



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Feedback im Dialogdolmetschunterricht
im Sprachenpaar Deutsch/Englisch
am Zentrum für Translationswissenschaft
der Universität Wien“

verfasst von / submitted by

Gröber Sophie, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (M.A.)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 070 331 342

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Translation Deutsch Englisch

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

Danksagung

Zuerst möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Pöllabauer bedanken, die mich im gesamten Schreibprozess unterstützt und mir, passend zum Thema dieser Masterarbeit, konstruktives Feedback gegeben hat. Ich bin sehr dankbar für Ihr fachkundiges Input und die Motivation.

Ganz herzlich möchte ich mich bei allen Lehrenden und Studierenden der Universität Wien, der Universität Graz und der Internationalen Hochschule SDI München bedanken, die sich, trotz der Umstellung der Universitätslehre auf Online-Unterricht wegen der COVID-19-Pandemie, bereit erklärt haben, an der Fallstudie für diese Arbeit teilzunehmen.

Mein größter Dank gilt jedoch meiner Familie, die mich in der ganzen Zeit begleitet und immer unterstützt hat. Vielen Dank für eure Hilfe, die Aufmunternden Worte, die Pakete aus der Ferne und dafür, dass ihr immer an mich glaubt. Danke!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	7
0 Einleitung.....	8
1 Feedback – Begriffsbestimmung und Modelle.....	10
1.1 Der Begriff Feedback.....	10
1.1.1 Systemtheoretisches Verständnis des Feedback-Begriffs.....	10
1.1.2 Lernpsychologisches Verständnis des Feedback-Begriffs.....	10
1.1.3 Positives vs. negatives Feedback	11
1.1.4 Feedback vs. Rückmeldung	12
1.2 Kommunikations- und Feedback-Modelle	13
1.2.1 Kommunikationsmodelle.....	13
1.2.1.1 Das Sender-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver	13
1.2.1.2 Das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation von Schulz von Thun.....	14
1.2.2 Feedback-Modelle.....	15
1.2.2.1 Das ITFL-Modell von Narciss.....	15
1.2.2.2 Das interaktionale Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback von Strijbos und Müller	16
1.2.2.3 Das Feedback-Modell von Hattie und Timperley	18
2 Feedback in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft.....	19
2.1 Feedback in der Übersetzungswissenschaft.....	19
2.1.1 Systematisches Feedback zu Übersetzungen nach Dollerup	19
2.1.2 Feedback im Übersetzungsunterricht nach Washbourne.....	21
2.1.3 Übersetzungskorrektur und -bewertung nach Nord.....	21
2.2 Feedback in der Dolmetschwissenschaft	23
2.2.1 Bewertungskriterien für Dolmetschungen nach Bühler.....	23
2.2.2 „The Constructive Criticism Model“ von Schweda Nicholson	24
2.2.3 Bewertung von Simultandolmetschungen nach Schjoldager.....	27
2.2.4 Bewertungskriterien für Dolmetschungen nach Riccardi	30
2.2.5 Bewertung von Dolmetschungen bei Abschlussprüfungen nach Vermeiren	32
2.2.6 Dolmetschunterricht mit Diskussion per Chat nach Skaaden.....	34
2.2.7 Qualität, Bewertung und Feedback im Dolmetschunterricht nach Behr	35
2.3 Anforderungen an DolmetscherInnen in dialogischen Settings.....	37
2.3.1 Die Rolle von DolmetscherInnen in medizinischen und Sozialdienstleistungssettings.....	38
2.3.2 Anforderungen beim Dolmetschen bei Gericht nach Kadrić.....	40
2.3.3 Berufsethik und Verhaltenskodizes für DolmetscherInnen nach Kalina.....	44
3 Fallstudie zum Thema Feedback im Dialogdolmetschunterricht	48
3.1 Methodik	48
3.1.1 Ablauf	48
3.1.2 Analyse und Analysemodell	50
3.2 Auswertung	57
3.2.1 Form des Feedbacks.....	57
3.2.2 Inhalt des Feedbacks	57
3.2.2.1 Inhalt: Evaluativ	57

3.2.2.2 Inhalt: informativ – Lösungsansätze	59
3.2.2.3 Inhalt: informativ – Kategorien	62
3.2.2.2.1 Gruppe Inhalt	62
3.2.2.2.2 Gruppe Sprache	66
3.2.2.2.3 Gruppe Präsentation.....	71
3.2.2.2.4 Gruppe Dolmetschtechnik	73
3.2.2.2.5 Gruppe Sonstige.....	75
3.2.2.4 Inhalt: Informativ – Selbstregulation.....	77
3.2.2.5 Inhalt: Informativ – Selbst.....	77
3.2.3 Wahrnehmung des Feedbacks.....	78
3.3 Vergleich der Analyseergebnisse mit Ergebnissen der Interviewstudie von Staudacher (2016).....	79
3.3.1 Form des Feedbacks.....	79
3.3.2 Im Feedback angesprochene Aspekte	81
3.3.3 Verwendung von Beurteilungsrastern.....	81
3.3.4 Nennung positiver Aspekte.....	83
3.3.5 Objektivität der Formulierung	85
3.3.6 Vorgabe von Lösungsansätzen	87
3.3.7 Peer-to-Peer-Feedback.....	89
3.3.8 Problematische Rahmenbedingungen für das Feedback-Geben.....	92
3.3.9 Ausführlichkeit des Feedbacks	94
4 Schluss.....	97
Literaturverzeichnis	105
Anhang.....	108
Anhang 1 Abbildungen.....	108
Anhang 2: Analysemodell.....	116
Anhang 3: Transkripte der Aufnahmen der Fallstudie	120
Transkript LV 1.....	120
Transkript LV 2.....	130
Transkript LV 3.....	136
Transkript LV 4.....	167
Anhang 4: Abstract (Deutsch)	181
Anhang 5: Abstract (Englisch).....	182

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Sender-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver.....	13
Abbildung 2: Das Vier-Seiten-Modell und Schulz von Thun.....	15
Abbildung 3: Das ITFL-Modell von Narciss.....	108
Abbildung 4: Das Interaktionale Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback von Strijbos und Müller.....	17
Abbildung 5: Das Feedback-Modell von Hattie und Timperley.....	109
Abbildung 6: Der Feedbackbogen von Dollerup.....	110
Abbildung 7: Der Fragebogen von Bühler.....	111
Abbildung 8: Der Bewertungsbogen für den Einstellungstest der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission (SCIC).....	111
Abbildung 9: Der Bewertungsbogen für Prüfungen am FTSK der Universität Mainz.....	112
Abbildung 10: Der Bewertungsbogen von Riccardi.....	113
Abbildung 11: Der Feedbackbogen von Schjoldager.....	114

0 Einleitung

Während des Dolmetsch-Studiums werden bei den Studierenden immer wieder komplexe Fragen aufgeworfen, die eine konstruktive Hilfestellung seitens der Lehrenden erfordern. Solche Fragen betreffen nicht nur die Übertragung von Wortbedeutungen in unterschiedliche Sprachen, sondern, besonders beim Dialogdolmetschen, auch die Rolle der DolmetscherInnen, Neutralität, Loyalität und vieles mehr. Obwohl sich die Studierenden eine eindeutige Lösung wünschen, ist die Antwort auf diese Fragen oft: „Es kommt auf die Situation an.“ (vgl. Dean & Pollard 2011: 156).

In dieser Masterarbeit wird untersucht, wie Feedback im Dialogdolmetsch-Unterricht im Sprachenpaar Deutsch/Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien gegeben wird. Es wird versucht herauszufinden, welche formalen und inhaltlichen Elemente Feedback beinhaltet und wie es von Lehrenden und Studierenden wahrgenommen wird. Dabei wird untersucht, auf welche (Qualitäts-) Kriterien von Dolmetschleistungen im Feedback besonders geachtet wird und ob mit dem gegebenen Feedback die Bedürfnisse und Erwartungen der Studierenden im Dialogdolmetsch-Unterricht erfüllt werden.

Da das Thema Feedback in der dolmetschwissenschaftlichen Fachliteratur stark unterrepräsentiert ist, wird bei der Begriffserklärung im ersten Kapitel auf Definitionen unterschiedlicher Disziplinen wie der Systemforschung, der Kommunikationswissenschaft, und der Lehr- und Lernpsychologie zurückgegriffen. Es werden unterschiedliche Modelle vorgestellt, anhand derer Formen und Funktionen von Feedback aufgezeigt werden.

Im zweiten Kapitel wird der bisherige Forschungsstand zum Thema Feedback in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft dargestellt. Dabei wird auch auf Qualitäts- und Evaluationskriterien in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft eingegangen, die im Feedback zu Dolmetschleistungen angesprochen werden können. Weitere Aspekte, die behandelt werden, sind Anforderungen an die DolmetscherInnen speziell beim Dolmetschen in dialogischen Settings, wie zum Beispiel die Einhaltung ethischer Grundsätze oder der Umgang mit den Erwartungen der AuftraggeberInnen und KlientInnen.

Der empirische Teil dieser Arbeit im dritten Kapitel umfasst eine Fallstudie mit Aufnahme von insgesamt vier Unterrichtseinheiten zum Dialogdolmetschen im Sprachenpaar Deutsch/Englisch an der Universität Wien, der Universität Graz und der Internationalen Hochschule SDI München. Die Ergebnisse werden mit Ergebnissen einer qualitativen Interviewstudie zur Wahrnehmung von Feedback bei Studierenden und Lehrenden am ZTW

von Staudacher (2016) verglichen. Ziel dieses Vergleichs ist es, herauszuarbeiten, inwieweit die von Staudacher (2016) untersuchte Wahrnehmung der Studierenden mit dem tatsächlich gegebenen Feedback in konkreten Unterrichtssituationen übereinstimmt und welche Aspekte des Feedbacks eventuell verändert werden können, um den Unterricht noch effektiver zu gestalten.

Einschränkend soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die COVID-19-Pandemie auch die Datenerhebung für diese Arbeit beeinträchtigt hat. Durch die Umstellung der universitären Lehre auf Online-Unterricht, wurde die Fallstudie auf der Grundlage von per Video-Konferenz abgehaltenem Unterricht durchgeführt. Das bedeutet, dass einige Aspekte des Dialogdolmetschens, wie z. B. die Positionierung der DolmetscherInnen im Raum nicht geübt und somit auch nicht im Feedback angesprochen werden konnten. Der Unterricht in der beobachteten Form ist dennoch ein reales Beispiel für die Feedback-Praxis in authentischen Unterrichtssituationen und eignet sich daher für die Untersuchung in dieser Arbeit.

1 Feedback – Begriffsbestimmung und Modelle

1.1 Der Begriff Feedback

Feedback ist ein weit verbreiteter Begriff, der in unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen wie z. B. der Elektrotechnik, Biologie, Medizin und Psychologie in Bezug auf die Regulation von Prozessen verwendet wird. Bedeutung und Verwendung des Begriffs können aber unterschiedlich sein (vgl. Narciss 2006: 14). Im Folgenden soll dies aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.

In der Kybernetik wird der Begriff Feedback schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts verwendet, um das Funktionieren von Systemen zu beschreiben (vgl. Müller & Ditton 2014: 11). „Feedback“ bezeichnet ganz allgemein Informationen, die einem System nach Durchlaufen eines Prozesses oder Prozess-Schrittes rückgemeldet werden, um regulierend auf künftige Prozess-Durchläufe oder -Schritte zu wirken.“ (Narciss 2006: 14)

Ramaprasad (1983: 4) sieht Feedback aus systemtheoretischer Perspektive als „information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way“. Ramaprasad (1983: 8) schränkt ein, dass man diese Information nur Feedback nennen kann, wenn sie dem Empfänger zur Verfügung gestellt wird und tatsächlich zur Verringerung dieser Diskrepanz genutzt wird. Nur so bleibt die Kreisförmigkeit einer Feedback-Schleife bestehen, die für den Begriff essenziell ist.

1.1.1 Systemtheoretisches Verständnis des Feedback-Begriffs

Systemtheoretische Ansätze befassen sich mit der Regelung dynamischer Systeme im technischen Bereich und sehen Feedback als Bestandteil eines Regelkreises. Dort wird die zu verändernde Regelgröße bzw. der Ist-Wert gemessen, dem System als Feedback rückgemeldet und mit der zu erreichenden Führungsgröße bzw. dem Soll-Wert verglichen. Aus dieser Information können Veränderungen im System vorgenommen werden, um die Regelgröße der Führungsgröße anzupassen (vgl. Narciss 2006: 15).

1.1.2 Lernpsychologisches Verständnis des Feedback-Begriffs

In der Lehr- und Lernpsychologie wird das kybernetische Verständnis des Feedback-Begriffs teilweise übernommen und auf die zwischenmenschliche Kommunikation übertragen.

Nach dem behavioristischen Ansatz wird Feedback als „Verstärker“ gesehen (Haag & Götz 2019: 14). Positives Feedback bestätigt richtige Antworten und erhöht damit ihre Wahrscheinlichkeit. Negatives Feedback mindert demnach die Wahrscheinlichkeit für falsche Antworten, führt aber nicht unbedingt zu richtigen. Seit den 70er und 80er Jahren betonen kognitive Ansätze die informative Funktion von Feedback. Mithilfe von Feedback können zwar Fehler aufgezeigt werden, aber die EmpfängerInnen können selbst entscheiden, wie sie mit dieser Information umgehen bzw. ob sie ihr Verhalten ändern, oder nicht. Im konstruktivistischen Ansatz wird Feedback noch mehr als Angebot gesehen, was die EmpfängerInnen je nach eigener Motivation zur Aneignung neuen Wissens nutzen können (vgl. Haag & Götz 2019: 14).

Narciss (2006: 17) bezeichnet Feedback in der Lernpsychologie als „post-response information“ oder „Information, die nach der Bearbeitung bzw. Beantwortung einer Aufgabe zur Verfügung steht“. Der Begriff sagt allerdings noch nichts darüber aus, ob und wenn ja welche Konsequenzen von den EmpfängerInnen aus dieser Information gezogen werden.

In der experimentellen behavioristischen Lernpsychologie wird der Begriff auf „informatives Feedback“ eingegrenzt (Narciss 2006: 17). Es bezeichnet Informationen, die einer Person während oder nach der Bearbeitung von Aufgaben gegeben werden, um die Diskrepanz zwischen gegebener und korrekter Antwort aufzuzeigen. Wie beim Feedback-Verständnis der Kybernetik impliziert informatives Feedback, dass es mit dem Ziel gegeben wird, die Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Wert zu reduzieren (vgl. Narciss 2006: 18). In dieser Arbeit soll sich nach dieser Definition auf informatives Feedback konzentriert werden.

1.1.3 Positives vs. negatives Feedback

In technischen Bereichen und in der Kybernetik wird Feedback als positiv bezeichnet, wenn es über eine Übereinstimmung von Ist- und Soll-Wert berichtet. Es dient als eine Art Bestätigung. Negatives Feedback zeigt eine Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Wert an, wodurch abgeleitet wird, dass Einstellungen im System angepasst werden müssen (vgl. Narciss 2006: 17). Dort hat negatives Feedback also eine korrigierende Funktion in einem System, positives Feedback aber nicht (vgl. Jablin 1992: 627).

Dieses technische Verständnis, Fehler im System zu korrigieren, kann natürlich nicht genau so auf die zwischenmenschliche Kommunikation übertragen werden. Doch auch hier wirkt positives Feedback bestätigend und bezeugt die Akzeptanz des von einer Person gezeigten Verhaltens. Negatives Feedback drückt dagegen Unzufriedenheit mit dem Verhalten einer Person aus oder zeigt verbesserungswürdige Punkte auf (vgl. Jablin 1992: 632). Cusella

(1984: 212) argumentiert, dass es sich um ein Kontinuum von positiv zu negativ handelt und es dazwischen auch neutrales Feedback gibt, das, ohne zu werten, Informationen über die Wahrnehmung eines bestimmten Verhaltens gibt.

1.1.4 Feedback vs. Rückmeldung

Die Begriffe Feedback und Rückmeldung werden in der Literatur überwiegend synonym verwendet. Müller und Ditton (2014) unterscheiden aber zwischen beiden Begriffen. Sie machen die Verwendung der Begriffe Feedback oder Rückmeldung von „Auflösungsgrad der Betrachtung“ sowie „Nähe der Feedbackinhalte zum gezeigten Verhalten“ abhängig (Müller & Ditton 2014: 14). Feedback ist nach Müller und Ditton „eher verhaltensnah (proximal)“, „eher zeitnah“ und „eher bezogen auf [das] Individuum“ mit „eher personenbezogene[r] Attribution“ (2014: 14). Als Beispiele für die Verwendung nennen die Autoren experimentelle Lehr- und Lernsettings und die direkte Beobachtungen in Seminaren. Rückmeldungen sind ihrer Beschreibung nach „eher verhaltensfern (distal)“, „eher zeitfern“, „eher bezogen auf Systeme oder Systemeinheiten“ und enthalten „eher diffuse Attribution“. Als Beispiele für ihre Verwendung werden Schulvergleichsarbeiten und die Evaluation distaler Veranstaltungsergebnisse genannt (Müller & Ditton 2014: 14).

Sie sehen Feedback und Rückmeldung aber nicht als „zwei getrennte Konzepte“. Ihrer Ansicht nach befinden sich beide „auf einem Kontinuum mit dem Bezugspunkt Individuum und System“. Der Übergang zwischen beiden ist demnach fließend und „von der Auflösungsebene der übermittelten Informationen abhängig“ (Müller & Ditton 2014: 14). Die beiden Begriffe überschneiden sich in ihrer Bedeutung aber doch noch, sodass Müller und Ditton (2014: 15) ihre Definition für Feedback recht weit fassen: „Feedback meint demnach die bewusste Rückmeldung von Informationen an eine Person zu ihrem vorherigen Verhalten“. Diese Definition kann je nach Disziplin um z. B. das Medium der Nachrichtenübermittlung oder die Funktion der Feedbacknachricht erweitert werden (vgl. Müller & Ditton 2014: 15f.).

1.2 Kommunikations- und Feedback-Modelle

1.2.1 Kommunikationsmodelle

1.2.1.1 Das Sender-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver

Das Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation von Shannon und Weaver gilt als eines der bekanntesten Kommunikationsmodelle, das als Basis für viele weitere Modelle dient. Auch andere, in dieser Arbeit erwähnte Modelle, basieren auf dem Modell von Shannon und Weaver.

Das Modell von Shannon und Weaver stammt aus dem Jahr 1949 und wurde zur technischen Beschreibung der Kommunikation per Telefon entwickelt. Das Ziel war es, herauszufinden, wie Kommunikationskanäle am effizientesten genutzt werden können (vgl. Fiske 1990: 6). Später wurde das Modell aber auch in verhaltens- und sprachwissenschaftlichen Bereichen genutzt und von der technischen auf die zwischenmenschliche Kommunikation übertragen (vgl. McQuail & Windahl 1993: 16f.).

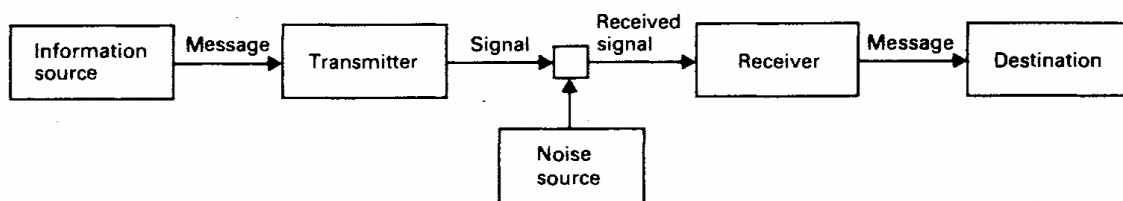


Abb. 1: Das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver (McQuail & Windahl 1993: 17)

Im Modell von Shannon und Weaver wird Kommunikation als linearer und unidirektionaler Prozess beschrieben (vgl. McQuail & Windahl 1993: 17). Eine Informationsquelle erstellt eine Nachricht, die von einem Transmitter in Signale umgewandelt wird. Diese werden an einen Empfänger übertragen, der sie wieder zu einer Nachricht umwandelt, die am intendierten Ziel ankommt. Ursprünglich war dies für die Kommunikation am Telefon gedacht, wo zwei Personen als Quelle und Ziel der Nachricht jeweils am Telefon stehen und die Nachricht in Form von Signalen über Kabel usw. von Hörer zu Hörer übertragen wird. In der direkten zwischenmenschlichen Kommunikation werden die Signale analog in Form von Schallwellen über die Luft von Ohr zu Ohr übertragen. Als „Noise“ wird hier alles bezeichnet, was nicht

von der Nachrichtenquelle intendiert zur Kommunikation hinzukommt und die Übertragung der Signale stören kann (vgl. Fiske 1990: 8).

Das Modell wird in der Literatur oft kritisiert, da Kommunikation in der Realität meist nicht unidirektional und oft indirekt ist (vgl. Al-Fedaghi 2012: 13). Trotzdem dient es als Grundlage vieler weiterer Kommunikationsmodelle.

1.2.1.2 Das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation von Schulz von Thun

Schulz von Thun orientiert sich bei der Beschreibung der zwischenmenschlichen Kommunikation in seinem Modell auch an einem Sender-Empfänger-Modell. Ein Sender verschlüsselt eine Nachricht in erkennbaren Zeichen und der Empfänger muss diese Zeichen entschlüsseln (vgl. Schulz von Thun 2001: 25).

Der Empfänger kann dem Sender nach der Entschlüsselung antworten, wie er die Nachricht verstanden hat, was Schulz von Thun als Feedback bezeichnet. Damit kann der Sender überprüfen, ob seine Absicht beim Empfänger angekommen ist. In dieser Arbeit soll der Begriff Feedback aber nicht auf diese Weise, sondern nach der Definition für informatives Feedback verstanden werden (vgl. Narciss 2006: 17; Schulz von Thun 2001: 25).

Das Modell von Schulz von Thun basiert auf der Annahme, „daß ein und dieselbe Nachricht stets viele Botschaften gleichzeitig enthält“ (Schulz von Thun 2001: 26). Diese werden in die Aspekte Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell eingeteilt, die im Modell als vier unterschiedliche Seiten eines Quadrats dargestellt sind.

Der Sachinhalt enthält die eigentliche Information der Nachricht, die dem Empfänger gegeben werden soll. Sie ist der Grund, warum die Nachricht überhaupt erst übermittelt wird. Jede Nachricht enthält aber auch automatisch Informationen über den Sender wie z. B. Geschlecht, Herkunft, dass ihm etwas in der Situation wichtig ist usw. Diese Informationen werden Selbstoffenbarung genannt. Der Aspekt der Beziehung wird durch sprachliche sowie nichtsprachliche Elemente wie z. B. Formulierungen, Tonfall, Mimik und Gestik gezeigt. Dadurch kann man in einer Nachricht erkennen, wie der Sender zum Empfänger steht oder was er von ihm hält. Während die Selbstoffenbarung nur etwas über den Sender aussagt und „Ich-Botschaften“ enthält, kommt hier die Beziehung von Sender und Empfänger zum Ausdruck und die Nachricht enthält sowohl „Du-Botschaften“, als auch „Wir-Botschaften“. Der Appell-Aspekt einer Nachricht beinhaltet die Funktion, das Verhalten des Empfängers in irgendeiner Weise zu beeinflussen oder ihn zu etwas zu veranlassen wie z. B. etwas bestimmtes zu tun, zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen. Schulz von Thun (2001: 26ff.) sieht den Vorteil seines

Modells darin, dass man damit mögliche Kommunikationsstörungen und -probleme einordnen und zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit angeregt werden kann.

So wie der Sender vier Botschaften sendet, kann der Empfänger auch besonders auf diese vier Botschaften, oder nur bestimmte davon, hören und achten. Somit kann es sein, dass eine Nachricht mit einer bestimmten Absicht vom Sender kommuniziert wird, aber vom Empfänger ganz anders verstanden wird (vgl. Schulz von Thun 2001: 45).

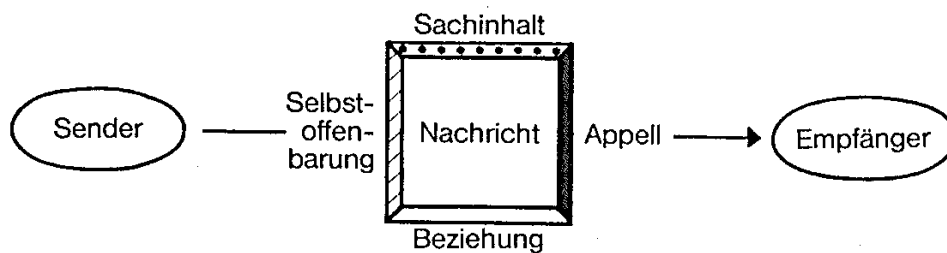


Abb.: Das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation von Schulz von Thun (Schulz von Thun 2001: 30)

1.2.2 Feedback-Modelle

1.2.2.1 Das ITFL-Modell von Narciss

Narciss hat das ITFL-Modell („Interactive Two Feedback Loops Model“) über die Qualität bzw. Effizienz informativen tutoriellen Feedbacks entwickelt. Es konzentriert sich auf Inhalt und Form von externem Feedback (vgl. Narciss 2006: 70; Narciss 2014: 62).

Narciss (2014: 62f.) versteht Feedback im kybernetischen Sinne als eine Art Regelkreis und untersucht informatives tutorielles Feedback nach der Definition, die im ersten Kapitel dieser Arbeit angeführt wurde. Die Effizienz des Feedbacks hängt nach dem Modell von der Bestimmung der Anforderungen und der Informationsverarbeitung bei den FeedbackgeberInnen und -empfängerInnen ab (vgl. Narciss 2014: 66).

In der externen Feedbackschleife kommt es auf die externe Repräsentation der Aufgabenanforderung, Bestimmung der Soll-Werte der Regelgrößen, Diagnose der Regelgrößen, Generierung, Kommunikation und Präsentation des Feedbacks an. In der internen Feedbackschleife kommt es auf die interne Repräsentation der Aufgabenanforderung, Fähigkeiten der lernenden Person, sich selbst intern einzuschätzen und Feedback zu geben,

evtl. Korrekturen im Verhalten vorzunehmen und Motivation der lernenden Person an (vgl. Narciss 2014: 68ff.). Diese unterschiedlichen Faktoren wirken sich auf die Gestaltung und Evaluation von Feedback aus. Bei der Gestaltung von Feedback müssen demnach folgende Punkte beachtet werden (vgl. Narciss 2014: 74):

1. Funktion, Inhalt und Form des Feedback,
2. Merkmale der Lehr-Lernsituation, insbesondere Lernziele, Lerninhalte und Lernaufgaben und die damit verknüpften Anforderungen,
3. Individuelle Merkmale der Lernenden wie z.B. Vorwissen oder metakognitives Wissen sowie motivationale Faktoren.

Zur Beschreibung von Feedback unterscheidet Narciss (2014: 74) drei Facetten. Die funktionale Facette beinhaltet je nach Lehr-Lernzielen unterschiedliche kognitive, metakognitive und motivationale Elemente. Demnach kann Feedback „verstärken und bestätigen, informieren, hinweisen, motivieren, regulieren/korrigieren und instruieren/ergänzen“ (Haag & Götz 2019: 15). Die formale Facette bestimmt Form und Modus der Feedbackpräsentation. Der Form nach kann Feedback mündlich, schriftlich, mit grafischen oder sprachlichen Zeichen, computerunterstützt bzw. digitalisiert dargestellt werden. Zeitlich kann es „während der Bearbeitung, unmittelbar danach oder verzögert; in festen oder zeitvariablen Intervallen“ gegeben werden (Haag & Götz 2019: 15). Die semantische oder inhaltliche Facette besteht mindestens aus einer evaluativen und einer informativen Komponente. Die evaluative Komponente orientiert sich am erreichten Leistungsstand und der Korrektheit der Lösungen (richtig/falsch; Prozentsatz korrekter Lösungen). Die informative Komponente gibt je nach Intention zusätzliche Informationen über kognitive, metakognitive und motivationale Aspekte. Diese können z. B. Hinweise zu Lösungsstrategien, zur Relevanz von Lerninhalten oder zum Lernfortschritt einer Person beinhalten (vgl. Narciss 2014: 74; Haag & Götz 2019: 15).

1.2.2.2 Das interaktionale Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback von Strijbos und Müller

Strijbos und Müller haben ein interaktionales Rahmenmodell entwickelt, das sich auf das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun bezieht (vgl. Haag & Götz 2019: 16).

Bei Schulz von Thun wird deutlich, dass sich Sender und Empfänger aus individuellen Gründen unterschiedlich stark auf die in einer Nachricht enthaltenen vier Botschaften

konzentrieren können und so Missverständnisse entstehen können (vgl. Strijbos & Müller 2014: 87). Strijbos und Müller untersuchen deshalb „den Einfluss personaler Faktoren des Senders und Empfängers auf die Verarbeitung von Feedback“ in der Interaktion von Sender und Empfänger (Strijbos & Müller 2014: 81). In ihrem Modell wird deutlich, dass sich die Wahrnehmung über das gesendete Feedback (GFB) von der Wahrnehmung über das empfangene Feedback (EFB) unterscheiden kann.

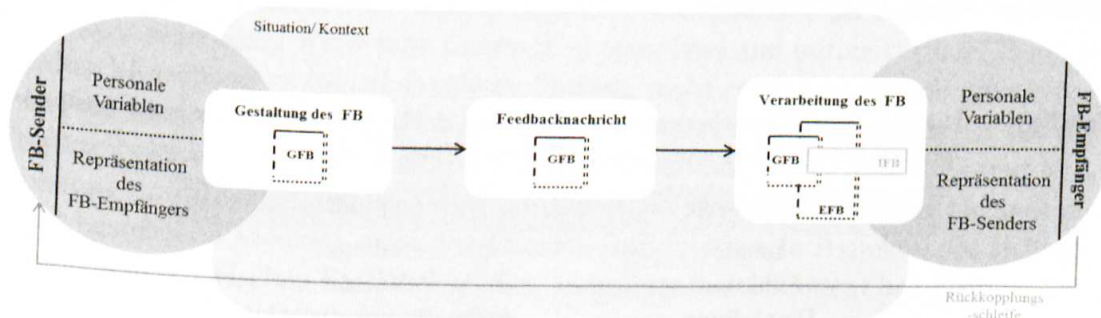


Abb. 4: Interaktionales Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback (GFB = gesendetes Feedback; IFB = internes Feedback; EFB = empfangenes Feedback) (Strijbos & Müller 2014: 88)

Das Modell gibt auf Makroebene einen anschaulichen Überblick über die Kommunikation zwischen Feedback-Sender und -Empfänger, es beinhaltet aber auch Informationen über die Mikroebene, z. B. sind die vier Sende- oder Empfangskanäle Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell durch unterschiedlich gestaltete Linien um das Feedback dargestellt (vgl. Strijbos & Müller 2014: 87f.). Das Modell verdeutlicht beispielsweise, dass personale Faktoren des Feedback-Senders sowie Situation und Kontext die Gestaltung des Feedbacks beeinflussen. Je nach Vorstellung vom Feedback-Empfänger kann der Sender den Inhalt anpassen, z. B. abgeschwächt übermitteln. Durch die Rückkopplungsschleife erfährt er vom Empfänger, wie das Feedback aufgenommen wurde (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88).

Unter Verarbeitung erkennt man im Modell, dass das empfangene Feedback nicht komplett mit dem gesendeten Feedback übereinstimmen muss. Dies hängt von personalen Faktoren des Feedback-Empfängers und seiner Vorstellung vom Feedback-Sender ab. Solche Aspekte können z. B. Geschlecht, Alter oder Status der Personen sein. Auch die Selbsteinschätzung im internen Feedback (IFB), mit dem das externe verglichen wird, spielt dabei eine Rolle (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88).

1.2.2.3 Das Feedback-Modell von Hattie und Timperley

Hattie und Timperley (2007) haben auf Basis einer Metaanalyse ein Modell über die Effektivität von Feedback entwickelt (Abb. 5 im Anhang). Um die Diskrepanz zwischen aktuellem und angestrebtem Lernergebnis zu verringern, müssen in Feedback drei Fragen beantwortet werden. „Where am I going?“ bezieht sich auf die angestrebten Ziele und Erfolgskriterien. „How am I going?“ bezieht sich auf den Lernfortschritt der Lernenden Person im Vergleich zu einem bestimmten Standard bzw. einem zu erwartenden Tempo. Mit „Where to next?“ wird angesprochen, was die lernende Person verbessern kann und was die nächsten Schritte sein werden (vgl. Hattie & Wollenschläger 2014: 135). Diese Fragen entsprechen „Feed up“ (jemanden anleiten oder an eine Aufgabe heranzuführen), „Feed back“ (jemanden während einer Aufgabe begleiten) und „Feed forward“ (jemanden weiterführen und evtl. an die nächste Aufgabe heranzuführen) (vgl. Hattie & Timperley 2007: 86; Haag & Götz 2019: 15).

Die Fragen beziehen sich auf vier Ebenen: Aufgabe, Prozess, Selbstregulation und Selbst. Diese ergänzen sich gegenseitig und können im Feedback kombiniert werden. Feedback der Ebene Aufgabe orientiert sich daran, wie gut eine Aufgabe von den Lernenden erfüllt oder verstanden wurde bzw. ob die gegebene Antwort richtig oder falsch ist. Feedback der Ebene Prozess orientiert sich am Weg zur Lösung der Aufgabe und gibt Hinweise darüber, ob und wie die Strategie geändert werden muss, um das Ziel zu erreichen. Feedback der Ebene Selbstregulation gibt Hinweise darüber, wie die Lernenden ihr Lernen selbst steuern und überwachen kann. Es kann sich auch auf die Motivation konzentrieren. Feedback der Ebene Selbst bezieht sich auf Lernende persönlich und nicht auf die von ihnen gegebenen Lösungen einer Aufgabe. Solches Feedback wird oft kritisch gesehen, da es die Aufmerksamkeit weg von der Aufgabe und somit vom eigentlichen Ziel lenkt (vgl. Haag & Götz 2019: 15; Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

2 Feedback in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft

2.1 Feedback in der Übersetzungswissenschaft

Im vorliegenden Kapitel soll ein Überblick über den Stand der Forschung zu Feedback in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft gegeben werden. Zunächst soll speziell auf Feedback in der Übersetzungswissenschaft eingegangen werden, die sich als Teil der Translationswissenschaft zeitlich vor der Dolmetschwissenschaft etabliert und diese stark beeinflusst hat. Ein Überblick über die Literatur zum Thema Feedback in der Dolmetschwissenschaft soll im darauf folgenden Gliederungspunkt 2.2 gegeben werden. Da Feedback speziell beim Dialogdolmetschen in der Literatur bisher noch nicht behandelt wurde, folgt in Gliederungspunkt 2.3 ein Einblick in Qualitätskriterien für Dialogdolmetschungen, die inhaltlich im Feedback zu Dialogdolmetschungen enthalten sein können.

Die im vorliegenden Kapitel in chronologischer Reihenfolge vorgestellten AutorInnen der Übersetzungswissenschaft konzentrieren sich auf Übersetzungsqualität, Fehlergewichtung und -kategorien, Korrektur, Bewertung und Feedback im Übersetzungsunterricht. Obwohl Nord (1994; 2006) nicht direkt auf Feedback eingeht, wird ihre Arbeit an dieser Stelle erwähnt, da Feedback impliziert, dass man eine Handlung erst, wie bei Nord beschrieben, bewertet und der Person dann die Einschätzung mitteilt. Somit können Nords Erkenntnisse durchaus für das Feedback-Geben nützlich sein.

2.1.1 Systematisches Feedback zu Übersetzungen nach Dollerup

Dollerup (2006) sieht eine Überschneidung zwischen Übersetzungsunterricht und Fremdsprachenunterricht, denn am Anfang des Übersetzungsunterrichts werden von den Studierenden noch häufig sprachliche Fehler gemacht. Um sich mehr auf das Übersetzen selbst konzentrieren zu können, sollte im Unterricht der Teil, der sich mit dem Verbessern der Fremdsprachenkenntnisse befasst, minimiert werden (vgl. Dollerup 1994: 121).

Dollerup misst die Güte einer Übersetzung vor allem am Gelingen der Kommunikation und bewertet Übersetzungen wie folgt:

- (a) an excellent translation,
- (b) the minor inaccuracy where the original meaning is preserved in the target language,
- (c) a distortion, but no more so than the meaning of the original can be grasped,
- (d) an incomprehensible rendering. It may confuse, but will rarely lead astray,
- (e) a self-contradictory rendering which is misunderstood,

(f) a rendering which reads fluently and makes perfect sense in the source language but distorts the meaning of the original.
(Dollerup 1994: 123)

Diese Klassifizierung bezieht sich vor allem auf Verständnis und inhaltliche Wiedergabetreue zum Ausgangstext. Dollerup bemerkt aber, dass Übersetzungsfehler soziale Implikationen haben und das Vertrauen von SenderInnen und EmpfängerInnen beeinträchtigen können. Weniger idiomatische Ausdrücke und vor allem grammatikalische Fehler können KundInnen auffallen, wodurch sie möglicherweise an der Qualität der gesamten Übersetzung zweifeln (vgl. Dollerup 1994: 124).

Feedback wird bei Dollerup im Unterricht gegeben, und besteht aus den drei Komponenten: Korrekturen in den eingereichten Übersetzungen, Diskussion mit der Klasse über die Adäquatheit von Übersetzungslösungen, und einem Feedbackbogen, auf dem Stärken und Schwächen für die Studierenden persönlich bewertet werden (vgl. Dollerup 1994: 125).

Die Korrekturen in den Übersetzungen sind individuell auf das Sprachniveau angepasst, mit dem die Studierenden den Kurs begonnen haben. Die Wortwahl der Studierenden wird so wenig wie möglich verändert und es werden keine alternativen Lösungen und nur selten Erklärungen für Fehlerlösungen gegeben, weil das in der Diskussion im Unterricht vorkommt (vgl. Dollerup 1994: 125).

Dollerup gibt den Studierenden zu Beginn des Kurses eine Übersicht über die Korrekturzeichen, die z. B. bereits den Schweregrad eines Fehlers angeben. Sie zeigen den Studierenden an, wo sie in der Diskussion im Unterricht besonders aufpassen müssen. Bei der Korrektur verschiebt sich der Schwerpunkt generell von mehr formalen Fehlern zu Beginn des Studiums, zu mehr semantischen Fehlern gegen Ende des Studiums (vgl. Dollerup 1994: 129-130).

Dollerups Feedbackbogen (Abb. 6 im Anhang) beinhaltet 42 Punkte, die in die Kategorien „TEXT“ (hier inhaltlich gemeint), „SPELLING“, „PUNCTUATION“, „WORDS/WORD KNOWLEDGE“, „SYNTAX/GRAMMAR“ und „EXPRESSION“ eingeteilt sind (Dollerup 1994: 128). Für weitere Kommentare ist ein zusätzlicher Punkt vorgesehen. Jede dieser Kategorien kann mit den Noten eins bis fünf bewertet werden. So bekommen die Studierenden individuelles Feedback und können nach einigen Feedbackbögen erkennen, in welchen Bereichen sie sich besonders verbessern müssen (vgl. Dollerup 1994: 130).

Für den Unterricht stellt Dollerup eine Übersicht mit allen adäquaten und inadäquaten Lösungen, aus den abgegebenen Übersetzungen zusammen und ergänzt sie gegebenenfalls mit

ihren eigenen Vorschlägen. Diese Übersicht dient als Grundlage für die Diskussion mit den Studierenden. Grundsätzlich sagt Dollerup nie, wer einen Fehler begangen hat und die schwerwiegendsten Fehler werden nur in der schriftlichen Korrektur erwähnt und kommen in der Übersicht oder der Diskussion nicht vor. So wird niemand in Verlegenheit gebracht, aber alle können von den Fehlern aller lernen (vgl. Dollerup 1994: 129).

2.1.2 Feedback im Übersetzungsunterricht nach Washbourne

Washbourne (2004) beschreibt eine Art, im Übersetzungsunterricht Feedback in dialogischer Form als Gruppendiskussion zu geben. Sie bezieht sich dabei auf Hattie und Timperley (2007) nach denen Feedback auf die Ebenen Aufgabe, Prozess, Selbstregulation und Selbst bezogen sein kann (vgl. Hattie & Timperley 2007: 87). Washbourne konzentriert sich in ihrem Feedback im Unterricht allerdings nur auf die Ebene Aufgabe (vgl. Washbourne 2014: 240).

Schriftliches Feedback hilft Studierenden nach Washbourne unter anderem dabei, die eigene Übersetzung aus Sicht der LeserInnen zu verstehen und sie selbstständig kritisch einzuschätzen. Es unterstützt sie dabei, zu lernen, wie sie eigenständig mit Übersetzungen umgehen und aus ihren Fehlern lernen können. Außerdem ermutigt es Studierende, ihre Lösungen mithilfe von Metasprache mit anderen zu diskutieren und so voneinander zu lernen (vgl. Washbourne 2014: 240-241).

Washbourne betont, wie wichtig es ist, Feedback im Unterricht in dialogischer Form zu geben: „Thus written feedback may be conceived as part of a wider circle of proaction, interaction and transaction, rather than simply unilateral informing of ‘what went wrong’.” (Washbourne 2014: 244) Schriftliches Übersetzungsfeedback kann nach Washbourne auf verschiedene Arten dialogisch gestaltet werden. Beispielsweise kann die Übersetzung einer Person mit der Gruppe gemeinsam editiert werden, die Person kann Punkt für Punkt auf schriftliches Übersetzungsfeedback eingehen und Fragen stellen, Studierende können sich gegenseitig in Kleingruppen helfen oder gemeinsam einen Beispieltext bewerten und dazu Feedback geben. Allgemein bemerkt Washbourne, dass Feedback, das als Feedbackschleife konzipiert ist, den Studierenden gewisse Standards aufzeigt und ihnen dabei hilft, ihre Arbeitsweise selbst zu überwachen und zu verbessern (vgl. Washbourne 2014: 244).

2.1.3 Übersetzungskorrektur und -bewertung nach Nord

Nord weist darauf hin, dass es bei Korrektur und Bewertung „ein Gebot der Fairneß [sic]” (Nord 2006: 384) ist, die Studierenden über die Bewertungskriterien zu informieren, sodass sie aus ihren Fehlern gezielt lernen können. Nord erklärt, dass die Bewertung der Leistungen im

Unterricht besonders wichtig ist, weil Übersetzungen im Arbeitsleben nicht mehr explizit bewertet werden. Dort wird höchstens implizit bewertet, indem z. B. keine weiteren oder mehr Aufträge von KundInnen gegeben werden (vgl. Nord 2006: 384).

Fehler sind laut Nord bei Übersetzungen schwer zu definieren, weil sie nicht direkt messbar sind, sondern von der Wahrnehmung der TextrezipientInnen abhängen. Nach dem funktionalen Ansatz kann man sich aber bei der Bewertung einer Übersetzung am Übersetzungsauftrag orientieren, der die Funktion des Zieltextes bestimmt. Wird diese Funktion nicht eingehalten, kann das als (Übersetzungs-) Fehler gewertet werden (vgl. Nord 2006: 385).

Nord findet es im Unterricht aus didaktischer Sicht sinnvoll, „wirkliche Übersetzungsfehler, also Verstöße gegen die Vorgaben des Übersetzungsauftrags“ (Nord 2006: 386) von anderen z. B. sprachlichen oder stilistischen Fehlern abzugrenzen. Letztere können auf noch nicht ausreichende Sprachbeherrschung, Interferenzen im Sprachenpaar oder Zeit und Ressourcen für die Recherche zurückzuführen sein. Laut Nord gibt das Studierenden zu Beginn des Studiums die Möglichkeit, sich speziell auf die Schwierigkeiten des Übersetzens zu konzentrieren, während sie ihre Fremdsprachenkenntnisse noch verbessern (vgl. Nord 1994: 373).

Übersetzungsfehler, wie oben definiert, teilt Nord in drei Gruppen ein. Pragmatische Fehler sind Verstöße gegen die Zieltext-Pragmatik, kulturelle Fehler entstehen durch die Nichtbeachtung von Normen und Konventionen im Zieltext und formale Fehler durch eine nicht ausreichende Einhaltung formaler Vorgaben. Diese Fehlergruppen lassen sich jeweils weiter unterteilen (vgl. Nord 2006: 386).

Nord bemerkt, dass eine Aufgabe im Unterricht oder bei einer Prüfung von mindestens 80 % der Studierenden zu lösen sein sollte. Sie muss also dem Leistungsstand der Studierenden entsprechen und sollte von den Lehrenden daran angepasst werden (vgl. Nord 1994: 372).

Nord nutzt bei der Korrektur Korrekturzeichen, die den Studierenden die Art des Fehlers anzeigen, wie z. B. die Buchstaben P, K und F für pragmatische, kulturelle und formale Fehler. „Konkrete Alternativformulierungen als Verbesserungsvorschläge“ sieht Nord aber als „oft kontraproduktiv“ (Nord 2006: 386) weil sie von den Studierenden als die einzige richtige Lösung und als Vorgabe von der Lehrperson gesehen werden könnten, was die Motivation der Studierenden dämpfen kann. Dabei können nach dem funktionalen Ansatz durchaus mehrere Lösungen richtig sein, solange sie in der Zielsprache die im Übersetzungsauftrag angegebene Funktion erfüllen (vgl. Nord 2006: 386).

Die Bewertung sollte sich nach Nord an für die Aufgabe je nach Übersetzungsauftrag adäquaten Lösungswegen und nicht an einer „Musterübersetzung“ orientieren (vgl. Nord 1994: 374). Nord betont, dass die Übersetzungskompetenz eine eigene, von der Sprachbeherrschung unabhängige, Fertigkeit ist. Deshalb sollte bei der Bewertung der Fokus auf der Richtigkeit der Lösungswege liegen, auch wenn der Text sprachlich noch nicht perfekt ist (vgl. Nord 1994: 373). Die Fehlergewichtung wird auch als Korrekturzeichen angegeben, um die Note nachvollziehbar zu machen. Dabei sollte natürlich die Bewertungsart den Studierenden bekannt sein und von den Lehrenden möglichst einheitlich genutzt werden (vgl. Nord 2006: 387).

2.2 Feedback in der Dolmetschwissenschaft

Da das Thema Feedback bisher in der dolmetschwissenschaftlichen Fachliteratur kaum behandelt wurde, soll in diesem Kapitel ein Überblick über die wenigen einschlägigen Quellen gegeben werden, wobei auch auf angrenzende Themen eingegangen wird. Ähnlich wie in Kapitel 2.1 zu Feedback in der Übersetzungswissenschaft, wird in diesem Kapitel neben Feedback im Dolmetschunterricht auch auf Dolmetschqualität, Bewertung von Dolmetschungen sowie Fehlergewichtung und -kategorien eingegangen. Behr (2015: 201) stellt dazu treffend fest: „Quality, assessment and feedback are three aspects that are closely intertwined in conference interpreting training as well as in conference interpreting practice.“ Die Beiträge sind in chronologischer Reihenfolge und unabhängig vom Dolmetschmodus (simultan oder konsekutiv) geordnet.

2.2.1 Bewertungskriterien für Dolmetschungen nach Bühler

Bühler untersucht Evaluationskriterien mithilfe einer Umfrage zur Bewertung von Dolmetschungen aus Sicht ihrer NutzerInnen (vgl. Bühler 1986: 231). Bühler nennt als Personen, die Dolmetschungen bewerten Lehrende an Universitäten, VertreterInnen internationaler Organisationen bei Einstellungsprüfungen, KollegInnen, ArbeitgeberInnen und KundInnen bzw. NutzerInnen (vgl. Bühler 1986: 231).

Mitglieder der AIIC und ihrer Aufnahmekommission CACL schätzten Kriterien zur Bewertung von Dolmetschungen wie folgt nach ihrer Wichtigkeit ein:

all linguistic criteria, namely fluency of delivery (3), logical cohesion of utterance (4), sense consistency with the original message (5), completeness of Interpretation (6), correct grammatical usage (7), and use of correct terminology (8) were rated high by informants,

and that among the extra-linguistic criteria *reliability* (14), followed by *thorough preparation of Conference documents* (10) and *ability to work in a team* (15), were the leaders. The criteria of *native accent* (1), *pleasant voice* (2), *use of appropriate style* (9), *endurance* (11), *poise* (12), and *pleasant appearance* (13) were considered desirable in most cases, but not essential. (Bühler 1986: 233)

Die Zahlen in Klammern entsprechen der Reihenfolge der Kriterien in Böhlers Fragebogen (Abb. 7 im Anhang). Einige Kriterien, wie Kohärenz, Kohäsion und Aspekte, die die Sprachkompetenz und das Auftreten der Dolmetschenden betreffen, können von den ZuhörerInnen eingeschätzt werden. Andere, wie z. B. Vollständigkeit, können nur von den Dolmetschenden eingeschätzt werden, da man dafür AT und ZT vergleichen muss (vgl. Bühler 1986: 233).

Da es trotz des Kriterienkatalogs schwer ist, die/den perfekte/n Dolmetscher/in zu beschreiben, fasst Bühler zusammen „that he/she is one who supplies an 'ideal interpretation' in a given situation for a given purpose.” (Bühler 1986: 233) Deshalb kann man annehmen, dass im Feedback im Dolmetschunterricht am meisten auf die als am wichtigsten für die ZuhörerInnen eingeschätzten Qualitätskriterien geachtet werden sollte und die Dolmetschung nach ihrer Intention in der gegebenen Situation zu bewerten ist.

2.2.2 „The Constructive Criticism Model” von Schweda Nicholson

In ihrem Artikel (Schweda Nicholson 1993) präsentiert Schweda Nicholson das Feedback-Modell „The Constructive Criticism Model”, das im Dolmetschunterricht verwendet werden kann. Es soll nicht nur als Richtlinie für Lehrende gelten, sondern es auch Studierenden ermöglichen, sich am Unterricht aktiv zu beteiligen und ihren StudienkollegInnen Feedback zu geben. Schweda Nicholson beschreibt „constructive criticism” als Feedback von Lehrpersonen und Studierenden zu einer Dolmetschung, das die folgenden Punkte enthält:

- (1) Herausstellen eines Problems (das kann Sprache, Inhalt, Auftreten oder mehrere dieser Punkte beinhalten);
- (2) Finden akzeptabler alternativer Herangehensweisen an den Problembereich / Alternativlösungen für das Problem;
- (3) Analyse der Ursache des Problems (warum der Fehler gemacht wurde) (vgl. Schweda Nicholson 1993: 60).

Diese drei Punkte werden nach einer Dolmetschung im Unterricht gemeinsam mit den Studierenden diskutiert, wodurch diese lernen, wie sie bei der Einschätzung späterer

Dolmetschungen vorgehen können und worauf sie besonders achten sollten. Nach Schweda Nicholson sind die Vorteile des Modells, dass es die Problembereiche einer Leistung herausstellt, zu Flexibilität beim Finden akzeptabler Lösungen anregt und Studierende den Grund für die Fehler analysieren lehrt (vgl. Schweda Nicholson 1993: 60).

Im Unterricht bei Schweda Nicholson ist besonders wichtig, dass sich alle Anwesenden am Feedback beteiligen sollen, denn es gilt der Grundsatz, dass alle da sind, um voneinander zu lernen (vgl. Schweda Nicholson 1993: 60f.). Das wird dadurch unterstützt, dass Schweda Nicholson von Beginn des Studiums an besonderen Wert auf die Sprachkompetenz legt, die die Studierenden mitbringen. Die Studierenden werden als Experten ihrer Muttersprache bzw. ihrer stärksten Sprache gesehen, sie werden ermutigt, anderen in Bezug auf diese Sprache Hinweise zu geben (vgl. Schweda Nicholson 1993: 60) und können somit von Anfang an einen wertvollen Beitrag zur Diskussion im Unterricht leisten.

Im Gegensatz zu Lehrmethoden, die in früher üblich waren, wo die Lehrperson Wissen vermittelte und die Studierenden eine vorwiegend passive Rolle hatten, ist Schweda Nicholson das Miteinbeziehen der Studierenden besonders wichtig. Sie integriert die folgenden beiden Interaktionsebenen in den Unterricht: Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden und zwischen Studierenden untereinander. Dementsprechend soll im Unterricht Feedback sowohl von der Lehrperson zu Studierenden als auch von Studierenden zu Studierenden gegeben werden (vgl. Schweda Nicholson 1993: 61).

Feedback bedarf aber einer gewissen Form, um für die EmpfängerInnen hilfreich zu sein und von ihnen angenommen zu werden. Deshalb sollte die Lehrperson zu Beginn des Studiums vorleben, wie konstruktives Feedback gegeben werden soll, sodass sich die Studierenden später daran orientieren können (vgl. Schweda Nicholson 1993: 60). Schweda Nicholson bemerkt dazu „a low-key and non-threatening approach to correction’ is not only most successful but is also best accepted by the trainees” (Schweda Nicholson 1993: 60-61). Dabei weist die Autorin darauf hin, dass schon ab Beginn des Studiums eine Balance zwischen positiven und negativen Aspekten anstreben werden sollte, die im Feedback angesprochen werden (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63).

Schweda Nicholson unterscheidet die Fehlerkategorien:

- (1) Terminologie,
- (2) Timelag,
- (3) Sprechen vor Publikum (besonders für Konsektivdolmetschungen),
- (4) Vollständigkeit und Genauigkeit, und

(5) Umgang mit schwierigen Passagen

(vgl. Schweda Nicholson 1993: 61).

Unter Terminologie versteht Schweda Nicholson Fehler in Bezug auf Fachsprache (auch speziell für bestimmte Organisationen wie die UN) und allgemeine Fehler in der Wortwahl und im Register in einem bestimmten Kontext (vgl. Schweda Nicholson 1993: 61). Timelag ist besonders für das Simultandolmetschen relevant (vgl. Schweda Nicholson 1993: 61). Dort sollten Vor- und Nachteile von besonders kurzem oder langem Timelag besprochen werden. Beispielsweise kann bei kurzem Timelag positiv sein, dass sich die Dolmetschenden Informationen nicht lang merken müssen, es kann aber auch sein, dass sie ihre Aussagen später korrigieren müssen. Bei langem Timelag kann beispielsweise positiv sein, dass mehr Zeit zum Analysieren des Gesagten bleibt, in dieser Zeit können aber auch Informationen vergessen werden. Durch das Besprechen dieses Punktes nach Dolmetschungen sollen die Studierenden nach und nach lernen, ihren Timelag der Situation entsprechend anzupassen. Fehler der Kategorie Sprechen vor Publikum unterteilt Schweda Nicholson in fehlenden Augenkontakt mit dem Publikum, zu leises Sprechen, störende Angewohnheiten wie beim Stehen hin- und her wippen oder mit dem Kugelschreiber klicken und zu lange Pausen während der Dolmetschung (Schweda Nicholson 1993: 62). Vollständigkeit und Genauigkeit sieht Schweda Nicholson als „extrem wichtig“ und stuft die Wichtigkeit von Informationen nach ihrer Rolle im Text ein (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63). Sie empfiehlt, diesen Punkt mit den Studierenden zu diskutieren, sodass sie ein Gefühl für den Schweregrad von Auslassungen und Fehlern bekommen. Für einen gelungenen Umgang mit schwierigen Passagen empfiehlt Schweda Nicholson, Studierende zu loben. Bei schwierigen Textstellen haben DolmetscherInnen ihrer Meinung nach nur zwei Möglichkeiten. Sie können die Information auslassen oder den Inhalt noch so gut wie möglich versuchen zu übertragen. Die zweite Variante ist dabei zu bevorzugen, da die ZuhörerInnen dabei zumindest die Möglichkeit haben, die Information im Gesamtkontext zu verstehen (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63). Schweda Nicholson betont, dass es immer mehrere richtige Lösungen gibt und schlägt das Finden von Synonymen, als eine gute Übung dafür vor (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63). Sie nimmt an, wenn die Studierenden im Unterricht fünf Synonyme für einen Begriff finden können, so werden sie unter Druck in einer Dolmetschsituation wahrscheinlich zumindest noch auf eines davon zurückgreifen können (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63).

Eines der Hauptziele des Constructive Criticism Model ist es, Studierende dazu zu motivieren, selbstständig zu denken, ihre eigenen Dolmetschungen und die ihrer

StudienkollegInnen zu analysieren und somit kontinuierlich ihre Dolmetschleistungen zu verbessern. In der Gruppendiskussion im Unterricht können Studierende sich gegenseitig unterstützen, wenn sie dieselben Fehler gemacht haben und sich gegenseitig Lösungsvorschläge geben (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63-65).

Schweda Nicholson gibt im Unterricht den Studierenden, die gedolmetscht haben, immer zuerst die Möglichkeit, ihre eigenen Dolmetschungen einzuschätzen, bevor die anderen Studierenden Kommentare machen können (vgl. Schweda Nicholson 1993: 65). Dabei bemerkt sie, dass selbst Studienanfänger sich der Problembereiche ihrer Dolmetschung durchaus bewusst sind (vgl. Schweda Nicholson 1993: 65). Als zweites können die Studierenden Feedback geben, wobei die Lehrperson nur unterstützt, indem sie eventuell das Gespräch etwas leitet oder Unklarheiten beseitigt. Erst als drittes gibt die Lehrperson Feedback und ergänzt bisher nicht erwähnte Punkte. Zum Schluss dürfen die Studierenden, die gedolmetscht haben, noch eine abschließende Bemerkung machen (vgl. Schweda Nicholson 1993: 65). Falls sie einen ihrer Fehler noch nicht im Gespräch wiedergefunden haben, wird über die Gewichtung des Fehlers gesprochen. Schweda Nicholson bemerkt, dass das eine gute Übungsmöglichkeit für Studierende ist, zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiär-Informationen zu unterscheiden (vgl. Schweda Nicholson 1993: 65).

Das Constructive Criticism Model lehrt Studierende eine analytische Herangehensweise an Dolmetschungen. Durch ihre aktive Beteiligung am Unterricht und am Feedback können Studierende nicht nur aus ihren eigenen, sondern auch aus Fehlern ihrer Studienkollegen lernen. Dabei steht das Modell unter dem Motto „criticism with kindness“ (Schweda Nicholson 1993: 66) und kann zu einer positiven Lernatmosphäre beitragen. Insgesamt wurde es von Studierenden als überwiegend positiv empfunden (vgl. Schweda Nicholson 1993: 66).

2.2.3 Bewertung von Simultandolmetschungen nach Schjoldager

Schjoldager stellt in ihrem Artikel über die Bewertung von Simultandolmetschungen (Schjoldager 1996) einen Feedbackbogen (Abb. 11 im Anhang) mit Bewertungskriterien vor, der sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden im Simultandolmetsch-Unterricht genutzt werden kann. Sie nimmt allerdings an, dass einige der Kriterien auch für andere Dolmetschmodi gelten können, wie z. B. Konsektiv- und Dialogdolmetschen (vor allem bei Gericht), die auch an ihrer Universität unterrichtet werden (vgl. Schjoldager 1996: 187).

Laut Schjoldager ist ein Ziel des Feedbackbogens, als „diagnostic tool“ zu fungieren (Schjoldager 1996: 187). Dafür kommt er in vier Situationen zur Anwendung. Im Unterricht

wird der Feedbackbogen verwendet, wobei er dort nur als grobe Richtlinie zur Besprechung von Dolmetschungen der Studierenden dient. Dort werden nur die wichtigsten Punkte besprochen, um die Studierenden vor der Klasse nicht in Verlegenheit zu bringen (vgl. Schjoldager 1996: 187). Nach dem Unterricht verwendet Schjoldager den Feedbackbogen gelegentlich, um sich Aufnahmen der Dolmetschungen aus dem Unterricht anzuhören und den Studierenden individuelle Hinweise über ihre Stärken und Schwächen zu geben. Es können hier auch unangenehmere Botschaften enthalten sein, wie die Warnung, dass jemand die Prüfung nicht bestehen könnte, wenn er/sie sich nicht verbessert (vgl. Schjoldager 1996: 187f.). Obwohl sie sehr effektiv ist, ist diese Methode sehr zeitaufwändig und wird deshalb nur selten genutzt. Als dritte Möglichkeit können Studierende sich Aufnahmen ihrer eigenen Dolmetschungen anhören und den Feedbackbogen zur Selbsteinschätzung und Fehleranalyse nutzen (vgl. Schjoldager 1996: 188). Außerdem können Studierende sich Aufnahmen ihrer Studienkollegen anhören und den Feedbackbogen nutzen, um konstruktives Feedback zu geben (vgl. Schjoldager 1996: 188).

Ein zweites Ziel des Feedbackbogens ist es, konstruktives Feedback zu ermöglichen. Schjoldager bezieht sich hier auf Schweda Nicholsons Constructive Criticism Model (1993), in dem betont wird, dass Feedback auf eine wertschätzende Art kommuniziert werden muss, um effektiv zu sein. Einerseits wird das auf Schjoldagers Feedbackbogen dadurch begünstigt, dass dort Stärken und Schwächen gleichermaßen aufgelistet sind und es damit leicht fällt, auch positive Aspekte im Feedback zu erwähnen. Andererseits können Studierende den Feedbackbogen als Anhaltspunkt nehmen, um selbst Feedback zu geben und auch anzunehmen. Dadurch werden sie selbstständiger und verlassen sich nicht nur auf die Lehrperson (vgl. Schjoldager 1996: 188).

Als drittes Ziel soll der Feedbackbogen die Bewertungskriterien erklären, die im Unterricht und bei den Prüfungen gelten (vgl. Schjoldager 1996: 188). Schjoldager betont, dass explizite Bewertungskriterien erstens von den Studierenden leichter verstanden und gemerkt werden und so eine Richtlinie für das Lernen sein können. Zweitens können die Bewertungskriterien so kritisiert und falls nötig geändert werden. Drittens ist die Bewertung im Unterricht und in den Prüfungen mit einem solchen Kriterienkatalog einheitlicher. Viertens kann der Bogen die Bewertung bzw. das Geben von Feedback erleichtern, da sich Lehrende und Studierende auf einen Punkt auf dem Bogen nach dem anderen konzentrieren können (vgl. Schjoldager 1996: 188).

Schjoldager nutzt die Qualitätskriterien für Dolmetschungen von Bühler (1986) als Grundlage für den Feedbackbogen. Sie betont ebenfalls, dass SprecherInnen und

ZuhörerInnen unterschiedliche Dolmetschkriterien wichtig sind. Neben einer getreuen Übertragung der Informationen ist den SprecherInnen die Loyalität der DolmetscherInnen besonders wichtig, den HörerInnen aber auch eine angenehme Präsentation (vgl. Schjoldager 1996: 188-189).

Qualität beim Dolmetschen aus der Perspektive der SprecherInnen wird oft als „interpreting ethics“ oder „professional conduct“ diskutiert. Für Gerichts- und Polizeidolmetschen ist das oft rechtlich geregelt, für Konferenzdolmetschen gibt es aber höchstens von der AIIC den „Code of professional ethics“. Schjoldager formuliert in Anlehnung daran den „basic code of ethics for professional interpreting“ als „an interpreter should be loyal to the speaker and should endeavour *not* to delete information, *not* to change information, and *not* to add information.“ Dieser „code of ethics“ wird auf dem Feedbackbogen „loyalty“ genannt (kursiv von der Autorin, Schjoldager 1996: 189-190). Aus der Perspektive der ZuhörerInnen wird allgemein angenommen, dass eine Dolmetschung verständlich, angenehm zum Zuhören, sprachlich und terminologisch akzeptabel sowie kohärent und plausibel sein sollte (vgl. Schjoldager 1996: 190).

Auf dem Feedbackbogen wird angenommen, dass erfolgreiche DolmetscherInnen die folgenden vier Dinge erreichen:

- (1) Die ZuhörerInnen können verstehen, was der/die Dolmetscher/in sagt und finden es nicht unangenehm, ihm/ihr zuzuhören.
 - (2) Die Sprache des/der Dolmetscher/in ist angemessen.
 - (3) Die Dolmetschung ist kohärent und plausibel.
 - (4) Der/die Dolmetscher/in kommuniziert die Aussage des Sprechers oder der Sprecherin auf loyale Art und Weise.
- (vgl. Schjoldager 1996: 190).

In der linken Spalte auf dem Feedbackbogen sind diese vier Punkte aufgelistet und mit Fragen in Unterpunkte untergliedert. Kann eine Frage mit ja beantwortet werden, so ist der angesprochene Aspekt einer Dolmetschung inakzeptabel. Kann die Frage mit nein beantwortet werden, ist der Aspekt akzeptabel. In der rechten Spalte sind die Fragen genauer erklärt und Beispiele angegeben (vgl. Schjoldager 1996: 190).

Allgemein sind die Punkte auf dem Feedbackbogen von den wichtigsten Aspekten einer Dolmetschung zu weniger wichtigeren Punkten sortiert. Ist eine Dolmetschung im Unterricht nicht so gut, gibt Schjoldager nur Hinweise zum ersten Punkt („Comprehensibility and

Delivery”) und behält den Feedbackbogen. Der/die Studierende sollte zunächst diesen Punkt verbessern, bevor es sinnvoll ist, an anderen Punkten zu arbeiten. Ist eine Dolmetschung akzeptabel, werden zuerst die gelungenen Aspekte gelobt, dann die weniger gelungenen kurz angesprochen und der Feedbackbogen wird ausgehändigt. So können Dolmetschungen mithilfe Schjoldagers Feedbackbogen systematisch besprochen werden.

2.2.4 Bewertungskriterien für Dolmetschungen nach Riccardi

Der Artikel von Riccardi (2002) beschäftigt sich mit der Bewertung von Dolmetschleistungen und geht detailliert auf die einzelnen Dolmetschentscheidungen ein. Ein kontroverser Punkt in der Translationswissenschaft ist die Nähe der Dolmetschung zum Ausgangstext, wo die Meinungen von besonders wortgetreuen zu eher frei übertragenen Dolmetschungen reichen. Riccardi erklärt dazu, dass für eine gelungene Dolmetschung manche Textstellen wie Zahlen, Eigennamen, technische Definitionen oder Fachbegriffe nur transkodiert werden, während Konzepte etwas freier übertragen werden können (Riccardi 2002: 115). Die wichtigste Aufgabe eines Dolmetschers ist nach Riccardi, bei der Übertragung vom Ausgangstext zum Zieltext die richtigen Veränderungen vorzunehmen (vgl. Riccardi 2002: 115). Dabei sind der Texttyp, die Kommunikationssituation und die Intention der SprecherInnen zu beachten (vgl. Riccardi 2002: 116).

Riccardi stellt fest, dass bei der Bewertung von Dolmetschungen von Studierenden immer der Lernfortschritt beachtet werden muss, um festzustellen, welches Niveau erwartet werden kann. Da die Studierenden Dolmetschen lernen, aber zur gleichen Zeit noch ihre Sprachkenntnisse verbessern, können Dolmetschungen zu Beginn des Studiums noch einige Mängel aufweisen. Nach Riccardi ist es dabei wichtig, dass Lehrende klar sagen können, was zu verbessern ist, was noch nicht funktioniert hat und warum (vgl. Riccardi 2002: 117). Dazu müssen die Lehrenden die einzelnen Faktoren, die eine Dolmetschung beeinflussen, genau definieren und unterscheiden können.

Zur Beschreibung der Qualität von Dolmetschungen übernimmt Riccardi Maurizio Viezzis „Macrocriteria“ (1996) „equivalence, accuracy, appropriateness and usability“ (vgl. Riccardi 2002: 118). „Equivalence“ bedeutet hier, die kommunikative Funktion des Ausgangstextes zu bewahren und einen äquivalenten Effekt auf die Zieltext-HörerInnen zu erzeugen. „Accuracy“ bedeutet die akkurate Übertragung des Inhalts des Ausgangstextes unter Berücksichtigung der kommunikativen Intention der SprecherInnen, des Vorwissensunterschieds der HörerInnen usw. Diese beiden Punkte beziehen sich auf das Verhältnis von Ausgangstext zu Zieltext. „Appropriateness“ bezieht sich auf die Situation, in

der die HörerInnen die Dolmetschung hören, ihre Erwartungen und kulturellen Unterschiede. „Usability“ bedeutet, dass der Text verständlich und sofort von den HörernInnen zu nutzen sein soll. Die letzten beiden Punkte beziehen sich auf das Verhältnis des Zieltextes zu den HörerInnen (vgl. Riccardi 2002: 118-119).

Um genauer zu beschreiben, wie die oben genannten Kriterien für eine gelungene Dolmetschung erreicht werden können, hat Riccardi sie um „Microcriteria“ erweitert, die den genannten „Macrocriteria“ untergeordnet sind bzw. diese genauer definieren. Damit hat sie einen Bewertungsbogen für Konsekutiv- und Simultandolmetschprüfungen erstellt (siehe Abb. 10; Behr 2015: 209). Er enthält fünfzehn Qualitätskriterien, die sowohl für Konsekutiv- als auch für Simultandolmetschungen gelten und zwei Kriterien, die jeweils nur für einen der beiden Modi gelten. Diese ausführliche Liste an Kriterien soll Studierenden helfen zu verstehen, was genau in einer Dolmetschung erwünscht und was inakzeptabel ist (vgl. Riccardi 2002: 120-121).

Auf dem Bewertungsbogen nennt Riccardi Kriterien wie Aussprachefehler, Intonationsfehler, Häsitationslaute und Pausen, die länger als drei Sekunden sind und nicht im Ausgangstext enthalten waren, als je nach Häufigkeit mehr oder weniger bemerkbar bzw. störend. Die Erwartungen an die Studierenden und somit die Fehlergewichtung steigen mit Fortschritt des Studiums an.

Sprach- und Kollokationsfehler, unzureichende Kohäsion, und besonders Abweichungen der Semantik sind schwerwiegende Fehler. Der letzte Punkt ist besonders wichtig, weil er die Textkohärenz beeinflusst und die Bedeutung der Rede verändert.

Weglassungen und Hinzufügungen können je nach Einfluss auf die Textkohärenz als Fehler oder gute Dolmetschtechnik gesehen werden. Werden wichtige Informationen weggelassen oder erfundene Informationen hinzugefügt, ist das ein Fehler. Werden redundante Elemente weggelassen, um den Text kohärenter zu formulieren, oder bewusst Erklärungen in den Text eingefügt, zeugt das von Beherrschung der Dolmetschtechnik.

Die Punkte Umformulierung und Register bewerten vor allem die Sprachkompetenz und Beachtung der Intention der SprecherInnen. Der Punkt Technik unterscheidet sich beim Simultan- und Konsekutivdolmetschen und beinhaltet z. B. Décalage und Notizentechnik, aber auch die Anwendung von Dolmetschstrategien. Gelungene Lösungen werden als eigener Punkt aufgezählt und damit können Pluspunkte gesammelt werden. Zum Schluss der Bewertung wird auch der Gesamteindruck eingeschätzt.

Für Konsekutivdolmetschungen gibt es die beiden zusätzlichen Punkte Augenkontakt und Gestik/Haltung, die die Präsentation vor Publikum betreffen. Für Simultandolmetschungen

gibt es den zusätzlichen Punkt unvollständige Sätze, der die Sicherheit in der Dolmetschtechnik und in der Zieltext-Produktion bewertet (vgl. Riccardi 2002 121ff.).

2.2.5 Bewertung von Dolmetschungen bei Abschlussprüfungen nach Vermeiren

Vermeiren beschreibt in ihrem Artikel die Bewertung von Dolmetschungen bei Abschlussprüfungen durch eine Jury (vgl. Vermeiren 2010: 285). Im beschriebenen Fall werden Simultan- und Konsekutivdolmetschen geprüft (vgl. Vermeiren 2010: 285). Vermeiren sieht Dolmetschen und die Bewertung von Dolmetschleistungen als „social practice“ (Vermeiren 2010: 286) und beschreibt sie aus soziologischer Sicht (vgl. Vermeiren 2010: 287f.).

Vermeiren sieht die beteiligten Personen als „stakeholder“ (Vermeiren 2010: 289), die jeweils unterschiedliche Ziele, Werte, Interessen und Ressourcen, wie z.B. Macht oder Prestige, haben (vgl. Vermeiren 2010: 289). Zum einen sind die KandidatInnen, die die Prüfung bestehen wollen, InteressensvertreterInnen. Als zweite Interessensvertreterin nennt Vermeiren die Fakultät, die z. B. aus dem Dekan, den InstitutsleiterInnen und den Lehrenden besteht, die selbst alle unterschiedliche Interessen vertreten. Die Fakultät hat aber auch als Ganzes Interessen, wie z. B. Prestige zu bewahren, guten Studierenden einen Abschluss zu gewähren und auch wirtschaftlich zu arbeiten (vgl. Vermeiren 2010: 289). Darüber hinaus können auch externe InteressensvertreterInnen an Prüfungen beteiligt sein. Organisationen, wie die Europäische Union, können bei Prüfungen VertreterInnen an Universitäten haben, die auch die Interessen der Institution vertreten, wie z. B. ein bestimmtes für die Arbeit bei der EU erforderliches Dolmetschniveau. Weitere externe InteressensvertreterInnen können z. B. Verbände wie der Verband der AIIC (The International Association of Conference Interpreters) sein, nach dessen Standards sich DolmetscherInnen richten können. Auch die CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes) kann eine Rolle spielen. Sie beeinflusst nicht direkt die Bewertung einzelner Dolmetschungen, sondern „bewertet“ Institute, wodurch sich der Bewertungsmaßstab am Institut insgesamt erhöhen kann (vgl. Vermeiren 2010: 289).

Vermeiren nennt als am häufigsten genutzte Art von Abschlussprüfungen die „jury-assessed performance“, wo Lehrende des Instituts und externe ExpertInnen in der Jury sind (Vermeiren 2010: 290). Vermeiren weist auf zwei Vergleichsmethoden zur Bewertung hin. In der „criterion-referenced method“ wird die Dolmetschleistung von KandidatInnen mit einer Liste an Kriterien verglichen und so eine Entscheidung getroffen. In der „norm-referenced method“ werden die Leistungen mehrerer KandidatInnen verglichen und in eine Rangfolge

gebracht (Vermeiren 2010: 290). Bei Konferenzdolmetsch-Prüfungen wird die erste Methode verwendet, die zweite wird nur gelegentlich zu internen Vergleichszwecken innerhalb eines Instituts genutzt (vgl. Vermeiren 2010: 290).

Viele europäische Dolmetschinstitutionen nutzen das Prüfungsmodell des SCIC der Europäischen Kommission. Es beinhaltet die folgenden Schritte:

a collective statement on the validity of the speech; enquiry of the users (market perspective), enquiry of the other evaluators (peers' and experts' perspective), brief enquiry of the speaker, enquiry of the native language teacher (experts' perspective), a decision reached by consensus and an outcome formulated in descriptors. (Vermeiren 2010: 292)

Vermeiren bezieht sich hier auf Schlesinger (1997: 128). Nach Schlesinger sollte eine Dolmetschung von den PrüferInnen bzw. InteressenvertreterInnen nach intertextuellen (Vergleich von AT und ZT), textuellen (Logik) und instrumentellen (Brauchbarkeit und Verständlichkeit) Aspekten untersucht werden (vgl. Vermeiren 2010: 292).

Bei der Bewertung einer Konsekutivdolmetschung wird der AT mit dem ZT noch während der Dolmetschung verglichen. Damit agieren die PrüferInnen nicht so wie ZuhörerInnen agieren würden, sondern vergleichen aus der Perspektive von KollegInnen. Sie kontrollieren die Richtigkeit der Dolmetschung und achten u. a. auf Sprechgeschwindigkeit, Dichte des Inhalts, Klarheit der Argumentation und Wiedergabe von Zahlen. Dann wird die Dolmetschung auf Vollständigkeit, Wiedergabetreue und Formulierung überprüft. Als weitere wichtige Aspekte nennt Vermeiren Kohärenz, Sprachkompetenz und Vortragsweise. Die Informationen der PrüferInnen werden später mit der Jury diskutiert (vgl. Vermeiren 2010: 293).

Simultandolmetschungen sind laut Vermeiren schwerer zu bewerten, da dabei AT und ZT nicht so leicht zu vergleichen sind. Die PrüferInnen agieren näher an der Rolle von ZuhörerInnen und achten zunächst auf inhaltliche Richtigkeit. Auf weitere Kriterien wie Kohärenz, Anwendung von Dolmetschstrategien, Sprachkompetenz und Vortragsweise wird ebenso geachtet. Die Informationen der PrüferInnen werden später wie bei den Konsekutivdolmetschungen mit der Jury diskutiert (vgl. Vermeiren 2010: 294).

Insgesamt werden die Dolmetschungen also von mehreren Personen mit unterschiedlichen Interessen aus verschiedenen Blickwinkeln bewertet. Werden mehr als die Hälfte der Kriterien als akzeptabel gewertet, besteht die Person die Prüfung. Handelt es sich um einen Grenzfall, kann es zu weiteren Diskussionen mit der Jury kommen. Dabei können auch Interessen, die nicht direkt mit der Qualität der Dolmetschung verbunden sind, wie z. B.

das Image der Fakultät zu bewahren, die Entscheidung beeinflussen (vgl. Vermeiren 2010: 299f.).

2.2.6 Dolmetschunterricht mit Diskussion per Chat nach Skaaden

Skaaden gestaltet nach einem empirisch-dialogischen Ansatz in einem Versuch Dolmetsch-Übungen mit einer Online-Diskussion in einem Chat, an der Studierende und Lehrende teilnehmen (Skaaden 2013: 12). Skaaden betont die pädagogische Wichtigkeit der Beteiligung der Studierenden für das Lernen. Ihrem Ansatz zufolge sollen die Studierenden selbst Probleme erkennen und dann darüber reflektieren. Skaaden erklärt: „the idea is to organize (1) *student activities* that (2) *create concrete experiences*, to be (3) *observed and* (4) *jointly reflected upon*” (Skaaden 2013: 13; kursiv von der Autorin). Skaaden bemerkt, dass Wissen sich im Dialog leichter aneignen lässt (Skaaden 2013: 14). Sie betont, dass es dabei wichtiger ist, dass die Lehrperson die richtige Frage stellt, anstatt die Antwort vorzugeben (vgl. Skaaden 2013: 13). Der Versuch wird in einem einjährigen Einführungskurs für *consecutive interpreting of institutional dialogues* durchgeführt (Skaaden 2013: 14). Die Lehrenden werden dafür in einem Seminar instruiert und in Treffen nach den einzelnen Unterrichtseinheiten unterstützt. Sie bekommen eine Übersicht mit den wichtigsten Bewertungskriterien, auf die sie bei den Dolmetschungen achten sollen. Die Dolmetschungen der Studierenden werden gefilmt und die Aufnahmen sind später online einsehbar (vgl. Skaaden 2013: 15). Die Lehrpersonen werden zudem instruiert, nur wenige Hilfestellungen zu geben oder offene Fragen zu stellen (Skaaden 2013: 14). Zu sagen, dass alles gut war, ist zu vermeiden, da derartige Aussagen keine hilfreichen Informationen für konstruktives Feedback enthalten (Skaaden 2013: 19). Skaaden erklärt, dass manche Studierenden nach dem Feedback versuchen, ihre Dolmetschung zu verteidigen bzw. bestimmte Dolmetschentscheidungen zu rechtfertigen (Skaaden 2013: 20). Aber sogar eine solche „Verteidigung“ kann beim Lernen helfen, weil dabei die einzelnen Dolmetschentscheidungen besonders genau erklärt werden müssen (vgl. Skaaden 2013: 24).

Die Studierenden selbst bewerten die Methode als sehr positiv und bestätigen, dass sie lernförderlich ist (vgl. Skaaden 2013: 21). Besonders hilfreich ist es für die Studierenden, dass sie sich Wissen in der Gruppe selbst erarbeiten müssen, denn „being *told* a set answer is not necessarily how knowledge in the form of skills is best acquired” (Skaaden 2013: 23).

2.2.7 Qualität, Bewertung und Feedback im Dolmetschunterricht nach Behr

Behr (2015) bemerkt, dass effektiver Unterricht wichtig ist, um Studierende beim Erlernen der anspruchsvollen Fertigkeit des Dolmetschens zu unterstützen. Dazu sollten die Lehrenden die nötigen Qualitätskriterien für eine effektive Dolmetschung kennen und angemessene Lernziele für die Studierenden setzen, damit sie die Kriterien nach und nach erfüllen können (vgl. Behr 2015: 201).

Laut Behr sind die wichtigsten Qualitätskriterien beim Dolmetschen Inhalt, Präsentation und Rezeption. Eine korrekte Wiedergabe des Inhalts der Ausgangsrede ist natürlich das wichtigste Ziel, viele weitere Kriterien sind aber auch zu beachten. Da diese von der jeweiligen Situation abhängen, ist es laut Behr unmöglich Dolmetschqualität genau zu definieren

(vgl. Behr 2015: 202).

Behr bezieht sich in ihrem Artikel auf die Qualitätskriterien von Bühler (1986) (siehe Gliederungspunkt 2.2.1). Diese müssen immer unter Beachtung der Situation und den unterschiedlichen Erwartungen der ZuhörerInnen bewertet werden. Die Qualität einer Dolmetschung kann aber laut Behr nicht ausschließlich von den ZuhörerInnen bewertet werden, da sie den Inhalt von AT und ZT nicht vergleichen können. Deshalb muss es die Aufgabe der Dolmetschenden sein, selbst auf eine vollständige und korrekte Wiedergabe des Inhalts zu achten (vgl. Behr 2015: 202f.).

Wie Dolmetschungen bewertet werden, hängt zum großen Teil vom Ziel der Bewertung ab. Das kann ein Einstellungstest, eine Prüfung, oder einfach das Geben von Feedback im Unterricht sein. Behr stellt in ihrem Artikel deshalb drei verschiedene Bewertungsbögen vor. Diese sind für „a) interpreting practice, b) interpreting examinations and c) interpreting training“ bestimmt (vgl. Behr 2015: 204f.).

Der erste Bewertungsbogen ist für den Einstellungstest der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission (SCIC) (Abb. 8 im Anhang). Dort werden Dolmetschleistungen von KollegInnen bewertet, weshalb der Bogen auch als Vorlage für Feedback unter Studierenden dienen kann. Der Vorteil dieses Bewertungsbogens ist nach Behr, dass er einfach und übersichtlich ist und somit eine Person alle Punkte bewerten kann (vgl. Behr 2015: 205).

Der Bewertungsbogen für Prüfungen am FTSK der Universität Mainz (Abb. 9 im Anhang) kann für Simultan- und Konsekutivdolmetschungen verwendet werden. Er ist

detaillierter und ist für die Bewertung durch eine Jury geeignet, wo jedes Jurymitglied sich auf einen Punkt konzentrieren kann (vgl. Behr 2015: 206f.).

Um im Unterricht Dolmetschen zu lehren, ist es laut Behr wichtig, diese komplexe Aufgabe in kleinere Schritte zu unterteilen, die die Studierenden einzeln angehen können. Dazu kann z. B. der Bewertungsbogen von Riccardi (2002) genutzt werden (Abb. 10 im Anhang; vgl. Gliederungspunkt 2.2.4). Die Lehrenden können den Studierenden damit zeigen, auf welche Kriterien bei einer Prüfung geachtet wird oder bestimmte Kriterien für eine Übungsphase im Unterricht herausgreifen. Behr bemerkt, dass Riccardis Bewertungsbogen auf Simultandolmetschungen ausgerichtet ist und bei Konsekutivdolmetschungen um die Kategorien Augenkontakt, Gestik und Haltung ergänzt werden muss (vgl. Behr 2015: 207).

Um Studierende beim Erlernen des Dolmetschens zu unterstützen, ist es wichtig, dass Lehrende hilfreiches Feedback geben. Die Lehrenden sollten nach Behr klare Lernziele vorgeben und die Studierenden im Lernprozess mit Feedback unterstützen. Dieses sollte ihnen bei folgenden Punkten helfen:

- a) to maintain or to increase their personal motivation,
- b) to clearly distinguish for themselves the faults and weaknesses of a performance and to receive concrete advice on how to overcome the problems identified and therefore
- c) to have all the necessary tools to train intensively and repetitively in order to develop the automatisms that are needed for a multi-operational task such as conference interpreting (Behr 2015: 210)

Behr betont, wie wichtig es ist, den Studierenden konkrete Lernziele zu setzen, bevor sie beginnen, einen Text zu dolmetschen. So können sie sich bewusst auf Schwierigkeiten konzentrieren und das Feedback hat einen Referenzpunkt, nach dem es sich richtet (vgl. Behr 2015: 210). Besonders effektiv findet sie, wenige Ziele und diese einzeln jeweils für eine bestimmte Zeit (etwa eine Woche oder einen Monat) zu setzen. Für jedes dieser Ziele sollte zudem genau erklärt werden, wie es erreicht werden kann (vgl. Behr 2015: 211).

Um produktiv und hilfreich zu sein, und Missverständnissen vorzubeugen, muss Feedback objektiv sein, also auf Fakten basieren (vgl. Behr 2015: 213). Behr bezieht sich auf das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (1981) (siehe Gliederungspunkt 1.2.1.2) und betont, dass sich beim Feedbackgeben auf die Fakten-Seite der Nachricht konzentriert werden muss und nicht auf die Beziehungs- oder Appell-Seite. Die Fakten beziehen sich laut Behr bei persönlicheren Punkten wie Auftreten, Haltung, Mimik und Gestik am besten auf die Wirkung, die sie auf das Publikum haben können und niemals auf die Studierenden persönlich (vgl. Behr 2015: 213).

Behr empfiehlt, die einzelnen Punkte aus der Ich-Perspektive zu formulieren, wodurch auch die Selbstoffenbarungsseite von Schulz von Thuns Modell ins Spiel kommt. Zu Beginn sollte beschrieben werden, welcher Aspekt der Dolmetschung beobachtet wurde und welchen Eindruck er hinterlassen hat. Danach sollte gleich ein Vorschlag angebracht werden, wie in Zukunft besser damit umgegangen werden könnte. Zu Beginn des Unterrichts können die Lehrenden den Studierenden auch erklären, wie Feedback gegeben wird, sodass sie darauf vorbereitet sind. Ein Beispiel könnte sein: Ich habe bemerkt, dass Sie recht viel gestikuliert haben. Das hat mich als ZuhörerIn von der Dolmetschung abgelenkt. Es würde mir helfen, wenn Sie in Zukunft etwas ruhiger auftreten könnten. Eine gute Möglichkeit, das zu tun, ist, den Dolmetsch-Block mit beiden Händen zu halten (vgl. Behr 2015: 213).

Behr nennt einige wichtige Punkte, die beim Feedback-Geben beachtet werden sollten. Als Vorbereitung sollten für die einzelnen Lerneinheiten klare Lernziele gesetzt werden, die später als Grundlage für das Feedback gelten. Das Feedback selbst sollte einfach formuliert sein und nicht mehr als drei Elemente beinhalten, um noch zu motivieren. Dabei sollte immer konkret formuliert und nie subjektiv geurteilt werden. Dabei kann sich am vorher gesetzten Lernziel orientiert und mit konkreten Beispielen gezeigt werden, wie das Ziel erreicht wurde und wie die Bewertung zustande kam. Es sollte klar ausgedrückt werden, was zuerst verbessert werden sollte bzw. was am leichtesten zu verbessern ist. Um sicherzugehen, dass das Feedback verstanden wurde, kann es sinnvoll sein, die Studierenden zu bitten, die wichtigsten Punkte noch einmal zu wiederholen. Man sollte die Studierenden mit einbeziehen, z. B. indem sie sich selbst Lernziele setzen und nach einer Dolmetschung eine Selbsteinschätzung geben. Diese Art der Selbstreflexion ist besonders für Studierende hilfreich, denen es sonst schwerfällt, Feedback anzunehmen. Es wird auch empfohlen, die Studierenden eine Analyse ihrer Dolmetschung anfertigen zu lassen, um festzustellen, wo Fehler auftreten, was der Grund dafür war und wie diese Schwierigkeiten gemeistert werden können (vgl. Behr 2015: 214-215).

2.3 Anforderungen an DolmetscherInnen in dialogischen Settings

Da in der dolmetschwissenschaftlichen Fachliteratur bisher nur auf Feedback im Konsektiv- oder Simultandolmetschunterricht eingegangen wurde und der dialogische Dolmetschmodus noch nicht behandelt wurde, soll im vorliegenden Kapitel speziell auf das Dialogdolmetschen eingegangen werden. Im Folgenden wird in chronologischer Reihenfolge auf Beiträge zu Anforderungen an DolmetscherInnen in dialogischen Settings und damit verbundene Qualitätskriterien aus Sicht der AuftraggeberInnen und EmpfängerInnen von

Dolmetschleistungen eingegangen. Die Studien von Pöchhacker (2000) und Kadric (2009) wurden speziell wegen ihres Bezugs zum österreichischen Markt ausgewählt und gehen besonders auf Anforderungen an DolmetscherInnen in medizinischen Settings und bei Gericht ein. Kalina (2015) thematisiert, wie sich die Anforderungen und Erwartungen an DolmetscherInnen je nach Dolmetsch-Setting unterscheiden können und wie Berufsethik im Dialogdolmetsch-Unterricht behandelt werden kann.

2.3.1 Die Rolle von DolmetscherInnen in medizinischen und Sozialdienstleistungssettings

Pöchhacker beschäftigt sich in seinem Artikel mit der Rolle von DolmetscherInnen in medizinischen Settings und geht detailliert auf die Wichtigkeit einzelner Verhaltensaspekte aus Sicht der an der Kommunikation beteiligten Personen ein. Dazu führte Pöchhacker eine Studie über „community interpreting needs and standards in hospitals and social service centers in the Austrian capitol“ durch (Pöchhacker 2000: 50). An der quantitativen Studie nahmen über 600 DienstleisterInnen und insgesamt 32 DolmetscherInnen teil und beantworteten aus ihrer Sicht Fragen zur Rolle von DolmetscherInnen im Krankenhaus und bei SozialdienstleisterInnen (vgl. Pöchhacker 2000: 50).

Die Rolle der DolmetscherInnen ist nach Pöchhacker noch nicht ausreichend definiert und beinhaltet Aspekte von der Sprachübertragung bis hin zum Mediiere oder Vermitteln zwischen Kulturen. Dazu kommt, dass im Community Interpreting oft LaiendolmetscherInnen aushelfen (müssen) und lediglich intuitiv agieren (vgl. Pöchhacker 2000: 50-51). Im Gegensatz dazu können ausgebildete DolmetscherInnen mehr über ihre Rolle reflektieren und sollten sich im Zuge der Ausbildung ihre Aufgaben bewusst machen.

Pöchhacker stützt sich bei der Zusammenstellung der einzelnen Elemente des Fragebogens auf Literatur zur Berufsethik von DolmetscherInnen (vgl. Pöchhacker 2000: 52). Als ein Teil der Studie wurden auch Fragen zu „the interpreter’s task in health care and social service settings“ gestellt. Der Fragebogen wurde an MitarbeiterInnen von Krankenhäusern und Familienzentren in Wien verteilt (vgl. Pöchhacker 2000: 52). Die Frage für die Dienstleister lautete: „Does the TASK of interpreters in communication with non-German-speaking clients ALSO include...“, worauf aus einer Liste 9 Punkte mit ja oder nein zu beantworten waren (vgl. Pöchhacker 2000: 52). Für die DolmetscherInnen wurde die Frage leicht umformuliert: „In your view, does your TASK as interpreter ALSO include...“ (Pöchhacker 2000: 53). Es ist anzumerken, dass Pöchhacker in dieser Umfrage und dem Artikel als KlientInnen nur die Person bezeichnet, für die gedolmetscht wird (vgl. Pöchhacker 2000: 52).

Die genannten Punkte lauten:

- simplifying technical language for the clients;
- explaining technical terms for the clients;
- summarizing clumsy long utterances of the client;
- omitting utterances which are not to the point to avoid losing time;
- explaining foreign cultural references and meanings;
- clarifying indeterminate statements by immediate follow-up questions to the client;
- alerting parties to any misunderstanding in the conversation;
- asking questions and giving information at the request of the provider;
- filling in forms with the clients. (Pöchhacker 2000: 53)

Einschränkend erwähnt Pöchhacker, dass die Punkte kurz und recht allgemein gehalten werden mussten, um für die DolmetscherInnen und die MitarbeiterInnen der Einrichtungen identisch sein zu können, sodass sie von beiden Seiten verstanden werden. Außerdem konnten nur auf einen Teil der möglichen Punkte eingegangen werden, weil nur eine Frage des Fragebogens speziell dem Dolmetschen gewidmet war (vgl. Pöchhacker: 53).

Insgesamt bewerteten die Dienstleister acht von neun Punkten als Teil der Rolle der DolmetscherInnen. Der Punkt *„omitting utterances which are not to the point to avoid losing time“* wurde von zwei Dritteln der Befragten abgelehnt. Die Punkte *„Alerting parties to any misunderstanding in the conversation“* und *„Filling in forms with the clients“* bekamen mit über 90 % die meiste Zustimmung. Die Punkte *„Explaining foreign cultural references and meanings“* und *„Asking questions and giving information at the request of the provider“* bekamen von zwei Dritteln der Befragten Zustimmung. Den verbleibenden vier Punkten wurde von 70-90 % der Befragten zugestimmt (vgl. Pöchhacker 2000: 55).

Unter den 32 befragten DolmetscherInnen waren 16 jeweils für Gebärdensprache und gesprochene Sprache. Beide Untergruppen stimmten dem Punkt *„Simplifying technical language“* und *„Explaining technical terms for the clients“* zu drei Vierteln und *„Explaining foreign cultural references and meanings“* zu ca. 80 % zu. Die Punkte *„Clarifying indeterminate statements by immediate follow-up questions to the client“* und *„Alerting parties to any misunderstanding in the conversation“* bekamen ebenfalls hohe Zustimmung, jedoch etwas mehr von den DolmetscherInnen der gesprochenen Sprache. Dem Punkt *„Asking questions and giving information at the request of the provider“* wurde von der Hälfte beider Untergruppen zugestimmt. *„Filling in forms with the clients“* sehen knapp zwei Drittel der DolmetscherInnen der gesprochenen Sprache und 88 % der Gebärdensprachen-

dolmetscherInnen als ihre Aufgabe. Den größten Unterschied in Zustimmung gibt es bei „*Omitting utterances which are not to the point to avoid losing time*“ und „*Summarizing clumsy long utterances of the client*“. DolmetscherInnen der gesprochenen Sprache stimmten diesen Punkten zu 94 % und 44 % zu, GebärdensprachdolmetscherInnen aber nur zu 38 % und 7 % (vgl. Pöchhacker 2000: 58-59).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die DienstleisterInnen, also die Personen, die Dolmetschungen nutzen, mehr erwarten, als eine bloße Sprachübertragung. Sie sehen es ebenso als Rolle der DolmetscherInnen an, Gesagtes an die Bedürfnisse der KlientInnen anzupassen und z. B. zu vereinfachen und zu erklären. Sie dürfen den Ergebnissen zufolge auch Rückfragen stellen und auf mögliche Missverständnisse hinweisen. Es wird ebenso als Aufgabe der DolmetscherInnen gesehen, dass sie mit den KlientInnen Formulare ausfüllen und kulturelle Unterschiede erklären (vgl. Pöchhacker 2000: 62). Den Ergebnissen zufolge erwarten KrankenhausmitarbeiterInnen und SozialdienstleisterInnen von DolmetscherInnen tatsächlich über die reine Sprachübertragung hinaus Teile der Rollen „clarifier“, „explainer“, „cultural mediator“, „helpmate“ und „agent.“ (Pöchhacker 2000: 62-63).

Die befragten DolmetscherInnen selbst sehen ihre Aufgaben im Gewährleisten von Verständnis für die KlientInnen durch Vereinfachungen und Erklärungen. Ebenso sorgen sie für einen angemessenen Gesprächsfluss und weisen auf mögliche Missverständnisse hin. Die Meinungen der Befragten insgesamt unterscheiden sich allerdings dahingehend, dass mehr DienstleisterInnen eine Vereinfachung des Gesagten als Aufgabe der DolmetscherInnen sehen, während diese mehr als erwartet dazu bereit sind, kulturelle Unterschiede zu erklären (vgl. Pöchhacker 2000: 63-64).

Die Ergebnisse von Pöchhackers Studie zeigen deutlich, dass DolmetscherInnen während eines Einsatzes viele unterschiedliche Aufgaben zu erledigen haben. Im Dialogdolmetschunterricht ist es deshalb besonders wichtig, zu besprechen, welche Anforderungen von den Dolmetschenden erfüllt werden können, und diese besonders zu üben.

2.3.2 Anforderungen beim Dolmetschen bei Gericht nach Kadrić

In einer empirischen Studie kombiniert Kadrić (2009) eine schriftliche Befragung von RichterInnen aller Wiener Bezirksgerichte mit einer Fallstudie einer Gerichtsverhandlung mit Dolmetschung. Damit sollte „die tatsächliche Dolmetschpraxis“ bei Gericht untersucht werden. Die schriftliche Befragung hatte das Thema „*Kommunikation mit Nichtdeutschsprachigen bei Gericht*“ wurde an allen Wiener Bezirksgerichten durchgeführt

(Kadrić 2009: 107). Die Fallstudie fand in einer „Streitverhandlung an einem Wiener Bezirksgericht“ bei einer Verhandlung mit Dolmetschung statt (vgl. Kadrić 2009: 1).

Kadrić verwendet dabei in ihrer Arbeit bewusst statt des weiter gefassten Begriffs „Gerichtsdolmetschen“ den Begriff „Dolmetschen bei Gericht“. Damit beschreibt sie „das Dolmetschen im Gerichtssaal und die damit verbundene Interaktionskonstellation in detaillierter Form“. Sie beschäftigt sich in ihrer Arbeit aber nicht mit Urkundenübersetzen oder dem „Dolmetschen vor anderen Behörden“, was üblicherweise im Begriff „Gerichtsdolmetschen“ mit inbegriffen ist (vgl. Kadrić 2009: 1).

Nach Kadrić (2009: 120) werden bei Gericht DolmetscherInnen von der „Liste der allgemein beeideten und gerichtlich zertifizierten Dolmetscher“ ausgewählt und bestellt. Diese Liste sehen die Befragten mehrheitlich als „Garantie für die Qualität der Dolmetscherin bzw. des Dolmetschers“. Nach Kadrić „kann davon ausgegangen werden, [...] dass Richterinnen und Richter jene Dolmetscherinnen und Dolmetscher wiederbestellen, mit deren Leistung und Auftreten im Gerichtssaal sie zufrieden waren.“ (Kadrić 2009:120)

Bei der Umfrage geben die Antworten auf die Frage „Welche Kriterien stehen bei Ihnen für eine allfällige Wiederbestellung des Dolmetschers im Vordergrund?“ Aufschluss darüber, wie RichterInnen die Dolmetschleistung bestimmter DolmetscherInnen einschätzen (vgl. Kadrić 2009:120). Kadrić geht in ihrer Fragestellung davon aus, dass Sprachkompetenz von Dolmetschenden grundsätzlich erwartet wird und konzentriert sich bei der Fragestellung bewusst auf Aspekte, „die Auftreten, Leistung und Kenntnisse der Dolmetscherin bzw. des Dolmetschers betreffen, die von der Richterin und vom Richter bewertet werden können.“ (Kadrić 2009:120)

Folgende Punkte sollten von den Befragten als „unwichtig“, „wichtig“ oder „sehr wichtig“ eingestuft werden:

- reibungslose Herstellung von Kommunikation
- Sprachkompetenz in der Gerichtssprache
- juristische Kenntnisse
- sicheres Auftreten
- Stimmqualität
- Vertrauenswürdigkeit
- absolut neutrales Verhalten
- Diskretion und Verschwiegenheit

- Erreichbarkeit bzw. Verfügbarkeit
- Sonstiges (Kadrić 2009:120-121)

„*Reibungslose Herstellung von Kommunikation*“ erhielt von den Befragten die meiste Zustimmung. Mit Einschätzungen von 83% Mal als „sehr wichtig“ und 14 Mal als „wichtig“ wurde dieser Punkt von 97% der Befragten genannt. Somit steht er als Kriterium zur Wiederbestellung von Dolmetschenden für RichterInnen deutlich im Vordergrund. Das Kriterium „*absolut neutrales Verhalten*“ ist für die RichterInnen am zweitwichtigsten. 74% erachten diesen Punkt als „sehr wichtig“ und 22% als „wichtig“, womit er von 96% der Befragten Zustimmung erhielt. „*Sprachkompetenz in der Gerichtssprache*“ wurde von 65% der Befragten als „sehr wichtig“ und von 29% als „wichtig“ erachtet. Somit ist es auch ein Schlüsselkriterium für die Wiederbestellung von Dolmetschenden. „*Vertrauenswürdigkeit*“ ist ebenfalls ein besonders wichtiger Punkt für die RichterInnen. 53% sehen diesen Punkt als „sehr wichtig“ und 40% als „wichtig“ an. „*Diskretion und Verschwiegenheit*“ wurde von 59% der Befragten als „sehr wichtig“ und von 26% als „wichtig“ eingeschätzt. Es spielt also auch eine große Rolle bei der Entscheidung zur Wiederbestellung von Dolmetschenden. Auch der Punkt „*Erreichbarkeit bzw. Verfügbarkeit*“ ist mit jeweils 47% der Nennungen für „sehr wichtig“ und „wichtig“ verständlicherweise von großer Bedeutung für eine Reibungslosen Organisation. „*Sicheres Auftreten*“ war den Befragten etwas weniger wichtig und wurde lediglich von 23% als „sehr wichtig“ und 58% als „wichtig“ erachtet. „*Juristische Kenntnisse*“ sind lediglich für 4% der RichterInnen „sehr wichtig“ und für 38% „wichtig“. Mit 51% sieht über die Hälfte der RichterInnen diesen Punkt als „unwichtig“ an und 7% machten keine Angabe. Das Kriterium der „*Stimmqualität*“ wurde insgesamt als weniger wichtig eingeschätzt. Unter dem Punkt „*Sonstiges*“ wurde neben persönlichen Qualitäten und unterschiedlichen Kompetenzen besonders häufig der Kostenpunkt erwähnt, „der im Strafverfahren keine, aber im Bereich des Zivilverfahrens eine größere Rolle spielt.“ (vgl. Kadrić 2009: 121ff.)

Werden DolmetscherInnen zum ersten Mal für eine Gerichtsverhandlung bestellt, orientieren sich nach Kadrić alle Befragten an der Liste der allgemein beeideten und gerichtlich zertifizierten Dolmetscher, die als Qualitätsgarantie angesehen wird. Ob DolmetscherInnen weitere Male bestellt werden, hängt von der Qualität ihrer Leistung ab, die möglichst „*erfolgreich* hergestellte Kommunikation“ und einen „sprachlich reibungslosen Ablauf der Gerichtsverhandlung“ bietet (Kadrić 2009:126). Dies erfordert neben Sprachkenntnissen aber auch kommunikative und ethische Kompetenzen (Kadrić 2009:124ff.).

Um zu spezifizieren, „welche einzelnen Aufgaben die Richterinnen und Richter den Dolmetscherinnen und Dolmetschern im Verfahren zuweisen“ sollten die RichterInnen bei der Umfrage folgende Frage mit „ja“ oder „nein“ (127) beantworten: „Umfasst die Aufgabe des Dolmetschers Ihrer Meinung nach auch...?“

- Abklärung unbestimmter Aussagen durch selbstständiges Nachfragen
- Straffende Zusammenfassung umständlicher Aussagen
- Weglassen von nebensächlichen Aussagen zur Vermeidung von Zeitverlust
- Aufmerksammachen auf Missverständnisse
- Vereinfachung juristischer Ausdrücke für Fremdsprachige
- Erklärung juristischer Ausdrücke
- Fähigkeit, regelmäßig vorkommende Erklärungen bzw. Rechtsbelehrungen (z.B. die Wahrheitserinnerung oder die Abfragung der Generalien bei der Vernehmung von Parteien oder Zeuginnen bzw. Zeugen) selbständig vorzunehmen
- Erläuterung fremdkultureller Hintergründe und der dadurch bedingten Wortwahl
- Fähigkeit, die Bedeutung fremdsprachlicher, milieubedingter Sprachverwendung zu erläutern
- Sonstiges (Kadrić 2009:126f.)

Die ersten vier Punkte können nach Kadrić als „*Translatorisches Handeln allgemeiner Art*“ (Kadrić 2009:127) zusammengefasst werden. Davon wurde der Punkt „*Aufmerksammachen auf Missverständnisse*“ mit 95% als am wichtigsten aus dieser Gruppe erachtet. „*Abklärung unbestimmter Aussagen durch selbstständiges Nachfragen*“ wurde mit 63% noch eindeutig als Teil der Aufgabe der Dolmetschenden gesehen. Nur knapp die Hälfte der RichterInnen sah mit 46% „*Straffende Zusammenfassung umständlicher Aussagen*“ als Teil der Aufgabe von Dolmetschenden. Mit lediglich 16% Zustimmung und 84% Ablehnung wurde der Punkt „*Weglassen von nebensächlichen Aussagen zur Vermeidung von Zeitverlust*“ nicht als Aufgabe der Dolmetschenden erachtet (vgl. Kadrić 2009:128).

Die folgenden drei Punkte können nach Kadrić als „*Kulturmittlung für die Fremdsprachigen*“ zusammengefasst werden. Darunter wird in diesem Kontext verstanden „Inwieweit die Dolmetschenden nach Meinung der Richterinnen und Richter die „Kultur“ des Gerichtssaals für die fremdsprachige Person zu erläutern haben“ (Kadrić 2009:129). Mit 72% Zustimmung sieht die Mehrheit der RichterInnen die „*Fähigkeit, regelmäßig vorkommende Erklärungen bzw. Rechtsbelehrungen (z.B. die Wahrheitserinnerung oder die Abfragung der Generalien bei der Vernehmung von Parteien oder Zeuginnen bzw. Zeugen) selbständig*

vorzunehmen“ als Teil der Aufgabe der Dolmetschenden an. Die gleiche Zustimmung von ebenfalls 72% geben die Befragten dem Aufgabenpunkt *„Erklärung juristischer Ausdrücke“*. *„Vereinfachung juristischer Ausdrücke für Fremdsprachige“* wird mit 63% Zustimmung etwas weniger als Aufgabe der Dolmetschenden gesehen, als die oben genannte Erklärung von Ausdrücken. 37% geben an, es nicht als Aufgabe der Dolmetschenden zu sehen und es wurde sogar die Notiz *„nur nach Rücksprache mit Richter“* hinzugefügt (Kadrić 2009:130).

Die letzten beiden Fragen fasst Kadrić als *„Kulturmittlung für das Gericht“* zusammen, was nach Kadrić bedeutet *„die Aussagen bzw. Verhaltensweisen der fremdsprachigen Person für das Gericht zu erläutern.“* (Kadrić 2009:130) Beide Punkte bekommen von den RichterInnen große Zustimmung. *„Erläuterung fremdkultureller Hintergründe und der dadurch bedingten Wortwahl“* wurde von 85% und *„Fähigkeit, die Bedeutung fremdsprachlicher, milieubedingter Sprachverwendung zu erläutern“* von 90% der Befragten zugestimmt.

2.3.3 Berufsethik und Verhaltenskodizes für DolmetscherInnen nach Kalina

Kalina beschäftigt sich in ihrem Artikel mit Berufsethik und Verhaltenskodizes für DolmetscherInnen (vgl. Kalina 2015: 63). Diese sollten im Dialogdolmetschunterricht besprochen werden, da sie ein integraler Bestandteil des Dialogdolmetschens sind. Kalina bemerkt dazu: *„Norms and ethical principles affect interpreting quality when quality is understood to be more than the interpreting product as such.“* (Kalina 2015: 69) Sie macht darauf aufmerksam, dass einige dieser Richtlinien für alle Dolmetschsettings gelten, manche aber von Setting zu Setting unterschiedlich sind. Deshalb ist es wichtig, im Unterricht in verschiedenen Settings üben zu können und Fragen zum Verhalten in diesen Situationen zu besprechen (vgl. Kalina 2015: 63).

In manchen Ländern werden für bestimmte Dolmetschsettings, wie Gerichts- und Medizindolmetschen, Verhaltenskodizes von den jeweiligen Institutionen bzw. den Auftraggebern zur Verfügung gestellt. Wenn sie nicht vorgegeben sind, werden die Verhaltenskodizes von der Dolmetsch-Community selbst aufgestellt. Besonders wenn in einer Dolmetschsituation mehrere Lösungen als *„richtig“* angesehen werden können, helfen solche Richtlinien bei der Entscheidungsfindung. Sie können außerdem den Beruf transparenter machen und zur Qualitätssicherung beitragen (vgl. Kalina 2015: 66f.).

Für professionelle DolmetscherInnen ist es nach Kalina selbstverständlich, dass ethische Grundsätze wie Diskretion, Schweigepflicht und sorgfältiger Umgang mit Dokumenten sowie Genauigkeit, als ein Aspekt der Dolmetschqualität, Setting-Übergreifend gelten. Jedes Dolmetsch-Setting ist aber anders und die Interessen der an der Kommunikation

beteiligten Personen müssen von den Dolmetschenden mitberücksichtigt werden. Deshalb muss in jeder Situation erneut entschieden werden, ob ein bestimmtes Verhalten im gegebenen Setting angebracht ist und ob es dazu beiträgt, die Funktion der Dolmetschung zu erfüllen (vgl. Kalina 2015: 69).

Berufsethik für DolmetscherInnen wurde zuerst für das Konferenzdolmetschen diskutiert. In den 1950-ern wurde der „Code of Professional Ethics“ der AIIC (the International Association of Conference Interpreters) veröffentlicht. Er beinhaltet Rechte und Pflichten von KonferenzdolmetscherInnen und die Erklärung, dass auf hohe Qualität geachtet wird. Die Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission (SCIC) stellt intern ihren DolmetscherInnen ein ähnliches Dokument mit Richtlinien zur Verfügung. Es beinhaltet neben ethischen Grundsätzen auch Empfehlungen zur Zusammenarbeit im Team und in der Dolmetschkabine. Diese Richtlinien zeigen, dass beim Dolmetschen ethische Grundprinzipien nicht nur für die Übertragung der Informationen gelten, sondern auch das Verhalten der DolmetscherInnen vor, während und nach einem Einsatz miteinschließen (vgl. Kalina 2015: 70).

Kalina bezieht sich auf Bühler (1986; vgl. 2.2.1) und betont, dass DolmetscherInnen und ZuhörerInnen oft unterschiedliche Erwartungen an Dolmetschungen haben. Kalina argumentiert, dass Verhaltensnormen Dolmetschqualität aus Sicht professioneller DolmetscherInnen widerspiegeln sollte:

I will regard norms as those patterns of interpreting behaviour that are adopted by professional interpreters on the basis of their ethical approach to the profession and the procedural knowledge they share among themselves and with their informed clients. (Kalina 2015: 72)

Kalina geht auch auf Berufsethik beim Dolmetschen in asymmetrischen Dolmetschsettings ein, was meist als „community interpreting“ bezeichnet wird und auch in Dialogdolmetsch-Studiengängen gelehrt wird. Die Asymmetrie bezieht sich hier darauf, dass eine Seite mehr Macht hat, als die andere, wie z.B. RichterInnen und Angeklagte oder ÄrztInnen und PatientInnen. In manchen Ländern oder Institutionen gibt es Richtlinien für DolmetscherInnen, die teilweise auf den jeweiligen Fachbereich abgestimmt sind. Teilweise gibt es Zertifikate für Community Interpreting, was auch zur Professionalisierung des Berufs beiträgt. Gibt es keine solchen Informationen, besonders bei LaiendolmetscherInnen, kann Qualität nur schwer gewährleistet werden (vgl. Kalina 2015: 72f.).

Kalina stellt zu Dolmetschqualität in asymmetrischen Settings beim Community

Interpreting fest, dass sie stark mit ethischen Grundsätzen verbunden ist. DolmetscherInnen müssen dabei u. a. mit vertraulichen Informationen umgehen können und ihre Rolle im Vergleich zu den anderen an der Kommunikation beteiligten Personen kennen und einhalten. Um die Verantwortung für ihre Entscheidungen übernehmen zu können, ist dabei die Einhaltung ethischer Richtlinien in solchen Dolmetschsettings von besonderer Bedeutung (vgl. Kalina 2015: 73).

Die verschiedenen Dolmetschsettings, wie zum Beispiel asymmetrische Settings im Gegensatz zu Konferenz-Settings, erfordern jedoch unterschiedliche Verhaltenskodizes (vgl. Kalina 2015: 73). Kalina greift dazu das Beispiel der Wörtlichkeit heraus, wo sich die Erwartungen von Land zu Land unterscheiden. In den USA wird von GerichtsdolmetscherInnen beispielsweise erwartet, dass sie fast Wort für Wort dolmetschen. In vielen europäischen Ländern, wie z. B. in Österreich, werde hingegen erwartet, dass neben der sprachlichen Übertragung des Gesagten auch Erklärungen gegeben werden, wenn eine Partei die andere durch kulturelle Unterschiede nicht verstehen könnte (vgl. Kalina 2015: 74).

Des Weiteren geht Kalina genauer auf Unparteilichkeit ein und bemerkt, dass ethische Aspekte und Qualität eng miteinander verbunden sind. Schweda Nicholson (1994: 82) betont ebenfalls, dass beim Konferenzdolmetschen Genauigkeit eng mit Unparteilichkeit zusammenhängt und allen an der Konferenz beteiligten Personen Gehör verschafft werden soll. Bei asymmetrischen Dolmetschsettings kann es schwieriger sein, unparteilich zu bleiben, besonders, wenn der/die Dolmetscher/in von einer der Parteien beauftragt wurde oder es menschlich richtig erscheint, der schwächeren Partei zu helfen. Das kann Misstrauen bei den Parteien hervorrufen und dafür sorgen, dass die Dolmetschung angezweifelt wird (vgl. Kalina 2015: 76).

Die Erwartungen der beteiligten Personen können je nach Setting unterschiedlich sein. Beim Dolmetschen in medizinischen Settings ist Unparteilichkeit möglicherweise nicht gefordert, weil beide Parteien gleiche Interessen verfolgen. In Settings vor Gericht oder bei Behörden haben die Parteien oft unterschiedliche Interessen und erwarten möglicherweise, dass jeweils ihre eigenen Interessen von den DolmetscherInnen vertreten werden, was wiederum von den DolmetscherInnen Unparteilichkeit als ethische Richtlinie verlangt (vgl. Kalina 2015: 77).

In solchen Situationen müssen DolmetscherInnen schwierige Fragen für sich beantworten, die auch von ihren persönlichen Interessen beeinflusst werden. Die Entscheidung kann dadurch beeinflusst werden, von welcher Partei sie beauftragt wurden, wo sie angestellt sind und ob sie sich auf eine bestimmte Weise verhalten, um in Zukunft weitere Aufträge zu

bekommen (vgl. Kalina 2015: 77f.).

Hier wird besonders deutlich, wie wichtig eine professionelle Dolmetsch-Ausbildung ist, um sich ethischer Fragen und der eigenen Verantwortung als DolmetscherIn bewusst zu werden. Kalina stellt dazu fest: „Trained professional interpreters [...] are aware of the constraints on their role and heed the norms of completeness, accuracy and faithfulness as much as circumstances allow.” (Kalina 2015: 79) Um Entscheidungen bewusst treffen zu können, müssen DolmetscherInnen gut ausgebildet und qualifiziert sein und müssen sich auf Verhaltenskodizes beziehen können. Im Unterricht müssen dafür akzeptable und inakzeptable Rollenbilder von DolmetscherInnen und Erwartungen der KundInnen behandelt werden. So können sich die DolmetscherInnen im Berufsleben bewusst auf die Gegebenheiten jedes Settings einstellen (vgl. Kalina 2015: 80). Dazu empfiehlt es sich, im Unterricht bewusst das Verhalten in unterschiedlichen Dolmetsch-Situationen zu üben und direktes Feedback zum Umgang mit Rolle und Berufsethik zu geben.

3 Fallstudie zum Thema Feedback im Dialogdolmetschunterricht

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird untersucht, wie Feedback im Dialogdolmetschunterricht gegeben wird. Dabei wird der Fokus neben formalen Aspekten besonders auf inhaltliche Kriterien gerichtet, um herauszufinden, auf welche Aspekte einer Dolmetschung im Feedback speziell Wert gelegt wird. Damit soll ein Einblick in die gängige Feedbackpraxis im Dialogdolmetschunterricht im Sprachenpaar Deutsch/Englisch an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen gewonnen werden. Im folgenden Kapitel wird auf Methodik und Ablauf der Fallstudie eingegangen und die Analyse und das dafür erstellte Analysemodell beschrieben. Darauf folgt die Auswertung der Daten sowie ein Vergleich der Ergebnisse mit Ergebnissen einer Interviewstudie von Staudacher (2016).

3.1 Methodik

3.1.1 Ablauf

Für die vorliegende Arbeit wurden vier Unterrichtseinheiten im Fach Dialogdolmetschen beobachtet und aufgenommen. Neben Dialogdolmetschen wurden auch Unterrichtseinheiten mit den Bezeichnungen Verhandlungsdolmetschen und Public Service Interpreting untersucht. Trotz der unterschiedlichen Veranstaltungstitel haben sie gemeinsam, dass ein Gespräch gedolmetscht wird und die Dolmetschenden in beide Sprachrichtungen arbeiten. In dieser Arbeit wird zusammenfassend weiterhin der Begriff Dialogdolmetschen verwendet, der alle diese Unterrichtseinheiten einschließt.

Die Unterrichtseinheiten wurden im April und Mai 2020 aufgenommen. Durch die zu dieser Zeit vorherrschende COVID-19-Pandemie und die Umstellung der Universitätslehre auf Online-Unterricht konnten auch Unterrichtseinheiten von anderen Universitäten als der Universität Wien untersucht werden. Im Vorhinein wurden sämtliche Universitäten bzw. Hochschulen im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland, Schweiz), die Dialogdolmetschen mit der Sprachkombination Deutsch/Englisch in einem Masterstudiengang bzw. in einem höheren Lehrjahr anbieten, per Email kontaktiert. Daraufhin erklärten sich vier Lehrende zur Teilnahme an der Fallstudie bereit und es konnten jeweils eine Einheit an der Universität Wien und der Universität Graz und zwei Einheiten an der Internationalen Hochschule SDI München untersucht werden. Die teilnehmenden Lehrenden und Studierenden wurden schriftlich mittels einer Einwilligungserklärung über die datenschutzrechtlichen

Rahmenbedingungen zur Verwendung eines Audiomitschnitts der jeweiligen Unterrichtseinheit in anonymisierter Form für diese Masterarbeit informiert. Bis auf eine Person stimmten alle am Unterricht beteiligten Personen der Nutzung dieser Daten zu. Die Dolmetschung der erwähnten Person wurde nachträglich aus der Audiospur herausgeschnitten und wird in der Arbeit nicht berücksichtigt. Eine Unterrichtseinheit wurde von einer Lehrperson bereits aufgenommen als Audiodatei übermittelt und konnte somit nicht beobachtet werden. Da die nonverbale Interaktion der am Unterricht beteiligten Personen durch die Online-Situation ohnehin eingeschränkt war, bietet die Audioaufnahme ohne Beobachtung trotzdem wertvolles Material für die Fallstudie und wird in dieser Arbeit berücksichtigt.

Der Unterricht wurde in allen Einheiten online als Videokonferenz über Zoom, GoToMeeting oder UniMEET (BigBlueButton) abgehalten. Die Einheiten wurden zur Sicherheit zweimal als Audiodatei aufgenommen, einmal mit einem Laptop und zusätzlich mit einem Smartphone. Während der Aufnahme kam es zeitweise zu kurzen Unterbrechungen der Internetverbindung, die in den Transkripten entsprechend gekennzeichnet sind.

Die Audioaufnahmen wurden nach Kuckartz (2008: 27f.) wörtlich transkribiert (siehe Anhang 3). Folgende Transkriptionsregeln wurden dabei befolgt und leicht von einer Interviewsituation, von der bei Kuckartz ausgegangen wird, an die Gesprächssituation im Dialogdolmetschunterricht angepasst:

- wörtliche Transkription mit leichter Anpassung an das Hochdeutsche
- leichte Annäherung von Sprache und Interpunktion an das Schriftdeutsche
- Anonymisierung personenbezogener Daten
- Markierung von längeren Pausen durch Auslassungspunkte (...)
- Kennzeichnung betonter Begriffe durch Unterstreichungen
- Kennzeichnung von Einwüfen der jeweils anderen Person in Klammern
- Kennzeichnung von Lautäußerungen wie lachen oder seufzen in Klammern
- Kennzeichnung der SprecherInnen mit L für Lehrende und S für Studierende mit anschließender Nummer
- Kennzeichnung eines Sprecherwechsels durch eine Leerzeile zwischen den Redeabschnitten

Um keine Rückschlüsse auf die an der Studie teilnehmenden Personen zu ermöglichen, wurden die Lehrveranstaltungen als LV 1 bis LV 4 bezeichnet und die Personen selbst mit folgenden Kürzeln benannt:

- Lehrpersonen: L1 bis L2

- Studierende: S1 bis S8

Die Nummerierung der Personen entspricht der Reihenfolge der Redeabschnitte in den Aufnahmen. Studierende, die bei einem Einwurf nicht identifiziert werden konnten, wurden mit Sx bezeichnet. In den Quellenangaben in dieser Arbeit wird eine Kombination von Nummer der Lehrveranstaltung, Bezeichnung der zitierten Person und Zeilenangabe im Transkript angegeben. Eine solche Angabe könnte beispielsweise sein: LV1: L2: 445-446.

Um Verwechslungen zu vermeiden, wurde bewusst eine andere Bezeichnung der Studierenden und Lehrenden gewählt, als in der Arbeit von Staudacher (2016), die in Kapitel 3.3 mehrfach zitiert wird. Dort werden die Lehrpersonen als LP+Nummer und die Studierenden als ST+Nummer bezeichnet.

3.1.2 Analyse und Analysemodell

Die erhobenen Daten wurden in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. Dazu wurde ein Analysemodell (siehe Anhang 2) erstellt, das eine Zusammenstellung von in Kapitel zwei dieser Arbeit vorgestellten Evaluations-, Qualitäts- und Feedbackkriterien für Dolmetschleistungen darstellt. Diese deduktiv gebildeten Kategorien wurden nach Einsicht des Materials durch einige induktiv gebildete Kategorien ergänzt.

Das Analysemodell besteht aus den sechs Hauptkategorien A: Form des Feedbacks, B: Evaluative Komponente des Feedbacks, C: Informative Komponente des Feedbacks, D: Ebene „Selbstregulation“ im Feedback, E: Ebene „Selbst“ im Feedback und E: Adressatengerechtigkeit des Feedbacks. Diese Kategorien sind den in Kapitel 2 vorgestellten Feedbackmodellen von Narciss (2006), Hattie und Timperley (2007) und Strijbos und Müller (2014) entnommen. Teilweise überschneiden oder ergänzen sich die Bestandteile der Feedbackmodelle inhaltlich und wurden deshalb zusammengefasst. Die evaluative Komponente der inhaltlichen Facette (Narciss 2006: 74) und die Ebene „Aufgabe“ im Feedback (Hattie und Timperley 2007: 90ff.) beschreibt die Hauptkategorie B: Evaluative Komponente des Feedbacks. Die informative Komponente der inhaltlichen Facette (Narciss 2006: 74) und die Ebene „Prozess“ des Feedbacks (Hattie und Timperley 2007: 90ff.) sind zusammengefasst als Hauptkategorie C: Informative Komponente des Feedbacks.

In der Hauptkategorie A: Form des Feedbacks sind folgende Unterpunkte erfasst:

- a) „mündlich vs. schriftlich“ (2006:74),
- b) „live“ oder computerunterstützt bzw. digitalisiert“ (2006:74),

- c) zeitlich „während der Bearbeitung, unmittelbar danach oder verzögert“ (2006:74) und
- d) „in festen oder zeitvariablen Intervallen“ (2006: 74).

Unter B: Evaluative Komponente des Feedbacks sind folgende Punkte erfasst:

- a) richtig/falsch (vgl. Narciss 2006: 74; vgl. Hattie und Timperley 2007: 90ff.)
- b) Prozentsatz der richtigen Lösungen (vgl. Narciss 2006: 74)
- c) wie gut Aufgabe gelöst (vgl. Hattie und Timperley 2007: 90ff.)

Die Kategorie C: Informative Komponente des Feedbacks beinhaltet die Punkte

- a) Hinweise zu Lösungsstrategien (vgl. Narciss 2006: 74); Weg zur Lösung, Informationen darüber, ob die Strategie geändert werden muss (vgl. Hattie und Timperley 2007: 90ff.)
- b) Hinweise zum Lernfortschritt (vgl. Narciss 2006: 74)
- c) Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen

Der letzte Punkt c) ist weiter unterteilt und enthält eine Auflistung an Feedbackkriterien, die speziell für die Einschätzung von Dialogdolmetschungen relevant sind und der in Kapitel zwei vorgestellten Literatur zu Evaluations- und Qualitätskriterien für Dolmetschleistungen entnommen sind. Obwohl die Evaluationskriterien in Kapitel 2 für die Einschätzung von Konsekutiv- und Simultandolmetschungen vorgesehen sind, können die meisten von ihnen auch auf Dialogdolmetschleistungen angewendet werden und wurden deshalb ins Analysemodell übernommen. Um speziell auch auf den dialogischen Modus einzugehen, zu dem es in der Literatur bisher noch keine einheitlichen Bewertungsraster gibt, wurde das Modell um Anforderungen an Dialogdolmetschungen ergänzt. Einige Kategorien wie zum Beispiel Timelag (Schweda Nicholson 1993: 62) oder Décalage (Behr 2015: 205) sind für das Dialogdolmetschen nicht relevant und wurden deshalb nicht mit in das Modell aufgenommen. Darüber hinaus gäbe es weitere Kategorien, die für das Dialogdolmetschen relevant sind, aber im online per Videokonferenz abgehaltenen Unterricht nicht geübt und somit auch nicht im Feedback erwähnt werden können. Darunter fällt beispielsweise die Positionierung der DolmetscherInnen im Raum, das Flüsterdolmetschen oder die Interaktion von DolmetscherInnen und KlientInnen beim Ausfüllen von Formularen. Sie wurden deshalb ebenfalls nicht mit in das Analysemodell aufgenommen.

Die aus der Literatur übernommenen 50 Kategorien wurden thematisch in die Subkategorien bzw. Gruppen Inhalt, Sprache, Präsentation und Dolmetschtechnik unterteilt. Eine fünfte Kategorie Sonstige wurde hinzugefügt, um den oben genannten Kategorien nicht zuzuordnende Aspekte zu sammeln.

Die Subkategorien enthalten folgende Punkte:

Inhalt:

1. Vollständigkeit [„Vollständigkeit“ (Vermeiren 2010: 292ff.; Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „completeness of interpretation“ (Bühler 1986: 234); „completeness“ (Behr 2015: 205; Behr 2015: 206-207)]
2. Genauigkeit [„Genauigkeit“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „Accuracy“ (Behr 2015: 205; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Richtigkeit“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „literalness“ (Kalina 2015: 73)]
3. Kohärenz [„Kohärenz“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „incoherent performance“ (Schjoldager 1996: 191f.); „internal coherence“ (Behr 2015: 205); „coherence“ (Behr 2015: 206-207; Schjoldager 1996: 191f.; Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „abrupt beginnings“ (Schjoldager 1996: 191f.); „abrupt endings“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
4. Kohäsion [„logical cohesion of utterances“ (Bühler 1986: 234; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „repairs“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
5. Dichte [„Dichte des Inhalts“ (Vermeiren 2010: 292ff.)]
6. Klarheit des Textes [„Klarheit der Argumentation“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „Implausible message“ (Schjoldager 1996: 191f.); „Anything incomprehensible“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
7. Wiedergabetreue [„Wiedergabetreue“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „sense consistency with the original message“ (Bühler 1986: 234); „sense consistency“ (Behr 2015: 206-207); „equivalence“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „logical/semantic deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „production deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „unjustified changes“ (Schjoldager 1996: 191f.); „mock the speaker“ (Schjoldager 1996: 191f.); „mock the message“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
8. Weglassungen [„omissions“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „significant omissions“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
9. Hinzufügungen [„additions“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „unjustified additions“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
10. Wiedergabe von Zahlen [„Wiedergabe von Zahlen“ (Vermeiren 2010: 292ff.)]

Sprache:

11. Sprachkompetenz [„Sprachkompetenz“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „lexical deviations (common) - words“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „lexical deviations (common) - collocations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Knowledge of the passive language“ (Behr 2015: 205)]

12. Wortwahl [„Wortwahl allgemein” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „lexis” (Behr 2015: 206-207); „use of appropriate style” (Bühler 1986: 234); „Formulierung” (Vermeiren 2010: 292ff.); „Sounds odd in the context” (Schjoldager 1996: 191f.); „Unidiomatic language” (Schjoldager 1996: 191f.)]
13. Fachsprache [„Fachsprache” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „use of correct terminology” (Bühler 1986: 234); „lexical deviations (technical) – words” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „lexical deviations (technical) - collocations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
14. Grammatik [„grammar” (Behr 2015: 206-207); „correct grammatical usage” (Bühler 1986: 234); „grammatical mistakes” (Schjoldager 1996: 191f.)]
15. Register [„register” (Behr 2015: 205; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Register im Kontext” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]
16. Syntax [„syntax” (Behr 2015: 205; Behr 2015: 206-207); „morphosyntactic deviations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
17. Interferenzen [„Interference” (Schjoldager 1996: 191f.); „reformulation” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „calques” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
18. Aussprache [„Pronunciation” (Behr 2015: 206-207); „phonological deviations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „mispronunciations” (Schjoldager 1996: 191f.); „Articulation” (Schjoldager 1996: 191f.); „native accent” (Bühler 1986: 234)]
19. Intonation [„Intonation” (Schjoldager 1996: 191f.); „Prosody” (Behr 2015: 206-207); „prosody deviations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

Präsentation:

20. Sprechgeschwindigkeit [„Sprechgeschwindigkeit” (Vermeiren 2010: 292ff.); „fluency of delivery” (Bühler 1986: 234); „speed” (Behr 2015: 205); „fluency” (Behr 2015: 206-207)]
21. Vortragsweise [„Vortragsweise” (Vermeiren 2010: 292ff.); „presentation” (Behr 2015: 205)]
22. Häsitationslaute [„Outbursts” (Schjoldager 1996: 191f.); „fillers” (Schjoldager 1996: 191f.); „noises” (Schjoldager 1996: 191f.)]
23. Auftreten [„Pleasant appearance” (Bühler 1986: 234)]
24. Augenkontakt [„Augenkontakt” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „eye contact” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
25. Gestik [„gesticulation” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
26. Haltung [„posture” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Poise” (Bühler 1986: 234)]

27. Störende Angewohnheiten [„Störende Angewohnheiten” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „hand control” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
28. Stimme [„Pleasant voice” (Bühler 1986: 234); „unpleasant voice” (Schjoldager 1996: 191f.); „unconvincing voice” (Schjoldager 1996: 191f.)]
29. Ausdauer [„Endurance” (Bühler 1986: 234); „stamina” (Behr 2015: 205)]
30. Sprechlautstärke [„Sprechlautstärke” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]
31. Pausen [„Zu lange Pausen” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „pauses” (> 3 sec.) (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
32. Sicherheit in der Zieltext-Produktion [„unfinished sentences” (Schjoldager 1996: 191f.); „finishing sentences” (Behr 2015: 205); „complete sentences” (Behr 2015: 206-207)]

Dolmetschtechnik:

33. Anwendung von Dolmetschstrategien [„interpreting strategies” (Behr 2015: 206-207); „technique” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
34. Umgang mit schwierigen Passagen [„Umgang mit schwierigen Passagen” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]
35. Vereinfachung von Fachausdrücken [„simplifying technical language for the clients” (Pöchhacker 2000: 53); „Vereinfachung juristischer Ausdrücke für Fremdsprachige” (Kadrić 2009: 126f.)]
36. Erklärung von Ausdrücken [„explaining technical terms for the clients” (Pöchhacker 2000: 53); „Erklärung juristischer Ausdrücke” (Kadrić 2009: 126f.)]
37. Zusammenfassung von umständlichen Aussagen [„summarizing clumsy long utterances of the client” (Pöchhacker 2000: 53); „Straffende Zusammenfassung umständlicher Aussagen” (Kadrić 2009: 126f.)]
38. Weglassung von nebensächlichen Aussagen [„omitting utterances which are not to the point to avoid losing time” (Pöchhacker 2000: 53); „Weglassen von nebensächlichen Aussagen zur Vermeidung von Zeitverlust” (Kadrić 2009: 126f.)]
39. Erklärung kultureller Hintergründe [„explaining foreign cultural references and meanings” (Pöchhacker 2000: 53); „Erläuterung fremdkultureller Hintergründe und der dadurch bedingten Wortwahl” (Kadrić 2009: 126f.)]
40. Abklärung durch Nachfragen [„clarifying indeterminate statements by immediate follow-up questions to the client” (Pöchhacker 2000: 53); „Abklärung unbestimmter Aussagen durch selbstständiges Nachfragen” (Kadrić 2009: 126f.)]

41. Aufmerksammachen auf Missverständnisse [„alerting parties to any misunderstanding in the conversation” (Pöchhacker 2000: 53); „Aufmerksammachen auf Missverständnisse” (Kadrić 2009: 126f.)]

42. Conversation management: [„conversation management“ (LV3 L1 17)]

Sonstige:

43. Kulturkompetenz [„Cultural competence” (Behr 2015: 206-207)]

44. Kommunikative Kompetenz [„Communicative competence” (Behr 2015: 206-207)]

45. Allgemeinwissen [„General knowledge” (Behr 2015: 205)]

46. Verhalten der DolmetscherInnen [„general ethical principles such as discretion, professional secrecy, careful handling of documents received” (Kalina 2015: 69), „the interpreter’s general behaviour prior to, during and after an event” (Kalina 2015: 70), „Reliability” (Bühler 1986: 234)]

47. Unparteilichkeit [„impartiality” (Kalina 2015: 75)]

48. Besonders gelungene Lösungen [„Especially good” (Behr 2015: 206-207); „successful solutions” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

49. Weniger gelungene Lösungen [„Especially poor” (Behr 2015: 206-207)]

50. Gesamteindruck [„overall performance” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

(siehe vollständiges Analysemodell in Anhang 2)

Die Quellen in Kapitel zwei gehen unterschiedlich detailliert auf Bewertungsaspekte ein. Einige werden von mehreren AutorInnen genannt und einige kommen in der Literatur nur einmal vor. Teilweise überschneiden sich die Nennungen inhaltlich leicht oder decken ähnliche Aspekte ab, weshalb sie im Analysemodell zum Teil zusammengefasst sind. Nach Kuckartz (2018: 43) ist es bei der qualitativen Inhaltsanalyse möglich, dass sich die „codierten Segmente durchaus überlappen oder ineinander verschachtelt sein können”. Die Kategoriendefinitionen mit Abgrenzung zu der jeweils angrenzenden Kategorie sind im nächsten Kapitel bei der Auswertung der jeweiligen Kategorie zu finden.

Die Hauptkategorie D: Ebene „Selbstregulation” im Feedback enthält die Unterpunkte

a) Motivation (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.) und

b) Wie wird das Lernen selbst gesteuert? (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

Unter E: Ebene „Selbst” im Feedback wird folgender Punkt untersucht:

a) Kommentare, die auf die Person selbst und nicht auf die Aufgabe bezogen sind (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

Die letzte Kategorie des Analysemodells ist F: Adressatengerechtigkeit des Feedbacks. Sie beinhaltet die Punkte

a) Anpassung des Feedbacks an die EmpfängerInnen (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88)

b) Reaktion der EmpfängerInnen auf das Feedback (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88)

Zusätzlich zu den aus der Literatur übernommenen Kategorien, wurde am Material die Kategorie *conversation management* (LV3 L1 17) gebildet. In LV 3 wurde in der aufgenommenen Unterrichtseinheit das Ziel gesetzt, dass sich die Studierenden an diesem Tag besonders auf *conversation management* konzentrieren sollten, weshalb es häufig im Feedback angesprochen wurde. Wie in Kapitel 3.2.2.2.4 noch einmal erklärt, überschneidet sich diese Kategorie inhaltlich teilweise mit anderen Kategorien der Gruppe Dolmetschtechnik. Sie wurde trotzdem als eigenständige Kategorie belassen, da in LV 3 gesondert darauf Bezug genommen wurde.

3.2 Auswertung

3.2.1 Form des Feedbacks

Auf die in Kapitel eins vorgestellten Kommunikationsmodelle soll in der Auswertung nicht weiter eingegangen werden, da sie nur als Grundlage für die Entwicklung von Feedbackmodellen dienen. Stattdessen konzentriert sich die Analyse auf die Feedbackmodelle selbst.

Beim ITFL-Modell von Narciss wird die Darstellung des Feedbacks in eine funktionale, formale und inhaltliche Facette unterteilt (vgl. Narciss 2006: 74). Auf die funktionale Facette kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Die formale Facette beinhaltet Form und Modus der Feedbackpräsentation.

Nach formalen Gesichtspunkten kann das untersuchte Feedback wie folgt eingeschätzt werden: Es wird im Unterricht mündlich und fast immer unmittelbar nach Bearbeitung der Aufgabe, also der Verdolmetschung eines Text- oder Gesprächsabschnitts, gegeben. Nur in einem Fall unterbricht eine Lehrende eine Dolmetschung, um ein Missverständnis sofort aufzuklären (LV4: L1: 249). Das Feedback kann, trotz Online-Unterricht, als „live“ gegeben eingeschätzt werden, was nach Narciss als Gegensatz zu computerunterstützt oder digitalisiert gesehen wird.

3.2.2 Inhalt des Feedbacks

3.2.2.1 Inhalt: Evaluativ

Die inhaltliche Facette beinhaltet nach Narciss (2006: 74) immer eine evaluative und eine informative Komponente. Die evaluative Komponente nach Narciss (richtig/falsch, Prozentsatz der richtigen Lösungen) ist vergleichbar mit der Kategorie Aufgabe von Hattie & Timperley (richtig/falsch, wie gut Aufgabe gelöst) (2007: 90ff.). Zusammen können beide als eine Analysekatgorie gesehen werden.

Bei der Analyse erlauben Angaben der Feedbackgebenden darüber, wie viel sie notiert haben, eine Einschätzung über die Anzahl der Fehler in der betreffenden Dolmetschung. Das entspricht folgenden Punkten im Analysemodell:

B: a) richtig/falsch (Narciss 2006: 74; Hattie und Timperley 2007: 90ff.)

B: b) Prozentsatz der richtigen Lösungen (Narciss 2006: 74)

Das analysierte Material hat gezeigt, dass der Fokus beim Feedbackgeben besonders auf Fehlern und weniger auf richtigen Lösungen liegt. Gelungene Aspekte wurden im Feedback in den meisten Fällen nicht angesprochen, höchstens, wenn sie besonders auffielen und somit erwähnenswert waren. Stattdessen wurden Passagen ohne Fehler bei der Besprechung im Feedback bewusst übersprungen, um sich auf verbesserungswürdige Aspekte zu konzentrieren, was in folgendem Zitat zu erkennen ist: „Also die ersten 4-5 Gesprächseinheiten habe ich tatsächlich gar nichts ist mir da aufgefallen was man irgendwie bemängeln könnte und dann später fehlten so Kleinigkeiten“ (LV1: L2: 139-141).

Es ist davon auszugehen, dass die Feedbackgebenden zum größten Teil ausschließlich notieren, welche Fehler in den Dolmetschungen passiert sind. Insgesamt 10 Mal wurde im untersuchten Material zu Beginn des Feedbacks erwähnt, wie viel notiert wurde. Beispiele dafür sind: „[...] as far as English is concerned, I only wrote one thing down.“ (LV1: L1: 150), oder „In terms of English just a few notes.“ (LV3: S3: 427-428).

Es fällt auf, dass dabei häufig angemerkt wurde, dass es nur wenige Punkte sind, die besprochen werden sollen, wie in folgendem Zitat besonders deutlich wird: „[...] I have a couple of things that I noticed. Actually, it is very very little.“ (LV3: L2: 659).

Wenn mehr als ein Fehler gemacht wurde, dienten diese Angaben meist als eine Art zusammenfassende Einschätzung zu Beginn des Feedbacks, die dann von einer Auflistung der Fehler gefolgt war. Übergeleitet wurde in diesem Sinne z. B. mit den Worten: „Aber es kamen dann ein paar Verdrehungen raus“ (LV1: L2: 270) und „And you actually did miss quite a few points.“ (LV3: S8: 1281-1282)

Diese Textbeispiele zeigen, dass meist eine grobe Einschätzung der Fehleranzahl gegeben wurde, wenn es sich nur um wenige Fehler handelte. Das kann auf die FeedbackempfängerInnen aufmunternd wirken, da daraus erkennbar ist, dass der überwiegende Teil der Dolmetschung gelungen war und somit nicht erwähnt werden muss. Außerdem kann eine solche Einleitung die darauffolgende Auflistung von Fehlern abschwächen, wenn betont wird, dass es sich nur um Feinheiten handelt.

Bemerkungen der FeedbackgeberInnen darüber, wie schwer ein Fehler war, zeigt an, wie gut die Aufgabe gelöst wurde bzw. wie gut die Dolmetschung gelungen ist. Im Analysemodell entspricht das Punkt B: c) wie gut Aufgabe gelöst (Hattie und Timperley 2007: 90ff.).

Im untersuchten Feedback wurden zwar pro Dolmetschung recht viele Fehler angesprochen, es wurde aber in den meisten Fällen versucht, die Botschaft etwas abzuschwächen. Deshalb wurde häufig besonders betont, dass es sich nur um kleine Fehler

handelt, die nicht so schlimm sind. Sie wurden z. B. als „Feinheit“ (LV1: L2: 418), „Kleinigkeit“ (LV1: L2: 415) oder „small detail“ (LV1: L1: 298) bezeichnet.

Teilweise wurde erklärt, warum die Fehler nicht so schwerwiegend waren, wie in folgendem Beispiel: „War jetzt aber auch nicht so wichtig, war jetzt nicht so die Kerninformation.“ (LV1: L1: 144-145)

In anderen Situationen wurde gesondert erklärt, warum etwas überhaupt angesprochen wurde, obwohl es nur kleine Fehler waren: „[...] if we were really really nit picking with the grammar.“ (LV3: L1: 1148-1149) oder „I do have a couple of minor English issues ehm but [...] it's basically Feinschliff“ (LV1: L1: 421-422).

Bei schwerwiegenderen Fehlern wurde hingegen deutlicher formuliert: „Aber es kamen dann ein paar Verdrehungen raus, die wirklich den Sinn auch verändert haben.“ (LV1: L2: 270-271), „Some were minor ones [mistakes] but some more important ones as well.“ (LV3: S8: 1282-1283) oder „And here you kind of broke down.“ (LV4: L1: 620-621).

In einem Fall wurde die Dolmetschung wegen eines Fehlers unterbrochen: „L1: Stop right there. One minute. I didn't quite understand what you were saying.“ (LV4: L1: 249) Darauf folgte allerdings keine auffallend negative Reaktion der Studierenden, denn die Lehrperson lenkte sofort in ruhigem Ton ein: „But I think in the second sentence of the paragraph I think we have to do a little bit more interpretation, right? So, you were saying [...]“ (LV4: L1: 249-251). Sie klärte den Fehler auf und ließ die Studierende ihren Abschnitt zu Ende dolmetschen.

3.2.2.2 Inhalt: informativ – Lösungsansätze

Wie im Analysemodell beschrieben, beinhaltet die Kategorie C: Informative Komponente des Feedbacks neben den oben genannten Feedbackkategorien auch folgende Punkte:

- a) Hinweise zu Lösungsstrategien (Narciss 2006: 74); Weg zur Lösung, Informationen darüber, ob die Strategie geändert werden muss (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
- b) Hinweise zum Lernfortschritt (Narciss 2006: 74)

Wie in Gliederungspunkt 3.2.2.1 bereits erwähnt, wurden im Feedback oft nur Fehler aufgelistet. Im Vergleich dazu wurden nur in wenigen Dolmetschungen konkrete Lösungsansätze vorgeschlagen, Kommentare zur Beibehaltung einer Strategie gemacht oder über den Lernfortschritt gesprochen.

Neue Lösungsansätze wurden im Feedback gegeben, sind im Vergleich zu der Auflistung von Fehlern aber deutlich weniger. In den folgenden Beispielen wurde im Feedback

direkt auf eine davor geleistete Dolmetschung Bezug nehmend Feedback gegeben. Teilweise wurden Erklärungen dafür gegeben, wie durch Assoziation oder Anpassung der Satzstellung äquivalente Formulierungen in der Zielsprache gefunden werden können:

L1: But eine ganz große Bandbreite. [...] you could think of something like this [zeigt mit den Händen horizontalen Abstand] or you could think of something like this as well [zeigt mit den Händen vertikalen Abstand]. Suggestions?" S1: "Wide range maybe?" L1: „Good, yes, range. You could say scale, right? Or you could say spectrum, right? There is a large spectrum of impacts that we see caused by stress and behaviour. Or stress causes behavioural changes, but on a very wide spectrum. (LV4: L1: 173-185)

So yeah, the first part is the children show in principle stress reactions. Maybe you could say instead of saying zeigen eine Reaktion, you could just use Reaktion as a verb. They react to stress, right, exactly (LV4: L1: 49-51).

In nur einer Lehrveranstaltung (LV 3) wurden die meisten Lösungsansätze im gesamten untersuchten Material gegeben. Einige Hinweise wurden zur Verbesserung der Sprachkompetenz oder zur Notizentechnik allgemein gegeben.

I think you seem a bit less sure or secure when you speak English and I have also noticed that sometimes in class you would rather speak German than English. [...] But perhaps that could be an idea too to speak English as much as possible also here in class. (LV3: L1: 1002-1008)

Ok so the solution is kind of fairly easy. Just really practice note taking. There are tons of podcasts out there a lot of podcasts or interviews [...] Just sit down, listen to podcasts that are interesting to you and take notes. And after each sentence or after each rendition just stop the podcast or the interview, interpret, or even not interpret. Just sit down and take notes while you are listening. (LV3: L1: 1347-1353)

Weitere Hinweise waren auf das *conversation management* bezogen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

One argument that you also could use, I think it should be in there. You know we have a professional interpreting and translator's association in Austria called Universitas and they have a Berufs- und Ehrenordnung, [...] And perhaps you could use that too as an argument. Yes I adhere to our professional association's standards or ethical standards and I am going to interpret everything. (LV3: L1: 1138-1145)

One way to not do this is I think you could also say also der Vater sagt ich datatatata. Die Mutter sagt Ich datatatata. You know just imagine the inverted commas and just say it in first language just say who said it. (LV3: L1: 1152-1154)

[...] what I do sometimes when there are two people are arguing in one language, I sometimes start whispering so that the person, like in that case it would have been the

teacher, notices what is going on. And then perhaps the teacher can be the conversation manager and say ok let's continue in the conversation now. That can sometimes be a tool. (LV3: L1: 1327-1330)

Einige Hinweise kamen auch von Studierenden, wie z. B.: „Also wenn du zu lachen beginnst, dann vielleicht erklären, dass der S10 einen Witz gemacht hat. Über die 40 Jahre und dass er schon so alt ist.“ (LV3: S2: 271-273)

Nur selten wurde explizit erwähnt, dass eine bestimmte Lösungsstrategie beibehalten werden sollte. Ein Beispiel dafür ist: „And if it wasn't for the fact that previously we had discussed this and you said you have issues with confidence I would never have known. So, whatever you are doing differently keep on doing it that's brilliant, yeah well done.“ (LV3: L2: 1129-1132)

In den meisten anderen Fällen wurde eine richtige Lösung gelobt und bestätigt, was impliziert, dass die jeweilige Lösungsstrategie beibehalten werden soll. In folgendem Beispiel (vgl. Kategorie *Besonders gelungene Lösungen* in Kapitel 3.2.2.2.5) wurde eine Variante für die ganze Gruppe als richtige Lösungsstrategie genannt und es wurde besonders erklärt, was die Strategie ausmacht:

Was ich sehr gut fand, war, das war für alle als gutes Beispiel. Als L1 eben nochmal diese kleine Rückfrage gestellt hat dieses so Aha also geht es da und darum? Und dann kam diese kleine Rückfrage sofort gedolmetscht ich habe sofort geantwortet, sofort wieder gedolmetscht. Ehm das nennen wir im Dolmetschen ein back and forth und das war sehr sauber. Fand ich wirklich gut gemacht. (LV1: L2: 276-280)

That's exactly how it should be done. Because in real life we wouldn't be able to understand each other and because I am asking back I am not actually asking the interpreter. I am asking my, the person that I am talking to, my interlocutor (lacht) (LV1: L1: 285-288).

Über den bisher erreichten Lernfortschritt wurde nur selten Feedback gegeben und es fällt auf, dass die Kommentare dazu ausschließlich positiv ausfielen. Einige Beispiele dafür sind: „Ja unter presentation war finde ich auch besser, als sonst.“ (LV3: S2: 267), „I think you are a little less fluent in German but overall from the first time I saw you you seemed a lot more confident now. So, I think or I also keep on doing what you are doing.“ (LV3: L1: 1155-1157) und „And I also thought that it was very nice how you handled the thing when L2 said don't interpret that that you applied what we had earlier with the code of ethics.“ (LV3: S1: 1489-1491)

3.2.2.3 Inhalt: informativ – Kategorien

Die informative Komponente der inhaltlichen Facette beinhaltet nach Narciss „je nach Intention kognitive, metakognitive und motivationale Aspekte wie Hinweise zu Lösungsstrategien, zur Relevanz von Lerninhalten oder zum Lernfortschritt einer Person“ (vgl. Narciss 2014: 74; Haag & Götz 2019: 15; Kapitel 1.2.2.1). Diese Feedback-Komponente ist vergleichbar mit der Ebene Prozess von Hattie & Timperley (2007: 90ff.; Abb. 5 im Abbildungsverzeichnis; siehe Kapitel 1.2.2.3). Feedback dieser Ebene bezieht sich auf den Lösungsweg und soll im Prozess zum Erreichen der Lösung unterstützen.

In das Analysemodell wurden davon in die Kategorie C: Informative Komponente des Feedbacks folgende Punkte übernommen:

- a) Hinweise zu Lösungsstrategien (Narciss 2006: 74); Weg zur Lösung, Informationen darüber, ob die Strategie geändert werden muss (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
- b) Hinweise zum Lernfortschritt (Narciss 2006: 74)
- c) Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen

Zu diesen Kategorien sollte zunächst erwähnt werden, dass ähnlich den Ergebnissen in Kapitel 3.2.2.1 oft statt Vorschlägen für Lösungsstrategien lediglich Fehler aufgelistet wurden. Es scheint impliziert zu sein, dass diese Fehler beim nächsten Mal vermieden werden sollten, genaue Vorschläge, wie das erreicht werden kann, werden allerdings selten gegeben. Nur bei knapp einem Drittel der Dolmetschungen wurden Methoden oder Strategien vorgeschlagen, die die Studierenden beim nächsten Versuch anwenden können. Im vorliegenden Kapitel wird zunächst ein Überblick über Bewertungskriterien gegeben, die im Feedback angesprochen wurden. Im nachfolgenden Gliederungspunkt werden Lösungsstrategien und Rückmeldungen zum Lernfortschritt oder zur Beibehaltung einer bestimmten Strategie aus dem untersuchten Feedback vorgestellt.

3.2.2.2.1 Gruppe Inhalt

Wie in Kapitel 3.1.2 bereits erwähnt, können die Kategorien im Analysemodell unter Punkt C: Informative Komponente des Feedbacks c) Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen thematisch in fünf Gruppen eingeteilt werden.

In der Gruppe Inhalt sind 10 Kategorien. Inhaltliche Kategorien wurden im untersuchten Material insgesamt 38 Mal angesprochen. Die Kategorien *Kohäsion*, *Dichte* und *Wiedergabe von Zahlen* wurden davon allerdings nicht genannt.

Aus der Gruppe Inhalt wurden *Weglassungen* mit 9 Mal am häufigsten genannt. Wie in Kapitel 3.2.2.1 erwähnt, leiten allgemeinere Bemerkungen wie „später fehlten so Kleinigkeiten“ (LV1: L2: 140-141), meist eine Aufzählung von *Weglassungen* ein. Einige Bemerkungen im Feedback beziehen sich auf eine Reihe von Auslassungen oder größere Textstellen, wie z. B. „And at the very last section you missed quite a few points when S10 said“ (LV3: S8: 1287-1288) oder „[...] I think you did not interpret what L2 said at the very beginning. Like that he is always late or that he is probably still asleep or something like that. That’s something that I would have said.“ (LV3: L1: 308-310).

Viele beziehen sich auf einzelne Informationen, die konkret angesprochen wurden, wie z. B. „You probably left out the idea or you left out the entire idea of eine ganz große Bandbreite.“ (LV4: L1: 171-172), „I think you missed that part of the chat in the very beginning where we talked about umgehen können, which is to cope with, deal with, right.“ (LV4: L1: 347-349) oder „[...] sie hatten die Künstler ausgelassen. Sie hatten nur gesagt die Veranstalter und deswegen habe ich danach nachher die Künstler noch einmal eingeschoben, obwohl er beide genannt hatte.“ (LV2: L1: 233-235).

Auch kleinere Auslassungen können den Sinn verändern und wurden, wie in folgendem Beispiel, erwähnt: „Yeah sie verstehen viele Erklärungen kognitiv noch nicht. The noch was missing. They don’t yet understand or are not able, perhaps, to cognitively understand these explanations yet.“ (LV4: L1: 377-379).

Zur Kategorie *Wiedergabetreue* werden inhaltliche Fehler oder Verschiebungen gezählt. Diese Kategorie wurde insgesamt 8 Mal genannt. Analog zur Kategorie *Weglassungen* und zu Kapitel 3.2.2.1 leiteten oft allgemeine Bemerkungen wie „Aber es kamen dann ein paar Verdrehungen raus, die wirklich den Sinn auch verändert haben.“ (LV1: L2: 270-271) eine Aufzählung von Fehlern ein. Teilweise wurden Fehler nur im Satz, in dem sie vorkamen, genannt und korrigiert, wie in folgenden Beispielen: „You said they have a bad feeling. But schwer haben means face difficulties.“ (LV4: L1: 283-284), „Yes, you said the persons, you said they are related to. I was thinking the persons that they are attached to.“ (LV4: L1: 387-388) oder „They said kann sich die aktuelle Situation dann in Richtung bedrohlich ändern. I think what they mean is that children can suddenly perceive the current situation as being more threatening. You said it can become more dangerous.“ (LV4: L1: 448-451).

Teilweise kam es zu Verständnisproblemen, die, wie in folgenden drei Beispielen, einer längeren Erklärung bedurften:

Genau und dann Munich Ticket, Sie sagten Karten, die in München verkauft werden. So könnte man das natürlich auch verstehen, aber ich denke es ist hier tatsächlich hier der Ticketverkäufer.

Die Gruppe heißt Munich Ticket selbst und davon hat er gesprochen. (S1: Ah, ok!) (L2: Genau) (LV2: L1: 229-231)

You said that they cannot express their emotions. But that is not what he is saying. They can express their emotions. Have you ever seen a two-year-old kid in the supermarket screaming on the floor? They are certainly expressing their emotion, but they are not verbalisieren. So, they cannot express it in words, right. (LV4: L1: 220-223) But it was their needs as children are not being, you said they are no longer adequate. But it's not the needs that are not adequate. It's the meeting of the needs that is no longer adequate, right? So, their needs are no longer being adequately satisfied or met, right. (LV4: L1: 488-491)

Zur Kategorie *Genauigkeit* zählen in Abgrenzung zur Kategorie *Wiedergabetreue* nur konkrete Beispiele zu kleineren Sinnverschiebungen. Diese Kategorie wurde 6 Mal genannt, wobei zum Beispiel Bedeutungsnuancen oder Wertungen angesprochen wurden: „[...] the nuance wasn't quite there even though the content was.” (LV3: S3: 433-434) oder „[...] am Anfang war noch eine Wertung dabei, und das ist nicht so leicht, die fehlte” (LV1: L2: 408-409).

Teilweise ging es um treffendere Worte, wo der Inhalt schon grob gestimmt hat: „Yes, when the situation at home you said is more difficult. But I think here eskalieren is important. And you can say the same in English. When the situation (S3: Escalates.) escalates, exactly.” (LV4: L1: 479-481) oder „For Umgang mit anderen you said im Umgang with others. It's a little bit vague for me. When interacting perhaps, right?” (LV4: L1: 562-563).

Bei einigen Beispielen macht der Fehler einen größeren inhaltlichen Unterschied aus, wie bei folgenden beiden Beispielen:

[...] I thought about the Kinder aus sozial schwachen Familien. Ehm yeah ehm because sozial schwach I think here when you look at the ehm the answers, it does indicate primarily families maybe that are dysfunctional in their relationships. But sozial schwach can also be low-income families. (LV4: L1: 305-308)

When parents are overwhelmed. An ihrer Belastungsgrenze sind. Technically overwhelmed means that they are beyond. You see, maybe when parents for example are at their limit or have reached their limit, right? (LV4: L1: 434-436)

Die Kategorie *Klarheit des Textes* wurde 5 Mal genannt und beinhaltet Feedback zur Verständlichkeit der Argumentation in der Dolmetschung. Zwei Mal gab es dazu positives Feedback, wo es entweder keine Verständnisprobleme gab oder die Dolmetschung sogar leichter zu verstehen war als das Original: „I don't think there was anything where I would have been confused so there were no serious problems.” (LV3: L2: 438-439) und

[...] I thought your English interpretation actually I understood more I understood it better than the original. It seemed more structured. At the beginning at least the first junk about the autism and being autistic. You just sounded I don't know you sounded really logical. (LV3: L1: 688-691)

Einmal wurde erklärt, wie genau die unklare Stelle in der Dolmetschung das Gespräch beeinflusst hätte:

[...] the fair in Rosenheim and if we had continued, I probably would have asked back. Is that fair something like the Oktoberfest? Especially if we talk about the book fair in Leipzig right afterwards, I am not sure what kind of fair that was in Rosenheim, but I think that would have been, I just would have asked back, so I think it would have been clarified. (LV2: L2: 265-269)

Einmal wurde eine Dolmetschung unterbrochen, weil etwas unverständlich war: „One minute. I didn't quite understand what you were saying.” (LV4: L1: 249)

Die Kategorie *Hinzufügungen* wurde 4 Mal und somit nur halb so oft wie *Weglassungen* genannt. Ein Beispiel für positives Feedback dafür ist: „[...] S9 just said just kind of made that Sheldon Cooper quote without explaining anything and you said yeah maybe you know that character from a sit com which was a nice you know a nice addition.” (LV3: L2: 855-957)

Teilweise wurden die Sätze mit Hinzufügungen nur kurz korrigiert, wie in den folgenden beiden Beispielen: „And the parents are you said not that emotionally stable. The that is a little bit of an addition. They are not emotionally stable, right?” (LV4: L1: 343-344) und „[...] and here you said for the next one when there are more stressors. It's just stressors. If stressors are impacting them over a longer period of time.” (LV4: L1: 505-507)

Einmal gab es eine längere Erklärung zu Hinzufügungen und welche weiteren Auswirkungen sie haben können:

[...] then you said the opposite behaviour ok. That is an addition. It's ok, because that's what the text means. But ehm there are some people. I don't think we at the ZTW would criticise that all too much, but I do know from a contact I had with the EU, they don't like that at all. You can't add anything. (LV4: L1: 192-196)

Zur Kategorie *Vollständigkeit* werden nur allgemeine Bemerkungen zur Vollständigkeit gezählt. Genauso wie *Kohärenz* wurde *Vollständigkeit* mit 3 Mal am seltensten von den inhaltlichen Kategorien erwähnt. Die Textbeispiele sind: „[...] I also thought it was very complete.” (LV1: L1: 421), „[...] all the main ideas were very well conveyed.” (LV3: S4: 645-646) und „And you actually did miss quite a few points. Some were minor ones but some more important ones as well.” (LV3: S8: 1281-1283).

Die Kategorie *Kohärenz* wurde, genauso wie *Vollständigkeit*, mit 3 Mal am wenigsten in der Gruppe Inhalt genannt. Zwei Mal ging es vorrangig um die Logik im Satz und es wurde

erwähnt: „I wouldn’t do it with these either. I wouldn’t pin myself down. I would say there are many good systems.” (LV4: L1: 326-327) und „Right and you said isn’t it easier for them? But the isn’t it doesn’t really make the tie back to what they said before, right? Doesn’t this make it easier for them, right?” (LV4: L1: 423-425)

Einmal wurde eine ganze Passage einer Dolmetschung für die ZuhörerInnen unverständlich:

In terms of being too concise. Yes, I did write something down towards the end. When you were interpreting into German that bit about the relevance of game boy computer genius train engineer it became yeah game boy, computer, maybe he will be a great engineer one day. But it wasn’t clear who you were talking about and what the connection was to engineering. (LV3: L2: 663-667)

Zu dieser Passage wurde von den FeedbackgeberInnen empfohlen, beim Üben falls möglich die Dolmetschung aufzunehmen, sie danach noch einmal anzuhören und zu kontrollieren, ob sie für die ZuhörerInnen kohärent erscheinen würde.

Insgesamt liegt der Fokus beim Feedback zu inhaltlichen Aspekten von Dolmetschleistungen stark auf der Nennung von *Weglassungen*. *Hinzufügungen* wurden im Vergleich dazu nur halb so oft erwähnt. Außerdem waren den FeedbackgeberInnen größere inhaltliche Verschiebungen der Kategorie *Wiedergabetreue* wichtig, die bei den ZuhörerInnen Verständnisprobleme verursachen könnten. Aber auch kleinere Sinnverschiebungen der Kategorie *Genauigkeit* wurden fast ebenso häufig genannt. Zur *Klarheit* der Dolmetschung gab es unter anderem positives Feedback, wo die Dolmetschung beispielsweise sogar besser verständlich war, als der Ausgangstext. Es kam aber auch vor, dass eine Dolmetschung unterbrochen wurde, da eine Passage für die ZuhörerInnen unverständlich war. Die Kategorien *Vollständigkeit* und *Kohärenz* wurden von den inhaltlichen Kategorien am wenigsten angesprochen und *Kohäsion*, *Dichte* und *Wiedergabe von Zahlen* wurden nicht genannt.

3.2.2.2.2 Gruppe Sprache

Zur Gruppe Sprache zählen 9 Kategorien. Sprachliche Kategorien wurden insgesamt 50 Mal genannt. Dabei wurde nur gezählt, wie oft sie genannt wurden und es können mehrere Beispiele für sprachliche Fehler aufgezählt worden sein. Im Gegensatz zu den anderen Kategoriengruppen, wurden alle sprachlichen Kategorien im Feedback angesprochen, was darauf schließen lässt, dass die FeedbackgeberInnen besonders auf diese Kategorie achten.

Mit 11 und 13 Mal wurden *Sprachkompetenz* und *Wortwahl* aus der Gruppe Sprache am häufigsten genannt. Diese beiden Kategorien sind thematisch aneinander angrenzend. Sie wurden dennoch als getrennte Kategorien beibehalten, weil sie in der Literatur häufig getrennt vorkommen und so die Häufigkeit der sprachlichen Bemerkungen im Feedback verdeutlicht werden kann, da zu beiden Kategorien viele Beispiele genannt wurden.

Zu *Sprachkompetenz* zählen in Abgrenzung zu *Wortwahl* allgemeine Bemerkungen zur Sprachbeherrschung sowie Idiomatik. Allgemeine Einschätzungen der *Sprachkompetenz* waren z. B. „I think you seem a bit less sure or secure when you speak English” (LV3: L1: 1102-1103) und „I think you are a little less fluent in German” (LV3: L1: 1155)

Zu dieser Kategorie werden außerdem allgemeinere Bemerkungen zur Sprachkompetenz gezählt, in Textstellen, die inhaltlich richtig waren, aber in der Zielsprache anders formuliert würden, wie z. B.: „[...] manners at home at the table is actually correct, right? Manners at home at the table but we also have the term table manners. Would just work. It’s just faster and more efficient to say table manners.” (LV1: L1: 423-425) und „You said children without brothers or sisters. [...] In English you would say an only child.” (LV4: L1: 286-291)

Teilweise wurden Wortendungen korrigiert, wo der Satz inhaltlich ebenso korrekt war, nur die Wortform in der Zielsprache nicht existiert, wie in folgenden Beispielen: „Autism you interpreted to Autism into German but actually it is Autismus.” (LV3: S4: 647-648), „The question was good, except for traumatisierend. You said traumatising. Traumatizing. (S3: Traumatizing.) Right. There are some words that are they tend to be shortened a little bit in English.” (LV4: L1: 467-469) oder

Be careful with research. Research is not countable. You cannot say there is one research, there is two research. You have to say there are research projects or research, I mean studies you can count so why not say studies. But here research is fine, but it’s an abstract kind of term. (LV4: L1: 606-610)

Zu *Wortwahl* zählen nur konkrete Bemerkungen zu allgemeiner Lexik im gegebenen Kontext und nicht zur Sprachbeherrschung insgesamt. In einigen Fällen konnte die Wortwahl das Verständnis beeinträchtigen und bei den Zuhörenden eine andere Assoziation hervorrufen, wie in folgenden Beispielen:

L2: [...] you said there is a medical examination going on right now. That makes it sound like he is in a different room being probed or something (S2: mhm). So, I don’t think that is what was meant so much. [...] L1: I think what you can say is medical findings and also medical report. (LV3: L2: 446-453)

So Jugendalter it's not young adults." S2: Or maybe teenager? L1: Yes exactly. Right, in their teen years, children, who are teenagers, exactly. (LV4: L1: 116-122)

Bei anderen Beispielen ging es um besseren Ausdruck und die Wahl geläufiger Kollokationen:

But a Bezugsperson is obviously used more in everyday German. They often have a very close emotional relationship maybe or attachment to. I think Bezugsperson is actually called an attachment figure. But I thought maybe caregiver would be right, a good translation. A caregiver is something you hear in English all the time. (LV4: L1: 383-387)

Diese Kontaktbeschränkungen. You said contact restrictions. But what is the word that everybody is talking about these days? S1: Social distancing?" L1: Yes, social distancing. (LV4: L1: 529-534)

It's an old-fashioned expression to say to educate children. Kindererziehung. Nowadays to educate obviously means, you know, to send them to school to give them a Bildung, right? But erziehen just simply means to be, to raise, to raise a family, to raise children, ehm to parent you could say (lacht). Parent has become a verb. (LV4: L1: 656-660)

Teilweise waren sich Studierende dessen bewusst, dass sie nicht die treffendste Bezeichnung für einen Begriff gefunden hatten und fragten selbst nach: „S1: What would have been the correct term for that? L2: Perhaps just a short description, perhaps just a smaller version of Volksfest or like a smaller version of the Oktoberfest in Rosenheim. (L1: Or beer fest) Or beer fest, yeah." (LV2: L2: 272-275)

Die Kategorie *Grammatik* wurde mit 7 Mal am zweithäufigsten in der Gruppe Sprache genannt. Einmal gab es positives Feedback zur Beherrschung der Grammatik allgemein: „I also thought that your German grammar today was even better than at the beginning. When I first heard you interpret." (LV3: L1: 699-701)

Bei Fehlern ging es meist um die grammatikalischen Zeiten oder die „Zeitenfolge" (LV3: L1: 1151):

Ehm you said I already started recording. Hah. [...] I probably would have used the present perfect there. (S1 Mhm) I have already because it's kind of directly ehm affects the present. (S1: Ok) (LV1: L1: 151-154)

[...] use of the present perfect tense. They have been cancelled, they have been postponed. The first time I would have said they were cancelled, so I wouldn't have used the present perfect tense. But the second time they have been postponed, that there the use of the present perfect tense was perfect, was right on. (LV2: L2: 253- 257)

In folgenden Beispielen wurden Fälle und Numerus angesprochen: „[...] you said with whom I am speaking to. The to is just extra. Either the person I am speaking to or the person with

whom I am speaking. Very very nice grammar there. The person with whom I am speaking. Very proper formal grammar.” (LV1: L1: 289-291) und „[...] many factors in children’s lives can cause stress. In German you say im Leben. It’s singular. But it is more common in English to use the plural.” (LV4: L1: 79-81)

Mit 5 Mal wurden die Kategorien *Fachsprache* und *Aussprache* am dritthäufigsten genannt. Bei Feedback zur *Fachsprache* wurde von den Lehrenden (hier in LV 4) jeweils extra betont, dass es sich um Fachausdrücke handelt, wie in folgenden Beispielen: „Playing with peers. I think using the word peer here is good, because if you are a psychologist that’s the term.” (L4: L1: 559-561)

Auch wenn die Studierenden die korrekte Terminologie verwendeten, wurde noch einmal extra erklärt, wie ein bestimmter Terminus von anderen Termini abzugrenzen ist oder womit er nicht verwechselt werden sollte. Die folgenden beiden Beispiele zeigen das deutlich:

Domestic violence is correct, häusliche Gewalt. [...] They also talk about domestic abuse, right? There is domestic abuse. And I would just stick with domestic, because here it’s not clear whether or not it’s partner violence or child abuse. (LV4: L1: 482-484)

Exactly, skills is fine, Kompetenzen. And you know a time when you can talk about competences I think is when you talk about, and this is EU jargon. They talk about EU competences, competences of the member states versus EU competences. Basically, what they mean is the division of power, right. The EU is responsible for certain things and die Mitgliedsstaaten, the member states are responsible for other things. And there they use Kompetenz. But here definitely skills, right. (LV4: L1: 499-504)

Zu *Aussprache* gab es unter den 5 Nennungen zweimal positives Feedback. Einmal wurde die Aussprache allgemein gelobt: „I also wrote down schöne Aussprache especially in English.” (LV3: L1: 1154-1155).

In einem anderen Fall war die Aussprache richtig, die Lehrperson wollte aber noch einmal besonders darauf hinweisen, weil dieser Aussprachefehler häufiger vorkommt: „I made a note for myself, because many people like to mispronounce ache as ache [andere Aussprache] because of the ch. Ache is fine.” (LV4: L1: 160-161) Darüber hinaus wurde die Aussprache der drei Wörter „fonds” (LV2: L2: 249), „rituals” (LV4: L1: 62) und „adults” (LV4: L1: 419) korrigiert.

Die Kategorien *Register* und *Syntax* wurden jeweils bei 3 Dolmetschungen angesprochen. Die Registerwahl wurde im Feedback wie in folgenden Beispielen falls nötig mit entsprechender Begründung korrigiert: „Here I would not talk about kids. I would say children or child. Because he is an expert, he is a psychologist. Kid is, sometimes it is, most of

the time it is ok, but here I think we need to stay in a little bit of a higher register.” (L4: L1: 109-111) und „Teenager would be ok here, even though register wise it is a bit below adolescent.” (L4: L1: 122-123)

Im Feedback zu *Syntax* ging es zum einen um die Satzstellung: „Should be using already more words in a sentence. (S2: Ja.) So positioning of already within the sentence is quite German.” (LV3: L2: 439-441).

Zum anderen wurden Formulierungen vorgeschlagen, die in der Zielsprache geläufiger klingen. Beispiele dafür sind: „I would not use the noun here. The understanding of the world of small children. I would start with small children. Small children or younger children do not understand the world very well, right?” (LV4: L1: 373-375) und „[...] the first part is the children show in principle stress reactions. Maybe you could say instead of saying zeigen eine Reaktion, you could just use Reaktion as a verb. They react to stress, right, exactly.” (LV4: L1: 49-51)

Zweimal wurde Feedback zu Formulierungen gegeben, bei denen es sich um *Interferenzen* handeln könnte. Die Textbeispiele dafür sind: „But what do we do with dahinterstehend? Right? It’s kind of awkward to say the needs that are behind them. Maybe underneath. Maybe underlying them, right, the underlying needs.“ (LV4: L1: 231-233) und „[...] you said the child and then you said it. Is that something you really say in English? I think I once learned that it’s he or she and you don’t call them it.” (LV3: L1: 469-471) Bei beiden Fällen wurde danach ausführlich erklärt, welche sprachlichen Unterschiede es in der Ausgangs- und Zielsprache gibt und wie man die gegebenen Inhalte am besten formulieren sollte.

Nur einmal und damit am wenigsten wurde *Intonation* (hier Prosodie) in folgendem Beispiel angesprochen: „[...] in terms of prosody I thought it was good when you kind of copied L2’s expression with saying 8 o’clock and you really did kind of copy it like um 8?” (LV3: S7: 1123-1125)

Insgesamt wurden alle Kategorien der Gruppe Sprache im Feedback angesprochen und es gibt für die einzelnen Kategorien viele Nennungen. Daraus lässt sich ableiten, dass im Feedback generell stark auf sprachliche Aspekte geachtet wird. Am häufigsten wurden allgemeine Bemerkungen zur *Sprachkompetenz* der Dolmetschenden oder Kommentare zur treffenderen *Wortwahl* im gegebenen Kontext gegeben. Die Korrektur der *Grammatik* war den FeedbackgeberInnen ebenso wichtig. Etwas weniger oft wurden Kommentare zur *Fachsprache* gemacht. Hier wurden meist nicht nur Fehler korrigiert, sondern Fachtermini von den Lehrenden für die Studierenden erklärt und voneinander abgegrenzt. Vereinzelt gab es

Bemerkungen zur richtigen *Aussprache*, die halb positiv und halb negativ ausfielen. Die Kategorien *Register*, *Interferenzen* und *Syntax* wurden weniger häufig und *Intonation* nur einmal genannt.

3.2.2.2.3 Gruppe Präsentation

In der Gruppe Präsentation sind 13 Kategorien, die insgesamt 22 Mal angesprochen wurden. Die Kategorien *Auftreten*, *Gestik*, *Haltung*, *Störende Angewohnheiten* sowie *Ausdauer* wurden nicht angesprochen. Eine Erklärung dafür, könnte sein, dass sie, außer *Ausdauer*, in einer Videokonferenz nicht zu sehen sind oder zumindest weniger auffallen.

Die Kategorie *Häsitationslaute* wurde aus der Gruppe Präsentation mit 5 Mal am häufigsten genannt. Meist geht es dabei um die Vermeidung von Häsitationslauten, wie in folgendem Beispiel:

At the beginning [...] they were still there but at the end they tapered off a bit and I think as you got more comfortable you were able to leave them out more often. Also, I noticed it's only when you work into English usually. Once or twice it was in German but usually when you are working into English is when you start with the ehms. (LV3: S3: 424-427)

Zweimal wurde Feedback zum Lachen während der Dolmetschung gegeben:

Das einzige, was mir aufgefallen ist, dass du zu lachen begonnen hast wegen den 40 Jahren wie du geredet hast auf Englisch. Und wenn du da einfach so zum Lachen anfängst, glauben die Eltern vielleicht, dass da irgendwas passiert ist, was sie nicht verstehen. Also wenn du zu lachen beginnst, dann vielleicht erklären, dass S10 einen Witz gemacht hat. Über die 40 Jahre und dass er schon so alt ist. (LV3: S2: 268-273)

You did laugh though at the beginning which looked really friendly, but it might also be disconcerting to the parents if that were a real situation. (LV3: L1: 492-494)

Mit 4 Mal wurden *Sprechgeschwindigkeit* und *Augenkontakt* aus der Gruppe Präsentation am zweithäufigsten genannt. Zu *Sprechgeschwindigkeit* gab es überwiegend positives Feedback, wie z. B.: „I thought that the speed was very nice this time. You didn't talk too fast.“ (LV3: S1: 1486) und „[...] deinen Redefluss fand ich auch ganz gut. Manchmal hast du zwischendurch ein bisschen nachgedacht und deshalb war das dann ein bisschen holprig, ab und zu mal, aber das ist ganz normal also ich fand das ziemlich gut.“ (LV3: S5: 836-839) Nur einmal wurde der Redefluss einer Dolmetschung als negativ empfunden: „I also noticed you sounded a bit abgehackt.“ (LV3: S6: 966-967)

Das Feedback für *Augenkontakt* war ausschließlich positiv. Zwei Beispiele dafür sind: „Du hast viel weniger in die Notes geschaut und die meiste Zeit in die Kamera

eigentlich.” (LV3: S2: 267-268) und „I think you had very good eye contact the whole time.” (LV3: S3: 434-435)

Feedback zur *Stimme* wurde insgesamt 3 Mal gegeben und fiel überwiegend positiv aus. Es wurde bemerkt: „And you always sounded friendly” (LV3: S3: 435) und „[...] if it wasn't for the fact that previously we have discussed this and you said you have issues with confidence I would never have known. So, whatever you are doing differently keep on doing it that's brilliant, yeah well done.” (LV3: L2: 1129-1132)

Zweimal wurde Feedback zur *Vortragsweise* und zu *Pausen* gegeben. Das Feedback für *Vortragsweise* fiel beide Male positiv aus: „Ja unter presentation war finde ich auch besser, als sonst.” (LV3: S2: 267) und „Also ich fand, dass du das mit der Präsentation sehr gut gemacht hast.” (LV3: S5: 831)

Im Feedback zu *Pausen* wurden beide Male nur Feinheiten angesprochen. Sie wurden vermutlich nur genannt, weil die Studierenden sich vor der Dolmetschung das Ziel gesetzt hatten, keine überflüssigen Pausen zu machen. Dazu wurde folgendes angesprochen: „Occasionally I think there was one small pause where you could tell you were just considering something for a moment but that didn't you know disturb any of the conversation.” (LV3: L1: 1121-1123) und „[...] there was one random pause that I noticed. You kind of paused, looked to the camera and smiled. I am not sure if something caught you off guard or there was some kind of background noise?” (LV3: L2: 315-317)

Nur einmal wurde die Kategorie *Sprechlautstärke* mit folgendem Beispiel genannt: „[...] I noticed at the beginning of your interpretation that sometimes the ends of your sentences were, you got a bit quieter. So just remember to stay as loud at the end of the sentence so we can hear everything.” (LV3: S6: 980-982) Das einzige Textbeispiel für *Sicherheit in der Zieltextproduktion* ist: „I thought it was really good that you corrected yourself when you said yeah, the doctor said but obviously it's the teacher.” (LV3: S4: 652-653)

Aus der Gruppe Präsentation wurden *Häsitationslaute*, bzw. die mehr oder weniger gelungene Vermeidung dieser, am häufigsten im Feedback besprochen. Einige Male wurden *Sprechgeschwindigkeit*, *Augenkontakt* und *Stimme* angesprochen, wozu es überwiegend positives Feedback gab. Weniger häufig wurden *Vortragsweise* oder *Pausen* kommentiert und die *Sprechlautstärke* der DolmetscherInnen sowie die *Sicherheit in der Zieltextproduktion* wurde nur einmal erwähnt. Fünf Kategorien, nämlich *Auftreten*, *Gestik*, *Haltung*, *Störende Angewohnheiten* und *Ausdauer* kamen im Feedback nicht zur Sprache.

3.2.2.2.4 Gruppe Dolmetschtechnik

Unter Dolmetschtechnik wurden Anforderungen an DolmetscherInnen (über Inhalt, Sprache und Präsentation hinaus) zusammengefasst, die die Verwendung von Dolmetschstrategien und den Umgang mit unterschiedlichen Dolmetschsettings betreffen. Als die Beherrschung der Dolmetschtechnik betreffend, wurden 10 Kategorien gefunden. Insgesamt wurden die Kategorien dieser Gruppe 12 Mal genannt. Als zusätzliche Kategorie wurde nach Einsicht der Daten der Fallstudie *conversation management* hinzugefügt, weil in LV 3 speziell dazu Feedback gegeben werden sollte. Diese Kategorie überschneidet sich inhaltlich mit den Kategorien *Abklärung durch Nachfragen* und *Aufmerksammachen auf Missverständnisse*. Die Kategorien *Vereinfachung von Ausdrücken*, *Erklärung von Fachausdrücken*, *Weglassung von nebensächlichen Ausdrücken*, *Abklärung durch Nachfragen*, *Aufmerksammachen auf Missverständnisse* und *Umgang mit schwierigen Passagen* wurden nicht genannt.

Die Kategorie *Anwendung von Dolmetschstrategien* wurde mit 3 Mal aus dieser Gruppe am häufigsten genannt. Die Textbeispiele dafür sind „[...] das nennen wir im Dolmetschen ein back and forth“ (LV1: L2: 279-280) sowie die folgenden beiden Beispiele:

When I said S9 what do you think. When you interpret that you left that bit out so you just started from what she was saying and interpreted it all in the first person which in itself is not so bad. But when you switched to me, I suddenly became interpreted in the third person. (LV3: L2: 1304-1307)

That's often a judgement call and when you are doing dialogue, I mean it is not simultaneous and you are not under time pressure, necessarily, where you have to get everything in and you can't have too much of a time lag or you will have gaps. The problem that you sometimes have with dialogue is that the person is already impatient to get on with the discussion. So, the more information you add, the longer the interpretation and sometimes the more impatient they are to just move on. So, they might end up cutting you off if you go on too long, ok? (LV4: L1: 206-212)

Erklärung kultureller Hintergründe wurde 2 Mal mit folgenden Textbeispielen genannt: „And I think that you handled the IZB thing very well when you said it in German and explained it in English.“ (LV3: S1: 1488-1489) und

What you said was perfectly fine. But just be aware of those differences that if you interpreted it that way [in Bezug auf die Übersetzung des Begriffs Kindergarten] to somebody from the United States there might be some confusion. So, they might ask a question and you might have to clear it up. (LV4: L1: 156-159)

Zusammenfassung von umständlichen Aussagen wurde einmal angesprochen. Das Textbeispiel für dafür war:

[...] transparency wise she was saying the father came late explained that he asked that we started without him. And then they started arguing. So, you S1 kind of condensed it to they started arguing. What how much like would you say this was a good amount of condensing? Or would you, like for me it seemed appropriate but to you [L1] as an interpreter would you have kind of done about the same level or just sort of not explained any further? (LV3: L2: 196-301)

Darauf folgte eine Erklärung, dass die Dolmetschenden in ähnlicher Weise hätten erklären können, dass es einen Streit gab und fragen können, ob der genaue Inhalt des Streitgesprächs von Interesse ist und gedolmetscht werden soll (vgl. LV3: L1: 303-305)

Die nachträglich am Material gebildete Kategorie *conversation management* wurde bei 6 Dolmetschungen angesprochen. Dazu wurden unter anderem folgende Textbeispiele genannt:

Also das conversation management war wirklich sehr gut. Es war wirklich transparent für alle. Du hast dich bei allen vorgestellt und auch wirklich alles erklärt, was passiert ist, auch dass die Eltern zu streiten begonnen haben. Du hast gute Rückfragen gestellt, auch wenn du dir unsicher warst und eben wirklich alles erklärt, dass wirklich jeder gewusst hat, um was es geht, finde ich. (LV3: S2: 263-267)

[...] you said you wanted your conversation to flow but that was where I thought you didn't succeed. It was a bit confusing there (LV3: L1: 321-322)

[...] I also like the part where you asked L2 if he wanted to finish what he wanted to say at that point. So, I thought that was very well done. (LV3: S4: 655-657)

Davor wie du davor unterbrochen hast das fand ich ein bisschen verwirrend, weil du nur so sorry oder Entschuldigung gesagt hast und nicht irgendwie ein bisschen mehr erklärt hast. (LV3: S5: 843-845)

And I also thought that it was very nice how you handled the thing when L2 said don't interpret that that you applied what we had earlier with the code of ethics. (LV3: S1: 1489-1491)

In der Gruppe Dolmetschtechnik wurde *conversation management* mit 6 Nennungen am häufigsten im Feedback angesprochen. *Anwendung von Dolmetschstrategien*, *Erklärung kultureller Hintergründe* und *Zusammenfassung von umständlichen Aussagen* wurden mit ein bis drei Nennungen nur vereinzelt angesprochen. Auf die Hälfte der Kategorien dieser Gruppe wurde nicht eingegangen. Es fällt insgesamt auf, dass die Kategorien der Gruppe Dolmetschtechnik deutlich seltener im Feedback angesprochen wurden, als die Kategorien der

bisher genannten Gruppen Inhalt, Sprache und Präsentation. Dieser Unterschied wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass knapp die Hälfte der Nennungen auf *conversation management* zurückzuführen sind, auf das nur in der untersuchten Lehrveranstaltung (LV3) besonders geachtet werden sollte. Da aus den Lehrveranstaltungen LV1, LV2 und LV4 nur einzelne Textbeispiele die Gruppe Dolmetschtechnik betreffen, ist davon auszugehen, dass die Unterrichtseinheit LV3 eine Ausnahme darstellt und normalerweise im Dialogdolmetschunterricht insgesamt selten Kategorien der Gruppe Dolmetschtechnik im Feedback angesprochen werden.

3.2.2.2.5 Gruppe Sonstige

In dieser Gruppe wurden unterschiedliche, den anderen Gruppen nicht zuzuordnende Kategorien zusammengefasst. Zum einen beinhaltet die Gruppe Verhaltensweisen und charakterliche Kompetenzen von DolmetscherInnen. Zum anderen beinhaltet sie auch allgemeine Kommentare zur Einschätzung der Dolmetschleistung, zu der Feedback gegeben werden soll. In der Gruppe Sonstige sind 8 Kategorien, die im untersuchten Feedback insgesamt 20 Mal genannt wurden. Die Kategorien *Kommunikative Kompetenz*, *Allgemeinwissen* und *Weniger gelungene Lösungen* wurden nicht angesprochen.

Die Kategorie *Gesamteindruck* wurde noch einmal in *Einschätzung am Anfang* und *Einschätzung am Schluss* des Feedbacks unterteilt. Beide Subkategorien wurden jeweils 5 Mal genannt. Zu Beginn des Feedbacks wurde beispielsweise eingeschätzt: „Generally speaking I think you did a very good job” (LV3: S4: 645) und „Very good, ok, excellent.” (LV4: L1: 49)

Teilweise wurde nach einer Dolmetschung erst nach der Selbsteinschätzung der Studierenden gefragt. Nachdem eine Person von Problemen mit einem „eingefrorenen” Bildschirm berichtete, wurde von der Lehrperson beispielsweise zusammenfassend eingeschätzt: „Aber dafür wirklich ordentlich gemacht. Also es waren nur Kleinigkeiten, insgesamt sehr fein.” (LV1: L2: 406-407)

Die *Einschätzung am Schluss* fiel beispielsweise folgendermaßen aus: „Aber das war es denke ich, was ich, was ich mir aufgeschrieben habe. Gut ansonsten gut. Man merkt natürlich ein bisschen die Nervosität, aber das kommt mit der Praxis dann.” (LV2: L1: 241-243), „But otherwise ehm that was very good S1 today.” (LV1: L1: 154-155) oder einfach „Very good, ok?” (LV4: L1: 352)

Ebenso 5 Mal wurde *Besonders gelungene Lösungen* genannt, wobei anzumerken ist, dass ausschließlich positive Beispiele genannt wurden und niemals *Weniger gelungene*

Lösungen. Ein deutliches Beispiel dafür ist folgendes:

Was ich sehr gut fand, war, das war für alle als gutes Beispiel. Als L1 eben nochmal diese kleine Rückfrage gestellt hat dieses so Aha also geht es da und darum? Und dann kam diese kleine Rückfrage sofort gedolmetscht ich habe sofort geantwortet, sofort wieder gedolmetscht. Ehm das nennen wir im Dolmetschen ein back and forth und das war sehr sauber. Fand ich wirklich gut gemacht. (LV1: L2: 276-280)

Auch die zweite Lehrperson in dieser Lehrveranstaltung stimmte dem zu und meinte: „[...] I thought that was excellent. That’s exactly how it should be done.” (LV1: L1: 285) Ein weiteres Beispiel war:

[...] I really like the transparency and S10 challenged you and [...] you paused for a second or two and then said the only thing you could do. Which is ok I am sorry I should have said that at the beginning but from now on I will interpret everything that’s being said. Brilliant, I really liked that. (LV3: L2: 1132-1136)

Kulturkompetenz wurde im Feedback zu 3 Dolmetschungen, z. B. mit folgenden Textbeispielen, genannt:

[...] in English generally we wouldn’t just refer to someone by their last name unless we know them very well. So Feidman I think that’s ok to do in German. We would probably say Mr. Feidman or use his complete name. We wouldn’t just say Feidman. Usually, usually. (LV2: L2: 245-248)

[...] in the United States kindergarten is only the one year prior to first grade. And you know school systems are all very different. So, translating a school system is extremely hard, because you have to do a lot of explaining what that really means. But kindergarten is when children are 5 and they only go half a day. [...] what covers Kindergarten in Austria, you know, children go to Kindergarten from the time that they are two and a half. That’s what we call nursery school. So yeah. We in the United States we don’t use the word crèche. But internationally crèche is also used, the French word. (LV4: L1: 144-155)

Verhalten der DolmetscherInnen und *Unparteilichkeit* wurden mit einem Beispiel am seltensten in dieser Kategoriengruppe genannt. Dazu wurde nur bemerkt: „Du hast dich bei allen vorgestellt” (LV3: S2: 264). Das Textbeispiel für *Unparteilichkeit* war: „You could tell that you were uncomfortable with what L2 said.” (LV3: S8: 1286-1287)

Im Vergleich zu den anderen Kategoriengruppen gab es im aufgenommenen Material verhältnismäßig viele Nennungen von Kategorien der Gruppe Sonstige. Das ist darauf zurückzuführen, dass in dieser Gruppe sowohl Verhaltensweisen und charakterliche Kompetenzen von DolmetscherInnen als auch allgemeine Kommentare zur besprochenen Dolmetschleistung zusammengefasst wurden. Dabei machten allgemeine Bemerkungen der

Kategorien *Gesamteindruck* und *Besonders gelungene Lösungen* drei Viertel der Nennungen aus und nur ein Viertel betraf die Kategorien *Kulturkompetenz*, *Verhalten der DolmetscherInnen* und *Unparteilichkeit* und hatte direkten fachlichen Bezug.

3.2.2.4 Inhalt: Informativ – Selbstregulation

Im Analysemodell enthält Punkt D: Ebene „Selbstregulation“ im Feedback die Unterpunkte

- a) Motivation (Hattie & Timperley 2007: 90ff.) und
- b) Wie wird das Lernen selbst gesteuert? (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

Bezug nehmend auf Punkt a) wurden im untersuchten Feedback meist neutrale Einschätzungen der gegebenen Dolmetschleistung gegeben. Fast nie wurde dabei auf die Studierenden persönlich eingegangen. Auch Einschätzungen des Lernfortschritts (vgl. Kapitel 3.2.2.2), die motivierend wirken können, wurden nur selten gegeben.

Folgender Kommentar kann hingegen klar als Motivation eingeschätzt werden:

I mean you know you are in your early 20's and you work in adult education teaching English to people in what is to you a foreign country while also doing a degree. You have all the reasons to be one of the most assertive people here. Do it! (LV3: L2: 1296-1298)

Auf Punkt b) wurde im untersuchten Feedback nicht direkt eingegangen. Hinweise über den Umgang mit der Aneignung der Dolmetschkompetenz könnten die Studierenden aus Bemerkungen zum Lernfortschritt, zu besonders gelungenen Lösungen oder zur Anzahl der Fehler ableiten. Beispielsweise zeigt folgende Bemerkung Verständnis für Fehler und kann als positiver Hinweis auf den Umgang mit dem Lernprozess gedeutet werden: „[...] natürlich auch die Sprachbarriere ist noch größer da mit hier Drittsprachen arbeiten ist natürlich wirklich schwierig.“ (LV1: L2: 269-270)

3.2.2.5 Inhalt: Informativ – Selbst

Nach dem Analysemodell wird unter E: Ebene „Selbst“ im Feedback folgender Punkt untersucht:

- a) Kommentare, die auf die Person selbst und nicht auf die Aufgabe bezogen sind (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

Von dieser Art von Feedback wird in der Literatur meist abgeraten, da sie von der Lösung der eigentlichen Aufgabe ablenkt und nicht lernförderlich ist (vgl. Kapitel 1.2.2.3). Im untersuchten Feedback kommen keine Beispiele für diese Kategorie vor.

3.2.3 Wahrnehmung des Feedbacks

Im Analysemodell beinhaltet die Kategorie F: Adressatengerechtigkeit des Feedbacks folgende Punkte:

- a) Anpassung des Feedbacks an den Empfänger (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88)
- b) Reaktion des Empfängers auf das Feedback (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88)

Im Interaktionalen Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback von Strijbos und Müller (2014: 88; vgl. Kapitel 1.2.2.2) wird dargestellt, dass der Sender eine Vorstellung vom Empfänger hat und das Feedback für die Person anpassen kann, um eine gewünschte Reaktion zu erzielen.

Das analysierte Feedback wurde insgesamt von allen feedbackgebenden Personen höflich und in neutralem Ton übermittelt und kann als konstruktive Kritik verstanden werden. Bei Feedback, in dem Fehler angesprochen werden mussten, wurde besonders darauf geachtet, die Feedback-Botschaft vorsichtig zu übermitteln. Zu Beginn des Feedbacks wurde oft ein Überblick über die Anzahl der Fehler gegeben, wobei meist betont wurde, dass es sich nur um wenige Punkte handelt. Wenn Fehler angesprochen wurden, dann wurde häufig besonders betont, dass es sich nur um Feinheiten handelt. Beides schwächt eine mögliche negative Interpretation der danach genannten Fehler ab. Gleichzeitig kann es als motivierend wahrgenommen werden, da solche kleinen Fehler bei der nächsten Dolmetschung leicht zu vermeiden sind.

Nach (Strijbos & Müller 2014: 88) kann Feedback vom Empfänger jedoch aufgrund von persönlichen Faktoren anders wahrgenommen werden, als vom Sender intendiert. Im Modell von Strijbos und Müller wird ebenso deutlich, dass die FeedbackgeberInnen an der Reaktion der Studierenden erkennen, wie das Feedback aufgenommen wurde.

Die Reaktion der Studierenden war im untersuchten Material ausschließlich neutral oder positiv. Sie antworteten während des Feedbacks teilweise kurz auf Fragen, wiederholten ein Wort für die richtige Aussprache, lachten, machten zustimmende Laute wie „hmm“, „Ah ok“ oder „ja“ oder gaben eine kurze Antwort wie „Ok sure, good ideas.“ (LV3: S7: 1378) und einige Studierende bedankten sich am Schluss (LV1: S2: 302; LV1: S3: 449; LV3: S3: 686; LV3: S5: 1000; LV3: S6: 1157).

Zweimal gaben Studierende eine Erklärung für Passagen ihrer Dolmetschung, die im Feedback besprochen wurden. Eine solche Erklärung kann in bestimmten Fällen als Rechtfertigung gedeutet werden, wie möglicherweise in folgendem Beispiel: „Because I didn't want to express that they are part of the family.“ (LV4: S1: 392)

Sie kann aber auch zum Spezifizieren der Schwierigkeit in der Dolmetschung beitragen, wie in folgendem Beispiel, wo überlegt wurde, ob es sich um eine Interferenz handelte, als eine Studentin im Englischen „it“ für „das Kind“ im Deutschen sagte. „I think it was just the German. Like because of what I said it. It was just coming it.” (LV3: S11: 490) In diesem Fall konnte die Erklärung dazu beitragen, genauer einzugrenzen, woran die Person in Zukunft arbeiten könnte und war durchaus im Sinne lernförderlichen Feedbacks.

3.3 Vergleich der Analyseergebnisse mit Ergebnissen der Interviewstudie von Staudacher (2016)

Im folgenden Kapitel sollen ausgewählte Punkte aus Staudacher (2016) gezeigt und mit den Ergebnissen der Fallstudie dieser Arbeit verglichen werden. Die in der Interviewstudie von Staudacher gewonnenen Einblicke in die subjektive Wahrnehmung von Feedback kann so, am Beispiel der Fallstudie in dieser Arbeit, mit der gängigen Feedback-Praxis verglichen werden. Es wird dabei auf die Form des Feedbacks, die Verwendung von Bewertungsrastern, die Nennung positiver Aspekte, Formulierungen und Objektivität, das Geben von Lösungsansätzen, Peer-to-Peer-Feedback, problematische Rahmenbedingungen für das Geben von Feedback im Unterricht und die Ausführlichkeit des gegebenen Feedbacks eingegangen.

3.3.1 Form des Feedbacks

Aus den Interviews mit Lehrenden am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien aus Staudacher (2016) geht hervor, dass Feedback im Unterricht fast immer mündlich gegeben wird und es sich an „einzelne Studierende“ (Staudacher 2016: 59) direkt richtet, aber von der Gruppe gehört wird. Nur eine der befragten Lehrenden nennt im Feedback nie Namen, sondern richtet es an die ganze Gruppe und gibt nur einmal pro Semester personenbezogenes Feedback. Unter vier Augen wird Feedback nach Angabe der Lehrenden nur gegeben, „wenn es um heikle Themen, wie um die Eignung für das Studium geht“ (Staudacher 2016: 60). Die befragten Studierenden geben zur Form des Feedbacks an, „dass ihnen mündliches Feedback lieber ist, als schriftliches“ (Staudacher 2016: 87). Die Vorteile, die dafür genannt werden, sind, dass mündliches Feedback „unmittelbar nach der Leistung“ (2016:87) gegeben wird, wo einem die Dolmetschung, auf die sich das Feedback bezieht, noch gut im Gedächtnis ist. Außerdem können die Studierenden auf mündliches Feedback direkt reagieren und Rückfragen stellen. Da schriftliches Feedback zeitverzögert gegeben wird, ist es schwerer, sich

an die jeweilige Dolmetschung zu erinnern und gegebenenfalls auf das Feedback zu reagieren (vgl. Staudacher 2016: 87).

Die Lehrenden teilen diesbezüglich weitgehend die Meinung der Studierenden und geben ebenfalls Gründe dafür an, warum sie nur wenige Male pro Semester schriftliches Feedback geben. Die genannten Gründe sind:

[...] der hohe Arbeitsaufwand, die erschwerte Möglichkeit der Studierenden, Rückfragen zu stellen bzw. auf das Feedback unmittelbar zu reagieren [...] und dass die Dolmetschleistung bei mündlichem Feedback unmittelbar nach der Leistung allen Beteiligten noch frisch in Erinnerung ist, während dies bei schriftlichem Feedback nicht der Fall ist. (Staudacher 2016: 61)

Somit stimmen die Meinungen der Lehrenden und Studierenden bezüglich der Form des Feedbacks in den meisten Punkten überein.

Zu dem Punkt, dass auch personenbezogenes Feedback meist vor der Gruppe gegeben wird, äußern sich die Studierenden ausschließlich positiv. Ein Vorteil, der mehrmals genannt wird ist, „dass man auch aus den Fehlern der anderen lernen kann, da man selbst oft ähnliche Fehler macht.“ (Staudacher 2016: 91)

In den beobachteten Unterrichtseinheiten wurde Feedback immer mündlich, direkt nach der jeweiligen Dolmetschung an eine bestimmte Person gegeben. Es wurde also von der ganzen Gruppe gehört, was die Studierenden nach Staudacher als positiv einschätzen. Auch, dass Feedback mündlich gegeben wird, bevorzugen nach Staudachers Untersuchung sowohl Lehrende als auch Studierende aus dem Grund, dass sich dabei noch besser an die Dolmetschleistung erinnert werden kann. Im untersuchten Unterricht konnten die Feedbackgebenden sich teilweise noch an den genauen Wortlaut der Dolmetschung erinnern und konnten im Feedback gezielt darauf eingehen. Bei schriftlichem Feedback wäre es sicher nicht möglich, sich noch an alle Details zu erinnern bzw. sie während der Dolmetschung, rechtzeitig zu notieren. Zudem können die Studierenden mehr aus dem Feedback lernen, wenn sie sich noch detailliert an ihre eigene Dolmetschung erinnern.

Im Unterricht hatten die Studierenden die Möglichkeit direkt auf das Feedback zu reagieren. Die Reaktion der Studierenden fiel immer positiv aus, einige Male wurden Wörter für die richtige Aussprache wiederholt oder kurze Fragen beantwortet (vgl. Kapitel 3.2.3). Eine Studentin erklärte z. B. warum sie eine bestimmte Formulierung gewählt hat: „Because I didn't want to express that they are part of the family.“ (LV4: S1: 393)

Es ist auch möglich, Unklarheiten zu beseitigen wie z. B. zum Thema Benimmregeln zu Tisch:

L2: Ach, war die ältere oder die jüngere Tochter, die, die immer Essen verschiebt?
L1: Die Ältere. (S3: Die Ältere.) L2: Ah ja, war die Ältere. Ah ja ok, weil das habe ich nicht ganz mitbekommen und deswegen habe ich das markiert, aber war ja alles richtig. Sehr schön.
(LV1: L2: 409-415)

Insgesamt war die Reaktion der Studierenden auf das Feedback sehr positiv und die meisten bedankten sich am Schluss dafür.

3.3.2 Im Feedback angesprochene Aspekte

Was die im Feedback angesprochenen Kategorien betrifft, so gibt es keine bestimmte „Gruppe von Aspekten“ (Staudacher 2016: 60), auf die sich die Lehrenden ihren eigenen Angaben zufolge besonders konzentrieren. Mehr als die Hälfte der Studierenden kritisiert jedoch, „dass das Feedback oft einseitig gestaltet ist, sprich, dass darin auf bestimmte Aspekte eingegangen wird, während andere gar nicht zu [sic] Sprache kommen.“ (Staudacher 2016: 87)

ST8: Manchmal bezieht sich das Feedback nur auf inhaltliche Auslassungen, die man gemacht hat. Dinge wie Ausdruck und Intonation kommen oft gar nicht zu [sic] Sprache. Aber das wäre genauso wichtig. (2016: 87)

ST11: Manche Lehrenden geben ausschließlich Feedback zu Sprache und Inhalt. Sie gehen so gut wie gar nie auf Dolmetschtechnik und Präsentation ein. Es wäre auch oft gut, mehr Feedback über die Stimmführung zu bekommen. (2016: 87)

Obwohl die Lehrenden angeben, keine bestimmte „Gruppe von Aspekten“ (Staudacher 2016: 60) zu haben, auf die sie sich konzentrieren, hat die Fallstudie gezeigt, dass sprachliche Aspekte bei weitem am häufigsten im Feedback angesprochen wurden. Damit kann die Einschätzung der Studierenden bestätigt werden. Am zweithäufigsten wurden inhaltliche Aspekte angesprochen. Präsentation und gerade beim Dialogdolmetschen auch Dolmetschtechnik kamen nur selten vor.

3.3.3 Verwendung von Beurteilungsrastern

Die Lehrenden wurden befragt, ob sie Beurteilungsraster, wie zum Beispiel den Bewertungsbogen für den Einstellungstest der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission SCIC (Behr 2015: 205) oder den Bewertungsbogen vom FTSK der Universität Mainz (Behr 2015: 206; vgl. 2.2.4) zum Feedback-Geben im Unterricht verwenden, wo zu vorgegebenen Kategorien kurze Bemerkungen geschrieben werden können. Die Antworten zeigen nach Staudacher, dass nur „wenige Lehrende“ (2016: 62) ein solches Bewertungsraster verwenden. Einige schreiben aber, ohne Bewertungsraster „einen kurzen,

allgemeinen, schriftlichen Kommentar zu der dargebotenen Dolmetschleistung” (2016: 62), um die Aspekte festzuhalten, die später im Feedback angesprochen werden sollen (vgl. Staudacher 2016: 62).

Die Gründe, warum sich viele Lehrende gegen ein Beurteilungsraster entscheiden werden in den folgenden Kommentaren deutlich:

LP3: Für mich wäre so ein Raster maximal eine kleine Stütze...aber ich werde mich sicher nicht sklavisch an ein Raster halten, wenn ich einfach das, was ich mir denke, sagen kann. Es geht mir bei Feedback eher um eine spontane Reaktion auf eine Leistung. Das ist mündlich viel natürlicher möglich als mit einem Beurteilungsraster. (2016: 62)

LP9: Schriftliche Beurteilungsraster finde ich ein bisschen problematisch. Manche verwenden ja diese EU-Marking-Criteria. Aber die sind ja für Anfänger total ungeeignet meiner Meinung nach. (2016: 62)

LP11: Wenn man jetzt stur etwas in eine Tabelle einträgt, dann ist das glaube ich nicht so hilfreich. Am besten ist, man hört einfach zu und sagt, was einem auffällt. Dann konzentriert man sich auch besser als Zuhörer, als wenn man sich darauf konzentrieren muss, etwas richtig in eine Tabelle einzutragen. (2016: 62)

Von den befragten Studierenden erwähnt niemand den Gebrauch von Beurteilungsrastern. In Zusammenhang mit der schwankenden Feedback-Qualität, die stark von der Lehrperson abhängig zu sein scheint, wünschen sich einige aber ein „gemeinsames einheitliches Feedbackkonzept“ unter den Lehrenden (Staudacher 2016: 95).

ST7: Ich verstehe nicht, warum die Lehrenden untereinander keine gemeinsame ‚Feedback-Strategie‘ ausarbeiten. Es gibt so große Unterschiede, was die Qualität und Quantität von Feedback angeht [sic], und das ist schade. Eventuell könnten sich die Lehrenden dahingehend ein bisschen austauschen. Ich bin mir sicher, dass einige von ihnen gute Anregungen von Kollegen bekommen würden. (2016: 95)

ST12: Es wäre glaube ich für alle Beteiligten besser, wenn das Feedback in den Lehrveranstaltungen ein bisschen einheitlicher gestaltet wäre. Weil dann könnte man eventuell diese extrem gegensätzlichen Feedbackerfahrungen, welche Studierende mit unterschiedlichen Lehrenden machen, ein bisschen reduzieren. (2016: 95-96)

Im beobachteten Unterricht schien keine/r der Lehrenden ein Bewertungsraster zu verwenden. Da in LV 3 die Studierenden angeleitet wurden, ihren KollegInnen Feedback zu geben, wurde explizit erwähnt, dass sich dieses Mal nicht auf die üblichen Kategorien Inhalt, Sprache und Präsentation konzentriert werden sollte, sondern speziell auf die vorher angegebenen Ziele der Dolmetschenden.

Last week you were asked to please feedback yourself and also your colleagues last week on well you already know what we usually focus on: content, language and presentation. [...] Pick out one or maximum two aspects of the feedback that you got to focus on today. (LV3: L1: 2-5)

Aus Bemerkungen wie „as far as English is concerned, I only wrote one thing down.” (LV1: L1: 150) konnte geschlossen werden, dass sich alle Lehrenden während der Dolmetschungen Notizen machten. Auch wenn die Lehrenden möglicherweise ein Bewertungsraster im Kopf hatten, erschien das Feedback immer als spontane Reaktion auf die Aspekte, die ihnen am meisten aufgefallen waren. Ein Bewertungsraster könnte helfen, die Aufmerksamkeit mehr auf Kriterien der Präsentation zu lenken, die beispielsweise im Feedback unterrepräsentiert waren. Speziell im Dialogdolmetschunterricht würde sich eine gesonderte Kategorie für Dolmetschtechnik für den dialogischen Modus anbieten. So könnte gewährleistet werden, dass das Feedback alle Aspekte einer Dolmetschung beinhaltet.

3.3.4 Nennung positiver Aspekte

Als ein wichtiger Bestandteil idealtypischen Feedbacks wird von mehreren Lehrenden genannt, dass auch positive Aspekte im Feedback angesprochen werden sollten (vgl. Staudacher 2016: 63). Die Kommentare der Lehrenden dazu sind unter anderem: „LP6: Gutes Feedback sagt auch, was gut läuft. Nicht nur, was schief läuft. Lob ist ein wichtiger Ansporn.” (2016: 63) oder „LP9: Man sollte sehr wohl herausstreichen, was gut gelaufen ist. Auf dem kann man dann aufbauen.” (2016: 63). Eine Lehrperson räumt ein:

LP12: Lernförderlich ist es [...] nur dann, wenn man den Studenten auch sagt, dass sie sich auf dem richtigen Weg befinden. Und wenn dies nicht der Fall ist, dann muss man im Feedback dabei unterstützen, sie auf den richtigen Weg zum Erfolg zu bringen. (2016: 63)

Unter den Studierenden sind sich sogar alle Befragten darin einig, dass im Feedback sowohl positive als auch negative Aspekte einer Dolmetschung angesprochen werden sollten (vgl. Staudacher 2016: 85). Die Studierenden bemerkten dazu unter anderem: „ST6: Das Feedback-Sandwich ist ideal. Zuerst sollte man etwas Positives sagen. Dann anführen, was nicht passt und weshalb. Und abschließend sollte man wieder etwas Positives sagen.” (2016: 85) oder „ST11: Ich will sowohl über meine Fehler informiert werden als auch über Dinge, die mir schon gut gelungen sind.” (2016: 86)

Es wird zudem gesondert noch einmal als „Feedback-No-Go” (Staudacher 2016: 96) genannt, dass Feedback nicht nur negative Aspekte enthalten sollte, sondern auch positive Punkte angesprochen werden sollten. (vgl. Staudacher 2016: 97). Dazu bemerken die

Studierenden: „ST2: Feedback sollte nicht ausschließlich negative Punkte auflisten. Es sollte schon auch gesagt werden, was schon gut geht.“ (2016: 97) und „ST5: Es ist nicht sehr förderlich, wenn man ausschließlich hört, was alles schiefgegangen ist. Es motiviert viel mehr, wenn man auch Lob erhält über Aspekte, die man schon gut bewältigen kann.“ (2016: 98)

Ähnlich wird von mehr als der Hälfte der Studierenden angegeben, dass sie Lob im Feedback als hilfreich empfinden (vgl. Staudacher 2016: 85). Kommentare dazu sind beispielsweise: „ST2: Also, Feedback, in dem mir gesagt wird, was ich schon gut kann, das finde ich gut. Ich will auch wissen, was ich nicht gut kann. Das ist schon klar. Aber vor allem will ich wissen, was schon gut läuft.“ (2016: 85) oder „ST3: Feedback ist für mich lernförderlich, wenn ich darin unter anderem gelobt werde. Lob motiviert mich am meisten.“ (2016: 85)

Im analysierten Feedback fällt auf, dass insgesamt deutlich mehr negative Aspekte genannt wurden, als positive. Zu einigen Dolmetschungen wurde sogar ausschließlich negatives Feedback gegeben.

In nur einem Viertel der Dolmetschungen wurden Aspekte als *Besonders gelungene Lösungen* gelobt. Dabei ist anzumerken, dass nie etwas gesondert als *Weniger gelungene Lösungen* hervorgehoben wurde und teilweise gelungene Aspekte bestätigt wurden, ohne explizit zu loben. Die Nennung von Fehlern überwiegt dennoch deutlich im Vergleich zu Lob von richtigen Lösungen. In LV 4 wurden die Textpassagen im Feedback noch einmal von vorne besprochen und richtige Lösungen genannt und bestätigt, ohne besonders zu loben. Beispiele dafür sind: „In the past we thought was good, we very good. Or you could say it was thought, right? It was thought that. Or it was believed, whatever. We thought was very good, right?“ (LV4: L1: 114-116), „Yeah you are right kindergarten, Kita, that's the German word for kindergarten. And you said primary school. That's also fine.“ (LV4: L1: 128-129) oder „Ok right. Headache, stomachache is fine. That was very good.“ (LV4: L1: 159-160)

In LV 2 gab es gar kein positives Feedback und in LV 1 wurde nur einmal ein Aspekt als besonders *Gelungene Lösung* gelobt. Das meiste positive Feedback gab es in LV 4, wo speziell auf die von den Studierenden vorher genannten Ziele eingegangen werden sollte. Dadurch waren die Lehrenden und Studierenden dazu angehalten, jedes der Ziele zu besprechen und positives Feedback zu geben, wenn das Ziel erreicht wurde. Mit zwei klar definierten Zielen pro Dolmetschung ist es zudem leichter, sie zu erreichen und somit positives Feedback zu bekommen.

Eine häufig gegebene allgemeine Einschätzung der Dolmetschung am Anfang und oder Schluss des Feedbacks kann auch bestätigend wirken, nennt aber keine bestimmten Aspekte der jeweiligen Leistung. Teilweise wurde bestätigt, dass es an einer Dolmetschung nichts zu kritisieren gab: „Also die ersten 4-5 Gesprächseinheiten habe ich tatsächlich gar nichts ist mir da aufgefallen was man irgendwie bemängeln könnte und dann später fehlten so Kleinigkeiten” (LV1: L2: 139).

Solche Aussagen deuten darauf hin, dass das einzige, worauf bei der Einschätzung von Dolmetschungen geachtet wird, negative Aspekte sind. Da die Studierenden, ihren eigenen Angaben zufolge, Lob im Feedback als hilfreich empfinden, könnte es ihnen helfen, wenn positive Aspekte im Feedback mehr betont würden. Schließlich ist es nicht nur wichtig, zu erfahren, welche Fehler bei zukünftigen Dolmetschungen vermieden werden sollten, sondern auch, was beibehalten werden kann. So kann verhindert werden, dass bereits gelungene Aspekte wieder aufgegeben werden und stattdessen können gelungene Aspekte durch Bestätigung gefestigt werden.

3.3.5 Objektivität der Formulierung

Nach Staudacher bemerken viele Lehrende, dass Feedback „objektiv formuliert” (Staudacher 2016: 64) werden sollte und sich nicht auf die Person der FeedbackempfängerInnen beziehen darf (vgl. 2016: 64). Das entspricht den Ergebnissen der Studie von Hattie & Timperley (vgl. 1.2.2.3), die explizit darauf hinweisen, dass Feedback der Ebene Selbst weniger hilfreich ist, da es die Aufmerksamkeit auf Merkmale der Person lenkt und somit von der Erfüllung der Aufgabe ablenkt (Hattie & Timperley 2007: 90ff.). Die Kommentare der Lehrenden dazu sind beispielsweise: „LP2: Es sollte niemals auf die persönliche Ebene gehen.” (Staudacher 2016: 64), „LP7: Man sollte versuchen, die Leistung gesondert von der Person zu betrachten.” (2016: 64) und „LP12: Gutes Feedback konzentriert sich meines Erachtens lediglich auf die Leistung und nicht auf den Menschen, welcher hinter dieser Leistung steht.” (2016: 64)

Als Antwort auf die Frage nach „Feedback No-Gos“ (Staudacher 2016: 80) gehen die meisten Lehrenden speziell auf die Wortwahl ein und weisen darauf hin, dass Feedback niemals beleidigend oder einschüchternd sein sollte (vgl. Staudacher 2016: 80).

LP2: Im Feedback sollten auf keinen Fall Aussagen fallen wie: ‚Sie können nicht dolmetschen‘. Oder: ‚Sie können die Sprache nicht‘. Dies bedeutet nicht, dass man keine Kritik üben darf, aber es kommt darauf an, wie man eine Feedbackbotschaft sprachlich verpackt. Man kann ja sagen: ‚Sie können die Sprache zu wenig.‘ ;Sie müssen da noch viel aufholen.‘ Aber einfach nur zu sagen: ‚Sie können das nicht.‘ ‚Sie können nicht

dolmetschen.‘ ,Sie können die Sprache nicht.‘ Oder: ,Sie sind zu blöd.‘ Das geht nicht. Ich glaube das sagt auch niemand. Hoffentlich. (2016: 81)

LP6: Man hört leider hin und wieder von Feedback, das wirklich auf eine persönliche Eigenschaft abzielt und das geht überhaupt nicht. Kritisches Feedback zu einem Akzent oder einer regionalen Färbung – natürlich kann man das auch ansprechen, aber das muss dann so formuliert werden, dass es nicht als persönlicher Angriff auf die Persönlichkeit bezogen wird oder verstanden wird. So soll es nicht sein. (2016: 81)

LP12: Ich finde, jegliche Art von Absolutansagen haben im Feedback nichts verloren. Zum Beispiel: ,Sie werden nie dolmetschen lernen.‘ Oder: ,Mit dieser Stimme werden Sie nie Dolmetscherin werden.‘ Alles, was jemanden persönlich angreift, hat im Feedback nichts zu suchen. Eigentlich alles, was extrem entmutigend ist, hat keinen Platz im Feedback. (2016:81)

Die Studierenden merken ebenfalls an, dass Feedback objektiv formuliert sein sollte und teilen somit die Meinung der Lehrenden (vgl. Staudacher 2016: 100). Die Bemerkungen der Lehrenden dazu sind: „LP2: Es sollte niemals auf die persönliche Ebene gehen.” (2016: 64), „LP7: Man sollte versuchen, die Leistung gesondert von der Person zu betrachten.” (2016: 64) und „LP12: Gutes Feedback konzentriert sich meines Erachtens lediglich auf die Leistung und nicht auf den Menschen, welcher hinter dieser Leistung steht.” (2016: 64)

Passend zu diesem Thema wird von den Studierenden laut Staudacher „vermehrt angesprochen” (Staudacher 2016: 95), dass im Unterricht Feedback beobachtet wurde, das nicht sensibel genug formuliert war. Dieser Punkt wurde als Beispiel für „problematische verbesserungswürdige Aspekte” (2016: 94) des Feedbackgebens genannt.

ST3: Ich glaube, vielen Lehrenden ist es gar nicht bewusst, dass sie mit ihrem oftmals unsensiblen Feedback auch Schaden anrichten können. Manche kritisieren ständig und geben keine Verbesserungsvorschläge. (2016: 95)

ST5: Ich kann mich noch immer mit Schrecken an ein einschneidendes Feedback-Erlebnis aus dem ersten Semester erinnern. Mir wurde lediglich folgendes Feedback hingeknallt: ,Das war jetzt nichts.‘ Und das war das [sic] einzige Kommentar zu meiner Dolmetschleistung. Es gab auch keine Begründung. Da war ich schon sehr verzweifelt. (2016: 95)

ST7: Es gibt Lehrende, welche glaube ich nicht so ganz verstanden haben, dass Feedback dazu dienen sollte, uns zu unterstützen und nicht, um uns vollkommen zu demotivieren. (2016: 95)

Die Kategorie Selbst von Hattie & Timperley (2007: 90ff.) beinhaltet, wie in Kapitel zwei bereits erwähnt, Bemerkungen, die auf die FeedbackempfängerInnen persönlich und nicht auf

die Aufgabe bezogen sind. Von dieser Art von Feedback wird meist abgeraten, da sie von der Lösung der eigentlichen Aufgabe ablenkt (vgl. Kapitel 1.2.2.3). Im untersuchten Feedback kommen keine Bemerkungen vor, die sich statt der Dolmetschung auf persönliche Eigenschaften einer Person beziehen. Beim Feedback-Geben wurde ausführlich auf jede einzelne Dolmetschung eingegangen. So konnte es nicht zu solchen knappen Aussagen, wie „Das war jetzt nichts.“ (Staudacher 2016: 95) o. ä. kommen. Insgesamt wurde das Feedback wertschätzend formuliert. Niemand wurde persönlich beleidigt und negative Aspekte wurden in einem neutralen Ton angesprochen. Insgesamt waren die Reaktionen der Studierenden auf das Feedback, ihren Kommentaren und, wo möglich, ihren Gesichtsausdrücken nach zu urteilen, ebenfalls neutral und zum Teil positiv. Es sind keine negativen Reaktionen auf Feedback aufgefallen. Im Gegenteil bedankten Studierende sich einige Male am Schluss für das Feedback.

3.3.6 Vorgabe von Lösungsansätzen

Die befragten Lehrenden weisen laut Staudacher „auffallend oft“ (Staudacher 2016: 64) darauf hin, „dass gutes Feedback Lösungsmöglichkeiten vorgibt“ (2016: 64) und dass es die Studierenden im besten Fall darauf hinweist, „welche Schritte sie konkret einleiten können, um sich zu verbessern.“ (2016: 64)

LP1: Wünschenswerterweise sollte es [Feedback] Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. (2016: 64)

LP9: Lernförderlich wäre es vor allem dann, wenn die Studenten neben dem ‚Was‘ auch das ‚Wie‘ beantwortet bekämen. Also quasi, dass man ihnen irgendwie sagt, wie sie an ihren Schwachstellen arbeiten können. (2016: 64)

LP7: Feedback sollte auf keinen Fall eine reine Fehlerauflistung sein. Es reicht nicht, wenn man den Studierenden eine Aufzählung ihrer Fehler vorliest. Das bringt nichts. Sie müssen ja wissen, warum etwas falsch ist und wie sie sich verbessern können. (2016: 82)

Zu diesem Punkt bemerken die meisten Studierenden jedoch, „dass es zwar gut ist, über die eigenen Fehler in Kenntnis gesetzt zu werden“ (Staudacher 2016: 87), aber es fehlt ihnen oft eine „Anleitung, wie man gezielt an diesen Fehlern arbeiten kann“ (2016: 87), sodass sie sich verbessern können (vgl. Staudacher 2016: 87). Obwohl die Lehrenden wissen, dass Lösungsansätze den Studierenden helfen würden, scheint es hier an der Umsetzung zu mangeln. Einige Studierende bemerken dazu:

ST1: Es wäre wirklich wichtig, dass man regelmäßig konkrete Verbesserungsvorschläge bekommt. Ich weiß alleine meist nicht, wie ich konkret im autonomen Üben an meinen Fehlern arbeiten kann. (2016: 88)

ST5: Tipps vonseiten der Lehrenden bekommt man nur ganz selten, obwohl das eigentlich sehr wichtig wäre. Wie soll man denn alleine wissen, wie man sich verbessern kann? (2016: 88)

ST12: Ich bräuchte viel öfter eine Anleitung für das selbstständige Üben daheim. Ich kann zwar im stillen Kämmerchen vor mich hin dolmetschen. Aber wenn ich nicht weiß, worauf ich gezielt achten soll, bringt mir das recht wenig. (2016: 88)

Dieser Punkt wird sogar noch einmal unter „Feedback No-Gos“ (Staudacher 2016: 96) genannt. Mehr als die Hälfte der Studierenden bemerkt, „dass Feedback Anleitungen und Anregungen zur Verbesserung der Leistung beinhalten sollte“ (Staudacher 2016: 98).

ST1: Wie soll ich alleine wissen, wie ich an einem Problem beim Üben arbeiten kann? Da braucht man schon eine kompetente Anleitung. (2016: 98)

ST3: Ich finde, im Feedback sollte auch immer ein Verbesserungsvorschlag enthalten sein. Die Lehrenden sollten uns mehr Tipps für das eigenständige Üben außerhalb des Unterrichts geben. (2016: 98)

ST12: Es wäre sehr wichtig, dass man im Feedback auch gesagt bekommt, wie man sich konkret verbessern kann, sprich was man beim eigenständigen Üben beachten sollte. (2016: 98)

Im Vergleich zu den im Feedback genannten Fehlern, wurden im beobachteten Unterricht nur wenige Lösungsansätze gegeben (vgl. Kapitel 3.2.2.2). Teilweise betreffen sie den Umgang mit grammatikalischen Unterschieden in der Ausgangs- und Zielsprache, wie in folgenden Beispielen: „So yeah, the first part is the children show in principle stress reactions. Maybe you could say instead of saying zeigen eine Reaktion, you could just use Reaktion as a verb. They react to stress, right, exactly“ (LV4: L1: 49-51) oder „After all the situation for them is not really. You said assessable. Not assessable, but maybe use the able part of assessable and turn it into a can formulation, right? They cannot really assess the situation perhaps.“ (LV4: L1: 57-59)

Beispiele für den Umgang mit der Gesprächsführung speziell beim Dialogdolmetschen sind: „One way to not do this is I think you could also say also der Vater sagt ich datatatata. Die Mutter sagt Ich datatatata. You know just imagine the inverted commas and just say it in first language just say who said it.“ (LV3: L1: 1152-1154) oder „I would probably have handled it similarly and I would probably have said: They were just arguing, would you like to know the details about the argument.“ (LV3: L1: 303-305) Einmal wurde auch ein Hinweis zur Präsentation gegeben: L1: „One way of sounding more confident by lowering your voice. You just sound more credible.“ (LV3: L1: 1178-1179)

In LV 2 wurden allerdings im Feedback gar keine Lösungsansätze gegeben und in LV 1 wurde nur ein Vorschlag genannt. Die Lösungsansätze in LV 4 betreffen ausschließlich die Übertragung von grammatikalischen Strukturen oder von Konzepten in die Zielsprache. Nur in LV 3 wurden Hinweise zum Umgang mit der Gesprächskonstellation beim Dialogdolmetschen oder zum Verhalten vor und während der Dolmetschung gegeben. Dieses Ungleichgewicht bestätigt den Wunsch der Studierenden nach mehr Lösungsansätzen im Feedback. Mit der Expertise der Lehrenden könnten sie ihre Leistungen gezielter verbessern und, wie oben von Studierenden erwähnt, zu Hause effektiver üben.

3.3.7 Peer-to-Peer-Feedback

Zu Feedback, das sich Studierende gegenseitig geben, gibt es nach Staudacher gemischte Meinungen. Zuerst einmal „äußern sich eindeutig mehr Lehrende positiv zu diesem Thema als negativ“ (Staudacher 2016: 65).

LP1: Mein Feedback ist lediglich meine Meinung zu der Leistung. Es ist aber immer gut, ein breites Spektrum an Meinungen zu hören. Und genau da kommen die Studierenden ins Spiel. (2016: 65)

LP6: Das Studierenden-Feedback ist total wertvoll, da es oft das einzige Feedback ist, was Studierende in einer Unterrichtseinheit bekommen, da ich es im Simultanunterricht nicht immer schaffe, allen Feedback zu geben. (2016: 65)

LP8: Das Feedback der Studierenden ist für mich eine Ergänzung. Denn oft fallen ihnen Dinge auf, die mir gar nicht aufgefallen sind. (2016: 66)

Zwei der befragten Lehrenden sehen Peer-to-Peer Feedback nach Staudacher „sehr kritisch“ und „bezweifeln dessen Sinnhaftigkeit“ (Staudacher 2016: 66).

LP1: Und ich glaube nicht, dass die Studierenden in der Lage sind, sehr effektives und analytisches Feedback zu geben, das wirklich hilfreich ist. Eventuell können die fortgeschrittenen Studierenden ein Basis-Feedback geben, aber zu analysieren, wo die Probleme liegen, ist nicht etwas, wofür sie die nötige Erfahrung haben. (2016: 66)

LP4: Nein, von Peer-to-Peer Feedback halte ich nicht viel. Denn das gibt oft nur böses Blut unter den Studierenden und sonst nichts. (2016: 66)

Andere finden Peer-to-Peer-Feedback nach Staudacher hilfreich, weisen aber auch „auf damit verbundene problematische Aspekte“ hin (2016: 66).

LP2: Prinzipiell finde ich es [Peer-to-Peer Feedback] gut. Aber man muss an manchen Stellen eingreifen, da manche Studierende viel zu streng zueinander sind ... oder aber auch viel zu nett, je nachdem. (2016: 66)

LP8: Am Anfang ist es immer ziemlich schwierig, weil die Studierenden einander

wenig zutrauen und sozusagen immer nur bei sehr positivem, sehr oberflächlichem Feedback bleiben. (2016: 67)

LP12: „Ohne Anleitung meinerseits würde das [Peer-to-Peer Feedback] aber nicht funktionieren. Sonst achten die Studierenden auf teilweise irrelevante Aspekte. (2016: 67)

Auch unter den Studierenden gibt es zu Peer-to-Peer-Feedback „gemischte Meinungen“ (Staudacher 2016: 91). Die meisten Studierenden sehen es als wertvoll und lernförderlich an, wie folgende Bemerkungen zeigen:

ST3: Ja, das [Peer-to-Peer Feedback] finde ich wichtig, weil die Studierenden, die mir Feedback geben, mir vielleicht auch sagen können: ‚Ich habe dieselbe Erfahrung gemacht wie du, ich mache dieselben Fehler wie du.‘ Das heißt, es gibt dann wieder diese Motivationskomponente, die dazu führt, dass man sich denkt: ‚Ok, ich bin nicht die Einzige, die das Problem hat. Es gibt auch noch andere.‘ (2016: 91)

ST5: Ich finde gegenseitiges Feedback auf jeden Fall total wichtig, weil ja auch die anderen mit ganz anderen Schwächen und Stärken ausgestattet sind als man selbst und einem Dinge sagen können, die sie total toll finden, die man selber an sich gar nicht merkt. Oft ist einem gar nicht bewusst, dass man da und da wirklich eine Stärke hat. Und ebenso können sie auf deine Schwächen hinweisen. (2016: 91)

ST7: Ich finde es [Peer-to-Peer Feedback] praktisch, weil Mitstudenten in derselben Situation stecken wie man selbst. Wenn sie einen Fehler selbst schon gemacht haben und herausgefunden haben, wie sie ihn ausmerzen können, können sie ihre Erfahrung weitergeben. Man steckt mehr oder weniger in derselben Lernphase. Insofern glaube ich, kann man schon davon profitieren, wenn man sich im Feedback austauscht. (2016: 91f.)

Kritisch sehen Peer-to-Peer-Feedback z. B. die folgenden Studierenden:

ST8: Ich glaube, dass diesbezüglich [bezogen auf Peer-to-Peer Feedback] eine Kultur herrscht, die nicht unbedingt recht dienlich ist. Unter den Studierenden ist es fast verpönt, Fehler anzusprechen, und dementsprechend ist es fast ein bisschen verschwendete Zeit, weil aus irgendeinem Grund traut es sich niemand, einen Kollegen zu kritisieren. Meistens wird im Unterricht in die Runde gefragt: ‚Hat jemand etwas anzumerken?‘ Dann sagen alle: ‚Nein, es war eh ganz gut.‘ Man wird auch richtig blöd angeschaut, wenn man einmal einem Kollegen ein negatives Feedback gibt. Und ich muss ganz ehrlich sagen, ich finde es nicht zielführend, wenn immer nur diese Wattebäuschchen-Kritik kommt. (2016: 92)

ST12: In jeder Gruppe gibt es so ein paar Kollegen, die nur was sagen, um sich in den Vordergrund zu spielen. Und dann denke ich mir immer: ‚War das jetzt notwendig?‘ Manchmal sind diese Wortspenden dann auch vollkommen unkollegial. Das motiviert dann überhaupt nicht. (2016: 93)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die meisten Lehrenden und Studierenden Peer-to-Peer-Feedback als generell nützlich ansehen. Ein paar Kritikpunkte können dabei mit der richtigen Anleitung vermieden werden. In der Fallstudie wurde nur in einer Unterrichtseinheit (LV 3) Peer-to-Peer-Feedback gegeben. Wie von LP1 und LP8 erwähnt, wurde es auch in dieser Unterrichtseinheit vom Feedback der Lehrpersonen ergänzt. So konnten zu einer Dolmetschung mehrere Meinungen eingeholt und die Leistung von unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden.

Entgegen der Bemerkungen einiger Lehrender war das untersuchte Peer-to-Peer-Feedback durchgehend neutral und wertschätzend formuliert und es floss kein „böses Blut“ (Staudacher 2016: 66). Es war ebenfalls objektiv formuliert und erschien weder zu streng noch beschönigend.

Wie von LP1 erwähnt, kam in LV 3 ein Kommentar im Peer-to-Peer-Feedback vor, der weniger hilfreich erschien:

[...] I focused on the content because that is what you wanted to focus on. And you actually did miss quite a few points. Some were minor ones but some more important ones as well. [...] But I think you always get so round up when you don't get something and then it gets worse. And it is not even that bad in the beginning because it is just a detail and but you still notice and then it gets worse. So maybe try to be more confident. (lacht) (LV3: S8: 1281-1294)

Obwohl die Einschätzung der Dolmetschleistung durchaus angebracht war, kann die Dolmetschende Person mit dem Hinweis „So maybe try to be more confident“ (LV3: S8: 1281-1294) ihre Leistung wahrscheinlich nicht verbessern. Doch auch wenn die Studierenden möglicherweise noch nicht genügend Erfahrung haben, um eine konkrete Lösung eines dolmetschspezifischen Problems anzubieten, können sie eine erste Einschätzung der Leistung geben. Die Lehrenden können diese Einschätzung dann konkretisieren und genauer auf Lösungsansätze eingehen. In LV3 wurde beispielsweise bemerkt, dass in einer Dolmetschung Inhalte fehlten. Die Lehrperson fragte daraufhin, ob es am aktiven Zuhören, an Nervosität, der Notizentechnik oder der Fremdsprachenkenntnis liegen könnte (vgl. LV3: L1: 1332-1339). Der daraufhin vorgeschlagene Lösungsansatz war:

Ok so the solution is this kind of fairly easy. Just really practice note taking. There are tons of podcasts out there a lot of podcasts or interviews [...] Just sit down, listen to podcasts that are interesting to you and take notes. And after each sentence or after each rendition just stop the podcast or the interview, interpret, or even not interpret. Just sit down and take notes while you are listening. (LV3: L1: 1347-1353)

Wie von den Studierenden erwähnt, kann Peer-to-Peer-Feedback auch bestätigend wirken, wenn jemand Verständnis zeigt und angibt, das gleiche Problem zu haben. Auf die Frage, wie während des Dolmetschens Humor besser bemerkt werden kann, antwortete eine Studierende und bezog das Problem dabei auf sich:

What maybe could help is in this case also paying attention to the facial expressions. Cause when people usually make a joke, they tend to kind of smile along with their own jokes. So, if you have a moment to look up from frantically taking notes, which is not always possible for me (kichert) then that sometimes is a clue. (LV3: Sx: 71-74)

Dieses Beispiel zeigt auch, wie Feedback von Studierenden das von Lehrenden ergänzen kann, denn die Lehrperson antwortete darauf: L1: „That is actually a very, very good idea. Thank you. Very obvious too, but I didn't think of it.” (LV3: L1: 76-77)

Die Anmerkungen von ST9 und ST12, dass es oft überflüssige Wortmeldungen bei Studierendenfeedback gibt, konnte in der untersuchten Unterrichtseinheit nicht bestätigt werden. Es wurde sich ausschließlich für konstruktive Kommentare zu Wort gemeldet, was möglicherweise auch an der weniger interaktiven Online-Situation lag.

Die Kritik, dass Peer-to-Peer-Feedback oft zu oberflächlich ist und negative Kritik vermieden wird, kann in der Fallstudie ebenfalls nicht bestätigt werden. Es ist zu vermuten, dass die Anleitung der Studierenden, sich speziell auf die Ziele der jeweils dolmetschenden Person und *Conversation management* zu konzentrieren, geholfen hat, das Feedback konstruktiver zu gestalten. LP12 bemerkte dazu: „Ohne Anleitung meinerseits würde das [Peer-to-Peer Feedback] aber nicht funktionieren.” (Staudacher 2016: 67) Umgekehrt kann Peer-to-Peer-Feedback mit der richtigen Anleitung den Dolmetschunterricht aber durchaus bereichern.

3.3.8 Problematische Rahmenbedingungen für das Feedback-Geben

Mit dem Thema problematische Rahmenbedingungen beim Feedback-Geben im Unterricht haben sich alle Lehrenden beschäftigt. Die meisten weisen darauf hin, dass in den Dolmetschübungen so viele Studierende sind, dass Qualität und Ausführlichkeit des Feedbacks beeinträchtigt werden. Teilweise schaffen es die Lehrenden nicht, einigen Studierenden überhaupt Feedback zu geben, wissen aber nicht, wie sie die Situation ändern können (vgl. Staudacher 2016: 78).

LP5: Oft schaffe ich es manchmal aufgrund des Zeitmangels und der großen Zahl der Studierenden in vielen Fällen nicht, Studierenden überhaupt irgendein Feedback zu geben. Insofern glaube ich, dass manche Studierende nicht zufrieden mit dem Feedback sind. Ich

wüsste aber nicht, wie ich diese Situation ändern könnte. (2016: 79)

LP6: Ich meine, es ist eine Zeitfrage. Ich kann bei 30 Studierenden nicht jedem ein ausführliches Feedback geben. Idealerweise, wenn es kleine Gruppen wären und wenn ich mehr Zeit hätte, ja, dann würde man ihnen Feedback geben, das dann auch motiviert und ihnen zeigt, wie es besser gehen könnte und es gebe [sic] dann mehr Zeit für Lob. Ich sage ihnen manchmal: ‚Gut, wenn ich zu einer Dolmetschung nichts gesagt habe, dann ist das eigentlich etwas Gutes, weil ich mich dann auf die Fehler bei anderen konzentriere.‘ (2016: 79)

LP10: Ohne jeden Zweifel brauchen und verdienen die Studierenden mehr Feedback. Aber leider sind die Gruppen dafür zu groß und die Zeit ist zu knapp. Darauf habe ich aber keinen Einfluss. Ich versuche dennoch mein Bestes. (2016: 80)

„Fast alle Studierenden“ geben nach Staudacher (2016: 94) an, nicht ausreichend Feedback zu bekommen. „Zwei Drittel der Studierenden“ (2016: 94) bemerken, nicht für jede Dolmetschung Feedback zu bekommen. Zwar können sie im Unterricht regelmäßig üben, bekommen aber in manchen Lehrveranstaltungen nur „wenige Male pro Semester Feedback“ (2016: 94) und schätzen diesen Zustand als ungünstig ein. Dazu bemerken die Studierenden: „ST5: Es wäre schön, dass man zu jeder Leistung Feedback bekommt. Aber das ist leider nicht immer der Fall.“ (2016: 94), „ST8: Zwar geben manche Lehrende dreimal pro Semester ausführliches schriftliches Feedback, aber die restlichen Male bekommt man dann gar keines. Das ist suboptimal.“ (2016: 94) oder

„ST2: Es kommt leider sogar vor, dass man in manchen Einheiten gar kein Feedback bekommt. Und das ist ja dann eigentlich total sinnlos. Dolmetschen ohne Feedback kann ich auch isoliert im stillen Kämmerchen. Dazu müsste ich eigentlich nicht an die Uni.“ (2016: 94)

Viele der Studierenden sprechen die gleichen problematischen Rahmenbedingungen wie die Lehrenden an, verstehen aber auch, dass die Situation für die Lehrenden schwierig ist (vgl. Staudacher 2016: 96) und bemerken dazu; „ST5: In bestimmten Sprachen sind die Lehrveranstaltungen zu überfüllt. Die Lehrenden können bei den vielen Studierenden gar nicht jedem Feedback geben. Oder sie geben jedem nur Ein-Wort-Feedback: ‚Gut‘, ‚Schlecht‘.“ (2016: 96), „ST9: Leider sind wir in den meisten Fällen zu viele. Da geht es sich von der Zeit her gar nicht aus, dass jeder Feedback bekommt.“ (2016: 96) oder „ST12: Naja, oft sind wir so viele, dass die Lehrenden es nicht einmal schaffen, jedem, der dolmetscht, zuzuhören. Dementsprechend reduziert fällt dann auch das Feedback aus.“ 2016: 96)

Der sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden bemängelte Punkt, dass Feedback oft zu kurz ausfällt, konnte in den untersuchten Unterrichtseinheiten nicht bestätigt werden. In den aufgenommenen Unterrichtseinheiten wurde allen Dolmetschenden ausführlich

Feedback gegeben. Es konnten allerdings nicht in allen Lehrveranstaltungen alle Studierenden dolmetschen und Feedback bekommen. In LV 1 und LV 2 haben nur 3 bzw. 2 Personen vor der Gruppe gedolmetscht und dafür Feedback bekommen. LV 3 war zeitlich länger als die üblichen 1,5 Stunden, wodurch 8 Studierende dolmetschen konnten. Die beiden weiteren Personen hatten ein Rollenspiel vorbereitet, sollten aber in der nächsten Unterrichtseinheit die Gelegenheit zum Üben bekommen. In LV 4 waren am Tag der Aufnahme nur drei Personen anwesend, die alle mit relativ kurzen Textabschnitten jeweils drei Mal üben konnten. An Tagen, wo mehr Personen anwesend sind, ist das allerdings nicht möglich. Insgesamt hat sich in der Fallstudie ebenfalls gezeigt, dass die Studierendengruppen in den Lehrveranstaltungen zu groß sind oder die Zeit zu knapp ist, um es allen Studierenden zu ermöglichen, vor der Gruppe zu dolmetschen und ausführliches Feedback zu bekommen. Eine Kombination aus mündlichem und schriftlichem Feedback und aus Lehrenden- und Studierenden-Feedback könnte eine Möglichkeit sein, den Unterricht lernförderlicher zu gestalten.

3.3.9 Ausführlichkeit des Feedbacks

Darüber, ob alle Fehler einer Dolmetschung im Feedback aufgelistet werden sollten, sind die Studierenden unterschiedlicher Meinung. Einerseits meint ST11: „Am liebsten hätte ich es, dass jeder einzelne Fehler, den ich gemacht habe, mit mir durchbesprochen wird.“ (Staudacher 2016: 86) und ST4 meint: „Ich halte es nicht für sinnvoll, wenn im Feedback alle Fehler aufgelistet werden. Es ist besser, allgemeiner zu sagen, in welchen Bereichen meine Probleme liegen. Das kann man gegebenenfalls mit Beispielen untermauern.“ (2016: 86)

Die befragten Studierenden geben geschlossen an, „dass Feedback auf keinen Fall zu vage und allgemeine Formulierungen beinhalten sollte.“ (Staudacher 2016: 96) Wie in Kapitel 3.3.6 erwähnt, empfinden die Studierenden Feedback als besonders hilfreich, wenn daraus eindeutig hervor geht, wie sie weiter üben und zukünftige Dolmetschungen verbessern können.

ST3: Es [Feedback] sollte auf keinen Fall zu vage formuliert werden. Ich höre im Unterricht oft Feedback wie: ‚Das war ganz gut.‘ Oder: ‚Das war jetzt so mittelmäßig.‘ Derartiges Feedback bringt einem eigentlich nicht sehr viel, weil man nicht weiß, welche Aspekte schon gut gehen und welche noch verbesserungswürdig sind. (2016: 96)

ST6: Ich bin der Meinung, dass es ein absolutes No-Go bei Feedback ist, wenn es zu allgemein und zu vage formuliert wird. Wenn ich nicht konkret weiß, woran ich arbeiten muss, dann bringt mir das Feedback nur recht wenig. Das kommt leider zu oft vor. (2016: 96f.)

ST11: Es [Feedback] ist oft viel zu unkonkret formuliert und man kann sich oft nichts darunter vorstellen. Das finde ich bei Feedback eigentlich inakzeptabel. Ich muss ja genau

wissen, was nicht gepasst hat und was schon gut geht. Wie kann ich sonst etwas an meiner Leistung ändern? (2016: 97)

Weitere Aussagen, die als wenig hilfreich genannt wurden sind nach Staudacher: „ST5: Ihre Dolmetschung war im Großen und Ganzen ganz in Ordnung.“ (2016: 86); „ST7: Ja, das war ja ganz passabel.“ (2016: 86) und „ST12: Ja, das hat eigentlich gepasst.“ (2016: 86) Eine Lehrperson geht selbst auf diesen Aspekt des Feedbacks ein:

LP11: Man sollte niemals vage im Feedback sein. Damit meine ich Aussagen wie: ‚Ihre Leistung war ja im Grunde ganz passabel.‘ ‚Oder ihre [sic] Dolmetschung war ganz in Ordnung.‘ Man muss konkret sein und sagen, was nicht gepasst hat, warum es nicht gepasst hat, und wenn möglich, wie man daran arbeiten kann. (Staudacher 2016: 82)

Speziell zur Ausführlichkeit des Feedbacks zu sprachlichen Aspekten von Dolmetschungen haben die von Staudacher befragten Lehrenden ebenfalls unterschiedliche Ansätze. Einige geben an, nur die schwerwiegendsten Fehler anzusprechen, aber andere versuchen, jeden einzelnen Fehler zu besprechen (vgl. Staudacher 2016: 60). Ihre Kommentare dazu sind: „LP9: Ich mache sie [die Studierenden] ausschließlich auf jene sprachlichen Fehler aufmerksam, welche für den Zuhörer ein Problem sein könnten. Also auf die, die das Verständnis vonseiten der Zuhörer negativ beeinflussen.“ (2016: 60), „LP11: Ich versuche jeden einzelnen dieser Fehler zu besprechen. Denn oft verbirgt sich hinter einem einzelnen Fehler ein größeres Problem.“ (2016: 60) und „LP12: An sprachlichen Dingen können die Studierenden auch ohne meine Hilfe arbeiten. Der Dolmetschunterricht ist kein Sprachunterricht.“ (2016: 61)

Das analysierte Feedback war insgesamt sehr ausführlich, auch wenn es dabei leicht einer Auflistung von Fehlern gleichen konnte. Alle Lehrenden schienen sich dabei zu bemühen, möglichst genau zu sein. Auch wenn einige angaben, nur anzusprechen, was ihnen auffällt, fiel das Feedback umfassend aus. Bei Dolmetschungen, zu denen mehrere verbesserungswürdige Aspekte angesprochen wurden, konzentrierten sich die Lehrenden auf die wichtigsten Punkte. Bei besonders gelungenen Dolmetschungen wurde aber auch detaillierter auf Feinheiten eingegangen. Vage Aussagen kamen im Feedback nur als Einschätzung am Anfang oder am Schluss vor. Es wurde jedoch nie dabei belassen, sondern immer auch im Detail angesprochen, worin die einzelnen Fehler bestanden.

Die Lehrenden hatten für das Feedback-Geben unterschiedliche Ansätze. In LV 1 und LV 2 wurde allgemein angesprochen, was den Lehrenden am meisten auffiel. In LV 3 wurden zu Beginn des Unterrichts Kriterien festgelegt, auf die sich das Feedback konzentrieren sollte. So konnte besonders ausführlich auf diese Aspekte eingegangen werden. In LV 4 wurde

hingegen nach einer Dolmetschung der ganze Textabschnitt noch einmal besprochen, wobei sowohl gelungene als auch weniger gelungene Lösungen angesprochen wurden.

4 Schluss

In dieser Masterarbeit wurde in einer Fallstudie Feedback im Dialogdolmetsch-Unterricht im Sprachenpaar Deutsch/Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien untersucht. Das Ziel der Untersuchung war es, formale sowie inhaltliche Aspekte von Feedback zu Dialogdolmetschungen im Unterricht herauszuarbeiten und zu beobachten, wie es von den Studierenden wahrgenommen wurde. Der Fokus lag dabei besonders darauf, herauszufinden, auf welche (Qualitäts-) Kriterien sich die Lehrenden im Feedback konzentrierten und inwieweit die Erwartungen der Studierenden erfüllt werden konnten. Mit der Fallstudie sollte ein Einblick in die tatsächliche Feedback-Praxis im Dialogdolmetschunterricht gegeben werden. Die Ergebnisse der Studie wurden zudem mit Ergebnissen einer qualitativen Interviewstudie zur Wahrnehmung von Feedback bei Studierenden und Lehrenden am ZTW von Staudacher (2016) verglichen. Dieser Vergleich sollte eine Einschätzung darüber erlauben, inwieweit das im Unterricht gegebene Feedback der subjektiven Wahrnehmung von Feedback entspricht. Die Ergebnisse lassen erkennen, ob bzw. wo es Aspekte im Feedback gibt, deren Veränderung dazu beitragen könnte, den Dialogdolmetschunterricht noch lernförderlicher zu gestalten.

In der Fallstudie wurde zunächst auf die Analysekategorie A: Form des Feedbacks eingegangen, die Form und Modus der Feedbackpräsentation beinhaltet (siehe Kapitel 3.2.1). Das untersuchte Feedback wurde im Unterricht „live“ (vgl. Narciss 2006: 74), mündlich und (mit einer Ausnahme) unmittelbar nach der jeweiligen Dolmetschung gegeben.

Das Hauptaugenmerk lag bei der Untersuchung auf inhaltlichen Aspekten des Feedbacks. Dazu zählt zum einen die Analysekategorie B: Evaluative Komponente des Feedbacks, die Angaben über die Richtigkeit von Lösungen, die Menge an richtigen Lösungen oder gegebenenfalls den Schweregrad der/des Fehler/s beinhaltet. Im untersuchten Feedback wurde der Fokus generell deutlich mehr auf Fehler, statt auf richtige Lösungen gerichtet. Gelobt wurden nur wenige, besonders gelungene Aspekte, meist wurden Abschnitte ohne Fehler aber bewusst übersprungen, um sich den Abschnitten mit Fehlern zu widmen. Dazu wurde von den Feedbackgebenden häufig eine Angabe über die Anzahl der Fehler gemacht, aber meist betont, dass es sich nur um wenige Punkte handle. Bemerkungen über den Schweregrad von Fehlern ließen darauf schließen, als wie gelungen die jeweilige Dolmetschung eingeschätzt wurde. In den meisten Fällen schienen solche Bemerkungen der Abschwächung der Feedbackbotschaft zu dienen, denn Fehler wurden dabei u. a. als „Feinheit“ (LV1: L2: 418) oder „small detail“ (LV1: L1: 298) bezeichnet.

Einen großen Teil der inhaltlichen Aspekte des Feedbacks bildet die Kategorie C: Informative Komponente des Feedbacks. Sie beinhaltet Hinweise zu Lösungsstrategien und zum Lernfortschritt sowie Angaben zu spezifischen Qualitätskriterien für Dialogdolmetschungen. Konkrete Lösungsansätze wurden im Vergleich zu den im Feedback genannten Fehlern, nur relativ selten gegeben. Diese beinhalteten Hinweise zur äquivalenten Wiedergabe des Inhalts in der Zielsprache, zur Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz oder der Notizentechnik allgemein, oder zum Umgang mit der Gesprächssituation beim Dialogdolmetschen. In wenigen Fällen wurden Studierende für Lösungsstrategien gelobt und dazu ermutigt, sie weiter anzuwenden. Über den bisher erreichten Lernfortschritt wurden nur selten Kommentare gemacht. Diese waren aber ausschließlich positiv und lobten eine deutliche Verbesserung im Vergleich zu vorherigen Dolmetschleistungen.

Aus der Literatur in Kapitel 2 zu Bewertungskriterien für Dolmetschleistungen und Anforderungen an DolmetscherInnen in dialogischen Settings wurden 50 Analysekategorien zusammengestellt, die im Feedback angesprochen werden konnten. Sie wurden thematisch in die Gruppen „Inhalt“, „Sprache“, „Präsentation“, „Dolmetschtechnik“ und „Sonstige“ unterteilt. Es wurde untersucht, welche Kategorien im Feedback zu den einzelnen Dolmetschleistungen angesprochen wurden. Teilweise wurden mehrere Textbeispiele aus einer Dolmetschung zu einer bestimmten Analysekategorie genannt. In diesen Fällen wurde in die Auswertung einbezogen, dass diese Kategorie bei dieser Dolmetschung angesprochen wurde, aber die Anzahl der Textbeispiele wurde außer Acht gelassen.

Inhaltliche Kategorien wurden im untersuchten Feedback insgesamt 38 Mal angesprochen. Davon wurden *Weglassungen*, *Wiedergabetreue* und *Genauigkeit* am häufigsten genannt. *Klarheit des Textes*, *Hinzufügungen* sowie *Vollständigkeit* und *Kohärenz* wurden etwas seltener angesprochen und die Kategorien *Kohäsion*, *Dichte* sowie *Wiedergabe von Zahlen* wurden nicht genannt.

Sprachliche Kategorien wurden im gesamten Material 50 Mal genannt und anders als bei den anderen Kategoriengruppen wurden hier alle Kategorien im Feedback angesprochen. *Sprachkompetenz* und *Wortwahl* wurden aus dieser Gruppe am häufigsten genannt. Sie sind gefolgt von *Grammatik*, *Fachsprache* und *Aussprache*. Auf die Punkte *Register*, *Syntax*, *Interferenzen* und *Intonation* wurden im Vergleich seltener hingewiesen.

Kategorien der Gruppe Präsentation wurden 22 Mal im analysierten Feedback genannt. Am häufigsten wurde davon auf *Häsitationslaute*, *Sprechgeschwindigkeit* und *Augenkontakt* eingegangen. Weniger häufig wurden die Punkte *Stimme*, *Vortragsweise*, *Pausen*, *Sicherheit in der Zieltext-Produktion* und *Sprechlautstärke* genannt. Auf *Auftreten*, *Gestik*, *Haltung*,

Störende Angewohnheiten und *Ausdauer* wurde nicht eingegangen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass diese Aspekte (außer *Ausdauer*) im Online-Unterricht weniger auffallen und deshalb nicht zur Sprache kamen.

Hinweise zur Dolmetschtechnik wurden 12 Mal gegeben. *Anwendung von Dolmetschstrategien*, *Erklärung kultureller Hintergründe*, *Zusammenfassung von umständlichen Aussagen* und *Verhalten der DolmetscherInnen* wurden im Feedback genannt. Auf die Kategorien *Vereinfachung von Ausdrücken*, *Erklärung von Fachausdrücken*, *Weglassung von nebensächlichen Ausdrücken*, *Abklärung durch Nachfragen*, *Aufmerksam machen auf Missverständnisse* und *Umgang mit schwierigen Passagen* wurde nicht eingegangen. Dieser Kategoriengruppe wurde nach Einsicht des Materials die Kategorie *conversation management* hinzugefügt, da in LV 3 beim Dolmetschen speziell darauf geachtet und dazu Feedback gegeben werden sollte. Auf das *conversation management* wurde 6 Mal im Feedback eingegangen.

Sonstige Aspekte wurden im Feedback 20 Mal angesprochen. Relativ häufig wurde ein *Gesamteindruck* der jeweiligen Dolmetschleistung gegeben und einige Male wurden *Besonders gelungene Lösungen* gelobt und Aspekte der *Kulturkompetenz* angesprochen. Das *Verhalten der DolmetscherInnen* sowie *Unparteilichkeit* im Speziellen wurden nur einmal kommentiert und auf *Kommunikative Kompetenz*, *Allgemeinwissen* und *Weniger gelungene Lösungen* wurde nicht eingegangen.

Die Ergebnisse zeigen, dass im untersuchten Feedback der Fokus deutlich auf sprachlichen Aspekten lag. Ebenfalls häufig angesprochen wurden inhaltliche Aspekte und, etwas weniger, Punkte zur Präsentation. Sonstige Aspekte wurden auch relativ häufig genannt, wobei die meisten Nennungen aus dieser Gruppe allgemeinere Bemerkungen zum *Gesamteindruck* ausmachten. Es fällt auf, dass die Beherrschung der *Dolmetschtechnik* nur selten kommentiert wurde. Außerdem wurde in LV 1, LV 2, und LV 4 auffallend selten auf für das Dialogdolmetschen relevante Aspekte eingegangen, die nicht Inhalt, Sprache oder Präsentation betreffen. Zudem ist fraglich, ob *conversation management* in LV 3 so häufig genannt würde, wenn nicht speziell in dieser Unterrichtseinheit dazu aufgefordert worden wäre.

Des Weiteren wurde unter Punkt D: Ebene „Selbstregulation“ im Feedback auf Motivierende Bemerkungen und Kommentare zum Umgang der Studierenden mit dem Erlernen der Dolmetschkompetenz eingegangen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich nur selten mit einer motivierenden Bemerkung an die Studierenden gewandt wurde. Stattdessen wurde das Feedback überwiegend neutral und sachlich formuliert. Eine Einschätzung des

Umgangs mit der Lern-Aufgabe wurde nicht direkt gegeben. Hinweise darauf könnten die Studierenden eventuell aus Bemerkungen zum Lernfortschritt, der Anzahl der Fehler oder besonders gelungenen Lösungen ableiten.

Der Analysepunkt E: Ebene „Selbst“ im Feedback beinhaltet Kommentare, die auf die Person selbst und nicht auf die Aufgabe bezogen sind (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.). Diese Art von Kommentaren kam im untersuchten Feedback nicht vor. Das ist positiv zu werten, denn solche Bemerkungen werden in der Literatur als nicht lernförderlich beschrieben, da sie von der Erfüllung der Aufgabe ablenken.

Unter dem Analysepunkt F: Adressatengerechtigkeit des Feedbacks wurde die Anpassung des Feedbacks an den Empfänger und die Reaktion des Empfängers auf das Feedback (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88) untersucht. Insgesamt wurde das untersuchte Feedback recht neutral, aber höflich übermittelt. Beim Ansprechen von Fehlern wurde häufig betont, dass es sich nur um wenige Fehler oder um Kleinigkeiten handelt. Beides kann die danach angesprochenen Punkte abschwächen und sogar motivieren, solche kleineren Aspekte bei der nächsten Dolmetschung zu verbessern. Die Reaktion der Studierenden auf das Feedback war neutral bis positiv. Viele machten kurze, zustimmende Bemerkungen und einige bedankten sich für das Feedback.

Der Vergleich der Analyseergebnisse mit den Ergebnissen der Interviewstudie von Staudacher (2016) hat gezeigt, dass die Erwartungen der Lehrenden und Studierenden an formale Aspekte des Feedbacks mit der in der Fallstudie dieser Arbeit untersuchten tatsächlichen Feedbackpraxis übereinstimmen. In der Fallstudie wurde das Feedback mündlich, direkt nach der jeweiligen Dolmetschung vor der Gruppe gegeben. Sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden bevorzugten nach Staudacher mündliches Feedback direkt nach einer Dolmetschleistung, da den Beteiligten dabei die Dolmetschung noch am besten im Gedächtnis ist, somit detaillierter auf einzelne Punkte eingegangen werden kann und die Möglichkeit besteht, direkt auf das Feedback zu reagieren und eventuell Unklarheiten zu beseitigen. Aus diesen Gründen erscheint den Studierenden mündliches Feedback generell hilfreicher, als schriftliches. Nach Staudacher hatte eine Lehrperson Bedenken beim Geben personenbezogenen Feedbacks vor der Gruppe und nannte im Feedback nie Namen. Alle anderen befragten Lehrenden und die Studierenden sahen persönliches Feedback vor der Gruppe positiv. Die Studierenden gaben dazu häufig an, von Fehlern anderer lernen zu können und somit auch vom Feedback anderer Studierender zu profitieren.

Bezüglich der Aspekte, die im Feedback angesprochen werden, machten Lehrende und Studierende in Staudachers Interviewstudie unterschiedliche Angaben. Während die

Lehrenden angaben, sich auf keine bestimmte „Gruppe von Aspekten“ (Staudacher 2016: 60) zu konzentrieren, bemängelten die Studierenden, dass das Feedback oft einseitig sei. Die Ergebnisse der Fallstudie konnten die Aussagen der Studierenden bestätigen. In den untersuchten Unterrichtseinheiten wurden sprachliche Aspekte, gefolgt von inhaltlichen, mit Abstand am häufigsten im Feedback angesprochen. Wie von den Studierenden gewünscht, könnten beispielsweise Dolmetschtechnik und Präsentation (ST11 in Staudacher 2016: 87) mehr in das Feedback integriert werden. Doch besonders beim Dialogdolmetschen sollte der Fokus mehr auf Feedback zu Aspekten gelegt werden, die das dialogische Setting betreffen.

Die Verwendung eines Bewertungsrasters für das Feedback fanden nach Staudacher (2016: 62) nur wenige Lehrende sinnvoll. Die meisten fanden ein solches Raster etwas umständlich oder für StudienanfängerInnen nicht angemessen. Viele gaben jedoch an, sich schriftlich Notizen zu den Dolmetschungen zu machen und sich beim Feedback-Geben darauf zu beziehen. Von den befragten Studierenden wurde der Gebrauch von Bewertungsrastern nicht erwähnt. Einige bemerkten aber, dass die Feedback-Qualität stark von der Lehrperson abhängig sei und wünschten sich ein „gemeinsames einheitliches Feedbackkonzept“ (Staudacher 2016: 95) an dem sich die Lehrenden orientieren könnten. Die an der Fallstudie teilnehmenden Lehrenden schienen kein Bewertungsraster zu verwenden. Einigen Bemerkungen zufolge nutzen aber alle FeedbackgeberInnen schriftliche Notizen für das Feedback. Da sich auf einige Aspekte im Feedback mehr konzentriert wurde, als auf andere, könnte ein Bewertungsraster helfen, die Aufmerksamkeit mehr auf bisher weniger genannte Aspekte wie Präsentation oder den Umgang mit dialogischen Dolmetschsettings zu lenken.

Das Nennen positiver Aspekte im Feedback wurde von den interviewten Lehrenden und Studierenden als wichtig empfunden. Den Studierenden zufolge sollte Feedback möglichst sowohl positive als auch negative Kritik beinhalten. Lob empfanden sie ebenfalls als motivierend, ihrer Meinung nach dürfe Feedback aber nicht ausschließlich negative Kritik beinhalten. Die Analyse des Feedbacks hat gezeigt, dass deutlich mehr negative als positive Kritik geübt wurde. Zu einigen Dolmetschungen wurde sogar ausschließlich negatives Feedback gegeben. Besonders gelungene Lösungen wurden bei knapp einem Viertel der Dolmetschungen gelobt. Da die von Staudacher befragten Studierenden Lob als motivierend empfinden, erscheint es sinnvoll, den Fokus beim Feedback-Geben künftig mehr auf positive Kritik zu lenken.

Darüber, dass Feedback objektiv formuliert sein und „niemals auf die persönliche Ebene gehen“ (LP2 in Staudacher 2016: 64) sollte, sind sich die von Staudacher (2016) befragten Lehrenden und Studierenden einig. Trotzdem wurde von den Studierenden mehrfach

angegeben, Feedback beobachtet zu haben, das nicht sensibel genug formuliert war (vgl. Staudacher 2016: 95). Im untersuchten Unterricht konnten die Aussagen der Studierenden nicht bestätigt werden. Das beobachtete Feedback wurde insgesamt wertschätzend übermittelt und auch negative Kritik in neutralem Ton angesprochen. Die Reaktion der Studierenden auf das Feedback war in allen Unterrichtseinheiten neutral bis positiv und einige Personen bedankten sich am Schluss für die Hinweise.

Häufig wurde von den befragten Lehrenden darauf hingewiesen, dass Feedback Lösungsansätze beinhalten sollte, um die Studierenden bei der Verbesserung von Fehlern zu unterstützen (vgl. Staudacher 2016: 64). Von den Studierenden wurde diesbezüglich allerdings meist bemängelt, dass sie im Feedback zwar über Fehler informiert würden, es aber oft an konkreten Anleitungen zur Verbesserung fehle (vgl. Staudacher 2016: 87). Das untersuchte Feedback stimmt in diesem Punkt mit der Wahrnehmung der Studierenden überein. Im Vergleich zu den genannten Fehlern wurde nur selten erklärt, wie diese in Zukunft vermieden werden könnten. In LV 1 und LV 2 wurden beispielsweise gar keine Lösungsansätze bzw. nur ein Vorschlag gegeben. Es wäre daher hilfreich, wenn im Feedback mehr konkrete Tipps und Lösungsansätze gegeben werden könnten, sodass die Studierenden von der Expertise der Lehrenden profitieren können.

Zu Peer-to-Peer-Feedback, also Feedback, das sich Studierende gegenseitig geben, haben die von Staudacher befragten Lehrenden unterschiedliche Meinungen. Die Mehrheit der Lehrenden sieht Peer-to-Peer-Feedback zwar als wertvolle Ergänzung zu ihrem Feedback, halten es aber für notwendig, die Studierenden dabei etwas anzuleiten. Zwei der Befragten halten es allerdings generell für wenig sinnvoll und raten davon ab (vgl. Staudacher 2016: 65f.). Die Studierenden selbst haben ebenfalls gemischte Meinungen zu Peer-to-Peer-Feedback. Die meisten sehen es zwar als positiv an, da es hilfreich sein kann die Perspektive einer Person in derselben Lernphase zu hören, andere bemängeln allerdings die Qualität einiger Beiträge. In der Fallstudie wurde nur in LV 3 Peer-to-Peer-Feedback gegeben. Es wurde allerdings, wie von den meisten befragten Lehrenden vorgeschlagen, vom Feedback der Lehrenden ergänzt. Auch wenn das Feedback der Studierenden meist keine Lösungsansätze enthielt, konnte es als eine erste Einschätzung dienen. Anders als von einigen Lehrenden der Interviewstudie von Staudacher beschrieben, wurde das untersuchte Studierendenfeedback objektiv formuliert, war weder zu streng oder beschönigend und auch nicht oberflächlich. Die Studierenden wurden allerdings, wie von einigen Lehrenden empfohlen, im Unterricht angeleitet, sich auf bestimmte Aspekte der Dolmetschungen zu konzentrieren. Die Fallstudie hat also gezeigt, dass Peer-to-

Peer-Feedback mit Anleitung der Lehrenden den Dolmetschunterricht durchaus bereichern kann.

In Staudachers Interviewstudie sprachen alle Lehrenden problematische Rahmenbedingungen an, die das Feedback-Geben im Unterricht erschweren. Ein Problem ist die Anzahl der Studierenden in den Lehrveranstaltungen, die es Lehrenden nicht erlaubt, ausführliches Feedback zu geben. Teilweise kann dadurch im Unterricht nicht allen Studierenden Feedback gegeben werden. Die interviewten Lehrenden sind sich der ungünstigen Bedingungen bewusst, wissen aber nicht, wie sie die Situation ändern sollen. Ebenso geben fast alle Studierenden an, im Unterricht nicht ausreichend Feedback zu bekommen. Wie von den Lehrenden erwähnt, kann es dabei vorkommen, dass sie entweder nur eine sehr kurze Rückmeldung bekommen oder im Unterricht zwar üben, aber kein Feedback für ihre Dolmetschung bekommen. Die Studierenden sind sich dabei durchaus der problematischen Rahmenbedingungen, also der zu großen Anzahl an Studierenden pro Unterrichtseinheit bewusst, wünschen sich aber dennoch mehr oder ausführlicheres Feedback. In der Fallstudie konnte der Punkt, dass Feedback oft zu knapp ausfällt, nicht bestätigt werden. Dort wurde auf alle Dolmetschungen ausführlich eingegangen. Es konnten allerdings nicht in allen Lehrveranstaltungen alle Studierenden vor der Gruppe dolmetschen und Feedback bekommen. In LV 1 und LV 2 war nur Zeit für 2 bzw. 3 Dolmetschungen mit Feedback. In LV 3 und LV 4 war entweder die Lehrveranstaltung zeitlich länger bzw. es waren an diesem Tag weniger Personen anwesend. Insgesamt wäre es jedoch wünschenswert, die Gruppen klein genug zu halten, dass alle Anwesenden im Unterricht dolmetschen und ausführliches Feedback bekommen könnten.

Zur Ausführlichkeit von Feedback reichen die Meinungen der von Staudacher (2016: 86) befragten Studierenden vom Wunsch, alle Fehler einer Dolmetschung zu besprechen, bis zu einer allgemeinen Angabe der Problembereiche mit Nennung einzelner Beispiele. Einig sind sich die Studierenden allerdings darin, dass Feedback nicht zu vage oder allgemein formuliert sein sollte, weil es dadurch weniger hilfreich ist (vgl. Staudacher 2016: 96). Bezüglich der Ausführlichkeit des Feedbacks speziell zu sprachlichen Aspekten äußerten die von Staudacher befragten Lehrenden unterschiedliche Meinungen. Während einige angaben, nur die schwerwiegendsten Fehler anzusprechen, war es anderen wichtig, jeden einzelnen Fehler zu besprechen (vgl. Staudacher 2016: 60). Das Feedback im untersuchten Unterricht war in jedem Fall ausführlich. In LV 3 wurde sich gezielt auf einige vorher festgelegte Punkte konzentriert, welche im Feedback ausführlich besprochen wurden. In LV 1 und LV 2 wurden die wichtigsten Punkte angesprochen und es fiel auf, dass bei besonders gelungenen

Dolmetschungen auch Feinheiten genannt wurden. In LV 4 wurde der gesamte Text im Feedback noch einmal durchgesprochen und es wurden sowohl richtige als auch verbesserungswürdige Punkte genannt.

Da Feedback in der Dolmetschwissenschaft noch nicht sehr weit erforscht ist, konnte in dieser Masterarbeit ein kleiner Beitrag zur Feedback-Forschung im Dolmetschunterricht geleistet werden. Aufbauend auf die Interviewstudie von Staudacher (2016) konnte ein Einblick in die tatsächliche Feedback-Praxis im Dialogdolmetschunterricht gegeben werden. Im Vergleich mit der subjektiven Wahrnehmung über Feedback im Dolmetschunterricht der befragten Lehrenden und Studierenden konnten erste Einschätzungen darüber getroffen werden, inwieweit das im Unterricht gegebene Feedback den Erwartungen und Wünschen der Lehrenden und Studierenden entspricht. Die Ergebnisse bieten die Möglichkeit, positiv eingeschätzte Feedback-Aspekte beizubehalten, kritisierte Punkte zu verbessern und somit das Feedback für die Studierenden noch lernförderlicher zu gestalten. Schließlich ist Feedback besonders beim Erlernen der Dolmetsch-Kompetenz von immenser Wichtigkeit und so kann sein Potenzial noch besser ausgeschöpft werden.

Die Fallstudie dieser Masterarbeit bietet lediglich einen kleinen Einblick in die gängige Feedback-Praxis im Dialogdolmetschunterricht. Die COVID-19-Pandemie und die damit verbundene temporäre Umstellung der Universitätslehre auf Online-Unterricht wirkten sich auch einschränkend auf die Datenerhebung dieser Arbeit aus. Einige für das Dialogdolmetschen relevante Aspekte, wie z. B. die Positionierung der Dolmetschenden im Raum, das Flüsterdolmetschen oder die Interaktion von Dolmetschenden und KlientInnen beim Ausfüllen von Formularen, konnten im per Videokonferenz abgehaltenen Unterricht nicht geübt und dadurch auch nicht im Feedback angesprochen werden. In weiteren Studien erscheint es deshalb sinnvoll, die Feedback-Praxis auch im Präsenzunterricht zu untersuchen. Ebenfalls interessant wären weiterführende Studien zu Feedback in Lehrveranstaltungen, in denen klassisches Konsekutiv- oder Simultandolmetschen gelehrt wird.

Literaturverzeichnis

- Al-Fedaghi, Sabah (2012). A Conceptual Foundation for the Shannon-Weaver Model of Communication. *International Journal of Soft Computing* 7 (1), 12-19.
- Behr, Martina (2015). How to Back The Students - Quality, Assessment & Feedback. In: Andres, Dörte (Hg.). *To know how to suggest ...: approaches to teaching conference interpreting*. Berlin: Frank & Timme, 201-218.
- Bühler, Hildegund (1986). Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of Conference Interpretation and Interpreters. *Multilingua* 5(4), 231-235.
- Cusella, L. P. (1984). The effects of feedback source, message and receiver characteristics on intrinsic motivation. *Communication Quarterly* 32 (3), 211-221.
- Dean, Robyn K. & Pollard, Robert Q. (2011). Context-based Ethical Reasoning in Interpreting: A Demand Control Schema Perspective. *The Interpreter and Translator Trainer* 5 (1), 155-82.
- Ditton, Hartmut & Müller, Andreas (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Ditton, Hartmut & Müller, Andreas (Hg.) *Feedback und Rückmeldungen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 11-28.
- Dollerup, Cay (1994). Systematic feedback in teaching translation. In: Dollerup, Cay, & Lindegaard, Annette (Hg.) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions. [Selection of] Papers from the Second Language International Conference (Elsinore, Denmark, June 4-6, 1993)*. Philadelphia: John Benjamins, 121-132.
- Fiske, John (1990 2. Edition). *Introduction to communication studies*. London/New York: Routledge.
- Haag, Ludwig. & Götz, Thomas. (2019). Was wissen wir über Feedback? Synopse des aktuellen Forschungsstandes. In: Busse, Vera. *Friedrich-Jahresheft 37*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Hattie, John & Wollenschläger, Mareike (2014). A conceptualization of feedback. In: Ditton, Hartmut & Müller, Andreas (Hg.) *Feedback und Rückmeldungen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 135-150.
- Jablin, Fredric M. (Hg.) (³1992). *Handbook of organizational communication: an interdisciplinary perspective*. Newbury Park, Calif.: Sage Publ.
- Kadrić, Mira (Hg.) (³2009). *Dolmetschen bei Gericht: Erwartungen - Anforderungen – Kompetenzen*. Wien: Facultas.WUV.
- Kalina, S. (2015). Ethical Challenges in Different Interpreting Settings. *MonTi: Monografias de Traducción e Interpretación* 2, 63-86.
- Kuckartz, Udo ; Dresing, Thorsten ; Rädiker, Stefan ; Stefer, Claus (²2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (Hg.) (⁴2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- McQuail, Denis (Hg.) & Windahl, Swen (1993): *Communication models for the study of mass communications*. London/New York: Longman.
- Narciss, Susanne (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr- und Lernsituationen. In: Ditton, Hartmut & Müller, Andreas (Hg.) *Feedback und Rückmeldungen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 43-82.
- Nord, Christiane (1994): Aus Fehlern lernen: Überlegungen zur Beurteilung von Übersetzungsleistungen. In: Snell-Hornby, Mary & Pöchhacker, Franz & Kaindl, Klaus (Hg.). *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 363 – 375.
- Nord, Christiane (2006). Transparenz der Korrektur. In: Snell-Hornby, M. & Hönl, H. G. & Kußmaul, P. & Schmitt, P. A. (Hg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 384-387.
- Pöchhacker, Franz (2000). The Community Interpreter's Task: Self-Perception and Provider Views. In: R. R. P. Roberts & S. E. Carr & D. Abraham & A. Dufour (Hg.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 49-65.
- Ramaprasad, Arka (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28 (1), 4-13.
- Riccardi, Alessandra (2002). Evaluation in Interpretation. Macrocriteria and microcriteria. In: Hung, Eva (Hg.) *Teaching translation and interpreting 4: building bridges. Selected papers from the fourth Language International Conference (Shanghai, China, 1998)*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 115-126.
- Schjoldager, Anne (1996). Assessment of simultaneous interpreting. In: Dollerup, Cay (Hg.) & Appel, Vibeke (Hg.) *Teaching translation and interpreting 3: new horizons: papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 187-195.
- Schlesinger, Miriam (1997): Quality in Simultaneous Interpreting. In: Gambier, Yves & Gile, Daniel & Taylor, Christopher (Hg.) *Conference interpreting: current trends in research: Proceedings of the International Conference on Interpreting: What Do We Know and How?: Turku, August 25-27, 1994*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 123-132.
- Schulz von Thun, Friedemann (Hg.) (2001). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schweda Nicholson, Nancy (1993). The constructive criticism model. *The Interpreters' Newsletter* 5, 60-67.
- Schweda Nicholson, Nancy. (1994) Professional Ethics for Court and Community Interpreters. In: Hammond, Deanna L. (Hg.) *Professional Issues for Translators and Interpreters*. Amsterdam: John Benjamins, 79-98.
- Skaaden, Hanne (2013). No Set Answers? Facilitating Interpreter Students' Learning in an Experiential Approach. In: Wadensjö, Cecilia (Hg.) *Training the Trainers: Nordic Seminar on Interpreter Education/Utbildningen av utbildare: Nordiskt möte om tolkutbildning*. Stockholm: Stockholm University, 12-26.
- Strijbos, Jan-Wilhelm & Müller, Andreas (...). Personale Faktoren im Feedbackprozess. In: Ditton, H. und Müller, A. (Hg.) *Feedback und Rückmeldungen theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 83-134.
- Staudacher, Julia (2016). *Die Rolle von Feedback im Dolmetschunterricht*. Wien.

- Vermeiren, Hildegard (2010). The Final Evaluation of Interpreter Performances: A Social Practice. In: Pellatt, Valerie (Hg.) *Teaching and Testing Interpreting and Translating*. Oxford/Wien: Lang, 285-300.
- Viezzi, Maurizio. (1996). *Aspetti della Qualità in Interpretazione [SERT 2]*. Trieste: SSLMIT.
- Washbourne, Kelly (2014). Beyond error marking: written corrective feedback for a dialogic pedagogy in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (2), 240-256.

Anhang

Anhang 1 Abbildungen

Abbildung 3: Das ITFL-Modell von Narciss (2006: 70)

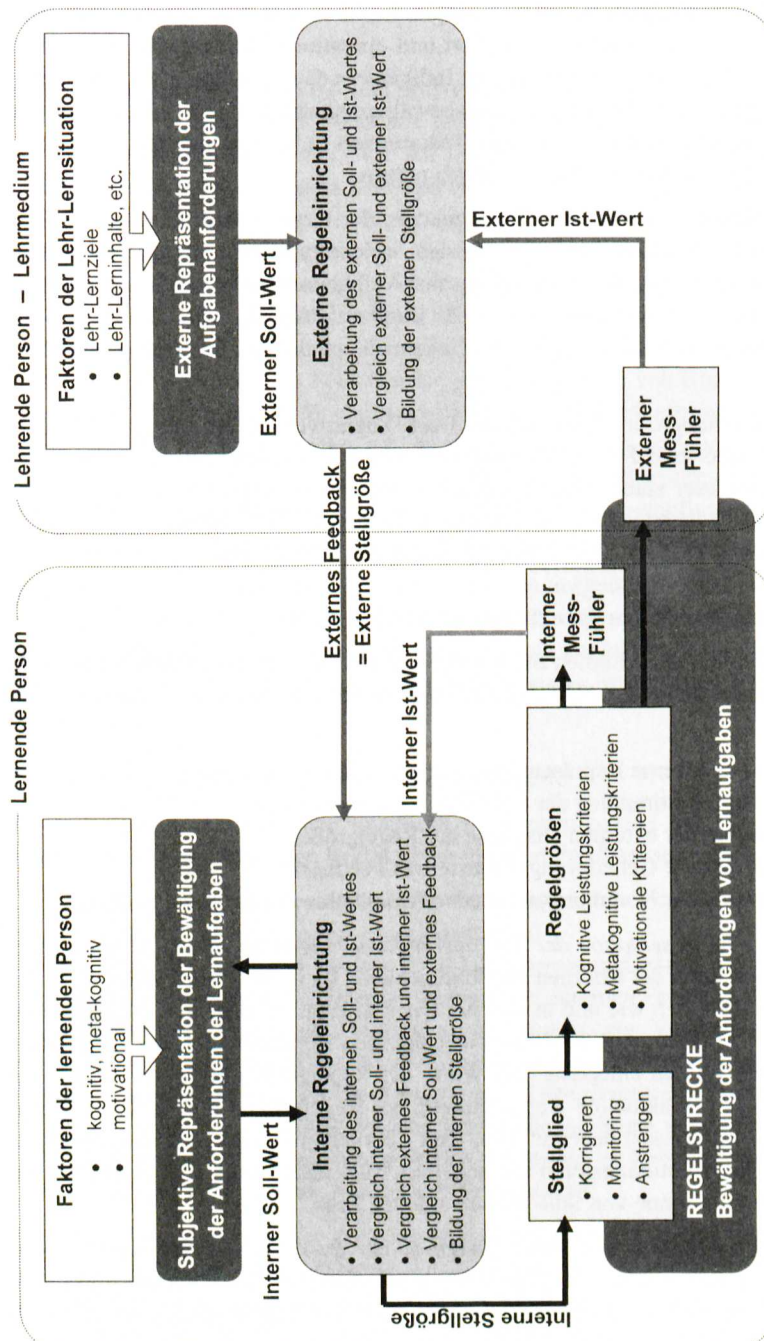


Abbildung 5: Das Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007: 87)

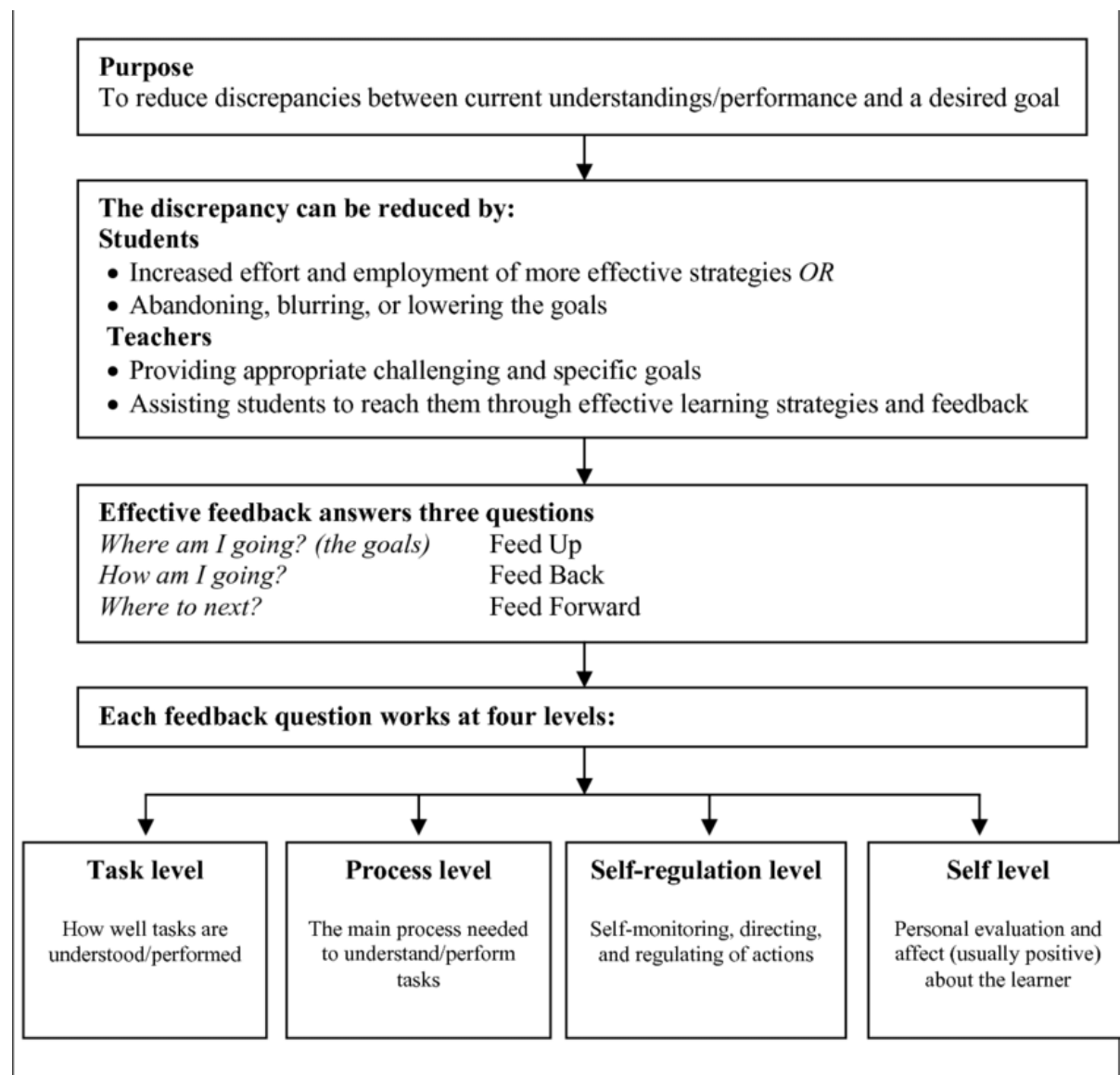


Abbildung 6: Der Feedbackbogen von Dollerup (1994: 128)

*No marks =
No problem for you, OR
Not checked in this translation*

The feedback form

	-	+	
1. TEXT			
omission	[]	[]	
addition	[]	[]	
insufficiently checked	[]	[]	(Tense. Numbers. Other)
2. SPELLING			
capital letters	[]	[]	
words	[]	[]	
compounds	[]	[]	
split words	[]	[]	
3. PUNCTUATION			
relative clauses	[]	[]	
object clauses	[]	[]	
other	[]	[]	(Longish discourse. Adverbials. Other)
4. WORDS/ WORD KNOWLEDGE			
elementary	[]	[]	
rare	[]	[]	
idioms and phrases	[]	[]	
constructs	[]	[]	
plural vs singular forms	[]	[]	
calques	[]	[]	
false friends	[]	[]	
contaminations	[]	[]	
equivalents	[]	[]	
irregular verbs	[]	[]	
change of word class	[]	[]	
gender	[]	[]	
5. SYNTAX/GRAMMAR			
concord (subject - verb)	[]	[]	
concord (other)	[]	[]	
genitive	[]	[]	
article	[]	[]	(Indefinite. Definite. Form)
preposition	[]	[]	
adverb, form	[]	[]	
adverb, position	[]	[]	
prop-word	[]	[]	
tense	[]	[]	
modal verbs	[]	[]	
parallelisms	[]	[]	
relations	[]	[]	(Parataxis. Hypotaxis)
6. EXPRESSION			
collocations	[]	[]	
calquing	[]	[]	
construction of sentence	[]	[]	
idiomatic usage	[]	[]	
style	[]	[]	
precision	[]	[]	
word order	[]	[]	
7. OTHER COMMENTS			

Abbildung 7: Der Fragebogen von Bühler (1986: 234)

Annex 1: Questionnaire

What importance do you attribute to the following criteria when sponsoring candidates for AIIC membership?

	highly important	important	less important	irrelevant
1. native accent	☐	☐	☐	☐
2. pleasant voice	☐	☐	☐	☐
3. fluency of delivery	☐	☐	☐	☐
4. logical cohesion of utterance	☐	☐	☐	☐
5. sense consistency with original message	☐	☐	☐	☐
6. completeness of interpretation	☐	☐	☐	☐
7. correct grammatical usage	☐	☐	☐	☐
8. use of correct terminology	☐	☐	☐	☐
9. use of appropriate style	☐	☐	☐	☐
10. thorough preparation of conference documents	☐	☐	☐	☐
11. endurance	☐	☐	☐	☐
12. poise	☐	☐	☐	☐
13. pleasant appearance	☐	☐	☐	☐
14. reliability	☐	☐	☐	☐
15. ability to work in a team	☐	☐	☐	☐
16. positive feedback from delegates	☐	☐	☐	☐
other criteria (please specify):				

Please use back of sheet for additional comments!

Abbildung 8: Der Bewertungsbogen für den Einstellungstest der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission (SCIC) (Behr 2015: 205)

1	Name of the speaker:		Subject of the speech:		Difficulty:				
	CONTENT			FORM		TECHNIQUE		KNOWLEDGE	
From: to:	Accuracy	Completeness	Internal coherence (links, contresens, etc.)	Target language (register, syntax, etc.)	Presentation	Technique: décalage, syntax, finishing sentences, etc.	Speed, stamina, etc.	Passive language	General knowledge
Good									
Sufficient									
Insufficient									

Abbildung 9: Der Bewertungsbogen für Prüfungen am FTSK der Universität Mainz (Behr 2015: 206)

Presentation	good	average	bad	comments
pronunciation				
prosody				
complete sentences				
communicative competence				
fluency				

Content	good	average	bad	comments
completeness				
sense consistency				
cultural competence				
coherence				
monitoring				

Language	good	average	bad	comments
grammar				
syntax				
lexis				

Interpreting strategies	good	average	bad	comments
application of interpreting strategies				

Especially good/especially poor:

Total mark:

Table 2: Evaluation Sheet for Midterm and Final Exams at the FTSK

Abbildung 10: Der Bewertungsbogen von Riccardi (2002) (Behr 2015: 209)

Evaluation sheet for CI examination

☐ consecutive from L1 into L2
☐ consecutive from L2 into L1

phonological deviations	☐ none	☐ some	☐ many
prosody deviations	☐ none	☐ some	☐ many
production deviations	☐ none	☐ some	☐ many
pauses (>3 sec.)	☐ none	☐ some	☐ many
eye contact	☐ none	☐ occasional	☐ frequent
hand control and/or gesticulation and/or posture	☐ none	☐ satisfactory	☐ good
lexical deviations (common)			
words	☐ none	☐ some	☐ many
collocations	☐ none	☐ some	☐ many
lexical deviations (technical)			
words	☐ none	☐ some	☐ many
collocations	☐ none	☐ some	☐ many
morphosyntactic deviations	☐ none	☐ some	☐ many
logical/semantic deviations	☐ none ☐ acceptable	☐ some ☐ serious	☐ many ☐ unacceptable
omissions	☐ none/some ☐ useful(coherence)	☐ few ☐ negligible	☐ many ☐ sense alteration
additions	☐ none/some ☐ useful(coherence)	☐ few ☐ negligible	☐ many ☐ intrusive
reformulation	☐ good	☐ satisfactory	☐ poor
calques	☐ none	☐ some	☐ many
register	☐ maintained	☐ modified	☐ altered
technique	☐ good	☐ satisfactory	☐ poor
successful solutions	☐ none/some	☐ few	☐ many
overall performance	☐ good	☐ satisfactory	☐ poor

Evaluation sheet for SI examination

☐ simultaneous from L1 into L2
☐ simultaneous from L2 into L1

phonological deviations	☐ none	☐ some	☐ many
prosody deviations	☐ none	☐ some	☐ many
production deviations	☐ none	☐ some	☐ many
pauses (>3 sec.)	☐ none	☐ some	☐ many
lexical deviations (common)			
words	☐ none	☐ some	☐ many
collocations	☐ none	☐ some	☐ many
lexical deviations (technical)			
words	☐ none	☐ some	☐ many
collocations	☐ none	☐ some	☐ many
morphosyntactic deviations	☐ none	☐ some	☐ many
logical/semantic deviations	☐ none ☐ acceptable	☐ some ☐ serious	☐ many ☐ unacceptable
omissions	☐ none/some ☐ useful(coherence)	☐ few ☐ negligible	☐ many ☐ sense alteration
incomplete sentences	☐ none/some	☐ few	☐ many
additions	☐ none/some ☐ useful(coherence)	☐ few ☐ negligible	☐ many ☐ intrusive
reformulation	☐ good	☐ satisfactory	☐ poor
calques	☐ none	☐ some	☐ many
register	☐ maintained	☐ modified	☐ altered
technique	☐ good	☐ satisfactory	☐ poor
successful solutions	☐ none/some	☐ few	☐ many
overall performance	☐ good	☐ satisfactory	☐ poor

Table 3: Evaluation Sheet for SI Examinations (RICCARDI 2002)

Abbildung 11: Der Feedbackbogen von Schjoldager (1996: 191f.)

Assessment of simultaneous interpreting

ASSESSMENT CRITERIA	Arguments/Examples
1. Comprehensibility and delivery	If a listener cannot understand or bear to listen to an interpreter, the interpreter's other qualities are irrelevant.
1.1 Is anything incomprehensible?	the interpreter does not talk into the microphone
1.2 Is the articulation bad?	"KBB" instead of "KGB" (2.)
1.3 Are there irritating outbursts?	ah!, øv!, nej!, shit!
1.4 Are there exaggerated fillers?	ermmmmm ørmmmm
1.5 Are there strange noises?	coughing, sighing, rustling, clicking
1.6 Is the intonation unnatural?	upwards in declarative sentences
1.7 Are there excessive repairs?	seems to think aloud
1.8 Are there irritating unfinished sentences?	"He's accusing them of .." (4.)
1.9 Is the voice unpleasant?	squeaky, hoarse, weepy
1.10 Is the voice unconvincing?	gives the interpreter's doubts away
2. Language	If an interpreter's choice of language is inadequate, the listener gets irritated and the interpreter's other qualities become less relevant.
2.1 Are there irritating mispronunciations?	
2.2 Are there irritating grammatical mistakes?	
2.3 Is there interference?	the interpreter incorrectly uses the syntactic structure or lexical choice of the source speech
2.4 Is the language unidiomatic?	"The power apparatus is <i>recontrolled</i> by the conservative powers" (1.)
2.5 Does it sound odd in the context?	uses inappropriate register

ASSESSMENT CRITERIA	Arguments/Examples
3. Coherence and plausibility	If an interpreter's performance lacks coherence, the listener loses interest in the message.
3.1 Are there abrupt beginnings?	the listener feels that a premise is left out
3.2 Are there abrupt endings?	the listener feels that a concluding point is left out
3.3 Is the performance incoherent?	the message does not make sense
3.4 Is the message implausible?	the message is illogical
4. Loyalty	A disloyal interpreter is unprofessional.
4.1 Does the interpreter mock the speaker?	laughs in inappropriate places; shows contempt
4.2 Does the interpreter mock the message?	laughs in inappropriate places; shows contempt
4.3 Are there significant omissions?	
4.4 Are there unjustified changes?	
4.5 Are there unjustified additions?	

Anhang 2: Analysemodell

A: Form des Feedbacks:

- Vgl. Formale Facette (Form und Modus der Feedbackpräsentation) (Narciss 2006: 74)
 - a) „mündlich vs schriftlich“ (2006:74)
 - b) “live” oder computerunterstützt bzw digitalisiert“ (2006:74)
 - c) zeitlich „während der Bearbeitung, unmittelbar danach oder verzögert“ (2006:74)
 - d) „in festen oder zeitvariablen Intervallen“ (2006:74)

B: Evaluative Komponente des Feedbacks:

- Vgl. evaluative Komponente der inhaltlichen Facette (Narciss 2006: 74)
- Vgl. Feedbackebene „Aufgabe“ (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
 - a) richtig/falsch (vgl. Narciss 2006: 74; vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
 - b) Prozentsatz der richtigen Lösungen (vgl. Narciss 2006: 74)
 - c) wie gut Aufgabe gelöst (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

C: Informative Komponente des Feedbacks:

- Vgl. informative Komponente der inhaltlichen Facette (Narciss 2006: 74)
- Vgl. Feedbackebene „Prozess“ (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
 - a) Hinweise zu Lösungsstrategien (vgl. Narciss 2006: 74); Weg zur Lösung, Informationen darüber, ob die Strategie geändert werden muss (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
 - b) Hinweise zum Lernfortschritt (vgl. Narciss 2006: 74)
 - c) Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen

Inhalt:

1. **Vollständigkeit** [„Vollständigkeit“ (Vermeiren 2010: 292ff.; Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „completeness of interpretation“ (Bühler 1986: 234); „completeness“ (Behr 2015: 205; Behr 2015: 206-207)]
2. **Genauigkeit** [„Genauigkeit“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „Accuracy“ (Behr 2015: 205; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Richtigkeit“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „literalness“ (Kalina 2015: 73)]
3. **Kohärenz** [„Kohärenz“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „incoherent performance“ (Schjoldager 1996: 191f.); „internal coherence“ (Behr 2015: 205); „coherence“ (Behr 2015: 206-207; Schjoldager 1996: 191f.; Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „abrupt beginnings“ (Schjoldager 1996: 191f.); „abrupt endings“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
4. **Kohäsion** [„logical cohesion of utterances“ (Bühler 1986: 234; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „repairs“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
5. **Dichte** [„Dichte des Inhalts“ (Vermeiren 2010: 292ff.)]
6. **Klarheit des Textes** [„Klarheit der Argumentation“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „Implausible message“ (Schjoldager 1996: 191f.); „Anything incomprehensible“ (Schjoldager 1996: 191f.)]
7. **Wiedergabetreue** [„Wiedergabetreue“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „sense consistency with the original message“ (Bühler 1986: 234); „sense consistency“ (Behr 2015: 206-207); „equivalence“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „logical/semantic deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „production deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

- 2015: 209); „unjustified changes” (Schjoldager 1996: 191f.); „mock the speaker” (Schjoldager 1996: 191f.); „mock the message” (Schjoldager 1996: 191f.)]
8. **Weglassungen** [„omissions” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „significant omissions” (Schjoldager 1996: 191f.)]
 9. **Hinzufügungen** [„additions” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „unjustified additions” (Schjoldager 1996: 191f.)]
 10. **Wiedergabe von Zahlen** [„Wiedergabe von Zahlen” (Vermeiren 2010: 292ff.)]

Sprache:

11. **Sprachkompetenz** [„Sprachkompetenz” (Vermeiren 2010: 292ff.); „lexical deviations (common) - words” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „lexical deviations (common) - collocations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Knowledge of the passive language” (Behr 2015: 205)]
12. **Wortwahl** [„Wortwahl allgemein” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „lexis” (Behr 2015: 206-207); „use of appropriate style” (Bühler 1986: 234); „Formulierung” (Vermeiren 2010: 292ff.); „Sounds odd in the context” (Schjoldager 1996: 191f.); „Unidiomatic language” (Schjoldager 1996: 191f.)]
13. **Fachsprache** [„Fachsprache” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „use of correct terminology” (Bühler 1986: 234); „lexical deviations (technical) – words” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „lexical deviations (technical) - collocations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
14. **Grammatik** [„grammar” (Behr 2015: 206-207); „correct grammatical usage” (Bühler 1986: 234); „grammatical mistakes” (Schjoldager 1996: 191f.)]
15. **Register** [„register” (Behr 2015: 205; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Register im Kontext” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]
16. **Syntax** [„syntax” (Behr 2015: 205; Behr 2015: 206-207); „morphosyntactic deviations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
17. **Interferenzen** [„Interference” (Schjoldager 1996: 191f.); „reformulation” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „calques” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
18. **Aussprache** [„Pronunciation” (Behr 2015: 206-207); „phonological deviations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „mispronunciations” (Schjoldager 1996: 191f.); „Articulation” (Schjoldager 1996: 191f.); „native accent” (Bühler 1986: 234)]
19. **Intonation** [„Intonation” (Schjoldager 1996: 191f.); „Prosody” (Behr 2015: 206-207); „prosody deviations” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

Präsentation:

20. **Sprechgeschwindigkeit** [„Sprechgeschwindigkeit” (Vermeiren 2010: 292ff.); „fluency of delivery” (Bühler 1986: 234); „speed” (Behr 2015: 205); „fluency” (Behr 2015: 206-207)]
21. **Vortragsweise** [„Vortragsweise” (Vermeiren 2010: 292ff.); „presentation” (Behr 2015: 205)]
22. **Häsitationslaute** [„Outbursts” (Schjoldager 1996: 191f.); „fillers” (Schjoldager 1996: 191f.); „noises” (Schjoldager 1996: 191f.)]
23. **Auftreten** [„Pleasant appearance” (Bühler 1986: 234)]
24. **Augenkontakt** [„Augenkontakt” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „eye contact” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
25. **Gestik** [„gesticulation” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
26. **Haltung** [„posture” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Poise” (Bühler 1986: 234)]
27. **Störende Angewohnheiten** [„Störende Angewohnheiten” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „hand control” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

28. **Stimme** [„Pleasant voice” (Bühler 1986: 234); „unpleasant voice” (Schjoldager 1996: 191f.); „unconvincing voice” (Schjoldager 1996: 191f.)]
29. **Ausdauer** [„Endurance” (Bühler 1986: 234); „stamina” (Behr 2015: 205)]
30. **Sprechlautstärke** [„Sprechlautstärke” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]
31. **Pausen** [„Zu lange Pausen” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „pauses” (> 3 sec.) (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
32. **Sicherheit in der Zieltext-Produktion** [„unfinished sentences” (Schjoldager 1996: 191f.); „finishing sentences” (Behr 2015: 205); „complete sentences” (Behr 2015: 206-207)]

Dolmetschtechnik:

33. **Anwendung von Dolmetschstrategien** [„interpreting strategies” (Behr 2015: 206-207); „technique” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
34. **Umgang mit schwierigen Passagen** [„Umgang mit schwierigen Passagen” (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]
35. **Vereinfachung von Fachausdrücken** [„simplifying technical language for the clients” (Pöchhacker 2000: 53); „Vereinfachung juristischer Ausdrücke für Fremdsprachige” (Kadrić 2009: 126f.)]
36. **Erklärung von Ausdrücken** [„explaining technical terms for the clients” (Pöchhacker 2000: 53); „Erklärung juristischer Ausdrücke” (Kadrić 2009: 126f.)]
37. **Zusammenfassung von umständlichen Aussagen** [„summarizing clumsy long utterances of the client” (Pöchhacker 2000: 53); „Straffende Zusammenfassung umständlicher Aussagen” (Kadrić 2009: 126f.)]
38. **Weglassung von nebensächlichen Aussagen** [„omitting utterances which are not to the point to avoid losing time” (Pöchhacker 2000: 53); „Weglassen von nebensächlichen Aussagen zur Vermeidung von Zeitverlust” (Kadrić 2009: 126f.)]
39. **Erklärung kultureller Hintergründe** [„explaining foreign cultural references and meanings” (Pöchhacker 2000: 53); „Erläuterung fremdkultureller Hintergründe und der dadurch bedingten Wortwahl” (Kadrić 2009: 126f.)]
40. **Abklärung durch Nachfragen** [„clarifying indeterminate statements by immediate follow-up questions to the client” (Pöchhacker 2000: 53); „Abklärung unbestimmter Aussagen durch selbstständiges Nachfragen” (Kadrić 2009: 126f.)]
41. **Aufmerksam machen auf Missverständnisse** [„alerting parties to any misunderstanding in the conversation” (Pöchhacker 2000: 53); „Aufmerksam machen auf Missverständnisse” (Kadrić 2009: 126f.)]
42. **Conversation management:** [„conversation management“ (LV3 L1 17)]

Sonstige:

43. **Kulturkompetenz** [„Cultural competence” (Behr 2015: 206-207)]
44. **Kommunikative Kompetenz** [„Communicative competence” (Behr 2015: 206-207)]
45. **Allgemeinwissen** [„General knowledge” (Behr 2015: 205)]
46. **Verhalten der DolmetscherInnen** [„general ethical principles such as discretion, professional secrecy, careful handling of documents received” (Kalina 2015: 69), „the interpreter’s general behaviour prior to, during and after an event” (Kalina 2015: 70), „Reliability” (Bühler 1986: 234)]
47. **Unparteilichkeit** [„impartiality” (Kalina 2015: 75)]
48. **Besonders gelungene Lösungen** [„Especially good” (Behr 2015: 206-207); „successful solutions” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]
49. **Weniger gelungene Lösungen** [„Especially poor” (Behr 2015: 206-207)]
50. **Gesamteindruck** [„overall performance” (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

D: Ebene „Selbstregulation“ im Feedback:

- Vgl. Feedbackebene Selbstregulation (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
 - a) Motivation (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
 - b) Wie wird das Lernen selbst gesteuert? (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

E: Ebene „Selbst“ im Feedback:

- Vgl. Feedbackebene Selbst (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)
 - c) Kommentare, die auf die Person selbst und nicht auf die Aufgabe bezogen sind (vgl. Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

F: Adressatengerechtheit des Feedbacks:

- Vgl. Repräsentation des Empfängers (Strijbos und Müller 2014:88)
 - a) Anpassung des Feedbacks an die EmpfängerInnen (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88)
 - b) Reaktion der EmpfängerInnen auf das Feedback (vgl. Strijbos & Müller 2014: 88)

Anhang 3: Transkripte der Aufnahmen der Fallstudie

Transkript LV 1

Dauer der Aufnahme: 00:49:08

Lehrende: L1; L2

Studierende: S1; S2; S3

1 L1: Scientific research purposes, sounds good, doesn't it? So I was actually reading on the
2 internet how to record your meeting with GoToMeeting and I saw that there was a screenshot
3 and I saw that some people have their screens of all the other participants lined up in a row on
4 the side of their screen and I was wondering of you know how to do that. (S1: Ok) And that
5 would be my first question before we get into our discussion about manners and etiquette.
6 #00:00:54-7#

7
8 S1: Ok, also bevor wir anfangen wollte ich Sie was technisches fragen. Und zwar würden wir
9 heute die Sitzung aufnehmen für wissenschaftliche Zwecke und ich habe eben im Internet
10 gelesen, wie man aufnimmt, also wie man bei GoToMeeting aufnimmt die Sitzung und hab
11 einen Screenshot gesehen, wo auf der Seite alle Teilnehmer aufgelistet waren. Und da bevor
12 wir jetzt weiter über Benimmregeln und Manieren und sowas reden würde ich Sie gerne
13 fragen, ob Sie mir erklären könnten, wie das funktioniert. #00:01:30-9#

14
15 L2: Ja gerne. Also zum einen das mit dem Aufnehmen habe ich jetzt gestartet, das sollte
16 funktionieren und keiner muss sich Sorgen machen, es werden alle Gesichter und sowas
17 werden rausgenommen und keine Namen werden verwendet und nichts, also das ist nur zum
18 Auswerten, wie Dolmetschen eigentlich gemacht wird im Unterricht. Dann zu der Frage mit
19 den Namen an der Seite. Also wenn wir nur eine Liste angezeigt bekommen wollen, von
20 Namen, dann gibt es ein kleines Symbol mit zwei Männchen und einer Zahl. Und sobald wir
21 da drauf klicken ehm erscheint einfach eine Liste aller Namen am Rand. Ist, war das, war das
22 die Lösung zu dieser Frage? #00:02:13-6#

23
24 S1: So, I already started recording our session. Of course there will be no names or and nor
25 faces that you can see (L1: ok) and ehm back to your question how you can see the list of the
26 participants there are like there is a button where two little figures with a number that you can
27 click on (L1: ok) and then you have the list of the participants on the side. Ehm I don't know
28 is that the answer to your question? #00:02:51-3#

29
30 L1: Ehm actually what I would really like to do is so I have I can see everybody's screen
31 including my own screen, where I can see 4 people right now. And the 4 people are basically
32 taking up almost all of my screen. So, there is I have 4 screens that are taking up almost all of
33 my screen. And what I saw last night on the screenshot It looked very neat. They had just
34 kind of a column of very small screens on the left-hand side of their main screen of their
35 home screen. So, I could so basically all the participants of the meeting were stacked up in a
36 column on the left-hand side of the screen. Ehm and I just thought that was very nice in case
37 we are not really sharing documents eh during this meeting right now but sometimes that's
38 useful. Would be very useful to see the participants in a little column basically and also see
39 the document that you are sharing with the participants. Ehm yeah so that's kind of what I
40 would like to do.

41 Oh, something just happened (laughs). Ehm yeah, So that's what I would like to do. So, if
 42 you could help me ehm do that that would be great. #00:04:27-6#
 43

44 S1: Ok ehm das Ding ist auf meinem Bildschirm kann ich jetzt 4 Leute sehen, die ungefähr
 45 meinen ganzen Bildschirm einnehmen. Und was ich halt eben gerne haben würde Ich würde
 46 halt auf der Spalte also wie ich das gesehen hab im Internet auf der Spalte auf der linken
 47 Seite so eine Spalte mit den ganzen Teilnehmern haben und das wäre dann halt super toll,
 48 wenn man das und das würde halt ziemlich organisiert ausschauen, wenn man eben die
 49 Teilnehmer an der Seite hat und dann auch Dokumente teilen kann und das würde ich halt
 50 eben gerne machen. Und könnten Sie mir da helfen? #00:05:05-8#
 51

52 L2: Ja also das ich bin mir nicht ganz sicher, wie das mit der Spalte gehen soll dann. Aber
 53 was ich weiß, wenn man Dokumente teilt, dann wird automatisch GoToMeeting in so einen
 54 kleinen Balken am Rand umgewandelt und da muss man einfach nur auf den Knopf
 55 Bildschirm teilen oder Bildschirm übertragen klicken, das kann immer nur der Besitzer des
 56 Raumes, also in dem Fall jetzt ich, aber wenn L1 einen eigenen Raum hat, dann kann er auch
 57 mit Bildschirm übertragen das anzeigen, was auf seinem Bildschirm ist und dann wandert
 58 GoToMeeting an den Rand quasi und ich glaube das ist die Funktion, die er sucht. #00:05:45-
 59 8#
 60

61 S1: Ok so I am not really sure how to do it with the column that you told me about. But if you
 62 want to share the screen for example if you want to share a document there is a button for it
 63 but at the moment only I can do it but if you have your own session then you can do it
 64 yourself (L1: ok) and I think that's what you wanted to know, right? #00:06:17-6#
 65

66 L1: Ehm well yes more or less that's what I'd like to know. Let me just describe my
 67 situation. I do have my own meeting room now and when I share a document ehm basically I
 68 am actually sharing my screen. The situation that I have is that I use a Mac and Macs have
 69 different desktops. So, I have the document on one desktop and GoToMeeting is on and
 70 GoToMeeting is somewhere else. So, I can't see the faces of the people who I am talking to
 71 basically and the document at the same time. I can see the document fine but if I want to see
 72 the people that I am talking to I have to scroll over to another desktop. I don't know if that's a
 73 Mac issue or yeah, I don't know what's going on there. But it would be really great to be able
 74 to see the people that I am talking to and the document that we are working on at the same
 75 time but that seems like it would be a little more interactive if you know what I mean.
 76 #00:07:30-1#
 77

78 S1: Ok also ehm ich habe es einigermaßen verstanden und meine Situation ist: Ich hab eben
 79 ein Mac und ich hab auch meine eigenen Session die ich eben mache und das Problem ist,
 80 dass ich das Dokument auf einem Desktop hab und den Teil mit den Teilnehmern, also wo
 81 ich die Teilnehmer sehen kann, auf einem anderen Desktop. Das heißt, wenn ich eben mein
 82 Dokument teile aber die Leute sehen will, mit denen ich rede, muss ich immer rüber scrollen,
 83 weil sie eben nicht auf demselben Desktop sind. Und ich weiß nicht, ob das jetzt ein
 84 generelles Problem mit Mac einfach ist, aber es wäre halt auf jeden Fall besser, wenn ich halt
 85 mit den Leuten interagieren könnte, während ich halt eben mein Dokument teile und nicht
 86 ständig rüber wechseln muss. #00:08:20-4#
 87

88 L2: Ja, ja das versteh ich es klingt tatsächlich nach einem Mac-Problem. Denn bei meinem
 89 Windows Desktop wandert einfach alles auf die rechte Seite und ich kann da die Leute auch

90 sehen. Also gibt es wahrscheinlich Einstellungen für den Mac wie man das irgendwie ändern
 91 kann, aber leider habe ich tatsächlich von Mac gar keine Ahnung. #00:08:38-2#
 92

93 S1: Ehm so I think that it's a Mac problem because I use Windows and it works just fine. So
 94 yeah but I think it's a Mac problem. #00:08:53-3#
 95

96 L1: Ok may well be. Well ok thank you very much for your help and I'll see what I can do.
 97 But yeah, I kind of had the suspicion, I kind of thought that it might be a Mac issue. But yeah
 98 oh well, good but again thanks very much. So, our topic today is manners and etiquette and I
 99 want to begin since we are having an online meeting right now with some things that I've
 100 noticed just kind of becoming familiar with online meetings over the past couple of weeks. It
 101 seems like there is this etiquette now developing for online meetings and I would like to call
 102 it netiquette. It's a term that I've heard. Kind of etiquette on the internet. For example, and I
 103 can't see right now, hm maybe if I look at the list. No, I can't see but sometimes for example
 104 if I am conducting my own meeting, I can see who has their microphones on, I can actually
 105 control other people. I can mute other people's microphones. But that seems to be an example
 106 of netiquette that it's kind of good manners so to speak during an online meeting to have your
 107 microphone turned off unless you are speaking. Just so that we don't get all kinds of strange
 108 background noises. Ehm but that would be one example of netiquette. Another example is
 109 that I can only see 3 screens right now and everybody that I can see right now is wearing
 110 these microphone headsets. That seems to be another thing that just improves the general
 111 quality of the meeting. So, it seems to be an unspoken rule of netiquette to wear your
 112 headphones during a meeting. Yeah it seems to make a difference. But is there anything else
 113 that you have noticed for about online just kind of the etiquette of online meetings? Have you
 114 noticed anything else or yeah what do you think? #00:11:35-5#
 115

116 S1: Ok also auf jeden Fall danke für die Hilfe. Ich habe mir schon gedacht, dass es irgendwas
 117 mit dem Mac zu tun haben muss und ehm jetzt würde ich gerne über das Thema eben
 118 Manieren und Benimmregeln reden und ehm da fallen ja eigentlich schon einige Sachen eben
 119 gerade bei diesen Online Meetings auf. Und ehm ich nenne das Netiquette also quasi die
 120 Benimmregeln im Internet. Und ehm also mir ist da halt eben aufgefallen dass zum Beispiel
 121 wenn man da eben einem Meeting beitrifft und so dass die Mikros eben aus sind außer man
 122 hat was zu sagen und ebenfalls ist mir halt noch aufgefallen, dass in den Meetings halt
 123 Kopfhörer benutzt werden und Headsets benutzt werden um eben die Spach- Sprechqualität
 124 zu verbessern und das ist anscheinend auch so eine ungesprochene Regel oder ja
 125 Benimmregel, die sich jetzt ein bisschen so durchgesetzt hat und da wollte ich Sie fragen, ob
 126 Sie selber da noch ein Beispiel haben oder selber da mal irgendwas beobachtet haben, genau.
 127 #00:12:44-0#
 128

129 L2: Mhm und ehm, wenn es ok ist, würde ich an der Stelle schon mal unterbrechen. Weil
 130 ehm auch wenn S1 noch nicht viel zum Thema gesagt hat, hat sie schon wirklich viel
 131 gedolmetscht. (S1 lacht) Aber ich beantworte die Frage natürlich dann gleich im Anschluss.
 132 Ehm ja S1 wie lief's? Eigenes Gefühl? #00:13:01-7#
 133

134 S1: Ehm ja ich weiß nicht, ich weiß nicht, (L2: Gut.) hatte schon mal bessere Tage (lacht).
 135 #00:13:06-9#
 136

137 L2: Och nö nicht viel. (lacht) Also nein das klingt jetzt gemein, nein, aber nein war wirklich
 138 gut, wollte ich eigentlich mit meiner ziemlich unverschämten Aussage jetzt sagen. Ne war
 139 voll in Ordnung. Also die ersten 4-5 Gesprächseinheiten habe ich tatsächlich gar nichts ist

140 mir da aufgefallen was man irgendwie bemängeln könnte und dann später fehlten so
141 Kleinigkeiten, als sie immer länger wurden. Aber ist natürlich auch gemein, wenn die
142 Abschnitte immer länger werden. (S1: Ja) Ehm so Sachen wie für den Mac gibt es bestimmt
143 Einstellungen, wo man das ändern kann (S1: Ja) aber ich habe leider keine Ahnung von Macs
144 (S1: Ja). War jetzt aber auch nicht so wichtig, war jetzt nicht so die Kerninformation. Ehm
145 oder eben auch so Kleinigkeiten grade eben wie Ich kann, wenn es mein Raum ist, die Leute
146 auf den bei den Leuten das Mikro ein und ausschalten. (S1: Mhm (zustimmend)) Aber
147 insgesamt wirklich fand ich eine sehr ordentliche Leistung ... doch. #00:14:01-1#

148
149 L1: Yeah, I agree and as far as English is concerned, I only wrote one thing down. It was
150 right at the beginning. Also, very minor. Ehm you said I already started recording. Hah. For
151 some reason I would probably put the I just would have said I have. I have already started so
152 I probably would have used the present perfect there. (S1 Mhm) I have already because it's
153 kind of directly ehm affects the present. (S1: Ok) So very very minor. But otherwise ehm that
154 was very good S1 today. (S1: Ok, mhm). #00:14:42-2#

155
156 (neue Person auswählen) #00:15:56-9#

157
158 L2: Also zum Thema Netiquette ehm ist mir nur aufgefallen es sind so die normalen Regeln,
159 die auch in der echten Arbeit gelten, die gelten auch hier. Zum Beispiel, dass man, wenn man
160 die Kamera verwendet, dass man dann halbwegs ordentlich aussieht, also nicht völlig
161 ungewaschen und mit zerzausten Haaren, dass man sich zumindest die Haare kämmt und was
162 Ordentliches anzieht. Diese Regeln gelten also auch online, obwohl es ja eigentlich nicht so
163 wichtig wäre, aber man benimmt sich ungefähr so ordentlich wie eben in der Schule oder in
164 der Arbeit auch. Das ist mir aufgefallen. Aber natürlich gibt es da auch jetzt schon dieses
165 Gerücht, dass die meisten Menschen, wenn sie in einem online-Meeting sind, gar keine Hose
166 tragen. Ehm ich kann versichern, ich trage eine Hose, aber ehm es würde bei den meisten
167 Leuten nie auffallen und das ist auch so ein Teil der Netiquette, dass offensichtlich ist es ok,
168 solange es niemand merkt, dass man auch ohne Hose an so einem Meeting teilnehmen kann.
169 #00:17:03-0#

170
171 S2: Ok so talking about this topic netiquette we have already said it's about the rules that we
172 have when using online social networks for example when we have to turn on the camera and
173 this kind of rules are ehm similar to the one that we use like at school. But there is a rumour
174 about some people that when they use online networks programs, they do not show that they
175 don't have any trousers. And as you can see, I am wearing trousers. And (L1: Ah so that's
176 what he was doing, yes, I see.) This is not against netiquette rules if you do not show that you
177 don't have trousers. #00:18:20-9#

178
179 Ok. Ah yeah. That's interesting. I've never heard that rumour but I can see where it may
180 come from because usually, we only see the person the view from the webcam. Just in case
181 anybody's wondering I am also wearing pants I am not going to show them to you but trust
182 me I am wearing pants. But ha I personally don't feel that it really matters if you can't see the
183 entire person. It seems to me that that matters less. Things that I think are more important for
184 etiquette would be the things that we already mentioned, things that affect the sound quality
185 of the meeting and ehm. One of the reasons I asked you about ehm the about seeing the
186 participants is ehm Sometimes when I was working with students on a translation online ehm
187 all I can see is my translation and then I scroll back to the students and they are kind of
188 looking at maybe reading a book (lacht) or something It seems that they are maybe not really
189 as engaged as they could be. I just thought it would be helpful for me to have eye contact

190 with the participants while we are working on a translation. I just like in a classroom. For me
 191 that seems like a disadvantage. Do you know what I mean? #00:20:11-6#
 192
 193 S2: Ehm also ehm diese Sache über die Leute, die keine Hose tragen habe ich schon gehört,
 194 aber ich glaube, es ist nicht so wichtig ehm wenn man die ganze Person sich vom online nicht
 195 sieht sondern glaube ich dass es für Netiquette ist es wichtiger ehm die Regeln, die wir schon
 196 darüber gesprochen haben und zwar zum Beispiel die Qualität ehm die Qualität von ehm eh
 197 von der Stimme und eh ehm eh. Ich habe schon gefragt über wir haben schon darüber
 198 gesprochen auch über die Leute, die zum Beispiel wenn wir online sind, eh Ich kann die
 199 Leute wenn in einer Unterricht von Übersetzen nicht sehen und vielleicht machen sie etwas
 200 anderes wie ein Buch lesen und ich glaube, das ist ein Nachteil, keine die Leute nicht online
 201 zu sehen, um eine gute Kommunikation zu haben. Was denken Sie? #00:21:38-0#
 202
 203 L2: Ehm ja also am liebsten habe ich es deswegen auch so also das ist genau der Grund
 204 warum ich es mag, dass Leute ihre Kamera an haben, denn ich mach meinen
 205 Übersetzungsunterricht so, dass die Leute sollen sich den Text ausdrucken oder sollen damit
 206 in einem Heft arbeiten oder so was also am liebsten ist es mir, wenn ich alle sehen kann, dann
 207 weiß ich, dass sie dabei sind. Und natürlich gibt es aber auch Leute online, die ja ihre Kamera
 208 nicht anhaben und dann irgendwas ganz anderes machen. Aber das gibt es ja im Unterricht
 209 genauso. Die Leute können zwar vielleicht nicht so einfach ein Buch lesen, aber die Leute
 210 sitzen ja trotzdem da und sind mit dem Kopf ganz woanders. Und ich glaube da hat sich gar
 211 nicht so viel verändert. Ehm ich habe weiterhin das Gefühl, dass die Leute, die auch
 212 mitmachen wollen, das war vorher so und das ist jetzt so, die machen auch richtig mit und
 213 natürlich am besten mit Kamera, dann entsteht wirklich Kommunikation und ich denke, man
 214 kann auf diese Weise ganz normal auch Kommunikation haben. #00:22:42-6#
 215
 216 S2: Eh yeah that's why I think it's always good to have ehm to have the audio turned on and
 217 during my translation lessons maybe when the people do not have their camera on I cannot
 218 see them and maybe they are not just doing like something else like reading a book but they
 219 are thinking about something else. And you would not have that good communication if they
 220 do not have the video on. But I think it's always better if the people with whom I am
 221 speaking to are showing themselves to have a better speaking, a better communication.
 222 #00:23:46-6#
 223
 224 L1: Yeah, if you can see them. #00:23:49-3#
 225
 226 S2: Eh ja, wenn sie diese Leute sehen können. #00:23:56-0#
 227
 228 L2: Genau das meinte ich. #00:23:57-0#
 229
 230 S2: Yeah that's what I think. #00:24:00-1#
 231
 232 L1: Aha ok. Good ehm ... yeah well, I can't really think of any other kind of netiquette issues
 233 at the moment. Ehm but another since our topic is manners in general and etiquette and I
 234 know that we both have children. One thing that I am kind of trying to teach my children is
 235 table manners. And I wonder if that's an issue at your house as well but table manners
 236 particularly with my older daughter that's an issue trying to. We have kind of rules about no
 237 singing at the table is one of our rules. My daughters kind of like to break into a song or ehm
 238 it's just huh a little bit distracting if you are trying to have a peaceful meal. Uhm yeah, I
 239 basically my question is that are table manners an issue at your house as well? #00:25:24-1#

240
241 S2: Also im Moment kann ich an andere Netiquette Beispiele nicht denken. Aber über dieses
242 Thema Manieren und Netiquette zu Hause bei mir gibt's zum Beispiel diese Regel von
243 Tischmanieren und eh ich weiß, dass auch Sie Kinder haben und ich wollte wissen, ob Sie
244 auch diese Tischmanieren zu Hause als Regeln haben weil zum Beispiel bei uns wir haben
245 ein von der Regel ist man darf nicht singen und ehm ich hatte auch Probleme mit meiner
246 alten alten Hund (L1 oder L2 hustet erschrocken) damit und ja ich wollte einfach Sie fragen,
247 ob sie auch Tischmanieren zu Hause für die Kinder haben. #00:26:34-8#
248
249 L2: Ich würde hier trotzdem stoppen. Auch weil damit noch eine Person drankommen kann.
250 Und dann erzähle ich von unseren Tischmanieren. Und wir können das gleich klären mit dem
251 alten Hund das war die Tochter, nicht der Hund (kichert). #00:26:47-9#
252
253 L1: Meine ältere Tochter. (L2: Ja) My older daughter. #00:26:52-7#
254
255 S2: Ah mhm ok (lacht) #00:26:56-3#
256
257 L2: Charming mistake. #00:27:00-2#
258
259 L1: Sometimes it may be audio quality. We'll blame it on the internet. #00:27:03-6#
260
261 L2: Yep (lacht) (S2 lacht) Und die fehlenden Kopfhörer. (L1: That's right.) Ja, aber ehm
262 trotzdem insgesamt ehm wie hat es sich angefühlt S2? #00:27:14-3#
263
264 S2: Eh schlecht (lacht). #00:27:16-8#
265
266 L2: Nein, also schlecht war's nicht. Es war ehm ganz gut. Es waren zwischendurch auch,
267 natürlich auch die Sprachbarriere ist noch größer damit hier Drittsprachen arbeiten ist
268 natürlich wirklich schwierig. Aber es kamen dann ein paar Verdrehungen raus, die wirklich
269 den Sinn auch verändert haben. Also das eh eine Beispiel war eben ich glaube das geht ehm
270 nicht nur online, dass man gut kommunizieren kann und irgendwie kam raus ich glaube, es
271 geht nicht online, dass man gut kommunizieren kann und das war dann eigentlich das
272 Gegenteil. Genauso wie einmal Video und Audio verwechselt wurde, muss man auch
273 natürlich aufpassen. Aber gut das sind Sachen, die passieren, wenn man gleichzeitig an zwei
274 Fremdsprachen denken muss, das ist nicht so einfach. Was ich sehr gut fand, war, das war für
275 alle als gutes Beispiel. Als L1 eben nochmal diese kleine Rückfrage gestellt hat dieses so Aha
276 also geht es da und darum? Und dann kam diese kleine Rückfrage sofort gedolmetscht ich
277 habe sofort geantwortet, sofort wieder gedolmetscht. Ehm das nennen wir im Dolmetschen
278 ein back and forth und das war sehr sauber. Fand ich wirklich gut gemacht. Ehm ja und den
279 alten Hund den vergessen wir mal kurz. Das ist eine andere Sache (nuschelt) (kichert).
280 #00:28:31-3#
281
282 L1: Ehm I also wanted to comment on how you handled that little question. For a little
283 question I thought that was excellent. That's exactly how it should be done. Because in real
284 life we wouldn't be able to understand each other and because I am asking back I am not
285 actually asking the interpreter. I am asking my, the person that I am talking to, my
286 interlocutor (lacht). To use a fancy word. S2 the only thing that I wrote down in English, the
287 only thing that occurred to me was you said with whom I am speaking to. The to is just extra.
288 Either the person I am speaking to or the person with whom I am speaking. Very very nice
289 grammar there. The person with whom I am speaking. Very proper formal grammar. Very

290 good. So, it is the person with whom I am speaking or the person who I am speaking to but
291 not both. Do you know what I mean? (S2: Ja) Ok good otherwise ehm ... ah yeah one other
292 minor issue was eh you were talking about I think L2 mentioned proper attire how people are
293 dressed and I thought it was also at work, not only at school. In this case you mentioned that
294 it's similar in an online meeting it's similar to the way that it is at school. I wasn't sure if
295 that's also at work, but it doesn't really matter. In our context that makes a lot of sense. But I
296 thought that was a small detail. Ehm yeah. And because of online meetings we have online
297 meetings at work as well some people do not only for school. But no further comments, good
298 job. #00:30:52-6#

299
300 S2: Thank you (kichert). #00:30:54-3#

301
302 (Auswahl einer neuen Person) #00:31:40-5#

303
304 L2: Ja also wir haben auch Tischmanieren oder versuchen die umzusetzen, aber ich glaube
305 auch mit einem Jungen 11 Jahre alt ist glaube ich die schwierigste Zeit überhaupt, um zu
306 versuchen, Tischmanieren durchzusetzen. Wir versuchen es schon länger aber sein Argument
307 ist ich bin doch nur zu Hause, mir guckt doch keiner zu und wenn wir in ein schickes
308 Restaurant gehen, dann weiß ich schon, was ich machen muss. Und dann natürlich kommt
309 von uns das Gegenargument: Ja dann zeig doch mal, was du da machen musst. Und dann sagt
310 er: Nein ich bin nicht in einem schicken Restaurant. Also es ist eine schwierige Situation.
311 Wir wären schon ganz glücklich, wenn er nicht beim Essen einfach aufsteht zwischendurch,
312 weg geht und was anderes macht. Das wäre eigentlich so die ehm Mindestanforderung an
313 Tischmanieren, aber selbst das ist nicht so einfach. ... S3? (S3: Yes ehm (kichert) sorry.) Ich
314 war nicht sicher, ob du noch da bist. #00:32:44-1#

315
316 S3: Yes, ehm yes of course we also have manners at home at the table but it's really hard to
317 teach that to your 11-year-old son. (L1: Ok) Because he is always like: Ah I am only at home
318 and if we go to a nice restaurant, I know exactly what to do. And then of course what we
319 always say is: Well then show us what would you do at a restaurant. And of course, he
320 doesn't because he's like: But I am not at a restaurant and ehm. Yeah, the only thing we
321 actually just want him to do it to not get up and do something else while we are at the table.
322 #00:33:22-1#

323
324 L1: Ok well that seems to be uh that seems to be a universal issue that's also one of our main
325 problems is keeping our daughters, especially our older daughter, who is 12 at the table.
326 She's like: Can I get up now? Can I get up now? At least she asks. When she does ask, we
327 say no (lacht). Sometimes she doesn't ask. And sometimes she just kind of gets up and leaves
328 and then we say: Hey come back hello we are not finished yet. Yeah that's one of our rules
329 and issues that we are having in trying eh what are we trying to do? Trying to train some of
330 the manners that we are trying to instill in our daughters. Another issue, what's another issue?
331 Oh yeah, we have the issue of, especially our older daughter likes to kind of put things from
332 her plate onto somebody else's plate if she doesn't want to eat it. Whatever it is, she might
333 put it on my plate or on her mother's plate or, so either putting things on other people's plates
334 or taking things off other people's plates so if there is something that looks particularly
335 yummy on my plate my daughter might just take it and eat it. So, we are trying to just have
336 the rule that people's plates are kind of off limits to other people at the table and don't touch
337 anything on other people's plates. And don't put anything from your plate onto other people's
338 plates. Ehm yeah trying to get those. But I think it's really interesting, the logic that your son

339 is using is very good logic (lacht). It's hard to argue with logic like that but yeah somehow,
340 we have to do what we have to do. #00:35:40-1#

341

342 S3: Also ich finde das Argument von ihrem Sohn eigentlich sehr logisch und ich finde es ist
343 auch sehr schwer, da ein Gegenargument zu finden. Aber das mit dem Aufstehen am Tisch
344 ich glaube das ist ein weltweites Problem, denn wir haben das gleiche Problem mit unserer
345 älteren Tochter, die ist 12. Und manchmal steht sie einfach auf und da müssen wir sie
346 zurückholen. Manchmal ist sie auch so nett und fragt, dann sagen wir natürlich nein. Und wir
347 versuchen sie da eben wie sagen wir zu trainieren und ein anderes Problem, das wir auch
348 haben ist, dass vor allem unsere ältere Tochter entweder etwas, was sie von ihrem Teller
349 nicht mag auf den Teller von jemand anderem tut oder etwas, was extrem lecker aussieht, auf
350 dem Teller von jemand anderem einfach wegnimmt. #00:36:29-5#

351

352 L2: Hm ehm das, gut das Problem haben wir glücklicherweise nicht. Bei uns wird kein Essen
353 bewegt. Mein Sohn weigert sich oft einfach Sachen zu essen, die er nicht besonders gerne
354 mag. Das ist aber glaube ich auch ein ganz altes Problem der Erziehung. Bestimmt
355 Jahrtausende ein Problem in der Erziehung. Also wir versuchen es eben gerne, aber wie wir
356 gerade festgestellt haben, mein Sohn ist gut im Argumentieren und deswegen ist es umso
357 schwieriger ihm zu sagen das ist die Regel und du musst dich dranhalten. Er wird mehr
358 Energie darin verwenden, eine Begründung zu finden, warum er die Regel jetzt nicht
359 einhalten muss, als einfach die Regel einzuhalten. Ehm so ist mein Sohn. Was andererseits,
360 ihm später im Leben glaube ich sehr helfen wird, weil er aus jeder Situation sich irgendwie
361 rausreden kann. #00:37:23-9#

362

363 S3: So luckily, we don't have the problem of my son taking off food from other people's
364 plates or something like that. The only problem that we might have is that he like some things
365 he doesn't like them and he won't eat them. But I think that's a very common problem and I
366 it has been an issue for 1000 years already. As you said my son, he is indeed very good at
367 finding logic arguments against us. And he will I think use more energy on trying to find
368 arguments against what we say than to follow the rules. Right now, that's obviously a
369 problem but I think later in life it will maybe help him. #00:38:14-5#

370

371 L1: Yeah, it's a good skill to have for sure. Ehm there was something that I wanted to say.
372 Ah I wanted to just comment on what you said. There is probably some not eating thinks that
373 we don't like being a 1000-year-old problem. I wonder if that's true. I think that, you know
374 from our cultural perspective we live we are very comfortable. But I think maybe even a
375 hundred years ago people didn't have as much to eat as they do now. I tend to think that
376 that's a modern problem. A problem of modern ehm child raising. Because I think in the past
377 children were starving and were happy to get anything that they could have. Right, they were
378 happy with anything they got. At least that's how I see it. I am not sure if it's really a 1000-
379 year-old problem. I think that's kind of a modern problem. Certainly, one that I can relate to
380 ehm having been a fairly picky eater myself I think I can relate to that. I think even our
381 parents' generation had that problem and maybe even their parents' generation but I think
382 before that our great grandparents I don't know if they had to deal with picky eaters. I think
383 probably then children were happy to get fed. But that's just my it may not be historically
384 accurate. Gesundheit. (L2: Danke) #00:40:05-2#

385

386 S3: Ehm also das, dass Kinder nicht essen, was sie nicht mögen, das versteh ich, denn ich bin
387 selbst ein wählerischer Esser gewesen, genau, aber ich bin mir nicht so sicher, ob ich auch
388 glaube, dass das ein jahrtausendealtes Problem ist. Ehm, weil vielleicht bei uns war das ein

389 Problem, bei unseren Eltern vielleicht auch, bei unseren Großeltern vielleicht auch aber bei
 390 unseren Urgroßeltern vielleicht nicht, weil auch vor hundert Jahren waren vielleicht die Leute
 391 einfach froh über das was sie zu essen hatten und würden es einfach essen auch wenn sie es
 392 nicht mögen, anstatt zu verhungern. Und ich glaube es ist eher ein moderneres Problem.
 393 #00:40:48-4#
 394
 395 L2: Ok, gut. Dann müssen wir da auch aufhören, vielen Dank. Ich glaub immer, wenn's
 396 genug zu essen gab haben die Kinder einfach immer sich das genommen, was sie am liebsten
 397 mochten und den Rest liegen lassen, aber gut das war auch schon bei den alten Römern. Ehm
 398 egal, werden wir so schnell nicht rausfinden. S3 wie hat es sich für dich persönlich angefühlt,
 399 eben mal Radio zu dolmetschen? #00:41:12-7#
 400
 401 S3: Eh also es war eigentlich ok. Es ist nur komisch, weil eben alles gefroren ist bei mir und
 402 ich niemanden bewegen sehe. (L1 oder L2 lacht) #00:41:21-1#
 403
 404 L2: Ja ok mit Fotos dolmetschen ist schon ein bisschen ungewöhnlich, das stimmt. Aber
 405 dafür wirklich ordentlich gemacht. Also es waren nur Kleinigkeiten, insgesamt sehr fein. Was
 406 hatte ich hier am Anfang war noch eine Wertung dabei, und das ist nicht so leicht, die fehlte,
 407 aber ich weiß nicht mehr worum es ging. Ach, war die ältere oder die jüngere Tochter, die,
 408 die immer Essen verschiebt? #00:41:45-8#
 409
 410 L1: Die Ältere. (S3: Die Ältere.) #00:41:49-2#
 411
 412 L2: Ah ja, war die Ältere. Ah ja ok, weil das habe ich nicht ganz mitbekommen und
 413 deswegen habe ich das markiert, aber war ja alles richtig. Sehr schön. Ehm und ja eine
 414 Kleinigkeit, die ich mir aufgeschrieben hab bei L1 im Haus gibt es deswegen die Regel, dass
 415 grundsätzlich kein Essen gestohlen oder verschoben werden soll. Das mit der Regel kam
 416 zwar im Gespräch raus, aber er hatte das extra nochmal erwähnt. Das ist so die einzige
 417 Feinheit. Ansonsten ehm nö, bin ich sehr zufrieden mit der Leistung. Passt. #00:42:17-4#
 418
 419 L1: S3, I also thought it was very complete. I do have a couple of minor English issues, ehm
 420 but they are minor issues and they come from yeah, it's basically Feinschliff, basically things
 421 like manners at home at the table is actually correct, right? Manners at home at the table but
 422 we also have the term table manners. Would just work. It's just faster and more efficient to
 423 say table manners. #00:42:50-2#
 424
 425 S3: I wanted to say table manners but then I wasn't sure about the word. #00:42:55-6#
 426
 427 L1: Yeah, so now you know. Right? Table manners is good ehm ... We don't have hm or
 428 something like that. It's a negative sentence so something (S3: Anything). Yeah, we don't
 429 have anything like that. That's one thing and my son has, there was something with logic.
 430 He's very good at logic arguments. The adjective for logic is? #00:43:33-6#
 431
 432 S3: Logical. I think I said that. #00:43:35-9#
 433
 434 L1: It sounded like logic to me. I wrote it down. It may have been a headphone issue. But
 435 logical is quite correctly, as you just pointed out the adjective and that was what I wanted to
 436 point out and yeah ah use more energy, use more energy on arguments. Use more energy is
 437 correct. There is a nice fancy word that we use. A collocation with energy for using energy.

438 Using energy is absolutely correct, no problem but S3 can you think of a nice, it also begins
439 with e which makes it roll or flow nicely. #00:44:26-2#
440
441 S3: I can't think of it, I don't know. #00:44:29-3#
442
443 L1: Expend. Expend energy. We expend energy and that just occurred to me but like I said
444 S3, these are just like things that would make you sound even more like a native speaker (L2
445 lacht). Ok? Good job. #00:44:51-7#
446
447 L2: Ja! (S3: Ok thanks!) Vielen Dank! #00:44:55-1#
448
449 L1: We thank you. #00:44:55-2#
450
451 L2: Genau und damit ist die Zeit auch am Ende. #00:44:57-0#

Transkript LV 2

Dauer der Aufnahme: 01:17:07

Lehrende: L1; L2

Studierende/r: S1

L2: Our topic today is related to what we were talking about last week. Last week we were talking about a number of things related to the corona virus and the lockdown. And you L1 mentioned the video concerts hope at home that started me thinking about all of the live cultural events that have been cancelled. I looked into it and 1400 or approximately 1400 cultural events have been cancelled in Munich since the lockdown. I got that statistic in an article about Munich Tickets. So, a ticket agency mentioned that a 1400 events, concerts, mostly concerts, but other events that sell their tickets through this agency online have been cancelled. And the person who was interviewed also said that if you project this number through the end of August, because the lockdown is supposed to continue until the end of August that it will probably, the number of tickets that won't be sold will be around a million. Probably around a million tickets won't be sold. Yeah, it ends up being a lot of money lost by a lot of artists. I was wondering L1 if there was any particular, if you had already planned on going to any concerts if you had bought tickets to a concert that was then cancelled?

#00:03:07-1#

S1: Ok. Also heute geht es um etwas ein bisschen mit dem zu tun hat, worüber wir letzte Woche schon gesprochen haben. Also letzte Woche haben wir ja so über den Corona-Virus und diesen ganzen Lockdown gesprochen. Und dabei haben Sie Videokonzerte erwähnt, die zu Hause durchgeführt werden. Und das hat mich dazu gebracht darüber nachzudenken über diese ganzen Events, die abgesagt wurden. Und ich habe herausgefunden, dass es insgesamt 1500 dieser Events gibt, die in München wegen des Lockdowns abgesagt wurden. Diese Statistik habe ich aus einem Artikel über Karten eben, die in München verkauft werden. ... Und genau bei diesen Events handelt es sich hauptsächlich um Konzerte, aber eben auch um andere kulturelle Events. Und die Person, die interviewt wurde, um diese Studie durchzuführen meinte auch, dass wenn man dieses ganze, wenn man sich die Zahl anschaut, die dann Ende August wahrscheinlich dabei rauskommt, weil bis Ende August läuft der Lockdown noch, dann werden die Karten insgesamt wahrscheinlich so eine Million insgesamt sein, die nicht verkauft werden. Und das heißt, dass eben die Leute, die die Veranstaltung durchführen eine Menge Geld einbüßen damit. Und dann habe ich mich gefragt, ob Sie schon vorhatten, zu einem Event zu gehen, das dann oder zu einem Konzert zu gehen, das dann abgesagt wurde? Genau. #00:05:11-7#

L1: Mhm. Ja eine Million Karten das ist wirklich sehr viel. Und das alleine in München sagen Sie. Aha. Ich denke, es sind nicht nur die Leute, die die Konzerte veranstalten, sondern es sind auch die Künstler selber, die dann sehr viel Geld verlieren, natürlich, die darauf angewiesen sind, Konzerte zu geben. Und es wäre tatsächlich heute ein Konzert gewesen in München, zu dem ich gegangen wäre. Auf das ich mich sehr gefreut habe, weil das wahnsinnig lange gedauert hat, dass ich endlich diesen Künstler einmal hätte sehen können. Er ist schon etwas alt, er ist schon über 80 und das wäre wahrscheinlich die letzte Gelegenheit gewesen, ihn zu sehen. Und zwar ist das Giora Feidman, ein Klezmer-Klarinettist und ich habe mich schon bestimmt 10-15 Jahre immer gefragt [unverständlich] und dann diesen Mann mal sehen auf der Bühne, das wäre jetzt wahrscheinlich die letzte Gelegenheit gewesen. #00:06:27-7#

44
 45 S1: Entschuldigung, darf ich Sie kurz unterbrechen, ich höre Sie ganz schlecht und
 46 abgehackt. #00:06:30-4#
 47
 48 L1: Aber es wurde auch von Anfang an gesagt, um die Künstler zu unterstützen sollte man
 49 die Karten behalten, wenn es irgendwie geht, nicht zurückgeben. #00:06:52-5#
 50
 51 S1: L1, ich höre Sie kaum noch. #00:06:54-8#
 52
 53 [...] #00:09:08-3#
 54
 55 S1: During the concerts themselves they are losing a lot of money themselves so it is not just
 56 yeah. Ehm there is an event or there would have been a concert today in Munich that I would
 57 have gone to. I was really looking forward to that event, but unfortunately, it's been
 58 cancelled. #00:09:37-0#
 59
 60 L2: Ah ok, and what event was that? #00:09:41-0#
 61
 62 [...] #00:10:14-3#
 63
 64 L2: So sorry, what event was that? What event was that? #00:10:15-5#
 65
 66 S1: Also, the artist's name is Feidman. (L2: Mhm, ok.) And that's about all I heard, sorry.
 67 #00:10:27-0#
 68
 69 L2: Oh ok, perhaps you could ask back? Perhaps you could ask and what kind of artist? So
 70 that was a concert? And the artist's name Feidman, ok. Ehm perhaps could you tell me more?
 71 #00:10:44-8#
 72
 73 S1: Können Sie mir mehr über dieses Konzert sagen, das Sie sich anhören wollten?
 74 #00:10:53-7#
 75
 76 L1: Ja es wäre ein Klezmer-Konzert gewesen. Ich weiß nicht, ob Ihnen das etwas sagt. Herr
 77 Feidman ist ein Klarinettist und er ist schon über 80 Jahre alt. Deswegen wäre es die letzte
 78 Gelegenheit gewesen, wahrscheinlich, ihn im Konzert zu sehen. Und ehm ich habe mich dazu
 79 entschlossen, das Ticket zu behalten und nicht zurück zu geben, damit er und die Veranstalter
 80 wenigstens ein Bisschen was noch verdienen an diesem Konzert. #00:11:26-2#
 81
 82 S1: Ok so it would have been a Klezmer-concert. I don't know if that means anything to you.
 83 (L2: Oh, sure!) And Feidman is a clarinettist. He is over 80 years old so this would have
 84 probably been the last chance to see him live in a concert (L2: Oh no!). I've decided to keep
 85 the ticket in order to I mean because he won't have any other finances otherwise. #00:12:12-
 86 1#
 87
 88 L2: Ok I understand. I also read about that in the article that I was telling you about. Munich
 89 Tickets is encouraging people who can afford it they are encouraging people to keep their
 90 tickets as well for that reason. I think they have also started some kind of fund for artists and
 91 for artists also not only the artists themselves but for everybody whose lives depend on or
 92 whose incomes, maybe that's the better word, whose incomes depend on these events. Yeah
 93 but I think it is if you think about it a million tickets by the end of the summer or by the end

94 of August and I don't know what the average price of a ticket is. But if we make a
95 conservative guess let's say 25 Euros that's 25 million Euros of income that are being just in
96 the #00:13:37-2#

97
98 [Unterbrechung der Internetverbindung] #00:14:47-0#
99

100 S1: Also in dem Artikel, den ich gelesen habe, wurde eben auch erwähnt, dass die Leute dazu
101 aufgefordert werden, also nicht dazu aufgefordert, aber ehm, dass sie darum geben werden,
102 ihre Tickets doch zu behalten, eben um die Leute zu unterstützen. Und dass eben auch ein
103 Fond nicht nur für Künstler, aber auch für Künstler eingerichtet wurde, die eben ihr
104 Einkommen, oder Einkommenseinbußen haben, dadurch, dass die Events abgesagt werden.
105 Genau und wenn man da jetzt so darüber nachdenkt, wie viel Karten bis Ende August eben
106 nicht verkauft werden, werden es wahrscheinlich so 25 Millionen Euro sein, die es da an
107 Einbußen geben wird und das ist schon eine ganze Menge. Und ja wie Sie schon gesagt
108 haben ist es schon schade, eben wenn der Künstler schon so alt ist, dann wird es eben
109 tatsächlich keine Konzerte mehr geben vermutlich danach. Weil es gibt ja auch ganz wenige
110 Musiker, die eben in dem Alter noch Konzerte geben. Und haben Sie denn gehört, ob das
111 Konzert ganz abgesagt wurde, oder ob es nur verschoben wurde oder haben Sie da
112 irgendwelche Neuigkeiten? #00:16:07-0#
113

114 L1: Bisher habe ich mich noch nicht erkundigt. Das wollte ich heute im Laufe des Tages
115 noch machen. Aber ich weiß zunächst einmal, dass es natürlich abgesagt wurde, wie alles
116 andere auch. Und habe auch schon an die Hilfsfonds gedacht, die eingerichtet worden sind.
117 Weil es ja tatsächlich sehr viele kleine Musiker auch trifft. Jetzt nicht nur die ganz bekannten,
118 sondern auch diese unzähligen Musiker, die in Orchestern angestellt sind und sich mit
119 kleinen Konzerten über Wasser halten. Da gibt es zum Beispiel den Orchesterfond und
120 zahlreiche andere Hilfsfonds an die ich eventuell auch noch spenden werde. #00:16:52-5#
121

122 S1: So, I haven't asked yet about the concert. I was going to do that today. But I do know that
123 it is cancelled for now like everything else is. And I have also thought about the funds that
124 have been established to help people. Not just well-known musicians, but also smaller ones.
125 Or less well-known musicians. There is a fund called the Orchesterfond, the orchestra
126 #00:17:36-2#
127

128 [Unterbrechung der Internetverbindung] #00:18:45-8#
129

130 L2: Yesterday from an artist who I've done some translating work for and he is trying to
131 generate donations. He is trying to get people to donate money for artists. Visual artists, not
132 performing artists because I think they are also hard hit by the crisis. Because galleries aren't
133 open and yeah like many people the crisis is also affecting these types of artists. Yeah but
134 that's not all. I mean so many events. Think about sporting events. The Olympics is been
135 cancelled, these huge things that we take for granted. The Oktoberfest was cancelled. Or has
136 been cancelled for this year. Soccer games here in Europe. Baseball, Basketball, professional
137 sports in the United States have all been postponed or cancelled. Apart from these concerts
138 and cultural events, L1, what is there something that you will especially miss? Are you a fan
139 of the Olympics? I think I remember you telling me you are not a big Oktoberfest fan so you
140 probably won't miss going to the Oktoberfest. But is there #00:20:37-1#
141

142 [Unterbrechung der Internetverbindung] #00:21:51-5#
143

144 S1: Nicht nur Musiker, sondern auch andere Künstler. Weil eben ja auch Museen und alles
145 geschlossen wurde. Und abgesehen davon sind ja auch alle möglichen Sportveranstaltungen
146 abgesagt worden. Also Fußballspiele hier zum Beispiel oder Baseball in den USA und
147 natürlich auch das Oktoberfest, also diese ganzen großen Veranstaltungen, die wir
148 normalerweise gewohnt sind. Ehm ich weiß, dass Sie jetzt nicht so der Freund des
149 Oktoberfests sind, aber gibt es vielleicht irgendeine andere Veranstaltung, die abgesagt
150 wurde, an der Sie Interessen gehabt hätten? Zum Beispiel die Olympischen Spiele?
151 #00:22:45-5#

152
153 L1: Ja die Olympischen Spiele hätte ich mir eigentlich schon ganz gerne angesehen,
154 wenigstens Teile davon. Sehr schade, dass das nicht stattfindet. Allerdings sind die
155 Olympischen Spiele ja auch in den letzten Jahren immer korrupter geworden und das trübt
156 natürlich auch ein bisschen die Freude daran. Die Olympischen Spiele sind auch sehr spät
157 eigentlich und erst auf Druck der Athleten abgesagt worden. Zunächst wollte man einfach sie
158 weiter stattfinden lassen und erst als dann sehr viele Teams abgesagt haben, wurde den
159 Veranstaltern klar, dass das keinen Sinn hat. Der Fackellauf hatte schon begonnen, wurde
160 dann abgebrochen, also sehr schade, ist auf nächstes Jahr verlegt worden. Und natürlich kann
161 man das nicht einfach in 4 Jahren dann wieder stattfinden lassen. Denn 4 Jahre wären
162 tatsächlich eine lange Zeit im Leben eines Sportlers. Da kann sich an seiner Leistung einiges
163 ändern. Also ich freue mich auf die Olympischen Spiele nächstes Jahr. Und Sie haben Recht
164 das Oktoberfest, da bin ich jetzt überhaupt nicht traurig darüber, dass das nicht stattfindet.
165 Ein anderes Volksfest, das allerdings mich noch näher betrifft, weil ich hier in der Nähe
166 wohne, ist das Rosenheimer Volksfest. Und das ist auch normalerweise eine ziemlich
167 schlimme Zeit hier, wenn man all die Betrunkenen im Zug hat und da bin ich auch sehr froh,
168 dass das nicht stattfindet. Was ich vermissen werde, eine Veranstaltung war die oder wäre die
169 Leipziger Buchmesse gewesen, zu der ich schon fahren wollte. Das war gleich in der Woche,
170 als die Einschränkungen hier in Kraft getreten sind wurde die Leipziger Buchmesse abgesagt
171 und ja ich hatte schon mein Hotel, und Ticket und alles und dann musste das leider abgesagt
172 werden. Also das ist sehr schade. Und dann gibt es in München noch eine kleinere
173 Veranstaltung, also kleiner, als das Oktoberfest, aber auch relativ wichtig in München im
174 Sommer und zwar das Tollwood auf dem ich auch jedes Jahr auftrete mit meiner Tanzgruppe
175 und ich weiß, dass einige meiner Kolleginnen auch dort Auftritte haben. Das ist natürlich
176 sehr sehr schade, das schmerzt mich schon, dass das Tollwood abgesagt wurde. Und wir
177 wissen da im Moment auch noch nicht genau, wie es weiter geht. #00:25:13-8#

178
179 S1: Yeah so, I was actually looking forward to the Olympics. I would have watched those or
180 at least parts of the Olympics and it is sad that they are not taking place this year. On the
181 other hand, they have gotten more and more corrupt over the years so yeah that's not so great
182 either. And also, they have been cancelled pretty late. Only after a lot of teams had said that
183 they didn't want to come that's when they cancelled the Olympics and they have been
184 postponed till next year. Of course, such an event can't be postponed 4 years because the
185 athletes themselves are getting older as well. #00:26:14-7#

186
187 L2: Absolutely yeah. Good was that it? (S1: Just a bit more.) Oh ok, then please continue.
188 #00:26:27-8#

189
190 S1: Ok. But you are right I am not too broken I am not too sad about the fact that the
191 Oktoberfest is not going to take place. And another event that's a bit closer to where I live
192 that would have affected me is the fair in Rosenheim and yeah I am glad that's not taking
193 place either because a lot of drunk people are always staggering around at the time and that's

194 not something I'll miss. But I was going to go to the book fair in Leipzig and I already had
 195 my hotel and the ticket and everything. And when it was cancelled it was right around the
 196 time when they announced the lockdown. But there are also smaller events in Munich.
 197 Especially one that's called Tollwood where I always am with my dance group, where I
 198 perform with my dance group. (L2: Ok?) So I would have liked if that had taken place but
 199 yeah. #00:27:48-5#
 200
 201 L2: Ok, good thank you S1. How was it today online? We had some technical difficulties
 202 towards the beginning. But how did it feel or how was it for you? This is your first time
 203 interpreting online, right? #00:28:10-4#
 204
 205 S1: I am getting used to it, I think. (L2: Yeah?) Yeah, but all in all it's the same as when we
 206 are face to face yeah. #00:28:23-0#
 207
 208 L2: Ok, no difference in your opinion. And are you happy with your performance today, with
 209 your interpreting? #00:28:31-9#
 210
 211 S1: Hm, I think it was not that good, it could have been better. #00:28:35-4#
 212
 213 L2: Ok? And what, what could have been better in your opinion? #00:28:41-0#
 214
 215 S1: There were a lot of words, vocabulary I couldn't think of. But that happens because I am
 216 always nervous as you know. #00:28:49-5#
 217
 218 L2: Ah ok, not too many into English that I wrote down. One of them ehm I just wanted to
 219 ask L1 do you have Feedback for S1 before I talk about English? #00:29:03-3#
 220
 221 L1: Ich denke ins Deutsche waren es eher ein paar kleine Auslassungen. Ich hoffe, dass ich
 222 mir alles richtig aufgeschrieben habe. Zunächst einmal war ich nicht sicher, ob es 1400 oder
 223 1500 Events waren. Vielleicht (L2: 1400, 1400 war es.) Ok, Sie hatten 1500 gesagt.
 224 #00:29:30-2#
 225
 226 S1: Ja genau das habe ich mir auch aufgeschrieben. #00:29:31-2#
 227
 228 L1: Genau und dann Munich Ticket, Sie sagten Karten, die in München verkauft werden. So
 229 könnte man das natürlich auch verstehen, aber ich denke es ist hier tatsächlich hier der
 230 Ticketverkäufer. Die Gruppe heißt Munich Ticket selbst und davon hat er gesprochen. (S1:
 231 Ah, ok!) (L2: Genau) Dann, ach ja dann hatten Sie einmal am Anfang die Veranstalter, nein
 232 Moment, sie hatten die Künstler ausgelassen. Sie hatten nur gesagt die Veranstalter und
 233 deswegen habe ich danach nachher die Künstler noch einmal eingeschoben, obwohl er beide
 234 genannt hatte. Dass den Künstlern Geld verloren geht und den Veranstaltern. Und als Sie es
 235 gedolmetscht hatten, kamen jetzt nur die Veranstalter bei mir an, deswegen musste ich das
 236 nochmal ergänzen. Aber das ist eine Kleinigkeit noch gewesen. Gut, er sagte später oder Sie
 237 dolmetschten ein Künstler, für den ich schon gearbeitet habe. Ich denke, er hatte sogar die
 238 Übersetzungen erwähnt, dass er für ihn übersetzt hat, das könnte man also konkreter machen.
 239 Und ganz am Ende, wo es um das Tollwood ging, da hatte ich noch gesagt, auch andere
 240 Kolleginnen sind davon betroffen, die dort aufgetreten sind. Aber das war es denke ich, was
 241 ich, was ich mir aufgeschrieben habe. Gut ansonsten gut. Man merkt natürlich ein bisschen
 242 die Nervosität, aber das kommt mit der Praxis dann. #00:31:00-9#
 243

244 L2: A couple of English issues as well S1. One of them is in English generally we wouldn't
 245 just refer to someone by their last name unless we know them very well. So Feidman I think
 246 that's ok to do in German. We would probably say Mr. Feidman or use his complete name.
 247 We wouldn't just say Feidman. Usually, usually. And then yeah, I had a hard time
 248 understanding the fonds because the pronunciation fonds would be fonds in English. Oh
 249 yeah, the artists because the galleries are closed is what I said and you said museums,
 250 Museen in German. Referring to the Olympics as those, I wouldn't have watched those. I
 251 probably would have said I or I would have liked to have watched not those but them
 252 perhaps. Watched them the Olympics, good. What did I write down here? Ah yeah, use of the
 253 present perfect tense. They have been cancelled, they have been postponed. The first time I
 254 would have said they were cancelled, so I wouldn't have used the present perfect tense. But
 255 the second time they have been postponed, that there the use of the present perfect tense was
 256 perfect, was right on. But I think what was meant is I now no longer know what was
 257 cancelled, but they were cancelled, ah perhaps the hotel reservations or I am not sure what it
 258 was in the plural, but something was cancelled in the past and that's what I meant and there I
 259 would have used the present perfect tense for they have been cancelled. Does that make
 260 sense? #00:33:27-6#
 261
 262 S1: Yeah it does. #00:33:28-5#
 263
 264 L2: Ok good, otherwise very good, the grammar was very good. Other than that, the fair in
 265 Rosenheim and if we had continued, I probably would have asked back. Is that fair something
 266 like the Oktoberfest? Especially if we talk about the book fair in Leipzig right afterwards, I
 267 am not sure what kind of fair that was in Rosenheim, but I think that would have been, I just
 268 would have asked back, so I think it would have been clarified. #00:34:00-7#
 269
 270 S1: What would have been the correct term for that? #00:34:04-2#
 271
 272 L2: Perhaps just a short description, perhaps just a smaller version of Volksfest or like a
 273 smaller version of the Oktoberfest in Rosenheim. (L1: Or beer fest) Or beer fest, yeah.
 274 #00:34:17-6#
 275
 276 S1: Ah ok. #00:34:18-4#
 277
 278 L2: Good. One other suggestion was. I wasn't sure at some like in the middle because I can't
 279 see you. I think it is a problem associated with video interpreting. #00:34:36-4#
 280
 281 [Unterbrechung der Internetverbindung] #00:35:52-9#

Transkript LV 3

Dauer der Aufnahme: 02:39:04

Lehrende: L1; L2

Studierende: S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10;

1 #00:17:42-4#

2 L1: Last week you were asked to please feedback yourself and also your colleagues last week
3 on well you already know what we usually focus on: content, language and presentation. [...]
4 Pick out one or maximum two aspects of the feedback that you got to focus on today. If your
5 feedback was perhaps that you had a lot of pauses or that you said a lot of ehms state this as
6 your focus for today. You can put one or two, choose one or two and please also say them
7 today before you start interpreting. I hope we don't forget to do that. But when it's your turn
8 say that: Today I want to focus on this and maybe that if you have two things you would like
9 to focus on. And also write that down in the Google Doc. So there is one section where it
10 says: Please give me feedback on dot dot dot so you have a minute now to write down what
11 you want to feedbacked on today. And all the feedback that is given today should mostly be
12 directed to that. To see was I successful to overcome that thing that I've been struggling with,
13 ok? There is also another section for other feedback if there are other things that you really
14 want to ehm focus on or something that you really feel that you would like to tell that person
15 so you can use that section as well. But really focus on what they want to work on today
16 when you give your feedback. [...] And the second part I would like to focus on today is
17 conversation management. There might be some tricky situations coming up today. And I
18 would like you to focus on what does the interpreter do or what could they have done to
19 make the situation more smooth or more transparent or whatever. So that's the other one.
20 Feedback on how the interpreter handled difficult situations. What was good and if applicable
21 what approach could have been better. You have all that on Google Doc. My idea was for
22 today, today in terms of written Feedback everybody feedbacks everybody. So you are all
23 supposed to listen to all the interpreters but when it comes to verbal feedback, feedback here
24 on the video, because one of the things that I heard in the expectations of that class [...] And
25 I think one of you said perhaps not focus so much or not spend so much time on feedback.
26 So, to kind of find the balance between immediate feedback and also comprehensive
27 feedback I found the solution with the Google Doc and some verbal feedback in class. Does
28 that work for everyone or would you rather prefer something else? Ok. I think it's really good
29 to see a progress and we have written feedback too, and that's why we decided to do that. So
30 again, written feedback everybody feedbacks everybody until Tuesday 12 o'clock please give
31 everybody at least some feedback. There is not really any limits on what you can feedback on
32 but remember we are trying to give them mainly feedback on what they want to focus on that
33 day. And then when it comes to verbal feedback. The person who is next in line so S1 is
34 going to go first today then S2 will be the first person to feedback S1. And then perhaps
35 everybody else will also say something. And you can also always also simultaneously just
36 write your feedback into the Google Doc while the thing is going on. That was the idea for
37 today. Any questions? Yes please. #00:21:32-2#

38
39 S1: I just wanted to ask because last time I got the feedback that I didn't notice humour like
40 the jokes. And I generally don't. I really don't when I am interpreting, and nobody is
41 laughing I don't get that there was a joke or something (kichert). I don't notice it because I
42 am so nervous. Do you have any tips on how to pick that up, I don't know? #00:21:58-7#

44 L1: So, are you saying you don't even notice that there was humour in the original? So, in the
 45 part of the active listening you are already missing that there is humour? Is that what you are
 46 saying? #00:22:09-6#
 47
 48 S1: Yeah sometimes. Like I think S6 said oh I am glad that my son can use a ruler and she
 49 was being sarcastic, and I didn't notice. #00:22:21-3#
 50
 51 L1: That it was sarcasm? Ok. #00:22:24-1#
 52
 53 S1: I think it was (lacht). #00:22:25-3#
 54
 55 L1: Any ideas for S1? What can we do to note sarcasm and humour (kichert)? A tricky
 56 question. I think first of all I think it can be really ehm humour is something so culturally
 57 specific and individual that it may really happen that you don't understand. What could help
 58 you notice that there is humour involved if there is more than two interlocutors and at least
 59 one of the other people is laughing. That should be your sign that ok there is some humour
 60 going on and I'll try to make the other one laugh as well. But sometimes if there are just two
 61 people who do not speak each other's language, if you don't notice the humour, so yeah, then
 62 it probably won't get across. Ehm Sarcasm is a tricky one too. Because that's very individual.
 63 Some people just really like to use sarcasm a lot. Ehm and in the sentence like what S6 said
 64 the other day. You might as well just repeat that sentence and see what effect it has on the
 65 other person. They might think it's sarcasm or not. If you are not even sure if it is ehm you
 66 can only be ambiguous too, I guess. I don't know. Does anybody have another idea or a
 67 better solution than I am offering right now? How to detect humour in speech (kichert).
 68 #00:23:51-7#
 69
 70 Sx: What maybe could help is in this case also paying attention to the facial expressions.
 71 Cause when people usually make a joke, they tend to kind of smile along with their own
 72 jokes. So, if you have a moment to look up from frantically taking notes, which is not always
 73 possible for me (kichert) then that sometimes is a clue. #00:24:09-4#
 74
 75 L1: That is actually a very, very good idea. Thank you. Very obvious too, but I didn't think
 76 of it. And yeah looking up from your note taking. I know I am totally guilty of that. Looking
 77 down when I take notes but it can be a good idea to look up from your notes. Today in ADT
 78 we were also practicing translation or interpreting without notes. If you are risky enough of
 79 course you can also try to use fewer notes. That can also be one of your things that you want
 80 to focus on today for example like try what happens if you work with not as many notes. But
 81 I think it really comes down to active listening. To really use a lot of effort to really listen and
 82 comprehend. And perhaps with gestures and facial expressions it will be a more accurate to
 83 detect humour. I don't know If that was of any help, but that's all I have to offer at the
 84 moment. #00:25:01-5#
 85
 86 Sx : Ehm I was just going to ask. Is it like appropriate to kind of imitate someone's like
 87 prosody when they say something? So, if for example using this ruler example. If S6 said Oh,
 88 I am really glad that my son can use a ruler. Is it then appropriate as a translator as an
 89 interpreter to say ja ich freue mich so sehr! Is that appropriate or would that just not be ok?
 90 #00:25:29-8#
 91
 92 L1: What do you think everybody? #00:25:33-5#
 93

94 [...] #00:25:53-9#
95
96 L2: Prosody varies so much not just between languages but even dialects. So, what might be
97 a sarcastic sounding prosody for someone might be completely different in the target
98 language. So that's something to watch out for. I am not saying it's always going to be
99 different between English and German but don't assume that a sentence which comes across
100 as sarcastic in one language with that prosody will come across exactly the same with the
101 same prosody. Do you know what I mean? Because I think even between dialects in English
102 prosody changes so much. You know like between north and south of England even or
103 between southern standard British English and sort of (unverständlich) California or
104 whatever. Like that there are huge differences in what prosody means. Like does that mean it
105 signifies a question or not. You know? That's quite different. #00:26:47-8#
106
107 L1: Yeah, I think so too. In some dialects or languages people tend to go up. I think like in
108 ehm if I remember correctly in California or something like that. But in other prosodies
109 people go more down with their voice at the end of the sentence so I really think that makes a
110 difference. I personally, for example you just mentioned, I think I would also convey the
111 prosody. Because in this way it kind of is part of the joke, part of her expression. I personally
112 think in that case I would have probably done the same. Not in a mocking way, but just also
113 like yeah really, he would have really done that. I forgot what you said exactly. So, I would
114 say, and my tendency would be to yes, do that too. [...] what I was going to say to that.
115 Usually in a dialogue setting the person who you are interpreting for also sees the other
116 person who is talking, and they can read their facial expressions also. So even if they don't
117 understand the language, they might understand the nonverbal communication as well. And
118 that might also give them clues on how the person feels. It's not only the spoken word that
119 conveys meaning. #00:28:00-5#
120
121 [...] #00:31:34-4#
122
123 L1: Alright. S1 you would be the first to interpret. What would you like to focus on today?
124 #00:31:38-6#
125
126 S1: I already wrote it in the Feedback Sheet. And I want to focus on presentation because not
127 the last time specifically but during the last semester I got the feedback that I am looking at
128 my notes way too much and I still have the feeling that I am doing it. And I want to work on
129 that. #00:32:05-0#
130
131 L1. Ok. We will be focusing on that mainly. On your notes and on looking up more.
132 #00:32:15-2#
133
134 S1. And also, on presentation that my speech flow is continuous and that I don't make
135 random pauses. #00:32:21-0#
136
137 L1. Alright thank you. I'll be minding the time. I will give you a sign after about 5 – 7
138 minutes and then you will take turns. #00:32:38-5#
139
140 [...] #00:33:22-6#
141
142 S1: Also ja also das sind die also das ist die Liste der anwesenden Personen heute. #00:33:28-
143 6#

144
145 S10 als Lehrer: Genau ja also es geht heute um die Familie Okoye. Heute wird sowohl die
146 Mutter als auch der Vater da sein. #00:33:39-5#
147
148 S1: Können Sie mir den Namen bitte buchstabieren? #00:33:41-2#
149
150 S10 als Lehrer: O-k-o-y-e. #00:33:50-0#
151
152 S1: Danke. #00:33:50-1#
153
154 S10 als Lehrer: Genau. Und haben Sie fragen diesbezüglich? #00:33:56-2#
155
156 S1. Nein ich sehe Mutter, Vater und zwei Kinder, 3 und 5 Jahre alt. Ist Jesaia ein Junge oder
157 ein Mädchen? #00:34:06-4#
158
159 S10 als Lehrer: Jesaia ist soweit ich weiß ein Junge. #00:34:09-1#
160
161 S1: Ok, danke. #00:34:11-2#
162
163 S10 als Lehrer: Genau. Die Mutter müsste eigentlich bald da sein. #00:34:26-4#
164
165 S9 als Mutter: Yes hello. I am really sorry my husband is running late today. I guess it is
166 because he didn't set his alarm or he slept through because he always does, because he
167 doesn't have a job and he is not used to waking up on time and getting to any important
168 appointments. But please don't tell him because I am sure it doesn't make a good impression.
169 Just tell him that my husband is still looking for a parking spot. Because that definitely
170 sounds better. #00:34:57-6#
171
172 S1: I am sorry. Everything that is being said in this room will be interpreted. Just so you
173 know. So, if you don't want anything to be interpreted then just don't say it. (S9 als Mutter:
174 Ok.) Ich habe nur gerade mit der Mutter besprochen, dass alles, was gesagt wird, auch
175 gedolmetscht wird und wenn etwas nicht gedolmetscht werden soll, dann soll sie es auch bitte
176 nicht sagen, damit Sie Bescheid wissen. #00:35:22-9#
177
178 S10 als Lehrer: Ok. In Ordnung. #00:35:23-6#
179
180 L2 als Vater: Hello! Sorry I am late. Did you begin without me? #00:35:31-4#
181
182 S9 als Mutter: Actually, I can't believe you are late again. Can you not make it in time, like
183 once? You don't have anything to do like sorry (lacht)? #00:35:43-2#
184
185 L2 als Vater: What can I do the tram was late. It's not my fault. You know the whole Corona
186 virus timetable. And it's not my fault. Why didn't you just wait five minutes? #00:35:53-9#
187
188 S9 als Mutter: Well because it said #00:35:57-0#
189
190 S1: Sorry, could you let me interpret please? Sorry of course. #00:35:58-5#
191
192 L2 als Vater: Wait, who are you? #00:36:00-8#
193

194 S1: I am the interpreter for today. My name is S1 and I will interpret what is being said (L2
 195 als Vater: Oh, ok.) or what was being said. Der Vater hat gerade uns begrüßt und dann
 196 gefragt, ob wir ohne ihn begonnen haben, woraufhin die Mutter dann gesagt hat ja ob er es
 197 nicht einmal schaffen könnte, pünktlich zu sein, er hat ja auch nichts zu tun, weil er arbeitslos
 198 ist und dann hat ein kleiner Streit begonnen. #00:36:30-6#
 199

200 S10 als Lehrer: Ok. Ja also eigentlich dafür habe ich jetzt nicht wirklich viel Zeit. Ich würde
 201 gern mit dem Gespräch anfangen, wenn es möglich wäre. #00:36:37-7#
 202

203 S1: There is not a lot of time and I'd like to begin with our consultation if that is possible.
 204 #00:36:45-1#
 205

206 S9 als Mutter: Of course. (L2 als Vater: Yeah sure.) #00:36:50-1#
 207

208 S1: Ja auf jeden Fall. #00:36:53-00#
 209

210 S10 als Lehrer: Also nur damit sie es wissen. Ich bin der S10. Ich bin der EZB-Pädagoge in
 211 diesem Kindergarten. Wir sind jetzt eigentlich heute da, um das Verhalten Ihres Kindes zu
 212 besprechen. Wie Sie bereits wissen wurde es schon öfter angesprochen, dass Jesaia
 213 verhaltensauffällig ist und deshalb haben die Kindergartenpädagoginnen gesagt, dass ich
 214 meine Expertise mit einbringen soll und mir genau ihren Sohn anschauen soll. #00:37:27-2#
 215

216 S1: Ok. I'd like to present myself. My name is S10 and I am your child's special education
 217 teacher. It was mentioned that your son Jesaia was showing or he was just behaving his
 218 behaviour was a bit odd. And that has happened several times and that is why I would like to
 219 talk to you today. #00:37:59-8#
 220

221 L2 als Vater: Like odd. What do you mean odd? #00:38:03-7#
 222

223 S1: Off. He wasn't behaving very well. Sorry. I will ask the teacher the question. Sorry. Was
 224 meinen Sie mit er hat sich nicht gut benommen? #00:38:13-5#
 225

226 S10 als Lehrer: Naja das ist eigentlich nicht so einfach zu sagen. Es ist viel komplexer. Ich
 227 bin schon seit 40 Jahren in diesem Bereich tätig, das heißt, dass ich mich schon öfters mit
 228 Kindern beschäftigt habe, die verhaltensauffällig sind. Was den anderen Pädagogen
 229 aufgefallen ist, zum Beispiel, dass Jesaia mit der Sprache Probleme hat, dass er öfter
 230 aggressiv wird und dass es so wellenartig kommt. Also manchmal kann er sich gut verhalten
 231 und manchmal ist es nicht so sehr. Und deshalb haben die Pädagogen mir gesagt, dass ich das
 232 mir das näher anschauen soll. #00:38:59-1#
 233

234 S1: Ehm Entschuldigung, waren das 14 oder 40 Jahre? Ich habe sie akustisch nicht
 235 verstanden. #00:39:04-1#
 236

237 S10 als Lehrer: Ja ich bin schon ganz alt. Ich bin schon seit 40 Jahren in diesem Beruf.
 238 #00:39:08-2#
 239

240 S1: Sorry I was just clarifying something. It is not that easy to say. It's a very complex
 241 situation. You must know that I have been a teacher for 40 years now (versucht Lachen zu
 242 unterdrücken) and the others the other (lacht) ehm special education teachers mentioned that
 243 it's not just the behaviour. It's a much more complex issue. Because Jesaia has been having

244 language difficulties and he is also showing aggressive behaviours sometimes. But it doesn't
 245 always occur. It comes in waves. So sometimes he is behaving well and other times he is not
 246 behaving well. #00:39:55-5#
 247
 248 L2 als Vater: Aha. #00:40:00-4#
 249
 250 [...] #00:40:05-6#
 251
 252 L2 als Vater: I mean how do you. Is it really bad behaviour or is he just different, you know?
 253 We get criticised for being different all the time. #00:40:14-4#
 254
 255 S1: Ist das wirklich, ist er wirklich verhaltensauffällig oder verhält er sich nur anders als alle
 256 anderen. Wir werden ja immer alle kritisiert, wenn wir uns einmal anders verhalten. Aber ist
 257 es wirklich schlecht? #00:40:26-4#
 258
 259 L1: Ok dann, Pause bitte. S2, was hast du für Feedback in Bezug auf die Gesprächsführung
 260 und auch auf den Fokus von S1? #00:40:40-3#
 261
 262 S2: Also das conversation management war wirklich sehr gut. Es war wirklich transparent für
 263 alle. Du hast dich bei allen vorgestellt und auch wirklich alles erklärt, was passiert ist, auch
 264 dass die Eltern zu streiten begonnen haben. Du hast gute Rückfragen gestellt, auch wenn du
 265 dir unsicher warst und eben wirklich alles erklärt, dass wirklich jeder gewusst hat, um was es
 266 geht, finde ich. Ja unter presentation war finde ich auch besser, als sonst. Du hast viel
 267 weniger in die Notes geschaut und die meiste Zeit in die Kamera eigentlich. Das einzige, was
 268 mir aufgefallen ist, dass du zu lachen begonnen hast wegen den 40 Jahren wie du geredet hast
 269 auf Englisch. Und wenn du da einfach so zum Lachen anfängst, glauben die Eltern vielleicht,
 270 dass da irgendwas passiert ist, was sie nicht verstehen. Also wenn du zu lachen beginnst,
 271 dann vielleicht erklären, dass S10 einen Witz gemacht hat. Über die 40 Jahre und dass er
 272 schon so alt ist. (S1: Mhm) Sonst ist mir nichts aufgefallen eigentlich. #00:41:44-4#
 273
 274 L1: Dankeschön. Ja ich finde auch vor allem weil das so eine gespannte Situation war
 275 zwischen den Eltern auch könnte das vielleicht sogar helfen, die Situation zu entspannen.
 276 Wenn man dann sagt ich habe ihn gefragt, ob er jetzt 14 oder 40 Jahre Lehrer ist und er hat
 277 gesagt er ist schon uralt oder so. Könnte sein, dass es vielleicht sogar die Stimmung etwas
 278 entspannt. (S1: Mhm) Das ist übrigens, fällt mir grad ein, auch ein Grund, das hab ich schon
 279 öfter gehört, dass manchmal Pädagoginnen gern Dolmetscherinnen und Dolmetscher
 280 einladen, auch wenn sie selber eigentlich ganz gut Englisch sprechen, weil sie gerne
 281 möchten, dass da noch jemand dabei ist. Eine zweite Partei, eine neutrale Partei, und dass das
 282 manchmal auch hilft, dass Situationen nicht eskalieren. Muss jetzt nicht sein, aber das kann
 283 auch sein. Und das kommt auch immer wieder vor in der Praxis, dass man gar nicht ins
 284 Deutsche dolmetscht, weil die Pädagoginnen und die Leute, die da sind, oft das Englische eh
 285 relativ gut verstehen. Es kann aber dann sein, dass sie sagen, wenn es ganz ein schwerer
 286 Akzent ist, ein Afrikanischer, oder doch ein schwereres Wort, dass sie doch sagen was haben
 287 sie jetzt gesagt. Also man muss als Dolmetscherin trotzdem immer ganz dabei sein. Ich notier
 288 meistens trotzdem mit, weil es dann zwischendurch sein kann, dass man irgendwas gefragt
 289 wird, was dann oft noch schwieriger ist. Wenn man so mittendrin gefragt wird und denkt ach
 290 jetzt bin ich grad abgeschweift und ich war nicht dabei. Wollte ich nur grad sagen, ist mir
 291 grad eingefallen, das kommt doch immer wieder vor. Aber das nur am Rande. Hat sonst noch
 292 irgendwer Feedback oder L2 ist dir noch irgendwas aufgefallen? #00:43:08-4#
 293

294 L2: No, also transparency was really really good. Question to the professional interpreter in
 295 the room. So, transparency wise she was saying the father came late explained that he asked
 296 that we started without him. And then they started arguing. So, you S1 kind of condensed it
 297 to they started arguing. What how much like would you say this was a good amount of
 298 condensing? Or would you, like for me it seemed appropriate but to you as an interpreter
 299 would you have kind of done about the same level or just sort of not explained any further?
 300 #00:43:51-2#
 301

302 L1: Ehm [...] I think that's a tricky one. I would probably have handled it similarly and I
 303 would probably have said: They were just arguing, would you like to know the details about
 304 the argument. And then if he says oh no it's fine let's start, that's maybe how I would have
 305 handled it. Just ask him. But I think generally probably similarly. But it is true. And you also
 306 actually if I am not mistaken. I think you were very transparent too and you really, it must
 307 have been hard to interrupt the quarrelling couple there. However, I think you did not
 308 interpret what L2 said at the very beginning. Like that he is always late or that he is probably
 309 still asleep or something like that. That's something that I would have said. Perhaps at the
 310 beginning. But I think you did very well when you explained that you are going to interpret
 311 everything. Stuff like that. So. Thanks also for the interlocutors for setting up the trap. Does
 312 anybody else ... yeah? #00:44:59-1#
 313

314 L2: S1, there was one random pause that I noticed. You kind of paused, looked to the camera
 315 and smiled. I am not sure if something caught you off guard or there was some kind of
 316 background noise? #00:45:12-4#
 317

318 S1: I saw everybody laughing and I thought oh no I didn't get the humour. #00:45:16-6#
 319

320 L1 (lacht) Yeah, I was going to ask you about that too. That was when you said you wanted
 321 your conversation to flow but that was where I thought you didn't succeed. It was a bit
 322 confusing there, what L2 just said (lacht) (S1 lacht). And about the verhaltensauffällig. I
 323 don't know about the natives what they say, perhaps to display behavioural problems or
 324 something that you could have said? I don't know if anybody has a better idea for that. Ok.
 325 So, I suggest we continue. Any other feedback you have for S1 you can write down into the
 326 Google Doc. And we'll continue with S2. And the main feedback person would be S3. And
 327 I'll set the time. #00:45:59-9#
 328

329 S10 als Lehrer: Ok also wo waren wir. Ja genau. Jeder ist anders. Jedes Kind ist anders
 330 natürlich. Von dem her könnte ich jetzt das nicht so gut eigentlich einschätzen, was jetzt eben
 331 gemeint ist, aber ich kann jetzt ein bisschen mehr über Jesaia erzählen, dann wissen Sie, was
 332 ich genau gemeint habe. #00:46:27-5#
 333

334 S2: Alright so each child is different in its own way. So, I'm not really sure what you were
 335 referring to but right now I would like to talk a bit more about Jesaia so maybe we will figure
 336 out what you meant. #00:46:46-6#
 337

338 L1: I'm sorry I am going to interrupt. S2 what's your goal for today what do you want to
 339 focus on, I forgot to ask you. #00:46:54-3#
 340

341 S2: Oh, I want to focus on my ehms and oks especially at the beginning of sentences and to
 342 use correct English like really idiomatic expressions and yeah. #00:47:09-5#
 343

344 L1: Thank you! (S2: My mistakes.) Ok, continue please, thank you. #00:47:14-2#
345
346 S10 als Lehrer: Ja also was die Sprache betrifft. Jesaia ist schon 5 Jahre alt. In diesem Alter
347 ist es schon eigentlich wichtig, dass die Kinder mehrere Wörter in Sätze einbauen und das
348 Problem bei Jesaia ist, das ist eigentlich kein Problem in dem Sinne, dass er meistens nur 1-2
349 Wörter in einem Satz verwendet. Was schon ausreichend ist, um auszudrücken, was er sagen
350 will, aber für sein Alter ist es nicht wirklich entsprechend. Und was die Aggressionen betrifft,
351 Jesaia hat seine Lieblingsspielzeuge und das sind nämlich solche Bauklötze, das ist eigentlich
352 ein Zug. Und mit dem spielt er sehr gerne. Und falls es weggenommen wird dann wird er
353 sehr aggressiv, dann schreit er herum und versucht sein Spielzeug eigentlich wieder zurück
354 zu nehmen und das ist eigentlich schon typisch für die Kinder, aber bei ihm ist es sehr
355 fokussiert auf ein Spielzeug. #00:48:19-9#
356
357 S2: Jesaia is already 5 years old so when it comes to language he should be using already
358 more words in one sentence and right now Jesaia is only using one or two words per
359 sentence, which is enough to express what he wants to say but at his age it would be more
360 appropriate to start formulating longer sentences. And in regard of his aggression Jesaia has
361 his favourite toys which are building blocks. It's like a train. And if somebody tries to take it
362 away from him, he gets really aggressive and tries to take it back. Which is a bit of a
363 problem. #00:49:10-8#
364
365 S9 als Mutter: Yeah well isn't it normal that if you have a favourite toy and that is something
366 you really like to spend a lot of time with that you don't like other people to take it away
367 from you? #00:49:23-5#
368
369 S2: Ist das nicht normal, dass wenn man ein Lieblingsspielzeug hat und jemand einem das
370 wegnehmen möchte, dass man dann aggressive wird und es behalten möchte? #00:49:37-7#
371
372 S10 als Lehrer: Doch, das ist völlig normal, aber nicht, wenn man daran denkt, dass es von
373 Morgen bis Nachmittag also eigentlich den ganzen Tag, bei Jesaia bleibt dieses Spiel und das
374 geht schon seit Monaten so. Also es ist nicht so, dass er sehr auf Spielzeuge fixiert ist,
375 sondern auf ein Spielzeug, was er unbedingt haben muss und eben da tritt dieses Problem auf,
376 dass er nicht mit anderen Spielzeugen spielt und nicht mit anderen Kindern spielt, sondern
377 nur alleine, nur mit dem Spielzeug und das fast den ganzen Tag. #00:50:09-5#
378
379 S2: Yes, it is completely normal, that you want to keep your favourite toy, but Jesaia is doing
380 it all day long from morning until evening and he's been doing that for months now so he has
381 only been playing with that one special toy. And he always has to have it and he also doesn't
382 play with other toys or with other children, he always plays alone. #00:50:37-5#
383
384 L2 als Vater: But I mean you just said his German, you know he can't speak more than a few
385 words in one sentence so of course it is going to be difficult for him to play with other
386 children. I mean aren't you supposed to teach him German at some point? #00:50:52-3#
387
388 S2: Ja Sie haben doch gerade gesagt, dass sein Deutsch noch nicht so gut ist und dass er nicht
389 mehr, als 1-2 Wörter in Sätzen verwenden kann. Also klar ist es da schwierig, dass er mit
390 anderen Kindern spielt. Sollten Sie ihm nicht vielleicht auch Deutsch beibringen? #00:51:10-
391 7#
392

393 S10 als Lehrer: Ja das ist nicht hauptsächlich meine Aufgabe, dem Kind deutsch
394 beizubringen und ich bin sehr überzeugt davon, dass Jesaia gut deutsch kann. Es ist nämlich
395 nicht sprachenbedingt in dem Sinne, dass nur die deutsche Sprache betroffen ist. Es ist
396 generell so, dass er seine Sätze immer sehr einfach aufbaut. Also sein Wortschatz ist ziemlich
397 gut, er kann sich ziemlich gut verständigen, aber sehr eingeschränkt auch. immer nur eins
398 zwei Wörter. Aber ich würde jetzt gern diesen Teil ein bisschen weglassen. Und was ich jetzt
399 gern auch erzählen möchte was eigentlich sehr wichtig ist. Zum ersten muss ich sagen Jesaia
400 ist ein sehr sehr liebes Kind. Jedoch nachdem ich ihn schon seit 2 Monaten beobachte und
401 eine ärztliche Untersuchung ist eigentlich auch im Gange. Es ist eigentlich eher
402 wahrscheinlich, dass Jesaia eine Autismusspektrumsstörung hat. Wir müssen natürlich
403 abwarten, bis wir die Bestätigung von dem Arzt bekommen. Und was ich heute in diesem
404 Rahmen besprechen möchte ist, dass wir diese Zeit, bis diese Bestätigung von dem Arzt
405 kommt, eigentlich besser überbrücken können, sowohl hier im Kindergarten. Und als auch so
406 bei Ihnen zu hause. #00:52:40-5#

407
408 S2: Well it is not really my task to teach your child German. I am convinced that his German
409 is not the problem, he is very good in German. But the problem does not only appear only in
410 German but in general in all language he speaks. And he can communicate, he is very good at
411 talking, but he just doesn't do it that often. But right now I would like to talk about another
412 topic. Jesaia is a very nice child in general. But I've been observing him for 2 months already
413 and there is also a medical examination going on right now and it is probable that he has an
414 autism syndrome disorder. But of course, we have to wait for the medical confirmation to say
415 that for certain. But I would like to talk today about how we can use this time until we get the
416 confirmation, here in kindergarten, as well as at home. #00:53:54-8#

417
418 L1: Ok, time is up. I am sorry. Keep the momentum. S3 feedback for S2 please. On her focus
419 to work on her ehms ok at the beginning of sentences and to use correct and idiomatic
420 English. And also, how she handled possibly difficult situations. Ok? [...] #00:54:19-8#

421
422 S3: At the beginning [...] they were still there but at the end they tapered off a bit and I think
423 as you got more comfortable you were able to leave them out more often. Also, I noticed it's
424 only when you work into English usually. Once or twice it was in German but usually when
425 you are working into English is when you start with the ehms. In terms of English just a few
426 notes. You wouldn't say regarding of or in regard of. You would say regarding or in regard to
427 the statement. Then it's autism spectrum, not syndrome. And we would not be able to say that
428 for certain. It's correct, but more idiomatically it is we are not able to say for certain. We
429 don't necessarily need the that in the middle. And also, you said he is good at talking. But I
430 think at that point it was referencing more he is able to use only short sentences and he is not
431 able to create longer sentences. So, the focus was not so much, the nuance wasn't quite there
432 even though the content was. I think you had very good eye contact the whole time. And you
433 always sounded friendly and yes. #00:55:38-0#

434
435 L2: Ok so just to continue. You asked so one of the things we should listen out for is
436 idiomatic English. I don't think there was anything where I would have been confused so
437 there were no serious problems. But you asked me to look out for them, so I did. Should be
438 using already more words in a sentence. (S2: Ja.) So positioning of already within the
439 sentence is quite German. Which is so sowas von not a big deal, but you know if you want to
440 know then you want to know. Aggressions in the plural. We don't tend to say aggressions as
441 a countable noun. Acts of aggression, but that is more kind of a war thing. Just aggression,
442 aggressive behaviour. It's not my task to teach your child German. More not my job. Yeah,

443 not my task, completely understandable. I don't think anyone would misunderstand that, it's
 444 just not quite idiomatic. Towards the end you said there is a medical examination going on
 445 right now. That makes it sound like he is in a different room being probed or something (S2:
 446 mhm). So, I don't think that is what was meant so much. #00:56:50-8#
 447
 448 L1: Thank you, any other comments from anybody else? Yeah, I think I also wrote down
 449 everything that you said before. Perhaps Befund is something that you didn't use. I think you
 450 kind of described it. But I think what you can say is medical findings and also medical report.
 451 What would the natives say? That's what I usually use for Befund. #00:57:22-2#
 452
 453 L2: Maybe diagnosis? It is a very strong word that you need to be careful with but quite often
 454 it is translated as diagnosis. #00:57:30-0#
 455
 456 L1: Ok, thank you. #00:57:32-2#
 457
 458 S10: Obwohl ich dazu sagen muss, ich glaube nicht, dass ich Befund gesagt habe. Ich glaube
 459 ich hatte ärztliche Bestätigung genannt. #00:57:38-9#
 460
 461 L1: Oh sorry! Then I, in my head it was Befund. Never mind. #00:57:42-7#
 462
 463 S10: Das Problem ist, dass ich natürlich nicht genau weiß, wie so ein Befund für
 464 Autismusspektrumsstörung aussieht. Deshalb habe ich Schwierigkeiten gehabt, das zu
 465 beschreiben. #00:57:53-4#
 466
 467 L1: Ok. One more doubt I had. At the beginning you said the child and then you said it. Is
 468 that something you really say in English? I think I once learned that it's he or she and you
 469 don't call them it. It's so inviting because in German we say das Kind, but don't say it. But
 470 other than that, I don't think I have anything. #00:58:14-9#
 471
 472 Sx About the same it. I heard you can technically call a very small baby it because you might
 473 not necessarily know the gender of the baby. But I heard often after the age of 1 then it is
 474 technically not correct, but I don't know. Maybe that's some kind of rule about that I haven't
 475 read. #00:58:36-5#
 476
 477 L2: I think if you listen how natives sort of go about it in conversation, when they meet
 478 someone who has a very small child stranger perhaps. If you listen to them usually in the first
 479 sentence or two, they will work in the question is it a boy or a girl. Or they will try and add
 480 some sort of question to which the answer might give that away without having to ask it. So
 481 normally they will try to solve that is it a boy or a girl thing within the sentence either by
 482 being direct or by putting in little obstacles which the parent has to kind of jump over and
 483 thereby give away whether it's a boy or a girl. I don't know. If that makes any sense.
 484 #00:59:13-9#
 485
 486 S2: I think it was just the German. Like because of what I said it. It was just coming it.
 487 #00:59:20-8#
 488
 489 L1: And I think in terms of how you handled the situation. I think yours wasn't really that
 490 complicated. It didn't have the controversy compared to the one before. You did laugh
 491 though at the beginning which looked really friendly, but it might also be disconcerting to the

492 parents if that were a real situation. They might be wondering like why is she laughing now?
 493 Even though it looks so nice and friendly. That's just something I thought ok. #00:59:44-6#
 494
 495 S2: It was my ehm (lacht). #00:59:45-7#
 496
 497 L1: Ok that's why you laughed. But imagine the people if it were a real situation, they would
 498 probably not know like I came in, I was angry and now the interpreter is laughing like what's
 499 going on. Alright. #00:59:58-7#
 500
 501 [Unterbrechung der Internetverbindung] #01:00:40-5#
 502
 503 L2: Als S9 just feel free to interrupt me, tell me to shut up, whatever. #01:00:46-3#
 504
 505 S9: Ehm can I, I don't want to attack you any time like I don't want to interrupt you or
 506 anything, but I mean it would make things more complicated for our interpreter. So, I will try
 507 to do it a bit more (lacht). But I think you were going to say something L2, so. #01:01:06-0#
 508
 509 L2: I can't remember [... schlechte Verbindung] What exactly is this autism thing that you
 510 are talking about I don't understand what that is. #01:01:24-4#
 511
 512 S3: Was genau ist diese Autismusspektrum-Ding. Das versteh ich nicht ganz. Können Sie das
 513 vielleicht erklären? #01:01:31-5#
 514
 515 S10 als Lehrer: Ehm das ist eigentlich nicht so leicht zu erklären. Diese
 516 Autismusspektrumsstörung ist eigentlich ein Begriff dafür da, um ich würde es nicht
 517 Krankheit sagen, es ist eigentlich nicht eine Krankheit, sondern ja diesen Zustand
 518 beschreiben zu können. Diese Autismusspektrumsstörung besteht aus sehr vielen
 519 Teilbereichen. Deshalb hat es auch den Namen Spektrum. Man darf ja nicht mehr sagen, dass
 520 das Kind autistisch ist, oder Autismus hat oder ein Autist ist und mit diesem Begriff
 521 Autismusspektrumsstörung kann man das eher viel besser beschreiben, was genau gemeint
 522 ist. Und eben diese Teilbereiche, die ich vorher aufgelistet habe. Diese zwei so die Sprache
 523 und die Aggression, die ich eigentlich hervorgehoben habe, die sind auch genau diese
 524 Teilbereiche von der Autismusspektrumsstörung. Es gibt auch andere Teilbereiche in dieser
 525 Spektrumsstörung, die ich bisher nicht angesprochen habe und die sind eigentlich bei Jesaia
 526 auch nicht so ausgeprägt. Ich hoffe, das ist so ein bisschen verständlicher wird. Wenn es nicht
 527 so verständlich ist, dann können wir nach diesem Treffen mehr darüber reden. #01:02:50-4#
 528
 529 S3: It's not an easy topic. Autism spectrum disorder is a term that is I wouldn't say it is a
 530 sickness, but it describes a state. It has a lot of different areas within it that's why it is a
 531 spectrum. So, we wouldn't say your child is autistic and that instead that they display
 532 symptoms within the spectrum. The different areas as I said within this spectrum and for
 533 example language development and aggression which we are seeing in Jesaia. But the other
 534 types or areas of the spectrum which I haven't spoken about, yet we are not seeing in him. I
 535 hope it's a little more understandable now. But if it is not, we can discuss it more after this
 536 meeting. #01:03:34-7#
 537
 538 L2 als Vater: So, can you maybe tell us what some of these symptoms are. I mean what
 539 should I be looking out for at home? I mean how, I don't understand how he is different. Ok
 540 so he doesn't say so much, he likes the train. But what kind of symptoms are we talking
 541 about really? #01:03:53-2#

542
543 S3: Also können Sie mir vielleicht sagen, was die Symptome sind, worauf ich, also ich ein
544 bisschen aufpassen muss zu Hause? Ich verstehe nicht ganz, wie er so anders ist von anderen
545 Kindern, Sie haben schon gesagt mit der Sprache oder dass er so gern diesen Spielzeugzug
546 liebt, aber können Sie mir ein paar Symptome vielleicht sagen? #01:04:17-7#
547
548 S10 als Lehrer: Ja das ist, ich kann schon eigentlich alle, also noch mehr dazu erzählen, wenn
549 Sie wollen, damit das auch zu Hause besser angeschaut werden kann. Das Problem ist zu
550 Hause verhält sich das Kind eigentlich ein bisschen anders als im Kindergarten. Aber wie ich
551 gesagt habe zum ersten gibt es Schwierigkeiten in der sozialen Kommunikation, was ich
552 schon angesprochen habe wegen der Sprache. Dann Schwierigkeiten im sozialen
553 Verständnis. Kinder, die mit Autismusspektrumsstörung beschrieben werden könnten,
554 verstehen nur das, was wortwörtlich gemeint ist. Also alles, alles was eigentlich nicht
555 wortwörtlich verstanden werden kann, könnte missverstanden werden. Dann gibt es auch
556 andere Wahrnehmungs-, also diese Kinder haben auch andere Wahrnehmungsverarbeitung.
557 Zum Beispiel laute Geräusche sind für sie viel störender oder sie denken, dass jemand sie
558 anschreit, obwohl man redet mit diesen Kindern ganz normal. Ehm soll ich noch weitere
559 sagen oder würden Sie gern dolmetschen? #01:05:33-9#
560
561 S3: Ja ich würde gern jetzt hier dolmetschen, danke sehr. The doctor, oh sorry excuse me.
562 The teacher offered me the chance to interpret here so the list is not quite so long. So, I will
563 just interpret what he said now. Yes, I'll be happy to explain so that things can be a bit clearer
564 at home, but the problem is that at home children act differently than they do when they are at
565 kindergarten. As I said one of the first aspects of autism spectrum disorder is different social
566 communication or difficulties with social communication for example language. The second
567 point would be difficulties in understanding social situations. We often see that children with
568 autism spectrum disorder understand words and statements literally. So, if there is a deeper
569 meaning within the words, they will have difficulty understanding that and this can lead to
570 misunderstandings. They have different perceptions. For example, loud sounds can often be
571 extremely irritating for them or disturbing and they feel that people are screaming at them
572 even though you are talking in a normal voice. #01:06:39-6#
573
574 L2 als Vater: Well hang on, let me just. None of these things are reasons to worry. This
575 sounds like half of my family. Let me give you an example, right. My uncle Lativ, he never
576 gets the jokes, you know? He takes everything literally, you have to be very careful about
577 what you are saying and he no one ever said he was autistic, this is just uncle Lativ. You
578 know he is just kind of like this. And let me think my brother. #01:07:06-2#
579
580 S9 als Mutter: I am sorry. But I don't think now is the time for you to tell stories about our
581 family, your family. I think that now is the time to focus on our child. Like I don't know, I
582 don't think I am not sure if yes, our child may have some problems, but we are now here to
583 talk about these problems so maybe we should listen to the teacher and what he has to tell us.
584 #01:07:30-6#
585
586 S10 als Lehrer: Ab jetzt könnte ich weiter sagen? #01:07:33-5#
587
588 L2 als Vater: ... Wait one second no hang on look, uncle Lativ, #01:07:37-3#
589
590 S3: Ehm, one second. I will just interpret until now and then you can continue. Thanks.
591 #01:07:40-5#

592
593 S10 als Lehrer: Darf ich jetzt weiter sagen? #01:07:43-5#
594
595 S3: Nein ich habe nur kurz unterbrochen und ich werde jetzt weiter dolmetschen für die
596 Eltern. #01:07:47-1#
597
598 S10 als Lehrer: Aha ok. #01:07:48-7#
599
600 S3: So der Vater hat am Anfang gesagt, warte warte warte, das ist kein Grund um Sorgen zu
601 haben, das beschreibt eigentlich die Hälfte von meiner Familie. Zum Beispiel mein Onkel
602 Lativ der versteht fast keine Witze, man muss wirklich aufpassen, was man sagt, weil er es
603 einfach nicht versteht. Er nimmt alles genau wortwörtlich, aber niemand sagt, dass er
604 autistisch ist, das ist einfach wie er ist. Und dann hat die Mutter unterbrochen und gesagt,
605 dass es jetzt keine Zeit ist, um über die eigene Familie oder eigentlich deine Familie zu
606 sprechen, wir sind hier wegen unseres Kindes und wir sollen jetzt zuhören, was der Lehrer
607 sagt und weitere Info bekommen und dann habe ich unterbrochen und ich glaube der Vater
608 hat noch was zu sagen also ich werde ihn fragen, ob er fertig war mit seiner Aussage. Alright,
609 I finished interpreting what you were saying until now would you like to continue your
610 statement from before? #01:08:39-6#
611
612 L2 als Vater: Ok the thing about the train. My brother right, he is kind of like this, he is kind
613 of like Jesaia. Instead with him it was a game boy, you know. And he only wanted to play
614 with his game boy, he wasn't really big on talking and now now he runs an internet cafe back
615 home, you know. Why are these bad things? #01:08:59-9#
616
617 S9 als Mutter: What? How are you connecting a game boy with an internet café (lacht)? Like
618 where do you draw the connection now? #01:09:09-1#
619
620 L2 als Vater: He is like a computer whiz, you know? Maybe if you let Jesaia play with the
621 train he will be an engineering whiz, I don't know. #01:09:15-8#
622
623 S3: Also der Vater, um weiter zu sagen, was der Vater auch gesagt hat. Die Sache mit dem
624 Zug mein Bruder, der ist genau wie Jesaia. Als er klein war hat er immer nur mit dem
625 Gameboy gespielt möchte nie sprechen und aber jetzt zum Beispiel hat er ein Internet-Café
626 zu Hause und wieso ist das so eine schlechte Sache? Dann hat die Mutter unterbrochen und
627 gefragt oder dann hat die Mutter gefragt wie verbindest du ein Internetcafé mit einem
628 Gameboy die sind ganz unterschiedlich. Und dann hat der Vater gesagt ja vielleicht weil das
629 mit Computers zu tun hat und dann wird er vielleicht Ingenieur sein. #01:09:55-1#
630
631 L1: Ok, dankeschön. S4 Feedback please for S3. I remember she wanted to focus on
632 grammar, on her ok's at the beginning and something else which I didn't catch and didn't
633 write down. Or was that it? #01:10:22-2#
634
635 S3: Not summarizing too much. #01:10:24-3#
636
637 L1. Oh yeah. Not summarizing too much. #01:10:26-8#
638
639 S4: [...] Generally speaking I think you did a very good job and all the main ideas were very
640 well conveyed. I don't think you sounded too much today. And you really got the hang of it. I
641 did notice some language things. Autism you interpreted to Autism into German but actually

642 it is Autismus. That's one thing. And I think S10 said that nowadays one could not describe a
643 child as autistic so kind of I understood it that way you could not say yeah that child is
644 autistic because it is kind of [unverständlich]. I don't know what the English word is right
645 now. Stigmatizing. So, Stigmatizing. The child got, you interpreted it in another way. I can't
646 remember now. I thought it was really good that you corrected yourself when you said yeah,
647 the doctor said but obviously it's the teacher. And the last bit was das ist kein Grund, Sorgen
648 zu haben. (S3: Machen.) Das ist also machen, genau. Und weißt du eh das ist kein Grund sich
649 Sorgen zu machen oder sich zu sorgen vielleicht. And ahm I also like the part where you
650 asked L2 if he wanted to finish what he wanted to say at that point. So, I thought that was
651 very well done. #01:12:29-1#

652
653 L2: I agree, I have a couple of things that I noticed. Actually, it is very very little. I just put
654 conversation management I just put tick, because that seemed really well done. You know I
655 don't think the conversation management was easy in that segment and you did very well.
656 You didn't seem to say ehm or ok a whole lot but then maybe that's just by my standard, I
657 say it so much that compared to me you don't and therefore you are fine. In terms of being
658 too concise. Yes, I did write something down towards the end. When you were interpreting
659 into German that bit about the relevance of game boy computer genius train engineer it
660 became yeah game boy, computer, maybe he will be a great engineer one day. But it wasn't
661 clear who you were talking about and what the connection was to engineering. So, I don't
662 know, I don't know if you are recording this. But if you were to replay that you might
663 understand this bit I meant. But yeah ok, that's it for me. #01:13:39-6#

664
665 L1: Alright thank you. Does anybody else have any feedback. Perhaps on the German
666 grammar or anything. S8 please.

667
668 S8: I think you didn't use ehm at the beginning of sentences, but I noticed that you replaced it
669 with mhm's. When I whenever you were done and wanted to start interpreting you said mhm
670 and then you started. So maybe that's your coping mechanism I don't know (lacht).
671 #01:14:05-2#

672
673 S3: (lacht) I think it might be. Ok I will have to think of a new one. Pausing for a second not
674 saying anything and then start. Thank you. #01:14:15-1#

675
676 Sx : I did notice once you started with an ehm. But I think it was because of the question S10
677 if you wanted to interpret now. And I think that might have just thrown you a bit and I think
678 that was the only time I noticed you were starting with an ehm. 01:14:35-8#

679
680 S3: Thank you. #01:14:35-9#

681
682 L1: Alright I also agree with everything that was said. I wanted to tell you I thought your
683 English interpretation actually I understood more I understood it better than the original. It
684 seemed more structured. At the beginning at least the first junk about the autism and being
685 autistic. You just sounded I don't know you sounded really logical. I like that how you
686 presented that to me. But that is actually not what you were focusing on I just wanted to tell
687 you that. (S3: Thank you.) The thing with Sorgen machen. Another thing that we say a lot in
688 German is Das ist kein Grund zur Besorgnis. That's also something that you could use. And
689 you once said that is something etwas worauf ich aufpassen muss. You can say that. If you
690 want to raise register a little bit you can also say achten. Das ist etwas worauf ich achten
691 möchte. And then once but I guess that must have been just a, maybe I heard it wrong. Als er

692 noch klein war möchte er nicht sprechen. So wollte er so the tense was wrong there. Möchte
693 is the present tense. I also wrote down good conversation management. And I also thought
694 that your German grammar today was even better than at the beginning. When I first heard
695 you interpret. Yeah. #01:15:55-1#

696
697 S3: It goes away. I don't understand it. #01:15:58-0#

698
699 L1: Ok, that's all that I wanted to say. If there are no more comments, we will move on to S4
700 you will be our interpreter and S5 will give her main feedback. [...] #01:16:27-7#

701
702 Sx: I have a question about not reacting kind of not saying ehm or ahm like S3. How can you
703 do that? Can I just avoid that by purposefully paying attention to it because when I do that, I
704 tend to forget what has been said or from one person? You know what I mean? #01:16:51-4#

705
706 Sx I actually wrote it down here, so I always see it. It helps me because I always look at my
707 notes. So, when I see that I wrote down I don't want to say ehm maybe it reminds me a bit it
708 helps me at least. #01:17:06-8#

709
710 L2: That's a really good idea. For me one thing I've done with a student before with a student
711 who asked for help and just couldn't, for her it was the problem that she just couldn't hear her
712 mannerism. In this case it was saying also in the middle of an English sentence. And one
713 thing I did was just we were just talking about whatever, not interpreting, not doing any kind
714 of difficult thinking exercise just normal conversation. And I just made some kind of noise
715 every time she said also. Just to kind of just so that she would hear when she was doing it.
716 Summing up something you could do maybe not during interpreting practice, but during
717 normal conversation have someone I don't know click their fingers or bang the table or
718 whatever when you do it and that will really draw attention to it. I don't know if that helps. I
719 kind of felt like we made progress with this student when we tried that. #01:17:59-6#

720
721 S4 Or maybe pour water on their face (lacht) Just kidding. #01:18:01-9#

722
723 L1: No (lacht), maybe not now. We will all break our computers. Yeah, I think that's a
724 fantastic idea, both of these ideas. And if you don't want to write another word down to
725 confuse yourself. You might even decide to associate one colour with the ehm. Like I don't
726 know yellow or take just a pen and put a circle on top of your notebook on every page. And
727 then every time you look at the page you will remember if you managed to associate that with
728 not saying ehm. I also really think listening to yourself a lot. Listening to your recording kind
729 of makes you more aware too. Because then you really hear it. You really hear how often you
730 say it and then perhaps that's just my guess. Perhaps you will be even more aware of it. But I
731 think if you write it down on a piece of paper with everything you've written down you have
732 a symbol for it that means you don't have to think about it anymore because it is written
733 down. Also helps with to do lists they say. So, I think that could be one way to do it. Just
734 every time you see the colour or that little circle or star whatever you write down on your
735 notebook that's like oh yeah, the ehms. S3? #01:19:11-0#

736
737 S3: One thing that a friend of mine does to, because she also as we all do has a thing with the
738 beginning of the sentences especially is before she starts she'll either take her pen and kind of
739 point at the first word she is going to say or actively have the first word in her head. So at
740 least the first word comes out without any ehms. So just actively having not just thinking I

741 am not going to say that, instead just thinking I am going to say that. That's the positive
 742 thinking (lacht). #01:19:38-7#
 743
 744 L1: That's a great idea. Thank you. Any more ideas. Ok. Then S4 what would you like to
 745 focus on today? #01:19:51-0#
 746
 747 S4: I want to say right now I want to start my sentences with ehm. So, I will try that out, just
 748 kidding. I want to focus more on flow of conversation. [...] I want to focus more on my
 749 presentation today because I tend to look down on my notes a lot and also of the flow of the
 750 interpretation which kind of is a part of the presentation but anyway. And sometimes some
 751 idiomatic expressions I don't know if all the English is totally correct. So, I am just going to
 752 say that. #01:21:05-2#
 753
 754 S10 als Lehrer: Ok also jetzt. Was L2 gesagt hat, darauf zu reagieren. Heute geht es um
 755 Jesaia und nicht um ihre Familie. Also was ich jetzt noch fertig sagen würde, weil ich bin
 756 jetzt eigentlich nicht dazu gekommen, dass ich mehr von dieser Autismusspektrumsstörung
 757 erzählen könnte. Das würde ich jetzt gern bis zu Ende bringen. #01:21:49-3#
 758
 759 S4: So, I am going to react on what L2 has said. Today is about Jesaia and not about the
 760 family. And I also want to go back to explaining what autism spectrum disorder involves.
 761 #01:22:10-2#
 762
 763 L2 als Vater: Ok good. #01:22:14-3#
 764
 765 S10 als Lehrer: Also was noch dazu. #01:22:19-4#
 766
 767 S4: Entschuldigung. Ok, dankeschön. 01:22:19-5#
 768
 769 S10 als Lehrer: Also was noch dazu gehört ist eine ungewöhnliche Denkweise und andere
 770 Art von Problemlösungen. Das trifft bei Jesaia nicht zu. Dann ein weiteres Merkmal ist
 771 eigentlich intensive oft sehr spezielle Interessen. In seinem Fall wären das jetzt Züge. Ich
 772 weiß nicht, ob Züge generell für ihn interessant sind oder nur im Kindergarten. Wenn Sie das
 773 fragen könnten, das wäre super. Nächster Teil wären zum Beispiel atypische manchmal
 774 repetitive Bewegungen. Zum Beispiel ständig hin und her schaukeln oder ständig aufstehen
 775 und dann sitzen. Aber das trifft bei Jesaia auch nicht zu. Es gibt noch zwei, die würde ich
 776 ganz kurz dazu sagen ehm Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion. Das habe ich bereits
 777 angesprochen wegen der Sprache, dass er sich nicht so gut ausdrücken kann wegen diesen
 778 Ein-zwei Wörter Sätzen. Worauf ich jetzt sehr eingehen möchte ist Bedürfnis nach Routine
 779 und Beständigkeit, weil das eigentlich genau der Punkt ist, wo wir sehr viel mithelfen
 780 können. #01:23:36-7#
 781
 782 S4: So unusual thinking and other methods of problem solving don't concern Jesaia so he has
 783 normal manner in doing that. I also want to point out that he has a special interest in trains
 784 and I wanted to know if that just applies for kindergarten right now or he has a general
 785 interest in trains. If you could ask him that that would be great. Furthermore, some atypical
 786 behaviour like flipping back or forth and similar movements do also not apply to Jesaia. Here
 787 I want to also point out some problems in his behaviour. As we already mentioned before he
 788 has problems with communicating with others. He only tends to use one or two words in a
 789 sentence to communicate with the other children. I hereby we can help him out by
 790 establishing a daily routine and cover his needs. #01:25:04-3#

791
792 S9 als Mutter: Sorry about the train thing like how can we find out if he likes trains? Should
793 we just take him to a train station and watch him watch the trains? Do we have a little
794 Sheldon Cooper at home who is just obsessed with trains? I don't really get it. #01:25:23-8#
795
796 L2 als Vater: I think maybe actually I have an idea. Because quite often you know when you
797 are at work I take him out for a walk and I find something to eat, have lunch, a beer or two or
798 something and then quite often it is actually near that level crossing near our house you know
799 and we just sit there on the bench and he watches the trains. He loves them so I am not sure if
800 this is evidence of his love for trains or maybe this is where it comes from. We haven't been
801 doing that for ages. I don't know. #01:25:56-9#
802
803 S4: Excuse me can I, great. I will just interpret that now. So ehm Entschuldigung. Wie schaut
804 das jetzt mit den Zügen aus? Also sollen wir ihn zum Bahnhof bringen und ihn da die Züge
805 anschauen lassen? Haben wir, vielleicht kennen Sie diese Figur aus einer Sitcom den Sheldon
806 Cooper, einen kleinen Sheldon Cooper zu Hause? #01:26:25-5#
807
808 S10 als Lehrer: Nein wer ist das? Entschuldigung ich kenne ihn nicht. #01:26:28-4#
809
810 S4: Ich werde nur schnell das fertig übersetzen und und dann Ihre Frage dem Vater und der
811 Mutter stellen. (S10 als Lehrer: Ok.) Und der Vater hat dann eingeworfen, dass er eine Idee
812 hat. Wenn er auf Arbeit ist, nimmt er ihn manchmal mit, dass er, dass sie spazieren gehen und
813 dann setzen sie sich hin, wenn sie dann Mittag essen wollen und da gibt e einen kleinen
814 Bahnhof bei ihnen und da schauen sie sich die Züge an. Er liebt die Züge und es könnte so
815 der Beweis sein, dass er halt sie gern hat. So, I just ehm the teacher had a question for you.
816 Who is Sheldon Cooper? #01:27:19-1#
817
818 L1: Ok Pause bitte. We will remember that question. Who is Sheldon Cooper? Ok thank you
819 S5 feedback for S4 please. She wanted to focus on presentation, not looking at her notes so
820 much, general flow of her presentation and idiomatic expressions. If I remember correctly.
821 #01:27:42-4#
822
823 S5: Also ich fand, dass du das mit der Präsentation sehr gut gemacht hast. Du hast eigentlich
824 oft in die Kamera geschaut. Zwischendurch hast du wirklich längere Passagen lang in die
825 Kamera geschaut. Manchmal hast du wieder länger auf die Notizen geschaut, aber ganz
826 natürlich, wenn man erstmal entziffern muss, was in den Notizen halt steht. Insgesamt hast du
827 das sehr gut gemacht. Dann habe ich mir aufgeschrieben, dass du statt mit einem ehm
828 manchmal mit einem so angefangen hast deine Dolmetschpartien. Und ehm ja deinen
829 Redefluss fand ich auch ganz gut. Manchmal hast du zwischendurch ein bisschen
830 nachgedacht und deshalb war das dann ein bisschen holprig, ab und zu mal, aber das ist ganz
831 normal also ich fand das ziemlich gut. Und ehm deine conversation skill also management
832 skills fand ich auch sehr gut, vor allem wie du das mit dem Sonderpädagogen die Nachfrage
833 also wo er gesagt hat er kennt das nicht. Wo er dich unterbrochen hat, dass du dann gesagt
834 hast ich werde das noch fertig dolmetschen und dann die Frage dolmetschen. Das fand ich
835 sehr gut. Davor wie du davor unterbrochen hast das fand ich ein bisschen verwirrend, weil du
836 nur so sorry oder Entschuldigung gesagt hast und nicht irgendwie ein bisschen mehr erklärt
837 hast. Also fand ich persönlich, ich weiß nicht, wie das die anderen empfunden haben, aber
838 insgesamt sehr gut. #01:29:19-2#
839
840 L1: Thank you. L2 do you have any comments? #01:29:27-1#

841
842 L2: Ehm no I agree with the looking up thing. There was one segment where I really payed
843 attention to that. And you did spend quite a long time looking at your notes, but you did also
844 remember to look up and make eye contact. So, it wasn't like it wasn't an amount that
845 bothered me, if that makes any sense. Maybe yeah you were looking at your notes more than
846 you were looking at me but I don't really mind. It worked I thought. There was one ok so S9
847 just said just kind of made that Sheldon Cooper quote without explaining anything and you
848 said yeah maybe you know that character from a sit com which was a nice you know a nice
849 addition. The fact that he still didn't know it, you can't do anything about that, I guess.
850 Something which maybe was slightly overcondensed and maybe what S10 said had a little bit
851 more information. But I can't really quite remember ehm you said he has a special interest in
852 trains. I think there was maybe, I can't remember if S10 had more hedging or more detail but
853 I wrote that down. I think it came across slightly more simplified in the English but it didn't
854 really, I don't think it would have necessarily affected the conversation. #01:30:41-6#
855
856 [...] #01:31:50-8#
857
858 L2: S5, what do we need to listen out for for you? #01:31:52-8#
859
860 S5: Ehm I want to pay attention to not restart all of my sentences so if I start then not always
861 to interrupt myself and start again. And also, to avoid misleading vocabulary like I used last
862 time so false friends and English language skills. #01:32:17-5#
863
864
865 L2: Yeah ok. So not using false friends and avoiding restarts. Good. And who is listening out
866 for S5 specifically. Ok very good. #01:32:37-5#
867
868 [...] #01:33:25-5#
869
870 S5: Also, der Lehrer, ehm the teacher would like to know who Sheldon Cooper is. #01:33:33-
871 3#
872
873 S9 als Mutter: Oh well it's not that important now but he is a figure in a sit com that is called
874 the big bang theory and he always seems he is always described as someone who is a bit
875 weird. And who also has problems with social interaction. But the main point why I
876 mentioned him is that people always say and he himself always says that he is obsessed with
877 trains. So, it was just like I tried to be funny there so. #01:34:06-1#
878
879 L2 als Vater: But he is also the smartest guy in the room just like our son. #01:34:08-3#
880
881 S9 als Mutter: True. #01:34:09-5#
882
883 S5: Sheldon Cooper ist eigentlich jetzt für dieses Treffen nicht besonders wichtig, aber er ist
884 eine Figur aus einer Serie, nämlich der Big Bang Theory und er wird immer als etwas
885 eigenartig beschrieben. Und hat auch Probleme mit sozialen Kontakten. Aber der Hauptgrund
886 warum ich ihn erwähnt habe ist, dass er Züge auch besonders gern mag also die ganze Zeit
887 mit Zügen sich befasst und ja der Vater hat hinzugefügt, dass das sehr lustig ist, aber dass
888 Sheldon Cooper so wie ihr Sohn auch dafür die schlaueste Person im Raum ist. #01:35:03-5#
889

890 S10 als Lehrer: Ok verstehe. Gut also ich würde gerne zurück gehen zu was ich vorher
891 gemeint habe mit Struktur und Tagesablauf. Es ist nämlich sehr wichtig für Kinder, die
892 autistische Züge aufweisen, dass sie eine bestimmte Struktur brauchen. Das heißt, dass sie
893 immer dieselben Sachen machen in einer bestimmten Reihenfolge. Zum Beispiel nach dem
894 Spielen kommt immer aufräumen, dann werden die Hände gewaschen und dann kann man
895 jausen. Und dann kommt wieder das Spielen. Und es ist wichtig, dass diese
896 Tagesablaufpunkte eigentlich geregelt werden. Nicht nur strukturell, sondern auch zeitlich.
897 Das hilft denen den Tag ein bisschen besser zu verstehen und dadurch werden die auch nicht
898 noch mehr gestresst, dass sie sofort aus dem Spielen herausgerissen werden und dass sie dann
899 nicht wissen, wie das Ganze dann weiter geht, sondern man sagt ok gut jetzt ist Spiel vorbei
900 und dann machen sie den typischen Ablauf und dann darf das Kind wieder spielen. Das hilft
901 denen enorm und es ist eigentlich auch sehr gut für zu Hause, dass man auch ganz genau
902 weiß was passiert wenn ich zu Hause ankomme, wann kann ich spielen, wann werde ich
903 essen. Das hilft denen sehr. #01:36:29-3#

904

905 S5: Ok thank you now I understand. I would like to go back to something that I said before.
906 This is the structure for the day to be structured. Especially for someone with autism this is
907 very important that they have like an order in which they do things and that it is always the
908 same order and structure. For example, first play then move away stuff then the pause then
909 wash hands then eat something then play again. It is just an example. It is very important like
910 I said that it is structured. Not only structured but also structured in time. You could say so
911 always everything is at the same time in the day. And so this is also good if for them to know
912 when the game is over so that they are not interrupted in their time for playing and they know
913 now game time is over and the new day point the new thing will start. This is also good for at
914 home not only in school. This can help someone with autism spectrum disorder a lot.
915 #01:38:16-5#

916

917 L1: [...] #01:38:29-8#

918

919 L2 als Vater: Ok so he needs more structure. But isn't that what you do in kindergarten, I
920 mean? #01:38:39-0#

921

922 S9 als Mutter: That's why he is in kindergarten at all. Like we could leave him at home. If
923 you didn't do it. #01:38:50-1#

924

925 S5: Ist das nicht genau der Grund warum (L2 als Vater: But you are not going to do that.)
926 sorry? (S9 als Mutter: Sorry, keep going) Ehm ist das nicht genau der Grund warum unser
927 Sohn im Kindergarten ist, also dass er die Struktur kriegt er doch im Kindergarten gelernt.
928 Und sonst bräuchten wir ihn ja eigentlich gar nicht in den Kindergarten bringen. #01:39:15-
929 1#

930

931 S10 als Lehrer: Das ist eigentlich nicht hauptsächlich der Zweck vom Kindergarten, dass wir
932 dem Kind beibringen, wie man eigentlich mit dieser Struktur umgehen soll. Das sollte
933 eigentlich genau so zu Hause sein. Stellen Sie sich vor das Kind kommt zu uns ist im
934 Kindergarten, verhält sich ganz schön, hat keine Probleme eigentlich mit den Sachen, die die
935 Struktur betreffen, und dann kommt das Kind zu Hause an und da geht die Struktur total
936 verloren. Was ich bei diesem Punkt genau gleich ansprechen möchte ist, Jesaia kommt
937 eigentlich ziemlich spät in den Kindergarten in der früh an. Und ich denke mal, dass es eben
938 daran liegt, dass das Kind nicht früh genug schlafen geht und deshalb wäre eigentlich auch
939 wichtig, dass wir diese Tagesstruktur einhalten. Würde Jesaia früher schlafen gehen, [...]

940 dann könnten Sie vielleicht Jesaja auch früher in den Kindergarten bringen und das wäre
941 eigentlich super. #01:40:23-2#

942
943 S5: No, I have to say that structure is not really the goal of the kindergarten. You should also
944 have a structured day at home. Because it could be that in for example kindergarten there is
945 no problem with the structured or a day structure and then the child comes home and the
946 structure is lost at home. For example, there is a point that I would want to talk about. Your
947 son often arrives late to kindergarten. I think maybe the reason is that he just doesn't go to
948 sleep early enough. So, a structured day at home is also really important. Because if he could
949 go to sleep earlier then you could probably bring him to kindergarten earlier too and which
950 would be very good. #01:41:23-6#

951
952 S6: Shall I start with the feedback? (L1: Please.) I noticed that you did have a couple of
953 sentence restarts and I think the problem with you sentence restarts is that when you decide to
954 restart a sentence you build a gap in the middle with an ehm or a long and. And if you didn't
955 do that as obviously then I don't think the restart of the sentence would be as obvious. So that
956 was that is maybe something you could try and work on. I also noticed you sounded a bit
957 abgehackt. But that could also just be the internet connection because that happens quite a
958 few times with a lot of people here so I am not quite sure about that one. Yeah otherwise I
959 think you didn't have too many well I didn't think you had misleading vocabulary in there.
960 At least I didn't notice any. The one situation where you weren't sure if S9 wanted to say
961 something I think you ended up giggling. I am not sure if you or S9. And I just don't know in
962 the situation depends on how what mood the speakers are in. Because if you start giggling
963 because you don't know who is if someone wants to add something then that could be
964 inappropriate at time. #01:42:54-8#

965
966 S5: No, I did not laugh it was S9. (Lacht) #01:42:54-9#

967
968 S6: Ok good. So yeah, I wasn't sure because obviously I can't physically see you and the
969 sound all comes from the same place. So, it's hard to say who says what. But yeah that was
970 my main feedback. Also, one thing I noticed at the beginning of your interpretation that
971 sometimes the ends of your sentences were, you got a bit quieter. So just remember to stay as
972 loud at the end of the sentence so we can hear everything. #01:43:34-2#

973
974 S5: Mhm thank you. #01:43:34-3#

975
976 L2: It seemed so yes very much in fact that was most things I had written down so I have
977 very little to say. It seemed like the uncertainty the restarts and so on happened a lot less in
978 German it was mainly into English. One thing you could do to luckily, I think there is an easy
979 way to remedy that and that is just keep practicing talking about things in English where you
980 don't know exactly what it is and what to say. So not talking about things that you know
981 inside out and you can instantly you know you already have half sentences remembered. But
982 try something like this is something you can do even at your own. Read a newspaper article
983 about something you know absolutely goddamn nothing about and without giving yourself
984 too much time to think just start orally summarizing it into a microphone and see if you can
985 practice summarizing it explaining what happened with more fluency, with fewer pauses,
986 with fewer restarts. That might be one way of helping without you know which you could do
987 even on your own. I don't know if that's something you want to try, you have time for,
988 whatever. But might be worth a go. #01:44:53-9#

989

990 S5: Yes, thank you. #01:44:56-3#
 991
 992 L1: Anybody else? Anybody more feedback. I just thought about the part of English too. I
 993 think you seem a bit less sure or secure when you speak English and I have also noticed that
 994 sometimes in class you would rather speak German than English. While it's normal not to
 995 want to speak English I don't know if you did that deliberately or if that was just, you know
 996 not a conscious choice because you know you are being listened to by the natives or people
 997 who are really very picky with language. But perhaps that could be an idea too to speak
 998 English as much as possible also here in class. Even if it's easier to say it in German perhaps
 999 to speak English. And also, maybe for the others perhaps who are English natives just speak
 1000 German in class or switch because I know as translation students you don't get much English
 1001 practice really. We do a lot of written translation or we and write and read a lot but we don't
 1002 speak that much. So, I just encourage you to get out of the comfort zone and just speak
 1003 English in class. That's what I wanted to say. #01:46:09-4#
 1004
 1005 [...] #01:53:16-2#
 1006
 1007 L1: One thing I remembered before we continue [...] in situations where there are several
 1008 people speaking, it doesn't really work so much online, but what I do sometimes when I am
 1009 really in the room with people to avoid like der Vater hat gesagt dies und das und dann hat
 1010 die Mutter gesagt und and then you also like usually you should adapt the tense and do the
 1011 conjunctive and all that stuff. Sometimes what I do if it's easy and you can't do that all the
 1012 time but sometimes I just show like with my hand I do this (zeigt mit der Hand auf den
 1013 Gesprächspartner) when the father is sitting there and then I do that when the mother is
 1014 sitting there. But obviously that wouldn't work in the setting we are doing right now. I just
 1015 use that tool sometimes pointing to the person whose words I am interpreting and then
 1016 pointing to the next person. Making sure that the person is listening to me is also looking at
 1017 what I do. That can be one way. That's all. [...] It's S6's turn and S7 will feedback, will give
 1018 the main feedback. S6 What would you like to focus on today? #01:54:20-2#
 1019
 1020 S6: I would like to focus on prosody, fluency of spoken interpretation and also how confident
 1021 I appear because that's one of my big problems. #01:54:30-7#
 1022
 1023 S9 als Mutter: You said something about Jesaia coming late to the kindergarten. Do you
 1024 mean he is there later than all the other children like what time should he be there when is he
 1025 actually in kindergarten then? #01:55:04-2#
 1026
 1027 S6: Sie haben gesagt, dass Jesaia immer zu spät zum Kindergarten kommt? Also um welche
 1028 kommt er später als die anderen Kinder an? Um welche Uhrzeit sollte er eigentlich da sein
 1029 und um welche Uhrzeit ist er dann wirklich da? #01:55:20-2#
 1030
 1031 S10 als Lehrer: Das Problem ist, dass ich meistens nur bis 10 da bin. [...] Was ich sagen
 1032 wollte: Ich bin meistens nur bis 10 Uhr im Kindergarten und Jesaia kommt erst um 9 Uhr.
 1033 Das heißt in dieser einen Stunde kommt er meistens an, er jaust etwas kurz und dann habe ich
 1034 ehrlich gesagt sehr wenig Zeit, mit ihm etwas zu unternehmen. #01:56:17-7#
 1035
 1036 S6: So, I arrive no I leave the nursery school at around 10 o'clock and Jesaia only arrives
 1037 around 9 o'clock and in that one hour we don't actually have much time to do something with
 1038 him. #01:56:37-7#
 1039

1040 S9 als Mutter: What do you mean at 9 o clock like. Why do you bring him to kindergarten
 1041 that late like why don't you bring him earlier if there is a problem with the specialist being
 1042 there only until 10 o clock? #01:57:01-5#
 1043
 1044 L2 als Vater: Oh, I mean I didn't know. I thought normally I just bring him at 9 and it's fine.
 1045 #01:57:09-0#
 1046
 1047 S9 als Mutter: Well apparently, it's not. #01:57:13-8#
 1048
 1049 S6: I shall interpret now if you don't mind. (L2 als Vater: Ok yeah.) Die Mutter hat den Vater
 1050 gefragt, warum er den Sohn erst immer um 9 in den Kindergarten bringt. Der Vater hat
 1051 darauf geantwortet er wisse nicht, dass es ein Problem wäre er hat gedacht, dass das so
 1052 gehört. #01:57:37-2#
 1053
 1054 S10 als Lehrer: Naja, das stimmt aber so nicht wir haben das schon öfter gesagt, dass es
 1055 eigentlich besser wäre, wenn er zumindest spätestens um 8 Uhr schon da wäre. Also ich
 1056 selbst hab das auch schon angesprochen und ich bin mir ziemlich sicher, dass das schon
 1057 ziemlich oft ein Thema war. #01:57:57-9#
 1058
 1059 S6: I am sorry to say that is not the case. We have mentioned it numerous times before. It
 1060 would be better if he arrived at the nursery school at 8 o clock at the latest. I have mentioned
 1061 this before and I believe others might as well. #01:58:17-7#
 1062
 1063 S9 als Mutter: If it has been mentioned, why didn't you? #01:58:21-3#
 1064
 1065 L2 als Vater: That's the first time I've heard of it. I am sure I've never been told this before.
 1066 But anyway, I can bring him at 9, no wait I can bring him earlier than 9. #01:58:28-5#
 1067
 1068 S9 als Mutter: I'd be glad if you did so if the specialist is only there until 10 o clock. I don't
 1069 really see why you would bring him that late but anyway. #01:58:41-4#
 1070
 1071 S6: I shall interpet again. Die Mutter und der Vater haben nicht gewusst, dass das ein
 1072 Problem ist. Sie werden der Vater hat gesagt er wird schauen, dass er den Jesaia früher als um
 1073 9 Uhr also um 8 Uhr auch bringen kann, das sollte kein Problem sein. #01:59:06-6#
 1074
 1075 S10 als Lehrer: Ja das wäre schon höchste Zeit. Aber bitte dolmetschen Sie das nicht.
 1076 #01:59:13-1#
 1077
 1078 S6: Nein es tut mir leid, ich muss leider alles dolmetschen, was gesagt wurde. #01:59:16-1#
 1079
 1080 S10 als Lehrer: Müssen Sie tatsächlich? Das haben Sie mir nicht gesagt. #01:59:20-3#
 1081
 1082 S6: Am Anfang hätte ich das sagen sollen. Auf jeden Fall habe ich noch eine Auslassung
 1083 hinzuzufügen von meiner Seite. Was die Mutter vorhin noch gesagt hat es soll gut sein, dass
 1084 der Vater den Jesaia um 8 Uhr bringen soll, wenn der Spezialist, also Sie nur bis 10 Uhr da
 1085 sind und jetzt dolmetsche ich das, was Sie gesagt haben. So, as an explanation I just clarified
 1086 something with the teacher and he mentioned that that should be good that you bring him at
 1087 8. #02:00:00-5#
 1088
 1089 L2 als Vater: At 8? Ok sure I guess, yeah. #02:00:04-8#

1090
1091 S6: Um 8? Ja ok das könnte funktionieren. #02:00:10-3#
1092
1093 S10 als Lehrer: Ja wissen Sie das ist sehr wichtig, dass ich in diesen 2 Stunden mit Ihrem
1094 Kind, dass wir uns etwas unternehmen können therapieweise. Da das Kind also Jesaia kann
1095 noch nicht in die Sondergruppe kommen, was nach diesem Befund sowieso wahrscheinlich
1096 der Fall sein wird. Und diese 2 Stunden am Tag die auch mit anderen Kindern geteilt wird ist
1097 eigentlich sehr wenig dafür, dass naja wie soll ich das sagen diese 2 Stunden reichen nicht für
1098 Sachen, die eigentlich naja verbessern würde ich jetzt nicht sagen, aber dass ich Jesaia's
1099 Verhalten ein bisschen besser machen könnte. Deshalb ist es wichtig, dass Sie früh genug
1100 kommen. #02:00:58-6#
1101
1102 S6: [...] So these two hours would be very important to spend with him because Jesaia is not
1103 yet allowed to be part of the special needs group. Which might change after this certification.
1104 What I wanted to say about these two hours. There is generally not enough time that he
1105 spends with other children and it is not enough time for him to better his behaviour.
1106 #02:01:37-5#
1107
1108 L1: Thank you. Feedback please. #02:01:47-4#
1109
1110 S7: So, in terms of confidence I thought you did sound really confident and you kept eye
1111 contact a lot of the time so didn't look too much into your notes or anything. Occasionally I
1112 think there was one small pause where you could tell you were just considering something for
1113 a moment but that didn't you know disturb any of the conversation. Also, in terms of prosody
1114 I thought it was good when you kind of copied L2's expression with saying 8 o'clock and you
1115 really did kind of copy it like um 8? You really kind of copied that so I thought that was
1116 good. And yeah In general I didn't really notice anything that was negative in terms of
1117 fluency [...] That was about it. #02:02:44-6#
1118
1119 L2: I absolutely have to confer with confidence. And if it wasn't for the fact that previously
1120 we had discussed this and you said you have issues with confidence I would never have
1121 known. So, whatever you are doing differently keep on doing it that's brilliant, yeah well
1122 done. Also I really like the transparency and S10 challenged you and said hang on you didn't
1123 basically you didn't caution me beforehand and you paused not for a ridiculous amount of
1124 time, you paused for a second or two and then said the only thing you could do. Which is ok I
1125 am sorry I should have said that at the beginning but from now on I will interpret everything
1126 that's being said. Brilliant, I really liked that. #02:03:29-9#
1127
1128 L1: Yes, I agree to everything I've just heard. One argument that you also could use, I think it
1129 should be in there. You know we have a professional interpreting and translator's association
1130 in Austria called Universitas and they have a Berufs- und Ehrenordnung. I just googled it and
1131 I have to check whether that's in it, I am going to find out. Anyways I am going to upload it
1132 to Moodle. It might be an interesting read for you how the association thinks that interpreters
1133 should act. And perhaps you could use that too as an argument. Yes I adhere to our
1134 professional association's standards or ethical standards and I am going to interpret
1135 everything. So, if you ever needed an argument that could probably be one. I just have to
1136 check if it is really in it. I also think you handled that very well. You really stood your
1137 ground. This is what I do as an interpreter. I am starting to question the pedagogical skills of
1138 the teacher here but I think it was a great interpreter's trap. I think also in German if we were
1139 really really nit picking with the grammar. It was not always correct when you did die Mutter

1140 sagte und der Vater sagte. So, I mean in spoken language nobody really notices but if we
 1141 really were very strict die Zeitenfolge wouldn't always have been very very correct. One way
 1142 to not do this is I think you could also say also der Vater sagt ich datatatata. Die Mutter sagt
 1143 Ich datatatata. You know just imagine the inverted commas and just say it in first language
 1144 just say who said it. That would be my tip. I also wrote down schöne Aussprache especially
 1145 in English. I think you are a little less fluent in German but overall from the first time I saw
 1146 you you seemed a lot more confident now. So, I think or I also keep on doing what you are
 1147 doing. (S6: Thank you.) Any more comments for S6? No then let's continue. #02:05:29-0#
 1148
 1149 S6: One question I do have. Did anyone notice if I was swivelling on my chair? Because this
 1150 is the first time, I have been doing an interpreting from my swivel chair this year. So, it's
 1151 something I usually have a problem with (andere lachen im Hintergrund). #02:05:38-7#
 1152
 1153 L2: No, I think you were fine. #02:05:40-9#
 1154
 1155 S6: Ok. So, I just need to remember to sit like this whenever I interpret from my swivel chair.
 1156 #02:05:45-7#
 1157
 1158 L1: Yeah but I don't think that's a priority on what to focus on. But if you are focusing on
 1159 that too that's fantastic. Not swivelling. Alright we are going to move on to S7 with S8 giving
 1160 her the main feedback. S7 what would you like to focus on today? #02:06:03-3#
 1161
 1162 S7: Good question. I did write it down. I wanted not saying ehm so much. Also making sure I
 1163 have all of the small kind of details and instructions from all interlocutors so making sure I
 1164 get everything basically. #02:06:26-4#
 1165
 1166 L1. Super. Just one more thing I remembered about S6. I think you did that really well but
 1167 one way of, I said that before I am just going to say that again. One way of sounding more
 1168 confident by lowering your voice. You just sound more credible. When your voice is not so
 1169 high, I think I've said that before, you didn't do that today, I just wanted to throw it in for
 1170 anybody who wants to work on sounding more confident, that's it. Thank you. #02:06:50-8#
 1171
 1172 S9 als Mutter: Well I think that my husband will be able to bring our son to kindergarten a lot
 1173 earlier since that is basically the only thing he has to do right now. What I want to.
 1174 #02:07:12-6#
 1175
 1176 L2 als Vater: Hang on wait no that's not fair now come on. I am unemployed, ok I get it, but
 1177 the reason why I didn't bring him to kindergarten later was because I have that extra time
 1178 which I was spending with our child. You know? #02:07:24-2#
 1179
 1180 S9 als Mutter: But we have kindergarten, we pay for kindergarten so he should be in
 1181 kindergarten maybe. #02:07:31-4#
 1182
 1183 L2 als Vater: Are you saying they can look after the kid better than I can? #02:07:34-9#
 1184
 1185 S9 als Mutter: Well I mean apparently; they do notice things that we or you didn't. We didn't
 1186 notice so yeah there is a reason he is in kindergarten, yes. #02:07:45-1#
 1187
 1188 L2 als Vater: That's because he is normal. #02:07:46-6#
 1189

1190 S7: Ok is it ok if I interpret now? Ok, Also die Mutter hat gesagt mein Mann kann jetzt ab
 1191 jetzt unseren Sohn viel früher ins Kindergarten bringen, das ist eigentlich seine eigene
 1192 Aufgabe und das sollte er schaffen. Und der Vater hat gesagt, das ist zwar unfair nur weil er
 1193 arbeitslos ist, die einzige Grund warum ich das nicht geschafft habe ist, dass ich mehr Zeit
 1194 mit unserem Kind verbringen wollte Und die Mutter hat hinzugefügt, dass sie für das
 1195 Kindergarten zahlen und das ist dann das ist richtig, dass sie rechtzeitig ihren Sohn ins
 1196 Kindergarten bringen soll. #02:08:43-6#
 1197

1198 S10 als Lehrer: Ja verstehe. Ich habe vorher noch diese Sondergruppe angesprochen, die dann
 1199 wahrscheinlich in ein paar Wochen ziemlich wichtig wird, nachdem wir diesen ärztlichen
 1200 Befund dann erhalten. Ich würde gern nur ganz kurz darüber ein paar Sachen ein paar Wörter
 1201 sagen. Diese Sondergruppe schaut eigentlich so aus. Eigentlich sie besteht aus 5-6 Kindern,
 1202 die diese IZB, also diese integrative Zusatzbetreuung in Anspruch nehmen. Das geht
 1203 eigentlich darum, dass wir in der Gruppe mehr darauf eingehen, dass wir mit diesen Kindern
 1204 jeden Tag ein bisschen eigentlich besser umgehen können, also da ist ein bisschen Therapie
 1205 ist auch dabei. Die Kinder essen zwar mit den also die Sondergruppe isst mit den anderen
 1206 Kindern zusammen und fast die meisten Aktivitäten sind eigentlich auch in demselben Raum.
 1207 Nur bei dieser Sondergruppe ist der Schwerpunkt eher darauf ausgelegt, dass wir mit den
 1208 Kindern eher persönlich und subjektiv darauf eingehen was für Schwierigkeiten sie eben
 1209 haben. #02:10:04-7#
 1210

1211 S7: So I understand what you are saying. With reference to the special needs group that will
 1212 become more important in the next few weeks after. #02:10:20-7#
 1213

1214 L2 als Vater: Wait wait wait special needs? Our kid has no special needs. He just likes trains,
 1215 I thought we established this. #02:10:27-5#
 1216

1217 S7: Sorry the extra support group. That after the findings from the doctor will be relevant for
 1218 your child. So he will be in a group with 5 to 6 other children who also meet the requirements
 1219 for getting extra support in kindergarten and this allows us to spend more time with the
 1220 children who need extra support and throughout the day I mean the children will also eat with
 1221 the other children in kindergarten. They will be doing activities together most of the time in
 1222 the same room. This just allows us to personally help or to be there for the children who need
 1223 the help the most. #02:11:23-9#
 1224

1225 L2 als Vater: I don't know, S9 what do you think about this? #02:11:31-0#
 1226

1227 S9 als Mutter: Well I am I think that, sorry, I think that if it really helps our child, we should
 1228 do it. I mean I am not a fan of hearing that he has some sort of disorder or might have some
 1229 sort of disorder or might not be normal as he just said. But we are talking about his future
 1230 here and some problems that may get only worse and worse if he doesn't get the help that he
 1231 needs. So, I think that it if we can get him into such a group it is definitely a good idea.
 1232 #02:12:11-5#
 1233

1234 L2 als Vater: I think this is nonsense you know. If he needs special attention, let me do it. I
 1235 have the time, he is my son, I know him better than anyone. This is ridiculous. #02:12:26-7#
 1236

1237 S9 als Mutter: Yeah but. #02:12:32-2#
 1238

1239 S7: May I please interpret first? Thank you. Wenn es hilft, ich glaube wir sollten unser Kind
1240 in dieser Gruppe ... ehm, wenn es hilft, wenn es hilft ich glaube es sollte helfen, wenn wir
1241 unseren Sohn in diese Gruppe erlauben. Es gefällt mir nicht, dass es um eine Syndrome geht
1242 oder dass er nicht normal ist, aber es geht wirklich um seine Zukunft und es wird vielleicht
1243 schlechter. Also wenn das hilft so sollen wir es wirklich machen. Der Vater hat dann
1244 hinzugefügt, dass es vielleicht Unsinn ist und er hat eigentlich Zeit, ihm zu helfen also er
1245 kann das machen also sie brauchen diese Gruppe nicht. #02:13:29-9#
1246

1247 S10 als Lehrer: Naja ehm ich finde, dass Jesaia diese Sondergruppe schon ziemlich gut
1248 gebrauchen könnte. Sein Verhalten zeigt das eindeutig. Wir sind da, um zu helfen und wenn
1249 wir der Meinung sind, dass Jesaia diese Sondergruppe schon brauchen könnte, dann haben
1250 wir das schon gut überlegt. Das ist nicht nur meine Entscheidung, das ist die Entscheidung
1251 von dem ganzen Kindergarten. Das ist deshalb auch sehr empfohlen, dass Jesaia in diese
1252 Sondergruppe kommt. Natürlich ist dieser ärztliche Befund schon maßgebend, aber wenn
1253 jetzt meine Meinung gefragt ist, wird Jesaia schon sehr willkommen sein in dieser Gruppe.
1254 #02:14:20-4#
1255

1256 S7: So, in my opinion it's his behaviour shows that he would benefit from being in this
1257 group. And if you think that he could ... and this is not just my opinion. This is also been
1258 decided with other colleagues within the kindergarten. It's been recommended from those
1259 two. So, and the doctor's findings support this so ... yeah. #02:15:08-6#
1260

1261 L2: Keep going. You are doing fine. Or was that the end? #02:15:23-0#
1262

1263 S7: That was the end. #02:15:23-1#
1264

1265 L2: Ok, sorry, my bad ok. #02:15:24-7#
1266

1267 L1: Ok that's also the end of this section. Alright time for feedback for S7 by S8 please.
1268 #02:15:38-3#
1269

1270 S8: So, I focused on the content because that is what you wanted to focus on. And you
1271 actually did miss quite a few points. Some were minor ones but some more important ones as
1272 well. For example, there was L2's comment that he could do it and we get it that I am
1273 unemployed and then he said do you think the kindergarten takes better care of my son than I
1274 do? And S9 answered to that and this whole section was missing. And then when L2 got
1275 offended and he said that it is nonsense and things like that you hedged quite a lot. You could
1276 tell that you were uncomfortable with what L2 said. And at the very last section you missed
1277 quite a few points when S10 said that they are here to help and that it is well thought out
1278 when they suggest that they should put him in the special group. And also, the final sentence
1279 was that Jesaia would be very welcome in this group. And those were the points I notices
1280 which were missing. But I think you always get so round up when you don't get something
1281 and then it gets worse. And it is not even that bad in the beginning because it is just a detail
1282 and but you still notice and then it gets worse. So maybe try to be more confident. (lacht)
1283 #02:17:21-1#
1284

1285 L2: Yeah much of the same really. I mean you know you are in your early 20's and you work
1286 in adult education teaching English to people in what is to you a foreign country while also
1287 doing a degree. You have all the reasons to be one of the most assertive people here. Do it!
1288 When it comes to conversation management. It was really good that you interrupted. Maybe

1289 [...] But rather than say ok would it be ok if I interpreted or may I please interpret. I would
1290 maybe just be more assertive you know. Don't give people the chance to say no I am not
1291 done. As kind of I didn't want to do it this time but I might to it in the future. I may be no I
1292 am not finished. If you say one second, I will just interpret I wouldn't feel that was too over
1293 the top or too rude or whatever yeah. One or two things, something hm. When I said S9 what
1294 do you think. When you interpret that you left that bit out so you just started from what she
1295 was saying and interpreted it all in the first person which in itself is not so bad. But when you
1296 switched to me, I suddenly became interpreted in the third person. I don't know even though
1297 in reality I wouldn't have understood all of that. I felt like I was in a less powerful position by
1298 the fact that you had dropped me into the third person even though my wife who I was
1299 currently arguing with was allowed to keep her first person. Does that make sense, do you
1300 know what I mean? (S7: Yeah.) Like it should be a really minor thing, I don't know I just
1301 noticed that was odd. #02:19:22-4#

1302

1303 L1: Yeah actually this whole conversation, not just with you S7 but the whole roleplay that
1304 we are doing, perhaps it would help you to realise that as interpreters we actually have more
1305 power, subtle power than we think. And we have to be very careful how he uses that because
1306 we are supposed to be neutral. We probably aren't. Because if you hear a father saying nah
1307 this is. You probably take sides somewhere inside you. We have to be very careful not to
1308 show which side we are on, what side we are on. And that we are not subconsciously trying
1309 to support one cause or the other because even if you think that something is unfair or
1310 somebody is not right in that setting it is not our place to say. However, with conversation
1311 management we can kind of deescalate situations for example that fight that is going on
1312 between the parents. It was always the interpreters who said ok I am going to interpret now. I
1313 also think that you shouldn't ask if you can interpret. Just say Ich würde jetzt gerne bitte
1314 dolmetschen or something like that. We also have to be careful how we do that but I think it
1315 can be good to avoid a lot of aggression and conflict. One way or what I do sometimes when
1316 there are two people are arguing in one language, I sometimes start whispering so that the
1317 person, like in that case it would have been the teacher, notices what is going on. And then
1318 perhaps the teacher can be the conversation manager and say ok let's continue in the
1319 conversation now. That can sometimes be a tool. We cannot practice that here and it also
1320 depends on how comfortable you feel with chuchotage. But you could also do that. But that's
1321 just something that came up. And S7 I wanted to ask you. I also agree that there were some
1322 details missing. Why do you think that is? Do you think it could be because of your active
1323 listening? Maybe you have trouble with active listening? Perhaps you are already nervous
1324 about interpreting and that is why you can't really focus on what's being said and really
1325 understand? Do you think it could be a problem with your notes? Or is it a language
1326 comprehension problem? Are you able to somehow spot where the problem is why you can't
1327 get the details? Because once you find that out you can really focus on that more and be more
1328 aware of how you could improve. #02:22:00-0#

1329

1330 S7: Yeah, I think almost 100 % it's my notes. I mean I don't know when I hear it, I
1331 understand exactly what's happening. But I can't get it down quick enough and then I just
1332 forget it. Even though I've understood everything and I try to get down as much as I can. I
1333 just don't remember it. #02:22:22-9#

1334

1335 L1: Ok so the solution is this kind of fairly easy. Just really practice note taking. There are
1336 tons of podcasts out there a lot of podcasts or interviews. I don't know one that I have been
1337 listening to is by a magazine called Carpe Diem. That's interviews. Some of them are in
1338 English some are in German. Depending on what direction you want to focus on. Just do that.

1339 Just sit down, listen to podcasts that are interesting to you and take notes. And after each
1340 sentence or after each rendition just stop the podcast or the interview, interpret, or even not
1341 interpret. Just sit down and take notes while you are listening. That's something that all of
1342 you can do if you feel that your note taking is weak. Perhaps that's even a good idea even
1343 without interpreting. Just sit down and take the notes and actively listening. Without even
1344 thinking of interpreting. Maybe that could be a way. I don't know if L2 you have any more
1345 ideas. #02:23:21-3#
1346
1347 L2: Yeah, I was just going to say one thing. So even I am not as I said before I am not an
1348 interpreter but I [unverständlich] on Notizentechnik. Who was doing it at the time? [Name] I
1349 think. Before we even started with you know here is how you can take notes or whatever. Try
1350 to figure out when you don't actually need notes. When you can just instead try to visualize
1351 what people are saying and remember something as a story or remember something not as
1352 numbers but as things that hang together. I don't know if that makes any sense. One of the
1353 things she said was ok I want you to listen to the numbers that I am going to say in order and
1354 then you know after 5 minutes write them down again. And it was like. 1914191819391945.
1355 And if you just were to try and remember those abstract numbers. You will not manage. I
1356 think statistically you will remember the first 5. But as soon as you realize 1914 to 1918,
1357 1939 to 1945. Maybe you've had this whole Spiel and you knew exactly what I was talking
1358 about. If you try and just visualize it as that well ok, I don't need to write that down that is
1359 easy you know. And I think a lot of things that we were saying maybe you could have even
1360 avoided note taking at all. And then saved the note taking for what you really need it to.
1361 #02:24:54-8#
1362
1363 L1: I don't know if that helps S7 but. You can try it out and maybe that will help you make
1364 progress. #02:25:03-5#
1365
1366 S7: Ok sure, good ideas. #02:25:06-7#
1367
1368 L1: Ok, We only have 8 minutes left for S8. I am sorry you don't get as much time. We'll
1369 keep that in mind next time that we will give you some more time. So, let's finish up and I'll
1370 make my noises after 6 minutes and then we will give her 2 or 3 minutes of feedback.
1371 #02:25:22-7#
1372
1373 [...] #02:26:06-6#
1374
1375 S8: And I am going to focus on the ehms at the beginning of sentences as well and speed
1376 because sometimes I tend to be too fast. #02:26:13-6#
1377
1378 L1: Fantastic. #02:26:15-4#
1379
1380 L2 als Vater: Ok I have a question. So, this special support group would it cost us anything?
1381 Or the time is the same for normal regular kindergarten? How would this work? #02:26:36-
1382 9#
1383
1384 S8: Ich hätte eine Frage zu dieser speziellen Gruppe. Würde uns das etwas kosten und wäre
1385 das dann zu denselben Uhrzeiten wie der normale Kindergarten oder wie läuft das ab?
1386 #02:26:49-6#
1387

1388 S10 als Lehrer: So wie bevor, also ganz normal derselbe Ablauf also sie müssen nicht mehr
1389 zahlen als jetzt. #02:26:56-6#
1390
1391 S8: It's the same time and the same place as usual kindergarten. And you wouldn't have to
1392 pay anything for the special group. #02:27:08-2#
1393
1394 S9 als Mutter: Well that sound's great. But since we don't have to pay for it it may be hard to
1395 get into it. How can we apply for it? Do we have to apply for it? How will all of that work?
1396 #02:27:22-6#
1397
1398 S8: Das klingt ja toll, aber weil wir nicht dafür zahlen müssen kann ich mir vorstellen, dass es
1399 schwierig ist, in diese Gruppe rein zu kommen. Müssen wir uns da bewerben? Wie müssen
1400 wir uns bewerben? Und wie läuft das ab damit man einen Platz in dieser Gruppe bekommt?
1401 #02:27:38-3#
1402
1403 S10 als Lehrer: Naja wie ich das vorher gesagt habe warten wir noch auf den ärztlichen
1404 Befund und wenn wir den haben, können wir den Antrag für diese integrative
1405 Zusatzbetreuung beantragen. Und dann wird das eine Weile dauern bis dieser Antrag
1406 verarbeitet wird und auch wir eine Antwort darauf bekommen. Von dem her, das wäre
1407 eigentlich alles, was dazu sagen kann. #02:28:08-2#
1408
1409 S8: As I have mentioned before we are still waiting for the medical report. And after we got
1410 this medical report we can apply for this IZB the integrative additional care, die integrative
1411 Zusatzbetreuung in German and then it will take a while for them to process the application
1412 and we will have to wait for an answer and that's all I can say to that right now. #02:28:35-0#
1413
1414 L2 als Vater: But I am really not very good at German paperwork. Maybe the interpreter,
1415 maybe you can help us with this? #02:28:41-5#
1416
1417 S8: Ich kenne mich wirklich nicht so gut aus mit deutschen Formularen. Vielleicht kann uns
1418 hier die Dolmetscherin helfen? Und ich würde dann auch kurz antworten. It is always
1419 possible so that's my answer as the interpreter. It is always possible to hire an interpreter to
1420 help you with the German paperwork. And in case you have another meeting here at the
1421 kindergarten we surely can arrange that I will be here and help you with filing these
1422 application forms. Ich habe dem Vater nur kurz erklärt, dass die Dolmetscherin helfen kann,
1423 diese deutschen Formulare auszufüllen und ich habe angeboten, dass, wenn wieder ein
1424 Gespräch hier im Kindergarten zustande kommen würde, dass ich dann hier auch helfen
1425 würde, diesen Antrag auszufüllen. #02:29:30-1#
1426
1427 S10 als Lehrer: Ok in Ordnung. Ich wollte noch etwas dazu sagen zu dieser Sondergruppe.
1428 Also wenn es tatsächlich dazu kommt, wahrscheinlich, dass Jesaia in diese Sondergruppe
1429 kommen könnte. Dann gibt es auch die Möglichkeit, dass Jesaia von einem speziellen Bus
1430 abgeholt wird. Dann müsste der Vater eigentlich nicht jeden Tag das Kind zum Kindergarten
1431 kommen, sondern Jesaia würde jeden Tag abgeholt. Von dem her würde er eigentlich jeden
1432 Tag pünktlich ankommen, was aber in der Sondergruppe eh nicht so eine wichtige Rolle
1433 spielt wie jetzt in dem Moment. #02:30:07-4#
1434
1435 S8: I would like to add something here concerning the special group. If it is possible that
1436 Jesaia joins the special group, there is also a bus which could pick him up every day in the
1437 morning and then bring him to kindergarten. So, the father wouldn't have to bring Jesaia in

1438 every time and so he would be on time as well. But that's not as important when he is in the
 1439 special group as it is now. #02:30:36-9#
 1440
 1441 S9 als Mutter: And the bus would also pick him up from kindergarten and bring him home
 1442 again? #02:30:43-1#
 1443
 1444 S8: Der Bus würde ihn dann auch vom Kindergarten abholen und wieder nach Hause
 1445 bringen? #02:30:47-5#
 1446
 1447 S10 als Lehrer: Ja genau so wäre es. #02:30:50-2#
 1448
 1449 S8: [...] Yes, they would pick him up as well and bring him home again. #02:30:59-5#
 1450
 1451 S9 als Mutter: Well that would actually be good for you L2 to find a job in the meantime like
 1452 when you don't have to bring him and you don't have to pick him up you could find a job in
 1453 the meantime? #02:31:12-5#
 1454
 1455 S8: Das wäre also auch eine gute Gelegenheit, dass L2 einen Job finden. #02:31:18-7#
 1456
 1457 L2 als Vater: This is not for the teacher to hear this is just S9 as usual using any excuse to fire
 1458 shots and score points at me. Don't fall for her trap. Don't fall for her nonsense. This is just
 1459 bullshit. Just forget it. #02:31:33-6#
 1460
 1461 S8: Sorry I have to interpret everything that is being said according to the ethics code of this
 1462 profession and so that the teacher knows what is going on. So. Also ehm die Mutter hat
 1463 gesagt es wäre eine gute Möglichkeit auch dafür, dass L2 einen Job finden könnte, wenn er
 1464 Jesaia nicht mehr in die Schule bringen muss. Und der Vater wollte dann nicht, dass ich das
 1465 dolmetsche. Er hat gesagt, das muss nicht gedolmetscht werden, das ist wieder eine
 1466 Gelegenheit von S9, sich gegen mich zu stellen und die anderen gegen mich aufzuwiegeln,
 1467 aber gut. #02:32:09-9#
 1468
 1469 L1: I think we are going to stop here. [...] S1, do you have feedback for S8? #02:32:23-2#
 1470
 1471 [...] #02:32:35-0#
 1472
 1473 S1: I thought that the speed was very nice this time. You didn't talk too fast. At least I
 1474 thought so. And I only noticed one ehm that was not at the beginning of the sentence but
 1475 midsentence and towards the end. And I think that you handled the IZB thing very well when
 1476 you said it in German and explained it in English. And I also thought that it was very nice
 1477 how you handled the thing when L2 said don't interpret that that you applied what we had
 1478 earlier with the code of ethics. #02:33:14-1#
 1479
 1480 L1: I agree. L2 do you have any comments for S8? Or anybody else? #02:33:22-4#
 1481
 1482 L2: Basically, everything that was already said. Conversation management so not only you
 1483 know you not only have I laid two traps for you. There was the second don't interpret this
 1484 thing. And of course, you then said sorry unlucky buddy I will have to interpret anyway. And
 1485 the first one was when I asked a question to your kind of half directly. Saying so maybe you
 1486 can help with all the paperwork. And of course, you were completely not expecting it at all,
 1487 and you had to think about it for a second. And you thought very fast and I think you came up

1488 with a good solution. So well done. There also were not very many ehms. But that might just
1489 be my standard, because I say ehm so much that you are all better than me. #02:34:09-7#
1490
1491 L1: I didn't notice any ehms either. I don't know if anybody else did. I also think your pace
1492 was very good, makes it easy to listen to you. I am not sure however, I think it might have
1493 been a little problematic when you answered that question yourself. Because I know for
1494 example at least with these kindergarten things it is usually you get for example at least when
1495 I went there very often or in schools at least it is normally Zebra. The NGO who is in charge
1496 of that who got who we are hired to do that. So it is only them. And I am not sure about the
1497 rules there. How often per semester or per year an interpreter can be called. Because usually
1498 nobody pays like neither the teachers nor the parents have to pay for the interpreter. It is
1499 covered by the Land Steiermark or something like that. So, I would be a little bit careful to
1500 say for sure another meeting can be arranged. I would leave that in the hands of the teacher
1501 and then maybe the teacher will ask you would you be available again. Or something like
1502 that. I would have just been careful to say for sure we can arrange something because it is
1503 actually not up to you. But then again, I also thought it was nice how you explained it. You
1504 could also have asked the teacher maybe ehm should I explain some more and then explain
1505 that in both languages. But generally, I think you handled the conversation really well.
1506 Except for that. Yeah, I was just left with a few doubts. #02:35:39-0#
1507
1508 [...]

Transkript LV 4

Dauer der Aufnahme: 01:31:36

Lehrperson: L1

Studierende: S1; S2; S3

1 L1: The title, it says jetzt ist nicht die Zeit für rigide Erziehung. But we are not going to
2 tackle the title right now. Yeah, we can look at the introduction. Viele Kinder leiden unter der
3 Corona-bedingten Isolationssituation. Sie werden aggressiv, ziehen sich zurück oder
4 reagieren mit Kopf- oder Bauchschmerzen. Was da los ist, was ihnen hilft und was für sie
5 besonders wichtig ist, sagt ein Kinderpsychologe im Interview. Ok, so we are going to start. I
6 don't even know what the outlet is, I just found this interview. And we will do again some
7 sight reading. So, we can get started with that. I have taken my own notes on what we can do
8 so let's begin. #00:04:15-7#

9
10 [...]

11
12 S1: Mr Hartmann not all of the children are coping well with the corona induced situation
13 right now. Many are stressed by the situation. How do children react if they are
14 overwhelmed? (L: Mhm, ok good.) Should I go on? #00:05:05-8#

15
16 L1: Yeah let's do the answer or wait let's do the question first because the answer is kind of
17 long. Otherwise we will lose this this, right? Ok so yeah. Mit einer Situation gut klarkommen.
18 You said to cope well. Yes. What else could we say for klarkommen? (S1: Get along?) Not
19 get along, but ehm sorry S1 you wanted to say something? #00:05:30-5#

20
21 S2: No, I said to deal with the situation. #00:05:36-2#

22
23 L1: Ok, to deal with the situation [Name] right. Not get along, but yes to deal with the
24 situation, to cope with the situation, exactly. To get along means to get along with somebody
25 socially. I'm getting along with my friends. Or how are you how are things going with your
26 mother? Oh, we are getting along fine. For example. Ok? So right. Überfordert this is a word
27 that often has a number of meanings, depending on the context. So yeah wie reagieren
28 Kinder, wenn sie überfordert sind. You said when they are stressed out. No. Viele belastende
29 Situationen. You said that the situation was stressing them. Maybe stressing them out. Ok?
30 Ehm stressing out is a bit of a register thing because to get stressed out is a bit more informal.
31 I think it could be something we could follow here with the keep up with. But maybe with
32 stress the situation has placed a great deal of stress on them. Or placed them under a great
33 deal of stress or pressure would be another option. Ok und überfordert? What did you say for
34 überfordert again? Do you remember? #00:06:55-3#

35
36 S1: I think I said overwhelmed? #00:06:56-9#

37
38 L1: Overwhelmed, right exactly. Yeah you could say when the situation is simply too much
39 for them. (S1: Mhm.) Right. And overwhelming. Right. #00:07:08-1#

40
41 [...] #00:07:14-8#

S1: In principle children show a stress reaction because for them the situation is not really assessable. Many rituals, rhythms and rules have changed. Just like the daily routine itself. So many new factors in a child's life can create stress. And children react similar to adults with psychological changes and changes in behaviour on the one hand as well as physical symptoms. #00:07:55-7#

L1: Very good, ok, excellent. So yeah, the first part is the children show in principle stress reactions. Maybe you could say instead of saying zeigen eine Reaktion, you could just use Reaktion as a verb. They react to stress, right, exactly. But the important part I think in the sentence is the da, because it relates to the question. Was machen Kinder, wie reagieren Kinder, wenn sie überfordert sind. In this case so the da is like in this case so when this happens, right? Children basically show or react to the stress. They show signs of stress. In the next sentence the denn. You may have said because or whatever you could say for usually traditional quote end quote translation for denn is for. But I find it to be rather formal. What I usually use is after all. Right? After all the situation for them is not really. You said assessable. Not assessable, but maybe use the able part of assessable and turn it into a can formulation, right? They cannot really assess the situation perhaps. Or they cannot really, they don't really know what is going on in the situation. One synonym for assess is gauge. It is spelled g a u g e. They cannot really gauge the situation. They cannot judge the situation, would be also good. And for rituals you said rituals [andere Aussprache]. Right, ok, (S1: Oh, rituals.) rituals, right. Which is different than rites, spelled r i t e. You know what a rite is. The rites of passage, the rite of spring, that kind of thing. Right. Many rituals, you said rhythms. Yeah you could say rhythms, I guess, maybe routines. The rhythm, but it is kind of strange to say the rhythm of, you said the rhythm of daily life. Maybe the rhythms of daily life. #00:10:22-6#

S1: The daily rhythm or something like that in English? #00:10:25-3#

L1: Yeah that would be better I think, yeah. And rules. I like the three rs, right. You could even say for rhythms you could say routines, that would be another r. Obviously in the interpreting situation if you don't come up with that type of alliteration, nobody is going to criticise you (lacht). But it's just worth taking note of. And if you can preserve that. I think what you said with rhythms is ok and I like the alliteration there too. Right. Many of these things have changed and the Tagesablauf. I think you said daily routine, ok. What else could we say for Tagesablauf? ... If you get up at 8 o'clock in the morning, you have breakfast and then you have, you start work at 9 or you have a class, whatever, this follows a particular routine or? Schedule, yeah? Daily schedules. Right. Right, many factors in children's lives can cause stress. In German you say im Leben. It's singular. But it is more common in English to use the plural. Because you have many children and therefore many lives. The logic in German is that a child, no matter how many there are, they each only have one life. Which is true (lacht). But in English we tend to use the plural for some reason. It sounds weird to say in the life of children. Like they are all having the same life, right. They all have individual lives, right. So right, children respond you said similar to adults. You could say just like adults do. With psychological changes, behavioural changes on the one hand and also with physical symptoms. Good, very good. #00:12:14-0#

[...]

S2: This is also the case of relatively young children. Before we thought that stress only the stress could be found only in young adults. But we also, we now know that this kind of

93 symptoms can be found also in kindergarten and primary school children. For example,
 94 headache, stomachache, dizziness, fatigue and sleep ehm sleep difficulties. Also, the
 95 behaviour can be affected or influenced by stress. And this can lead to unwanted behavioural
 96 patterns for example aggressivity and things can go ehm things can get difficult and it can
 97 lead to this aggressivity can lead to ehm arguments and it can also it can also come to the
 98 opposite reaction. For example, the kid can become really calm, can become calmer as
 99 before. #00:14:44-2#

100

101 L1: Ok. [...]

102

103 S2: Younger children cannot express are not able to express their emotions and their needs.
 104 So, they simply act. #00:15:18-2#

105

106 L1: Ok fine. Ok at the very beginning. In German it says das gilt auch bei relativ jungen
 107 Kindern. You said this is the case of. But the preposition you need is this is the case for. Or
 108 this is the case with. Alright. This is also the case with relatively young children. And just as
 109 a general note. Here I would not talk about kids. I would say children or child. Because he is
 110 an expert, he is a psychologist. Kid is, sometimes it is, most of the time it is ok, but here I
 111 think we need to stay in a little bit of a higher register. He is giving an interview to a
 112 newspaper. You know, sometimes experts can afford quote end quote to be a little bit more
 113 informal, because they are the experts. But here I would just say, very neutrally, child. Ok
 114 you said for früher you said before, yes ok. You could say in the past. In the past we thought
 115 was good, we very good. Or you could say it was thought, right? It was thought that. Or it
 116 was believed, whatever. We thought was very good, right? So Jugendalter it's not young
 117 adults. Young adults is people who are already, because the legal age of adulthood is 18, so a
 118 young adult is somebody from around 20. But it, ehm Jugend is what? #00:16:49-0#

119

120 S2: Or maybe teenager? #00:16:50-0#

121

122 L1: Yes exactly. Right, in their teen years, children, who are teenagers, exactly. Teenager
 123 would be ok here, even though register wise it is a bit below adolescent. We were talking
 124 about this I think last week. An adolescent with a t is ein Jugendlicher, eine Jugendliche,
 125 person, but adolescence with a ce ending is die Jugend, meaning yeah from that time,
 126 teenager hood. Right so earlier before it was thought or in the past it was thought that ehm
 127 yeah Stress ginge erst. Maybe children who were adolescents only began feeling stress. Or
 128 stress didn't start until adolescence. Exactly, right. Yeah you are right kindergarten, Kita,
 129 that's the German word for kindergarten. And you said primary school. That's also fine.
 130 What else could we say for Grundschule in Austria? S2 do you know the word for
 131 Grundschule in Austria? #00:18:04-8#

132

133 S2: Ehm I can't remember. #00:18:15-7#

134

135 L1: S1? #00:18:15-8#

136

137 S1: Volksschule? #00:18:17-7#

138

139 L1: Volksschule, yeah, is what they call it here. It is usually abbreviated VS. Vs whatever,
 140 right, Volksschule. Similar to Volkshochschule, but that's something different (lacht). Right
 141 here it is called Volksschule. In America we call it elementary school. Primary school is fine.
 142 It all covers the same thing. Everybody knows what you are talking about. Right. Also keep

143 in mind that, I mean here it's fine. If you say kindergarten, that's perfect. I mean I don't
144 know how it is in the UK, but in the United States kindergarten is only the one year prior to
145 first grade. And you know school systems are all very different. So, translating a school
146 system is extremely hard, because you have to do a lot of explaining what that really means.
147 But kindergarten is when children are 5 and they only go half a day. So, they only go half a
148 day. Either in the morning or in the afternoon. But they may have changed it since. I don't
149 think so but for the most part it is only half a day. It is sort of an introductory thing to school.
150 And my kindergarten, when I was a child, was actually in the elementary school.
151 Kindergarten classes and they were at the far end of the hall. They were part of the
152 elementary school only. Ok so ehm what we usually call, what covers Kindergarten in
153 Austria, you know, children go to Kindergarten from the time that they are two and a half.
154 That's what we call nursery school. So yeah. We in the United States we don't use the word
155 crèche. But internationally crèche is also used, the French word. So yeah like I said. It is
156 always very difficult to know exactly what to call things. What you said was perfectly fine.
157 But just be aware of those differences that if you interpreted it that way to somebody from the
158 United States there might be some confusion. So, they might ask a question and you might
159 have to clear it up. So just be aware of these differences. Ok right. Headache, stomachache is
160 fine. That was very good. I made a note for myself, because many people like to
161 mispronounce ache as ache [andere Aussprache] because of the ch. Ache is fine.
162 Stomachache, dizziness, for Erschöpfung you said fatigue. That's pretty close. Fatigue is
163 Müdigkeit. And Erschöpfung? ... S1 you have an idea? #00:21:27-5#

164
165 S1: Exhaustedness? #00:21:30-5#

166
167 L1: Almost. Exhaustion (lacht). (S1 lacht) This is the thing that always happens to the
168 Kardashians, you know? They are always going to rehab when they are suffering from
169 exhaustion. Right. That's kind of a code word for going into drug rehab, right? Exhaustion. I
170 am suffering from exhaustion. Right. And sleeping difficulties, sleeping problems is fine.
171 Whatever you said was fine, that was good. So, you said in the next sentence. You probably
172 left out the idea or you left out the entire idea of eine ganz große Bandbreite. Where you said
173 the stress can affect behaviour. Or behaviour can be affected, right? But eine ganz große
174 Bandbreite. So, what we say when we usually when you talk about Breitband-Internet it is
175 broad band. You know? But you can't talk about, you know, and die Bandbreite für Internet
176 is the band width. But you can't say that in here. So, you know, you could think of something
177 like this [zeigt mit den Händen horizontale Breite] or you could think of something like this
178 as well [zeigt mit den Händen Höhe oder einen vertikalen Abstand]. Suggestions? #00:22:44-
179 0#

180
181 S1: Wide range maybe? #00:22:47-5#

182
183 L1: Good, yes, range. You could say scale, right? Or you could say spectrum, right? There is
184 a large spectrum of impacts that we see caused by stress and behaviour. Or stress causes
185 behavioural changes, but on a very wide spectrum. Behaviour that is unerwünscht, unwanted
186 behaviour, undesirable behaviour. Such as you said aggressivity. I would say aggression. I
187 don't know if maybe aggressivity is maybe ehm you might use that in a certain context to
188 denote the propensity or the inclination to be aggressive, rather than aggression itself. But I
189 think quite simply aggression, right, aggression. Da können Dinge zu Bruch gehen. I quite
190 simply think he means, you know, things getting broken. You know when people get mad,
191 they throw things or they stamp on things. So, things can get broken perhaps. You said
192 arguments, good. Yeah there are more fights. Arguing is fine. Yes, then you said the opposite

193 behaviour ok. That is an addition. It's ok, because that's what the text means. But ehm there
 194 are some people. I don't think we at the ZTW would criticise that all too much, but I do know
 195 from a contact I had with the EU, they don't like that at all. You can't add anything. I did a
 196 workshop a couple of years ago where I was doing an interpretation, consecutive
 197 interpretation of the wearing of high heels. That was the topic. You know the fact that women
 198 were made to wear high heels to school, eh sorry, to work, because they were in a profession
 199 where they had to do with the public. I think a receptionist or something. So, they had to wear
 200 high heels. And they said well why do I have to wear high heels? They are bad for my health.
 201 And they were fired over their refusal to wear high heeled shoes. And during my
 202 interpretation I added they wear high heeled shoes during the day. It was the during the day
 203 addition and the workshop head said you can't say that. It was not in the original (lacht). It
 204 was my interpretation. So, like I said here I think it's fine, but just be aware of how much
 205 additional information you feel that you should add, ok? That's often a judgement call and
 206 when you are doing dialogue, I mean it is not simultaneous and you are not under time
 207 pressure, necessarily, where you have to get everything in and you can't have too much of a
 208 time lag or you will have gaps. The problem that you sometimes have with dialogue is that
 209 the person is already impatient to get on with the discussion. So, the more information you
 210 add, the longer the interpretation and sometimes the more impatient they are to just move on.
 211 So, they might end up cutting you off if you go on too long, ok? Right. #00:26:09-6#
 212 You said the opposite. Rückzug, yes. Here what they are saying is children can withdraw.
 213 They withdraw. It's not really quite clear what they mean. Whether they can go to their room,
 214 you know, physically withdraw or emotionally withdraw, mentally withdraw. Like they are
 215 just kind of checking out, you know? And you said they get calmer. I don't know if they are
 216 calm, because they just don't show it outwardly. What they mean is they get quiet, right?
 217 They go particularly quiet. Yes, smaller children. And it is weird in English to say smaller
 218 children, because you would say younger children, right? Younger children especially. You
 219 said that they cannot express their emotions. But that is not what he is saying. They can
 220 express their emotions. Have you ever seen a two-year-old kid in the supermarket screaming
 221 on the floor? They are certainly expressing their emotion, but they are not verbalisieren. So,
 222 they cannot express it in words, right. This is where people say in the United States to their
 223 children they say when children are screaming and yelling, they say use your words. Use
 224 words. So, this is the thing with not expressing it in words, they cannot verbalize. You can
 225 say that in the English language as well. They cannot verbalize their emotions. Right. And
 226 this is what psychologists are saying. When children are able to verbalize their emotions and
 227 put them in a more cognitive type of linguistic framework, they are able to understand and
 228 define their emotions and they can cope with them better. Alright. So, they cannot verbalize
 229 their emotions and die dahinterstehenden Bedürfnisse. So Bedürfnisse are needs. But what do
 230 we do with dahinterstehend? Right? It's kind of awkward to say the needs that are behind
 231 them. Maybe underneath. Maybe underlying them, right, the underlying needs. I mean it's
 232 true. It's something that you would be able to say. I feel angry, I feel mad, I feel sad. But then
 233 it's another step cognitively to say this is what I need to happen for me to feel better. Ok and
 234 you said they act. Sie agieren dann. In English we say they act out. When somebody acts
 235 means that's when they get aggressive or when they have a tantrum or something like that.
 236 That's called acting out. Ok, good. #00:28:37-1#
 237

238 [...] #00:30:41-0#
 239

240 S3: It does not apply to this corona crisis that smaller children have or. [...] There is some
 241 children which have some bad feelings for example when they don't have brother, sister,
 242 children which are which have already difficult psy- (L: Psychological.) Sorry. (L: Or you

243 could just say mental.) Mental diseases or children with social problems with their families.
 244 And especially when there are many factors it could bring to stress. And all these factors can
 245 bring other more important factors can lead to other important factors. #00:32:50-3#
 246

247 L1: Stop right there. One minute. I didn't quite understand what you were saying. But I think
 248 in the second sentence of the paragraph I think we have to do a little bit more interpretation,
 249 right? So, you were saying in German it says ein Aushandeln zwischen. So basically, what he
 250 is saying is, and this is connecting to the third sentence, yeah? Ausgleich. And that's what he
 251 is getting at. There is an Ausgleich zwischen Stress und Unterstützung. In the second line.
 252 That's what he is saying. There is always some kind of a balance between stressors with an o
 253 and support. Supporting factors. Stressing factors or supporting factors, right? And the
 254 supporting factors, you know, offer that balance. Ja, bieten ja Ausgleich. #00:33:48-8#
 255

256 S3: There is something like negotiations between supporting factors and the stressing factors?
 257 #00:53:58-9#
 258

259 L1: I would not say a negotiation, because that doesn't sound much like they talk. I would
 260 say maybe there is a kind of ehm an Aushandeln. (S3: Yeah.) Like I said I don't think you
 261 can, we can (S3: A balance or a process.) Exactly. Yeah and a settling process or balancing
 262 process or maybe like a give and take. There is a give and take between the stressors and the
 263 supporting factors. Right? Ok. So, start with the sentence im Moment. It's the fourth
 264 sentence. #00:34:34-2#
 265

266 S3: Ok. At the moment ehm many of the compensating factors the protective factors are no
 267 longer there ... or. (L: That's fine, move on.) But these are good systems ehm such as ehm
 268 welfare services or clubs, schools ehm I don't know what Kitas is. #00:35:27-8#
 269

270 L1: A Kita is the German word for kindergarten. (S3: Ah ok.) It stands for Kindertagesstätte.
 271 So, it's a kindergarten. #00:35:37-5#
 272

273 S3: Ehm kindergarten and associations which help this families which are in difficulties to
 274 remove stress from the system. (L: Mhm.) Ok so ehm the parents are able to ehm withdraw
 275 and have time to regenerate. But now this all disappeared and everything is happening in the
 276 family. If the parents are not that emotionally stable or the situation then the protective
 277 factors are ehm are missing the stress accumulates. #00:37:36-8#
 278

279 L1: Mhm, ok. Great, so im Moment, going back to, oh wait, one second. So in the very
 280 beginning. The question. Gibt es Kinder, die es gerade besonders schwer haben? You said
 281 they have a bad feeling. But schwer haben means face difficulties. Are there children who are
 282 facing particular difficulties or are having a bad time of it is a bit more informal. A little bit
 283 more idiomatic, right. You said children without brothers or sisters. Ok. What are brothers
 284 and sisters taken together? There is one word in English. #00:38:14-0#
 285

286 S3: Yes, ehm I don't know. [unverständlich] #00:38:26-1#
 287

288 L1: Yeah that's French. In English you would say an only child. (S3: Only child!) Or people
 289 say only children. But maybe what are brothers and sisters together? There is a word like
 290 Geschwister. What would you say for Geschwister in English? S1 do you know? #00:38:40-
 291 9#
 292

293 S1: Siblings. #00:38:41-9#

294

295 L1: Siblings, right. So, children with no siblings, exactly. Right, people or children that
296 sowieso schon already have mental disorders perhaps. I mean auffällig is a little bit, what's
297 the word, euphemistic. You know, they always talk about verhaltensauffällig. Children with
298 behavioural problems. But I think even that term is old fashioned. They say, sometimes they
299 say verhaltens kreativ (lacht). You know it's always the evolution of politically correct
300 language. As soon as one term has a negative connotation, they try to find another one, that's
301 not quite so negatively connoted. Ok but here maybe mental problems, difficulties, disorders,
302 I think that would be fine. Right, no I thought about the Kinder aus sozial schwachen
303 Familien. Ehm yeah ehm because sozial schwach I think here when you look at the ehm the
304 answers, it does indicate primarily families maybe that are dysfunctional in their
305 relationships. But sozial schwach can also be low-income families. And that are needy for
306 example. You know where the parents have to work a couple of low paid part time jobs in
307 order to make ends meet. And I hesitate to say that a low-income family is necessarily
308 dysfunctional. So maybe yeah you said with social problems. Yeah. It's very difficult, sozial
309 schwach, ja. Usually I like to translate it as low-income because I find that to be a little bit
310 more euphemistic. You know not quite judgy. But yeah social problems I think here is good.
311 Ok so vor allem, wenn sich viele Faktoren zusammen ergeben. You said when there are
312 many. But zusammen ergeben means that they are added together. Particularly, when there
313 are many factors added together. And not this can bring to stress. This can result in stress,
314 right? Stress can arise, leads to stress, yeah. So now this idea Stress bestehen. Maybe in
315 stressful situations we see a give and take. An interplay between stressors and supporting
316 factors, right? The supporting factors balance out the stressors, right. And right now, or at the
317 moment as you said maybe these balancing factors or protective factors are missing. Fine.
318 Are no longer there, are no longer in place, any of that is fine. Are lacking. Any of that is
319 good, right? Yes, you said these are. When you are talking about these, these in English
320 refers to the Stressfaktoren, right? That's not what you mean. In English das sind eben gute
321 Systeme. Oh yeah sorry, that's correct. These are, these factors are. But if you don't want to
322 say these you can say there are many good systems. It says hier auch die den belasteten
323 Familien geholfen haben, Stress aus dem System zu nehmen. I wouldn't do it with these
324 either. I wouldn't pin myself down. I would say there are many good systems. And you said
325 welfare. Welfare is like child welfare, yeah that's like child protective services. That's the
326 name for it that I know in the United States. I don't know maybe I would say children's
327 organisations. Or organisations that provide assistance to children and adolescents. I mean
328 technically Jugendhilfe that could be, you know what Goostav is. You know the street work
329 and they work with teenagers. So, I would be a little bit more vague. Welfare is really, you
330 know, needy families. So maybe just organisations that provide support to children and
331 adolescents. Clubs, school, kindergartens, associations, fine. And together they help you said
332 families that are in difficulties, fine. Families that are under stress. Or under pressure. They
333 help to take the stress out of the system or maybe ease the stress. Mitigate you could say.
334 Right, parents tend you said withdraw. Withdraw is a bit drastic. It says ein wenig
335 zurückziehen, right. They can withdraw a bit or maybe just take a step back, you know? And
336 they have time to regenerate. Maybe here you could also say they can take a time out. Parents
337 get a time out. #00:44:11-1#

338 Right, and I noticed this disappeared, I thought that was very good for weggefallen, but
339 plötzlich was missing. Suddenly these have disappeared, right. And everything is taking place
340 in the family. And the parents are you said not that emotionally stable. The that is a little bit
341 of an addition. They are not emotionally stable, right? (S3: Ok.) I mean it's a minor point and
342 it might be something you could do just to kind of soften the blow. Are not that emotionally

343 stable. They are not emotionally stable sounds like they are really crazy, but right. And here
344 things broke down a bit. Here ja dieses umgehen können. I think you missed that part of the
345 chat in the very beginning where we talked about umgehen können, which is to cope with,
346 deal with, right. They cannot cope or deal with the many challenges. Just stick with
347 challenges. Anforderung is a requirement, but you know challenges of the situation, or they
348 are dealing with them very badly. Then these protective factors are missing or lacking and
349 stress accumulates, right? Very good, ok? #00:45:26-3#

350

351 [...] #00:45:35-5#

352

353 S1: So, for this corona crisis it does not apply that younger children have small worries or do
354 worry less. The understanding of the world of younger children is of course lower. They do
355 not understand many explanations cognitively. But they do often have a very close emotional
356 connection to their to people who they feel related to. Then they act as a kind of symptom
357 carrier. If the family system is overloaded, for example if the parents are stressed. It is often
358 the children, as the weakest member of the system, who have symptoms. This means when
359 they are suddenly getting aggressive or sick. #00:46:50-9#

360

361 L1: Ok, fine. So es gilt also für diese Corona-Krise nicht. You said it doesn't apply. This
362 sounds very nihilistic. So here I would just say it isn't the case for, right? Or is it true? Quite
363 simply is it true or is it not true, because there is a night, is it not true for this corona crisis
364 then that yeah you said younger children, good, have kleinere Sorgen. Have fewer worries,
365 aber machen, or cause fewer worries, yeah sie machen weniger Sorgen. (S1: Oh, I don't
366 know.) Ich I don't know how I would interpret it, aber sie machen, it is so das macht mir
367 Sorgen. So wenn die Kinder Sorgen machen, dann wem, ja? But yeah, it's not a very clear
368 question, you are right, but that's how I interpreted it. I mean it's not really that big of a deal.
369 I think in an interview situation I would certainly not see that as a problem. Ok. Yes, the
370 understanding of the world amongst young children is of course, or naturally lower. I would
371 not use the noun here. The understanding of the world of small children. I would start with
372 small children. Small children or younger children do not understand the world very well,
373 right? You cannot say it's lower. They understand less of the world or how the world works,
374 right? Of course. Yeah sie verstehen viele Erklärungen kognitiv noch nicht. The noch was
375 missing. They don't yet understand or are not able, perhaps, to cognitively understand these
376 explanations yet. Or they are not old enough you could even say. They are not yet old enough
377 to understand cognitively what these explanations mean for them. Right. You said the
378 persons that they are related to. Yeah, the Bezugsperson is, there is a really crazy translation
379 for it and I don't even remember it, because it does not mean anything in normal English.
380 That would only be a word that a psychologist would use in a clinical setting. But a
381 Bezugsperson is obviously used more in everyday German. They often have a very close
382 emotional relationship maybe or attachment to. I think Bezugsperson is actually called an
383 attachment figure. But I thought maybe caregiver would be right, a good translation. A
384 caregiver is something you hear in English all the time. Yes, you said the persons, you said
385 they are related to. I was thinking the persons that they are attached to. I think that's what I
386 was thinking, right. Because when you say related to that means they are the (S1: Family.)
387 family. Exactly. It could be a teacher, it could be you know die Tagesmutter or something
388 like that. #00:50:36-4#

389

390 S1: Because I didn't want to express that they are part of the family. #00:50:39-8#

391

392 L1: Yeah exactly, yeah. You know what, Bezugsperson could also be a neighbour. Somebody
393 that they feel very close to. Right. So, carry the symptoms within the family system is ehm
394 when you say (S1: Overloaded?) Overloaded is fine, you could say overburdened, right. Or
395 maybe taxed beyond its limits. For example, when the parents are stressed or maybe stressed
396 out then it is often the children. You said the weakest member of the system. But I think it's
397 really weird to say member. Maybe link. Because you talk about the Glied in einer Kette, ja?
398 Maybe the weakest link. That's kind of a collocation. Because it is links in the system that
399 have the symptoms or show the symptoms, right? They suddenly get. Here I would stick with
400 the present simple. They suddenly get aggressive or sick. Or ill or whatever, that's fine, ok?
401 Any questions about that so far? #00:51:54-6#

402
403 [...] #00:52:17-1#
404

405 S2: To what extent do children perceive the current situation differently from adults? We
406 often say that children live in the present. And isn't it easier for them? This can be the case if
407 the family system has many resources and if there is ehm relaxation and ease. So, in this case
408 a child can cope well with the situation without many problems. But if the environment of a
409 child is characterized by a higher level of stress it can become more problematic. For
410 example, if parents are overwhelmed in the situation and children that have much time to
411 navigate on the internet, this is also understandable. They can have access to pandemic
412 videos or some films and the current situation can become more dangerous for them.
413 #00:54:31-0#
414

415 L1: Mhm, ok. So yes. I liked the what you said with the perceive, for empfinden Kinder, ja,
416 the current situation differently from. And for Erwachsene you have to say adults, not adults
417 [andere Aussprache], adults. (S2: Adults.) Yes. Children live in the present, which is fine. Or
418 you can say children live in the moment or in the now or the here and now. You often hear
419 people say you have to experience the now, right? Experience the moment. That kind of
420 thing. Live in the moment. Right and you said isn't it easier for them? But the isn't it doesn't
421 really make the tie back to what they said before, right? Doesn't this make it easier for them,
422 right? The fact that they live in the now. Right, the Lockerheit und Leichtigkeit, that's fine.
423 You said relaxation and ease. But maybe it was almost there. Relaxation is good. Maybe
424 when the situation in the family is easier, more relaxed, that kind of thing. The rest was good.
425 The Umwelt des Kindes, the child's environment. You said has a higher level of stress. Just a
426 high level, right? Without er, without the comparative. It can be, there can be more problems,
427 more difficulties, right? Problematischer is of course not a noun, but you know there can be
428 more problems, challenges. Challenges, the word challenges or issues are often euphemisms
429 used in conferences to mean problems and difficulties. It's a challenge or it's an issue. Those
430 are a little bit more diplomatic ways of saying I don't like this. Ok so right. When parents are
431 overwhelmed. An ihrer Belastungsgrenze sind. Technically overwhelmed means that they are
432 beyond. You see, maybe when parents for example are at their limit or have reached their
433 limit, right? But [unverständlich] and for children who then, and here I would put insert in,
434 which is completely understandable, spend a great deal of time just simply on the internet.
435 You can say surfing the net but surfing and navigating nobody really uses that. Navigating in
436 English is often used when you are trying to navigate or find a new way through a problem.
437 But surf the net, I think they are spending a lot of time on the internet. I don't think they are
438 surfing. Maybe they are surfing YouTube, but yeah. So, they are spending a great deal of
439 time on the internet and they are watching, I would say videos about pandemics. Because
440 right now I don't know if you have heard the statistics. The main movies that are trending on
441 Netflix are like Outbreak and Contagion (lacht). All of these disaster films, right. Or they

442 watch zombie films, the zombie apocalypse and all that stuff. People, you know, have been
443 following that. Was it the night of was it the living dead, isn't it? The TV show. I've never
444 watched it. I never got around to doing it, although I heard it's quite good. Right. They said
445 kann sich die aktuelle Situation dann in Richtung bedrohlich ändern. I think what they mean
446 is that children can suddenly perceive the current situation as being more threatening. You
447 said it can become more dangerous. I think the idea is that they can perceive the situation as
448 being more dangerous, right. Ok. #00:58:39-1#

449
450 [...] #00:59:00-2#
451

452 S3: Will most children be able to remember this time later also maybe as a traumatisating
453 experience? It should not be generalized. For children who live this situation well and with a
454 lot of resources it will be probably just a memory of time when the so of people in the photo
455 album with funny masks. But however, if the situation at home is more difficult perhaps with
456 domestic violence children can have higher or high stress levels for a long time. And ehm the
457 needs of the childrens are no longer adequate. This can of course lead to problems and
458 limitations. Children learn a lot of things in ehm special phases of their life. Speaking,
459 reading or some other everyday skills. But this includes also playing and having social
460 contacts. But if there are more stress factors that affect them for a longer period of their lives
461 these developments their development so can be delayed. #01:02:08-3#
462

463 L1: Ok so yes, delayed. The question was good, except for traumatisierend. You said
464 traumatisating. Traumatizing. (S3: Traumatizing.) Right. There are some words that are they
465 tend to be shortened a little bit in English. Like in German you talk about Automatisierung.
466 In English you don't talk about automatization. You talk about automation. Yeah and also
467 with the word Souveränität in German. You don't say sovereignty, in English you say
468 sovereignty. There are some words that are just a bit shorter like that in English or are
469 emphasized differently. Right. Traumatizing. ... Ok so then you said for da sollte man nicht
470 verallgemeinern. It should not be generalized. Yeah, you shouldn't generalize anything,
471 yeah? The nichts. You shouldn't generalize anything or we shouldn't generalize anything.
472 Yes, for children who are coping well alle gut at the moment. And have a number of
473 resources to overcome this situation or get through this situation will probably simply only
474 remember a time when people in the photo album wore you said funny masks, that's fine,
475 silly masks, yeah anything. I mean it was fine. Yes, when the situation at home you said is
476 more difficult. But I think here eskalieren is important. And you can say the same in English.
477 When the situation (S3: Escalates.) escalates, exactly. And there is a domestic violence, is
478 also. Domestic violence is correct, häusliche Gewalt. [...] They also talk about domestic
479 abuse, right? There is domestic abuse. And I would just stick with domestic, because here it's
480 not clear whether or not it's partner violence or child abuse. So, let's just stay with domestic,
481 that's fine. Right, and children, I think you said can have, right here ausgesetzt, they are
482 exposed to a high stress level for a long period of time. Exposed. And die kindlichen
483 Bedürfnisse. Maybe the needs of children. Careful with children you don't put an s on.
484 Children, not childrens, right. I don't mean if you want to do the possessive. But it was their
485 needs as children are not being, you said they are no longer adequate. But it's not the needs
486 that are not adequate. It's the meeting of the needs that is no longer adequate, right? So, their
487 needs are no longer being adequately satisfied or met, right. And then here I think we need to
488 do a little bit more interpretation. Kommt es zu einer Einschränkung in den
489 Entwicklungsaufgaben. You know, maybe just a limitations or delay as you said later for
490 Verzögern in their development. They experience developmental delays. And maybe they are
491 talking about the Entwicklungsaufgaben here. They are talking about phases of development.

492 When they talk about sprechen, lesen, whatever, right. Kinder lernen ja in bestimmten
493 Lebensphasen. You said special. No. Specific. Specific, right, stages in their lives they learn
494 certain things or particular things. They learn to talk, they learn to read or they have other
495 everyday skills. Exactly, skills is fine, Kompetenzen. And you know a time when you can
496 talk about competences I think is when you talk about, and this is EU jargon. They talk about
497 EU competences, competences of the member states versus EU competences. Basically, what
498 they mean is the division of power, right. The EU is responsible for certain things and die
499 Mitgliedsstaaten, the member states are responsible for other things. And there they use
500 Kompetenz. But here definitely skills, right. And playing with social contacts here you could
501 say socializing is fine, right. Yes, and here you said for the next one when there are more
502 stressors. It's just stressors. If stressors are impacting them over a longer period of time.
503 #01:07:26-8#

504
505 S3: Affecting. Can I say affecting? #01:07:29-7#

506
507 L1: Affecting is fine, right. Or you could say if there are stressors at play or present or
508 stressors at work or stressors are part of the equation or a factor in their life or anything like
509 that would be fine. This can delay their development. In German you say die Entwicklung,
510 right? It's very abstract. But in English, English is much more personal. We say this can
511 delay their development. Or here you know das kann sich verzögern, which is their
512 development can be delayed. Either is fine. #01:08:07-4#

513
514 [...]

515
516 S1: In particular social contacts are not taking place right now due to the contact restrictions.
517 Does this mean that the development of many children is stagnating right now? Playing with
518 peers, the development of social skills with others is hard is difficult to fulfil for example if
519 the child is at home in quarantine. Because of that it would make sense to keep these
520 restrictions as short as possible. But from time to time there are parents who take long
521 vacations or there are children who grow up on an island with little social contacts. And they
522 still don't have any developmental delays and they develop a normal healthy character.
523 #01:09:47-1#

524
525 L: Ok. Diese Kontaktbeschränkungen. You said contact restrictions. But what is the word
526 that everybody is talking about these days? #01:10:21-7#

527
528 S1: Social distancing? #01:10:23-0#

529
530 L1: Yes, social distancing. I mean that pretty much covers everything. What you hear in the
531 media most people are not very specific in their differentiation of terms. You have social
532 distancing, which can be many things. You know, you could meet somebody and social
533 distance. You could be with somebody in the room but you are, you know they are over
534 there. And have some of you heard, what I don't know was it Austria or Germany, I think it
535 was Austria who said that you should imagine the space equivalent to the size of a baby
536 elephant between you and them (lacht). Like everybody has a baby elephant just to, you
537 know, measure whether or not they are keeping the right distance. (lacht) So right. Even
538 social distance, but even if you are in the same room. And they also talk about different
539 things like lockdown, they talk about quarantine. And here he is not being very specific with
540 his terms either. Technically a quarantine is when you have, you are isolated, they talk about
541 isolation as well, but if you have tested positive for the corona virus or Covid 19. That's

542 when they put you in quarantine, that's when they put you in isolation so you don't have any
543 contact with anybody else whatsoever. So that's technically what they mean by that.
544 Although like I said people tend to mix up their terms. They are saying, you know, für ein
545 Einzelkind zu Hause in Quarantäne. You know, they mean basically under lockdown, right?
546 Lockdown is what we are all doing now. We stay at home. You could also say the stay-at-
547 home rules. They issued stay-at-home measures. Stay-at-home with the Bindestrich yeah,
548 between all of them, because it is one idea. Also, in the United States they talk about, they
549 call it, shelter in place. It's usually what the issue, the warning weather issue for like tornados
550 or hurricanes or anything like that, a big storm. It means as opposed to evacuating. They are
551 saying we are advising residents to shelter in place. You don't have to evacuate. You can stay
552 at home. So, a lot of the states in the United States are using that term as well. They issued
553 shelter in place warnings or recommendations. Ok. Because in the states in the United States
554 it is very different. It varies from state to state and from place to place. Which is one of the
555 main problems that they are facing. Ok, right, stagnating is fine, right. Playing with peers. I
556 think using the word peer here is good, because if you are a psychologist that's the term. If
557 you can't think of the word peer, simply (S1: Children.) children their age, right, children
558 who are in the same age. Yeah, the Umgang. For Umgang mit anderen you said im Umgang
559 with others. It's a little bit vague for me. When interacting perhaps, right? They develop
560 social skills in by interacting with others. Interacting. If you can't think of interacting then
561 communicating or something like that would be fine. Right. It's very difficult to do this. You
562 said to fulfil. Yeah, it's very difficult maybe to fulfil these needs. That would be better. For
563 example, for an only child at home in isolation in quarantine, in lockdown, in social
564 distancing, all that stuff, right? Das wäre sinnvoll, it would make sense to, yeah. You said to
565 keep these limitations as short as possible. I think here you would have to say to make sure
566 that these restrictions are as short term as possible. Short term. And I don't understand,
567 maybe you can explain this to me, und es gibt auch immer mal Eltern, die lange Urlaube
568 machen. So, if the parents go on a long vacation. #01:14:51-0#

569
570 S1: Did they take, like, how do you say? #01:15:00-1#

571
572 L1: Does it mean they are actually like going on a vacation or does it mean they take off from
573 work? #01:15:02-8#

574
575 S1: That's what I meant. #01:15:04-0#

576
577 L1: Ok. But yeah, but then the children. I guess the children are at home. But I don't see how
578 that would bear on children having or not having social contact with others. Maybe that just
579 means, yeah, I don't know. Weird. It's not for us to fathom what the heck it means. But I
580 think you are right. They take off from work for an extended period. When they take off from
581 work, they go on leave from work they take a leave from work. And the children that grow
582 up on an island you said with little social contacts. With few social contacts, right? If you are
583 not sure about you know little or few or fewer and what not you could say not many (lacht).
584 Or not much social contact. I think most people have the feeling with much and many, right?
585 Whether it's countable or not countable. Right and they have developmental delays and they
586 manage to have a normal and very healthy character. Fine. #01:16:17-6#

587
588 [...] #01:16:34-0#

589
590 S2: Is there research about the effect of isolation on children? There is there are some studies
591 about children with chronic diseases. And this children stay at the hospital for a long time

usually and they live separated from their schools and sometimes even from their families. And that leads to stress load. But we can compare this with the current situation because such a disease can be considered as a critical life event and such children so children with chronic disease experiences things that its peers don't experience. So, he experiences completely different things and he is not able to speak about it, speak about them with other people. The corona crisis, so we share the corona crisis and children can speak about it if they have the possibility of social exchange and they experience similar things. So, they feel connected to each other. #01:18:51-6#

L1: Ok yes. You said is there research. Fine, research is fine. Studies also fine. I think, I can't remember if I said this last time. It was on my mind but I don't know if I typed it or not. Be careful with research. Research is not countable. You cannot say there is one research, there is two research. You have to say there are research projects or research, I mean studies you can count so why not say studies. But here research is fine, but it's an abstract kind of term. Alright. About the effects of isolation on children, that was good. On children, effects on. There it says Forschungen. You cannot say researches. There is research on chronically ill children or children with chronic diseases, fine. These are children who are in the hospital perhaps for a longer period of time. Here you said getrennt von Schule und manchmal auch von ihrer Familie. I am not sure if I would say separate. I would just say they don't go to school and sometimes they don't even see their families, right. And this leads to stress, you said stress load. But just stress is fine. Just stress. Another word for Belastungen is strain. Like you would say this puts a strain on the economy or this puts a strain on the social system. But here stress is fine or you could say this stressed the family or this stresses the economy. Here this means just stress. Right, but we cannot compare the situation, because such an illness is seen as a critical life event, that was good. And here you kind of broke down. You said such a children, right? You could say because maybe so this is more or less a unique event. Or most people don't experience this, here it said also nicht normativ ist. So, you could basically say entspricht nicht der Norm. So, in English you say is not the norm, right? Most people do not experience this and experience that, the general public does not usually share and is not the norm, yes. The child is experiencing something, it cannot see his peers, do not experience, they have different experiences, yeah. So, they cannot speak about it, maybe talk. Speak is something, you know, sort of ansprechen. If you cannot speak about it, you can't even say the word. But they cannot talk about it, they cannot express themselves. Or it is difficult for them to talk about it with others. Right. The corona crisis, here I would phrase it a bit differently. I would say the corona crisis is something that we all share. Or that we all, because you said experience quite a lot. I would say we all share. Try to avoid saying experience again, but If you do here it's fine. It's an experience that we all share. Or something that we are all facing together. Yeah children can talk about it, yes, if they have the possibility. You said meet for social exchange. Maybe interaction would be better. Social exchange sounds very abstract, very unpersonal, right? To really exchange ideas with their friends, to share ideas, right. And they can feel connected, that was good. Ok? #01:22:51-4#

[...]

S3: How can we help stressed out children now? Should the focus be on school performance? In stressed families it is always important to take pressure off and this is an experimental situation. Now it's not the time in which we have to rigidly educate or school children. Now it's the time for families to make sure that they come through this time as healthy as possible. And stable as possible. #01:24:44-9#

642 [...] #01:25:06-1#

643

644 L1: Yes, how can we help stressed out children now? This offensichtlich. How do we put that
645 in? Maybe in obvious ways. Oh no, sorry. How do we help out children who are obviously
646 stressed out? That's it. How can we help children who are miserably stressed out? Or where it
647 is clear that they are suffering from stress. Right. And Schulleistung you said performance,
648 that's fine. I just wanted to point out because a lot of times people see the word Leistung and
649 they think performance. Here you could also insert the word achievement, school
650 achievement, right? If something is a Leistung, ja, das ist eine Leistung, then it is an
651 achievement, something you have achieved. Ok, yes and Erziehen. It's an old-fashioned
652 expression to say to educate children. Kindererziehung. Nowadays to educate obviously
653 means, you know, to send them to school to give them a Bildung, right? But erziehen just
654 simply means to be, to raise, to raise a family, to raise children, ehm to parent you could say
655 (lacht). Parent has become a verb. And das rigide I think means strictly. To be very strict
656 when you raise your children in parenting, right? Or to adopt strict parenting measures or das
657 Beschulen [...]. To insist on strict adherence to school or to educate. Here you can say
658 educate for beschulen. I've never heard that word before. Beschulen (lacht). Sounds like he is
659 making it up, right. And families have to make sure now that they get through this period as
660 stably as possible or in the most, in the stable way as possible. And as, ehm and they remain
661 as healthy as possible. That's good to say. So, that they remain as stable and healthy as
662 possible. Ok. #01:27:25-5#

663

664 [...]

Anhang 4: Abstract (Deutsch)

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird untersucht, wie Feedback im Dialogdolmetsch-Unterricht im Sprachenpaar Deutsch/Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien gegeben wird. Im theoretischen Teil der Arbeit wird auf Kommunikations- und Feedbackmodelle sowie auf Feedback im Simultan- und Konsektivdolmetschunterricht, Evaluationskriterien bei Dolmetschprüfungen und Anforderungen an DolmetscherInnen in dialogischen Settings eingegangen. Der empirische Teil der Arbeit umfasst eine Fallstudie mit Aufnahme von vier Unterrichtseinheiten zum Dialogdolmetschen im Sprachenpaar Deutsch/Englisch an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen. Zur Analyse des gegebenen Feedbacks wird, anhand der im theoretischen Teil behandelten Literatur, ein Analysemodell erstellt. Mithilfe des Modells wird untersucht, auf welche formalen und inhaltlichen Aspekte beim Feedback-Geben im Dialogdolmetschunterricht geachtet wird und wie das gegebene Feedback wahrgenommen wird.

Die aus der Fallstudie gewonnenen Ergebnisse werden darüber hinaus mit Ergebnissen der qualitativen Interviewstudie von Staudacher (2016) über die Wahrnehmung von Feedback bei Studierenden und Lehrenden am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien verglichen. Dabei wird herausgearbeitet, inwieweit die von Staudacher (2016) untersuchte subjektive Wahrnehmung mit dem in der Fallstudie gegebenen Feedback in konkreten Unterrichtssituationen übereinstimmt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Fokus beim Feedback-Geben stark auf sprachlichen Aspekten liegt, wobei die Präsentation der Dolmetschung und der Umgang mit dem dialogischen Setting weniger thematisiert werden. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen und eine Anpassung der im Feedback angesprochenen Themen könnte helfen, die Erwartungen der Studierenden besser zu erfüllen und das Feedback noch lernförderlicher zu gestalten.

Anhang 5: Abstract (Englisch)

This master's thesis aims at investigating how feedback is given in German/English dialogue interpreting classes at the Centre for Translation Studies at the University of Vienna. The theoretical part of this thesis describes communication and feedback models and discusses feedback in simultaneous and consecutive interpreting classes, evaluation criteria for interpreting exams and demands of dialogical settings for the interpreters. The empirical part of this thesis includes a case study where four German/English dialogue interpreting classes are recorded at different universities in German-speaking countries. Based on the literature from the theoretical part of this thesis an analysis model is developed. The model is used to investigate what formal and content-related aspects are mentioned in feedback in dialogue interpreting classes and how the feedback is perceived.

Furthermore the results of the case study are compared with findings of a qualitative study by Staudacher (2016) about the perception of feedback by students and teachers at the Centre for Translation Studies at the University of Vienna. This comparison aims at investigating if the subjective perception of feedback from Staudacher's study corresponds with the recorded feedback from the case study. The findings show that in feedback there is an emphasis on linguistic aspects while widely neglecting aspects of presentation and of handling the interpreting setting. Improving the framework conditions and adapting the aspects mentioned in the feedback to the student's needs could help to better meet their expectations and make the feedback even more valuable.