Sie erfahren bspw. manches über die Standardwerke ihres Fachs in der Fremdsprache. Darüber hinaus können sie ihr Fachwissen gezielt vertiefen. Gleichzeitig dienen die Videokonferenzen und die gemeinsame Vorbereitung der Sitzungen auch dem (weiteren) Erlernen interkultureller Zusammenarbeit und ganz generell der Erfahrung der anderen Kultur auf einer Ebene, die kein Landeskundekurs vermitteln kann.

Über die Subkompetenz Übersetzungskonzeption, also das deklarative Wissen zum Übersetzen, muss auf eine ungewohnte Art reflektiert werden, denn

die fachlich orientierten Sprachlerner wissen ja nicht, welche Informationen ein Übersetzer braucht, um einen Fachtext übertragen zu können. Das theoretische Wissen aus Vorlesungen und Seminaren wird also nochmals überdacht und für Nicht-Übersetzer explizit dargestellt. Auch in der praktischen Zusammenarbeit wird es immer wieder notwendig sein, auf solche Konzepte zurückzukommen, so dass der Umgang mit der Theorie für die Übersetzerlerner selbstverständlicher Bestandteil ihrer Arbeit wird.

Die instrumentelle Subkompetenz wird hier überwiegend in Bezug auf Terminologierecherche und –verwaltung trainiert. Ein wesentliches Ziel der in Gruppenarbeit vorbereiteten Präsentationen ist es, in enger Abstimmung mit den Fachexperten und unter Verwendung der von diesen herangezogenen Fachliteratur und Nachschlagewerke tiefer in die Materie einzudringen und die Ergebnisse der Recherchen in einer Terminologiedatenbank festzuhalten. Ideal hierzu ist eine Online-Datenbank, auf die auch die angehenden Experten Zugriff haben, so dass sie Definitionen oder Anmerkungen eintragen können.

Die strategische Subkompetenz führt alle anderen Subkompetenzen in der Erstellung einer Übersetzung zusammen. Dies kann in den Sitzungen zwischen den Videokonferenzen geübt werden, wenn Fachtexte zum Thema der letzten Präsentation übersetzt und besprochen werden. Eventuell kann es für die Übersetzerlerner eine Hilfe bei der Einschätzung ihrer Rezipienten sein, wenn sie durch den Kontakt mit der Expertengruppe einen persönlicheren Einblick in die Denkweise von Fachleuten bekommen haben.

An psychophysiologischen Komponenten kann im Setting der Videokonferenz vieles trainiert werden. Ob nun soziale Kompetenzen wie Zusammenarbeit im Team, interkulturelle Kommunikation und Kritikfähigkeit geschärft oder eher individuelle Eigenschaften wie Verantwortlichkeit, selbständiges Arbeiten oder Eigeninitiative entwickelt werden. Auch die Überwindung von Schüchternheit und der Aufbau von Selbstbewusstsein kann ein Lernerfolg sein, denn gerade unter Übersetzerlernern gibt es auffallend viele Persönlichkeiten, die sich eher im Hintergrund halten möchten und vor allem mit mündlichem Ausdruck in der Fremdsprache (besonders vor der Kamera) und der Selbstpräsentation ein Problem haben. Nicht zuletzt kann ein Videokonferenzkurs auch ein erheblicher Motivationsfaktor sein, denn trotz der weiten Verbreitung von Skype ist die Teilnahme an einer derartigen Veranstaltung über ein ganzes Semester mit einer Hochschule im Ausland doch etwas Ungewöhnliches und kann neue Begeisterung auch für die Kursinhalte wecken.

Übersetzerlerner sind nun aber immer auch Sprachlerner, und die angehenden Fachexperten nehmen rein aus der Perspektive eines Sprachkurses an der Veranstaltung teil. Daher wird nun anhand des Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmens für Sprachen dargestellt, welche Fertigkeiten mit dem vorgeschlagenen Kurskonzept trainiert werden können.

3.3 Erwerb sprachlicher Fertigkeiten nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) werden für verschiedene kommunikative Aktivitäten jeweils sechs Niveaus definiert, die von A1 (elementarste Sprachverwendung) bis C2 (kompetente Sprachverwendung ähnlich einem Muttersprachler) reichen (eine deutsche Version des GER findet sich bspw. unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>, Stand: 25.03.13). Die kommunikativen Aktivitäten sind Verstehen (Hören und Lesen), Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen) sowie Schreiben. Sowohl die französischen Deutschlerner als auch die Übersetzungsstudenten können im Rahmen des vorgeschlagenen Konzepts alle kommunikativen Aktivitäten trainieren, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus. In den abgehaltenen Kursen waren die Deutschlerner auf Niveau B1 und B2 einzuordnen, während für die MA-Studierenden ein Einstiegsniveau von C1 verlangt wird. Ein Schwerpunkt liegt im Rahmen der Videokonferenz verständlicherweise auf der mündlichen Kommunikation, was gerade für angehende Übersetzer im Studium oft zu kurz kommt. Hier kann Hören trainiert werden, darüber hinaus aber auch Sprechen sowohl in Gesprächen (den Diskussionen und der Gruppenarbeit) als auch zusammenhängend bei den Präsentationen. Auch Lesen in der Fremdsprache ist Teil des Konzepts, da französische Ausgangstexte für die Übersetzungen vorliegen, zu denen auch Hintergrundtexte in beiden Sprachen bearbeitet werden, um den Inhalt der Texte verstehen und auf Deutsch ausdrücken zu können. Schreiben kann, wenn auch eher eingeschränkt, in E-Mails an die andere Gruppe geübt werden, wobei hier die Wahl der Sprache vom Einzelnen und seiner Lernbereitschaft abhängt. Die Sprachkursteilnehmer erstellen in der Fremdsprache Folien für die Präsentationen, wobei sie von den Übersetzungsstudenten in Gruppenarbeit unterstützt und korrigiert werden. Über die reine fremdsprachendidaktische Sichtweise hinaus können die Experten davon profitieren, dass sie sich mit fachlichen Inhalten und fachsprachlichen Merkmalen in der Fremdsprache auseinandersetzen. Somit kann das vorgeschlagene Konzept als ganzheitliches Training der Sprachkompetenz betrachtet werden. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie das Konzept in zwei Durchläufen umgesetzt wurde und es werden die Ergebnisse einer Evaluierung präsentiert und diskutiert.

4. Umsetzung und Evaluierung

Im Rahmen einer Übung zur Übersetzung technischer Fachtexte Französisch-Deutsch (Universität des Saarlandes) und eines Deutschkurses (Ecole des

Mines de Nancy, seit 1. Januar 2012 Teil der Université de Lorraine) wurden im Laufe des WS 11/12 sechs und während des WS 12/13 fünf Videokonferenzsitzungen abgehalten. Beim ersten Durchlauf kam aus organisatorischen Gründen kein persönliches Treffen vor oder während der Videokonferenz zustande, sondern die Studenten trafen sich erst nach Abschluss des Semesters. Aufgrund der großen Bedeutung, die bspw. Giessen (2005: 50–55) dem face-to-face-Kontakt sowie der persönlichen Beziehungsebene beimisst, wurde für den zweiten Durchlauf ein (reales) Treffen vor Beginn der Videokonferenzen organisiert. Im WS 11/12 nahmen auf französischer Seite 15 Studenten der Ecole des Mines teil, an der Universität des Saarlandes 10 Studentinnen. Im darauffolgenden Jahr war die Verteilung ungünstiger, da auf deutscher Seite nur zwei Studenten (1 männlich, 1 weiblich) anwesend waren, denen in Nancy wiederum 15 Teilnehmer(innen) gegenüber standen. Die behandelten Themen waren Photovoltaik, Nuklearenergie, Natürliche Isolierung, Windkraft, Abfallbeseitigung und Mülltrennung (WS 11/12), Fachsprache und Terminologie (Sbr.), Recirculation des gaz d'échappement, Injection Diesel, Pile à combustible und Voiture électrique (WS 12/13). Die Präsentationen und die Terminologie sollten jeweils gemeinsam von Deutschen und Franzosen vorbereitet werden, wobei im zweiten Durchlauf die Einführungspräsentation ausschließlich von den Saarbrücker Übersetzern gehalten wurde, die weiteren von französischen Gruppen, denen die Deutschen bei der Suche nach deutschen Texten zum Thema, der Erarbeitung der Terminologie und der Formulierung der Präsentation zur Hand gehen sollten.

Nach dem WS 11/12 wurde nur eine informelle Studentenbefragung zur Videokonferenz durchgeführt, die folgende Antworten ergab: Die Saarbrücker Studentinnen fanden positiv, dass sie Gelegenheit bekamen, Französisch zu sprechen, und dass sie ihre Kenntnisse in der Recherche von Terminologie vertiefen konnten. Dagegen bemängelten sie, dass das Fachübersetzen zu kurz gekommen sei und die Videokonferenz für das Übersetzen auch nicht hilfreich gewesen sei, so dass dieser Mangel durch die Vorteile der Videokonferenz nicht aufgewogen wurde. Die Übersetzerinnen hätten sich gewünscht, dass die Franzosen in ihrer Muttersprache und nicht auf Deutsch gesprochen hätten, aber das würde dem Sinn der Videokonferenz für die Ecole des Mines widersprechen. Deren Studenten gaben als Vorteile des Unterrichtskonzepts an, dass es interaktiv war, Diskussionen und mündliche Arbeit förderte und in angenehmer Atmosphäre abließ. Negativ wurde gesehen, dass es durch das Rahmenthema „Energieeffizient Bauen“ keine wirkliche Themenauswahl gab. Bezüglich der Themen herrscht allerdings keine Einigkeit, denn hier wurde sowohl angegeben, dass diese interessant als auch, dass sie eben nicht besonders attraktiv gewesen seien.

Im Anschluss an das WS 12/13 wurde mittels eines Fragebogens und des Online-Tools Voycer (www.voycer.de) versucht, eine systematischere Rückmeldung der Studenten zu bekommen. Von den 17 Studenten nahmen 9 an dieser Umfrage

teil (beide Saarbrücker, 7 aus Nancy), aber nicht alle beantworteten jede Frage. Hier soll nur auf einige der Fragen eingegangen werden, die für den vorliegenden Aufsatz von Belang sind. Beispielsweise wurde gefragt, ob die Teilnehmer sich in den Konferenzen zu Wort gemeldet hatten, und wenn nein, warum nicht. Zwei Studenten beantworteten diese Frage und deckten sich nur im Merkmal „allgemeine Schüchternheit“. Eine Person gab zusätzlich Angst vor sprachlichen Fehlern und die Unsicherheit, wie die Muttersprachler darauf reagieren als Gründe an, die andere Desinteresse. Die Frage „Haben Sie durch Ihre eigene Präsentation etwas gelernt?“ bejahten 78 % (n=9). Nur eine Person verneinte dies, eine Antwort war ungültig. Die Lernerfolge bestanden für die Franzosen vornehmlich aus technischen Fragen, Vokabular und Überleitungen in Präsentationen, während die Deutschen betonten, dass sie durch die Präsentation von Fachsprache und Terminologie für Fachfremde manches klarer sahen bzw. Feinheiten nochmals nachlesen mussten. Was das Lernen durch die Präsentationen der anderen angeht, so halten sich positive und negative Antworten die Waage. Die Deutschen bemängelten beide, dass in den Präsentationen nur der Inhalt der Ausgangstexte für die Übersetzung wiedergegeben wurde, die sie ja sowieso schon inhaltlich und terminologisch vorbereitet hatten. Jedoch merkte einer der beiden an, dass die sprachliche Korrektur der Präsentationsfolien sehr lehrreich war („weil man sich bewusst wurde was für Fehler von nicht Muttersprachlern gemacht werden und wie man als Übersetzer mit relativ wenig Aufwand zu einem relativ guten Ergebnis beitragen kann“).

Etwa drei Viertel der Studenten sagten aus, dass die Diskussionen sowohl inhaltlich als auch sprachlich „ein bisschen“ etwas gebracht hätten (n=8). Die Zustimmung fiel hier im sprachlichen Bereich mit zwei Ja- und keiner Nein-Antwort deutlicher aus als im inhaltlichen (1x ja, 1x nein). Anders sieht es beim Nutzen der Diskussionen für die Kontaktaufnahme mit der anderen Gruppe aus: Hier stimmten jeweils drei Personen mit ja, und drei mit „ein bisschen“ (je 43 %), nur eine Person verneinte die Frage. Das persönliche Treffen wurde von 50 % (n=6) als „sehr hilfreich“ angesehen, 33 % äußerten, dass es manches erleichtert habe, aber insgesamt nicht sehr hilfreich gewesen sei. Eine Person (17 %) fand es „gar nicht hilfreich“. Die Kommunikation in den Videokonferenzen empfanden 67 % (n=9) als „normal“, zwei Personen hatten Störungen wahrgenommen, die im Medium Videokonferenz als typisch angesehen werden (je einmal gestört durch „fehlende visuelle Signale“, „fehlendes Feedback der anderen Gruppe“ und „Fehlfunktionen der Technik“). Die Lernerfolge bzw. neuen Erfahrungen sind individuell sehr unterschiedlich. Bei insgesamt 23 Antworten von 8 Studenten entfielen 26 % auf technisch-fachliche Inhalte, 22 % auf interkulturelles Verständnis, 17 % auf persönliche Beziehungen zu Sprechern der Fremdsprache, jeweils 13 % auf mündlichen Ausdruck in der Fremdsprache und/oder Wortschatz erweitern. Zwei Personen, beide aus Nancy, lernten linguistisch-translationswissenschaftliche Inhalte (9 % der Antworten). Die Rolle der Dozenten wird über-

wiegend in der Koordination der Zusammenarbeit gesehen (45 % der Antworten), aber auch in der Moderation der Diskussion und darin, einen Rahmen für die interkulturelle Zusammenarbeit herzustellen (je 27 %).

An Kritik und Kommentaren wurde von deutscher Seite geäußert, dass die Grundidee der Videokonferenz gut sei, aber die Zusammenarbeit verbessert werden müsse. Teilweise lag die mangelnde Kooperation an der sehr unterschiedlichen Zahl der Teilnehmer, teilweise jedoch auch an Terminproblemen, Prüfungs- und Ferienzeiten sowie an mangelnder Bereitschaft zur längerfristigen Absprache per E-Mail oder Skype v.a. auf der französischen Seite. Die Präsentationen wurden meist innerhalb der letzten Tage vor dem Termin erstellt, so dass die Deutschen deren Erstellung kaum unterstützen konnten. Außerdem führte dies zusammen mit allgemeinem Semesterstress zu einer Missachtung der Terminologiearbeit auf beiden Seiten. Ein anderer Kritikpunkt (auf französischer Seite) war die Unsicherheit, was in den Videokonferenzen von den Studenten erwartet wurde. Auch wurde bemängelt, dass die Themen zu spezifisch gewesen seien und die Studenten der Ecole des Mines kaum Ahnung davon gehabt hätten. Eine Person hätte sich mehr Grundwortschatz gewünscht. 44 % würden den Kurs weiterempfehlen, 33 % nicht, 22 % beantworteten diese Frage gar nicht (n=9).

5. Fazit

Das vorgestellte Unterrichtskonzept birgt theoretisch ein großes Potential zu ganzheitlichem, selbstgesteuertem und eigenverantwortlichem kollaborativem Lernen sowohl für angehende Fachübersetzer als auch für Sprachlerner in Fachstudiengängen. Dies zeigt die Beschreibung anhand des Translationskompetenzmodells von PACTE (2007) und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Doch führen bisher Mängel in der Umsetzung, v.a. mangelnde (Bereitschaft zur) Kooperation und Zeitbeschränkungen zu unbefriedigenden Ergebnissen und wenig Nutzen sowohl für die Fachübersetzung als auch für das Sprachenlernen. Hier könnten evtl. explizite Collaboration Scripts, wie sie von Ertl et al. (2005) vorgeschlagen wurden, versehen mit konkreten Terminen, Abhilfe schaffen. Dagegen, dass die Aufgaben seitens der Studenten schlichtweg zu spät oder gar nicht erledigt werden, dürfte jedoch jeder Dozent machtlos sein, der nicht mit schlechter Bewertung oder Ausschluss von der Prüfung drohen kann. Die Themenauswahl sollte ebenfalls dahingehend überdacht werden, ob die spezifischen Fach-Studienfächer besser berücksichtigt werden können.

Dennoch erreichte Ziele sind für Fachübersetzer die Auseinandersetzung auf einer Metaebene mit fachsprachlich-terminologischen Inhalten, das Einüben von Revision, das Einüben von (Terminologie-)Recherche sowie die Gelegenheit zu interkulturellem, mündlichem Kontakt. Die Sprachlerner haben ein

motivierendes Erlebnis im interkulturellen Kontakt zu Muttersprachlern der gelernten L2, dazu gelegentliche Lernerfolge im Bereich Wortschatz sowie bei der Textkohäsion in mündlicher Präsentation. Somit wird der didaktische Einsatz von Videokonferenzen in Fachübersetzung und Sprachkurs weiterhin als erfolversprechendes Modell angesehen, an dessen Durchführung jedoch noch in mehreren Aspekten nachgebessert werden muss. Auch ist die Akzeptanz des Konzepts durch die Kursteilnehmer von größter Bedeutung, da nur bei motivierter und engagierter Mitarbeit die potentiellen Lernerfolge erzielt werden können. Als ergänzender Kurs mit freiwilliger Teilnahme könnte diese Form der Fachübersetzungs-Sprachlern-Videokonferenz für Studenten eine großartige Erfahrung ganzheitlichen Lernens sein.

Literatur

Bufe, W., Giessen, H. W. 2005. *La visioconférence transfrontalière. Der grenzüberschreitende Einsatz von Videokonferenzen in der Lehre*. Paris: L'Harmattan.

Ertl, B. et al. 2005. *Supporting collaborative learning in videoconferencing using collaboration scripts and content schemes*. Forschungsbericht / Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl; 176. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Fischer, F., Mandl, H. 2000. *Being there or being where?: videoconferencing and cooperative learning*. Forschungsbericht / Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl; 122. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Giessen, H.W. 2005. Interkulturelle Videokonferenzen an der Universität. Dritter Teil: Beobachtungen, Handlungskonsequenzen. In: *La visioconférence transfrontalière. Der grenzüberschreitende Einsatz von Videokonferenzen in der Lehre*. Paris: L'Harmattan

Günther, J. 2001. *Videokonferenz in der Lehre*. Wien: Braumüller.

Hoshii, M., Schumacher, N. 2010: « Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden ». *German as a Foreign Language*, 2/2010, p. 71–91.

Katz, S. L. 2001. « Videoconferencing with the French-Speaking World: A User's Guide ». *Foreign Language Annals* Vol. 34 N° 2, p. 152–157.

Kopp, G. 2004. *Audiovisuelle Fernkommunikation: Grundlagen der Analyse und Anwendung von Videokonferenzen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Meier, C. 2000. Neue Medien – neue Kommunikationsformen? Strukturmerkmale von Videokonferenzen. In: *Sprache und neue Medien*. IDS Jahrbuch 1999. Berlin: de Gruyter.

PACTE group. 2007. Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells. In: *Quo vadis Translatologie. Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig*. Berlin: Frank & Timme.

Schlickau, S. 2000. « Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen ». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Vol. 5 N°. 2 Pp. 10. online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/sschlick1.htm> (Stand: 16.05.13).

Schlickau, S. 2001. « Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen ». In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Vol. 6 N° 2 Pp. 15. online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/schlickau1.htm> (Stand: 16.05.13).