

Hochschuldidaktische Fallstudie

„Was man selbst schreibt, klingt meistens gut.“

**Gesteuerte Textüberarbeitung
für präziseres Schreiben im translationsorientierten
Fremdsprachenunterricht**

Erstellt von: Astrid Schmidhofer

Im Rahmen des „Zertifikat Hochschuldidaktik“
an der Universität Innsbruck

Eingereicht am: [12.02.2016]

Hochschuldidaktische Beraterin: Olivia Vrabl



Zusammenfassung

In der Sprachausbildung, die die Studierenden der Translationswissenschaft am Beginn ihres Studiums absolvieren, sollen die sprachlichen Grundlagen für die spätere Übersetzertätigkeit geschaffen werden. Dazu gehört unter anderem ein autonomer präziser Sprachgebrauch, der im Laufe dieser Kurse entwickelt werden soll. In dieser Fallstudie wird untersucht, ob ein solch autonomer präziser Sprachgebrauch durch den Einsatz von gesteuerter Textüberarbeitung gefördert werden kann.

Die Fallstudie wurde im Kurs Textproduktion III Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Die Studierenden erstellten im Laufe des Semesters Texte, in denen die Fehler von der Kursleiterin markiert und von den Studierenden anschließend selbst korrigiert wurden. Begleitend wurden gemeinsame Fehleranalysen im Unterricht durchgeführt.

Die für die Fallstudie verwendeten Daten umfassen eine Statistik der Fehler in der ersten und zweiten Version der Hausarbeiten, eine Erstevaluierung der Studierenden, Fragebögen am Beginn und Ende des Semesters, die Beobachtung der Studierenden durch die Kursleiterin und eine andere Lehrperson sowie die Selbstreflexion der Kursleiterin.

Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass durch das angewandte Verfahren eine deutliche Fehlerreduzierung in den Endprodukten erreicht wird. Andererseits wird aber auch deutlich, dass die Endversionen immer noch Fehler aufweisen und dass die Anzahl der Fehler in den ersten Versionen nur langsam zurückgeht. Des Weiteren stellt sich heraus, dass das Verfahren von den Studierenden selbst als hilfreich für die Entwicklung der eigenen sprachlichen Kompetenz erachtet wird.



Inhalt

1. Problemstellung und Hintergrundinformationen	4
2. Projektziele	5
3. Forschungsfrage.....	5
4. Stand der Forschung.....	6
4.1. Textüberarbeitung und Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht	6
4.2. Konzepte aus der allgemeinen Hochschuldidaktik.....	8
5. Methodisches Vorgehen	9
6. Beschreibung der Lerngruppe.....	12
7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	12
7.1. Quantitative Fehleranalyse	12
7.2. Analyse der Erstevaluierung	15
7.3. Auswertung der Fragebögen	17
7.4. Beobachtung der Studierenden.....	18
7.5. Selbstreflexion.....	19
8. Schlussfolgerungen	20
9. Schlüsse für die Weiterentwicklung der Lehre.....	21
10. Literaturverzeichnis.....	22
11. Anhänge	24



1. Problemstellung und Hintergrundinformationen

Die Entwicklung der Schreibkompetenz ist für Studierende des Faches Translationswissenschaft einer der wichtigsten Aspekte am Beginn der universitären Ausbildung. Das betrifft nicht nur die Schreibkompetenz in der Muttersprache, sondern insbesondere auch in der Fremdsprache, wird doch von (zukünftigen) Übersetzern erwartet, dass sie situativ angemessene und formal richtige Texte in all ihren Arbeitssprachen erstellen können.

Besonders hoch sind diesbezüglich die Herausforderungen für Studierende nicht-deutscher Muttersprache, da diese in den späteren Übersetzungsübungen sowohl aus ihrer Muttersprache als auch aus ihrer zweiten Fremdsprache ins Deutsche übersetzen müssen. Diese Kurse sind meist am Niveau deutschsprachiger Studierender ausgerichtet, weshalb die gestellten sprachlichen Anforderungen immens und für manche ausländische Studierende nur nach langer Zeit zu bewältigen sind.

Als vorgeschaltete Ausbildung zu den Übersetzungsübungen¹, die üblicherweise ab dem dritten Semester belegt werden, sowie zur Verbesserung der Sprachkompetenz haben die Studierenden nicht-deutscher Muttersprache Module mit dem Namen *Translationsrelevante Fremdsprachenkompetenz Deutsch I-III* zu je 6 Wochenstunden (10 ECTS), die wiederum in die Kurse Textverständnis (3 ECTS), Grammatik (3,5 ECTS) und Textproduktion (3,5 ECTS) unterteilt sind, als Pflichtfächer zu absolvieren. Der Besuch eines Moduls ist nur gestattet, wenn alle Teile des vorangehenden Moduls positiv absolviert wurden. Üblicherweise wird mit Modul I im ersten Semester begonnen, da der Teil *Textverständnis* gleichzeitig auch zur StEOP gehört.

In den Lehrveranstaltungen *Textproduktion I-III* sollen die Studierenden dazu herangeführt werden, ihren schriftlichen und mündlichen Ausdruck im Deutschen zu verbessern. So wie im Curriculum festgeschrieben, wird dabei besonderes Augenmerk auf formale Korrektheit und situative Angemessenheit gelegt. Des Weiteren sollen die Studierenden für Mechanismen der Textkohärenz und -kohäsion sensibilisiert werden.

Die vorliegende Fallstudie wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung *Textproduktion III* durchgeführt. Dabei handelt es sich um die letzte und anspruchsvollste Lehrveranstaltung dieser Art, in der laut Studienplan das Niveau C1+ nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) erreicht werden soll.

Im Einklang mit den Ausbildungszielen des Studienplans wurden folgende Lernziele festgelegt, die mit den Studierenden zu Kursbeginn besprochen wurden:

- Erreichen des Niveaus C1+ nach dem GERS
- Weiterentwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit

¹ Im Curriculum der Studienrichtung Translationswissenschaft der Universität Innsbruck wird die Sprachausbildung wie folgt definiert: „Die Beherrschung der gewählten Fremdsprachen ist die Grundvoraussetzung für den Erwerb der translatorischen Kompetenz. Ausgehend von den jeweiligen Eingangsniveaus werden die rezeptiven, produktiven und strukturellen Kompetenzen der Studierenden erweitert. (...) Des Weiteren sollen die Studierenden in der Lage sein, in ihren Arbeitssprachen kohärente schriftliche und mündliche Texte zu verfassen, die den Anforderungen unterschiedlicher Kommunikationssituationen und Textkonventionen gerecht werden (produktive Kompetenz) sowie die Sprache korrekt zu verwenden (strukturelle Kompetenz).“



- Eigenständiges Verfassen von Texten
- Entwicklung von Strategien für die Textüberarbeitung
- Erhöhung der Präzision bei der Sprachproduktion

Die drei letztgenannten Zielsetzungen sind besonders relevant für die Entwicklung einer autonomen Schreibkompetenz, ist doch eines der größten Probleme auf dem Wege zu dieser die kritische Betrachtung der eigenen Textproduktion und das Erkennen von Schwächen in selbst erstellten Produkten. Dies wurde auch immer wieder bei Fehlerbesprechungen im Unterricht deutlich, wie das Zitat eines Studierenden aus diesem Kontext beweist: „Was man selbst schreibt, klingt meistens gut.“ Bei diesen Besprechungen wurde auch deutlich, dass selbst Fehler, die die Studierenden aufgrund ihres metasprachlichen Wissens vermeiden könnten, nicht als solche erkannt werden.

2. Projektziele

Allgemeines Ziel des Projekts war es, eine spezifisch für einen translationsorientierten Sprachunterricht² konzipierte Unterrichtstechnik anzuwenden und auf ihren Nutzen zu testen. Als translationsorientiert kann ein Sprachunterricht dann erachtet werden, wenn er die Studierenden konkret auf das Übersetzen vorbereitet und somit jenes Wissen und jene Fertigkeiten fokussiert, die für ein erfolgreiches Übersetzen erforderlich sind (Schmidhofer/Ahmann 2015). Im Bereich des schriftlichen Ausdrucks ist dabei vorrangig die Entwicklung einer translationsorientierten Schreibkompetenz zu fördern, die als Verfassen inhaltlich kohärenter Texte mit zur präzisen Vermittlung der Schreiberintentionen passenden lexikalischen und grammatikalischen Mitteln definiert werden kann. Dazu gehören Aspekte wie korrekte sprachliche Produktion (1), Strategien der Textüberarbeitung (2), Vergleiche verschiedener sprachlicher Optionen (3), Konsultation von Zweifelsfällen (4) und metasprachliche Analysen (5).

Diese Aspekte einer translationsorientierten Schreibkompetenz sollen durch den Einsatz von gesteuerter Textüberarbeitung im vorbereitenden Fremdsprachenunterricht entwickelt werden. Gleichzeitig soll diese Technik auch eine ehrliche Einschätzung des eigenen Kenntnisstandes von Seiten der Studierenden fördern und die Lernerautonomie durch die Beschäftigung mit individuellen Schwächen und bei der Sprachproduktion auftretenden Zweifelsfällen erhöhen.

3. Forschungsfrage

In dieser Fallstudie wurde untersucht, ob durch gesteuerte Textüberarbeitung und Selbstkorrektur eine Reduktion von Fehlern und damit erhöhte Präzision in der Schreibkompetenz erreicht werden kann. Diese Forschungsfrage ergibt sich aus den Anforderungen eines translationsorientierten Schreibunterrichts als vorgeschaltete Ausbildung zum späteren Übersetzungsunterricht, da im Übersetzungsunterricht korrekter und präziser Sprachgebrauch vorausgesetzt wird. Gehäufte Fehler auf formaler und lexikalischer Ebene erschweren in diesem späteren Stadium der Translationsausbildung nicht nur eine Fokussierung auf translationspezifische Aspekte, sondern verringern auch die Chancen auf einen positiven Abschluss dieser Module.

² Zu den Zielsetzungen eines translationsorientierten Sprachunterrichts, s. Schmidhofer/Ahmann (2015).



Die bisherige Erfahrung mit verschiedenen Modellen der Textüberarbeitung im Fremdsprachenunterricht ließ folgende Hypothese zu:

Die gesteuerte Textüberarbeitung führt zu einer Verbesserung des Endprodukts sowie zu einer Verbesserung der Schreibkompetenz im Laufe des Kurses, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- Die Studierenden verfügen über grundlegende Textkompetenz (Verständnis von Kohärenz und Kohäsion).
- Die Studierenden haben ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung korrekten schriftlichen Sprachgebrauchs.
- Die Korrektur durch die Lehrperson erfolgt nach einem klaren Schema.

4. Stand der Forschung

4.1. Textüberarbeitung und Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

Aus der sehr umfangreichen Literatur über Schreibkompetenz im DaF-Unterricht wurden jene Beiträge ausgewählt, die konkrete Vorgehensweisen für Textüberarbeitung und Selbstkorrektur thematisieren.

Ausgehend von einer empirischen Fehleranalyse fordert Demme (1993) den Einsatz von Fehlertherapie auch oder gerade bei fortgeschrittenen Lernern, um die Kluft zwischen Sprachwissen und Sprachgebrauch zu verkleinern. Bei fortgeschrittenen Lernern könne Sprachwissen als Ausgangspunkt für die Fehlerarbeit und Selbstkorrektur genutzt werden. Deshalb sollten Lerner ihre typischen Fehler kennen lernen und neben der Fehlerbesprechung im Kontaktunterricht mit persönlichen Fehlerkarteien arbeiten sowie die Kompetenz zur Nutzung von Konsultationsmaterialien erwerben. Dafür würden die Lerner folgende Strategien benötigen:

- Identifikationsstrategien zur Erkennung der Fehlerstelle. Aufgrund der damit verbundenen Schwierigkeiten empfiehlt Demme die Arbeit mit kleinen, auf einen bestimmten Fehlertyp fokussierten Texten
- Interpretationsstrategien: Rekonstruktion der Intention des Schreibers
- Deskriptions- und Explikationsstrategien: Linguistische Beschreibung der Fehlerstelle und Erklärung des Fehlers unter Einbindung der entsprechenden Regel

In der der Fertigkeit Schreiben gewidmeten Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts und der Universität Kassel (1999) stellt Kast einen offenen Schreibprozess vor, bei dem Texte immer wieder überarbeitet und verändert werden. Dabei sind sowohl die vorkommenden Fehler als auch die Zwischentexte Etappen eines umfassenden Lehr- und Lernprozesses. Für diesen Prozess trifft Kast eine Unterscheidung zwischen der Arbeit auf Textebene, die den Text als Ganzes in seiner kommunikativen Intention betrifft, und der Fehlerkorrektur auf Wort- und Satzebene, bei der konkrete Einzelaspekte korrigiert werden. Für die Textbearbeitung beschreibt der Autor einen gemeinsamen Überarbeitungsprozess, bei dem Lehrpersonen und Mitschüler in die Rolle von Lesern schlüpfen und bei unklaren Textstellen Fragen stellen, den Text kommentieren und Anregungen geben. In einem weiteren Schritt



könnten die Lerner auch mit einer Überarbeitungshilfe ihre eigenen Texte aus der Perspektive des Lesers analysieren.

Zum Thema Selbstkorrektur hebt Kast hervor, dass diese nur für Fehler, die als solche erkannt werden, eingesetzt werden könne, d.h. jene Aspekte, die im Unterricht besprochen wurden. Prinzipiell handele es sich dabei um formale Aspekte. Durch die Selbstkorrektur erhöhe sich das Selbstbewusstsein der Lerner sowie die Wahrscheinlichkeit, dass diese Fehler in Zukunft seltener oder gar nicht mehr auftreten. Ebenso werde dadurch das Korrekturlesen von Texten trainiert.

Bei der Selbstkorrektur unterscheidet Kast zwischen folgenden Verfahren:

- Lehrgelenkte Verfahren: Verschiedene Verfahren, bei denen die Lehrperson den Text bearbeitet (Unterstreichen von Fehlern, Angabe der Fehleranzahl, Benennung der Fehler, Austeilen einer fehlerfreien Version) und danach eine Bearbeitung durch die Schüler erfolgt.
- Korrektur in Partner- oder Gruppenarbeiten: Besprechung mit anderen Lernern. Diese Form erachtet Kast als motivierender für die Lerner, da es bei der Gruppenarbeit zum Austausch von Argumenten komme und die Lerner voneinander und durch das Erklären lernen würden. Zu achten sei dabei auf die Zusammensetzung der Gruppe.

Selbstkorrekturen müssten aber immer am Ende von der Lehrperson überprüft werden.

Lange (1999) stellt ein Modell vor, wie schriftliche Textkorrektur interaktiv in den fremdsprachlichen Deutschunterricht integriert werden kann. Dafür konzipiert er eine analytische Textbetrachtung, die sich in folgende Schritte gliedert:

- Fehlerlokalisierung: wo der Fehler liegt
- Fehlerkategorisierung: um was für einen Fehler es sich handelt
- Alternativensuche: wie man den Fehler korrigieren könnte
- Alternativenrealisierung: wie man den Fehler korrigiert

Lange fokussiert in seinem Unterricht nicht das richtige, fehlerfreie Textprodukt, sondern die Eigenaktivität der Lerner, durch die diese ihren Wissensstand erweitern sollen, wobei die Lehrperson Hilfestellungen bietet. Dafür entwickelt er folgende Korrektursequenz:

Primärtext >Korrekturhinweise>Zweittext>Zweittextkontrolle

Die Hilfestellungen der Lehrperson könnten auf den Ebenen Fehlerlokalisierung, Fehlerkategorisierung und Alternativensuche erfolgen. Den Vorteil dieses Modells sieht Lange darin, dass durch die veränderte Zielsetzung, dank der das fertige Produkt in den Hintergrund rückt, der Zwang einer totalen Korrektur wegfalle und sich die Möglichkeit einer partiellen, schwerpunktmäßigen Korrektur anbiete. Durch die Kommentare entstehe noch dazu ein metakommunikativer Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden.

Langes Textbearbeitungsmodell umfasst nicht nur formelle Aspekte, sondern berücksichtigt auch den Inhalt und Aufbau der Texte.

In ihrem Beitrag „Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie“ geht Kleppin (2000) der Frage nach dem Wesen des Fehlers, seiner Gewichtung und Korrekturprozessen nach. Dabei nennt sie folgende schriftliche Korrekturverfahren:

- Unkommentiertes Hervorheben eines Fehlers
- Fehlermarkierung mit Korrektursymbolen
- Korrektur durch die Lehrperson

Kleppin empfiehlt eine Besprechung der aufgetretenen Fehler, da durch Bewusstmachung der Lernprozess gefördert werde, Fehler als Übungsanlässe dienen und individuelle Rückmeldungen ermöglicht würden. Außerdem würden die Lerner solche Fehlerbesprechungen positiv



aufnehmen. Sie weist jedoch in diesem Zusammenhang darauf hin, dass laut einigen Untersuchungen die in der Praxis angebotenen Fehlererklärungen oft wenige für die Lerner nützliche Hilfestellungen enthielten.

Fehler seien laut Kleppin auch Ausgangspunkt für folgende Lernformen:

- Erstellen von Fehlerstatistiken durch Lerner aufgrund ihrer schriftlichen Arbeiten und der dazugehörigen Korrekturen
- Korrekturübungen auf Basis von fehlerhaften Lernertexten, z.B. durch Identifikation von Fehlern und die Besprechung ihrer Ursachen

In ihrem Beitrag von 2011 stellt Knorr die Ergebnisse einer Untersuchung zum Einfluss von Randkommentaren auf Textüberarbeitungsprozesse vor. Die Daten dafür erhob sie in einem Kurs für italienische Lehramtsstudierende, in dem diese in Gruppen die Texte anderer Kursteilnehmer überarbeiteten. Die Untersuchung fokussiert die Kompetenz, Probleme in Texten anderer zu erkennen und Hilfestellungen für die Lösung dieser Probleme zu geben.

Die gefundenen Kommentare unterteilt die Autorin in zwei Kategorien

- konkrete Formulierungsvorschläge
- Kommentare, die Formulierungsarbeit für den Autor bedeuten

Die Skala der Reaktionen auf die Kommentare reichte von direkter Akzeptanz bis sofortiger Ablehnung, wobei manche Kommentare erst nach längerer Überlegung und Überarbeitung integriert wurden.

In ihrer Studie kommt Knorr zu folgenden Ergebnissen:

- Randkommentare sind Anstöße für Überarbeitungsprozesse.
- Randkommentare, die schnell und definitiv übernommen oder abgelehnt werden, beziehen sich normalerweise auf das Regelsystem (Rechtschreibung und Zeichensystem).
- Randkommentare, die nicht einfach umsetzbar sind, erzeugen je nach Umfang Überarbeitungswiderstand. Dabei wird aus den Daten ersichtlich, dass versucht wird, zuerst lokal begrenzte Änderungen vorzunehmen.

4.2. Konzepte aus der allgemeinen Hochschuldidaktik

Auch in diesem Abschnitt wurden aus der sehr umfangreichen Literatur zur allgemeinen (Hochschul)-Didaktik jene Beiträge ausgewählt, die unmittelbare Bedeutung für die vorliegende Fallstudie besitzen:

Die Zwei-Phasen-Arbeit:

Bezug nehmend auf Blüml (1994), analysiert Stern (2010:43-44) die Möglichkeiten einer Zwei-Phasen-Arbeit bei Schularbeiten, bei der den Schülern nach Abgabe einige Tage später noch einmal die Möglichkeit zur Überarbeitung gegeben wird und dann nur die Endfassung für die Note herangezogen wird. Als Vorteile dieser Vorgehensweise nennt Stern eine höhere Qualität des Endprodukts, den Lerneffekt bei der Korrektur eigener Fehler, die Nutzung der Zeit zwischen den Phasen zur Schließung von Wissenslücken, die Motivation zur Analyse der eigenen Leistung, das Sichtbarwerden von individuellen Anstrengungen (was auch in die Bewertung einfließen kann) und eine Angleichung an die Gegebenheiten der Berufswelt, wo er auf ähnliche Prozesse, insbesondere bei der Produktion von Texten oder Kunstobjekten, hinweist. Probleme gebe es laut Stern im Schulwesen vor allem in rechtlicher Hinsicht, da laut einigen Schuljuristen eine Schularbeit als Momentaufnahme gedacht ist.

Stern beschreibt drei Varianten, die sich in der Praxis bewährt hätten:



- Die Schüler überarbeiten ihre erste, unkorrigierte Fassung.
- Die erste Fassung wird von der Lehrperson oder einem Mitschüler mit Randkommentaren versehen.
- Die erste Fassung wird von der Lehrperson benotet und von den Schülern nachbearbeitet.

Laut Stern sind die Erfahrungswerte unterschiedlich. Manche Lehrpersonen sprechen von einer Steigerung des Interesses und der Leistung, andere berichten, dass nicht alle Schüler die zweite Phase nutzen würden.

Die von Stern beschriebene Zwei-Phasen-Arbeit entspricht dem Ablauf nach der für den fremdsprachlichen DaF-Unterricht entwickelten Korrektursequenz nach Lange und damit auch gleichzeitig der in diesem Projekt angewandten Vorgehensweise.

Constructive Alignment:

Aufbauend auf den Prinzipien des Soziokonstruktivismus, beschreiben Biggs/Tang (2011: 95-110) ihr Modell des *Constructive Alignment*, das eine Abstimmung der Lernziele (*Intended Learning Outcomes*) mit den Lehr-/Lernaktivitäten (*Teaching/Learning Activities*) und der Leistungsfeststellung (*Assessment*) umfasst. Dieses Modell diente als Grundlage für die beschriebene Lehrveranstaltung, indem eine spezifische Vorgehensweise (gesteuerte Selbstkorrektur) für die konkreten Lernziele des Kurses (Weiterentwicklung der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit, eigenständiges Verfassen von Texten, Entwicklung von Strategien für die Textüberarbeitung, Erhöhung der Präzision bei der Sprachproduktion) entwickelt wurde. Für die Leistungsfeststellung wurden die dabei entstandenen Produkte herangezogen, wobei neben den Endprodukten auch die Qualität der Überarbeitung berücksichtigt wurde.

Formative Leistungsbewertung:

Wiliam (2013:16) präzisiert das Konzept der formativen Leistungsbewertung (*formative assessment*), das er der summativen gegenüberstellt.³ Während letztere zur Beurteilung am Ende eines Lernzyklus dient, wird erstere begleitend zum Lernprozess zur Rückmeldung an die Lerner und Planung der Lehr- und Lernaktivitäten eingesetzt.

Ausgehend von den drei Kernfragen *Wo ist der Lerner?, Welches Ziel soll er erreichen?* und *Wie kann er es erreichen?* nennt Wiliam (2013:16-19) folgende fünf Kernstrategien:

1. Lernziele festlegen und erklären
2. Daten zur Feststellung des Lernfortschritts erheben
3. Effektives Feedback geben
4. Lernen von Mitstudierenden fördern
5. Eigenverantwortung der Studierenden fördern

Die von Wiliam genannten Strategien waren wegweisend bei der Entwicklung der angewandten Vorgehensweise, die sowohl auf individuellem Feedback als auch gemeinsamer Textanalyse in Groß- und Kleingruppen beruht. Des Weiteren wird durch die individuelle Überarbeitung, bei der die Lernenden Lösungen für die markierten Textstellen finden müssen, die Autonomie und Eigenverantwortung der Studierenden gefördert.

5. Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfrage multiperspektivisch zu beleuchten, wurden bei der Durchführung die Sichtweisen verschiedener Personen einbezogen und verschiedene Instrumente eingesetzt. Diese

³ Laut Wiliam kann jedes Instrument für die formative Leistungsbewertung eingesetzt werden. Entscheidend sei nicht das Instrument selbst, sondern wie es eingesetzt werde.



umfassen Daten von Studierendenprodukten, nämlich die erstellten Texte mit Feedbackschleife (1), von Studierenden ausgefüllte Fragebögen am Anfang (Anhang 1) und Ende (Anhang 4) des Kurses (2), die Beobachtung der Studierenden aus Fremdperspektive (Anhang 5), d.h. durch eine Lehrperson aus einem anderen Fachbereich (3) sowie aus Eigenperspektive, d.h. durch die Kursleiterin (4) sowie Daten aus der Auswertung der Selbstreflexion der Kursleiterin (5).

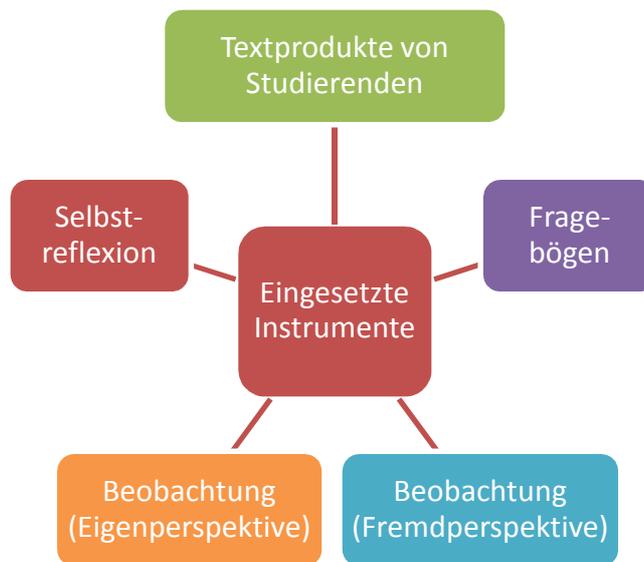


Abbildung 1: Die zur Durchführung der Studie eingesetzten Instrumente

Das wichtigste und komplexeste Instrument, das zum Einsatz kam, ist die Texterstellung mit Feedbackschleife. Dieser Prozess lässt sich wie folgt beschreiben:

- 1) Erhebung des Ist-Zustandes der Schreibkompetenz am Semesterbeginn durch Verfassen eines Textes.
- 2) In der nächsten Unterrichtseinheit Korrektur ausgewählter Fehler aus den verfassten Texten mit folgender Zielsetzung:
 - Die Studierenden wurden mit den Korrektursymbolen (Anhang 3) und der Skala zur Selbst- und Fremdeinschätzung (Anhang 2) vertraut gemacht.
 - Die Studierenden analysierten, wie Fehler entstanden sind und welche Strategien sie zu deren Vermeidung einsetzen können (vgl. Vorschläge zur Fehlertherapie von Demme 1993 und zur analytischen Textbetrachtung nach Lange 1999).
- 3) Hausarbeiten mit Feedbackschleife: Die Studierenden mussten insgesamt vier Texte zu den im Unterricht besprochenen Textsorten im Umfang von je ca. 500 Wörtern verfassen. Mit dem Text war auch die Skala zur Selbsteinschätzung abzugeben. Der beschriebene Prozess entspricht weitgehend der von Lange (1999) für eine interaktive schriftliche Textkorrektur vorgeschlagenen Korrektursequenz und der Zwei-Phasen-Arbeit nach Stern (2010).

Die Hausarbeiten wurden von der LV-Leiterin gelesen und mit Randkommentaren und Korrektursymbolen versehen. Die Korrektur stützte sich dabei auf folgende Prinzipien



(vgl. Kast 1999 zur Selbstkorrektur und Kleppin 2000 zu schriftlichen Korrekturverfahren):

- Fehler formaler Art (Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung), die sich auf bereits bekannte Aspekte bezogen, wurden markiert und waren von den Studierenden zu korrigieren. In Einzelfällen wurden Kommentare eingefügt.
- Bei Fehlern im Bereich Lexik wurde je nach Schwierigkeit nur ein Korrektursymbol benutzt oder zusätzlich Hinweise für die Korrektur gegeben.
- Bei Kohäsions- und Kohärenzfehlern wurden Korrekturhinweise gegeben.
- Bei Stilfehlern wurden Korrekturhinweise oder Verbesserungsvorschläge gegeben.
- Fehler, die über den Kenntnisstand der Studierenden hinausgingen, wurden direkt korrigiert.

Die Korrekturzeichen und -kommentare unterstützten die Studierenden bei der Fehlerlokalisierung und -kategorisierung. In manchen Fällen boten sie auch Hinweise für die Alternativensuche (vgl. Lange 1999).

Mit der Hausarbeit wurde allen Studierenden die Skala mit der Fremdeinschätzung durch die Lehrperson sowie eine Liste mit individuellen Arbeitsanweisungen übermittelt, die sie zu bearbeiten und in ihren Lerntagebüchern zu dokumentieren hatte. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass das gegebene Feedback auch effektiv umgesetzt würde, und durch die individuelle Recherche einzelner Aspekte die Eigenverantwortung der Studierenden gefördert werden (vgl. Wiliam 2013).

Nach Rückgabe der ersten Fassung und vor der Korrektur durch die Studierenden wurden jeweils im Unterricht einzelne Fehler besprochen. Dabei wurde versucht, das vorhandene Sprachwissen der Studierenden zu aktivieren (vgl. Demme 1993 und Kleppin 2000), und sowohl lehrergelenkte Verfahren als Partner- und Gruppenarbeiten (vgl. Kast 1999) eingesetzt.

Der gesamte Prozess lässt sich wie folgt skizzieren:

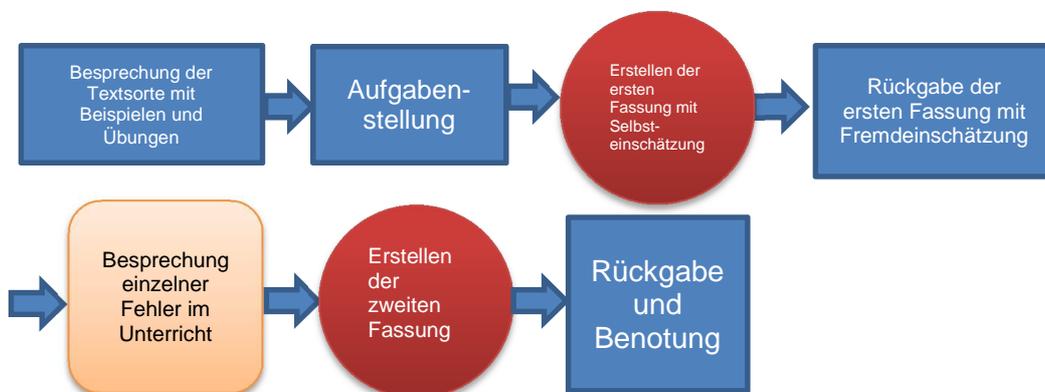


Abbildung 2: Prozess der Texterstellung



6. Beschreibung der Lerngruppe

Die Gruppe, die an diesem Experiment teilnahm, umfasste 15 Studierende im Alter von 19 bis 25 Jahren, davon 11 weibliche und 4 männliche, mit 6 verschiedenen Muttersprachen. Mehr als die Hälfte (8) hatten Italienisch als Muttersprache, jeweils 2 Russisch und Französisch und jeweils eine/r Portugiesisch, Litauisch und Polnisch. 4 Kursteilnehmer studierten mit einem Erasmus-Programm an der Universität Innsbruck und waren mittels eines Einstufungstests zu Semesterbeginn diesem Kurs zugeteilt worden.

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

7.1. Quantitative Fehleranalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fehleranalyse der Hausarbeiten zuerst global und anschließend nach Fehlerkategorien dargestellt und interpretiert.

Bei der Korrektur der Texte wurden in 55 eingereichten Hausarbeiten insgesamt 1130 Fehler erkannt, was einem Durchschnitt von 20,5 Fehlern pro Text entspricht. Betrachtet man die Evolution der Anzahl der Fehler im Laufe des Semesters, ist ein leichter Rückgang von 22,2 bei der ersten Hausarbeit (289 Fehler bei 13 Hausarbeiten) über 20,9 bei der zweiten (313 Fehler bei 15 Hausarbeiten), 20,8 (312 Fehler bei 15 Hausarbeiten) bis zu 18 Fehler bei der vierten und letzten (216 Fehler bei 12 Hausarbeiten) zu bemerken. Darin zeigt sich, dass die Fehleranzahl pro Text in den ersten Versionen während des Semesters zurückgeht, was Rückschlüsse auf einen positiven Effekt der angewandten Methode zulässt. Allerdings ist dieser Rückgang nicht so deutlich, dass am Ende des Kurses von einer ausreichenden Entwicklung der sprachlichen Präzision und Korrektheit gesprochen werden kann, wie sie für eine erfolgreiche Teilnahme an Übersetzungskursen erforderlich ist.

Die Anzahl der richtig korrigierten Fehler beträgt im Schnitt 82,7 % und fluktuiert zwischen 78,6 % (zweite Hausarbeit) und 86,2 % (dritte Hausarbeit), ohne dass sich eine kontinuierliche Zu- oder Abnahme erkennen ließe. Ebenso verhält es sich mit den falsch korrigierten Fehlern, die im Schnitt 8,6 % ausmachen und zwischen 5,9 (erste Hausarbeit) und 11,8 (zweite Hausarbeit) variieren. Positiv anzumerken ist hier, dass die Erfolgsquote bei der Korrektur generell sehr hoch, nämlich bei circa 4 von 5 Fehlern liegt; andererseits ist jedoch keine deutliche Verbesserung im Laufe des Semesters zu erkennen. Das deutet darauf hin, dass die Studierenden einen hohen Anteil der Fehler korrigieren können, wenn man sie bei der Fehlerlokalisierung unterstützt, dass jedoch die Schreibkompetenz in dieser Phase der Ausbildung nicht weit genug entwickelt ist, um ein (fast) fehlerfreies Schreibprodukt zu liefern

Einen klaren Rückgang erkennt man hingegen bei den nicht korrigierten Fehlern, die im Durchschnitt 8,7 % ausmachen und von 10,7 % bei der ersten Hausarbeit über 10,2 % bei der zweiten, 6,7 % bei der dritten bis auf 6,5 % bei der letzten fallen. Daraus lässt sich schließen, dass das Bewusstsein gestärkt wird, dass die Analyse und Korrektur der eigenen Fehler wichtig ist, sowie auch die Bereitschaft steigt, einen Korrekturversuch vorzunehmen. Da trotz dieser erhöhten Bereitschaft jedoch die Erfolgsquote am Semesterende nicht signifikant höher liegt, ist anzunehmen, dass die mit dem Korrekturversuch einhergehende Recherche nicht gründlich genug durchgeführt wird und größtenteils das Trial-and-Error-Prinzip zur Anwendung kommt.



	Hausarbeit 1 (13)		Hausarbeit 2 (15)		Hausarbeit 3 (15)		Hausarbeit 4 (12)		Insgesamt	
<i>Durchschnittliche Fehleranzahl pro Text in Version 1</i>	22,2		20,9		20,8		18		20,5	
<i>Durchschnittliche Fehleranzahl pro Text in Version 2</i>	4,9		5,3		4,3		3,4		4,5	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%		
<i>Fehler in Version 1</i>	289		313		312		216		1130	
<i>davon richtig korrigiert</i>	241	83,4	246	78,6	269	86,2	179	82,9	935	82,7
<i>davon nicht korrigiert</i>	31	10,7	32	10,2	21	6,7	14	6,5	98	8,7
<i>davon falsch korrigiert</i>	17	5,9	35	11,8	22	7,1	23	10,7	97	8,6
<i>neue Fehler in Version 2</i>	16		13		22		4		55	
<i>Fehler in Version 2 insgesamt (% Reduktion im Vergleich mit Version 1)</i>	64	77,9	80	74,4	64	79,5	41	81	249	78

Tabelle 1: Quantitative Fehleranalyse

Bei den neuen Fehlern in der zweiten Version findet man eine Fluktuation mit einer deutlichen Abnahme bei der letzten Hausarbeit vor, wie die absoluten Zahlen von 16 / 13 / 22 / 4 pro Arbeit zeigen. Eine ähnliche Tendenz ist bei der Anzahl der Fehler pro Text in der zweiten Version zu beobachten, mit Werten von 4,9 / 5,3 / 4,3 / 3,4, die einen Rückgang über das ganze Semester hinweg zeigen. Somit weist die zweite, überarbeitete Version einen Grad an sprachlicher Präzision und Korrektheit auf, mit dem eine erfolgreiche Teilnahme an den Übersetzungsübungen möglich erscheint.

Eine ähnliche Fluktuation mit deutlicher Steigerung am Ende des Kurses ist auch bei der Fehlerreduktion in der zweiten Version im Vergleich der ersten zu beobachten. Diese beträgt im Durchschnitt 78 % und zeigt einen Verlauf von 77,9 % bei der ersten über 74,4 % bei der zweiten bis hin zu 79,5 % bei der dritten und 81 % bei der vierten Hausarbeit. Daraus lässt sich entnehmen, dass dank der angewandten Methode im Laufe des Semesters die Fehleranzahl in den Endprodukten zurückgeht, wie es in den Zielsetzungen der Lehrveranstaltungen angestrebt wird.

Analysiert man die Fehler nach Kategorien, ergibt sich folgendes Bild: 524 der gemachten Fehler und damit fast die Hälfte (46,4 %) fallen in die Kategorie Grammatik, gefolgt von Rechtschreibung (182 bzw. 16,1 %), Lexik (163 bzw. 14,4 %), Zeichensetzung (114 bzw. 10,1 %), Ausdruck (95 bzw. 8,4 %) und Kohärenz/Kohäsion (52 bzw. 4,6 %). Dabei ist jedoch zu beachten, dass nur jene Fehler markiert wurden, die die Studierenden aufgrund ihrer Kenntnisse selbst korrigieren können sollten, weshalb die hier dargestellte Statistik nicht den tatsächlich gemachten Fehlern entspricht. Interessant sind jedoch hierbei die Unterschiede bei den richtig, nicht und falsch korrigierten Fehlern. Besonders hoch ist die Erfolgsquote in jenen Kategorien, in denen es klare Normen gibt, nämlich in der Rechtschreibung (86,8 %) und in der Grammatik (84,4 %). Vergleichsweise gering hingegen ist diese im Bereich Ausdruck (74,7 %), wo

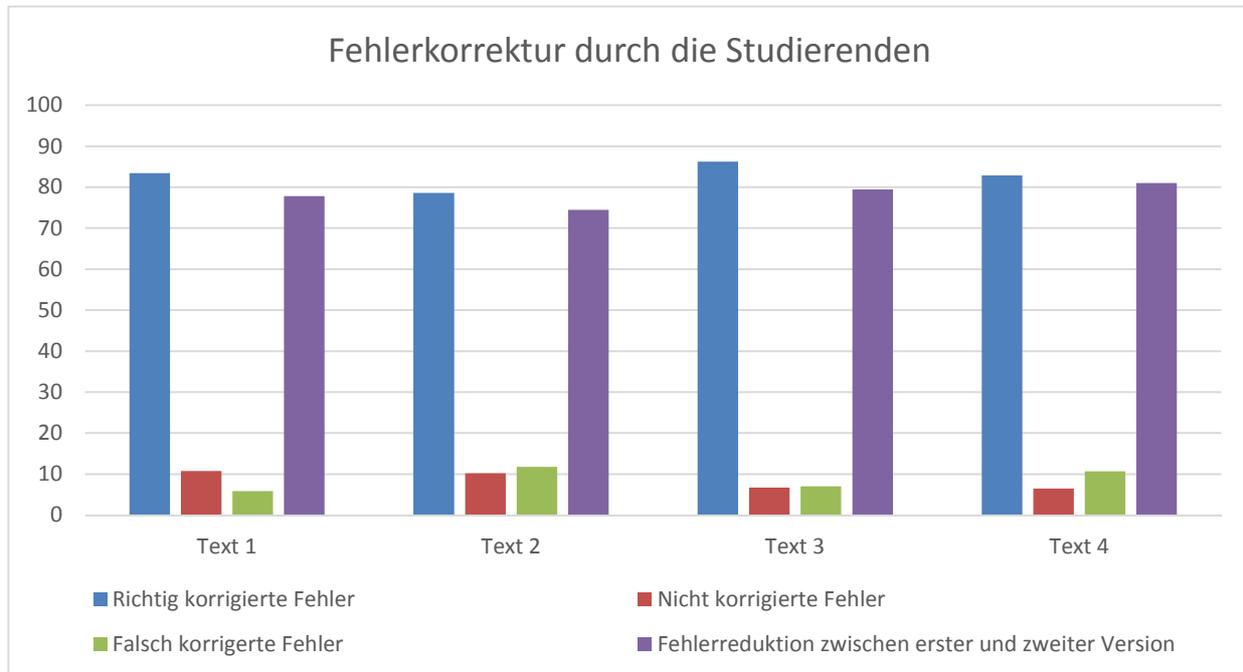


Abbildung 3: Quantitative Fehleranalyse

sprachliche Erfahrung und Intuition eine große Rolle spielen. Ebenfalls niedrig ist der Prozentsatz bei der Zeichensetzung (74,6 %), ein Aspekt, dem im Fremdsprachenunterricht traditionell wenig Beachtung geschenkt wird. Besonders hoch war der Korrekturwiderstand, also das Nicht-Korrigieren von markierten Fehlern, in den Bereichen Zeichensetzung (17,6 %), was vermutlich auf fehlende Kenntnisse zurückzuführen ist, und in den Bereichen Kohärenz/Kohäsion (11,5 %), was vermutlich darin begründet liegt (vgl. Knorr 2011), dass die Korrektur dieser Fehler oft ein Umformulieren längerer Textstellen erfordert. Besonders gering, doch nicht auffällig weit entfernt vom Mittelwert, ist der Prozentsatz nicht korrigierter Fehler in den Kategorien Lexik (6,1 %) und Grammatik (7,4 %). Besonders viele falsche Korrekturen finden sich in der Kategorie Ausdruck (16,8 %), vermutlich, wie schon erwähnt, aufgrund zu gering entwickelter sprachlicher Intuition, und Lexik (10,4 %), wo auch der präzise Einsatz formal ähnlicher oder bedeutungsähnlicher Wörter erhebliche Schwierigkeiten bereiten kann. Besonders wenige falsche Korrekturen gab es in den Bereichen Rechtschreibung (5 %) und Kohärenz/Kohäsion (5,8 %). Ersteres ist vermutlich auf die einfache Überprüfbarkeit der Rechtschreibung zurückzuführen, für Zweiteres ist es schwieriger, eine plausible Erklärung zu finden.

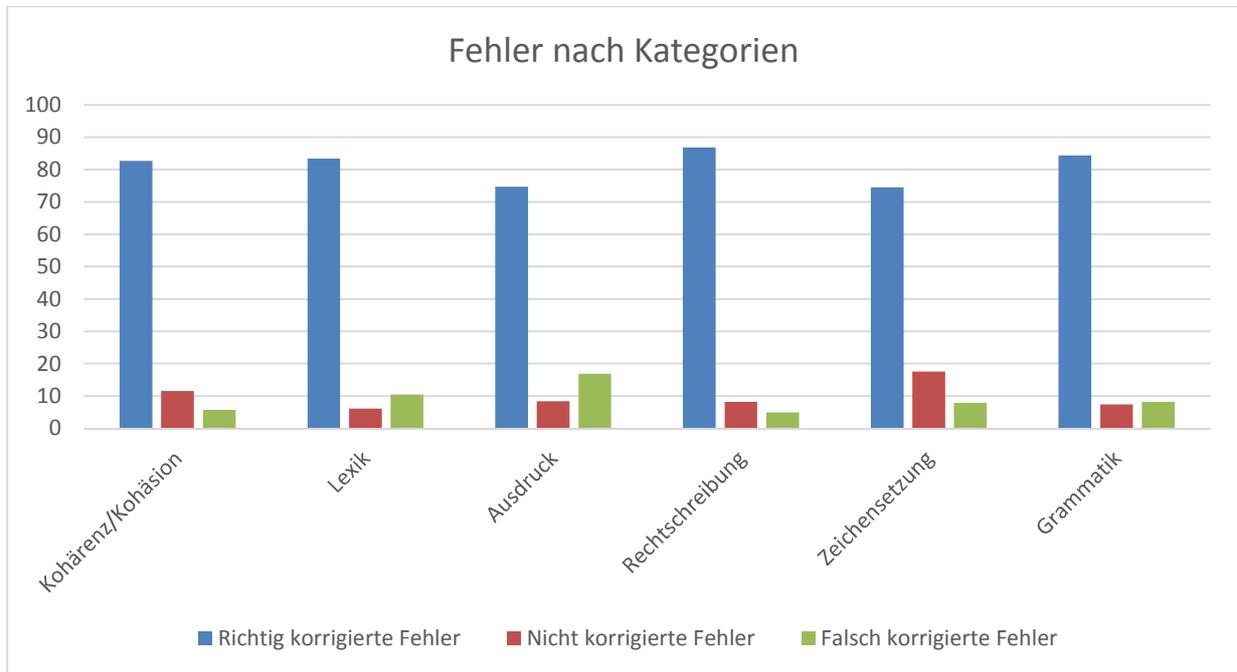


Abbildung 4: Fehleranalyse nach Kategorien

7.2. Analyse der Erstevaluierung

An der Erstevaluierung nahmen 14 Studierende teil. Die Korrektur der Schreibaufgabe zeigte, dass alle teilnehmenden Studierenden über grundlegende Schreibkompetenz (Organisationskompetenz und die auf diesem Niveau geforderte Grammatik- und Lexikkompetenz) verfügten.

Bei der Frage nach der Wichtigkeit der Korrektheit im schriftlichen Ausdruck wählten alle Studierenden die Option „sehr wichtig“. Die am häufigsten genannte Begründung war die Verständlichkeit des Texts (5 Studierende). 3 Studierende gaben an, dass korrekte Sprache helfe, den Sender richtig einzuschätzen, was im späteren Berufsleben wichtig sei, bzw. dass fehlerhafte Texte ein schlechtes Licht auf den Sender werfen würden. Jeweils 2 Studierende nannten als

Begründungen für Wichtigkeit der Korrektheit im schriftl. Ausdruck	Anzahl der Studierenden
Verständlichkeit des Texts	5
Einschätzung des Senders	3
Späterer Beruf	2
Wichtiger als im mündlichen Ausdruck	2
Wichtiger Teil des Sprachlernprozesses	1
Hilft bei der Verbesserung des mündlichen Ausdrucks	1
Kennzeichen eines guten Texts	1
Fehler stören beim Lesen	1

Tabelle 2: Begründungen für die Wichtigkeit von Korrektheit im schriftlichen Ausdruck



Grund ihren späteren Beruf (Deutschlehrerin bzw. Übersetzerin) und 2 weitere merkten an, dass Korrektheit im schriftlichen Ausdruck wichtiger sei als im mündlichen. Weitere, jeweils von einer Person genannte Begründungen waren, dass Korrektheit ein wichtiger Teil des Sprachlernprozesses sei, bei der Verbesserung des mündlichen Ausdrucks helfe, Kennzeichen eines guten Texts sei und dass Fehler bei Lesen störten.

Die Antworten auf diese Frage zeigen, dass sich die Studierenden der Wichtigkeit schriftlichen Ausdrucks sehr wohl bewusst sind. Die Begründungen beziehen sich meist auf Aspekte der sprachlichen Kommunikation. Nur in wenigen Fällen wird konkret auf die Übersetzerausbildung Bezug genommen. Das könnte darauf hindeuten, dass die Studierenden diese Lehrveranstaltung vorwiegend als „Sprachkurs“ empfinden und diesen nur in geringem Ausmaß mit dem späteren Berufsbild der Ausbildung verbinden.

Die Antworten nach den Strategien zur Verbesserung der Korrektheit der Texte lassen sich in spezifische Überarbeitungsstrategien und allgemeine Strategien unterteilen. Bei den ersteren wurden ein oder mehrere Korrekturlesedurchgänge genannt (6 Studierende) sowie der Einsatz von Wörterbüchern (3 Studierende). Von je einem/r Studierenden wurde Textplanung, Konsultation von Muttersprachlern und Vermeidung schwieriger Konstruktionen genannt. Im Bereich der allgemeinen Strategien nannten 5 Studierende das Wiederholen und Üben von grammatikalischen Strukturen, 4 das Lesen von deutschsprachigen Texten und 3 das Führen eines Glossars. Des Weiteren wurde von je einem/r Studierenden das Verfassen von Texten, das Lernen von neuen Wörtern bzw. Kollokationen, die Verbesserung von Fehlern sowie die Konsultation der Lehrperson genannt.

Strategien zur Verbesserung der Korrektheit der Texte		Anzahl der Studierenden
Spezifische	Mehrere Korrekturlesedurchgänge	6
	Einsatz von Wörterbüchern	3
	Textplanung	1
	Konsultation von Muttersprachlern	1
	Vermeidung schwieriger Konstruktionen	1
Allgemeine	Wiederholen und Üben von grammatikalischen Strukturen	5
	Lesen von deutschsprachigen Texten	4
	Führen eines Glossars	3
	Verfassen von Texten	1
	Lernen von neuen Wörtern bzw. Kollokationen	1
	Verbesserung von Fehlern	1
	Konsultation der Lehrperson	1

Tabelle 3: Strategien zur Verbesserung der Korrektheit der Texte

Alle genannten Strategien sind grundsätzlich als zielführend zu erachten. Auffallend ist jedoch, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz (6 von 15 bzw. 40 %) den Text mehrmals vor Abgabe durchliest und ein noch geringerer (3 von 15 bzw. 20 %) Wörterbücher verwendet. Mehrere Studierende haben sich bei dieser Frage auf allgemeine Strategien des Sprachenlernens beschränkt, was auf ein geringes Bewusstsein für die Bedeutung spezifischer Textüberarbeitungsstrategien hinweist.



7.3. Auswertung der Fragebögen

Am Ende des Kurses wurde das Feedback der Studierenden zur angewandten Vorgehensweise erhoben. Alle 15 Studierenden füllten den entsprechenden Fragebogen aus.

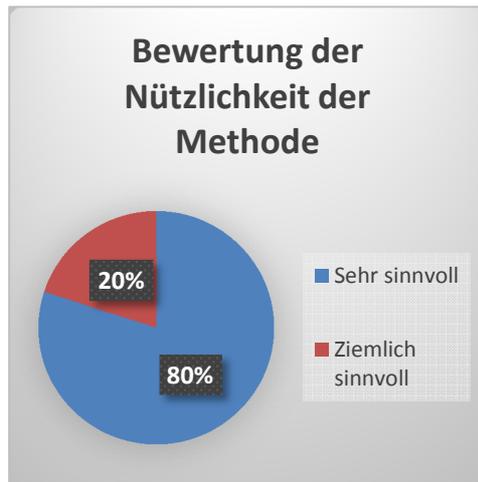


Abbildung 5: Bewertung der Nützlichkeit der Methode durch die Studierenden

Auf die erste Frage, die die allgemeine Meinung der Studierenden erhob, antworteten 12 von 15 Kursteilnehmern, dass sie diese Vorgehensweise für „sehr sinnvoll“ hielten, während die restlichen 3 die Option „ziemlich sinnvoll“ wählten. Als Begründung wurde am häufigsten genannt, dass die Vorgehensweise dazu diene, sich der eigenen Fehler bewusst zu werden und diese zu verstehen (9 Studierende), sowie dass sie helfe, bessere Texte zu schreiben (3 Studierende). Weitere Gründe, die von jeweils einem/r Studierenden genannt wurden, waren Hinweise zur Erstellung kohärenter und logischer Texte, das Kennenlernen verschiedener Textsorten und die Erweiterung grammatikalischer und lexikalischer Kenntnisse. Kritisiert wurde von einem/r Studierenden, dass sich die Korrekturen zu sehr auf grammatikalische Aspekte konzentrierten und ein/e Teilnehmer/in hätte sich mehr Tipps von der Lehrperson gewünscht.

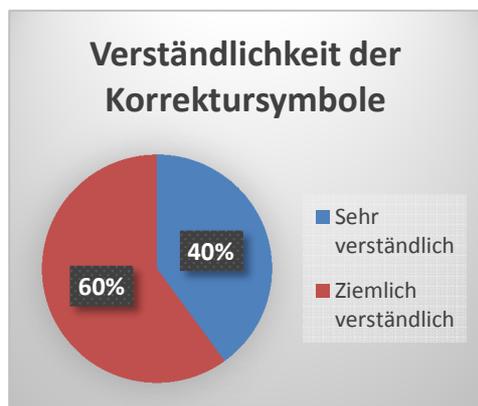


Abbildung 6: Verständlichkeit der Korrektursymbole

Auf die Frage nach der Verständlichkeit der Korrektursymbole und -kommentare antworteten 9 von 15 Kursteilnehmern, dass diese „ziemlich verständlich“ gewesen seien und 6 hielten diese für „sehr verständlich“. 4 Studierende merkten an, dass man bei Zweifeln die bereitgestellte Liste der Korrektursymbole konsultieren konnte, die nach Einschätzung von 4 Studierenden gut strukturiert war. 3 Studierende hoben hervor, dass die Kommentare kurz und deutlich gewesen seien. Ein/e Teilnehmer/in merkte an, dass er/sie etwas Zeit gebraucht habe, um sich an das System zu gewöhnen. Kritisiert wurde von 4 Studierenden, dass sie nicht immer gewusst hätten, wie sie die Fehler korrigieren sollten und von jeweils 2, dass es zu viele Symbole gebe und dass die Buchstaben nicht immer klar gewesen seien.

Auf die Frage nach der Besprechung einzelner Fehler im Unterricht antworteten 10 von 15 Kursteilnehmern, dass sie dies für „sehr hilfreich“ hielten, während die restlichen 5 dies als „ziemlich hilfreich“ bezeichneten. Besonders häufig (6 Studierende) wurde genannt, dass das Auffinden von Fehlern in eigenen bzw. fremden Texten zur Verbesserung der Sprachkenntnisse beitrage. 2 Studierende merkten an, dass Fehler und gut und detailliert erklärt worden seien. Je ein/e Teilnehmer/in nannte die Entwicklung der Korrekturkompetenz, die Perspektive anderer Kollegen, das individuelle Eingehen auf Fehler, die Besprechung mehrerer Varianten, die



Unterscheidung ähnlicher Wörter sowie die Vermeidung ähnlicher Fehler in der Zukunft. Kritisch wurde angemerkt, dass zu wenig auf Lexik und Syntax eingegangen worden sei und dass die Besprechung von Fehlern für Teilnehmer, für die diese offensichtlich sind, langweilig sei und dies besser in Einzelbesprechungen durchgeführt werden solle.

Abbildung 7: Bewertung der Besprechung der Fehler im Unterricht

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Studierenden die angewandte Methode sowohl als sinnvoll als auch verständlich betrachten. In keiner einzigen Frage wurde die Option „wenig sinnvoll bzw. hilfreich“ oder „nicht sinnvoll bzw. hilfreich“ gewählt. Diese positive Bewertung ist insofern von Bedeutung, da das subjektive Empfinden der Sinnhaftigkeit und Effektivität der Lehr- und Lernstrategie direkte Auswirkungen auf die Bereitschaft, Zeit und Energie in die damit verbundenen Aktivitäten zu investieren, hat. So kann postuliert werden, wie auch die Daten der Fehleranalyse zeigen, dass die Methode eine Beschäftigung mit den eigenen Fehlern und eigenen Textprodukten fördert, was als zielführend für einen nachhaltigen Spracherwerb angesehen werden kann.

7.4. Beobachtung der Studierenden

Das Verhalten der Studierenden im Unterricht bei der Besprechung einzelner Fehler aus den Texten wurde sowohl von einer Lehrperson aus einem anderen Fachgebiet (Fremdperspektive) als auch von der Kursleiterin (Eigenperspektive) beobachtet.

Bezüglich der Gruppendynamik stellten sowohl die Hospitierende als auch die Kursleiterin fest, dass trotz Aufforderung zur Paar- bzw. Kleingruppenarbeit einige Personen es vorzogen, die Korrektur der Sätze alleine zu versuchen.

Bei der Besprechung der fehlerhaften Sätze im Plenum wurde von beiden Beobachtenden eine rege Mitarbeit festgestellt. Die Hospitierende schreibt dazu in ihrem Bericht (Anhang 5): „Insgesamt haben sich zu jedem Unterpunkt mehrere Personen zu Wort gemeldet. Das Spektrum reichte von 3 bis zu 13 Wortmeldungen pro Unterpunkt. Teilweise haben sich mehrere Personen zu einem Punkt zu Wort gemeldet, z.T. wurden von mehreren Studierenden Frage zur Lösung bzw. zu möglichen Alternativlösungen gestellt. Gesamt betrachtet kann die Mitarbeit als sehr aktiv beschrieben werden.“ Die festgestellte aktive Mitarbeit lässt den Schluss zu, dass die Studierenden die gemeinsame Fehlerkorrektur im Unterricht als sinnvoll und zielführend erachten.

Bei der Beobachtung der Studierenden durch die Kursleiterin konnte festgestellt werden, dass sich diese größtenteils an die formalen Vorgaben bezüglich der Abgabefrist hielten. Doch konnten für



die Auswertung nur 55 der 60 erwarteten Texte herangezogen werden, da beim ersten Text 2 Studierende aus technischen Gründen die Randkommentare nicht lesen konnten und ihre Korrektur deshalb nicht den Vorgaben entsprach und beim letzten Text 3 Studierende keine korrigierte Fassung mehr erstellten. Auch die Möglichkeit zur Einzelbesprechung der Fehler in der Sprechstunde wurde nicht genutzt.

Aus diesen Beobachtungen lässt sich schließen, dass die Studierenden das Angebot zur gemeinsamen Korrektur und Analyse im Unterricht zwar als sinnvoll erachten, wie aus Punkt 7.3 hervorgeht, jedoch kaum die Initiative zu einer persönlichen Besprechung ihrer Texte nutzen, was vermutlich auf eine Scheu vor dem Aufsuchen von Lehrpersonen zusammenhängt.

7.5. Selbstreflexion

Mein Bestreben in den translationsorientierten Sprachkursen, die ich abhalte, ist, das Bewusstsein für die Notwendigkeit eines auf das Übersetzen ausgerichteten Sprachunterrichts zu stärken. Darauf gehe ich insbesondere in der Besprechung am Beginn des Kurses ein. Auch bei der Fehlerkorrektur weise ich immer wieder darauf hin, wie wichtig es ist, ein möglichst fehlerfreies Endprodukt zu erstellen. Doch zeigen die Ergebnisse der quantitativen Fehleranalyse, dass dieses Bewusstsein sich noch nicht im wünschenswerten Ausmaß durchgesetzt hat. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden alle Fehler (zu) korrigieren (versuchen) und dabei in allen Zweifelsfällen die entsprechenden Hilfsmaterialien zu Rate ziehen. Bei meiner weiteren Unterrichtstätigkeit möchte ich deshalb versuchen, zur Stärkung dieses Bewusstseins einen intensiveren Bezug zu den Übersetzungsübungen herzustellen sowie die Arbeit mit Recherchequellen in den Unterricht einzubauen.

Bei der Korrektur, sowohl bei der individuellen Bearbeitung der Texte als auch im Unterricht, lag der Fokus sehr stark auf dem Resultat, also der Erstellung eines fehlerfreien Texts. Der Prozess dahin, nämlich, woher man die nötigen Informationen dafür bekommt, falls sie einem fehlen, wurde zwar thematisiert, jedoch vielleicht nicht im nötigen Ausmaß. Hier habe ich vorausgesetzt, dass die Studierenden zu diesem Zeitpunkt des Studiums bereits mit dem Umgang mit Recherchequellen vertraut sind. Dies basierte in manchen Fällen vermutlich auf falschen Annahmen. Deshalb möchte ich in Zukunft die Analyse von Recherchequellen und deren Einsatz zur Behebung von Fehlern explizit thematisieren und wiederholt üben. Dadurch würde auch die Autonomie der Studierenden effektiver gefördert werden.

Bei der Fehlerkorrektur im Plenum hat sich als hinderlich erwiesen, dass viele Fehler von fortgeschrittenen Studierenden sofort erkannt und direkt korrigiert wurden. Dadurch wurde den Schwächeren die Chance genommen, Schritt für Schritt zu einer Lösung des Problems zu kommen, und die Entwicklung individueller Lösungsstrategien wurde erschwert. Dies könnte verbessert werden, indem bei den Besprechungen das direkte Vorschlagen von Lösungen unterbunden wird und die Studierenden gezwungen werden, im Präsenzunterricht mit Recherchequellen Lösungen zu finden.

Obwohl ich während des Semesters immer wieder auf die Möglichkeit von Einzelbesprechungen hingewiesen habe, wurde diese kaum genutzt. In Zukunft möchte ich dieses Angebot und ihren Nutzen stärker betonen und Studierende, wie ich es auch schon im folgenden Semester gemacht habe, in meine Sprechstunde bitten, um ihnen individuelle Hilfestellungen zu geben.



8. Schlussfolgerungen

Im Allgemeinen hat sich die aufgestellte Hypothese bestätigt, nämlich dass die gesteuerte Selbstkorrektur zu einer Reduktion der Fehler und somit zu einer Verbesserung des Endprodukts beiträgt. Auch die für die Hypothese als notwendig erachteten Bedingungen wurden erfüllt. Wie die Korrektur der verfassten Texte der Erstevaluierung zeigte, verfügten die Studierenden am Kursbeginn über grundlegende Schreibkompetenz, was nach Absolvierung der Module I und II vorausgesetzt werden konnte. Die Erstevaluierung zeigte ebenfalls, dass unter den Studierenden ein hohes Bewusstsein für korrekten schriftlichen Sprachgebrauch herrscht. Auch das Korrekturschema wurde von allen Studierenden mit „ziemlich verständlich“ oder „sehr verständlich“ bewertet.

Die Verbesserung des Endprodukts zeigt sich in der hohen Anzahl der richtig korrigierten Fehler und der daraus resultierenden geringeren Fehlerdichte in den Endversionen, die im Schnitt um 77,96 unter der der ersten Versionen liegt. Natürlich können aus der bloßen Anzahl von Fehlern keine genauen Rückschlüsse auf die Qualität des Produkts gezogen werden, doch kann ohne Zweifel behauptet werden, dass eine Reduktion der Fehler zu einer Produktverbesserung beiträgt.

Die Effektivität der angewandten Vorgehensweise für die Verringerung von Fehlern und somit einer Verbesserung der Präzision bei der schriftlichen Sprachproduktion lässt sich an zwei komplementären Ergebnissen festmachen. Einerseits zeigt die quantitative Analyse einen Rückgang der Fehleranzahl pro Text sowohl in den ersten als auch in den Endversionen im Laufe des Semesters. Zum anderen liefern die Studierendendaten Hinweise darauf, dass die Betroffenen selbst Fortschritte in der Präzision beim Schreiben feststellten. Darunter fallen die im Allgemeinen sehr positiv ausgefallenen Rückmeldungen bezüglich des Nutzens der angewandten Unterrichtstechnik. Des Weiteren kann aus den Beobachtungen der aktiven Teilnahme der Studierenden bei der Bearbeitung von Fehlern im Unterricht geschlossen werden, dass sie dies als sinnvoll für ihren eigenen Lernfortschritt erachten. Diesbezüglich ist auch noch zu erwähnen, dass die Anzahl der nicht korrigierten Fehler im Laufe des Kurses kontinuierlich abnahm, was auf ein stärker werdendes Bewusstsein für präzise Textproduktion hinweist.

Bezüglich der genannten Zielsetzung des translationsorientierten Schreibunterrichts, nämlich das Erreichen einer erhöhten Präzision bei der Sprachproduktion, liefert die Studie eine weitere wichtige Erkenntnis: Das größte Problem für die Studierenden liegt demnach nicht in der Korrektur der Fehler, sondern in deren Identifikation, wie auch aus dem schon erwähnten Zitat eines Studierenden („Was man selbst schreibt, klingt meistens gut.“) hervorgeht. Dies zeigt sich darin, dass von jenen Fehlern, die markiert bzw. kommentiert wurden, die Studierenden 82,7 % verbessern konnten, was bedeutet, dass eine weitgehende eigenständige Korrektur möglich ist, wenn die Studierenden bei der Fehleridentifikation unterstützt werden. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen eines vergleichbaren Projekts, das im Übersetzungsunterricht in die Fremdsprache durchgeführt wurde (Schmidhofer 2015), bei dem ein 81 % der markierten Fehler erfolgreich korrigiert wurden.



9. Schlüsse für die Weiterentwicklung der Lehre

Die eingesetzte Unterrichtstechnik hat sich im Großen und Ganzen als hilfreich für die gesteckten Zielsetzungen, nämlich eine Erhöhung der Präzision bei der schriftlichen Produktion und damit eine effektivere Vorbereitung auf den Übersetzungsunterricht, erwiesen.

Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass diese noch verbessert werden kann, wie einige Anregungen in den Fragebögen und die Ergebnisse der Selbstreflexion zeigen. Dies könnte durch eine Überarbeitung und Vereinfachung der Korrektursymbole, eine stärkere Einbindung der Arbeit mit Recherchequellen und eine individuellere Betreuung in Form von Einzelbesprechungen geschehen.

Insbesondere sollte das Augenmerk darauf gelegt werden, die Fehleranzahl schon in den ersten Versionen zu reduzieren, da diese für dieses Niveau unerwartet hoch war. Dafür könnte man ausgehend von der Erhebung der Überarbeitungsstrategien bei der Erstevaluierung gemeinsam mit den Studierenden ein Dokument der *best practices* für fehlerfreies Schreiben erstellen und die Überarbeitungsstrategien dann punktuell im Unterricht trainieren. Das sollte auch die Recherche sprachlicher Zweifelsfälle in Konsultationsmaterialien (online und in Papierform) in Gruppen im Unterricht einschließen, um die Autonomie der Studierenden bei der Lösungsfindung zu erhöhen.

Des Weiteren hat die quantitative Analyse gezeigt, dass die Erfolgsquote bei den Korrekturen in den Bereichen Ausdruck und Zeichensetzung besonders gering ist, weshalb eine stärkere Berücksichtigung dieser Aspekte bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte sinnvoll wäre, wie es auch schon im Folgesemester umgesetzt wurde.

Die beschriebene Unterrichtstechnik hat sich als zielführend erwiesen, um die den Übersetzungsmodulen vorgeschaltete Sprachausbildung translationsorientiert zu gestalten und die Studierenden effektiver auf das Übersetzen vorzubereiten. So versteht sich diese Fallstudie als Beitrag zur Entwicklung einer translationsorientierten Sprachausbildung, für die schon Konzepte am Institut für Translationswissenschaft (Schmidhofer/Ahmann 2015) ausgearbeitet wurden. Im Rahmen meiner zukünftigen Unterrichtstätigkeit möchte ich diesen Ansatz weiterentwickeln und zur Konzeption einer spezifisch translationsorientierten Fremdsprachendidaktik beitragen, um die Ausbildung an unserem Institut (noch) stärker an den Anforderungen unseres Berufszweiges auszurichten.



10. Literaturverzeichnis

Biggs, John und Catherine Tang (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. 4. Ausgabe. Maidenhead: McGraw Hill.

Blüml, Karl (1994): „Die sogenannte Zweiphasen- oder Zweistufenarbeit“. In: *Informationen zur Deutschdidaktik 2* (18). Innsbruck: Studienverlag, 73-78.

Black, Paul und Dylan Wiliam (2001): „Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment“. Verfügbar auf <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> [Aufgerufen am 26.02.2015]

„Curriculum für das Bachelorstudium Translationswissenschaft an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck“. Verfügbar auf: http://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-translationswissenschaft_stand-01.10.2014.pdf [Aufgerufen am 11.10.2015].

Demme, Silke (1993/1995): „Fehlertherapie und Selbstkorrektur - Überlegungen zur Entwicklung von Lernstrategien“. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Gießen 1993. Bochum: Brockmeyer 1995, 195-200.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2000): „Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie“. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici Gerd und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 986-993.

Knorr, Dagmar (2011): „Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte“. In: Knorr, Dagmar und Antonella Nardi (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt: Peter Lang, 157-176.

Lange, Willi (1999): „Aus Fehlern lernen? Überlegungen zur Korrektur schriftlicher Texte im Fremdsprachenunterricht“. Verfügbar auf: https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/6034/1/14_P69-86.pdf [Aufgerufen am 26.08. 2014]

Schmidhofer, Astrid (2015): „La autocorrección como herramienta en clase de traducción“. In: Recio Ariza, Maria Ángeles, Santana López, Belén, De la Cruz Recio, Manuel und Petra Zimmermann González (Hrsg.): *Interacciones Wechselwirkungen*. Frankfurt: Peter Lang, 93-113.

Schmidhofer, Astrid und Heiko Ahmann (2015): „Translationsrelevanter Fremdsprachenunterricht: Besonderheiten und Zielsetzungen“. In: *Moderne Sprachen* 59.1, 49-70.



Stern, Thomas (2010): „Förderliche Leistungsbewertung“. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Verfügbar auf: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf?4dzgm2 [Aufgerufen am 26.02.2015]

William, Dylan (2013): „Assessment: The Bridge between Teaching and Learning“. In: *Voices from the Middle* 21.2, 15-20.



11. Anhänge

Anhang 1:

Erstevaluierung Textproduktion

1) Beantworten Sie folgende Fragen:

a) Wie wichtig ist für Sie Korrektheit im schriftlichen Ausdruck?

sehr wichtig	ziemlich wichtig	wenig wichtig	unwichtig
--------------	------------------	---------------	-----------

Begründen Sie Ihre Antwort:

b) Welche Schritte setzen Sie, um eine möglichst hohe Korrektheit in Ihren schriftlichen Arbeiten zu erreichen?

2) Schreiben Sie einen Aufsatz von 100-150 Wörtern zu folgendem Thema:

Meine Schulzeit: gute und schlechte Erinnerungen



Anhang 2:

Skala für die Bewertung von Aufsätzen

	1,5 Punkte	1 Punkt	0,5 Punkte	0 Punkte
Textsorte	Einhaltung aller Textsortenmerkmale	Nichteinhaltung eines Textsortenmerkmals	Nichteinhaltung von zwei Textsortenmerkmalen	Nichteinhaltung von mehr als zwei Textsortenmerkmalen
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Logisch nachvollziehbare Struktur • Text inhaltlich kohärent • Durchgehend passender Einsatz von Kohäsionsmechanismen 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur stellenweise unlogisch • Vereinzelt inhaltliche Inkohärenzen • Einsatz von Kohäsionsmechanismen vereinzelt unpassend (Verständnis nicht beeinträchtigt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur an mehreren Stellen unlogisch • Mehrere inhaltliche Inkohärenzen • Einsatz von Kohäsionsmechanismen an mehreren Stellen unpassend (Verständnis beeinträchtigt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur an zahlreichen Stellen unlogisch • Gehäufte inhaltliche Inkohärenzen • Einsatz von Kohäsionsmechanismen an zahlreichen Stellen unpassend (Verständnis beeinträchtigt)
Rechtschreibung und Zeichensetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Tippfehler • Vereinzelt Rechtschreibfehler bei schwierigen Fällen (getrennt/zusammen, groß/klein) • Keine oder nur vereinzelt Fehler bei der Zeichensetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Tippfehler • Einige Rechtschreibfehler • Einige Fehler bei der Zeichensetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinzelt Tippfehler • Mehrere Rechtschreibfehler • Mehrere Fehler bei der Zeichensetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Häufige Tippfehler • Häufige Rechtschreibfehler • Gehäuft Fehler bei der Zeichensetzung



	3 Punkte	2 Punkt	1 Punkte	0 Punkte
Lexik/Ausdruck (nach Kursniveau)	<ul style="list-style-type: none"> • Wortwahl durchgehend variantenreich • Wortwahl/Ausdruck durchgehend passend und idiomatisch • Keine sinnstörenden Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortwahl meist variantenreich, stellenweise Wiederholungen • Wortwahl/Ausdruck stellenweise unidiomatisch • Kaum sinnstörende Fehler (max. 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Wortwahl, häufige Wiederholungen • Wortwahl/Ausdruck häufig unidiomatisch • Einige sinnstörende Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr einfache Wortwahl • Wortwahl/Ausdruck durchgehend unidiomatisch • Gehäuft sinnstörende Fehler

	3 Punkte	2 Punkt	1 Punkte	0 Punkte
Grammatik (nach Kursniveau)	<ul style="list-style-type: none"> • Korrekte Benutzung der für dieses Niveau vorausgesetzten grammatikalischen Strukturen • Keine sinnstörenden Grammatikfehler 	<ul style="list-style-type: none"> • Großteils korrekte Benutzung der für dieses Niveau vorausgesetzten grammatikalischen Strukturen • Kaum sinnstörenden Grammatikfehler (max.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrere Fehler in den für dieses Niveau vorausgesetzten grammatikalischen Strukturen • Einige sinnstörende Grammatikfehler 	<ul style="list-style-type: none"> • Zahlreiche Fehler in den für dieses Niveau vorausgesetzten grammatikalischen Strukturen • Gehäuft sinnstörende Grammatikfehler



	0 Punkte	- 1 Punkt	-2 Punkte
Länge	Vorgeschriebene Länge erreicht	75 % bis 95 % der vorgeschriebenen Länge	Weniger als 75 % der vorgeschriebenen Länge

Notenskala:

- 9,5 – 10,5: 1
- 8,5 – 9,49: 2
- 7,5 – 8,49: 3
- 6,5 – 7,49: 4
- 0 – 6,49: 5

Anhang 3:

Aufsätze: Korrekturschema

Fehler, die der Student/die Studentin nach seinem/ihrem Wissenstand und den Kursinhalten korrigieren kann, werden nach unten stehendem Schema korrigiert. Andere Fehler werden direkt korrigiert.

Bei der Benotung werden sowohl die Kohärenz, Lexik, Grammatik und Rechtschreibung beider Versionen berücksichtigt. Bei der Korrektur ist anzugeben, welche Quellen zur Fehlerkorrektur benutzt wurden: Link bzw. Werk + Seitenangabe

Benutzte Abkürzungen

Abkürzung	Erklärung	Beispiel
K	Kohärenzfehler. Die innere Logik des Texts wird beeinträchtigt.	Personalpronomen ohne Bezugswort.
S	Die Struktur des Texts ist verwirrend.	In einer Geschichte ist der Handlungsablauf unklar.
L	Wortschatzfehler. Ein für diesen Kontext unpassendes Wort wurde gewählt.	Er *geht mit dem Fahrrad.
A	Umständliche oder unpassende Ausdrucksweise, Redewendungen, Kollokationen sowie direkte Übersetzungen aus einer anderen Sprache	Der *Fisch beißt sich in den Schwanz.
R	Rechtschreibung	Er *stellt die Flasche auf den Tisch.
Z	Zeichensetzung	Kommst du heute*.
G (N)	Nomen: Artikel, Pluralbildung, Deklination von Nomen und Artikeln (inkl. Possessivartikel)	Das Geschenk ist für *mein Bruder.
G (A)	Adjektive: Bildung des Komparativs und Superlativs, Adjektivdeklination	Ich bin *alter als du.
G (V)	Verben: Konjugation, unregelmäßige Verben, Bildung der Verbtempora, des Passivs und des Konjunktivs.	*Sprechst du Französisch?
G (Präp)	Auswahl der Präpositionen	Das Glas ist *über dem Tisch.
G (Pron)	Auswahl und Deklination von Personalpronomen, Possessivpronomen und Indefinitpronomen	Ich helfe *ihn.
G (Konj)	Auswahl der Konjunktionen	*wenn ich klein war.
G (S)	Syntax: Anordnung der Satzglieder, Auslassung eines notwendigen Elements.	*Morgen ich gehe ins Kino.



Anhang 4:

Fragebogen Kursende Textproduktion

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich (Deutsch, Englisch, Italienisch oder Spanisch). Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten.

Diese Vorgehensweise halte ich für

sehr sinnvoll	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
---------------	-------------------	----------------	----------------

weil ...

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	ziemlich verständlich	wenig verständlich	kaum verständlich
-------------------	-----------------------	--------------------	-------------------

weil...

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Fehler im Unterricht war für mich...

sehr hilfreich	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	kaum hilfreich
----------------	--------------------	-----------------	----------------

weil...

Kommentare:



Anhang 5:

Hospitationsbericht für die Einheit am 20.04.2015

Von Ruth Steger für Astrid Schmidhofer

Bei meiner Hospitation habe ich ein spezielles Augenmerk auf die Mitarbeit der Studierenden und deren Interaktion in der Gruppe gelegt. Im Folgenden habe ich meine Beobachtungen kurz zusammengefasst.

Zur Gruppendiskussion:

Während der an das Referat anschließenden Gruppendiskussion konnte durchgehend eine aktive Mitarbeit beobachtet werden. Es gab immer bereits eine Person durch Handzeichen zu verstehen, dass sie etwas zur Diskussion beitragen möchte, während eine andere Person noch sprach. Insgesamt wurden 15 Wortmeldungen seitens der Gruppe gezählt. Die Vortragenden meldeten sich 9 Mal zu Wort, wobei auf eine Vortragende 3 Wortmeldungen entfielen, auf die zweite 6 und auf den dritten 0. Die Vortragenden reagierten in ihren Wortmeldungen einerseits auf das von Gruppenmitgliedern Gesagte und stellten andererseits weiterführende Fragen an die Gruppe.

Zur Gruppenarbeit:

Der Großteil der Studierenden hat zunächst einmal den Arbeitsauftrag kurz für sich durchgelesen, bevor sie mit ihren Partnern interagiert haben. Insgesamt wurden 7 Paare gebildet, 3 Personen erfüllten den Arbeitsauftrag alleine. Interessant war, dass sich trotz der Aufforderung 2er oder 3er Teams zu bilden, lediglich Paare zur Bearbeitung zusammengefunden haben und keine einzige 3er-Gruppe entstanden ist. Auffallend war, dass die Personen die alleine arbeiteten jeweils in Reihen gesessen sind in denen insgesamt 3 oder 5 Personen platziert waren. Es scheint also nach der Bildung von 2er-Gruppen eine Person „übrig geblieben“ zu sein.

Zur Besprechung des Arbeitsauftrages im Plenum:

Insgesamt haben sich zu jedem Unterpunkt mehrere Personen zu Wort gemeldet. Das Spektrum reichte von 3 bis zu 13 Wortmeldungen pro Unterpunkt. Teilweise haben sich mehrere Personen zu einem Punkt zu Wort gemeldet, z.T. wurden von mehreren Studierenden Frage zur Lösung bzw. zu möglichen Alternativlösungen gestellt. Gesamt betrachtet kann die Mitarbeit als sehr aktiv beschrieben werden.

Bezüglich der Wortmeldungen zur 1. Seite ergibt sich folgendes Bild:

1.) 6 (2 Personen 2x)	2.) 6 (1 Person 2x)	3.) 13 (4 davon Fragen)		
4.) 3 (2 davon Fragen)	5.) 4	6.) 5		
7.) 10 (2 davon Fragen)	8.) 5	9.) 6	10.) 3	11.) 3

Bei der Besprechung der 2. Seite wurde bei den Aufgaben 12 bis 17 nur darauf geachtet wie viele Fragen von den Studierenden gestellt wurden: Bei den Punkten 14 und 15 wurde jeweils eine Frage gestellt, ansonsten wurden keine Fragen gestellt.

Bei den Punkten 18 bis 23 wurden nur Wortmeldungen gezählt, die eine Beantwortungen der Aufgabenstellung darstellen, dabei ergibt sich folgendes Bild:

18.) 5	19.) 3	20.) ausgelassen	21.) 6	22.) 4	23.) 6
--------	--------	------------------	--------	--------	--------