

María Ángeles Recio Ariza

**Fremdsprachenunterricht im Übersetzen und Dolmetschen im 21. Jahrhundert: Ausarbeitung eines auf dem Kognitivismus basierenden Entwurfes eines MOOC für den Unterricht der deutschen Sprache für zukünftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen**

**Foreign Language Teaching for translation and interpreting in the 21<sup>st</sup> century: outline of a cognitive-based MOOC for teaching German to future translators and interpreters**

**Abstract:** One of the most common complaints among Translation and Interpreting theorists who have devoted themselves to TILLT (Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching) is the lack of works on a valid method. Our research focuses on analysing some of the studies in this area and on briefly describing characteristic features of Cognitive Grammar. In a second step, we will outline a MOOC for teaching German to translators and interpreters.

**Keywords:** Translation and Interpreting, MOOC, Cognitivism, Foreign Language Teaching and Learning, valid method.

The most frequent criticism among translation and interpreting theorists who have analysed German in the context of translation and interpreting is the lack of publications on a suitable method for translation-oriented language teaching of German.

In this paper, we will outline our conception of German language teaching that is based on the objective of acquiring a holistic knowledge of the language and of all those aspects that are essential so that translators and interpreters can perform their job in a professional manner. Next, we will describe the type of methods which are most suitable for this endeavour. After designing the theoretical bases, we will outline a specific MOOC (Massive Open Online Courses) for German for translation and interpreting purposes from a cognitive

neuroscience perspective. Our course will be based on cognitivist approaches and the mental models that underlie the construction of knowledge and are thus important in second language acquisition in general and foreign language acquisition for specific purposes in particular.

For the development of linguistic competence, this means that the structure of the foreign language should be studied primarily from a contrastive point of view. It is important to systematise the most frequent difficulties in order to avoid lexical and morphosyntactic errors as well as errors on a textual level (e.g. contrastive treatment of certain language uses, such as the use of the subjunctive in German and Spanish, cultural references, the use of particles, etc.). With regard to the development of textual competence, language teaching should focus on two aspects: on the one hand, on the development of reading strategies and, on the other hand, on textual analysis, which is important for translators, such as recognising the function of the text, its typology, etc. Promoting cultural competence means working on the learner's ability to find his/her way in the foreign language. In this sense, the three aspects that seem to us to be most important for developing this competence are: working simultaneously on the language and its culture, contrasting the foreign language and the mother tongue and, finally, finding and interpreting cultural markers so that learners can develop the competence to think about the difficulties that these cultural references can have for translators and the translator's options to transfer them into the target language. In other words, to develop the competence to read a text with the translator's eye, to recognise possible problems in the text and to solve them in a suitable manner.

For designing a method for future translators and interpreters that helps them develop the necessary language competence, we suggest taking into account studies from Second Language Learning, even those that are not specifically targeted at future translators and interpreters. In our opinion, the central element for such a method is grammar because grammar is the foundation on which a language is built. Another central aspect to be taken into account is autonomous learning.

The present outline will enable us to identify two further relevant issues. The first concerns pedagogical and methodological aspects of language teaching for specific purposes. The second concerns the place and role of this type of teaching in departments of translation and interpreting in Spain. Our ultimate goal would be to apply the results to a German language MOOC for translation and interpreting. This course would have a hybrid format of a cMOOC and xMOOC, which aims to combine a comfortable and familiar structure with the necessary flexibility for autonomous and individualised learning as well

as a strong social dimension. Thus, the aim would be to build a learning community in which the different types of learners contribute to mastering foreign language for specific purposes, in our case for translation and interpreting.

For this purpose, the different types of MOOCs (xMOOC, cMOOC, LMOOC) and their advantages and disadvantages will be described. In our MOOC, a specific method for learning German from the perspective of Translation Studies will be applied. It also aims to foster a cooperative learning environment where learners can interact and collaborate to solve possible questions while critically thinking about how languages work and what rules they are subject to. The course is structured in three main blocks and always follows the same procedure and design. This methodological model is based on four pedagogical pillars: a learner-centred approach, flexibility (both in terms of content and learning control), cooperation and digital inclusion.

The importance of a specific and translation-oriented approach to language teaching that incorporates cognitive principles is demonstrated with the help of a concrete proposal. This type of teaching must be understood as a type of language teaching for a specific purpose and with specific needs in mind. These needs must be reflected, on the one hand, in a suitable and satisfactory method and, on the other hand, take into account the unique objective that characterises this language teaching. All this by means of an LMOOC which, moreover, makes it possible to take into account and apply the advances developed by cognitivism and the neurosciences.

## 1 Einführung

Die häufigste Kritik unter den Übersetzungs- und DolmetschtheoretikerInnen, die sich dem Studium der deutschen Sprache in ihrer Anwendung im Rahmen des Übersetzens und Dolmetschens gewidmet haben, ist die über das Fehlen von Werken über eine geeignete Methode.

Und in der Tat werden wir nicht in der Lage sein, wissenschaftlich gültige Schlussfolgerungen über das Wesen und die Funktion einer Methode des Sprachunterrichts für zukünftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen zu ziehen, solange wir nicht über Arbeiten verfügen, die die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse mit der nötigen Stringenz analysieren. Der Grund, warum nur wenige Studien dieser Art zu finden sind, liegt zum einen in der Geschichte der Translationswissenschaft selbst, da es sich um eine relativ junge Disziplin handelt, und zum anderen in der Tatsache, dass es sich um eine Aufgabe handelt, die mit nicht wenigen Schwierigkeiten verbunden ist. Es wäre unzureichend und daher wenig aufschlussreich, eine rein deskriptive Arbeit

über die grammatikalischen oder deskriptiven Prioritäten einer bestimmten Textsortenart durchzuführen. Wir würden auch nicht zu zulässigen Schlussfolgerungen kommen, wenn wir sie aus einer Übersicht über die grundlegenden translologischen Begriffe, die sowohl verstreut als auch systematisiert in theoretischen Texten zu finden sind, ableiten würden. Die Geschichte der Translationswissenschaft, ihre institutionelle Charakteristik und ihr kulturelles Funktionieren zwingen uns, auf eine Reihe von tiefgründigeren und zusammenhängenden Fragen einzugehen, die wir weder ignorieren können noch dürfen, wenn wir nicht nur herausfinden wollen, wie die deutsche Sprache für bestimmte Zwecke eingesetzt werden sollte, sondern auch, warum die Verwendung des Deutschen für bestimmte Zwecke existiert.

Es liegt auf der Hand, dass es genügend Daten deskriptiver Natur als Beweis für die Besonderheiten und spezifischen Bedürfnisse der Fremdsprache für translologische Zwecke gibt, was wiederum nur die Ebene der strukturellen und formellen Kenntnisse der deutschen Sprache für das Übersetzen und Dolmetschen darstellt und somit ihre Einzigartigkeit ausdrückt. Die Beschreibung von textlichen und grammatikalischen Eigenschaften wird daher nur die erste Stufe dieser Kenntnis aufzeigen. Um zu validen Schlussfolgerungen zu kommen, ist es notwendig, zufriedenstellend herauszufinden, wie diese geeignete Methode ausgearbeitet werden kann und welche Faktoren darin konvergieren müssen. Insofern ist diesbezüglich auf beiden Wissens Ebenen eine systematische Interpretation der einzelnen Faktoren erforderlich.

Eine zur translationsorientierten Vermittlung der deutschen Sprache geeignete Methode ist dementsprechend unerlässlich. Zunächst wird in diesem Beitrag unsere Konzeption der Kenntnis der deutschen Sprache für das Übersetzen und Dolmetschen als ganzheitliche Kenntnis der Sprache und all jener Faktoren skizziert, die wesentlich sind, um den Beruf der ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen zufriedenstellend ausüben zu können. Im Anschluss wird ein Vorschlag für die Art der Methodik dargelegt, welche am besten in diese Konzipierung passt. Nachdem also die theoretischen Grundlagen der Methodik der deutschen Sprache zu translatorischen Zwecken entworfen worden ist, ist es möglich, einen spezifischen MOOC (*Massive Open Online Courses*) für den Erwerb der deutschen Sprache für Übersetzungszwecke und aus einer Perspektive der kognitiven Neurowissenschaften zu entwerfen. Basierend außerdem auf der wissenschaftlichen Methode des Kognitivismus und den mentalen Modellen, welche der Konstruktion von Wissen zugrunde liegen, und somit beim Erwerb von Zweitsprachen im Allgemeinen und der Fremdsprache für spezifische Zwecke im Besonderen von Wichtigkeit sind.

## 2 Die Suche nach einer translationsorientierten Methode des Deutschunterrichts für zukünftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Überzeugung von der unauflöslichen Verbindung zwischen der Sprache und dem spezifischen Zweck ihrer Vermittlung als grundlegendes Instrument für zukünftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen, dem sehr spezifische und bestimmte Bedürfnisse zugrunde liegen. Dieser Zusammenhang ist in der aktuellen Translationswissenschaft mittlerweile unumstritten. Der Sprache wird ihre unumgängliche Aufgabe, die Probleme der Übersetzung mit dem theoretischen Instrument des Begriffs zu beleuchten, gewiss nicht mehr abgesprochen, es wird lediglich hinzugefügt, dass dies nur aus der Perspektive geschehen kann, welche die in der Translationswissenschaft gesammelte theoretisch-begriffliche Erfahrung liefert.

Diese Auffassung impliziert jedoch das Eingeständnis, dass die sprachliche Dimension für das Übersetzen und Dolmetschen von wesentlicher Bedeutung ist und dass eine korrekte Übersetzung nicht ohne ein klares Bewusstsein für ihre intrinsische Wechselbeziehung zwischen Sprache und Übersetzen durchgeführt werden kann. Allerdings wurde der Sprache in der Translationswissenschaft nicht immer die Bedeutung beigemessen, die sie verdient. Dies begann sich jedoch in den letzten Jahrzehnten zu ändern, da es immer mehr Arbeiten und Forschungen in diese Richtung gibt<sup>1</sup>. Jedoch sind wir der Meinung, dass, obwohl immer mehr Arbeit in diese Richtung geleistet wird, die Bibliographie zu diesem Thema immer noch spärlich ist und dass noch keine gemeinsamen Richtlinien für die Fakultäten für Übersetzen und Dolmetschen in Spanien erstellt wurden. Eine große Anzahl von ForscherInnen ist sich der Bedeutung der Textanalyse im Übersetzungsprozess bewusst und beschäftigt sich intensiv mit dem textuellen Ansatz. Wir sind der Auffassung, dass dieser Aspekt nicht ausreichend behandelt wurde, da der Fremdsprachenunterricht für ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen sich auf die Entwicklung mehrerer Kompetenzen konzentrieren sollte. Dies wären z. B. die Kompetenz, sich mündlich auszudrücken, der Auf- und Ausbau von Sprachkenntnissen mit Schwerpunkt auf dem

<sup>1</sup> Vgl. Möller Runge (2001, 19). Hier wird eine Reihe von Autoren zitiert, die sich mit Textanalyse beschäftigen: Argüeso (1998); Arntz (1999); Berenguer (1997, 1996); Civera (1996); Collados, Sánchez-Adam & Seibel (1999); Estelrich (1998); González Rodríguez (1999); de Knop (2015); Prüfer (1996, 1997, 1998); Recio (2001, 2013); Rico (1999).

kontrastiven Element, der Erwerb von soziokulturellem Wissen u. a. Bei all dem spielt auch die Förderung der autonomen Wissensaneignung eine große Rolle, die uns von entscheidender Bedeutung erscheint, da zukünftige ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen bei der Ausführung der beruflichen Tätigkeit ständig mit der Sprache arbeiten werden.

Die Frage nach der Besonderheit dieses Fremdsprachenunterrichts führt uns zwangsläufig zu der Frage nach den für Studierende des Übersetzens und Dolmetschens notwendigen Kompetenzen und Fertigkeiten. Offensichtlich brauchen diese nicht nur grundlegende Kenntnisse und eine korrekte Anwendung der Grammatik, sondern auch die Fähigkeit, einen gegebenen Text oder eine kommunikative Situation aus der Perspektive der ÜbersetzerInnen zu verstehen. Mit anderen Worten, das Erkennen der möglichen Probleme und wie diese optimal gelöst werden könnten und ebenso wie die Sprache mit der eigenen Kultur in Beziehung gesetzt werden könnte. Kurz gesagt, eine der grundlegenden Aufgaben des Fremdsprachenlehrens mit translatologischem Hintergrund hat darin zu bestehen, die Kompetenz zu entwickeln, das Bewusstsein für das Übersetzen zu schärfen.

Dieser spezifische Fremdsprachenunterricht hat sich an einem translatologischen Modell zu orientieren. Das bedeutet, dass der Textanalyse besondere Bedeutung beigemessen werden sollte, zusätzlich zur Bewertung all jener Faktoren, die bei dieser Analyse eine Rolle spielen, wie z. B. die internen und externen Elemente, d. h. der funktionale und pragmatische Aspekt des Textes. Die Eigenschaften der Fremdsprache für ÜbersetzerInnen werden anhand von zwei Parametern definiert: dem Übersetzungsprozess und der Übersetzungskompetenz. Dem translatologischen Modell folgend, sind die Hauptziele daher die Entwicklung und Förderung der Kompetenzen, die zur Übersetzungskompetenz gehören, kurz gesagt, die Fähigkeit zu wissen, wie man übersetzt, die Sicherstellung, dass der Studierende nicht nur ein Experte in der Sprache, sondern auch in der Kultur dieser Sprache ist und die Sensibilisierung des Studierenden für die zukünftige Übersetzungstätigkeit.

Für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz bedeutet dies, dass die Struktur der Fremdsprache vor allem unter kontrastiven Gesichtspunkten untersucht werden sollte. Dabei ist von Wichtigkeit, die häufigsten Schwierigkeiten zu systematisieren, um Fehler sowohl im lexikalischen und morphosyntaktischen Bereich als auch im textuellen Bereich zu vermeiden (z. B. kontrastive Behandlung bestimmter Sprachverwendungen, wie die Verwendung des Konjunktivs im Deutschen und im Spanischen, kulturelle Bezüge, z. B. bei der Verwendung von Partikeln usw.). Im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung der Textkompetenz sollte sich der Sprachunterricht auf zwei

Aspekte konzentrieren: zum einen auf die Entwicklung von Lesestrategien und zum anderen auf die Anwendung der für ÜbersetzerInnen bedeutsamen Textanalyse, wie z. B. das Erkennen der Funktion des Textes, seiner Typologie u. a. Die kulturelle Kompetenz zu fördern bedeutet, die Fähigkeit des Lernenden auszuarbeiten, um sich in der Fremdsprache zurechtzufinden. In diesem Sinne sind die drei Aspekte, die uns für die Entwicklung dieser Kompetenz am wichtigsten erscheinen, die gemeinsame Arbeit an der Sprache und ihrer Kultur, die kontrastive Behandlung in Bezug auf die Muttersprache und schließlich das Auffinden und Interpretieren kultureller Marker, um im Lernenden die Kompetenz zu entwickeln, über die Probleme nachzudenken, die diese kulturellen Bezüge in der Übersetzung erzeugen, und welche Möglichkeiten man hat, diese Inhalte in die Zielsprache zu übertragen. Dies bedeutet also, wie bereits erwähnt, den Erwerb der Fremdsprache aus translatologischer Sicht anzugehen. Also die Kompetenz zu entwickeln, einen Text mit dem Auge der ÜbersetzerInnen zu lesen und in der Lage zu sein, mögliche Probleme bei der Übersetzung des Textes zu erkennen und dementsprechend zu lösen.

Ausgehend von der Bedeutung des Erwerbs sprachlicher Kompetenz für die Arbeit der ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen müssen die Komponenten und deren Entwicklung also vor allem auf der Grammatik und auf den Studien beruhen, die es im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gibt. Auch wenn diese sich nicht speziell auf die Fremdsprache für ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen beziehen, haben sie doch von hoher Relevanz. Unserer Meinung nach ist die Grammatik das Fundament, auf dem die Sprache selbst aufbaut. Die Bedeutung des Erwerbs einer soliden grammatikalischen Basis sowie der notwendigen Kompetenzen zum autonomen Lernen scheinen uns für eine geeignete Methode des Fremdspracherwerbs für zukünftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen wesentlich zu sein. Laut der Forschungsgruppe GIAPÉL (*Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas*) ist ein erstes Ziel gerade das selbstgesteuerte Lernen, da diese Forschungsgruppe das Lernen im Sinne einer Konstruktion von Wissen und Fertigkeiten verstehen, die von einer Umstrukturierung des Vorwissens und der Repräsentationen des Lernenden ausgeht, der seinerseits bereits assimilierte kognitive Strategien und Lernstrategien verwendet und ausarbeitet (vgl. Villanueva 1997 und Villanueva & Navarro 1997). Deshalb ist es wichtig, die Ressourcen zu nutzen, die beim Erlernen einer anderen Fremdsprache oder sogar der eigenen Muttersprache erworben werden.

Der Kognitivismus hat sich als valider Ansatz beim Fremdsprachenlernen und -erwerb erwiesen. Mehrere Forschungsgruppen (z. B. die PACTE-Gruppe, GIAPÉL usw.) haben sich mit dem Thema eingehend beschäftigt. Sie verstehen

Lernen im Sinne einer Konstruktion von Vorwissen und Repräsentationen des Lernenden, der bereits assimilierte kognitive Lernstrategien einsetzt und beim Aneignen des neuen Wissens anwendet. Sie stützen sich dabei u. a. auf Villanueva (1997) und Villanueva und Navarro (1997).

Wie wir bereits in früheren Studien dargelegt haben (vgl. Recio Ariza 2011), entstand die kognitive Grammatik innerhalb der kognitiven Linguistik<sup>2</sup> gewissermaßen als Reaktion auf die übermäßige Starrheit des generativistischen Ansatzes. Der Unterschied zu den traditionellen Theorien besteht darin, dass in der kognitiven Linguistik das Denken auf die Sprache bezogen wird. Hervorzuheben ist auch das Unterscheidungsmerkmal zwischen der traditionellen Konzeption und der Kognitiven Linguistik, da Letztere interdisziplinär und integrativ ist. Der Ausgangspunkt ist hier die begriffliche Struktur, die sogenannte Prototypikalität, die es ermöglicht, mit den diffusen und komplizierteren Abgrenzungen bestimmter grammatischer Kategorien umzugehen. Für die kognitive Linguistik ist ein nutzungsbasierter Ansatz grundlegend. Man könnte sagen, dass es sich bei den beiden Theorien um zwei verschiedene Ansätze handelt, oder besser gesagt, sie entsprechen einer Fokussierung auf verschiedene Aspekte einer gemeinsamen und komplexen Realität. Aspekte der generativen Grammatik verschmolzen mit der kognitiven Psychologie und ließen so die Kognitive Linguistik entstehen. Unter diesem Gesichtspunkt ist es verständlich, dass Cuenca und Hilferty (1999, 22–23) feststellen, dass die Kognitive Linguistik das Ergebnis des Zusammenflusses mehrerer Forschungslinien ist, denn sie „parten de unos postulados comunes sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas“<sup>3</sup>.

Zusammenfassend scheint es, dass die Theorien, die einen großen Einfluss auf die Kognitive Linguistik haben, die Prototypentheorie, die Metapherntheorie, die Kognitive Semantik, die Konstruktionsgrammatik (die an die Theorien von Van Lier 1996 und Vygotsky 1978 erinnert), die Grammatikalisierungstheorie sowie die Kognitive Grammatik, die von Langacker (1987, 2000) vertreten wird, sind. Dieser Theoretiker ist der Meinung, dass die Kognitive Grammatik versucht, die Aufmerksamkeit auf die semantische Basis der Grammatik zu

2 Es scheint, dass Lackoff (1987) mit der Veröffentlichung *Mujeres, fuego y cosas peligrosas* und Langacker (1987) mit *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* den Grundstein dafür legen, was wir heute als kognitive Linguistik kennen.

3 „gehen von gemeinsamen Postulaten über Sprache und das Studium von Sprachen aus“ (Übersetzung der Autorin)

lenken, die eine organisierte Menge von „symbolischen Einheiten“ ist, in der sowohl Semantik als auch Phonologie eine entscheidende Rolle spielen. Sprache wird also als eine Menge von Strukturen verstanden, die auf natürliche Weise erworben werden, da es eine Reihe von Prinzipien, Regeln und Bedingungen gibt, die allen Sprachen gemeinsam sind, wie die Universalgrammatik postuliert.

Wie wir bereits festgestellt haben, kombiniert der kognitive Ansatz die generativistische Grammatik mit der kognitiven Psychologie. In diesem Sinne sei an die herausragende Rolle erinnert, die die Vygotsky'sche Psychologie in pädagogischen und methodischen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts/-erwerbs spielt.

Hervorzuheben wäre, dass in der Übersetzungslehre der Kognitivismus als gültiger Mechanismus und Methodik in das Lehren-Lernen des Übersetzens bereits einbezogen wurde, und zwar mit den Thinking Aloud Protocols (TAP), die es ermöglichten, zu analysieren und zu verstehen, was im Kopf der ÜbersetzerInnen beim Übersetzen vor sich geht, was wiederum auf die Vermittlung von Fremdsprachen für das Übersetzen und Dolmetschen übertragen und angewendet werden könnte. In der Tat argumentieren neuropädagogische TheoretikerInnen auch, dass die geeignetste Gehirnaktivität für das Lernen auftritt, wenn die Lernenden Aufgaben ausführen oder mit Gleichaltrigen interagieren. In diesem Sinne bekräftigt Mora (2013), dass aus der Kenntnis des Gehirns, d. h. aus der wissenschaftlichen Forschung, die großen Entdeckungen im Bereich des Lernens und der Entwicklung gewonnen werden, kurz gesagt, die Beziehung zwischen dem Gehirn und dem Unterrichten. Seiner Meinung nach (2013, 17) „una buena educación produce cambios en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje“<sup>4</sup>. Wenn wir uns dieser Plastizität des Gehirns bewusst sind, haben wir die Instrumente, um eingreifen zu können und den Lernprozess zu verbessern. Ein weiteres Ziel ist es, alle beteiligten Mechanismen aus der Sicht der kognitiven Neurowissenschaften und ihrer Kenntnisse über das Gehirn zu entschlüsseln und in der Tiefe zu verstehen. Wenn wir wissen, wie das Gehirn funktioniert, können wir den Routen, den Wegen des Gehirns folgen und sie im Lehr-Lern-Prozess der Fremdsprache gezielt nutzen.

4 „erzeugt eine gute Ausbildung Veränderungen im Gehirn, die helfen, den Lernprozess zu verbessern“ (Übersetzung der Autorin)

### 3 Der Bedarf einer spezifischen Methode

Einer der schwierigsten Faktoren beim Erlernen der deutschen Sprache für das Übersetzen und Dolmetschen rührt von der Unmöglichkeit her, die für andere Sprachen üblichen Methoden anzuwenden. Die Methode muss gleichzeitig in der Lage sein, alle für das Übersetzen relevanten Faktoren zu reflektieren. Die Suche nach einer effektiven Methode im Deutschunterricht zu translatorischen Zwecken zeigt, dass es sich dabei nicht um ein allgemeingültiges, um ein *per se* gültiges Modell handelt, sondern um einen wichtigen Faktor beim Aufbau des notwendigen Wissens zukünftiger ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen. Es sollte uns auch nicht zu der Annahme verleiten, dass dies das Ziel einer Übersetzungstheorie sein sollte. Aber es wird gerne vergessen, dass die Vermittlung der deutschen Sprache für das Übersetzen und Dolmetschen viele verschiedene Aspekte berücksichtigen muss: Textform, Produktion, Rezeption, Übersetzungstheorie und kulturelle Elemente. Ziel ist es, sich dem anzunähern, was Deutschunterricht für Übersetzen und Dolmetschen ist und wie er funktioniert.

In diesem Zusammenhang ist die Anwendung einer geeigneten Methode eine Aufgabe, die genauso oder sogar noch komplexer ist als die Durchführung der Forschung wie die, die hier präsentiert wird. Hervorzuheben wäre, dass sich nicht alle TheoretikerInnen einig sind, die theoretische Vielfalt und Heterogenität als einen positiven Aspekt zu betrachten; sie sehen sie vielmehr als Bedrohung und fordern die Wiederherstellung einer Konsensbasis. Das ist der Fall bei Arrojo und Chesterman (2000), die für eine „gemeinsame Basis“ der Übersetzungsstudien eintreten. Diese Aufrufe zur Einigkeit seitens einiger TheoretikerInnen beruhen auf der Überzeugung, dass der Schlüssel zum Erkenntnisfortschritt in der Einigung und nicht nur in der kritischen Auseinandersetzung und Uneinigkeit liegt.

Die Vermittlung der Fremdsprache beim Übersetzen und Dolmetschen und deren Anwendung durch die Gestaltung eines LMOOC (Language MOOC) unter Nutzung der Grundlagen der Neurowissenschaften sowie das Lernen durch diesen LMOOC geht von folgender Prämisse aus: Immer vor Augen zu haben, dass das Hauptlernziel ist, zukünftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen auszubilden, die nicht nur Wörter, grammatikalische Strukturen usw. erkennen müssen, sondern auch wissen müssen, wie man erkennt, worauf genau sich der Originaltext bezieht, was dieser oder jener Ausdruck bedeutet, welchen kulturellen Hintergrund bzw. Ausdruck er hat und warum dieser so und nicht anders verwendet wird. Der erste Schritt, um ein gegebenes translatorisches Problem lösen zu können, besteht darin, zu wissen, dass man sich

vor einem solchen befindet. Daher plädieren wir für die Einbeziehung kultureller Aspekte, sowohl als textuelle Marker als auch im Sinne soziokultureller Konventionen, in den Fremdsprachenunterricht für Übersetzen und Dolmetschen, wofür sich die LMOOCs sehr gut eignen. Wir sind der Meinung, dass der kulturelle Aspekt mithin den größten Schwierigkeitsgrad für den Lernen darstellen kann; aus diesem Grund halten wir es für angemessen, diesen in eine geeignete Methode miteinzubeziehen. Wir sind davon überzeugt, dass Sprache nicht ohne ihre Kultur konzipiert werden kann, genauso wie Übersetzung nicht ohne Berücksichtigung der Linguistik verstanden werden kann, da Sprache ein Spiegelbild der kulturellen Pluralität ist. Die Notwendigkeit, bei der Übersetzung nicht nur auf den sprachlichen, sondern auch auf den kulturellen Transfer zu achten, wurde immer wieder betont. Dies ist der Fall von Susan Bassnett in den 1980er-Jahren (vgl. Bassnett 1980), der zahlreiche ForscherInnen gefolgt sind, wie Vidal Claramonte (1995), Kußmaul (2007), Vermeer (1996), Nord (1997), Baker (2006) und viele andere. Der Akt der Kulturvermittlung bringt also eine große Verantwortung mit sich und erfordert vom/von der ÜbersetzerIn eine gute Ausbildung in dieser Hinsicht.

Je größer das kulturelle Wissen, desto leichter die Übertragung. Es sollte jedoch nicht vergessen werden, dass alle Faktoren zusammen die Übersetzung bestimmen. Es reicht nicht aus, einfach nur die Sprache zu beherrschen, sondern es müssen die oben genannten Faktoren berücksichtigt werden. Was den Begriff der Sprache selbst und seine Relevanz für die Übersetzung betrifft, so ist, wie bereits gesagt, die Tatsache hervorzuheben, dass die Sprache notwendigerweise ihre Kultur widerspiegelt, da sie das Vehikel ist, durch das wir uns ausdrücken, sowie die Tatsache, dass wir einer bestimmten Welt angehören, kurz gesagt, einer bestimmten Kultur, die uns die Welt auf eine bestimmte Art und Weise erfahren und begreifen lässt. So wäre z. B. die grammatikalische Struktur des deutschen Satzes erwähnenswert. Es handelt sich um eine Struktur, die immer gleich ist (das Verb steht immer an zweiter Stelle). Diese spiegelt in gewisser Weise das mentale Schema und die Vorstellung von der Welt und den Dingen im Deutschen wider (vgl. Recio Ariza 2004).

In dieser Hinsicht ist z. B. die Phraseologie zu nennen, ein Bereich, der sich recht leicht für die Einführung sowohl divergenter als auch konvergenter kultureller Aspekte eignet. Die Phraseologie erleichtert ihre Erklärung, in dem zum Beispiel ein Text bearbeitet wird, in welchem Phraseme vorkommen und es so ermöglicht wird, damit zu arbeiten. Hierfür könnten auch audiovisuelle Medien verwendet werden, wie z. B. audiovisuelle Werbung. Diese ist hierfür sehr nützlich, da Werbung oft sehr viel Umgangssprache und

kulturelle Elemente beinhaltet. Alle diese Themen sollten in den vorgeschlagenen LMOOC-Modulen vorkommen.

Wir möchten mit den Worten von Gallegos (2002, 115) schließen, die uns sehr zutreffend zu sein scheinen:

Es impensable que se pueda adquirir una lengua extranjera de forma abstracta; esto es, sin entrar en el conocimiento del pueblo que la utiliza y sin conocer, al menos, algunas de las manifestaciones culturales que justifican o explican multitud de términos o de giros lingüísticos de dicha lengua.<sup>5</sup>

#### 4 Hintergrund und aktueller Stand der Forschung

Heutzutage gibt es, wie bereits erwähnt, nicht viele Werke, die sich konkret mit dem Lehren und Erlernen von Fremdsprachen für das Übersetzen und Dolmetschen beschäftigen. Die Forschung im Bereich der Translationswissenschaft konzentrierte sich zunächst im Wesentlichen auf die Aspekte der Übersetzung selbst, d. h. auf den Übersetzungsprozess. Da es sich, wie schon erwähnt, um eine relativ junge Disziplin handelt, ging es in ihren Anfängen vor allem darum, unabhängig zu werden und eine eigene Gültigkeit zu haben, eine eigene Kategorie für sich zu beanspruchen und sich von Disziplinen wie der Linguistik oder der Philologie im Allgemeinen abzugrenzen. So gab es am Beginn der Entwicklung der theoretischen Grundlagen eine theoretische Vielfalt, in der jeder Ansatz oder jede Schule für sich den Grund und die Wahrheit beanspruchte, indem sie sich in einer bestimmten absoluten Weise präsentierte. Die beiden Ansätze, die am meisten kollidierten und über die in den 1990er-Jahren viel geschrieben wurde, waren der linguistische und der kulturelle Ansatz. Heute hat man diesen sterilen Kampf hinter sich gelassen und erkannt, dass kein Ansatz der absoluten Wahrheit entspricht, um die Feinheiten eines multidimensionalen Phänomens wie der Übersetzung entschlüsseln zu können. Einerseits hat die Überzeugung, dass keine Theorie perfekt ist und dass sie alle ihre Bedeutung haben, und andererseits die Tatsache, dass sie genügend Reife erlangt hat, um sich als eigenständige Disziplin zu präsentieren, der translatologischen Forschung ermöglicht, ihren Blick auf die rein translatologischen Aspekte und all jene Elemente zu richten, die zusammenlaufen

<sup>5</sup> „Es ist undenkbar, dass eine Fremdsprache auf abstrakte Weise erworben werden kann, d. h. ohne die Sprachgemeinschaft zu kennen, die diese verwendet, und ohne zumindest einige der kulturellen Erscheinungsformen zu kennen, die eine Vielzahl von Begriffen oder sprachlichen Wendungen in dieser Sprache begründen oder erklären.“ (Übersetzung der Autorin)

und die Disziplin ausmachen. Und zwar so, dass wir heute begonnen haben, Aspekte zu berücksichtigen, die früher nicht so wichtig erschienen, wie z. B. die Vermittlung von Fremdsprachen in der Übersetzung. Natürlich müssen wir uns über den Unterschied zwischen Übersetzung und Sprachunterricht im Klaren sein. So ist es nicht verwunderlich, dass Aussagen wie die von Amparo Hurtado (1994, 67–89) getroffen werden: „(...) el conocimiento de la segunda [lengua] una condición previa al aprendizaje de la traducción“<sup>6</sup>.

Was jedoch die derzeitige Situation in Spanien betrifft, so gibt es vorerst kein einheitliches Kriterium für den Deutschunterricht an den Übersetzungsfakultäten, obwohl es immer mehr Veröffentlichungen gibt, die auf die Notwendigkeit einer geeigneten Methode für diesen Unterricht hinweisen. Tatsächlich geht die Forschung näher auf die Notwendigkeit von Interkomprehension in der Ausbildung von zukünftigen ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen ein. Es hat sich herausgestellt, dass zum einen die Aufgabe des Fremdspracherwerbs erheblich erleichtert wird, indem man andere bereits erworbene Sprachen (entweder die Muttersprache oder eine andere bereits erworbene Fremdsprache) als Hilfsmittel zum Vergleich heranziehen kann, und zum anderen unterschiedliche Kulturen kontrastiert werden können. Dies ist im Übrigen ein weiterer sehr wichtiger Aspekt für ÜbersetzerInnen und damit auch für die Vermittlung der Fremdsprache aus translatologischer Sicht.

Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache zu bestimmten Zwecken hat einige spezifische Merkmale. Diesbezüglich muss zwischen dem Lehren unterschieden werden, das z. B. in einer Sekundarschule, in einer öffentlichen Sprachenschule (*Escuela Oficial de Idiomas*) oder in einer philologischen Fakultät stattfindet. Vorerst könnte es scheinen, dass sie alle den Erwerb der Fremdsprache gemeinsam haben, und obwohl diese Prämisse wahr ist, muss allerdings die Methodik je nach Ziel und Zweck des Lehrens variieren. Der Fremdsprachenunterricht wird gemeinhin als eine Unterrichtsform verstanden, deren Lernprozess durch formale Lehrmethoden gesteuert wird. Je nach Ansatz hat eine Methode Vorrang vor einer anderen, z. B. die kommunikative, grammatikalische usw., um nur einige zu nennen. Der grundsätzliche Unterschied im vorliegenden Fremdsprachenunterricht besteht jedoch darin, dass das Übersetzen auf der Entwicklung von Fertigkeiten basiert, sodass sich der Ausgangspunkt und die Vorgehensweise stark von denen in anderen Bereichen wie der Philologie unterscheiden, in denen Sprache Gegenstand wissenschaftlicher Forschung

<sup>6</sup> „(...) die Kenntnis der letzteren ist eine Voraussetzung für das Erlernen der Übersetzung“ (Übersetzung der Autorin)

ist. Anders als z. B. in der strukturalistischen oder generativistischen Linguistik wird in unserem Fall die Sprache grundsätzlich als Kommunikationsinstrument konzipiert, da sie im Hinblick auf ihre Nützlichkeit und Bedeutung im Übersetzungsprozess von Interesse ist, worauf, wie wir dargelegt haben, die Kognitive Grammatik eine Antwort gibt.

Die Bedeutung des hier präsentierten Vorschlags wird es ermöglichen, zwei Fragen von größerer Tiefe zu ermitteln. Bei Ersterer geht es eher um die pädagogischen und methodischen Belange des Sprachunterrichts für bestimmte Zwecke. Zweitere betrifft eher den Platz und die Rolle, die diese Art des Lehrens in den Fakultäten für Übersetzen und Dolmetschen in Spanien spielt. Unser ultimatives Ziel wäre es, die Ergebnisse der Forschung in einem deutschsprachigen MOOC für Übersetzen und Dolmetschen umzusetzen, einem MOOC, der für den Erwerb der deutschen Sprache zum Übersetzen und Dolmetschen konzipiert ist. Die Ausarbeitung entspricht einem hybriden Format aus cMOOC und xMOOC, das darauf abzielt, eine komfortable und vertraute Struktur mit der notwendigen Flexibilität für autonomes und individualisiertes Lernen sowie einer starken sozialen Dimension zu kombinieren. Somit wäre das Ziel, eine Lerngemeinschaft aufzubauen, in der die verschiedenen Lerntypen in relevanter Weise dazu beitragen, dass die Fremdsprache für bestimmte Zwecke, in unserem Fall für das Übersetzen und Dolmetschen, beherrscht wird.

Seit dem Aufkommen von MOOCs im Jahr 2011 wächst ihre Anzahl (ebenso wie die Anzahl der beteiligten akademischen Einrichtungen und Universitäten) und erreicht nach Angaben von Martín-Monje (2017) eine Zahl von über 6000.

Unter ihnen haben diejenigen, die sich dem Sprachunterricht widmen, die sogenannten LMOOCs (Language MOOCs), sehr stark zugenommen. In Bezug auf die unterrichteten Sprachen sticht Englisch mit 42 Kursen hervor, gefolgt von Spanisch mit 17 und Chinesisch mit 15 (Martín-Monje 2017).

Eines der Hauptziele ist es daher, das Potenzial von MOOCs beim Sprachenlernen zu untersuchen, ihren pädagogischen Rahmen zu erforschen und eine Reihe von Werkzeugen für ihre Erstellung und Verwaltung zu entwickeln. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Arten von LMOOCs, die aktuell auf dem Markt zu finden sind, würde der hier vorgestellte MOOC Muttersprachler und ausländische Lernende in der gleichen kollaborativen Umgebung zusammenbringen. Vor diesem Hintergrund werden spezifische Fragestellungen des Deutschlernens für translatorische Zwecke thematisiert und in der strukturellen und methodischen Gestaltung ein Hybridformat gewählt.

Sprach-MOOCs sind ein relativ neues Bildungsphänomen im Bereich des Online-Lernens. Im Kontext der Globalisierung, aber auch der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität bleibt die Sprachkompetenz ein wichtiges Ziel. In dieser Hinsicht bieten LMOOCs einen breiten und offenen Zugang zum Sprachenlernen, was die sprachliche Vielfalt fördert und hilft, etwaige Sprachbarrieren abzubauen. Sie sind ein interessantes Phänomen mit ebenso interessanten Herausforderungen. Sie reichen vom Angebot kostenloser Bildung bis hin zum Angebot spezialisierter Kurse, die auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen, und bieten außerdem denjenigen, die andere Sprachkurse entwerfen, eine riesige Materialsammlung.

Was die Schwächen dieser Kurse angeht, so ist es erwähnenswert, dass das Sprachenlernen, das grundsätzlich auf der Entwicklung einer Reihe von Fertigkeiten basiert, eine wichtige praktische Komponente ist und die Interaktion der Lernenden beinhalten muss, was in diesen Kursen nur schwer zu erreichen ist. Einige Autoren, wie z. B. Romeo (2012), argumentieren, dass LMOOCs keine dynamische, lernerzentrierte Praxis oder ausreichend reichhaltige und realistische Interaktion mit kompetenten Muttersprachlern bieten können. Auch Colpaert (2015) warnt davor, dass LMOOCs neben ihrer technologischen Komplexität nicht die didaktischen Funktionalitäten bieten, die zum Erlernen einer Sprache notwendig sind (korrigierendes Feedback, Fehleranalyse, Aussprachetraining, intelligentes Tutoring, kollaboratives Schreiben etc.). Andere Schwierigkeiten, die beobachtet wurden (Martín-Monje et al. 2013), stehen im Zusammenhang mit der Veränderung der Rolle der Lehrenden, den Schwierigkeiten bei der individuellen Bewertung der kommunikativen Kompetenz und der großen Heterogenität der Lernergruppe. Ein weiterer Kritikpunkt an aktuellen LMOOCs betrifft schließlich die Barrierefreiheit. Laut Rodrigo (2015) sind Sprach-MOOCs für Menschen mit Behinderungen nicht sehr zugänglich. Das liegt in erster Linie an der verwendeten Technologie, aber auch an der mangelnden Beachtung dieser Aspekte, wie z. B. das Fehlen von Untertiteln für Gehörlose in den Videos oder das Fehlen von für Blinde vorbereiteten Navigationsmenüs, neben anderen Aspekten. Obwohl dies ein allgemeines Problem ist, das alle Arten von MOOCs betrifft, wird es bei Sprach-MOOCs aufgrund der zusätzlichen Schwierigkeit beim Üben bestimmter Fertigkeiten noch verstärkt. Auch wenn noch kein vollständig zufriedenstellendes Modell für Sprach-MOOCs gefunden wurde, sind sich viele ForscherInnen darin einig, dass es sinnvoll ist, ein Format zu definieren, das das Potenzial des konnektivistischen Ansatzes (charakteristisch für die cMOOC-Typologie) mit der Struktur der Hochschulpädagogik verbindet, d. h. das, was teilweise von den sogenannten xMOOCs repliziert wird (Colpaert 2015; Moreira & Mota 2015; Sedano Cuevas



2017; Sokolik 2015). Wir schlagen eine Rekonzeptualisierung des pädagogischen Entwurfs des LMOOC vor, die sich von dem traditionellen Modell unterscheidet, das einem guten Teil der aktuellen Kurse zugrunde liegt (Heinsch & Rodríguez 2015; Read 2015), und eher auf ein kollaboratives Modell setzt und die soziokulturelle Vielfalt der TeilnehmerInnen nutzt, aber die Navigation und Koordination des Kurses erleichtert. Eines der Hauptziele ist es, die Bildung von zwischenmenschlichen und interkulturellen Kommunikationsverbindungen zu fördern, aus denen Wissen aufgebaut wird.

Wie bereits erwähnt, soll in diesem MOOC eine spezifische Methode zum Erlernen der deutschen Sprache aus translatologischer Sicht angewendet werden. Dies unterscheidet sich von anderen Sprach-MOOCs, die sich an Lernende der jeweiligen Fremdsprache und in vielen Fällen auch der gleichen Muttersprache richten. Es soll auch eine kooperative Lernumgebung gefördert werden, in der Lernende interagieren und zusammenarbeiten können, um mögliche Fragen zu lösen, während sie sich kritisch damit auseinandersetzen, wie Sprachen funktionieren und welchen Regeln sie unterliegen.

Zu diesem Zweck wird der MOOC in drei Hauptblöcke unterteilt: zwei Inhaltsblöcke und ein dritter Block, in dem die Lernnachweise, die die TeilnehmerInnen in den beiden vorangegangenen Blöcken generiert haben, gesammelt werden. Block I enthält Module, die sich mit Wortschatz, Grammatik (spezifische und kontrastive Probleme) und Diskurs (von der angemessenen Verwendung einiger Diskursmarker bis zum Code-Mixing) befassen. Block II umfasst zwei Module, die sich mit orthografischen Aspekten befassen, z. B. Interpunktionsregeln, Großschreibung, aber auch, wie im vorherigen Block, Themen, um tiefgründigere Überlegungen anzustellen, in diesem Fall über die Rolle der Orthografie, ihren Wert, das Verständnis der jüngsten orthografischen Veränderungen (Rechtschreibreform von 2005), um nur einige zu nennen. Block III schließlich besteht aus einem einzigen Modul zur Erstellung und Abgabe eines Portfolios oder Lernheftes und einer Gesamtbewertung des MOOCs.

Andererseits spiegelt die Verteilung der Inhalte auch den modularen Ansatz wider, aus dem heraus der MOOC konzipiert wird. Dieser wird nicht als ganzer Kurs konzipiert, sondern als eine Reihe von Modulen, die offene Bildungsressourcen beherbergen, die in anderen Lernumgebungen eingesetzt werden könnten.

Zusammen mit dieser Modularität wird der Versuch unternommen, ein methodisches Modell zu definieren, welches das Potenzial des von cMOOCs geförderten konnektivistischen Ansatzes mit dem einer starrereren Struktur (näher an der von xMOOCs) kombiniert, was wiederum seine Integration in eine Plattform wie Miriada X ermöglicht und die Koordination des Kurses

erleichtert. Mentoring in einer hochgradig verteilten Netzwerkkommunikation kann sehr komplex sein, insbesondere für nicht-muttersprachliche TeilnehmerInnen, die eine besser organisierte Unterstützung benötigen würden, wie unter anderem von Sokolik (2015), Moreira und Mota (2015) oder Colpaert (2015) erkannt wurde.

Somit hätten die sechs Inhaltsmodule die gleiche Struktur. Alle würden mit einem Abschnitt beginnen, in dem Fragen, Texte, Videos oder Bilder eingesetzt werden, um den Inhalt des Moduls zu präsentieren und eine erste Diskussion zu erzeugen. Danach folgen die zwei oder drei Unterthemen, in die jedes Modul unterteilt wird. Für jedes Unterthema wird eine Einstufungs-Umfrage (Was ich lernen möchte) vorgeschlagen, mit der die TeilnehmerInnen ihre Interessen und Bedürfnisse einschätzen können. Abhängig von den Ergebnissen wird ihnen empfohlen, einen bestimmten Weg zu gehen: Lernweg A, Lernweg B oder beides. Diese Routen werden durch das Thema und den Schwierigkeitsgrad definiert und bestehen aus testartigen Aktivitäten, durch die die TeilnehmerInnen ihr Wissen über die verschiedenen Inhalte jedes Moduls testen und die Erklärungen, die in Form von Feedback gegeben werden, bekommen. Auf diese Weise wird ein Gerüstmechanismus konzipiert, der die Studierenden bei der Konstruktion einer flexiblen und personalisierten Lernerfahrung anleitet.

Am Ende jeder Lernroute gibt es einen Link zu einem Erklärungsvideo, zu einem Bereich des Forums, in dem vertiefende Aktivitäten und Diskussionen abgehalten werden, und zum Kurs-Wiki, in dem zusätzliche Ressourcen zum Thema des Moduls bereitgestellt werden (Referenzartikel, Aktivitäten, Webanwendungen usw.) und das mit den von allen TeilnehmerInnen beigesteuerten Ressourcen vervollständigt wird, sodass am Ende des Kurses ein umfangreiches Repository mit offenen Ressourcen zum Erlernen der deutschen Sprache für das Übersetzen und Dolmetschen entsteht. Schließlich wird es einen Abschnitt geben, der einen Bewertungstest und eine Umfrage enthält, um das in jedem Modul durchgeführte Lernen zu bewerten (Lernheft). Die TeilnehmerInnen sollten die Ergebnisse dieser Umfrage aufbewahren, um das Kursportfolio zu erstellen, das in Modul 7 abgegeben wird. Zusätzlich wird in diesem Abschnitt eine Peer-Review-Aufgabe (Teamwork) eingebaut, eine P2P-Aufgabe, bei der die Inhalte von Block I bzw. Block II gemeinsam bearbeitet werden.

Dementsprechend basiert dieses methodische Modell auf vier pädagogischen Säulen: einem lernerzentrierten Ansatz, Flexibilität (sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die Lernkontrolle), Kooperation und digitale Inklusion. Sein Hauptziel ist es, autonomes Lernen mit einer starken sozialen Dimension zu verbinden, mit verschiedenen Arten von Bezugspersonen, mit dem Ziel,

Lernerfahrungen zu bereichern und die notwendige Stimulation zu erreichen, um die Schaffung einer aktiven Lerngemeinschaft zu begünstigen.

## 5 Zu berücksichtigende Faktoren der Gestaltung des MOOCs

Um die Gestaltung des vorgeschlagenen MOOCs für unsere Zwecke möglichst effizient durchführen zu können, ist es unerlässlich, einen Arbeitsplan zu erstellen, der in mehrere Phasen unterteilt ist, die aus methodischen Gründen wie folgt geordnet werden sollten:

Erste Phase: Die erste Phase besteht darin, das Korpus der zu bearbeitenden Texte und Aktivitäten festzulegen und zu diesem Zweck fünf Hauptgruppierungen zu bilden:

- a. Lesekompetenz
- b. schriftliche Produktionskompetenzen
- c. Kommunikationskompetenzen
- d. Kenntnis der wichtigsten grammatikalischen und lexikalischen kontrastiven Aspekte der deutschen Sprache in Bezug auf die Muttersprache
- e. Kompetenz, die deutsche Sprache in ihren soziokulturellen Kontext einzuordnen

Zweite Phase: In dieser werden die oben genannten Abschnitte strukturell beschrieben, zusätzlich zu anderen, die sich ergeben werden, wie z. B. die Kompetenz, nach Informationen zu suchen. Dafür sind die Nutzung von verschiedenen Quellen, sowie verschiedenen Wörterbücher (einsprachig, zweisprachig, spezialisiert) von großer Relevanz, ebenso wie das Einüben in autonomes Arbeiten.

Dritte Phase: Zentral ist hier eine eingehende Untersuchung der derzeit existierenden Grammatik- und Lehrwerke für den Deutschunterricht sowie der gesamten theoretischen Bibliographie, die sich sowohl mit dem Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Allgemeinen und dem spezifischen, auf zukünftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen ausgerichteten, beschäftigt. Ebenso wie das Studium von MOOCs, ihrer Typologie sowie ihrer didaktischen Gestaltung. Auf diese Weise können wir die Aspekte extrahieren, die am besten zu dieser Art von Lehren und Lernen passen, und eine spezifische Methode für den Unterricht der deutschen Sprache für das Übersetzen und Dolmetschen entwickeln. Diesbezüglich sind, wie gesagt, die Forschungen der Neurowissenschaften von großer Nützlichkeit, wie zum Beispiel die Beschreibung und das Wissen um die Mechanismen, die bei der Gedächtnisbildung eine Rolle spielen. Wie Mora (2013, 105) erklärt:

La formación de la memoria ocurre debido a que un conjunto de sinapsis en un determinado circuito neuronal responde a una experiencia o aprendizaje relevante con una cascada de procesos moleculares que, comenzando con cambios sinápticos transitorios, culmina en la síntesis *de novo* macromoleculares que insertadas en los terminales sinápticos cambian el número y la fuerza de estas sinapsis variando sus propiedades de señalización y formando con ello "representaciones" de la experiencia.<sup>7</sup>

Daher kann die sogenannte „kognitive Reserve“ beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache sehr nützlich sein. Studien zur Zweisprachigkeit haben z. B. gezeigt, dass, wenn zwei Sprachen von Geburt an gleichzeitig erlernt werden, diese im Gehirn in getrennten neuronalen Schaltkreisen gespeichert werden. Durch das Lernen und den Transfer, der zwischen den beiden Reservoirs stattfindet, werden kognitive Vorteile erworben, ebenso wie die bereits genannten kognitiven Reserven. Für Gómez-Ruiz (2010, 443) gibt es jedoch keinen Grund zu der Annahme, dass es quantitative Unterschiede in der Gehirnorganisation von Sprache bei Bilingualen und Monolingualen gibt. Seiner Meinung nach ist es wahrscheinlicher, dass die Sprachen als unterschiedliche mikroanatomische Subsysteme in denselben Hirnregionen repräsentiert werden und es sich daher eher um quantitative Unterschiede handelt. Das heißt, „relacionado con el grado de participación de los diferentes mecanismos neurofuncionales implicados en el uso del lenguaje, entre ellos, el conocimiento metalingüístico y la competencia lingüística implícita“<sup>8</sup>.

In diesem Sinne äußert sich auch Rodríguez-Lázaro (2015, 70–71), für den der relevante Faktor bei Bilingualen und ihrer Artikulation des Gehirns eher der Gebrauch oder die Funktion sein könnte, die ihre beiden Sprachen haben. Er unterscheidet auch zu Recht zwischen Zweisprachigkeit und Bikulturalität. Für diesen Autor, wie auch für Mora (2013), ist der affektive Filter wichtig, da er das Lernen motivieren oder blockieren kann, wie in Moras Arbeit zu lesen ist: „Man kann nur lernen, was man liebt“. Unseres Erachtens könnte die kognitive

7 „Gedächtnisbildung findet statt, da eine Reihe von Synapsen in einem gegebenen neuronalen Schaltkreis auf eine relevante Erfahrung oder ein Lernen mit einer Kaskade von molekularen Prozessen reagiert, die, beginnend mit vorübergehenden synaptischen Veränderungen, in der *De-novo*-Synthese von makromolekularen Molekülen gipfelt, die, in synaptische Terminals eingefügt, die Anzahl und Stärke dieser Synapsen verändern, indem sie ihre Signaleigenschaften variieren und dadurch ‚Repräsentationen‘ der Erfahrung bilden.“ (Übersetzung der Autorin)

8 „bezogen auf den Grad der Beteiligung der verschiedenen neurofunktionalen Mechanismen, die am Sprachgebrauch beteiligt sind, darunter metalinguistisches Wissen und implizite sprachliche Kompetenz“ (Übersetzung der Autorin)

Neurowissenschaft der geeignete Weg sein, um die neuronalen Elemente des Denkens zu entschlüsseln, kurz gesagt, um zu wissen, wie Ideen und Gedanken im Gehirn ausgearbeitet werden, und um dieses Wissen für die Zwecke unserer Forschung anzuwenden. Denn etwas Neues zu lernen, bedeutet, wie Mora (2013, 191) feststellt, neurobiologisch gesehen, das Gehirn zu verändern.

Vierte Phase: Sobald alle diese Informationen gesammelt worden sind, können wir eine systematische Studie zur Ausarbeitung einer gültigen und geeigneten Methode durchführen, bei der es wichtig sein wird zu verstehen, welches die wichtigsten Faktoren sind, die hierbei berücksichtigt werden müssen. Dank der Schlussfolgerungen aus den vorangegangenen Phasen werden wir in der Lage sein, die verschiedenen Phasen zu kennen, die es uns erlauben, die am besten geeignete Methode und ihre Anwendung in einem LMOOC auszuarbeiten. Das bedeutet, dass wir über vereinfachende Sichtweisen hinauszielen können, die den Fremdsprachenunterricht auf ein rein linguistisches Konzept reduzieren. Aber, wie gesagt, die Dimension dieser Art von Unterricht ist viel breiter. Der Fremdsprachenunterricht aus translatologischer Sicht lässt sich nicht auf die Vermittlung von rein sprachlichem Wissen reduzieren.

Diese Art von Unterricht muss für einen bestimmten Zweck und mit Blick auf bestimmte Bedürfnisse verstanden werden. Diese Bedürfnisse müssen sich einerseits in einer geeigneten zufriedenstellenden Methode widerspiegeln und andererseits die ausgesprochen spezialisierte Zielsetzung berücksichtigen, die diese Sprachvermittlung kennzeichnet. All dies mittels eines LMOOCs, der es darüber hinaus ermöglicht, die vom Kognitivismus und den Neurowissenschaften entwickelten Fortschritte zu berücksichtigen und anzuwenden.

## 6 Schlussfolgerungen

Unseres Erachtens wäre die auf dem Kognitivismus und seinen Postulaten basierende Ausarbeitung einer geeigneten Methode für das Lehren und Lernen der deutschen Sprache für ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen die optimale Ausbildung zukünftiger ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen des 21. Jahrhunderts. Diese würde insbesondere durch die Ausarbeitung eines hierauf basierenden spezifischen LMOOCs stark verbessert werden. Dabei ist eine wissenschaftliche Vorgehensweise am besten geeignet, um Antworten auf diese Herausforderung zu finden.

## 7 Bibliografie

- Arrojo, R.; Chesterman, A. (2000): Shared Ground in Translation Studies. In: *Target* 12/1, 151–160.
- Baker, M. (2006): *Translation and Conflict. A Narrative Account*. Londres: Routledge.
- Bassnett, S. (1980): *Translation Studies*. Londres: Routledge.
- Colpaert, J. (2015): Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMOOCs. In: Martín-Monje E.; Bárcena, E. (eds.): *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 161–172.
- Cuenca, M. J.; Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gallegos Rosillo, J. A. (2002): Cultura, paremias y didáctica del francés como lengua extranjera para traductores. In: Comité Narváez, I. et al. (eds.): *Traducción y cultura: el reto de la transferencia cultural*. Málaga: Libros Encasa, 113–139.
- Gómez Ruiz, M. I. (2010): Bilingüismo y cerebro: mito y realidad. In: *Neurología* 25/7, 443–452.
- Heinsch, B.; Rodríguez, M. N. (2015): MOOC: un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. In: *@tic. revista d'innovació educativa* 14, 1–12. <http://roderic.uv.es/handle/10550/44770> (24/02/2018)
- Hurtado Albir, A. (1994): Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. In: de Agustín, J. (ed.): *Cuadernos de tiempo libre. Traducción, interpretación, lenguaje*. Madrid: Fundación Actilibre, 67–89.
- Kußmaul, P. (2007): *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lackoff, G. (1987): *Mujeres, fuego y cosas peligrosas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (2000): *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martín-Monje, E. (2017): Mind the L in LMOOCs: The importance of language learning in massive courses. In: IV Congreso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE). [https://www.researchgate.net/publication/313368938\\_Mind\\_the\\_L\\_in\\_LMOOCs\\_The\\_importance\\_of\\_language\\_learning\\_in\\_massive\\_courses](https://www.researchgate.net/publication/313368938_Mind_the_L_in_LMOOCs_The_importance_of_language_learning_in_massive_courses) (24/02/2018).

- Martín-Monje, E.; Bárcena, E.; Read, T. (2013): Exploring the affordances of Massive Open Online Courses on second languages. In: *Proceedings of UNED-ICDE (International Council for Open and Distance Education)*. Madrid: UNED.
- Möller Runge, J. (2001): *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Granada: Editorial Alhulia.
- Mora, F. (2013): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreira Teixeira, A.; Mota, J. (2015): A Proposal for the Methodological Design of Collaborative. In: Martín-Monje, E.; Bárcena, E. (eds.): *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 33–47.
- Nord, C. (1997): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Read, T. (2015): The Architectonics of Language MOOCs. In: Martín-Monje, E.; Bárcena, E. (eds.): *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 91–105.
- Recio Ariza, M. A. (2004): Cultura y Enseñanza de Idiomas: ¿binomio indisoluble e indispensable? In: Universidad Europea de Madrid: *IV. Jornadas Internacionales sobre la Formación y la Profesión del Traductor e Intérprete. Calidad y Traducción: Perspectivas académicas y profesionales*. (Veröffentlichung auf CD-ROM).
- Recio Ariza, M. A. (2011): La Gramática Cognitiva y su utilidad en la enseñanza de la lengua extranjera para Traductores/Intérpretes. In: Roiss, S. et al. (eds.): *En las vertientes de la traducción e interpretación del/la alemán*. Berlin: Frank & Timme, 163–173.
- Recio Ariza, M. A. (2013): El enfoque cognitivista en fraseología. In: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas* 8, 103–109.
- Rodrigo, C. (2015): Accessibility in Language MOOCs. In: Martín-Monje, E.; Bárcena, E. (eds.): *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 106–126.
- Rodríguez Lázaro, A. (2015): Historia lingüística y autoevaluación por alumnos universitarios bilingües. In: *Perfiles Educativos* 148, 68–82.
- Romeo, K. (2012): Language Learning MOOCs? In: *Stanford's Academic Technology Specialists*. <https://www.stanford.edu/group/ats/cgi-bin/hivetalkin/?p=3011> (24/02/2018).
- Sedano Cuevas, B. (2017): "Español para viajeros": diseño de un MOOC de lenguas a partir del análisis de necesidades formativas en el dominio turístico. *PhD Dissertation*, UNED.

- Sokolik, M. (2015): What Constitutes an Effective Language MOOC? In: Martín-Monje, E.; Bárcena, E. (eds.): *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 16–32.
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman.
- Vermeer, H. (1996): *A Skopos Theory of Translation: (Some Arguments For and Against)*. Heidelberg: TEXTconTEXT-Verlag.
- Vidal Claramonte, A. (1995): *Traducción, manipulación, deconstrucción*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Villanueva, M.L. (1997): Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas. In: Villanueva, M.L.; Navarro, I. (eds.): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Villanueva, M.L.; Navarro, I. (1997): El cambio de cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la investigación en acción en el marco universitario: Contextualización del proyecto GIAPEL. In: Villanueva, M.L.; Navarro, I. (eds.): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.