



Wilma Eleonore Castro-Leschling

Digitale Gruppenarbeit in Übersetzungskursen

Aktivierung von Studierenden in verschiedenen Phasen
des Studiums

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Nr. 18.2 | 2. Auflage | 2024 | Research Paper

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

„Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulserver „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Nr. 18.2 | 2. Auflage | 2024 | Research Paper

Titelgestaltung und Layout: Prof. Andreas Wrede/TH Köln

Lektorat und Satz: Jacqueline Albrecht & Nina Cremer/TH Köln

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:832-cos4-12487>

DOI: <https://doi.org/10.57684/COS-1248>

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, den Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein lehrbezogenes Forschungs- und Entwicklungsprojekt beschrieben, das während des Sommersemesters 2021 zur Zeit der COVID-19-Pandemie an der TH Köln im Bachelorstudiengang Mehrsprachige Kommunikation durchgeführt wurde. In drei Übersetzungskursen – einem für Anfänger*innen und zwei für Fortgeschrittene – wurde eine digitale Gruppenarbeit angeboten, die von den meisten Studierenden besser als erwartet angenommen wurde. Dabei stellte sich heraus, dass diese Form der Arbeit Studierende dazu motivieren kann, trotz unterschiedlicher Standorte gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten. Zudem wurde die Annahme bestätigt, dass mit fortschreitender Spezialisierung der Studierenden eine stärkere Aktivierung bei digitaler Gruppenarbeit festzustellen ist. Da die Studierenden größtenteils auch eine Verbesserung ihrer Übersetzungs- und Sozialkompetenz wahrnahmen und diese Lehrform als Abwechslung zur gewöhnlichen Vorgehensweise empfanden, kann digitale Gruppenarbeit in Übersetzungskursen als empfehlenswert betrachtet werden.

Gliederung

1	Einleitung und Ausgangssituation.....	5
2	Projektbeschreibung und Lehrveranstaltungen	5
2.1	Projektbeschreibung.....	5
2.2	Lehrveranstaltungen.....	6
3	Forschungsfragestellung.....	6
3.1	Gruppenarbeit und digitaler Raum	7
3.2	Sozial- und Fachkompetenz.....	8
4	Didaktische Konzeption der digitalen Gruppenarbeit.....	9
4.1	Übersetzungsaufgabe für Anfänger*innen	10
4.1.1	Vorbereitung	10
4.1.2	Durchführung	10
4.1.3	Nachbereitung	11
4.2	Übersetzungsaufgabe für Fortgeschrittene	11
4.2.1	Vorbereitung	11
4.2.2	Durchführung	11
4.2.3	Nachbereitung	12
5	Methodisches Vorgehen: Forschungsdesign	12
5.1	Datenerhebung	12
5.1.1	Umfragen	12
5.1.2	Notizen.....	13
5.2	Datenauswertung	13
6	Ergebnisdarstellung	13
6.1	Ergebnisse in der Übersetzungsaufgabe für Anfänger*innen.....	13
6.1.1	Ergebnisse der Lehrveranstaltung.....	13
6.1.2	Ergebnisse der Umfragen	14
6.2	Ergebnisse in der Übersetzungsaufgabe für Fortgeschrittene.....	15
6.2.1	Ergebnisse der Lehrveranstaltung.....	15
6.2.2	Ergebnisse der Umfragen	16
7	Diskussion und Fazit.....	18
Literatur		20

1 Einleitung und Ausgangssituation

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts stellen sich Lehrende an Hochschulen zunehmend die Frage, wie sie ihre Studierenden bestmöglich auf das Berufsleben vorbereiten können (Gebbing et al., 2021, S. 1365). Diese Fragestellung ist insbesondere an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) mit ihrer „Anwendungsorientierung in Lehre und Forschung“ (HAW o. J.) nicht neu. Durch die Digitalisierung wird Hochschullehre aber seit einigen Jahren neu gedacht – eine Tendenz, die aufgrund der COVID-19-Pandemie und der damit verbundenen Änderungen verstärkt wurde (Gebbing et al., 2021, S. 1365/1375; Lenz & Cremer, 2022, S. 5).

Als Professorin mit dem Lehrgebiet Sprach- und Übersetzungswissenschaft Englisch (mit dem Schwerpunkt Fachsprache Wirtschaft/Recht) am Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation (ITMK) der Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften (F03) der Technischen Hochschule Köln (TH Köln) wurde ich zu einem frühen Zeitpunkt meiner Lehrtätigkeit mit der Aufgabe konfrontiert, meine Lehre innerhalb einer Woche auf Online-Lehrformate umzustellen. Trotz der damit verbundenen Herausforderungen stellte sich schnell heraus, dass die digitale Lehre auch Vorteile bot. Schon bald fragte ich mich daher, welche Elemente der durch die Pandemie erzwungenen Veränderungen ich beibehalten wollte.

Aus diesem Grund nahm ich die Einladung des Teams Hochschuldidaktik des Zentrums für Lehrentwicklung (ZLE) zur Mitwirkung am Forschungsprojekt *Wirkfaktoren und Good Practice bei der Gestaltung hybrider Lernräume (HybridLR)* gern an. Durch eine systematische Erforschung der Lösungsansätze und Wirkfaktoren bei der Gestaltung hybrider Lernräume versprach ich mir Erkenntnisse für eine Optimierung meiner Lehre – sowohl während als auch in der Zeit nach der Pandemie.

2 Projektbeschreibung und Lehrveranstaltungen

2.1 Projektbeschreibung

Im Verbundprojekt *Wirkfaktoren und Good Practice bei der Gestaltung hybrider Lernräume (HybridLR)* der TH Köln und des Leibniz-Instituts für Wissensmedien in Tübingen wird erforscht, „wie hybride Lernräume aussehen müssen, damit Studierende möglichst gut lernen können“ (HybridLR o. J.).

Dabei geht es um die Generierung und empirische Überprüfung innovativer Bildungsprozesse unter Verwendung digitaler Medien sowie um die effektive Organisation des Gestaltungsprozesses. Ziel des Vorhabens ist es, mithilfe von Design-Based Research, Entwurfsmustern und Scholarship of Teaching and Learning offene, anpassungsfähige und vielgestaltige hybride Lernräume zu schaffen, weiterzuentwickeln, die Gelingensbedingungen in einem iterativen Prozess empirisch zu untersuchen und die Erkenntnisse für einen effektiven Wissenstransfer aufzubereiten. (HybridLR o. J.)

Folgende Überlegungen zu hybriden Lernräumen sind im Rahmen dieses Projekts relevant:

Mit der zunehmenden Nutzung digitaler Medien in der Hochschullehre verändert sich auch der „Raum“, in dem Lehren und Lernen an Hochschulen stattfindet. Durch die gezielte Verknüpfung physischer und digitaler Lernumgebungen entstehen hybride Lernräume, in denen Lehr- und Lernszenarien zeit- und ortsvielfältig in unterschiedlichsten Personenkonstellationen umgesetzt werden können. (Metavorhaben o. J.)

In einem einleitenden Design-Workshop zu Beginn des Jahres 2021 erarbeitete ich gemeinsam mit anderen Lehrenden und den Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des ZLE ein Konzept zur Durchführung meines Projekts.

Bei diesem Workshop traf ich die Entscheidung, in einem meiner Übersetzungskurse eine digitale Gruppenarbeit durchzuführen. In der Vergangenheit – zu Zeiten vor der Pandemie, in denen noch Präsenzlehre stattfand – wurde meine Nachfrage, ob eine Gruppenarbeit gewünscht sei, häufig verneint. Aus diesem Grund nahm ich meist davon Abstand. Dennoch war ich stets davon überzeugt, dass Gruppenarbeit in der Hochschullehre gewinnbringend eingesetzt werden kann. Der Einsatz von Gruppenarbeit im digitalen Raum schien mir angesichts der Pandemie, durch die die Studierenden sehr viele Möglichkeiten der Kontaktaufnahme verloren, sehr förderlich für die Entwicklung ihrer Kompetenzen zu sein – sowohl auf fachlicher als auch auf sozialer Ebene.

Das hybride Element bei diesem Projekt sollte die Konstellation sein, dass die Studierenden sich physisch an unterschiedlichen Standorten befanden und zugleich online in Kleingruppen eine Aufgabe bearbeiteten. Ich rechnete durchaus mit dem Widerstand einiger Studierender und war mir der Tatsache bewusst, dass nicht alle dazu bereit sein würden, an der digitalen Gruppenarbeit teilzunehmen. Aufgrund der vorteilhaften Auswirkungen, die sich durch eine bestimmte Vorgehensweise für die Kompetenzen der Studierenden ergeben können, wollte ich dieses Risiko jedoch in Kauf nehmen.

2.2 Lehrveranstaltungen

Im Sommersemester 2021 führte ich daraufhin digitale Gruppenarbeiten in meinen Lehrveranstaltungen Übersetzen I aus F1/F2 (Englisch) und Übersetzen II aus F1/F2 (Englisch)¹ durch.

Die Entscheidung zur Durchführung einer digitalen Gruppenarbeit in meiner Übersetzungsübung Übersetzen I aus F1/F2 (Englisch) beruhte darauf, dass diese Übersetzungsübung eine Pflichtveranstaltung im Bachelorstudiengang Mehrsprachige Kommunikation ist. Die Studierenden müssen also – in Abhängigkeit von ihrer Sprachkombination – die Lehrveranstaltung für ihre erste oder zweite Fremdsprache belegen. In dieser Übersetzungsübung werden sie, nachdem sie zuvor in einer Vorlesung in die theoretischen Grundlagen der Translation eingeführt wurden, zum ersten Mal in ihrem Studium mit der Übersetzungspraxis konfrontiert. Die Kurse umfassen üblicherweise ungefähr 20 bis 30 Studierende. Da es sich um eine Pflichtveranstaltung handelt, ist bezüglich Interesse an der Übersetzung und Eignung für dieses Fach eine große Heterogenität der Studierenden festzustellen. Parallel zu den Beobachtungen von Lenz und Cremer (2022, S. 5) in Bezug auf die bei vielen Studierenden trotz formaler Hochschulreife fehlende mathematische Schulbildung und zu der Untersuchung von Castro-Leschling et al. (2022, S. 786) zur Deutschkompetenz von Studierenden der Rechtswissenschaften ist hinsichtlich der Sprachkompetenz in dem betreffenden Kurs festzustellen, dass ein Teil der Dritt- bzw. Viertsemester nicht die für den Besuch des Kurses erforderlichen grundlegenden Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse hat. Nach meiner Erfahrung können diese fehlenden Kenntnisse einerseits dazu führen, dass sich die Studierenden bei Übersetzungen in die deutsche Sprache überfordert fühlen. Es ist aber andererseits auch möglich, dass die Studierenden das Fehlen dieser Kenntnisse nicht wahrnehmen, ihre eigene Kompetenz also falsch einschätzen und denken, eine Teilnahme an der Lehrveranstaltung sei entbehrlich. In beiden Fällen ist es häufig schwierig, das Interesse der Studierenden zu wecken und im Verlauf des Jahreskurses aufrechtzuerhalten. Aus diesen Gründen schien mir der Kurs für eine digitale Gruppenarbeit und die damit einhergehenden Fragestellungen gut geeignet zu sein.

Ursprünglich hatte ich geplant, an zwei Terminen eine digitale Gruppenarbeit im Anfänger*innen-Kurs durchzuführen. Im Verlauf des Semesters fasste ich den Entschluss, nur an einem Termin eine digitale Gruppenarbeit im Anfänger*innen-Kurs anzubieten und das Projekt auf Studierende in den beiden Parallelkursen der Übersetzungsübung Übersetzen II aus F1/F2 (Englisch), also Pflichtkurse in einer fortgeschrittenen Phase des Studiums, auszudehnen. Diese Studierenden mit dem im Bachelorstudiengang Mehrsprachige Kommunikation wählbaren Studienschwerpunkt Translation zeigen in der Regel eine hohe Affinität zur Übersetzung und eine größere Homogenität bezüglich ihrer translatorischen Fertigkeiten. Deshalb hielt ich es für möglich, dass eine digitale Gruppenarbeit von den Studierenden auf andere Weise angenommen und durchgeführt werden könnte.

Beide Lehrveranstaltungen sind so konzipiert, dass die Studierenden zur Vorbereitung der Termine der Lehrveranstaltung einen in der ILIAS-Gruppe des jeweiligen Kurses bereitgestellten Text übersetzen. Nach Beginn der COVID-19-Pandemie fand die Lehre per Zoom-Sitzung statt, sodass ich meinen Bildschirm mit den Studierenden teilen konnte. Während der Lehrveranstaltungen bat ich die Studierenden der Reihe nach darum, einen Satz ihres vorbereiteten Lösungsvorschlags in den Chat zu kopieren und vorzulesen. Diesen Satz übernahm ich in den gemeinsamen Lösungsvorschlag, den ich auf meinem Bildschirm in dem CAT-Tool² Memsource für alle Übungsteilnehmer*innen anzeigte. Alle Studierenden waren anschließend dazu aufgefordert, über den Vorschlag nachzudenken und Verbesserungsvorschläge zu machen, Alternativen zu nennen oder gegebenenfalls Fragen zu stellen. Auf diese Weise entstand Satz für Satz ein gemeinsamer Übersungsvorschlag, den ich den Studierenden anschließend in der ILIAS-Gruppe zur Verfügung stellte.

Diese übliche Vorgehensweise sollte durch die digitale Gruppenarbeit neue Impulse erhalten. Es war mein Ziel, den Studierenden mehr Verantwortung für die Gestaltung der Lehrveranstaltungen zu übertragen und die gewohnten Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen.

3 Forschungsfragestellung

Mein Erkenntnisinteresse bezog sich einerseits auf die Einstellung der Studierenden zu ihrer Motivation und zu Gruppenarbeit, insbesondere zu digitaler Gruppenarbeit. Andererseits interessierte mich auch, wie die Studierenden die Beeinflussung ihrer Übersetzungs- und Sozialkompetenz durch die Teilnahme an der digitalen Gruppenarbeit einschätzten.

¹ F1 = Fremdsprache 1, F2 = Fremdsprache 2

² CAT-Tool = Computer Assisted Translation Tool (Tool für die computergestützte Übersetzung)

3.1 Gruppenarbeit und digitaler Raum

Nach dem aktuellen Forschungsstand ist der Einsatz von studentischen Gruppenarbeiten in Bezug auf das fachliche und das soziale Lernen sowohl mit Chancen als auch mit Risiken verbunden (Gössling, 2020, S. 185). Danach besteht einerseits das Risiko, dass die Studierenden Inhalte von Kommiliton*innen, die sie selbst noch nicht vollständig verstanden haben, lernen (Gössling, 2020, S. 185). Andererseits besteht die Chance, dass die Studierenden einander bei vergleichbaren Schwierigkeiten mit der Materie die Inhalte verständlicher erklären können als Expert*innen, da ihr Vorwissen ähnlich ist und sie eher auf Gemeinsprache als auf Fachsprache zurückgreifen (Gössling, 2020, S. 185).

Grundsätzlich zielt die moderne Hochschuldidaktik darauf ab, dass die Studierenden eher intrinsisch als extrinsisch motiviert sind bzw. werden (Brauer, 2014, S. 114/115). Geeignete Methoden dazu sind die Unterstützung der Autonomie oder Selbstbestimmung der Studierenden, die Förderung der Kompetenz oder Wirksamkeit der Studierenden und die Erhöhung der sozialen Eingebundenheit oder sozialen Zugehörigkeit der Studierenden (Deci & Ryan, 1993, S. 229/236). Gruppenarbeit kann zur Erfüllung dieser „drei psychologischen Grundbedürfnisse“ beitragen (Gössling, 2020, S. 185) und sich insofern sehr positiv auf die Motivation der Studierenden auswirken (Gössling, 2020, S. 185; Feick & Alm, 2021, S. 518). Zudem entspricht das Lernen in Gruppen in hohem Maße den Anforderungen in der beruflichen Praxis (Gössling, 2020, S. 185).

Bei digitalen Gruppenarbeiten besteht die Besonderheit, dass die Studierenden sich an verschiedenen Orten befinden und dennoch gemeinsam an einem Projekt arbeiten. Die Bedeutung dieser Form der Gruppenarbeit hat pandemiebedingt seit dem Jahr 2020 zugenommen (Feick & Alm, 2021, S. 517). In den Videokonferenzsystemen verschiedener Anbieter besteht die Möglichkeit der Einrichtung von Breakout-Räumen. Diese Breakout-Räume kann man als „virtuelle Arbeitsräume für Kleingruppen innerhalb von Webkonferenzsystemen“ (Feick & Alm, 2021, S. 517) oder als „virtual space which is separate from the main online tutorial room“ (Chandler, 2016, S. 16) definieren. Bei dem Videokonferenzsystem Zoom können die Breakout-Räume entweder automatisch oder manuell zugewiesen werden, zudem kann man den Teilnehmenden die Auswahl eines Breakout-Raums gestatten. Für den sogenannten ‚Host‘ als Leiter*in der Zoom-Sitzung ist jederzeit sichtbar, wer sich in welchem Breakout-Raum befindet. Die Lehrperson kann als Host jedem Breakout-Raum beitreten und sie kann zudem von den teilnehmenden Studierenden mit einer Hilfunktion in einen einzelnen Breakout-Raum gerufen werden. Durch die Verwendung von Breakout-Räumen befinden sich die Studierenden gewissermaßen in einem ‚geschützten Raum‘: Sie wissen, dass ihre Beiträge zur Diskussion nur von ihren im selben Breakout-Raum anwesenden Kommiliton*innen gehört werden können, und sind dadurch eventuell entspannter als in einer größeren Gruppe (Chandler, 2016, S. 16/19). Andererseits ist es möglich, dass Studierende sich beobachtet und unter Druck gesetzt fühlen oder durch die digitale Umgebung sogenannten „Technostress“ empfinden (Gebbing et al., 2021, S. 1375).

Die Auswahl meiner Forschungsfragen wurde durch die folgenden Faktoren bedingt:

- die durch die Covid-19-Pandemie verursachte räumliche Trennung der Studierenden und der Lehrenden in den Lehrveranstaltungen,
- der wahrgenommene schlechte Ruf von Gruppenarbeit bei vielen Studierenden und
- die in meinen Lehrveranstaltungen gemachte Beobachtung, dass fortgeschrittene Studierende in ihrem Schwerpunktbereich eine höhere Motivation erkennen lassen.

Im Rahmen meiner Mitarbeit im Projekt HybridLR wollte ich herausfinden, ob digitale Gruppenarbeit (neben Gruppenarbeit in Präsenz) eine Methode zur Aktivierung der Studierenden nicht nur während der Pandemie, sondern auch bei einer Rückkehr in den Präsenzmodus darstellen könnte. Im Laufe des Projekts stellte ich mir zudem die Frage, ob es hierbei Unterschiede zwischen Studierenden in verschiedenen Phasen des Studiums gibt.

Meine Forschungsfragen lauteten daher:

- Sind Studierende dazu motiviert, trotz verschiedener Standorte gemeinsam an einem Projekt in Form einer digitalen Gruppenarbeit zu arbeiten?
- Ist mit fortschreitender Spezialisierung der Studierenden eine stärkere Aktivierung und Akzeptanz bei Durchführung einer digitalen Gruppenarbeit festzustellen?

Die digitale Gruppenarbeit konzipierte ich dergestalt, dass eine Beantwortung dieser Fragen möglich war.

3.2 Sozial- und Fachkompetenz

Zugleich wollte ich überprüfen, inwiefern die Studierenden einen Einfluss der digitalen Gruppenarbeit auf ihre Sozialkompetenz und ihre Fachkompetenz – insbesondere Übersetzungskompetenz – feststellen konnten.

Die Definitionen von Sozialkompetenz unterscheiden sich je nach Fachdisziplin stark voneinander. So definieren Baethge et al. (2006, S. 47) aus bildungswissenschaftlicher Perspektive Sozialkompetenz als „die Gesamtheit der Fähigkeiten eines Individuums, die in kooperativen Situationen erforderlich sind, um im Umgang mit anderen sich bewegen und erfolgreich handeln zu können“. In der Psychologie wird unter anderem die folgende Definition verwendet: „multidimensional construct, consisting of a variety of behavioral and cognitive variables, as well as aspects of emotional adjustment useful and necessary to developing adequate social relations and obtaining desirable outcomes“ (Merrell, 1994, S. 214). Im Bereich der Wirtschaftswissenschaften wird Sozialkompetenz häufig mit Leistungs- und Arbeitsfähigkeit assoziiert. So liegt der Fokus der Sozialkompetenz auf der „Fähigkeit und Bereitschaft, mit sich selbst und anderen konstruktiv, eigenbestimmt, kooperativ und situationsgerecht umzugehen“ (Wunderer & Dick, 2002, S. 365). Euler und Bauer-Klebl (2008, S. 18) bieten eine Kombination dieser Annahmen in folgender Definition an: Unter Sozialkompetenz lässt sich die „Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen“ verstehen.

Die Kultusministerkonferenz verwendet in ihrer Handreichung zum berufsbezogenen Unterricht folgende Definition:

Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz sind immanenter Bestandteil von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. (KMK, 2021, S. 15)

Gemeinsames Merkmal dieser Definitionen ist der Handlungsaspekt, den eine Person durchlaufen muss, damit sie soziale Kompetenzen erwirbt.

Meine These war, dass durch eine eventuelle verstärkte Aktivierung der Studierenden während der digitalen Gruppenarbeit dieser Handlungsaspekt gefördert wird. Daher ist die Frage nach der Förderung der Sozialkompetenz in die Umfragen eingeflossen.

Die Definition von Fachkompetenzen und der Erwerb dieser Kompetenzen können sich je nach Ausbildungs- oder Studienziel stark unterscheiden.

Ein allgemeiner Vorschlag ist der Handreichung der Kultusministerkonferenz zum berufsbezogenen Unterricht zu entnehmen. Danach ist Fachkompetenz die „Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (KMK, 2021, S. 15).

In der Übersetzungswissenschaft gibt es zahlreiche Definitionen der Fachkompetenz, aus denen ersichtlich wird, dass die übersetzerische Tätigkeit verschiedene Kompetenzbereiche betrifft. Beispielhaft seien an dieser Stelle das Modell der PACTE-Gruppe (2003) und das Modell von Kiraly (2013) erwähnt. Im Rahmen dieser Arbeit soll die Definition des EMT-Netzwerks³ als Referenz dienen. Bei dem EMT-Netzwerk handelt es sich um ein Partnerschaftsprojekt zwischen der Europäischen Kommission und Hochschuleinrichtungen, die Masterstudiengänge im Bereich Übersetzen anbieten (EMT Label o. J.). Die Generaldirektion Übersetzung verleiht denjenigen Hochschulprogrammen, die den vereinbarten Berufsstandards und Markterfordernissen gerecht werden, das EMT-Label als Gütezeichen (EMT Label o. J.). Der Masterstudiengang Fachübersetzen des ITMK der TH Köln ist Mitglied des EMT-Netzwerks (ITMK Fachübersetzen o. J.; EMT Mitglieder o. J.), sodass die Definition dieses Netzwerks auch für die auf den Masterstudiengang Fachübersetzen vorbereitenden Übersetzungskurse im Bachelorstudiengang relevant ist.

Im Jahr 2009 wurde erstmalig ein „Kompetenzprofil von Translatoressen, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation“ durch das EMT-Netzwerk veröffentlicht (EMT-Expertengruppe, 2009, S. 1; EMT-Rat, 2017, S. 2). Unter „Kompetenz“ wird darin „die Gesamtheit der Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnisse, Vorgehens- und (sozialen) Verhaltensweisen, die für die Erledigung einer bestimmten Aufgabe unter gegebenen Umständen erforderlich sind“, verstanden (EMT-Expertengruppe, 2009, S. 3). Der im Jahr 2017 herausgegebene Kompetenzrahmen baut auf diesem Profil aus dem Jahr 2009 auf, da es sich zu einem der wichtigsten Maßstäbe für Ausbildung und Kompetenzen in der Übersetzungsbranche entwickelt hat (EMT-Rat, 2017, S. 2). Zugleich werden im Kompetenzrahmen 2017 auch die Veränderungen berücksichtigt, die sich durch technologischen Wandel – wie maschinelle Übersetzung und andere Sprachtechnologien – und weiterentwickelte

³ EMT = European Master's in Translation (Europäischer Master Übersetzen)

Marktanforderungen ergeben haben (EMT-Rat, 2017, S. 2). Krüger (2018, S. 108) verweist auf „die durch Digitalisierung und Datafizierung bedingten beruflichen Kompetenzverschiebungen“, die sich in der neueren Version des Kompetenzprofils deutlich zeigen. Im Profil sind die folgenden fünf Hauptkompetenzbereiche definiert (EMT-Rat, 2017, S. 4):

- Sprache und Kultur (Transkulturelles und soziolinguistisches Bewusstsein und kommunikative Fähigkeiten): „Diese Kompetenz umfasst alle allgemeinen oder sprachbezogenen linguistischen, soziolinguistischen, kulturellen und transkulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für eine hohe Übersetzungskompetenz bilden. Sie ist die Triebkraft hinter allen anderen hier beschriebenen Kompetenzen.“ (EMT-Rat, 2017, S. 6)
- Übersetzen (Strategische, methodische und thematische Kompetenz): „Die übersetzerische Kompetenz ist das Herzstück der in diesem Referenzrahmen definierten Kompetenzen für die Erbringung von Übersetzungsdiestleistungen. Sie ist im weitesten Sinne zu verstehen und bezieht sich nicht nur auf den Bedeutungstransfer zwischen zwei Sprachen (auch über Relaisprachen), sondern umfasst darüber hinaus alle strategischen, methodischen und thematischen Kompetenzen, die vor, während und nach der eigentlichen Transferphase ins Spiel kommen – von der Textanalyse bis zur abschließenden Qualitätskontrolle.“ (EMT-Rat, 2017, S. 7)
- Technologie (Werkzeuge und Anwendungen): „Diese Kompetenz umfasst alle Kenntnisse und Fertigkeiten, die bei der Anwendung gegenwärtiger und künftiger Übersetzungstechnologien im Übersetzungsprozess zum Einsatz kommen. Dazu gehören auch Grundkenntnisse der MÜ-Technologien und die Fähigkeit, die maschinelle Übersetzung bedarfsorientiert einzusetzen.“ (EMT-Rat, 2017, S. 9)
- Persönliche und interpersonelle Kompetenz: „Dieser Kompetenzbereich umfasst all jene allgemeinen Fertigkeiten, die häufig als ‚Soft Skills‘ bezeichnet werden und die die Anpassungsfähigkeit und die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen verbessern.“ (EMT-Rat, 2017, S. 10)
- Dienstleistungskompetenz: „Diese Kompetenz erstreckt sich auf alle Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Ausführung der Übersetzung und generell der professionellen Erbringung von Sprachendienstleistungen – von Kundenorientierung und Verhandlungsführung bis hin zu Projektmanagement und Qualitätssicherung.“ (EMT-Rat, 2017, S. 11)

Für vier dieser Kompetenzbereiche wird detailliert aufgelistet, wozu die Studierenden bei Erfüllen der Anforderungen in der Lage sind (EMT-Rat, 2017, S. 8–11). Bei der Betrachtung der einzelnen Fähigkeiten zeigt sich, dass viele davon im Rahmen der digitalen Gruppenarbeit einschlägig sind: So ist die Kompetenz ‚Sprache und Kultur‘ zweifelsohne die grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss der im Rahmen des Projekts einbezogenen Kurse des Bachelorstudiengangs. Im Rahmen der Kompetenz ‚Übersetzen‘ sind vor allem die Aspekte der Analyse des Ausgangstexts, der Formulierung des Zieltextes, der Beurteilung der Relevanz und Zuverlässigkeit von Informationsquellen (insbesondere Paralleltexten), der Aneignung von übersetzungsrelevantem Wissen, der Befolgung des Übersetzungsauftrags sowie der Überprüfung der eigenen Arbeit und der Arbeit anderer Personen einschlägig. Bezuglich der Kompetenz ‚Technologie‘ ist die Nutzung der wichtigsten IT-Anwendungen und eine schnelle Einarbeitung in neue Werkzeuge und IT-Ressourcen hervorzuheben. Die ‚Persönliche und interpersonelle Kompetenz‘ kann hinsichtlich der durchgeführten digitalen Gruppenarbeit auf Zeitmanagement und Bewältigung von Stressbelastung sowie Arbeit im Team in einer virtuellen Umgebung unter Nutzung aktueller Kommunikationstechnologien bezogen werden. Schließlich ist in gewisser Weise sogar die ‚Dienstleistungskompetenz‘ unter dem Stichpunkt des Erkennens der Ziele und Intentionen der beteiligten Akteure (in diesem Fall meiner Ziele und Intentionen) relevant, wenn auch in geringerem Maße.

Diese unterschiedlichen Kompetenzbereiche habe ich in der Umfrage zusammenfassend als Übersetzungskompetenz bezeichnet, auch wenn sich die Studierenden während der Teilnahme an den Umfragen vermutlich nicht der breit gefächerten Aspekte dieses Begriffs bewusst waren.

Meine diesbezügliche Forschungsfrage lautete:

Wie bewerten die Studierenden die digitale Gruppenarbeit, insbesondere hinsichtlich des Einflusses auf ihre Sozialkompetenz und ihre Übersetzungskompetenz?

4 Didaktische Konzeption der digitalen Gruppenarbeit

Bei der Planung der digitalen Gruppenarbeiten wurde ich durch die Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des ZLE begleitet. Im Wesentlichen ging ich bei vielen Aspekten der Ausgestaltung intuitiv vor, da ich mich zu diesem Zeitpunkt noch nicht mit den in Abschnitt 3 dargelegten theoretischen Ausführungen zu digitalen Gruppenarbeiten befasst hatte.

Die Vorgehensweise in der Übersetzungsübung für Anfänger*innen unterschied sich in einigen Punkten von der Vorgehensweise in der Übersetzungsübung für Fortgeschrittene.

4.1 Übersetzungsübung für Anfänger*innen

Die digitale Gruppenarbeit in der Lehrveranstaltung Übersetzen I aus F1/F2 (Englisch) war in Phasen der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung unterteilt.

4.1.1 Vorbereitung

Zur Vorbereitung der Studierenden stellte ich das Projekt HybridLR und meine Teilnahme daran in der Lehrveranstaltung vor dem für die digitale Gruppenarbeit geplanten Termin vor und erläuterte den Sinn der Gruppenarbeit.

Dabei zeigte ich die Learning Outcomes auf und verwies insbesondere darauf, dass das Berufsleben in hohem Maße von Teamarbeit geprägt ist und dass durch die digitale Gruppenarbeit eine Verbesserung der Sozialkompetenz und eine Aktivierung erreicht werden kann – Eigenschaften, die für die in der übersetzerischen Berufspraxis meist erforderliche Teamarbeit sehr wichtig sind. Auch die Möglichkeit einer Verbesserung der Übersetzungskompetenz durch eine stärkere Einbindung bei der digitalen Gruppenarbeit und durch mehr Verantwortung für das Ergebnis (in Form eines Übersetzungsvorschlags) stellte ich heraus.

Zudem informierte ich darüber, dass die digitale Gruppenarbeit im Rahmen des Projekts beforscht werden solle und zu diesem Zweck eine Umfrage per ILIAS durchgeführt werde. In Bezug auf die geplante ILIAS-Umfrage zur digitalen Gruppenarbeit versicherte ich den Studierenden, dass sie als Teilnehmende anonym bleiben würden.

Weiterhin betonte ich, dass die Teilnahme an der digitalen Gruppenarbeit – ebenso wie die sonstige Teilnahme an der Lehrveranstaltung – freiwillig sei und sich nicht auf die Notengebung auswirken werde.⁴ Die Tatsache, dass die digitale Gruppenarbeit unbenotet bleiben würde, schien mir sehr wichtig für eine freie Entfaltung der Teilnehmenden in dieser nicht ganz gewöhnlichen Situation zu sein.

Schließlich war es mir wichtig, den Studierenden gegenüber zu kommunizieren, dass ich durchaus Verständnis für negative Assoziationen zu dem Thema ‚Gruppenarbeit‘ habe. Es ist bekannt, dass die Studierenden häufig in der Schule oder im Studium schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeit gemacht haben, weil nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen Verantwortung übernehmen – dabei handelt es sich um das sogenannte „Trittbrettfahrerproblem“ (Gössling, 2020, S. 184). Auch hegen viele Studierende Ängste aufgrund der neuen Situation und der Zusammenarbeit mit ihnen unbekannten Kommiliton*innen. Ich sprach deshalb mit den Studierenden darüber, dass ich Vorbehalte und Sorgen nachvollziehen konnte, die positiven Auswirkungen der geplanten digitalen Zusammenarbeit aber für wichtiger hielt.

Wie auch bei den regulär durchgeführten Terminen stellte ich vorab einen Text in der ILIAS-Gruppe zur Verfügung, den die Studierenden übersetzen sollten. Diesen Text mit ungefähr 250 Wörtern unterteilte ich in drei bzw. vier Abschnitte mit farblicher Kennzeichnung, sodass die Textaufteilung für Dreier-Gruppen und für Vierer-Gruppen deutlich wurde. Zudem richtete ich Etherpads und eine anonyme Umfrage in ILIAS ein.

4.1.2 Durchführung

Die Durchführung der digitalen Gruppenarbeit unterteilte ich in verschiedene zeitliche Abschnitte.

Die ersten 5 Minuten der Lehrveranstaltung in der gemeinsamen Zoom-Sitzung nutzte ich für die Begrüßung der Studierenden, die erneute Herausstellung der Learning Outcomes und eine Darlegung der Vorgehensweise bei der digitalen Gruppenarbeit.

Während der folgenden 40 Minuten fand das wichtigste Element der digitalen Gruppenarbeit statt, die Arbeit in Kleingruppen. Zu diesem Zweck erfolgte zunächst nach dem Zufallsprinzip durch Zoom eine Einteilung in Breakout-Räume mit drei bis vier Studierenden. Dabei entschied ich mich bewusst gegen eine Zusammenstellung der Gruppen nach bestimmten Kriterien, denn damit wäre unter Umständen bei den Studierenden die Vorstellung entstanden, sie könnten auf die Auswahl ihrer Gruppenmitglieder Einfluss nehmen. Nach meiner Erfahrung wählen die Studierenden bei Gruppenarbeiten in Präsenz ihre Gruppenmitglieder häufig selbst aus oder sitzen schon mit denjenigen Kommiliton*innen zusammen, die sie ohnehin kennen bzw. mögen und mit denen sie folglich auch gern zusammenarbeiten möchten. In der Berufspraxis wird jedoch in der Regel keine

⁴ Ausschlaggebend für die Abschlussnote in dem Übersetzungskurs war – wie auch sonst in meinen Übersetzungskursen – die Klausur am Ende des Semesters.

Gruppenzusammenstellung nach Sympathie erfolgen, insofern betrachtete ich die zufällige Zusammenstellung der Gruppen als die Vorgehensweise mit der größten Praxisnähe.

Die gemeinsame Arbeit an der Übersetzung fand in dem ILIAS-Etherpad statt, das ich zuvor für jede Gruppe eingerichtet hatte. Ich besuchte zu Beginn der Gruppenarbeit jede Gruppe in ihrem Breakout-Raum und gab den Link zu ihrem jeweiligen Etherpad im Chat bekannt. Zudem erhielten alle Studierenden die vorgesehene Aufteilung für eine Bearbeitung durch drei bzw. vier Gruppenmitglieder und eine Übersicht zur Vorgehensweise mit zeitlicher Gliederung.

Alle Studierenden der jeweiligen Gruppe kopierten unter Beachtung dieser vorgegebenen Aufteilung einen Teil ihrer vorbereiteten Übersetzung in das Etherpad. Ich hatte ihnen vorgeschlagen, etwa 20 Minuten lang Verbesserungsvorschläge für die Texte ihrer Kommiliton*innen zu machen – dabei ist im Etherpad durch farbliche Markierungen zu erkennen, welche Person welchen Teil des Textes verfasst bzw. korrigiert hat. Im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeit sollten die Gruppenmitglieder ungefähr 20 Minuten lang den Text mit den Korrekturen besprechen und sich auf einen gemeinsamen Übersetzungsvorschlag einigen. Die Studierenden konnten mich jederzeit über die Hilfefunktion in Zoom rufen, zudem besuchte ich alle Gruppen nach der Hälfte der Zeit in ihrem jeweiligen Breakout-Raum.

In den folgenden 40 Minuten der Lehrveranstaltung kehrten wir alle in die zentrale Zoom-Sitzung zurück und arbeiteten gemeinsam. Dabei wurden die Übersetzungen nicht vollständig präsentiert. Vielmehr präsentierte jede Gruppe ihren Lösungsvorschlag im Etherpad und wies auf bei der Arbeit aufgetretene Übersetzungsprobleme und die dafür gewählte Lösungsstrategie hin. Die präsentierende Person jeder Gruppe, die ihren Bildschirm teilte, wurde nach dem Zufallsprinzip mit einem ‚Glücksrad‘-Tool⁵ ausgewählt. Alle anderen Studierenden der jeweiligen Gruppe und der anderen Gruppen konnten Stellungnahmen zu den Ausführungen abgeben.

Schließlich führte ich in den letzten 5 Minuten die vorbereitete anonyme Umfrage in ILIAS durch. Dabei sollten sich die Studierenden spontan zu ihren Eindrücken bezüglich der digitalen Gruppenarbeit äußern.

4.1.3 Nachbereitung

Im Nachgang zur Lehrveranstaltung erstellte ich unter Verwendung der verschiedenen Lösungsvorschläge in den Etherpads eine gemeinsame Musterlösung, da eine fehlerfreie und verbindliche Version für die Klausurvorbereitung – auch für diejenigen Studierenden, die nicht an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen hatten – vorliegen sollte.

Am Ende des Semesters führte ich erneut eine anonyme Umfrage in ILIAS durch. Durch diese Umfrage wollte ich die Einstellung der Studierenden in Bezug auf digitale Gruppenarbeit und Gruppenarbeit im Allgemeinen erfassen, unabhängig von ihrer Teilnahme an der digitalen Gruppenarbeit.

4.2 Übersetzungsübung für Fortgeschrittene

Aufgrund der Erfahrungen mit digitaler Gruppenarbeit in der Übersetzungsübung für Anfänger*innen nahm ich bei der Gestaltung der digitalen Gruppenarbeit in der Lehrveranstaltung Übersetzen II aus F1/F2 (Englisch) einige Korrekturen vor.

4.2.1 Vorbereitung

In der Phase der Vorbereitung ging ich im Wesentlichen wie bei der vorherigen Lehrveranstaltung vor. Allerdings wählte ich einen längeren Text mit ungefähr 350 Wörtern aus, weil ich die Studierenden in einem fortgeschrittenen Stadium des Studiums nicht unterfordern wollte.

4.2.2 Durchführung

Bei der Durchführung der digitalen Gruppenarbeit verlängerte ich die Zeit für die Begrüßung und die Einführung auf 10 Minuten und gab den Studierenden auch für die abschließende anonyme Umfrage in ILIAS 10 Minuten Zeit. Die Zeit für die Arbeit in den Gruppen ließ ich mit 40 Minuten unverändert, setzte aber für die gemeinsame Besprechung nur 30 Minuten an.

Ich änderte die Vorgehensweise dahingehend ab, dass nun nicht mehr alle Gruppen ihren Lösungsvorschlag durch ein ausgewähltes Mitglied präsentierten, sondern dass alle Mitglieder nur einer ausgewählten Gruppe den gemeinsamen

⁵ <https://de.piliapp.com/random/wheel/>

Lösungsvorschlag präsentierten. Die Auswahl der Gruppe erfolgte wiederum nach dem Zufallsprinzip mit dem erwähnten „Glücksrad“-Tool.

4.2.3 Nachbereitung

Auch die Nachbereitung der digitalen Gruppenarbeit blieb im Wesentlichen unverändert. Bei der Erstellung der gemeinsamen Musterlösung stützte ich mich allerdings in höherem Maße auf den Lösungsvorschlag der Gruppe, die in der Lehrveranstaltung präsentierte hatte.

5 Methodisches Vorgehen: Forschungsdesign

Für mein Projekt wählte ich die Methode eines qualitativen Experiments. Kleining (1991, S. 263) zufolge sind Experiment und Beobachtung wissenschaftliche Grundmethoden, die in vielen Bereichen zum Fortschritt der Erkenntnisse beigetragen haben. Nach der Definition von Kleining (1991, S. 264) ist das qualitative Experiment der „nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in eine (soziale, psychische) Gegebenheit zur Erforschung ihrer Struktur“. Dabei kann die forschende Person sich eher aktiv oder eher rezeptiv gegenüber dem Forschungsgegenstand verhalten – in Abhängigkeit davon spricht man von einem Experiment oder von einer Beobachtung (Kleining, 1991, S. 264). Während bei qualitativen Experimenten komplexe Zusammenhänge erkundet werden, findet bei quantitativen Experimenten eine Vereinfachung statt (Kleining, 1991, S. 264).

Anhand der Methode des qualitativen Experiments führte ich zunächst die digitale Gruppenarbeit in drei Übersetzungskursen durch und erfasste anschließend die Bewertung der teilnehmenden Studierenden zu dieser digitalen Gruppenarbeit in einer Umfrage. Zudem hatten alle Studierenden des Übersetzungskurses – unabhängig von ihrer Teilnahme an der digitalen Gruppenarbeit – am Ende des Semesters die Gelegenheit dazu, ihre Meinung zu Gruppenarbeit im Allgemeinen und zu digitaler Gruppenarbeit im Besonderen in einer Umfrage zu äußern.

5.1 Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurden in allen drei Kursen zum einen ILIAS-Umfragen verwendet, bei denen die Studierenden die Fragen online anonym beantworteten – die erste Umfrage fand direkt nach Durchführung der digitalen Gruppenarbeit, die zweite Umfrage fand zum Semesterende statt. Zum anderen dienten auch meine in Notizen festgehaltenen Beobachtungen der einzelnen Lehrveranstaltungen als Datenbasis.

5.1.1 Umfragen

Die Umfragen nach Durchführung der digitalen Gruppenarbeit richteten sich nur an diejenigen Studierenden, die in der jeweiligen Lehrveranstaltung an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen hatten. Die Studierenden waren in der vorangegangenen Lehrveranstaltung über die Durchführung der Umfrage informiert worden, zudem hatte ich sie zu Beginn der betreffenden Lehrveranstaltung bei meinem Überblick über den Ablauf der digitalen Gruppenarbeit an die Umfrage erinnert. An der Umfrage in der Lehrveranstaltung für Anfänger*innen nahmen acht Studierende teil, ein*e Studierende*r beteiligte sich nicht an der Umfrage. In der Lehrveranstaltung für Fortgeschrittene nahmen im ersten Kurs sieben Studierende teil, ein*e Studierende*r war vermutlich aufgrund technischer Probleme aus der digitalen Gruppenarbeit ausgeschieden. Im zweiten Kurs beteiligten sich zwölf Studierende an der Umfrage, während sich drei Studierende gegen eine Teilnahme entschieden. Die Umfragen waren nur während des kurzen Zeitfensters (5 Minuten in der Lehrveranstaltung für Anfänger*innen am 12.05.2021 bzw. 10 Minuten in den Lehrveranstaltungen für Fortgeschrittene am 02.06.2021) am Ende der digitalen Gruppenarbeit freigeschaltet.

Dagegen adressierten die Umfragen zum Semesterende alle Studierenden, die während des Semesters an den Kursen teilgenommen hatten. Dementsprechend wurden in der Lehrveranstaltung für Anfänger*innen vierunddreißig Studierende eingeladen, in der Lehrveranstaltung für Fortgeschrittene vierzehn Studierende im ersten Kurs und sechsundzwanzig Studierende im zweiten Kurs. Es beteiligten sich siebzehn Studierende (Lehrveranstaltung für Anfänger*innen), zwölf Studierende (Lehrveranstaltung für Fortgeschrittene, erster Kurs) bzw. sechzehn Studierende (Lehrveranstaltung für Fortgeschrittene, zweiter Kurs). Die Einladung zur Teilnahme erfolgte am letzten Termin der Lehrveranstaltung, am 02.07.2021 versendete ich eine Erinnerung per ILIAS-Mail. Die Umfragen wurden Ende Juli 2021 geschlossen – einige Zeit nach dem ursprünglich geplanten Termin am 10.07.2021, weil ich darauf hoffte, dass sich noch einige Studierende beteiligen würden, was tatsächlich geschah.

In den Lehrveranstaltungen für Anfänger*innen und Fortgeschrittene wurden jeweils die gleichen Fragebögen verwendet. Die im Anschluss an die digitale Gruppenarbeit verwendeten Fragebögen umfassten sieben standardisierte Fragen mit Single-Choice- und Multiple-Choice-Antwortoptionen zur Bewertung der digitalen Gruppenarbeit, zu Schwierigkeiten und Vorteilen, einen Vergleich zur sonstigen Vorgehensweise ohne digitale Gruppenarbeit sowie Fragen zum Erwerb von Sozial- und Fachkompetenz bei digitaler Gruppenarbeit. Daneben gab es eine offene Frage zur Gesamtbeurteilung der digitalen Gruppenarbeit, auf die die Studierenden im Freitext antworten konnten. Die Fragebögen am Ende des Semesters enthielten sieben geschlossene Fragestellungen mit Single-Choice- und Multiple-Choice-Antwortoptionen. Darin wurde erfragt, ob die Studierenden regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen hatten und welche Gründe es für eine regelmäßige oder nicht regelmäßige Teilnahme gab. Zudem wurde nach der Teilnahme an der digitalen Gruppenarbeit und nach Gründen für die Teilnahme oder Nichtteilnahme daran gefragt. Abschließend stellte ich die Frage, ob die Studierenden Gruppenarbeit in Präsenz und digitale Gruppenarbeit unterschiedlich bewerten.

5.1.2 Notizen

Während des gesamten Semesters hielt ich meine Beobachtungen zu der Lehrveranstaltung und meine Gedanken zur Lehrgestaltung in Notizen fest.

Dieser Prozess begann während des Design-Workshops zu Beginn des Sommersemesters 2021, bei dem ich gemeinsam mit den anderen beteiligten Lehrenden des Projekts HybridLR alle relevant erscheinenden Aspekte auf einem gemeinsamen Miro-Board notierte. In diesem Miro-Board suchten wir eine geeignete Lehrveranstaltung unter Berücksichtigung der damit verknüpften Herausforderungen aus, dachten über die fachbezogenen Bedürfnisse der Studierenden nach und verknüpften diese beiden Aspekte durch Überlegungen zu möglichen Änderungen in der Vorgehensweise. In den folgenden Schritten sammelten wir Ideen zur Lösung der festgestellten Herausforderungen, erarbeiteten einen konkreten Prototyp für eine gewählte Situation und durchdachten das hybride Lernszenario.

Auch die in den Beratungsgesprächen der folgenden Monate geäußerten Empfehlungen und hochschuldidaktischen Anmerkungen der Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des ZLE hielt ich in meinen Notizen fest. Schon während der Durchführung der digitalen Gruppenarbeit, insbesondere während sich die Studierenden in den Breakout-Räumen befanden, notierte ich zudem meine Beobachtungen. Diese Beobachtungen ergänzte ich unmittelbar im Anschluss an die jeweiligen Lehrveranstaltungen im Hinblick auf den Ablauf der Präsentationen.

5.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung aller Umfragen fand automatisiert über ILIAS statt. Dabei wurden die Fragebögen quantitativ ausgewertet; bei den Fragen der Studierenden wurden die relativen und absoluten Häufigkeiten der Antwortmöglichkeiten ermittelt.

In den direkt nach der digitalen Gruppenarbeit durchgeführten Umfragen gab es fünf Single-Choice-Fragen, zwei Multiple-Choice-Fragen und eine Freitext-Frage. Die aus meiner Sicht wichtigsten Freitextantworten habe ich in der Ergebnisdarstellung erwähnt. Die am Ende der gesamten Lehrveranstaltung durchgeführten Umfragen enthielten drei Single-Choice-Fragen und vier Multiple-Choice-Fragen.

Zudem reflektierte ich in Bezug auf den Verlauf des Projekts – insbesondere hinsichtlich des Ablaufs der digitalen Gruppenarbeit – auch die Notizen, die ich, wie beschrieben, während des gesamten Projektverlaufs in verschiedenen Situationen angefertigt hatte. Ich habe diese Notizen vor allem zur Planung der digitalen Gruppenarbeiten und zur Beschreibung des Verhaltens der Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungen verwendet. Meine Vermutungen und Beobachtungen stelle ich an relevanten Stellen in der Ergebnisdiskussion dar, um einen Vergleich zur Perspektive der Studierenden zu ziehen.

6 Ergebnisdarstellung

6.1 Ergebnisse in der Übersetzungsübung für Anfänger*innen

6.1.1 Ergebnisse der Lehrveranstaltung

Im Kurs Übersetzen I aus F1/F2 (Englisch) verließen drei Studierende die Zoom-Sitzung direkt wieder, als ich zu Beginn des Termins auf die Durchführung der digitalen Gruppenarbeit hinwies. Damit war die Anzahl der teilnehmenden Studierenden etwas geringer als in anderen Terminen der Lehrveranstaltung. Die neun anwesenden Studierenden arbeiteten wie vorgesehen in drei Breakout-Räumen. Zu Beginn der Gruppenarbeit wurde die Hilfefunktion in Zoom von einer Gruppe wegen einer

organisatorischen Frage verwendete, und bei meinem Besuch in den Breakout-Räumen nach der Hälfte der Bearbeitungszeit waren in allen Gruppen Diskussionen im Gange. Durch die ILIAS-Umfrage erfuhr ich hinterher, dass nur ein*e Studierende*r den Text nicht vorbereitet hatte. Die Studierenden präsentierten im Anschluss ihre Ergebnisse und es entwickelte sich eine Diskussion, die ich wie sonst auch leitete.

Nach dem Termin hatte ich den Eindruck, im Unterschied zu sonstigen Lehrveranstaltungen nicht alle relevanten Aspekte ausführlich besprochen zu haben. So sah ich bei allen drei Gruppen Fehler im Zieltext, die ich aufgrund des Zeitdrucks nicht während der Lehrveranstaltung im jeweiligen Etherpad korrigieren konnte. Die Präsentationszeit war für drei Gruppen sehr knapp bemessen, mehr Gruppen hätten ihre Ergebnisse nicht präsentieren können. Diese Erfahrung führte dazu, dass ich die Vorgehensweise in den beiden Fortgeschrittenen-Kursen leicht abänderte.

6.1.2 Ergebnisse der Umfragen

Der Umfrage konnte ich entnehmen, dass die digitale Gruppenarbeit von den Studierenden überwiegend positiv aufgenommen wurde. Dabei muss einschränkend erwähnt werden, dass, wie beschrieben, drei Studierende die Zoom-Sitzung aufgrund der Gruppenarbeit verließen und damit als vermutlich der digitalen Gruppenarbeit gegenüber negativ eingestellte Studierende nicht beteiligt waren.

6.1.2.1 Umfrage nach der digitalen Gruppenarbeit

Acht Studierende nahmen an der Umfrage teil.

Auf die Single-Choice-Frage „Hat Ihnen die digitale Gruppenarbeit gefallen?“ antworteten vier Studierende mit „Ja“ und drei Studierende mit „Eher Ja“. Nur ein*e Studierende*r war unentschieden („Ich weiß nicht“). Die Antworten „Eher Nein“ und „Nein“ wurden dagegen nicht gewählt.

Bei der Single-Choice-Frage „Welche Vorgehensweise bevorzugen Sie?“ sprachen sich zwei Studierende für eine „Digitale Gruppenarbeit mit anschließender Besprechung (wie heute)“ und zwei Studierende für „Die übliche Vorgehensweise, also eine gemeinsame Besprechung im Unterricht mit allen Studierenden“ aus. Vier Studierende bevorzugten „Eine Mischung aus digitaler Gruppenarbeit und der üblichen Vorgehensweise im Verlauf des Semesters“.

In Bezug auf die Multiple-Choice-Frage „Was war für Sie schwierig bei der digitalen Gruppenarbeit?“ wählten vier Studierende die Antwort „Die Einigung auf einen gemeinsamen Text“ und drei Studierende die Antwort „Verständigungsprobleme durch den digitalen Raum“. Die Antworten „Die Akzeptanz in Bezug auf Abänderung meines eigenen Vorschlags durch Kommiliton*innen“, „Die digitale Zusammenarbeit mit (teilweise) fremden Kommiliton*innen“ und „Die Nutzung der digitalen Tools“ wurden nicht gewählt. Unter „Sonstiges“ (von drei Studierenden beantwortet) äußerte eine teilnehmende Person, der Zeitdruck sei schwierig gewesen; die beiden anderen Studierenden waren der Ansicht, alles habe gut funktioniert.

Die Multiple-Choice-Frage „Was war für Sie angenehm bei der digitalen Gruppenarbeit?“ beantworteten acht Studierende mit „Die zwanglose Kommunikation in einem kleinen Kreis von Teilnehmenden“, vier Studierende mochten „Die Einigung auf ein von allen gemeinsam zu vertretendes Ergebnis“ und weitere vier Studierende „Die Möglichkeit der Gruppenarbeit trotz verschiedener Standorte“. Zudem gefiel drei Studierenden „Das Erlernen digitaler Zusammenarbeit“ und zwei Studierenden „Das Kennenlernen von digitalen Tools“. Unter der Option „Sonstiges“ teilte eine Person mit, dass alle Vorschläge der Gruppenmitglieder berücksichtigt wurden.

Die Single-Choice-Frage „Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Übersetzungskompetenz ist?“ wurde von einem*r Studierenden mit „Ja“ und von sechs Studierenden mit „Eher Ja“, aber nur von einem*r Studierenden mit „Eher Nein“ beantwortet. Die Antworten „Ich weiß nicht“ und „Nein“ wurden nicht gewählt.

Bei der Single-Choice-Frage „Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Sozialkompetenz (z. B. für Teamarbeit) ist?“ zeigte sich mit vier Stimmen für „Ja“ und drei Stimmen für „Eher Ja“ eine deutliche Mehrheit im positiven Bereich. Mit einer Stimme bei der Antwort „Ich weiß nicht“ war eine Minderheit unentschieden, während „Eher Nein“ und „Nein“ auf keine Person zutraf.

Bezüglich der Single-Choice-Frage „Wie bewerten Sie Ihre eigene Beteiligung bei der digitalen Gruppenarbeit im Vergleich zur üblichen Vorgehensweise?“ fällt die Mehrheit mit einer Stimme bei „Deutlich höher“ und vier Stimmen bei „Höher“ ein positives Urteil, während drei Studierende ihre Beteiligung als „Gleich“ einstuften. Niemand war der Ansicht, dass die eigene Beteiligung durch die digitale Gruppenarbeit „Geringer“ oder „Deutlich geringer“ ausgefallen sei.

Schließlich äußerten sich sechs Teilnehmende zur Freitext-Frage „Wie ist Ihre Gesamtbeurteilung in Bezug auf die digitale Gruppenarbeit?“ Danach wurde die digitale Gruppenarbeit von zwei Studierenden als Abwechslung zur üblichen Vorgehensweise empfunden. Eine teilnehmende Person fand die digitale Gruppenarbeit sehr angenehm, weil die Ansichten vor der Präsentation besprochen und korrigiert werden konnten. Jedoch gab es auch die Ansicht, dass Gruppenarbeit in Präsenz besser sei als digitale Gruppenarbeit, weil die Kommiliton*innen sich vor Ort mehr einbringen würden und es keine technischen Probleme gebe.

6.1.2.2 Umfrage am Ende des Semesters

An der Umfrage beteiligten sich siebzehn Studierende.

Die Single-Choice-Frage „Haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?“ beantworteten zwölf Studierende mit „Ja“ und fünf Studierende mit „Nein“.

Hinsichtlich der Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?“ verteilten sich die Antworten hauptsächlich auf „Ich konnte meine Übersetzungskompetenz verbessern.“ mit zehn Stimmen, „Ich interessiere mich für das Übersetzen.“ mit sieben Stimmen und „Die Kursatmosphäre war angenehm.“ mit zehn Stimmen. Vier Studierende wählten die Antwort „Die Frage trifft nicht auf mich zu.“ Unter „Sonstiges“ äußerte eine Person, dass sie die Tipps und Anmerkungen zu den Texten und zum Übersetzen nicht verpassen wollte.

Bei der Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie nicht regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?“ entschieden sich drei Studierende für die Antwort „Ich kam auch ohne Kursbesuch gut mit den Übersetzungen zurecht.“, vier Studierende für die Antwort „Ich interessiere mich nicht für das Übersetzen.“ und fünf Studierende für die Antwort „Ich habe die Zeit lieber für andere Fächer verwendet.“ Acht Studierende gaben „Die Frage trifft nicht auf mich zu.“ an. Unter „Sonstiges“ vermerkte eine Person, dass sie aus zeitlichen Gründen manchmal nicht teilnehmen konnte. Bei einer anderen Person bestanden Motivationsprobleme aufgrund der virtuellen Lehrveranstaltungen und eines mangelhaft eingerichteten Arbeitsplatzes zu Hause.

Die Single-Choice-Frage „Haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?“ ergab neun Stimmen für „Ja“ und acht Stimmen für „Nein“.

Die auf die Teilnahme bezogene Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?“ beantworteten acht Studierende mit „Ich habe die digitale Gruppenarbeit als willkommene Abwechslung zur üblichen Vorgehensweise betrachtet.“, vier Studierende mit „Ich habe mich gefreut, auf diesem Weg andere Studierende kennenzulernen und mit ihnen zu diskutieren.“, drei Studierende mit „Ich mag digitale Gruppenarbeit und Gruppenarbeit in Präsenz.“ sowie vier Studierende mit „Die digitale Gruppenarbeit hat mir ermöglicht, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.“ Acht Studierende wählten die Option „Die Frage trifft nicht auf mich zu.“ Unter „Sonstiges“ gab es keine Kommentare.

Des Weiteren entschieden sich bei der Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie nicht an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?“ drei Studierende für die Antwort „Ich war an diesem Tag verhindert.“, zwei Studierende für die Antwort „Ich hatte den zu übersetzenden Text nicht vorbereitet.“, ein*e Studierende*r für die Antwort „Ich lehne sowohl digitale Gruppenarbeit als auch Gruppenarbeit in Präsenz ab.“ und ebenfalls ein*e Studierende*r für die Antwort „Die digitale Gruppenarbeit hätte mir nicht dabei geholfen, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.“ Neun Studierende wählten die Antwort „Die Frage trifft nicht auf mich zu.“ Unter „Sonstiges“ äußerte eine Person, generell kein Interesse an Gruppenarbeiten zu haben, da die Ärgernisse und der Aufwand bei einer Mitwirkung von mehr als drei Personen oder bei einer zufälligen Zusammenstellung der Kleingruppen zu erheblich seien.

Schlussendlich wählten bei der Single-Choice-Frage „Macht es für Sie einen Unterschied, ob die Gruppenarbeit digital oder in Präsenz stattfindet?“ zwei Studierende die Antwort „Ja. Ich finde digitale Gruppenarbeit besser.“ und sechs Studierende die Antwort „Ja. Ich finde Gruppenarbeit in Präsenz besser.“ Dagegen war für zwei Studierende die Antwort „Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell gut.“ und für sechs Studierende die Antwort „Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell schlecht.“ einschlägig.

6.2 Ergebnisse in der Übersetzungsübung für Fortgeschrittene

6.2.1 Ergebnisse der Lehrveranstaltung

Anders als bei der digitalen Gruppenarbeit im Anfänger*innen-Kurs waren in den beiden Parallelkursen Übersetzen II aus F1/F2 (Englisch) die Zahlen der teilnehmenden Studierenden nicht anders als in den sonstigen Terminen. In den Terminen selbst verließ

niemand spontan die Zoom-Sitzung beim Hinweis auf die Durchführung der digitalen Gruppenarbeit. Diese Tatsache könnte eine Bestätigung für meine Vermutung sein, wonach sich fortgeschrittene Studierende aktiver an digitaler Gruppenarbeit beteiligen. Die acht bzw. fünfzehn anwesenden Studierenden waren offenbar gut auf den Termin vorbereitet. Die Hilfefunktion in Zoom wurde in einem Kurs nicht verwendet, was an den Kenntnissen der Studierenden auf Fortgeschrittenen-Niveau und/oder an meiner noch detaillierteren Vorbereitung des Termins gelegen haben kann. In dem anderen Kurs wurde die Hilfefunktion nur deshalb verwendet, weil zum Ende der Bearbeitungszeit ein*e Studierende*r (offenbar unfreiwillig aufgrund technischer Probleme) den Breakout-Raum verlassen hatte. Als ich die Gruppen nach der Hälfte der Bearbeitungszeit in den jeweiligen Breakout-Räumen besuchte, wurden lebhafte Diskussionen geführt – in einer Gruppe wurde eine konkrete Frage gestellt, in einer anderen Gruppe wurde ich (halb scherhaft, halb ernst) mit den Worten „Wir haben keine Zeit!“ begrüßt.

Der Text war mit 350 Wörtern insgesamt zu lang, wie in der vorherigen Gruppenarbeit wäre auch bei den fortgeschrittenen Studierenden ein Text mit 250 Wörtern angemessen gewesen. Die Studierenden der präsentierenden Gruppe berichteten in beiden Kursen, dass sie den letzten Teil ihres Übersetzungsvorschlags nicht mehr überprüfen konnten. Zudem mussten wir in beiden Kursen die Besprechung dieses letzten Teils auf den nachfolgenden Termin der Lehrveranstaltung verschieben. Die Präsentation verlief in beiden Kursen sehr gut und alle Gruppenmitglieder präsentierten den Teil des Lösungsvorschlags, den sie im Etherpad beigesteuert hatten. Auffällig war, dass die Mitglieder der präsentierenden Gruppen eine moderierende Funktion übernahmen: Sie fragten ihre Kommiliton*innen nach Alternativvorschlägen, die anderen Studierenden meldeten sich auch selbst mit Fragen und Vorschlägen. Insgesamt war meine Moderation nur wenige Male erforderlich, als sich niemand äußerte.

Aus meiner Sicht war die Konzentration auf nur einen Lösungsvorschlag pro Kurs erfolgreich, da wir den Text intensiver besprechen und besser auf Fehler eingehen konnten. Die Qualität der Lösungsvorschläge war insgesamt höher als bei der digitalen Gruppenarbeit der Anfänger*innen.

6.2.2 Ergebnisse der Umfragen

Auch in den beiden Fortgeschrittenen-Kursen wurde die digitale Gruppenarbeit vorwiegend positiv aufgenommen. Die Ergebnisse der Umfragen aus den beiden beteiligten Kursen wurden addiert, da die Inhalte in diesen Kursen identisch waren.

6.2.2.1 Umfrage nach der digitalen Gruppenarbeit

An der Umfrage nach der digitalen Gruppenarbeit beteiligten sich neunzehn Studierende.

Die Single-Choice-Frage „Hat Ihnen die digitale Gruppenarbeit gefallen?“ zeigte eine überwiegend positive Resonanz der Studierenden. So antworteten acht Studierende mit „Ja“ und zehn Studierende mit „Eher Ja“. Dagegen wurden die Antworten „Ich weiß nicht“ und „Eher Nein“ nicht gewählt, die Antwort „Nein“ nur von einem*r Studierenden.

Gemäß den Antworten auf die Single-Choice-Frage „Welche Vorgehensweise bevorzugen Sie?“ war ein*e Studierende*r für „Digitale Gruppenarbeit mit anschließender Besprechung (wie heute)“, sieben Studierende waren für „Die übliche Vorgehensweise, also eine gemeinsame Besprechung im Unterricht mit allen Studierenden“ und elf Studierende für „Eine Mischung aus digitaler Gruppenarbeit und der üblichen Vorgehensweise im Verlauf des Semesters“.

Nach den Antworten auf die Multiple-Choice-Frage „Was war für Sie schwierig bei der digitalen Gruppenarbeit?“ fiel vierzehn Studierenden „Die Einigung auf einen gemeinsamen Text“, vier Studierenden „Die Akzeptanz in Bezug auf Abänderung meines eigenen Vorschlags durch Kommiliton*innen“ und zwei Studierenden „Die digitale Zusammenarbeit mit (teilweise) fremden Kommiliton*innen“ schwer. „Verständigungsprobleme durch den digitalen Raum“ und „Die Nutzung der digitalen Tools“ wurden dagegen als nicht relevant bzw. problematisch empfunden. Unter „Sonstiges“ vermerkten sieben Studierende, dass die Zeit sehr knapp bemessen war. Auch wurde von zwei Studierenden angemerkt, dass der Lerneffekt als geringer empfunden worden sei, weil eine fachliche Begründung für die Lösungen mangels Beteiligung der Lehrperson häufig misslinge und die Entscheidungen eher intuitiv getroffen würden – Zitat: „Denn sie wissen nicht, was sie tun (auch wenn sie zu einem Ergebnis kommen)“.

Die Multiple-Choice-Frage „Was war für Sie angenehm bei der digitalen Gruppenarbeit?“ beantworteten achtzehn Studierende mit „Die zwanglose Kommunikation in einem kleinen Kreis von Teilnehmenden“, neun Studierende mit „Die Einigung auf ein von allen gemeinsam zu vertretendes Ergebnis“, dreizehn Studierende mit „Die Möglichkeit der Gruppenarbeit trotz verschiedener Standorte“, fünf Studierende mit „Das Erlernen digitaler Zusammenarbeit“ und vier Studierende mit „Das Kennenlernen von digitalen Tools“. Zu dieser Frage wurden unter „Sonstiges“ von zwei Personen vor allem die positiven Aspekte der Inspiration durch Alternativvorschläge der Kommiliton*innen und die damit verbundene Erweiterung des eigenen Horizonts hervorgehoben.

Auf die Single-Choice-Frage „Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Übersetzungskompetenz ist?“ antworteten drei Studierende mit „Ja“ und neun Studierende mit „Eher Ja“. Fünf Studierende waren gemäß der Antwort „Ich weiß nicht“ unentschieden, nur zwei Studierende entschieden sich für „Eher Nein“ und die Antwort „Nein“ wurde von niemandem gewählt.

Auch in Bezug auf die Single-Choice-Frage „Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Sozialkompetenz (z. B. für Teamarbeit) ist?“ war die Resonanz mit sieben Stimmen für „Ja“, acht Stimmen für „Eher Ja“, zwei Stimmen für „Ich weiß nicht“ und nur zwei Stimmen für „Eher Nein“ positiv. Die Antwort „Nein“ wurde nicht gewählt.

Die Single-Choice-Frage „Wie bewerten Sie Ihre eigene Beteiligung bei der digitalen Gruppenarbeit im Vergleich zur üblichen Vorgehensweise?“ führte zu folgenden Ergebnissen: Drei Studierende beurteilten ihre Beteiligung als „Deutlich höher“, zwölf Studierende als „Höher“ und vier Studierende als „Gleich“. Dagegen betrachtete niemand die eigene Beteiligung als „Geringer“ oder „Deutlich geringer“.

Im Rahmen der Freitext-Frage „Wie ist Ihre Gesamtbeurteilung in Bezug auf die digitale Gruppenarbeit?“ äußerten sich vierzehn Studierende. Bemängelt wurde insbesondere der Zeitmangel, der bei einigen Studierenden zu Stress führte. Teilweise wurde die üblicherweise durchgeführte Gruppendiskussion unter Einbezug aller Studierenden mit anschließender „kompetente[r] Beurteilung“ der Vorschläge durch die Lehrkraft vermisst. Einige Studierende äußerten auch, dass die digitale Gruppenarbeit eine willkommene Abwechslung für sie darstellte, dass ihnen der aktive Austausch in der Kleingruppe gefiel oder dass sie die digitale Gruppenarbeit als „sehr schöne und entspannte Alternative zur Arbeit in der Großgruppe“ empfanden.

6.2.2.2 Umfrage am Ende des Semesters

Die Umfrage am Ende der Vorlesungszeit beantworteten achtundzwanzig Studierende.

Auf die Single-Choice-Frage „Haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?“ antworteten vierundzwanzig Studierende mit „Ja“ und vier mit „Nein“.

Bei der Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?“ entschieden sich zweiundzwanzig Studierende für die Antwort „Ich konnte meine Übersetzungskompetenz verbessern.“, sechzehn Studierende für die Antwort „Ich interessiere mich für das Übersetzen.“ und sechzehn Studierende für die Antwort „Die Kursatmosphäre war angenehm.“ Vier Studierende wählten die Antwort „Die Frage trifft nicht auf mich zu.“ Unter „Sonstiges“ äußerten sich fünf Studierende und gaben an, dass sie sich gut in die Lehrveranstaltung einbringen konnten, eine Rückmeldung zu ihren Übersetzungen erhielten und Fragen klären konnten, durch den Austausch ihr Verständnis für das Übersetzen vertiefen und andere Übersetzungsmöglichkeiten besprechen konnten.

Die Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie nicht regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?“ beantworteten fünf Studierende mit „Ich kam auch ohne Kursbesuch gut mit den Übersetzungen zurecht.“, ein*e Studierende*r mit „Ich interessiere mich nicht für das Übersetzen.“ und drei Studierende mit „Ich habe die Zeit lieber für andere Fächer verwendet.“ Zweiundzwanzig Studierende gaben „Die Frage trifft nicht auf mich zu.“ an. Unter „Sonstiges“ waren zwei Antworten zu finden: Eine Person gab die Corona-Situation als Grund für ihr Fernbleiben an, eine andere Person war der Ansicht, dass manchmal zu viele Übersetzungsvorschläge betrachtet worden seien.

Auf die Single-Choice-Frage „Haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?“ antworteten achtzehn Studierende mit „Ja“ und zehn Studierende mit „Nein“.

Die Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?“ beantworteten vierzehn Studierende mit „Ich habe die digitale Gruppenarbeit als willkommene Abwechslung zur üblichen Vorgehensweise betrachtet.“, sieben Studierende mit „Ich habe mich gefreut, auf diesem Weg andere Studierende kennenzulernen und mit ihnen zu diskutieren.“, sechs Studierende mit „Ich mag digitale Gruppenarbeit und Gruppenarbeit in Präsenz.“ und acht Studierende mit „Die digitale Gruppenarbeit hat mir ermöglicht, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.“ Neun Studierende gaben „Die Frage trifft nicht auf mich zu.“ an. Unter „Sonstiges“ äußerten sich vier Studierende: Eine Person schrieb, sie sei immer in der Lehrveranstaltung anwesend und habe deshalb automatisch teilgenommen. Eine andere Person fand, dass die digitale Gruppenarbeit eine interessante Abwechslung war und das Ausprobieren einer neuen Methode ihr gut gefallen habe. Eine weitere Person hatte sich nicht aktiv die Frage gestellt, ob sie an der digitalen Gruppenarbeit teilnehmen wollte, weil die Kursgestaltung ihrer Ansicht nach Aufgabe der Lehrperson sei und sie außerdem zu verlässlichen Ergebnissen der Umfrage beitragen wollte.

Bei der Multiple-Choice-Frage „Aus welchen Gründen haben Sie nicht an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?“ entschieden sich neun Studierende für die Antwort „Ich war an diesem Tag verhindert.“ Die Antworten „Ich hatte den zu übersetzenden Text nicht vorbereitet.“, „Ich lehne sowohl digitale Gruppenarbeit als auch Gruppenarbeit in Präsenz ab.“ und „Die digitale Gruppenarbeit hätte mir nicht dabei geholfen, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.“ wurden nicht gewählt. Auf achtzehn Studierende traf die Frage nicht zu. Unter „Sonstiges“ äußerte sich nur eine Person, die Aussage war allerdings irrelevant.

Bei der abschließenden Single-Choice-Frage „Macht es für Sie einen Unterschied, ob die Gruppenarbeit digital oder in Präsenz stattfindet?“ ergab sich folgendes Bild: Vier Studierende wählten die Antwort „Ja. Ich finde digitale Gruppenarbeit besser.“, dagegen entschieden sich zwölf Studierende für die Antwort „Ja. Ich finde Gruppenarbeit in Präsenz besser.“ Sieben Studierende hatten gemäß der Antwort „Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell gut.“ eine positive Grundeinstellung gegenüber jeder Art von Gruppenarbeit, während sich fünf Studierende durch die Antwort „Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell schlecht.“ negativ zur Gruppenarbeit äußerten.

7 Diskussion und Fazit

Das wichtigste Ergebnis ist aus meiner Sicht, dass die digitale Gruppenarbeit von den teilnehmenden Studierenden besser angenommen wurde, als ich erwartet hatte.

Die Ergebnisse der Umfrage bestätigen, dass die Studierenden zumindest teilweise von der digitalen Gruppenarbeit profitieren konnten. Tendenziell hat ihnen die digitale Gruppenarbeit gefallen. Diesbezüglich gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Anfänger*innen und den Fortgeschrittenen. In allen Gruppen sprachen sich die meisten Studierenden für eine Mischung aus digitaler Gruppenarbeit und der üblichen Vorgehensweise im Verlauf des Semesters aus. Es wurden zwar Schwierigkeiten bei der digitalen Gruppenarbeit wahrgenommen, die angenehmen Aspekte wurden aber als stärker empfunden. Auch in Bezug auf die Verbesserung der Übersetzungs- und der Sozialkompetenz und auf die eigene Aktivierung wurde die digitale Gruppenarbeit in allen Gruppen mehrheitlich positiv bewertet.

Diese Selbsteinschätzung der Studierenden stimmt mit meinen Erwartungen und mit meinen Beobachtungen während der Lehrveranstaltungen überein. Ich hatte den Eindruck, dass die Studierenden durch die gemeinsame vorherige Diskussion ihrer Lösungsvorschläge zu besseren Übersetzungen als üblich gelangten. Die Atmosphäre in den einzelnen Kleingruppen erschien mir während der kurzen Besuche in den Breakout-Räumen und während der anschließenden Präsentation im Plenum konstruktiv. Insofern möchte ich Gruppenarbeiten auch in Zukunft gern in meine Übersetzungskurse integrieren, indem ich sie zumindest einmal pro Lehrveranstaltung durchführe. Zu überlegen wäre im Einzelfall und in Abhängigkeit von der (pandemischen) Situation jeweils, ob eine solche Gruppenarbeit digital oder in Präsenz erfolgen soll, denn laut den Umfrageergebnissen bevorzugt die Mehrheit der Studierenden Gruppenarbeit in Präsenz.

Im Rahmen des Projekts wurde allerdings durch das Verhalten der Studierenden – wie Nichterscheinen zur angekündigten digitalen Gruppenarbeit oder Verlassen der Zoom-Sitzung nach erneutem Hinweis auf die digitale Gruppenarbeit zu Beginn des Termins – und durch die Umfrageergebnisse auch deutlich, dass viele Studierende Gruppenarbeit prinzipiell ablehnen, und zwar unabhängig davon, ob sie digital oder in Präsenz stattfindet.

Wie die Umfrageergebnisse zeigen, waren die Studierenden in den fortgeschrittenen Semestern eher zur Teilnahme an der digitalen Gruppenarbeit bereit. Nach meinen Beobachtungen ist die bei der digitalen Gruppenarbeit erfahrene Aktivierung bei ihnen zudem höher, womit meine Forschungsthese zumindest bezüglich dieses Projekts bestätigt ist.

Für mich als Lehrende war die Durchführung des Projekts sehr interessant. Es muss durchaus erwähnt werden, dass die Vorbereitung digitaler Gruppenarbeiten recht aufwendig ist. Viele Aspekte sind zu berücksichtigen, damit die digitale Gruppenarbeit in der Hochschullehre gut gelingt und nicht an organisatorischen Problemen scheitert. Vor allem bei der ersten Durchführung ohne Erfahrungswerte bedarf es gründlicher Planung. Insbesondere die rechtzeitige Bereitstellung und Aufteilung des zu übersetzenden Textes ist wichtig, darüber hinaus müssen in ILIAS und Zoom einige Einstellungskriterien bei der Einrichtung der Etherpads und der Umfragen bzw. der Breakout-Räume beachtet werden. In Übersetzungskursen ist auch zu berücksichtigen, dass sich die Bereitstellung einer auf den Vorschlägen der Studierenden basierenden Musterlösung anders und arbeitsintensiver gestaltet als bei der beschriebenen üblichen Vorgehensweise. Nicht zu vergessen ist die Tatsache, dass die Lehrperson bei einer digitalen Gruppenarbeit weniger ‚Teil des Geschehens‘ ist als sonst: Sie gibt einen erheblichen Teil der Moderation an die Studierenden ab – wie umfangreich dieser Teil ist, hängt von dem Ausbildungsstadium, sicher aber auch von den einzelnen Charakteren und der Motivation der teilnehmenden und präsentierenden Studierenden ab.

Mein vorläufiges Fazit lautet, dass eine Motivierung und Aktivierung von Studierenden durch eine digitale Gruppenarbeit möglich, aber eben auch stark personenabhängig ist. Bei fortschreitender Spezialisierung der Studierenden lässt sich tendenziell ein größeres Engagement der Studierenden bei einer digitalen Gruppenarbeit feststellen.

Allerdings ist bei den Ergebnissen zu berücksichtigen, dass nicht alle Studierenden der betreffenden Kurse an den Umfragen teilgenommen haben. Insofern fallen gerade diejenigen ‚durch das Raster‘, die eine Gruppenarbeit – in jedweder Form – ablehnen. Ob es sich dabei nicht ohnehin um die Studierenden handelt, die grundsätzlich nicht zur Lehrveranstaltung erscheinen und letztendlich nicht an der Prüfung zum Semesterende teilnehmen, ist aufgrund der Anonymität der Umfragen nicht ermittelbar.

Als Empfehlung kann ich aus dem Projekt ableiten, Abwechslung in die Lehre zu bringen – dabei kann eine digitale Gruppenarbeit sehr hilfreich sein. Für die Zukunft ist zudem vorstellbar, dass die Studierenden teilweise vor Ort und teilweise online an Lehrveranstaltungen teilnehmen werden. In einem solchen Fall kann digitale Gruppenarbeit bei geeigneter technischer Ausstattung ganz flexibel in der Lehrveranstaltung eingesetzt werden.

Meine Erkenntnisse würde ich gern zu einem späteren Zeitpunkt mittels Durchführung digitaler Gruppenarbeiten in Übersetzungskursen des Masterstudiengangs Fachübersetzen überprüfen. Die Studierenden haben sich durch ihre Entscheidung für diesen Studiengang bereits in hohem Maße spezialisiert und weisen in der Regel bezüglich ihrer Kenntnisse und Motivation eine vergleichsweise große Homogenität auf. Wenn meine vorläufigen Feststellungen korrekt sind, sollte die Gruppenarbeit bei diesen Studierenden noch besser angenommen und die Präsentation der Ergebnisse mit noch mehr Autonomie und Engagement erfolgen.

Literatur

- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Steiner.
- Brauer, M. (2014). *An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden*. Springer.
- Castro-Leschling, W. E., Schilly, U. B. & Wienen, U. (2022). Deutschkompetenz im Jurastudium: eine Skizze aus linguistischer Sicht. In J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik* (S. 773-787). Mohr Siebeck.
- Chandler, K. (2016). Using Breakout Rooms in Synchronous Online Tutorials. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(3), 16-23. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i3.216>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- EMT Label o. J. *Europäischer Master Übersetzen (EMT)*. Europäische Kommission, Generaldirektion Übersetzung. Abgerufen am 10.09.2022 von https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_de
- EMT Mitglieder o. J. *Verzeichnis der EMT-Mitglieder 2019-2024*. Europäische Kommission, Generaldirektion Übersetzung. Abgerufen am 10.09.2022 von https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/list-emt-members-2019-2024_de
- EMT-Expertengruppe (2009). *Kompetenzprofil von Translatoressen, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation*. Europäische Kommission, Generaldirektion Übersetzung. Abgerufen am 10.09.2022 von https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competences_translators_de.pdf
- EMT-Rat (2017). *EMT-Kompetenzrahmen 2017*. Europäische Kommission, Generaldirektion Übersetzung. Abgerufen am 10.09.2022 von https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_de_web.pdf
- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2008). Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Theoretische Fundierung und Anwendung für die Curriculumentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(1), 16-47.
- Feick, D. & Alm, A. (2021). Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(5), 516-544. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0071>
- Gebbing, P., Yang, X., Michalke, S. & Lattemann, C. (2021). Kreativitätsförderung in der virtuellen Gruppenarbeit. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 58, 1364-1377. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00800-5>
- Gössling, B. (2020). Nur die „Illusion guter Zusammenarbeit“? Zur Initiierung und Begleitung studentischer Gruppenarbeiten. *Die Hochschullehre*, 6, 181-200. Abgerufen am 10.09.2022 von <http://www.hochschullehre.org/?p=1650>
- HAW o. J. *Die Stärken unserer Hochschulen*. HochschulenNRW Landesrektor_innenkonferenz der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften e.V. Abgerufen am 10.09.2022 von <https://haw-nrw.de/>
- HybridLR o. J. *Wirkfaktoren und Good Practice bei der Gestaltung hybrider Lernräume (HybridLR)*. TH Köln. Abgerufen am 10.09.2022 von https://www.th-koeln.de/hochschule/hybridlr_82455.php
- ITMK Fachübersetzen o. J. *Fachübersetzen Master*. TH Köln. Abgerufen am 10.09.2022 von https://www.th-koeln.de/studium/fachuebersetzen-master_2847.php
- Kiraly, D. (2013). Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. In D. Kiraly, S. Hansen-Schirra & K. Maksymski (Hrsg.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* (S. 197-224). Narr.
- Kleining, G. (1991). Das qualitative Experiment. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 263-266). Beltz – Psychologie Verl. Union. Abgerufen am 10.09.2022 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37233>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Abgerufen am 10.09.2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Krüger, R. (2018). Technologieinduzierte Verschiebungen in der Tektonik der Translationskompetenz. *trans-kom*, 11(1), 104-137. Abgerufen am 10.09.2022 von https://www.trans-kom.eu/bd11nr01/trans-kom_11_01_06_Krueger_Tektonik_20180712.pdf
- Lenz, R. & Cremer, S. (2022). Über die Auswirkungen der digitalen Lehre auf den Studienerfolg – dargestellt am Beispiel einer Statistik-Einführungsveranstaltung. *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*, 14. <https://doi.org/10.57684/COS-981>

- Merrell, K. W. (1994). *Assessment of behavioral, social, & emotional problems. Direct & objective methods for use with children and adolescents*. Longman Publishing Group.
- Metavorhaben o. J. *HybridLR*. Metavorhaben Digitalisierung im Bildungsbereich. Abgerufen am 10.09.2022 von <https://digi-ebf.de/hybridlr>
- PACTE GROUP (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Hrsg.), *Triangulating Translation. Perspectives in Process Oriented Research* (S. 43-66). John Benjamins.
- Wunderer, R. & Dick, P. (2002). Sozialkompetenz – eine mitunternehmerische Schlüsselkompetenz. *Die Unternehmung*, 56(6), 361-391.
-

Autor*innenprofil

Wilma Eleonore Castro-Leschling, Prof. Dr. iur., Ass. iur., M. A., Professorin für Sprach- und Übersetzungswissenschaft Englisch (mit dem Schwerpunkt Fachsprache Wirtschaft/Recht) am Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation der Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften der TH Köln.

Kontakt: wilma.castro-lesching@th-koeln.de

Anhang 1

Umfrage Übersetzen I aus F1/F2 (Englisch) – nach der digitalen Gruppenarbeit (8 Teilnehmende)

Frage 1	Hat Ihnen die digitale Gruppenarbeit gefallen?	
	Ja	4
	Eher Ja	3
	Ich weiß nicht	1
	Eher Nein	0
	Nein	0
Frage 2	Welche Vorgehensweise bevorzugen Sie?	
	Digitale Gruppenarbeit mit anschließender Besprechung (wie heute)	2
	Die übliche Vorgehensweise, also eine gemeinsame Besprechung im Unterricht mit allen Studierenden	2
	Eine Mischung aus digitaler Gruppenarbeit und der üblichen Vorgehensweise im Verlauf des Semesters	4
Frage 3	Was war für Sie schwierig bei der digitalen Gruppenarbeit? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Die Einigung auf einen gemeinsamen Text	4
	Die Akzeptanz in Bezug auf Abänderung meines eigenen Vorschlags durch Kommiliton*innen	0
	Die digitale Zusammenarbeit mit (teilweise) fremden Kommiliton*innen	0
	Verständigungsprobleme durch den digitalen Raum	3
	Die Nutzung der digitalen Tools	0
	Sonstiges: (Freitext)	3
Frage 4	Was war für Sie angenehm bei der digitalen Gruppenarbeit? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Die zwanglose Kommunikation in einem kleinen Kreis von Teilnehmenden	8
	Die Einigung auf ein von allen gemeinsam zu vertretendes Ergebnis	4
	Die Möglichkeit der Gruppenarbeit trotz verschiedener Standorte	4
	Das Erlernen digitaler Zusammenarbeit	3
	Das Kennenlernen von digitalen Tools	2
	Sonstiges: (Freitext)	1
Frage 5	Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Übersetzungskompetenz ist?	
	Ja	1
	Eher Ja	6
	Ich weiß nicht	0
	Eher Nein	1
	Nein	0
Frage 6	Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Sozialkompetenz (z. B. für Teamarbeit) ist?	
	Ja	4
	Eher Ja	3
	Ich weiß nicht	1
	Eher Nein	0
	Nein	0
Frage 7	Wie bewerten Sie Ihre eigene Beteiligung bei der digitalen Gruppenarbeit im Vergleich zur üblichen Vorgehensweise?	
	Deutlich höher	1
	Höher	4
	Gleich	3
	Geringer	0
	Deutlich geringer	0
Frage 8	Wie ist Ihre Gesamtbeurteilung in Bezug auf die digitale Gruppenarbeit?	
	(Freitext)	6

Anhang 2

Umfrage Übersetzen I aus F1/F2 (Englisch) – am Ende des Semesters (17 Teilnehmende)

Frage 1	Haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?	
	Ja	12
	Nein	5
Frage 2	Aus welchen Gründen haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich konnte meine Übersetzungskompetenz verbessern.	10
	Ich interessiere mich für das Übersetzen.	7
	Die Kursatmosphäre war angenehm.	10
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	4
	Sonstiges: (Freitext)	1
Frage 3	Aus welchen Gründen haben Sie nicht regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich kam auch ohne Kursbesuch gut mit den Übersetzungen zurecht.	3
	Ich interessiere mich nicht für das Übersetzen.	4
	Ich habe die Zeit lieber für andere Fächer verwendet.	5
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	8
	Sonstiges: (Freitext)	2
Frage 4	Haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?	
	Ja	9
	Nein	8
Frage 5	Aus welchen Gründen haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich habe die digitale Gruppenarbeit als willkommene Abwechslung zur üblichen Vorgehensweise betrachtet.	8
	Ich habe mich gefreut, auf diesem Weg andere Studierende kennenzulernen und mit ihnen zu diskutieren.	4
	Ich mag digitale Gruppenarbeit und Gruppenarbeit in Präsenz.	3
	Die digitale Gruppenarbeit hat mir ermöglicht, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.	4
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	8
	Sonstiges: (Freitext)	0
Frage 6	Aus welchen Gründen haben Sie nicht an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich war an diesem Tag verhindert.	3
	Ich hatte den zu übersetzenden Text nicht vorbereitet.	2
	Ich lehne sowohl digitale Gruppenarbeit als auch Gruppenarbeit in Präsenz ab.	1
	Die digitale Gruppenarbeit hätte mir nicht dabei geholfen, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.	1
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	9
	Sonstiges: (Freitext)	1
Frage 7	Macht es für Sie einen Unterschied, ob die Gruppenarbeit digital oder in Präsenz stattfindet?	
	Ja. Ich finde digitale Gruppenarbeit besser.	2
	Ja. Ich finde Gruppenarbeit in Präsenz besser.	6
	Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell gut.	2
	Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell schlecht.	6

Anhang 3

Umfrage Übersetzen II aus F1/F2 (Englisch) – nach der digitalen Gruppenarbeit (19 Teilnehmende)

Frage 1	Hat Ihnen die digitale Gruppenarbeit gefallen?	
	Ja	8
	Eher Ja	10
	Ich weiß nicht	0
	Eher Nein	0
	Nein	1
Frage 2	Welche Vorgehensweise bevorzugen Sie?	
	Digitale Gruppenarbeit mit anschließender Besprechung (wie heute)	1
	Die übliche Vorgehensweise, also eine gemeinsame Besprechung im Unterricht mit allen Studierenden	7
	Eine Mischung aus digitaler Gruppenarbeit und der üblichen Vorgehensweise im Verlauf des Semesters	11
Frage 3	Was war für Sie schwierig bei der digitalen Gruppenarbeit? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Die Einigung auf einen gemeinsamen Text	14
	Die Akzeptanz in Bezug auf Abänderung meines eigenen Vorschlags durch Kommiliton*innen	4
	Die digitale Zusammenarbeit mit (teilweise) fremden Kommiliton*innen	2
	Verständigungsprobleme durch den digitalen Raum	0
	Die Nutzung der digitalen Tools	0
	Sonstiges: (Freitext)	11
Frage 4	Was war für Sie angenehm bei der digitalen Gruppenarbeit? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Die zwanglose Kommunikation in einem kleinen Kreis von Teilnehmenden	18
	Die Einigung auf ein von allen gemeinsam zu vertretendes Ergebnis	9
	Die Möglichkeit der Gruppenarbeit trotz verschiedener Standorte	13
	Das Erlernen digitaler Zusammenarbeit	5
	Das Kennenlernen von digitalen Tools	4
	Sonstiges: (Freitext)	3
Frage 5	Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Übersetzungskompetenz ist?	
	Ja	3
	Eher Ja	9
	Ich weiß nicht	5
	Eher Nein	2
	Nein	0
Frage 6	Sind Sie der Ansicht, dass digitale Gruppenarbeit förderlich für Ihren Lernprozess im Hinblick auf Ihre Sozialkompetenz (z. B. für Teamarbeit) ist?	
	Ja	7
	Eher Ja	8
	Ich weiß nicht	2
	Eher Nein	2
	Nein	0
Frage 7	Wie bewerten Sie Ihre eigene Beteiligung bei der digitalen Gruppenarbeit im Vergleich zur üblichen Vorgehensweise?	
	Deutlich höher	3
	Höher	12
	Gleich	4
	Geringer	0
	Deutlich geringer	0
Frage 8	Wie ist Ihre Gesamtbeurteilung in Bezug auf die digitale Gruppenarbeit?	
	(Freitext)	14

Anhang 4

Umfrage Übersetzen II aus F1/F2 (Englisch) – am Ende des Semesters (28 Teilnehmende)

Frage 1	Haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen?	
	Ja	24
	Nein	4
Frage 2	Aus welchen Gründen haben Sie regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich konnte meine Übersetzungskompetenz verbessern.	22
	Ich interessiere mich für das Übersetzen.	16
	Die Kursatmosphäre war angenehm.	16
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	4
	Sonstiges: (Freitext)	5
Frage 3	Aus welchen Gründen haben Sie nicht regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich kam auch ohne Kursbesuch gut mit den Übersetzungen zurecht.	5
	Ich interessiere mich nicht für das Übersetzen.	1
	Ich habe die Zeit lieber für andere Fächer verwendet.	3
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	22
	Sonstiges: (Freitext)	2
Frage 4	Haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen?	
	Ja	18
	Nein	10
Frage 5	Aus welchen Gründen haben Sie an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich habe die digitale Gruppenarbeit als willkommene Abwechslung zur üblichen Vorgehensweise betrachtet.	14
	Ich habe mich gefreut, auf diesem Weg andere Studierende kennenzulernen und mit ihnen zu diskutieren.	7
	Ich mag digitale Gruppenarbeit und Gruppenarbeit in Präsenz.	6
	Die digitale Gruppenarbeit hat mir ermöglicht, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.	8
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	9
	Sonstiges: (Freitext)	4
Frage 6	Aus welchen Gründen haben Sie nicht an der digitalen Gruppenarbeit teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)	
	Ich war an diesem Tag verhindert.	9
	Ich hatte den zu übersetzenden Text nicht vorbereitet.	0
	Ich lehne sowohl digitale Gruppenarbeit als auch Gruppenarbeit in Präsenz ab.	0
	Die digitale Gruppenarbeit hätte mir nicht dabei geholfen, meine Übersetzungskompetenz zu verbessern.	0
	Die Frage trifft nicht auf mich zu.	18
	Sonstiges: (Freitext)	1
Frage 7	Macht es für Sie einen Unterschied, ob die Gruppenarbeit digital oder in Präsenz stattfindet?	
	Ja. Ich finde digitale Gruppenarbeit besser.	4
	Ja. Ich finde Gruppenarbeit in Präsenz besser.	12
	Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell gut.	7
	Nein. Ich finde Gruppenarbeit generell schlecht.	5