



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Peer-Assessment im Dolmetschunterricht:
Strukturiertes Feedback im Rahmen der
Lehrveranstaltung Dialogdolmetschen I am ZTW“

verfasst von / submitted by

Marco Christian Prayer, BA

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 070 331 348

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

Masterstudium Translation Deutsch Italienisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Franz Pöchlhammer

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	3
Tabellen.....	3
Einleitung.....	4
1 Begriffliche Differenzierungen	7
1.1 Dolmetschen und Übersetzen	7
1.2 Kommunaldolmetschen	8
1.3 Dialogdolmetschen.....	10
1.4 Konferenzdolmetschen	11
2 Ausbildung im Dialogdolmetschen.....	12
2.1 Rollenverständnis im Dialogdolmetschen	12
2.2 Theorie und Didaktik des Dialogdolmetschens	16
2.2.1 Hintergründe zur Dialogdolmetschausbildung.....	18
2.2.2 Dialogdolmetschausbildung an der Universität Wien	19
2.3 Die szenische Darstellung als didaktischer Ansatz	21
2.3.1 Das Rollenspiel in der Dialogdolmetschausbildung.....	22
2.3.2 Planung und Zielsetzung.....	23
2.3.3 Dauer und Setting.....	24
2.3.4 Gruppengröße und Dolmetschtechnik	24
2.3.5 Vor- und Nachbearbeitung.....	24
3 Feedback und Beurteilung in der Ausbildung.....	26
3.1 Feedback und Evaluierung	26
3.1.1 Evaluierung	26
3.1.2 Selbstevaluierung	28
3.1.3 Peer-Assessment.....	32
3.2 Feedback: Die Studie von Cartney (2010).....	36
3.2.1 Angst vor Evaluierungsprozessen	37
3.2.2 Offener Dialog über Bewertungsstandards	39
3.2.3 Online-Feedback als Hilfsinstrument	41
3.2.4 Erfahrungen der Studierenden.....	42
3.2.5 Schlussfolgerungen aus der Studie.....	43
3.3 Der Evaluierungsbogen von Van den Bogaerde (2007)	44
4 Forschungsansatz und Datenerhebung.....	47
4.1 Methodik und Feldzugang	48
4.2 Ausgangslage und Rahmenbedingungen	49
4.3 Konzept des Evaluierungsbogens und Erklärungsvideos	52

4.3.1 Umsetzung des Evaluierungsbogens mit den Lehrpersonen	56
4.3.2 Das Erklärungsvideo für den Unterricht	60
5 Analyse und Ergebnisse.....	62
5.1 Ablauf der Lehrveranstaltung und des Feedbackprozesses	62
5.2 Auswertung des ersten Interviews: Ist-Zustand	63
5.2.1 Feedback: Erwartungen	63
5.2.2 Feedback: Erfahrungen	66
5.3 Peer-to-Peer Feedback.....	69
5.4 Auswertung des zweiten Interviews	71
5.4.1 Beurteilungskriterien und Evaluierungsprozess	72
5.4.2 Der Evaluierungsbogen im Unterricht	74
6 Conclusio	79
Literaturverzeichnis	84
Anhänge	89

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Leistungsbeurteilungsschlüssel der Lehrveranstaltung auf u:find.....	50
Abb. 2: PowerPoint-Videoaufzeichnung.....	60
Abb. 3: Adobe Premiere Pro zur Audioeinbettung.....	61

Tabellen

Tabelle 1: Merkmale guter und schlechter Umsetzung von Selbstevaluierungsprozessen (vgl. Boud 1995: 208f.).....	31
Tabelle 2: Der Evaluierungsbogen für den Unterricht: Teil 1.....	45
Tabelle 3: Der Evaluierungsbogen für den Unterricht: Teil 2.....	46
Tabelle 4: Überblicksdarstellung der LV Dialogdolmetschen I: IT/HU.....	50
Tabelle 5: Rohversion Grundgerüst des Evaluierungsbogens: Vorderseite.....	54
Tabelle 6: Rohversion Grundgerüst des Evaluierungsbogens: Rückseite.....	55
Tabelle 7: Evaluierungsbogen für den Unterricht: Ausarbeitung mit den Lehrpersonen der LV.....	59
Tabelle 8: Überarbeiteter Evaluierungsbogen der beobachteten LV Dialogdolmetschen I.....	78

Einleitung

Classroom research is not something teachers do alone, with students serving as their guinea pigs. Instead, it is a collaborative action carried out by teachers and students working together.
(Kiraly 2000: 195)

Mit der Einführung des neuen Masterstudiums Translation im Wintersemester 2015/16 kam es am Zentrum für Translationswissenschaft (im Weiteren: ZTW) der Universität Wien insbesondere im Hinblick auf das Unterrichtsdesign zu großen Veränderungen.

Während bereits erste wichtige Beiträge zu den Auswirkungen mehrsprachiger Lehrveranstaltungen (LV) geleistet wurden (siehe dazu Uhri 2017), die in dieser Form im Entstehungszeitraum der vorliegenden Masterarbeit einzigartig waren und ausschließlich am ZTW angeboten wurden, ist es nun Ziel dieser Masterarbeit, sich mit einem spezifischen Aspekt innerhalb dieses neuartigen Unterrichtsdesigns auseinanderzusetzen: dem Feedback.

Wie sich während der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur erwies, wirkt sich besonders das Feedback von Lehrpersonen positiv auf Lernprozesse aus und nimmt dadurch eine wichtige Rolle innerhalb der Ausbildung ein. Peer-Feedback stellt dabei einen eigenen Ansatz dar und erfährt seitens von Forschenden und Lehrenden immer mehr Aufmerksamkeit. Bostock (2000) und Fowler (2007) beispielsweise sehen unter gewissen Voraussetzungen großes Potenzial hinter Feedback unter Studierenden. Peer-Feedback wird im Zuge meiner Auseinandersetzung im Theorieteil einer näheren Betrachtung unterzogen.

Ebenfalls im Zuge der Literaturrecherchen stellte sich interessanterweise heraus, dass Forschende aus dem Bereich des Gebärdensprachdolmetschens sich als Erste mit den praxisspezifischen Anforderungen an Dialogdolmetscher*innen und deren konkreten Anwendung im Unterricht auseinandersetzen. Hierbei sind insbesondere die Forschungstätigkeiten von Van den Bogaerde (2007) hervorzuheben, die mit ihrem strukturierten Evaluierungsbogen für Studierende einen innovativen Ansatz und ein neuartiges Werkzeug innerhalb der Ausbildung bot.

Van den Bogaerdes (2007) strukturierter Evaluierungsbogen zielt darauf ab, dass Studierende ihn zur Beurteilung erbrachter Leistungen von Mitstudierenden nutzen. Dadurch sollen bzw. können wesentliche Leistungsfortschritte erzielt werden. Eine der Besonderheiten dieses Bogens besteht darin, dass die Beurteilungskriterien der

Lehrpersonen als Vorlage herangezogen werden, wobei für die Inhalte und Anwendung die Studierenden selbst die wichtigste Funktion einnehmen. Den Studierenden wurde somit ein Werkzeug zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe sie sich nicht nur genauestens mit den Beurteilungskriterien ihrer Lehrpersonen auseinandersetzen, sondern nach dessen Vorlage sie zusätzlich noch im Unterricht arbeiten konnten.

Ob und vor allem wie sich ein solches Werkzeug auf den Dialogdolmetschunterricht am ZTW auswirken könnte, wurde bislang noch nicht untersucht. Während Peer-to-Peer-Feedback als Unterrichtskonzept durchaus verbreitet ist, fand bisher noch keine Auseinandersetzung mit einem solchen Evaluierungsbogen für andere Dolmetschformen als dem Gebärdensprachdolmetschen statt. Daraus ergab sich für mich eines der primären Ziele dieser Masterarbeit: konkrete Einblicke auf die Frage nach dem Potenzial eines Evaluierungsbogens für den Dialogdolmetschunterricht und dem Einfluss auf Prozesse des Peer-Assessment im Allgemeinen zu gewinnen.

Angesichts der fehlenden Erkenntnisse zu dieser Thematik wurde somit *Feedback unter Studierenden im Rahmen des Dialogdolmetschunterrichts am ZTW* als Untersuchungsgegenstand definiert. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wurde die LV Dialogdolmetschen I: Italienisch/Ungarisch während des gesamten Sommersemesters 2018 entsprechend den Vorgaben und Anforderungen an die Ausbildung aus dolmetschwissenschaftlicher Perspektive beobachtet und im Hinblick auf wesentliche Aspekte rund um den Forschungsgegenstand analysiert.

Die LV wurde mithilfe von Beobachtungsprotokollen pro Unterrichtseinheit und insgesamt zwei Interviewrunden mit je 8 Studierenden untersucht, um u.a. die Wahrnehmung von Feedback seitens der Studierenden zu ermitteln. Durch die Erhebung des Ist-Zustands innerhalb der beobachteten LV wurden Erkenntnisse zur Umsetzung von Feedback durch die Lehrpersonen und Feedbackprozesse unter Studierenden gewonnen. Diese Erkenntnisse bildeten die Grundlage für die weitere Datengewinnung. Darauf aufbauend konnte in weiterer Folge der innovative Teil dieser Masterarbeit konzipiert und umgesetzt werden. Dank der hohen Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen und Studierenden konnte eine eigens für die beobachtete LV konzipierte Mustervorlage eines Evaluierungsbogens für Studierende ausgearbeitet werden. Dieser wurde erstmals in den letzten beiden Unterrichtseinheiten eingesetzt, wobei der Anwendung im Unterricht ein Erklärungsvideo auf Moodle, der digitalen Lernplattform des ZTW, vorausging. Dieses Video wurde von mir nach Absprache mit den Lehrpersonen erstellt und sollte in erster Linie den Studierenden die Anwendung und Zweckmäßigkeit des Bogens näherbringen.

Zu den Inhalten meiner Masterarbeit: in Kapitel 1 setze ich mich mit wesentlichen translationswissenschaftlichen Begriffen auseinander. Dadurch soll einerseits eine Verständnisgrundlage im Allgemeinen geschaffen werden und andererseits konkrete Begriffsdifferenzierungen bieten.

In Kapitel 2 wird auf translationswissenschaftliche Standpunkte und Theorien zur Dialogdolmetschausbildung eingegangen. Zentral hierbei sind die Auseinandersetzung mit den Hintergründen zur Ausbildung im Dialogdolmetschen sowie konkrete Methoden innerhalb der Didaktik. Die Ausbildung nutzt wesentliche Prinzipien der szenischen Darstellung als didaktischen Ansatz und soll in diesem Kapitel näher behandelt werden.

In Kapitel 3 werden die zwei zentralen Themen meiner Masterarbeit, nämlich der Evaluierungsbegriff und das Peer-Assessment, behandelt. Wesentliche Inhalte und Erkenntnisse boten die Studie von Cartney (2010) sowie das Konzept zum Evaluierungsbogen von Van den Bogaerde (2007). Beide lieferten mir wichtige Bausteine, die beispielsweise bei der Ausformulierung der Interviewleitfäden bzw. bei der Definition inhaltlicher Schwerpunkte mitberücksichtigt wurden und somit unverzichtbare Ansätze zur Datenerhebung und Bearbeitung der Forschungsfrage boten.

In Kapitel 4 werden Forschungsansatz und Methodik, die dieser Masterarbeit zugrunde liegen, behandelt. Hier werden die Vorgehensweise sowie die Hintergründe zur Umsetzung des für den Unterricht konzipierten Erklärungsvideos und Evaluierungsbogens beschrieben.

In Kapitel 5 werden die wesentlichsten Erkenntnisse aus den Studierendeninterviews dargelegt. Die Inhalte setzen sich aus den persönlichen Erfahrungen mit Feedback meiner Interviewpartner*innen zusammen und spiegeln einerseits den Ist-Zustand innerhalb der beobachteten LV und andererseits die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Erklärungsvideo und Evaluierungsbogen wider.

Im abschließenden Kapitel 6 führe ich, basierend auf den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchungen, meine Gedanken zum Thema aus und es erfolgt die Beantwortung der Forschungsfrage.

1 Begriffliche Differenzierungen

Die in diesem Kapitel dargelegte Auseinandersetzung mit translationswissenschaftlich relevanten Begriffen und Konzepten zielt darauf ab, eine Verständnisgrundlage für die in der vorliegenden Masterarbeit behandelten Themen zu schaffen.

1.1 Dolmetschen und Übersetzen

Unter dem zentralen Begriff „Dolmetschen“ wird heutzutage etwas verallgemeinernd betrachtet ein sprachlicher Austausch unter Zuhilfenahme eines Dolmetschenden verstanden, ohne dabei jedoch zwischen den verschiedenen Formen zu differenzieren. In der Theorie wird neben vielen Definitionen des Translationsbegriffs häufig derjenige nach Kade (1968) genutzt, bei dem Übersetzen und Dolmetschen klar voneinander abgegrenzt werden. Für diese Arbeit wird seine Definition ebenfalls als Begriffsgrundlage herangezogen.

Kade (1968) versteht unter Übersetzen „die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache“. Dem stellt er Dolmetschen gegenüber und definiert die Dolmetschtätigkeit als „Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache“ (vgl. Kade 1968: 35).

Der Unterschied ergibt sich somit nach seiner Auffassung nicht nur auf der Ebene der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit, sondern ebenso nach der Beschaffenheit des entstehenden Ergebnisses. Beide Praktiken erfordern eine völlig unterschiedliche Herangehensweise, die sich beim Dolmetschen durch die beschränkte Möglichkeit der Kontrolle und Korrektur bzw. durch die Verarbeitung eines einmalig dargebotenen Textes innerhalb kürzester Zeit bedingen.

Beruhend auf den zuvor beschriebenen Differenzierungsmerkmalen erscheint mir eine tiefere Unterscheidung zwischen den Dolmetschmodi Simultan- und Konsekutivdolmetschen als begründet. Beim Simultandolmetschen wird bereits während der mündlichen Textproduktion gedolmetscht, was ein zeitgleiches Hören der Ausgangs- und Zielsprache erfordert. Darunter wird allgemein gesprochen eine eigene Form des Dolmetschens in gesprochener Sprache unter Verwendung von Simultan-Dolmetschanlagen – also schallisolierten Kabinen – verstanden (vgl. Pöchhacker 2016:

20). Hier muss zwischen Unterkategorien wie Vom-Blatt-Dolmetschen oder Simultandolmetschen mit Text unterschieden werden, wobei dem/der Dolmetscher*in in der Kabine bei der letzteren Form ein Text vorliegt, der unterstützend zum mündlich vorgetragenen Text eingesetzt werden kann. Zu weiteren Formen des Simultandolmetschens gehören das Flüster- und Gebärdensprachdolmetschen. Der Übergang zwischen Simultan- und Konsektivdolmetschen kann fließend erfolgen, wobei beim Konsektivdolmetschen die Wiedergabe durch den Dolmetschenden etwas zeitversetzt direkt nach Aufnahme des ausgangssprachlichen Redebeitrags erfolgt (vgl. Pöchhacker 2000: 301).

Für diese Arbeit stellt die Unterscheidung hinsichtlich des Interaktionskontexts, der ebenso eine Differenzierung zwischen Konferenz-, Verhandlungs- und Gerichtsdolmetschen ermöglicht (vgl. Pöchhacker 2016: 19f.), einen wichtigen Aspekt dar.

1.2 Kommunaldolmetschen

In erster Linie wird zwischen Konferenz- und Dialogdolmetschen unterschieden, wobei letzteres eine Realisierungsform innerhalb des Kommunaldolmetschens darstellt. Im deutschsprachigen Raum wurde ursprünglich die englische Bezeichnung Community Interpreting übernommen, bis Pöchhacker (2000: 39–42) die Bezeichnung „Kommunaldolmetschen“ einführte. Laut Roberts (1997: 7) stellt das Kommunaldolmetschen die älteste bestehende Dolmetschform dar, doch rückte es als eigene Praxis innerhalb der Translationswissenschaft erst während der letzten Jahrzehnte stärker in den Fokus (vgl. Pöllabauer 2002: 286).

Die Suche nach einer eindeutigen und einheitlichen Definition dieses Begriffs erwies sich herausfordernder als erwartet, insbesondere weil dieser Bereich innerhalb der Literatur unterschiedlich bezeichnet wird. Darin wird zumeist auf Begriffe wie Community-based Interpreting (vgl. Pöchhacker 2016: 13-16), Liaison Interpreting (vgl. Gentile et al. 1996) oder Public Service Interpreting (vgl. Baker et al. 1991) zurückgegriffen.

Ursprünglich jedoch stammen Konzept und Namensgebung des Community Interpreting aus den USA, wo sie von der community work – also freiwilligen und kostenlosen Dienstleistungen – abgeleitet wurden (vgl. Bowen 1998: 319). Als eigene professionell etablierte Kommunikationsform entstand das Kommunaldolmetschen primär aus dem Bedürfnis heraus, Einwander*innen, Flüchtlingen und

Wanderarbeiter*innen die Kommunikation mit Behörden zu ermöglichen. Der wesentlichste Unterschied zum Konferenzdolmetschen besteht in erster Linie in der prototypischen Gesprächskonstellation, die sich nicht als monologische, sondern dialogische und im Grunde trialogische Interaktion zwischen Institutionen oder Behörden und Klient*innen manifestiert. Charakteristisch für Zusammenkünfte dieser Art ist das oftmals bestehende Machtgefälle (vgl. Pöllabauer 2002: 290ff.).

Nach Kadrić (2011) entsteht durch dieses vor allem sprachlich bedingte ungleiche Machtverhältnis, in welchem eine Seite die Rolle des/der Bittstellers*in einnimmt und die andere die Macht des/der Entscheidungsträgers*in innehat, ein unvermeidbares Spannungsverhältnis. Die typischen Einsatzbereiche beim Kommunaldolmetschen umfassen Settings im Gesundheitswesen (Krankenhäuser, Anamnese- oder Untersuchungsgespräche), Bildungseinrichtungen, soziale Einrichtungen und den Bereich des Gerichtsdolmetschen (legal interpreting) (vgl. Wadensjö 1998: 49f.).

Laut Pöchlhacker (2000) findet Kommunaldolmetschen innerhalb der Gesellschaft intrasozietär statt und verläuft mithilfe eines/einer Dolmetschenden typischerweise in zwei Richtungen, wobei der/die Dolmetschende in beide Sprachen dolmetscht. In der Regel erfolgt die Dolmetschung in einer Face-to-Face-Konstellation konsekutiv. Gewisse Settings können jedoch von dem/der Dolmetschenden ebenso erfordern, über eine Telefon- oder Videoverbindung zu dolmetschen (vgl. Pöchlhacker 2000: 22).

Einen wesentlichen Beitrag aus dolmetschwissenschaftlicher Sicht stellte für die Entwicklung des Kommunaldolmetschens die Konferenz „The Critical Link: First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings“ dar, welche sich mittlerweile als alle drei Jahre stattfindendes Event zum internationalen Austausch und für die internationale Zusammenarbeit auf diesem Gebiet etablieren konnte (vgl. Pöchlhacker 2016: 41f.).

Es kann festgehalten werden, dass das Kommunaldolmetschen vorwiegend in Form von Krankenhausdolmetschen, Dolmetschen im Asylverfahren etc. stattfindet und besondere Umstände für das translatorische Handeln bergen kann. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass sich die Rahmenbedingungen je nach Setting, Anforderungen und der individuellen Dolmetschsituation grundlegend unterscheiden können.

1.3 Dialogdolmetschen

Die Bezeichnung Dialogdolmetschen, welche sich aus dem Englischen *dialogue interpreting* ableiten ließ, wird oft synonym zu anderen Begriffen wie Kommunaldolmetschen, *Liaison Interpreting*, bilaterales Dolmetschen und Verhandlungsdolmetschen verwendet (vgl. Apfelbaum 1997: 268). Es stellt die übliche Realisierungsform des im vorherigen Kapitel behandelten Kommunaldolmetschens dar und beschreibt jene Form des Dolmetschens, die im Rahmen eines Dialoges stattfindet. Im Bereich des Konferenzdolmetschens hingegen kann man als primäre Realisierungsform die eines Monologes beobachten und ist somit als eigene Realisierungsform klar vom Dialogdolmetschen abzugrenzen (vgl. Pöchhacker 2000: 36f.).

Dialogdolmetschen bezieht sich in erster Linie auf die Realisierung der Dolmetschaufgabe und lässt sich im Allgemeinen durch Aspekte wie Modus, Übertragungsrichtung, Übertragungsdirektheit und Medieneinsatz spezifizieren. Die verschiedenen Arten des Dolmetschens können aber auch nach weiteren Betrachtungspunkten differenziert werden, wie zum Beispiel Fachbereiche, Themen, Anlässe, Sprachrichtungen oder Einsatzgebiete (vgl. Kadrić 2011: 33).

Dialogdolmetschen erfolgt in der Regel in zwei Richtungen, wobei der/die Dolmetscher*in in beide Sprachen dolmetschen muss. Der Modus ist meist konsekutiv, also zeitversetzt nach der Originalrede, und der/die Dolmetscher*in kann im Raum anwesend sein und unmittelbar vor dem Kunden bzw. der Kundin dolmetschen oder aber auch per Telefon oder Video vermitteln (vgl. Pöchhacker 2000: 22).

Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Settings bzw. „einzelnen Einsatzbereiche[n] der Dolmetschenden“ (vgl. Pöchhacker 2000: 22). Darunter fallen Krankenhausdolmetschen, Dolmetschen im Asylverfahren und auch das Dolmetschen bei Pensionsversicherungsanstalten bei medizinischen Begutachtungen, wobei letzteres ein eigenes Setting darstellt. Einzelne Settings können sich in den Rahmenbedingungen, Anforderungen und Dolmetschsituationen unterscheiden (vgl. Wadensjö 1998:49f.). Je nach Handlungsrahmen wird der Kommunikationsbedarf zwischen Anderssprachigen und der Stellenwert des Dolmetschens in unterschiedlicher Weise festgelegt (vgl. Pöchhacker 2000: 22).

1.4 Konferenzdolmetschen

Die Anfänge des Konferenzdolmetschens lassen sich auf das frühe 20. Jahrhundert zurückführen, als mit Ende des Ersten Weltkriegs vermehrt internationale Konferenzen stattfanden und die Entstehung internationaler Institutionen vorangetrieben wurde. Dadurch wurden ebenfalls die Grundpfeiler des Simultandolmetschens gelegt, wodurch sich das Konferenzdolmetschen als eigener Bereich des Dolmetschens etablieren konnte. Das Konferenzdolmetschen wird als „most formalized and ‘high level’ branch of interpreting“ (Setton/Dawrant 2016: 30) und als am meisten konventionalisiert in den Bereichen der Ausbildung, des Zugangs zum Beruf, der Sprachklassifizierung, der Arbeitsbedingungen, der Ethik und der professionellen Standards angesehen (vgl. Setton/Dawrant 2016: 30f.).

Zu Beginn wurden Konferenzdolmetscher*innen in zwischenstaatlichen Organisationen eingesetzt, doch die Nachfrage stieg und das Konferenzdolmetschen wurde mehr und mehr auch im öffentlichen und privaten Sektor benötigt. Heute findet das Konferenzdolmetschen in vielen verschiedenen Bereichen Anwendung und umfasst sowohl simultane als auch konsekutive Dolmetschformen. Dies hat unweigerlich zur Folge, dass Konferenzdolmetscher*innen über ein breites Kompetenzprofil verfügen müssen, welches Sprachkenntnisse und technische Fähigkeiten umfasst (vgl. Setton/Dawrant 2016: 31).

2 Ausbildung im Dialogdolmetschen

2.1 Rollenverständnis im Dialogdolmetschen

Für den Bereich des Kommunaldolmetschens wurden innerhalb der Translationswissenschaft verschiedene Rollenmodelle von Dialogdolmetscher*innen untersucht (vgl. Pöchlhammer 2000: 34). Nach Turner/Merrison besteht ein wesentlicher Aspekt hinsichtlich der Studien zum Dialogdolmetschen im Übergang zu einem diskursbasierten Interaktionsparadigma (vgl. Turner/Merrison 2016: 138), wobei die Frage, wie wir Menschen einander verstehen, im Mittelpunkt steht. Das führte zu einem zunehmenden Interesse an der zwischenmenschlichen Dimension und dem dialogischen Format gedolmetschter Begegnungen. Zudem bewirkte dies eine zunehmende Aufmerksamkeit in Bezug auf das, was wirklich während der von Dolmetscher*innen vermittelten Interaktion geschieht, im Gegensatz zu dem, was erwartet wird. Um die Rolle(n) des/der Dolmetschenden zu begreifen, muss man die gedolmetschten kommunikativen Ereignisse als eine Reihe von lokal verwalteten Aktivitäten betrachten, bei denen alle Parteien Bedeutungen, Diskurse und Identitäten Schritt für Schritt gemeinsam konstruieren. Es handelt sich nicht um eine einfache Interaktion zwischen zwei an der Kommunikation beteiligten Personen, die den/die Dolmetscher*in als zentrale Drehscheibe in den Mittelpunkt stellen, sondern um ein „genuinely collaborative threesome“ (Turner/Merrison 2016: 158).

Erving Goffman (1981) setzte sich als einer der Ersten mit den Rollen der Hörer*in- und Sprecher*in auseinander und führte zudem das Konzept des Footings ein. Hierbei handelt es sich um die Haltung, die wir uns selbst und den anderen Anwesenden gegenüber einnehmen, die sich in der Art und Weise ausdrückt, wie wir eine Äußerung produzieren oder empfangen (vgl. Goffman 1981: 128). Sobald ein Individuum einen Kommunikationsakt setzt, befindet es sich in einem bestimmten situationsabhängigen Zustand – dem Footing. Dieses steht für die besondere Beziehung aller an einer Interaktion teilnehmenden Individuen zu einer konkreten Aussage. Wesentlich hierbei ist, dass beim Footing ständige Wechsel stattfinden können, was ein typisches Merkmal normaler Gespräche darstellt (vgl. Goffman 1981: 128).

Das von Goffman entwickelte soziologische Modell des Beteiligungsrahmens besagt folgendes: „When a word is spoken, all those who happen to be in perceptual range of the event will have some sort of participation status relative to it“ (Goffman 1981: 3). Wadensjö (1998) greift ebendieses Modell in ihrer Studie „Interpreting as interaction“ auf

und stellt fest, dass je nachdem, auf welche Art und Weise Individuen die eigene und fremde Beteiligung wahrnehmen, sie ihre Interaktion sowie die Verhaltensweise, wie sie sprechen und zuhören, entsprechend anpassen (vgl. Wadensjö 1998: 164).

Wenn davon ausgegangen wird, dass Dolmetscher*innen innerhalb einer sozialen Gruppe die Kommunikation erst ermöglichen, so sind Gruppenkonstellationen mit nur zwei Gesprächsparteien durch Einbeziehung des/der Dolmetschenden prinzipiell – wie Eingangs bereits angeführt – als eine triadische Konstellation anzusehen. Beim Übertragen der zu kommunizierenden Botschaften wird der/die Dolmetschende somit unweigerlich Teil der Interaktion in der Gruppe. Durch die Einbeziehung einer dritten Person innerhalb einer dyadischen Struktur kann es jedoch dazu kommen, dass Schwierigkeiten bei der Informationsübertragung auftreten. Aus diesem Grund muss durch die Einbeziehung dieser dritten Person, die das Erreichen der kommunikativen Ziele gewährleisten soll, gleich zu Beginn des Gesprächs die Rolle und die einzunehmende Position innerhalb der Gruppe klargestellt werden (vgl. Wadensjö 1998: 30):

An intermediary participant in communication presupposes the existence of 1) parties who are in some sense the primary communicators, and 2) who have more or less mutual interest in getting into touch, however 3) lack ability to or interest in direct communication, but 4) seek, or accept, the assistance of an intermediary party. (Wadensjö 1998: 28)

Bei professionell ausgebildeten Dolmetscher*innen sollten die aufeinandertreffenden Parteien jedenfalls darauf vertrauen können, dass Dolmetscher*innen beim Informationsaustausch die eigenen persönlichen Interessen trotz der unmittelbaren Beteiligung an der Interaktion in keiner Weise in die Kommunikationssituation mit einfließen lassen. Als professionelle Vermittler*innen nehmen sie zwangsläufig auch eine Kontrollfunktion innerhalb des Vermittlungsprozesses ein (vgl. Wadensjö 1998: 33).

Wadensjö (1998), Metzger (1999) und Roy (2000) kommen deshalb in ihren Studien, in welchen sie sich mit der Rolle der Dolmetscher*innen auseinandersetzen, zum Schluss, dass diese sichtbare Interaktionsteilnehmer*innen darstellen. Somit sind sie als aktive Teilnehmer*innen am kommunikativen Geschehen anzusehen und am Verlauf bzw. an den Ergebnissen beteiligt.

Im Allgemeinen jedoch wird Dolmetschen oft als ein rein mechanischer Prozess wahrgenommen. Angelelli (2004) vergleicht das Handeln eines/einer Sprachmittelnden mit der Funktion eines Kanals oder eines Sprachmodems, der/die Äußerungen wortgetreu, genau und unbefangen wiedergibt (vgl. Angelelli 2004: 20).

Auf der Suche nach einer konkreten Abbildung der Rolle des/der Dolmetscher*in führt kein Weg an der Frage nach dem Prinzip der Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit des/der Dolmetschenden vorbei. Die Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit des/der Dolmetscher*in gehört nach dem AIIC zur „obersten Maxime“ (Zwischenberger 2009: 242) und sieht nach dessen Auffassung vor, dass professionelle Dolmetscher*innen ihre anspruchsvolle Aufgabe mit Diskretion erfüllen – im Idealfall so, dass die Teilnehmer*innen die Sprachbarriere nicht bemerken (vgl. AIIC 2012).

Eine der bedeutendsten Studien zum Thema Sichtbarkeit des/der Dolmetscher*in innerhalb einer Kommunikationssituation stellt jene von Wadensjö (1998) dar, welche unter anderem der Frage nachgeht, was ein/eine Dialogdolmetscher*in im Gegensatz zu den anderen Kommunikationsteilnehmer*innen leisten muss (vgl. Wadensjö 1998: 69).

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt sieben Gespräche zwischen Polizeibeamt*innen und Flüchtlingen, acht zwischen Ärzt*innen und Patient*innen und fünf zwischen Kinderärzt*innen und den Eltern untersucht. Die wesentlichste Erkenntnis aus der Studie besteht in der Beobachtung, dass der/die Dolmetscher*in innerhalb der Interaktion zwei untrennbar miteinander verbundene Hauptfunktionen erfüllt: die Wiedergabe der Originalrede in einer anderen Sprache, bezeichnet als relaying, sowie die Koordination getätigter Aussagen der an der Kommunikation beteiligten Teilnehmer*innen, definiert als coordination. Während die wortgetreue, erweiterte, reduzierte, ersetzende oder zusammenfassende Wiedergabe des Originals auf Prozesse des relaying hinweist, deuten Kommentare, Anmerkungen und Beifügungen auf die koordinierende Tätigkeit des/der Dolmetschenden hin (vgl. Wadensjö 1998: 106f.). Allein durch die Anwendung von Strategien, die Prozesse des relaying und/oder der coordination erfordern, bewirkt der/die Dolmetscher*in, dass er/sie für alle Parteien zu einem/einer sichtbaren Interaktionsteilnehmer*in wird, was als ein kommunikatives *pas de trois* zu bezeichnen ist (vgl. Wadensjö 1998: 12). Dolmetscher*innen nehmen somit weit mehr Funktionen innerhalb der kommunikativen Situation ein und sind nicht nur als „translation machines“ (Wadensjö 1998: 72).

Metzger (1999) und Roy (2000) bieten in ihren Studien ebenfalls wertvolle Einblicke in die tatsächliche Rolle des/der Dolmetschenden innerhalb des Kommunikationsprozesses. Metzger (1999) betrachtet den Status sowie den Einfluss des/der Dolmetschenden auf den Ablauf des Kommunikationsprozesses. Mithilfe des soziologischen Modells von Goffman (1981) zum Footing, welches wie eingangs des Kapitels ausgeführt wurde zur Definition der Anordnung, Haltung und Position der

Kommunikationsteilnehmer*innen herangezogen wird (vgl. Goffman 1981: 128), ergänzte Metzger (1999) dieses Modell mit dem Interaktionsmanagement (interactional management) (vgl. Metzger 1999: 112). Dabei ist die Tatsache, dass der/die Dolmetscher*in nicht ausschließlich das Original in einer anderen Sprache reproduziert, sondern auch die koordinative Rolle innerhalb der Interaktion einnimmt, von zentraler Bedeutung. Footing-Wechsel erfolgen innerhalb der koordinativen Tätigkeit und manifestieren sich in Situationen wie bei der Vorstellung des/der Dolmetschers*in, beim Umadressieren gestellter Fragen oder wenn die Aufmerksamkeit des/der Sprechenden, beispielsweise durch gezielten Körperkontakt gewonnen wird. Daraus ließ sich das Dolmetsch-Paradoxon¹ herleiten, welches vorsieht, dass Dolmetscher*innen eine Interaktion zwischen allen Beteiligten überhaupt ermöglichen, was sie somit zu unverzichtbaren Teilnehmer*innen jeglicher vermittelten Kommunikation werden lässt (vgl. Metzger 1999: 24).

In der Studie von Roy (2000) wird die gedolmetschte Interaktion als teilnehmerbedingter Diskurs definiert, wobei das Ergebnis von der Interaktion aller Teilnehmer*innen beeinflusst und aktiv mitgestaltet wird (vgl. Roy 2000: 21). Dabei spielen die verbalen und nonverbalen Signale eine wesentliche Rolle, da sie sich aufgrund der individuellen Diskurssysteme von Sprache zu Sprache unterscheiden können (vgl. Roy 2000: 72). Ebendiese diskursbedingten sprachlichen und kulturellen Unterschiede müssen von professionellen Dolmetscher*innen erkannt werden, um den Redefluss und reibungslose Übergaben des Wortes zwischen den Kommunikationsteilnehmer*innen zu ermöglichen (vgl. Roy 2000: 36), was wiederum eine Einflussnahme durch den/die Dolmetscher*in im Hinblick auf Richtung und Ablauf des kommunikativen Geschehens voraussetzt (vgl. Roy 2000: 4):

Interpreters are not simply processing information and passively passing it back and forth. Their task requires knowledge of a discourse system that includes grammar, language use, organization, participant relationships, contextual knowledge, and sociocultural knowledge. Interpreters must also have the ability to adapt this knowledge quickly to size up a situation, anticipate problems, and decide on solutions within seconds. (Roy 2000: 103)

Auch Witte (2007) ist hinsichtlich der Fragestellung nach der Rolle der Meinung, dass man sich jedenfalls nicht nur auf sprachliche Aspekte beschränken darf, da Dolmetscher*innen unter anderem auch über Fremdkulturwissen verfügen müssen, um zu

¹ Mehr Informationen und Einblicke zum Dolmetsch-Paradoxon können Metzger (1999: 21-24) *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Myth of Neutrality* entnommen werden (siehe Bibliographie).

vermeiden, dass Sachverhalte und Äußerungen ausschließlich auf der Basis der eigenen Kultur interpretiert und verstanden werden (vgl. Witte 2007: 77).

An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass sämtliche Prozesse beim Dolmetschen einer dialogischen Situation darauf schließen lassen, dass es sich nicht ausschließlich um bilaterale Informationsübertragungen handelt. Das soziologische Modell von Goffman (1981) bietet ein wertvolles Untersuchungsinstrument zur Analyse der zwischenmenschlichen Interaktion innerhalb einer Kommunikationssituation und zeigt, wie diese Footings und deren Wechsel dabei helfen können, mehr Informationen über Inhalte und Absichten hinter einem Sprechakt zu gewinnen und zu erkennen. Worte allein geben oftmals nicht ausreichend Aufschluss zur Analyse der Kommunikation und Gespräche, weshalb eine eingehendere Betrachtung des Footings mehr Informationen über das stattgefundene Gespräch und die Absichten hinter Sprechakten geben kann. Eine Auseinandersetzung mit der Sichtbarkeit beim Dolmetschen illustriert die Wichtigkeit der Rolle des/der Dolmetschers/Dolmetscherin und die damit verbundene Komplexität der Aufgaben innerhalb der Kommunikationssituation.

2.2 Theorie und Didaktik des Dialogdolmetschens

Auf der Suche nach einer konkreten Darstellung zur Ausbildung zum/zur professionellen Dialogdolmetscher*in erwies sich für mich eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Begriffen Ausbildung und Bildung für die weitere Bearbeitung dieses Kapitels als wertvolle Verständnisgrundlage und soll an dieser Stelle kurz angeführt werden.

Als wissenschaftliche Vertreter setzen sich Schwarzlose (1957) und Klafki (1996) mit beiden Begriffen auseinander, wobei Schwarzlose sie folgendermaßen voneinander unterscheidet: Bei der Ausbildung wird darauf abgezielt, eine Person mit dem erforderlichen Fachwissen auszustatten, um diese zur Erbringung konkreter Leistungen zu befähigen. Diese Leistungen müssen sich jedoch nicht nur auf berufliche Bereiche beziehen, sondern deuten im Wesentlichen auf das Bestreben der in Ausbildung befindlichen Person hin, Wissen und Fähigkeiten zu entwickeln, um zu einem späteren Zeitpunkt auf Grundlage der erworbenen Kenntnisse spezifische Leistungen hervorbringen zu können. Bildung hingegen zielt nicht auf die Erbringung einer konkreten Leistung ab, sondern steht im direkten Zusammenhang mit dem persönlichen Verhalten und dem geistigen Zustand einer Person. Auch aus gesellschaftspolitischer Sicht nimmt die Ausbildung nachfolgender Generationen in allen Tätigkeitsfeldern für das gesellschaftliche Leben eine grundlegende Rolle ein. Die Ausbildung stellt somit den

Schlüssel zur Erhaltung des Lebensstandards und zum Weiterentwicklungspotential einer Gesellschaft dar, da nur durch sie sichergestellt werden kann, dass genügend Individuen die Aufrechterhaltung der verschiedenen Funktionen von Institutionen und Organisationen gewährleisten können (vgl. Schwarzlose 1957: 480ff.).

Klafki (1996) versteht unter Bildung die Fähigkeit, Selbstbestimmung auszuüben. Lern- und Lehrprozesse müssen also reale Situationen kritisch reflektieren und Chancen für Veränderungen eröffnen (vgl. Klafki 1996: 19). Hale (2007) sieht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer gegenseitigen Bereicherung zwischen Forschung, Ausbildung und Praxis in all jenen Bereichen, wo die Praxis Forschungsfragen generiert, die Forschung diese Fragen untersucht, um Antworten darauf zu geben und damit die Ausbildung diese Antworten schlussendlich in Lehrpläne einfließen lässt, um dadurch die Praxis zu ergänzen (vgl. Hale 2007: 198).

Der Bedarf an Dolmetscher*innen war, wie aus hieroglyphenartigen Darstellungen hervorgeht, schon vor Jahrtausenden gegeben (vgl. Pöchlhacker 2016: 9f.). Obwohl sich die Entstehungsgeschichte der Tätigkeit des Dolmetschers/der Dolmetscherin nachweislich so lange zurückführen lässt, scheint der Dolmetschberuf selbst aus dem simplen Bedarf an der Kommunikationstätigkeit entstanden zu sein. Die ersten konkreten Bestrebungen für das Konzept einer Ausbildung oder einer Lehre zum Dolmetschberuf lassen sich auf die Entstehung der von Maria Theresia gegründeten Orientalischen Akademie ab 1754 und das Seminar für Orientalische Sprachen zur Vorbereitung auf eine diplomatische Karriere ab 1887 zurückführen (vgl. Wilss 2006: 21).

Zur Förderung der Wissensvermittlung nutzten Dolmetscher*innen bereits seit den Anfängen der Professionalisierung des Berufes eine Herangehensweise, bei der ursprünglich der Fokus auf Konferenzdolmetschen im internationalen Rahmen gelegt und Kompetenzen sowohl für Simultan- als auch Konsekutivdolmetschen vermittelt wurden. Laut Pöchlhacker (2016) entwickelte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts ein System des „apprenticeship“ (vgl. Pöchlhacker 2016: 177), wobei die Weitergabe von dolmetschrelevantem Wissen von Lehrer*in an Schüler*in im Vordergrund steht. Hierbei wurde zur Förderung des Wissenstransfers auf die Nachstellung von lebensrealen Situationen gesetzt, die im Berufsleben jedes/jeder Dolmetschers*in auftreten könnten. Dolmetschwissenschaftler*innen wie Gile und/oder Moser-Mercer forderten deshalb eine stärkere Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Lehrinhalte, wie Themen rund um Dolmetschstrategien, Verarbeitungskapazitäten und Wissensaneignung (vgl. Pöchlhacker 2016: 177f.).

Insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeichnete sich großes Interesse ab, Sprachmittler*innen für politische Zwecke auszubilden, wobei die Tatsache hervorgehoben werden sollte, dass es sich bei den Absolvent*innen vor allem um sprachkundige Diplomat*innen und weniger um professionell ausgebildete Dolmetscher*innen handelte. Trotz der lange zurückreichenden Geschichte des Dolmetscher*innendaseins reichen die ersten Bestrebungen zur Grundsteinlegung für eine einschlägige akademische Ausbildung speziell für Dolmetscher*innen erst aus der jüngeren Geschichte. Für den Werdegang zum/zur professionellen Dolmetscher*in lässt sich meiner Meinung nach aus der dargebotenen Erklärung zur Unterscheidung von Ausbildung und Bildung schließen, dass eine Kombination aus beiden Varianten hinsichtlich eines erfolgreichen Studienabschlusses nicht nur zielführend, sondern essentiell sein könnte.

2.2.1 Hintergründe zur Dialogdolmetschausbildung

Wie in den vorangehenden Kapiteln aufgezeigt geht aus Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte hervor, dass sich das Dialogdolmetschen zu einer Tätigkeit entwickelte, bei der Dolmetscher*innen sichtbare Teilnehmer*innen sind, die die Interaktion mit den Gesprächspartner*innen mitgestalten. Cirillo/Niemants (2017) führen diese Entwicklung auf den Umstand zurück, dass im Laufe der letzten Jahre Dialogdolmetschen im öffentlichen Sektor zunehmend in den Mittelpunkt gerückt ist. Dadurch ist aus gesellschaftspolitischer Sicht auch die Differenzierung festgelegt worden, dass Dialogdolmetschen dem öffentlichen Sektor der Bevölkerung dient, Konferenzdolmetschen hingegen einen stärkeren Fokus auf politische und wirtschaftliche Interessen setzt. Außerdem betrachten sie Unterrichten als einen kommunikativen und dialogischen Prozess, der das emanzipatorische Bewusstsein stärkt und den Studierenden ermöglichen soll, sich der gegebenen Situation durch Selbstreflexion und entschlossenes Handeln bewusst zu werden und sich von ungerechtfertigten Einschränkungen zu befreien. Dadurch soll in erster Linie gelernt werden, das eigene Handeln absichtlich und bewusst in die Hand zu nehmen (vgl. Cirillo/Niemants 2017: 275f.).

Konkrete Lehrmethoden stellen nach Cirillo/Niemants (2017) eine Grundvoraussetzung zur Entstehung von Weltanschauungen und Berufskulturen dar, in denen sich ein Individuum seiner sozialen Rolle bewusstwerden kann. Um als Dolmetscher*in erfolgreich tätig sein zu können, ist u. a. ein bikulturelles Expertenwissen sowie das Wissen um gesellschaftlich relevante Konventionen erforderlich, da diese

wichtige Parameter in Situationen darstellen, in denen Menschen direkt miteinander interagieren – und gleichzeitig auch immer wichtiger werden. Gerade bei vermittelnden Dialogen wird eine ganze Reihe von Informationen vorausgesetzt, die nicht nur auf Wörter beschränkt werden dürfen, sondern ein wesentlicher Bestandteil der gesamten Interaktion sind. Genauso von Bedeutung sind die Besonderheiten von interaktiven Zusammenhängen und Rollenkonzepten in dialogischen Kommunikationssituationen. Die Dolmetscher*innen-Ausbildung sollte daher diesen Aspekt berücksichtigen und sich auf die Analyse und den Umgang mit gesellschaftlich relevanten Konventionen, Machtverhältnissen und einflussreichen Rollenkonzepten ebenso konzentrieren wie auf die Textarbeit und die Aufdeckung sprachlicher und kultureller Unterschiede (vgl. Cirillo/Niemants 2017: 276f.).

2.2.2 Dialogdolmetschausbildung an der Universität Wien

Am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) wird das Masterstudium Translation angeboten, welches sich in vier Schwerpunkte unterteilen lässt: Fachübersetzen und Sprachindustrie (Specialized Translation and Language Industry), Übersetzen in Literatur – Medien – Kunst (Translation in Literature – Media – the Arts), Dialogdolmetschen (Dialogue Interpreting) und Konferenzdolmetschen (Conference Interpreting) (vgl. ZTW 2018: § 1 (1)). Zur erfolgreichen Absolvierung des Studiums müssen insgesamt 120 ECTS-Punkte erreicht werden, wofür vier Semester vorgesehen sind (vgl. ZTW 2018: § 2 (1)).

Die Zulassung zum Masterstudium am ZTW setzt den Abschluss eines fachlich in Frage kommenden Bachelorstudiums, Fachhochschul-Bachelorstudienganges oder eines anderen gleichwertigen Studiums an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung voraus. Die notwendigen Voraussetzungen werden somit mit der Absolvierung eines einschlägigen Bachelorstudiums als vorhanden erachtet, wodurch eine zusätzliche Eignungsprüfung entfällt (ZTW 2018: § 4).

Zum Entstehungszeitraum der Masterarbeit wurden 14 Sprachen angeboten, wobei die Sprache Deutsch entweder als A- oder B-Sprache gewählt werden musste. Eine Besonderheit des Masterstudiums am ZTW besteht darin, dass Lehrveranstaltungen (LV) bei den Schwerpunkten Dialog- und Konferenzdolmetschen in mehrsprachigen Gruppen mit gemischten Arbeitssprachen stattfinden können. Hierbei handelt es sich um einen Umstand, der im Curriculum allerdings unerwähnt bleibt. Dies betrifft LVs, die den Erwerb von Dolmetschkompetenzen in Konsekutiv-, Simultan- und Dialogdolmetschen

vorsehen, wobei Deutsch stets als Ausgangssprache dient. Obwohl Englisch keine obligatorische Arbeitssprache darstellt, wird jedoch sowohl ein schriftliches als auch ein mündliches Verständnis vorausgesetzt (vgl. ZTW 2018: § 3 (2)).

Im Allgemeinen stehen den Studierenden für die Wahl der A-, B- und C-Sprache unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten frei, wobei der Schwerpunkt Dialogdolmetschen ausschließlich folgende Kombinationen erlaubt: A-Bx-By oder A-B, wobei Deutsch bei der Kombination A-Bx-By die A- oder Bx-Sprache einnehmen muss. (ZTW 2018: § 3 (6)).

Der Schwerpunkt Dialogdolmetschen sieht die Absolvierung von zwei aufeinander aufbauenden LV für die Sprachkombination A-Bx vor, während für die Kombination By ausschließlich der Besuch der ersten LV obligatorisch ist. Die erste LV Dialogdolmetschen I richtet sich an Studierende, die noch über keinerlei Erfahrungen mit dem Dolmetschen dialogischer Situationen verfügen. Der Besuch der LV wird im Studienverlauf des Curriculums für das 2. Semester empfohlen (vgl. ZTW 2018: 25f.).

Im Rahmen dieser Einführungsübung erwerben die Studierenden „Grundkenntnisse der bidirektional vermittelten Kommunikation in unterschiedlichen Settings (Verhandlungen, Vernehmungen, Diagnose- und Therapiegespräche etc.) sowie eine Grundkompetenz im Dialogdolmetschen einschließlich der nötigen Kenntnisse in Rollenverständnis und Berufsethik“ (ZTW 2018: 26). Die darauf aufbauende LV Dialogdolmetschen II vermittelt Studierenden die Kompetenz im Bereich des Dialogdolmetschens in den Dolmetschmodi konsekutiv und simultan (einschließlich Flüsterdolmetschen und Vom-Blatt-Dolmetschen) sowie dafür erforderliche metafachliche Kompetenzen (vgl. ZTW 2018: 26).

Zu den konkreten Lernzielen der beiden Niveaustufen werden im Studienplan keine Vorgaben gemacht, da diese in der Regel von den jeweiligen Lehrpersonen für die LV definiert werden. Die mehrsprachig abgehaltene LV Dialogdolmetschen I: Italienisch/Ungarisch fand stets gemeinsam mit beiden Sprachgruppen und zwei Lehrpersonen statt. Für Planung und Durchführung waren beide Lehrpersonen verantwortlich und bei jeder Einheit bestand Anwesenheitspflicht für die Studierenden. Die Art und Umsetzung der Betreuung der Studierenden wurde den Lehrpersonen überlassen und in der Regel den jeweiligen Sprachgruppen nach getrennt vorgenommen.

Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchte LV fand alle zwei Wochen in geblockter Form (Unterrichtseinheiten von je 180 Minuten) und von der Umsetzung her weitestgehend nach im nächsten Kapitel beschriebenen Prozedere zur Durchführung von

Rollenspielen statt. Die Übungseinheiten bestanden aus Vorträgen in den Sprachen Deutsch, Italienisch und Ungarisch, welche die Studierenden selbst vorbereiteten und vortrugen. Nähere Einblicke zur Durchführung der LV können an späterer Stelle in Kapitel 4.2 gewonnen werden.

2.3 Die szenische Darstellung als didaktischer Ansatz

Das Rollenspiel als Lehrmethode stammt ursprünglich aus der Psychotherapie und wird mittlerweile in vielen Bereichen eingesetzt – so z. B. auch im Dolmetschunterricht. Genau genommen entstammt das Konzept dem Psychodrama nach Moreno (1964), das vor allem für die psychotherapeutische Behandlung eingesetzt wurde. Die Kernelemente des Psychodramas umfassen primär die Techniken des Rollentauschs und des Spiegels, wobei bei ersterem die Akteur*innen eine intensive Auseinandersetzung mit Erlebnisperspektiven und Betrachtungsweisen durchleben, die an die Perspektive des Individuums gebunden sind. Dadurch wird die Bereitschaft gefördert, die eigene Perspektive immer wieder aufs Neue in unterschiedlichen Situationen und Rollen anzuwenden (vgl. Kadrić 2011: 69).

Diese grundlegenden Ansätze des Psychodramas spiegeln sich auch teilweise in den weiterentwickelten Ansätzen des szenischen Spiels wider, wobei es keinen allgemeingültigen Theorierahmen für verschiedene Disziplinen gibt. Die Disziplinen ziehen die für die eigene Praxis relevanten Aspekte heraus und legen sie unter Berücksichtigung der eigenen Normen und Konventionen aus. Grundlegend bei der szenischen Darstellung ist eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen – sowohl mit Körper und Geist als auch in Bezug auf soziale und kommunikative Bedürfnisse. Es setzt eine Kombination aus Denken und Fühlen voraus, die den rationalen Verstand benötigt, um in einem emotionalen Umfeld zu funktionieren. Dadurch ergänzen sich die handelnde kognitive und emotionale Seite des Lernprozesses und bilden eine ganzheitliche Lernsituation (vgl. Kadrić 2011: 70).

Viele Berufsgruppen – darunter auch der Dolmetschberuf – bedienen sich eigener Grundsätze und Normen, die bestimmen, wie dieser ordnungsgemäß ausgeübt werden soll. Beim Dolmetschen nimmt insbesondere die Verantwortung für die Wahrung der Interessen aller Beteiligten in einer kommunikativen Situation eine sehr wichtige Rolle ein. Dieses Prinzip gehört zur Berufsethik, wurde von anderen anerkannten Berufen übernommen und spiegelt die Annahme idealistischer Bedingungen wider. Wenn Normen

in Codizes festgelegt werden, sollte davon ausgegangen werden, dass sich Dolmetscher*innen ihrer zumindest implizit bewusst sein sollten. Diese ethischen Wertvorstellungen stellen sehr hohe Anforderungen an Dolmetscher*innen und setzen voraus, dass ihre Handlungen zu einem allgemeinen Gebot werden. Dadurch soll eine Instrumentalisierung des Dolmetschers/der Dolmetscher*in verhindert werden. Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, bei denen die Anforderungen von Politik und Wirtschaft im Vordergrund stehen und so zunehmend politische und marktwirtschaftliche Werte in moralische Werte umwandeln, gewinnen immer mehr an Bedeutung (vgl. Cirillo/Niemants 2017: 277) und sollten meiner Ansicht nach unbedingt auch im Rahmen der Ausbildung zum/zur Dialogdolmetscher*in stets mitberücksichtigt werden.

Die szenische Darstellung bietet einen sicheren Rahmen für das Üben innerhalb verschiedener Settings, wobei durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Rollen unter anderem Normen und Grundsätze von Berufspraktiken nachgestellt und gefestigt werden können. Das erscheint nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Verhaltensweisen als Dolmetscher*in von Vorteil, sondern auch um letztendlich den Anforderungen des Arbeitsmarkts entsprechen zu können.

2.3.1 Das Rollenspiel in der Dialogdolmetschausbildung

Nach Cirillo/Niemants (2017) ist der wichtigste Aspekt des Rollenspiels die Festlegung der Spielregeln. Hier kommen Aspekte wie die Definition eines konkreten Szenarios, gut beschriebene Rollen und klar definierte Bewertungskriterien wesentlich zum Tragen. Ein Rollenspiel orientiert sich in der Regel an einem einzigen vordefinierten Abschnitt einer Situation und deckt nicht die gesamte kommunikative Situation ab. Bei erfolgreicher Durchführung gelangt man zum nächsten didaktischen Schritt, nämlich der Simulation gesamter kommunikativer Situationen. Dabei können verschiedene Arten und Techniken des Dolmetschens geübt werden: Konsektiv-, Flüster-, Simultan- und Vom-Blatt-Dolmetschen. Man könnte diese Simulation als eine Art „Generalprobe“ ansehen, wobei das volle Potential des Rollenspiels als didaktisches Werkzeug genutzt wird. Die Szenarien sollten sich idealerweise an den Erfahrungen der Beteiligten orientieren, da diese dem Rollenspiel Authentizität und Glaubwürdigkeit verleihen und dadurch besonders gut geeignet sind. Dabei ist zu beachten, dass selbst kurze Szenarien oft ausreichen, um den Zweck der Übung zu erfüllen. Im Mittelpunkt der Aktivität sollte nicht das Lernen einer bestimmten Rolle stehen, sondern die Analyse und Auseinandersetzung

mit verschiedenen Verhaltensweisen und Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Cirillo/Niemants 2017: 281f.).

Als Übungswerkzeug für den Unterricht stellte das Rollenspiel die gängige Lehrmethode für die untersuchte LV dar, da es Studierenden u. a. erlaubt, von Anfang an unterschiedlichste Kommunikationssituationen und Settings nachzustellen und dabei verschiedene Dolmetschmodi oder Sprachkombinationen zu üben. Das Konzept des Rollenspiels stellt ein ideales Übungswerkzeug bei der Ausbildung zum Dolmetscher/zur Dolmetscherin dar. Auf welchen Elementen eine erfolgreiche Durchführung beruht, soll in den nachfolgenden Unterkapiteln dargestellt werden.

2.3.2 Planung und Zielsetzung

Rollenspiele im Unterricht sollten ein konkretes Ziel verfolgen, wobei der Fokus auf zahlreiche Aspekte, die beobachtet bzw. geübt oder erlernt werden sollen, gelegt werden muss. Der beobachteten LV Dialogdolmetschen I gingen den Unterrichtseinheiten stets Informationen seitens der Lehrpersonen bezüglich eines vordefinierten Settings oder Themas voraus. Diese Informationen beinhalteten überwiegend einen (skizzierten) Verlauf oder gaben Aufschluss zum anzuwendenden Dolmetschmodus, dem Setting, den Gruppeneinteilungen und der erforderlichen Vorbereitung seitens der Studierenden.

Weitere Überlegungen, die auf jeden Fall vor Abhalten eines Rollenspiels angestellt werden müssen, betreffen mögliche Probleme wie z. B. die Einleitung (vgl. Metzger 2005: 101), ethisches Verhalten, das Bewusstsein über kulturelle Aspekte, Terminologie (vgl. Downing/Helms Tillery 1992: 35), den Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen (vgl. Corsellis 2005: 164), der Fehlerkorrektur (vgl. Apfelbaum 2007: 54), dem Register und der Genauigkeit (vgl. Porter Ladousse 1987: 9). Nach Pollitt/Haddon (2005: 193) spielt auch das Wissen darüber, wann ergänzende Fragen oder Erklärungen beigelegt werden müssen, welche Wiedergabeform (erste bzw. dritte Person), aber auch das Dolmetschen von schlechten Nachrichten im Krankenhaus (vgl. Valero-Garcés 2008: 179) eine wesentliche Rolle.

All diese Überlegungen bilden lediglich Beispiele aus einer langen Liste an Möglichkeiten ab und müssen vorab durch die Lehrpersonen angestellt werden, um so das Niveau an die Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer*innen anpassen zu können. Nur so erscheint eine möglichst effiziente Nachbearbeitung des durchgeführten Rollenspiels als gewährleistet.

2.3.3 Dauer und Setting

Im Zusammenhang mit der Dauer empfehlen Apfelbaum (1997) und Metzger (2000) zwischen fünf und dreißig Minuten (vgl. Apfelbaum 1997: 227; Metzger 2000: 101). Hinsichtlich der Wahl des Settings können kaum Grenzen festgelegt werden. Zum Übungszweck kommen Dolmetschsituationen in Krankenhäusern (z. B. Arzt-Patient*innen-Gespräch), bei Gerichtsverhandlungen oder zu wirtschaftlichen Themen in Frage (vgl. Metzger 2000: 98). Im Unterricht können außerdem für Studierende Situationen aufkommen, die eine Auseinandersetzung mit Alltags- und Fachgesprächen sowie Kenntnisse darüber erfordern (vgl. Apfelbaum 1997: 273).

2.3.4 Gruppengröße und Dolmetschtechnik

Obwohl in der Literatur durchaus Angaben bezüglich der idealen Anzahl an Teilnehmer*innen angeführt werden, haben Lehrpersonen in der Realität keinen Einfluss auf die tatsächliche Gesamtanzahl der Studierenden am Unterricht. Dennoch spricht Kautz (2002) in diesem Zusammenhang im Allgemeinen von einer geeigneten Anzahl von drei bis vier Übenden (vgl. Kautz 2002: 534), wobei eine genauere Aufteilung der Kommunikationsteilnehmer*innen des Rollenspiels vorgenommen werden muss – nämlich zwischen den Sprecher*innen A und B sowie dem/der Teilnehmer*in D als Dolmetscher*in. Im Falle von Vierer-Gruppen würde der/die vierte Teilnehmer*in eine beobachtende Rolle einnehmen, um am Ende des Rollenspiels auf die erbrachte Leistung einzugehen. Wenn eine Übungssituation hingegen vor der gesamten Gruppe mit mehr als vier Teilnehmer*innen stattfindet, werden alle anderen Teilnehmenden zu Beobachtenden (vgl. Zimman 1994: 223). Während der Übungssituation können auch verschiedene Varianten wie Telefon- und Videodolmetschen geübt werden. Dabei kann wahlweise mit oder ohne Notizen gearbeitet werden (vgl. Metzger 2000: 98). Es bietet sich an, dass Studierende dazu aufgefordert werden, ein Protokoll bzw. eine Mitschrift zum gesamten Rollenspiel zu verfassen, um es nach der Ausführung wiedergeben zu können (vgl. Kautz 2002: 534).

2.3.5 Vor- und Nachbearbeitung

Aus der Literatur lassen sich sehr viele Möglichkeiten ableiten, wie sich Studierende auf ein Rollenspiel vorbereiten können. Grundsätzlich sind Lehrpersonen keine Grenzen

gesetzt, wenn es darum geht, Vorgaben zu den Mitteln zu geben. Dennoch können sich diese Optionen in Dauer und Aufwand maßgeblich voneinander unterscheiden.

Als erste Vorbereitungsmöglichkeiten bieten sich laut Bahadir (2010) beispielsweise Stimm- und Gedächtnistrainings gut an (vgl. Bahadir 2010: 114). Hinsichtlich der direkten Vorbereitung auf das jeweilige Rollenspiel kann auf eine Vielzahl an Methoden zurückgegriffen werden: das Verfassen von Skripten mit Improvisationsmöglichkeiten (vgl. Hale 2007: 171), die Vorgabe des Szenarios (Info ergeht entweder an alle oder nur an die nicht dolmetschenden Rollen), die Vergabe eines Themas, zu welchem im Vorfeld ein Glossar als Hausaufgabe erstellt werden soll (vgl. Kautz 2002: 533) oder – sofern es das Szenario erfordert – Gruppenarbeiten (vgl. Bahadir 2010: 175). Es können auch Vorbereitungszeiten gewährt (vgl. Metzger 2000:100) oder Vorübungen in Kleingruppen durchgeführt werden (vgl. Kautz 2002:533). Jedenfalls bietet sich eine Vielzahl an Möglichkeiten an, wie sich Studierende effektiv im Vorhinein auf ein Rollenspiel vorbereiten können – welche Variante die beste ist, muss im Einzelfall bewertet werden.

Betrachtet man die Nachbearbeitung eines Rollenspiels, ist der Fokus nach Kautz (2002) auf folgende Kriterien zu legen: inhaltliche (Vollständigkeit, Kohärenz, Verhältnis Redundanz/Relevanz, kommunikative Absicht erkennen) und sprachliche Qualität (Konkretheit, Tempo, Artikulation, Betonung), der Einsatz nonverbaler Mittel (Blickkontakt, Haltung, Gestik, Mimik), der Zeitaufwand, das professionelle Verhalten, das Sprecher*innenverhalten bei Irrtümern, die Positionierung/Einbeziehung der eigenen Person in die Kommunikationssituation und das Verhalten bei Korrekturen der Dolmetschung durch andere Beteiligte – auch bei etwaigen ungerechtfertigten Korrekturen (vgl. Kautz 2002: 410).

Ebenfalls im Rahmen der Nachbearbeitung nimmt die kritische Selbst- und Fremdanalyse durch Studierende eine wichtige Rolle ein, um einerseits zu lernen, wie Feedback zu geben ist, und andererseits, um dieses auch anzunehmen (vgl. Schweda Nicholson 1994:212). Der Feedbackprozess kann im Rahmen einer Diskussion nach absolvierten Rollenspielen durchgeführt werden (vgl. Bahadir 2010: 181), was in der Regel auch bei der beobachteten LV stattfand.

Zur Eröffnung der Auseinandersetzung sollten Teilnehmende gefragt werden, welche Aspekte gut umgesetzt wurden, welche eventuell Probleme verursacht haben und wie auf diese reagiert wurde, gefolgt von einer offenen Diskussion mit der gesamten Gruppe (vgl. Metzger 2000: 102f.). Im Anschluss dazu sollte auf Lösungsmaßnahmen eingegangen werden, sollten sich in Zukunft ähnliche Situationen ergeben (vgl. Hale 2007: 188).

3 Feedback und Beurteilung in der Ausbildung

3.1 Feedback und Evaluierung

Unter Feedback im Unterricht versteht man, „dass sich zwei oder mehrere Personen in methodisch strukturierten Rückmeldungen und Gesprächen, Erfahrungen mit Aufgaben und Lernprozessen mitteilen, um daraus für eine gemeinsame Weiterentwicklung des Lernens, des Lehrens und gegebenenfalls der schulischen Bedingungen zu lernen“ (Bastian 2014: 1). Diese Definition trifft auch auf den für diese Arbeit gebrauchten Feedback-Begriff zu, wobei innerhalb der Fachliteratur verschiedene Arten mit grundsätzlichen Unterschieden hinsichtlich der Anwendung, den Hintergründen etc. gefunden werden können. Fowler (2007) zum Beispiel behauptet, dass Feedbackgeben wichtige Fähigkeiten umfasst, die Studierenden dabei helfen, sich sowohl im Studium als auch später im Berufsleben weiterzuentwickeln (vgl. Fowler 2007: 255).

Laut Sadler (1989) besteht eine wesentliche Voraussetzung zur Leistungsverbesserung im Rahmen der Ausbildung darin, dass Studierende ihr Qualitätskonzept möglichst dem der Lehrenden anpassen müssen. Studierende sollen in der Lage sein, die Qualität dessen, was von ihnen in der Übungssituation produziert wird, selbst kontinuierlich zu überwachen. Dadurch sollen sie über ein Repertoire an alternativen Schritten oder Strategien verfügen, auf die sie zu jedem beliebigen Zeitpunkt zurückgreifen können (vgl. Sadler 1989: 121).

Am effektivsten erweist sich Feedback also dann, wenn das gewünschte Lernziel im Vorhinein konkretisiert wird. Es müssen Anhaltspunkte über den aktuellen Leistungsstand und Verbesserungshinweise von dem/der Lehrenden zur Überbrückung dieser beiden Aspekte, nämlich der Selbstbewertung und der Anpassung der Leistung an diese, gegeben werden. Daraus folgt: je mehr Feedback Studierende erhalten, umso besser, und dafür bieten sich idealerweise Selbstevaluierung und Peer-Assessment an (vgl. Black/William 1998: 6).

3.1.1 Evaluierung

Die Grundbedeutung des Verbs „evaluieren“ wird im Duden (2007) mit „sach- und fachgerecht beurteilen, bewerten“ definiert und entspricht von der Grundbedeutung auch dem benutzten Evaluierungsbegriff in dieser Arbeit. Innerhalb der Literatur wird zwischen verschiedenen Arten der Evaluierung unterschieden (Sadler 1989; Fowler 2007). Da Feedback ein wesentliches Instrument im Unterricht darstellt, ist es von

Bedeutung, die verschiedenen Formen der Evaluierung zu kennen und voneinander zu unterscheiden. Die zwei wichtigsten sind die summative und formative Beurteilung (vgl. Goethe-Institut 2021).

Bei der summativen Beurteilung befassen sich Lehrende laut Sadler (1989) mit der Feststellung des gesamten Leistungsstandes von Studierenden und zielt auf die Auswertung am Ende der Lehrveranstaltung ab. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die positive Absolvierung von Abschlussprüfungen von Bedeutung. Die Beurteilung erfolgt im Wesentlichen passiv und hat in der Regel keine Auswirkungen auf das unmittelbare Lernergebnis. Hierbei wird mithilfe von Abschlusstests der Leistungsstand beurteilt, doch stellt dieser Ansatz nach Niska (1998) kein angemessenes Werkzeug für die Ausbildung von Dolmetscher*innen dar, da der Fokus mehr auf der Ausbildung selbst liegen sollte. Fowler (2007) bestätigt diese Position, bekräftigt aber, dass Abschlussbeurteilungen notwendig sind, um die Fähigkeiten von Dolmetscher*innen am Ende einer LV mit einer Endnote bewerten zu können. Dolmetscher*innen entwickeln jedoch ihre Kompetenzen in erster Linie im Rahmen der formativen Beurteilung. Bei der formativen Beurteilung hingegen steht primär die Frage im Vordergrund, wie die qualitativen Beurteilungen von Studierenden (z.B. Leistungen und Aufgaben) generiert und dazu genutzt werden können, die Kompetenzen der Studierenden zu verbessern. Das soll dadurch gelingen, indem eine Brücke zwischen willkürlichen bzw. ineffizienten Beurteilungen und Versuchs- und Fehlerkulturlernen geschaffen wird (vgl. Sadler 1989: 120). Nach Fowler (2007) bietet sich dank Peer-Assessment folgende Alternative an:

The tutor, who may also be responsible for devising the criteria, may carry out the assessment. Alternatively the students can practice on each other, using student-devised criteria (peer assessment) and upon themselves (self-assessment) (vgl. Fowler 2007: 253).

Bostock (2000) führt im Hinblick auf die Evaluierung aus, dass Peer-Assessment und Selbstevaluierung meistens im direkten Zusammenhang erforscht werden, da sich Peer-Assessment ebenfalls positiv auf die Selbstevaluierung auswirkt. Auch Brown/Rust/Gibbs (1994) stellen fest, dass Peer-Assessment und Selbstevaluierung den Lernenden dabei helfen, die Fähigkeit zur Urteilsbildung weiterzuentwickeln, was eine notwendige Fähigkeit für Studium und Berufsleben darstellt. Der wichtigste Schnittpunkt dabei besteht darin, dass Studierende durch die Bewertung fremder Leistungen auch Einblicke in die eigene Leistung gewinnen. Grundlegende Voraussetzung dabei ist jedoch, dass Peer-Assessment in einem von Vertrauen geprägten Umfeld ausgeübt werden kann,

welches besonders durch unterschiedliche Gruppenaufgaben und Zusammenarbeit gefördert wird (vgl. Spiller 2012: 12ff.).

In Bezug auf die Dialogdolmetschausbildung heben Cirillo/Niemants (2017) den Umstand hervor, dass bei der Evaluierung nicht die Fehlerfindung und -analyse im Mittelpunkt stehen. Die Aufmerksamkeit sollte vor allem auf die positiven Aspekte gelenkt werden. Hauptziel der Evaluierung ist es, erlernte Rollen und konditioniertes Verhalten zu identifizieren und kreativ zu untersuchen. Die Evaluierung wird einfacher, wenn sich die Studierenden vorher darauf einigen, bestimmte Aspekte des Dolmetschens besonders zu beachten und sich Notizen zu machen. Dabei ist die Dokumentation eines Szenarios sehr wichtig, da sich die Studierenden möglicherweise an Teile einer Szene jeweils anders erinnern. Der Aufbau der Evaluierung ist flexibel und orientiert sich nicht nur am gesprochenen Wort, sondern auch an nonverbalen kommunikativen Elementen:

Communication of course is much wider than words and expressions; it includes the body, the time and space that surrounds each of us. [...] Language is not the manipulation of tongue, teeth, hard and soft palates ... Language is the whole body. When we express ourselves we use affective melodies, intonations, pauses, rhythms, gestures, facial expressions and physical movements. It is ‚I‘ who am speaking, both body and spirit. (Kiraly 2000: 175)

Auch nonverbale Elemente stellen einen unerlässlichen Aspekt jeder Kommunikationssituation dar. Wichtig ist, dass die Evaluierung eine gründliche Analyse der nonverbalen Aspekte wie Körpersprache und Raumverhalten beinhaltet. Der Schwerpunkt bei der Analyse der verbalen Komponente liegt auf der gesprochenen Sprache (Fachjargon vs. Alltagssprache, Register) und den Kategorien der Wiedergaben (vgl. Cirillo/Niemants 2017: 286ff.).

3.1.2 Selbstevaluierung

Grundsätzlich sind Selbstevaluierung und die daraus resultierende Fähigkeit, Urteile und Entscheidungen treffen zu können, wesentliche Aspekte des Lernprozesses. Dies, da einerseits festgestellt werden kann, worauf der Fokus gesetzt werden muss, und andererseits, da die Motivation zum weiteren Lernen erhöht wird (Eigenwahrnehmung). Zusätzlich werden Verantwortungsgefühl und Unabhängigkeit bei Studierenden gefördert. Dadurch wird von Kriterien, die von den Lehrenden vorgegeben und von den Studierenden kaum reflektiert werden, abgerückt. Dieser Wandel lässt sich auch innerhalb der Hochschulliteratur feststellen: der Fokus wird von der Tätigkeit der Lehrenden auf die

eigenständige Lerntätigkeit der Studierenden gelenkt – das Verständnis qualitativer Resultate in einem spezifischen Bereich wird dadurch vertieft (vgl. Spiller 2012: 4f.).

Auch nach Fowler (2007) wird bei der Selbstevaluierung an die eigene Wahrnehmung über den eigenen Lernprozess appelliert, wobei auf analytische und professionelle Weise auf die erbrachte Leistung eingegangen wird. Viele Studierende empfinden aus unterschiedlichen Gründen die Aufgabe, ihren Mitstudierenden mündliches oder schriftliches Feedback zu geben, als schwierig. Das ist häufig auf mangelndes Selbstwertgefühl oder falsche Selbstwahrnehmung zurückzuführen. Aus diesem Grund müssen Lehrpersonen den Evaluierungsprozess stets begleiten, damit jederzeit der Lernerfolg verdeutlicht und nachgewiesen werden kann – mit dem Ziel, diesen zu fördern. Damit Studierende korrekte Selbstevaluierung durchführen und konstruktive Erkenntnisse gewinnen können, müssen Lehrpersonen vorerst konkrete Rahmenbedingungen schaffen. Dies gelingt am besten dadurch, dass gleich zu Beginn der Lehrveranstaltung Kriterien festgelegt werden, welche den Studierenden während der Lehrveranstaltung als Orientierung und Leitfaden dienen (vgl. Fowler 2007: 254).

Laut Boud (1995) liegen allen Evaluierungsprozessen, darunter auch der Selbstevaluierung, zwei wesentliche Kernpunkte zugrunde: Entscheidungen über die erwarteten Leistungsnormen zu treffen und anschließend die Qualität der Leistung in Bezug auf diese Normen zu beurteilen. Selbstevaluierung zielt insbesondere darauf ab, das formative Lernen zu fördern:

Self-assessment is a process of formative assessment during which students reflect on and evaluate the quality of their work and their learning, judge the degree to which they reflect explicitly stated goals or criteria, identify strengths and weaknesses in their work, and revise accordingly. (Andrade/Du 2007: 160)

Boud (1995) kommt in diesem Zusammenhang zur Schlussfolgerung, dass Studierende erst zur Erkenntnis gelangen müssen, dass sie selbst – und nicht andere – durch ihre Lernbemühungen zufriedengestellt werden müssen.

Damit Selbstevaluierungsprozesse durchgeführt werden können, hat also vorher ein intensiver Austausch über die Thematik stattzufinden, und zwar zur Auseinandersetzung mit grundlegenden Annahmen und Prinzipien. Es muss auf das Konzept eingegangen und dieses durch praktische Übungsmöglichkeiten ergänzt werden. Es hat sich auch als zielführend erwiesen, auf Beispiele und Modelle aus der Praxis zur Unterstützung zurückzugreifen (vgl. Spiller 2012: 6).

Boud (1995) stellt allerdings fest, dass die Art und Weise, in der Selbstevaluierung im Unterricht umgesetzt wird, der Akzeptanz seitens der Studierenden bedarf und führt folgende Themen an, die dabei unbedingt zu berücksichtigen wären:

- Logische Grundprinzipien: Ziele einer solchen Aktivität müssen klar definiert sein.
- Explizite Vorgehensweise: Studierende müssen wissen, was von ihnen erwartet wird.
- Sichere Umgebung: Studierende sollen das Gefühl haben, ehrlich sein zu dürfen, ohne dass Informationen gegen sie benutzt werden.
- Vertrauen: Studierende haben sich untereinander zu respektieren, wobei Schummeln und geheime Einverständnisse aufgedeckt und nicht unterstützt werden dürfen.

Optimale Voraussetzung ist es, Studierende in den Prozess der Festlegung der Beurteilungskriterien miteinzubeziehen und ihnen die anzustrebenden Normen für die praktische Umsetzung zu erklären. Zur Vertiefung ihrer Fähigkeiten können sie ihre Fortschritte stets überwachen, basierend auf den festgelegten und nachvollziehbaren Kriterien (vgl. Spiller 2012: 6).

Die nachfolgende Tabelle führt die wesentlichsten Eigenschaften nach Boud (1995) von gut und schlecht durchgeführten Selbstevaluierungsvorgängen an²:

² Anmerkung des Autors: Tabelle aus dem Englischen übersetzt.

Tabelle 1: Merkmale guter und schlechter Umsetzung von Selbstevaluierungsprozessen
(vgl. Boud 1995: 208f.)

Umsetzung Selbstevaluierung (SE)	
GUT	SCHLECHT
Grund der Einführung von SE-Prozessen ist die Förderung des Lernprozesses	Die Einführung dient ausschließlich der Erfüllung institutioneller oder anderer externer Anforderungen
Eine klare Basis wird geschaffen und es besteht die Möglichkeit, allfällige Fragen mit den Studierenden zu besprechen	SE wird als reiner Bestandteil von Kursanforderungen behandelt
Vor der Einführung werden die Sichtweisen der Studierenden auf den Prozess berücksichtigt	Prozesse, die anderswo zu funktionieren scheinen, werden ohne Anpassung eingeführt
Studierende sind an der Festlegung von Kriterien beteiligt	Studierende arbeiten mit Kriterien, die ausschließlich von anderen bestimmt werden
Studierende spielen eine direkte Rolle und haben Einfluss auf den Prozess	Der Prozess wird den Studierenden vorgeschrieben
Für jede Phase des Prozesses werden Richtlinien erstellt	Beurteilungen werden eher nach Eindrücken vorgenommen
Die Studierenden lernen über ein spezifisches Thema mittels SE, welche sie mit diesem Thema konfrontiert	SE wird nur für scheinbar allgemeine Lernprozesse wie z. B. Kommunikationsfähigkeiten verwendet
Studierende sind daran beteiligt, Verständnis und Urteilsvermögen auf qualitative Weise auszudrücken	Beurteilungen werden auf Bewertungsskalen vorgenommen, wo jeder Punkt nicht explizit definiert wurde
Spezielle Beurteilungen mit Begründungen werden einbezogen	Allgemeine Beurteilungen unter Bezugnahme auf rechtfertigende Daten sind zulässig
Lernende sind in der Lage, Informationen aus dem Kontext und von anderen Beteiligten zu nutzen, um ihr Urteil zu fällen	Die Aktivitäten stützen sich nicht auf Daten, die in authentischen Umgebungen verfügbar sind
SE leistet einen wesentlichen Beitrag zur formellen Entscheidungsfindung	Die Ergebnisse werden formell nicht genutzt
Es ist eine von mehreren ergänzenden Strategien zur Förderung des selbstständigen und wechselseitigen Lernens	Es wird isoliert von anderen Strategien an ein bestehendes Thema herangeführt
Vorgehensweisen bei SE prägen den gesamten Kurs	SE wird als Teil von Fächern mit niedrigem Status marginalisiert
Die Lehrpersonen sind bereit, die Kontrolle über die Beurteilung zu teilen und tun dies	Die Lehrpersonen bewahren die Kontrolle über alle Aspekte (manchmal trotz anderen Anscheins)

Qualitatives Peer Feedback wird als Teil des Prozesses verwendet	SE ist der quantitativen Bewertung durch Gleichrangige (Peers) untergeordnet
SE ist Teil eines Prozesses der Selbstdarstellung, in dem die Studierenden eine aktive Rolle spielen	Aufzeichnungen über Studierende werden ohne deren Einbringen erstellt
Aktivitäten werden im Einklang mit den Fähigkeiten der Studierenden zum Lernen, wie man lernt, eingeführt	Es wird eine einmalige Veranstaltung ohne Vorbereitung abgehalten
Auswirkungen der Forschung über Geschlechterunterschiede und Unterschiede im Präsentationsstil werden berücksichtigt	Es wird davon ausgegangen, dass die gewählte Strategie für alle gleichermaßen funktioniert
Der Prozess wird mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Förderung von Selbstbewertungsfähigkeiten führen	Die gewählte Übung bezieht sich nur auf die spezifischen Bedürfnisse des zu beurteilenden Themas
Daten zur Evaluierung werden gesammelt, um Leistungsfortschritte zu fördern und so einen Beitrag zum Lernprozess der Studierenden zu leisten	Die Evaluierung wird nicht berücksichtigt oder nicht verwendet

3.1.3 Peer-Assessment

Der Begriff „Peer-Assessment“ beschreibt eine eigene Form des Feedbacks, die sich in erster Linie auf die Bewertungen von Peers (Personen mit gleicher Rolle in einem bestimmten Kontext) bezieht. Dabei wird mithilfe des Feedbacks auf qualitative Aspekte von erbrachten Leistungen von Kolleg*innen bzw. Mitstudierenden eingegangen.

Nach Mowl (1996) zielt Peer-Assessment als eigene Bewertungsform hauptsächlich darauf ab, die Lernqualität zu verbessern und Lernende dort zu stärken, wo traditionelle Methoden nicht ihren Bedürfnissen gerecht werden. Laut Brown et al. (1994) gibt es hierbei verschiedene Möglichkeiten, wie Studierende den Bewertungsprozess mitbeeinflussen können: Im Rahmen der Gesamtbeurteilung von erbrachten Leistungen, bei der Festlegung von Kriterien oder bei der Feststellung von Lernfortschritten. Ein wesentlicher Vorteil von Peer-Assessment besteht laut Bostock (2000) darin, dass Studierenden das Gefühl vermittelt wird, Teil einer „community of scholarship“ zu sein (vgl. Bostock 2000: 1f.). Im Kontext der Hochschulbildung werden Studierende bei Peer-Assessment dazu aufgefordert, aktiv an einem wesentlichen Vorgang teilzunehmen, nämlich die Arbeit ihrer Kolleg*innen kritisch und konstruktiv zu beurteilen. Damit dies gelingen kann, ist es erforderlich, gute, professionelle Arbeitsweisen bei

Dolmetscher*innen zu fördern und zu festigen. Das kann durch Peer- und Selbstevaluierung gelingen (vgl. Fowler 2007: 255).

Beim Peer-Assessment müssen Studierende in der Regel ihren Kolleg*innen entweder Feedback oder Noten (oder beides) zu einem Produkt oder einer Leistung geben, und zwar auf Grundlage von Leistungskriterien für das jeweilige Produkt oder die Leistung, an deren Festlegung eventuell auch die Studierenden beteiligt waren (vgl. Falchikov 2007: 132). In Fällen, bei denen Peer-Assessment die Vergabe von Noten vorsieht, können oftmals unterschiedliche Schwierigkeiten auftreten (vgl. Spiller 2012: 10). Eine der zentralen Fragen im Zusammenhang mit Schwierigkeiten lautet, wie zuverlässig Bewertungen von Peers sind. Hierbei hat sich gezeigt, dass wissenschaftliche Vertreter in ihren Studien teilweise zu sehr unterschiedlichen Resultaten kommen. So stellen beispielsweise Penny/Grover (1996) fest, dass bei ihren Studierenden die Tendenz besteht, weniger Fehler zu erkennen, während Stefani (1994) zum Schluss kommt, dass Bewertungen von Studierenden mit den Bewertungen der Lehrpersonen vergleichbar, jedoch etwas unpräziser sind. Haaga (1993) hingegen kommt zur Erkenntnis, dass Studierende, die damit beauftragt wurden, anonymisiert untereinander Zeitschriftenmanuskripte zu überprüfen, zuverlässiger waren als professionelle Peers.

Falchikov (2007) vertritt neben anderen Forschenden die Meinung, dass Lernende zunächst Selbstbewusstsein erlangen müssen, um Peer-Assessment erfolgreich umsetzen zu können. Fortschritte können auch dadurch erreicht werden, indem man andere Unterrichtsübungen in den Prozess miteinbezieht und Studierende zu Gruppendiskussionen animiert. Aufbauend auf dieser Erkenntnis kann man beginnen, Peer-Assessment erfolgreich im Unterricht einzusetzen. Dabei muss jedenfalls sichergestellt sein, dass mit den Studierenden die Kriterien, die im Rahmen von Peer-Assessment-Vorgängen zur Anwendung gelangen, gründlich geklärt und ausdiskutiert bzw. in Kooperation mit ihnen ausgehandelt werden.

Spiller (2012) ist der Ansicht, dass Lehrpersonen, die die gesamte Macht im Rahmen der Leistungsevaluierung für sich beanspruchen und sämtliche Entscheidungen selbst treffen, das Potential für Leistungsfortschritte bei Lernenden nicht gänzlich zur Entfaltung kommen lassen. Um Studierenden das Konzept von Peer-Feedback näherzubringen, lässt sich eine einfache Vorgehensweise anwenden. Diese sieht vor, dass Studierende am Ende einer Unterrichtseinheit ihre Notizen austauschen und man sie zu einer Diskussion über wahrgenommene Mängel und Verständnisunterschiede animiert. Es erweist sich als besonders vorteilhaft, wenn Studierende wiederholt zur Durchführung dieser Prozedere

aufgefordert werden, denn so gewöhnen sie sich an Diskussionen über erbrachte Leistungen. Außerdem wird durch diese Vorgehensweise ein konstruktives Umfeld geschaffen und das allgemeine Verständnis über Lehrinhalte verbessert. Eine sehr gängige Praxis zur Umsetzung von Peer Feedback besteht darin, dass Studierende Musterkonzepte für einen einzelnen Bereich der Bewertung entwerfen und in den Unterricht mitnehmen. In Kleingruppen werden Kopien dieser Musterkonzepte behandelt und bearbeitet sowie Kriterien für Feedback bereits im Vorfeld diskutiert und ausgehandelt. Danach geben Studierende abwechselnd mündliches Feedback an ihre Mitstudierenden, Kommentare und Notizen zum Muster werden schriftlich festgehalten und den Autor*innen gegeben (vgl. Spiller 2012: 13f.).

Spiller (2012) führt außerdem eine interessante Studie von Lockhart/Ng (1995) an, bei der eine Kategorisierung von Feedback unter Studierenden im Rahmen der Didaktik geboten wird. Diese unterscheidet vier verschiedene Formen, wie Studierende untereinander interagieren. Dabei gibt es den/die autoritäre/n Leser*in (setzt Schwerpunkt auf Fehler und Mängel), den/die interpretative/n Leser*in (möchte Ideen diskutieren, die beim Lesen auftreten), den/die Korrekturleser*in sowie den/die kooperative/n Leser*in. Bei Korrekturleser*innen und kooperativen Leser*innen steht die Verbesserung des Schreibstils im Mittelpunkt und diese erweisen sich deshalb als besonders gut geeignet, da sie darauf abzielen, den/die Verfasser*in dabei zu unterstützen, die eigenen Intentionen besser auszudrücken und zu formulieren (vgl. Spiller 2012: 14f.). Eine Auseinandersetzung mit diesen vier unterschiedlichen Kategorien erscheint besonders vorteilhaft, um Studierenden bei der Formulierung effizienterer Fragen, die im Rahmen des Peer-Feedbackprozesses gestellt werden könnten, zu unterstützen.

Ein wesentlicher Punkt, der laut Falchikov (2007) im Zusammenhang mit dem Potential von Peer Feedback zu beachten ist, ist die Tatsache, dass im Rahmen von Peer-Assessment das Ungleichgewicht zwischen Lehrpersonen und Studierenden reduziert und somit der Status der Studierenden im Lernprozess gestärkt wird. Das soll die Studierenden dazu ermutigen, eigene Ideen zu präzisieren, zu überprüfen und zu überarbeiten. Langfristig betrachtet wirkt sich Feedback auch positiv auf den formativen Lernprozess aus, da Studierende lernen, Feedback zu geben und zu erhalten – ein wichtiger Vorgang, der in den meisten Arbeitskontexten von Bedeutung ist. Durch Kommentare und Feedback während des Beurteilungsprozesses wird man im Rahmen der Lerngemeinschaft dazu ermutigt, aktiv zuzuhören, zu experimentieren und die Normen der Lerngemeinschaft zu internalisieren (vgl. Spiller 2012: 10ff.).

Falchikov (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚community of practice‘ (Falchikov 2007: 129), die darauf abzielt, dass Mitglieder der Gemeinschaft lernen, ihre eigenen Praktiken zu bestimmen und zu strukturieren und Identitäten in Bezug auf diese Gemeinschaften zu konstruieren.

Brown/Rust/Gibbs (1994) und Zariski (1996) führen einige potentielle Vorteile an, die bei der Anwendung von Peer-Assessment im Unterricht zu folgenden Resultaten führen können:

- Ein Gefühl der Verantwortung für den Bewertungsprozess wird vermittelt bzw. die Motivation gesteigert
- Die Eigenverantwortung der Studierenden für ihren persönlichen Lernprozess wird gefördert
- Beurteilungen werden als Teil des Lernprozesses begriffen, um Fehler als Chance statt als Versagen wahrzunehmen
- Für das lebenslange Lernen erforderliche transferierbare Fähigkeiten werden trainiert, insbesondere die Bewertungskompetenz
- Fremde Bewertungen werden genutzt, um ein Modell für die Selbstbewertung des persönlichen Lernprozesses zu schaffen
- Tiefgründiges statt oberflächliches Lernen wird vermittelt

Im Grunde werden Studierende mithilfe des Peer-Assessments dabei unterstützt, ihre eigenen und die Leistungen ihrer Mitstudierenden realitätsgetreuer zu bewerten. Das hat zur Folge, dass sie dazu ermutigt werden, sich nicht nur stets auf die Bewertung „von oben“ – also von einer Lehrperson – verlassen zu müssen.

Laut Fowler (2007) hat sich jedoch gezeigt, dass Studierende, die dazu aufgefordert werden, die eigene Leistung oder die anderer zu bewerten, diese Aufgabe oftmals als problematisch empfinden. Häufig führen sie als Grund dafür das Fehlen von Analyseinstrumenten an, die sie für Beurteilungen benötigen. Dabei ist sie der Meinung, dass Bewertungen im Rahmen des Unterrichts nicht genug Wichtigkeit beigemessen werden kann, da diese Bewertungen nämlich während der Ausbildung insbesondere dabei helfen, festzustellen, inwieweit Lernende eine Reihe spezifischer Kriterien erfüllen. Bewertungen innerhalb des Unterrichts erfolgen meist Top-Down, also von Lehrpersonen an Studierende, und bilden in weiterer Folge auch die für die positive Absolvierung der Lehrveranstaltung relevanten Beurteilungskriterien. In diesem Zusammenhang führt Fowler (2007) weiter aus, dass Studierende noch vor einer Auseinandersetzung mit den Vorgehensweisen und Anwendungsformen von Peer-Assessment erst über ein

grundlegendes Verständnis von den Hintergründen von Dolmetschprozessen verfügen sollten. Studierende müssen also erstmal ein Verständnis dafür entwickelt haben, dass im Dolmetschprozess in erster Linie Konzepte und Ideen von einer Sprache in die andere transferiert werden müssen, und nicht allein Worte. Des Weiteren hat dem Prozess des Dolmetschens eine eingehende Analyse folgender Kernpunkte vorauszugehen, nämlich der Beziehung zwischen Dolmetscher*in, Dienstanbieter*in und -nutzer*innen in einer konkreten Situation sowie der Auswirkungen verschiedener Dolmetschmodi und der „Codes of Practice“. Auch auf praktischer Ebene müssen Konzepte wie beispielsweise Interventionen untersucht und verstanden worden sein. Einige Dolmetscher*innen in Ausbildung werden noch keine Erfahrung mit Beurteilungskriterien gemacht haben und profitieren somit besonders von den vorgegebenen Kriterien der Lehrpersonen. Das soll ihnen zu einem späteren Zeitpunkt dabei helfen, eigene Kriterien zu entwickeln und umsetzen zu können. Diese von Lehrpersonen vorgefertigten und offengelegten Bewertungskriterien dienen somit als Maßstab, um die eigene erbrachte Leistung besser einschätzen zu können. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Studierende zunächst darin unterrichtet werden, wie mündliches und geschriebenes Feedback an Mitstudierende gegeben wird. Auf Erfahrungswerten basierend hat sich gezeigt, dass Studierende mehr auf negative Aspekte eingehen und somit das Positive vernachlässigen. Wichtig jedoch wäre dabei, dass sie Feedback als etwas Positives wahrnehmen – etwas, das nicht gelingen wird, wenn Mitstudierende ausschließlich auf begangenen Fehlern verharren. Zielführender für die Ausbildung ist es, Kritik auf positive Weise zu vermitteln, damit Fehler als Chance anstatt als Versagen empfunden werden. Für Studierende bedeutet das, dass sie zunächst die Grundüberlegung begreifen müssen, dass das Erstellen von Selbst- und Fremdbewertungen in direktem Zusammenhang steht. Gegebenenfalls müssen sie darin unterrichtet werden, wie Bewertungskriterien festgelegt und auf die Leistung der anderen angewandt werden (vgl. Fowler 2007: 254f.).

3.2 Feedback: Die Studie von Cartney (2010)

In ihrer Fallstudie, die basierend auf den Prinzipien der Aktionsforschung durchgeführt wurde, setzt sich Cartney (2010) mit dem Potenzial von Peer-Assessment als Mittel zur Nutzung und Umsetzung von erhaltenem Feedback auseinander. Um den Dialog über diese Bewertungsform zu ermöglichen, wurde an ihrer Fakultät eine Fokusgruppe mit Studierenden des BA-Studiums Soziologie im ersten Jahr bestimmt, um ihre Erfahrungen mit dem formativen Bewertungsprozess – wie in Kapitel 3.1.1 behandelt – zu untersuchen

und um festzustellen, wie sich dieser deren Meinung nach auf den Lernprozess auswirkt. Für die Untersuchung wurden 10 von insgesamt 45 Studierenden um ihre freiwillige Teilnahme an der Fokusgruppe gebeten, wobei zugesichert wurde, dass eine Teilnahme keine Auswirkungen auf die persönlichen Ergebnisse im Unterricht haben würde. Das Ziel der Befragungen war es, detaillierte Erkenntnisse darüber zu generieren, wie sie die für das Unterrichtsmodul erforderliche Bewertungsaufgabe erlebt haben. Die Teilnehmer*innen wurden darüber informiert, dass Tonbandaufnahmen (welche danach transkribiert wurden) aufgezeichnet und die Inhalte für einen Artikel verwendet werden würden. Anschließend wurden die Daten analysiert, woraus sich eine Reihe von Schlüsselthemen ergab, die in weiterer Folge genauer behandelt wurden (vgl. Cartney 2010: 554).

Cartney (2010) weist auf den Umstand hin, dass innerhalb der Fachliteratur zunehmend die Kluft zwischen dem Feedback, das den Studierenden gegeben wird, und dem Feedback, das die Studierenden tatsächlich nutzen, aufgezeigt wird. Aktuellere Erkenntnisse heben die Bedeutung emotionaler sowie kognitiver Aspekte beim Peer Learning hervor und sehen die Notwendigkeit eines tiefgreifenden kulturellen Wandels auf Studienprogrammebene. Forscher*innen sehen den Bewertungsprozess als soziales Konstrukt und betonen sowohl die Problematik als auch die Komplexität dahinter (vgl. Cartney 2010: 551).

Price (2005) greift diese Problematik auf und kommt zum Schluss, dass es sehr schwierig ist, Bewertungsstandards innerhalb des Lehrpersonals festzulegen, diese gemeinsam zu nutzen und anzuwenden. Oftmals sind konkrete Bewertungskriterien vorhanden, wobei diese aber nur einen Teil des Bewertungsprozesses darstellen. Die zunehmende Anzahl an Studien zur Thematik verdeutlicht, dass ein offener Dialog bezüglich des Bewertungsprozesses erforderlich ist. Studierende müssen in diesen Prozess miteinbezogen werden, um sie dabei zu unterstützen, erhaltenes Feedback auch umsetzen zu können (vgl. Cartney 2010: 551f.).

3.2.1 Angst vor Evaluierungsprozessen

Eine der interessantesten Erkenntnisse der Studie zeigt, dass eine der größten Sorgen allein mit der Aufgabe des Bewertens der Arbeiten von anderen Mitstudierenden zusammenhängt. Dieser Umstand zeigte sich auch bei zahlreichen anderen Studien, die auf das Problem hinweisen, dass Studierende große Schwierigkeiten mit Studierenden-Feedback haben: die Angst beim Feedbackgeben. Dieses Phänomen wird vielfach in der

Literatur beschrieben und wurde von zahlreichen Forscher*innen (siehe Xiao/Lucking 2008 & Lu/Bol 2007) eingehend behandelt.

Um diesen allgemein bestehenden Sorgen entgegenzuwirken, hat sich die Einteilung in kleinere Gruppen, wodurch eine engere Arbeitsbeziehung entstehen kann, als zielführend erwiesen. Diese Erkenntnis legt nahe, dass Studierende Gelegenheiten benötigen, in denen sie sich gegenseitig kritisches Feedback geben können, wie beispielsweise im Rahmen von Gruppenpräsentationen. In weiterer Folge lässt sich daraus schließen, dass kritisches Feedback erst dann als nützlicher Vorteil zur Unterstützung des Lernprozesses wahrgenommen werden kann, wenn eine umfassende Feedback-Kultur geschaffen wurde. Das bedeutet, dass es für Lehrende von Bedeutung ist, den Feedbackprozess zu begleiten, um sicherzustellen, dass effiziente Kritik die Studierenden tatsächlich erreicht und nicht aus dem Wunsch, Betroffene nicht zu verletzen, herausgefiltert wird:

I was very worried about what would happen if someone gave me an essay to read and it is, in my opinion, clearly rubbish.

I just wasn't looking forward to giving feedback to anybody. There was the danger that you didn't want to be too critical and become too generous because you don't want to upset people.

I thought who am I to give my opinion when I don't know if I can even do my own stuff.
(Cartney 2010: 555)

Im Gegensatz zu diesen negativen Empfindungen gab es auch Bekundungen zur Kooperationsbereitschaft seitens einiger Studierender:

I thought it would be great to see everybody else's presentation of their work and how they would manage to get over the introduction and things like that. (Cartney 2010: 555)

Um also den größtmöglichen Nutzen für den Lernprozess bewirken zu können, muss das Vertrauen in die eigenen kritischen Fähigkeiten gefestigt und gefördert werden. Dieses Vertrauen kann vor allem dann gestärkt werden, wenn Lehrpersonen neben ihrer qualitativen Überwachungsfunktion zusätzliches Feedback zum Feedbackprozess geben (vgl. Cartney 2010: 555). Viele Studierende nehmen jedoch auch die andere Richtung des Feedbackprozesses als beängstigend wahr:

It was a terrifying experience for me to give my work to someone else to look at – not one but four people – it was almost like oh God do I really want to hear this?

I can just about take criticism from teachers but to get it from peers as well. It was like it will stay with them for the rest of the time that I am with them and how are they going to judge me? (Cartney 2010: 555)

Von einigen wird schon bald nach der Wahrnehmung des Potentials von Feedback im Rahmen von Peer-Assessment erkannt, dass es für den Lernprozess durchaus förderlich sein kann. Somit rückt der Fokus von der Angst zu den Vorteilen:

When I write I get too close to my essays so I am not reading them anymore – ... I can't see the mistakes. Someone else reading them for me is invaluable. (Cartney 2010: 555)

Ein weiterer ernstzunehmender Aspekt besteht in der Annahme, dass das Prozedere ebenfalls im Hinblick auf die Professionalisierung und im Arbeitskontext von Bedeutung ist:

In social work you write an assessment for any other professional to read. So if you put it in the real social work context, I know you might have initial fears about other people seeing your work but actually that is what happens in real life. (Cartney 2010: 556)

In diesem Kontext erscheint es von Vorteil, wenn man Übungen mit zukünftigen professionellen Tätigkeiten der Studierenden verbindet und in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit unterstreicht, ihre Leistungen in einem professionellen Umfeld mit anderen zu teilen. Eine engere Ausrichtung der Übung in Verbindung mit dem professionellen Umfeld kann hilfreich sein, um die beruflichen Vorteile des Wissens- und Gedankenaustauschs mit Peers als Schlüssel für die zukünftige berufliche und akademische Entwicklung zu verdeutlichen. Boud (1995) spricht im Zusammenhang mit Feedback im Lehrbereich von einer notwendigen ganzheitlichen Betrachtung von Studierendenbewertungen und dass die gesamte Lernumgebung der Studierenden nach Brew (2003) in Betracht gezogen werden muss (vgl. Cartney 2010: 555f.).

3.2.2 Offener Dialog über Bewertungsstandards

Tatsache ist, dass viele Studierende die Prozesse rund um das Geben und Erhalten von Feedback als beängstigende Situation empfinden. Als passive Empfänger*innen von Lehrenden-Feedback scheint die Angst der Studierenden bei Konfrontation mit Peer-Assessment in direktem Zusammenhang mit ihrer sonst passiven Rolle zu stehen. Es könnte sich als zielführend erweisen, Studierende dazu zu ermutigen, sich aktiv an ihren

eigenen Evaluierungen zu beteiligen. Dies würde einen kulturellen Wandel erfordern, bei dem die Evaluierung als ein aktiver Prozess neu konzipiert wird, der mit und nicht an den Studierenden durchgeführt wird (vgl. Cartney 2010: 556).

Um diese Angst zu überwinden liegt es nahe, Peer-Assessment als flächendeckendes Grundkonzept eines Lehrprogramms zu betrachten und deshalb nicht ausschließlich in einzelnen Bereichen Anwendung finden sollte. Ziel der Studie von Cartney (2010) war es mitunter, Studierende dazu zu ermutigen, sich näher mit den Evaluierungskriterien auseinanderzusetzen, um so vor allem Bewertungsstandards und Leistungsvoraussetzungen besser nachvollziehen zu können. Die gesetzten Ziele wurden teilweise erreicht, wie aus Studierendenaussagen hervorgeht:

I couldn't have done it without the marking sheet. Because I knew my essay would be marked against those criteria, it made me think about my own work as well.

When you use the marking sheet you think my God tutors have to do all of this so you need to make it easy. It was almost like stepping out and looking down – having an insight into a different world. A sneaky preview into how you are going to get better marks.

The advantage of using the marking sheet is that you get used to it – when you are writing your own essay you have already worked with it. (Cartney 2010: 556)

Eine zusätzliche wertvolle Erkenntnis der Studie bestand darin, dass einigen Studierenden die Anwendung des Evaluierungsbogens schwer fiel:

If the marking sheet was simpler I would have used it more. Instead I put all the things I said in the comments box because I just couldn't marry it together.

It's in tutor speak and not student speak. (Cartney 2010: 556)

Laut Rust/Price/O'Donovan (2003) liegt der Schlüssel, um Studierenden Bewertungskennntnisse zu vermitteln, darin, diese dazu zu bringen, sich aktiv mit den Bewertungskriterien auseinanderzusetzen. Neben den Erkenntnissen und Erfahrungen, die im Rahmen dieser Studie gewonnen wurden, zeigte sich ein besonderes Problem: die verwendete Sprache und die Schwierigkeit, die Anforderungen zu verstehen. Während Beurteilungskriterien naturgemäß schwierig zu entschlüsseln und anzuwenden sind, kann die Bewertungssprache, die aus Niveau-Deskriptoren und Vergleichsanforderungen abgeleitet wird, eine an sich komplexe Aufgabenstellung für die Studierenden noch schwieriger gestalten. Die Überarbeitung der Bewertungskriterien, bei der die Studierenden als Mitwirkende aktiv am Bewertungsprozess beteiligt sind, kann im Rahmen eines konstruktiven Dialogs über die Bewertung einen Lösungsansatz für dieses

Problem bieten. Eine ständige Auseinandersetzung mit Fragen in Bezug auf den Evaluierungsbogen seitens der Studierenden könnte sinnvoll sein, um die Debatte mit ihnen zu vertiefen (vgl. Cartney 2010: 557).

3.2.3 Online-Feedback als Hilfsinstrument

Die Studie sah eine Feedback-Übung mit den Studierenden vor, wobei die Teilnehmer*innen außerhalb der Fokusgruppe Aufsätze per E-Mail aneinander schicken und sich an einer Online-Diskussion über das erhaltene und gegebene Feedback beteiligen sollten. Auf die Frage hin, wie der Feedbackprozess wahrgenommen wurde, äußerten sich alle Studierenden, die nicht Teil der Fokusgruppe waren, positiv und es wurden keine Änderungsvorschläge vorgebracht. Interessanterweise bot sich in der Fokusgruppe ein ganz anderes Bild:

We actually met up to go through our essays. We thought discussing things face to face would make so much difference – if someone misunderstands something you have written you can actually explain it.

Verbal feedback is essential – what you have written on paper doesn't translate what is in your head. You would have to write a whole essay for some feedback where you could just explain it in a few words. (Cartney 2010: 557)

Hierbei wurde offensichtlich auf verbales Feedback zurückgegriffen, doch eine Gruppe entschied sich explizit dafür, sich Feedback ausschließlich online geben zu wollen. Andere wiederum argumentierten, dass sie sich nicht wohl dabei fühlten, schriftliches Feedback zu geben:

The discomfort level was so high ... everyone said 'no, we don't want to give negative feedback to one another's faces'.

The most important bit of giving feedback is how you say it and how you word it. Getting that practice is important as well. (Cartney 2010: 557)

Im Rahmen des von Cartney beobachteten Unterrichts wurden solche Anmerkungen im Austausch mit den Lehrenden nicht eingebracht und die Studierenden hatten sich größtenteils dafür entschieden, sich mündliches statt elektronisches Feedback zu geben. Die Annahme, dass Technologien des E-Learning als Diskussionsplattform dienen können und die Erwartung, dass Studierende diese Idee annehmen würden, dürfte sich somit nicht bestätigt haben. Es lassen sich hieraus jedenfalls zwei wichtige Schlüsse

ziehen: Eine breitere Debatte auf Studienprogrammebene, wie man Studierende ermutigen kann, sich auch schriftlich miteinander auszutauschen, wäre von Bedeutung (auch wichtig im Hinblick auf das spätere Berufsleben) und, sollte E-Learning ein wesentlicher und integrativer Aspekt innerhalb der Didaktik sein, so wäre ein gewisser kultureller Wandel unumgänglich, damit Studierende E-Learning auch annehmen. (vgl. Cartney 2010: 558).

3.2.4 Erfahrungen der Studierenden

Aus der Befragung der Fokusgruppe ging eine deutliche Diskrepanz in Bezug auf die Art und Weise, wie manche Studierende die Feedback-Übung annahmen, während sich andere nur minimal daran beteiligten, hervor. Auch die Quantität und Qualität des Feedbacks variierte zwischen den Gruppen, wie gewisse Kommentare bezeugen:

I know I gave a lot of feedback but I didn't receive it.

I had someone say to me, 'I am not going to be giving feedback ... I am too busy'. Even though she wasn't in my Home Group I felt hugely angry towards her because I thought, 'You are letting your group down'. (Cartney 2010: 558)

Insgesamt setzte sich die Fokusgruppe gut mit dem Feedback-Prozess auseinander und sah diesen auch als wertvolle Gelegenheit an, um das Lernen zu fördern. Sie schienen auch das Potenzial des Feedbackgebens als einen Akt des akademischen Altruismus wahrgenommen zu haben. Manche Mitglieder zeigten sich allerdings auch verärgert darüber, dass manche Mitstudierende die Aufgabe nicht ernst genug nahmen, und äußerten die Meinung, dass solche zur Verantwortung gezogen werden sollten. Dies zeigt, dass Feedback-Prozesse sowohl eine positive als auch negative Wirkung auf die Gruppendynamik haben können – etwas, das durchaus vor Lehrpersonen verborgen bleiben könnte. Hierbei könnte sich eine Auseinandersetzung mit den ausgefüllten Evaluierungsbögen durch die Lehrpersonen und die Moderation von Gruppenfeedback-Sitzungen bis zu einem gewissen Grad als hilfreich erweisen (vgl. Cartney 2010: 559).

Ein weiteres Ziel der Studie war es, die Studierenden dazu zu ermutigen, erhaltenes Feedback zusammen mit den Erkenntnissen, die sie durch die gewonnenen Einblicke über ihre eigene Arbeit erhalten hatten, zu nutzen. Dadurch sollten sie eine Verbesserung ihrer gesamten Leistung für das jeweilige Unterrichtsmodul erreichen, was sich positiv auf ihre zukünftige Arbeit im Studium auswirken sollte:

It wasn't just about giving feedback to other people it was also whilst I was giving the feedback I was questioning my own work and learning from other peoples' styles.

I could see where I had come from and where I want to go. (Cartney 2010: 559)

Es herrschte unter den Studierenden Einigkeit darüber, dass ihnen das erhaltene Feedback geholfen hat, ihre Abschlussarbeit zu verbessern. Mehrere Studierende kommentierten sogar, dass sie nun begonnen hätten, sich gegenseitig Feedback zu Arbeiten für andere Unterrichtseinheiten zu geben, die kein formales Peer-Assessment vorsahen:

You can transfer your feedback into the next piece of work. You can think, 'last time they commented on that so maybe if I do it this way'? Then if you get a better comment it is like going up a ladder.

I will hopefully take this experience with me throughout the next two years. I know that if I need a piece of advice on how to do something I can go to particular people who I know are good at picking up that sort of thing. (Cartney 2010: 559)

Nach Beendigung der Studie stellte Cartney (2010) fest, dass sie die Studierenden hätte bitten sollen, etwas konkreter darauf einzugehen, wie sich die Bewertung ihrer Meinung nach auf ihr zukünftiges Lernverhalten auswirken würde (vgl. Cartney 2010: 559f.).

3.2.5 Schlussfolgerungen aus der Studie

Die Überbrückung der Kluft zwischen gegebenem Feedback und umgesetztem Feedback ist eine zentrale Herausforderung in der Hochschulbildung der Gegenwart. Die Ergebnisse von Cartneys (2010) Studie deuten darauf hin, dass das Peer-Assessment einen möglichen Lösungsansatz für diesen Prozess darstellen könnte, insbesondere wenn es in einen breiteren Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden integriert und auf Studienprogrammebene gefördert wird. Viele der von den Studierenden vorgebrachten Anregungen bleiben oftmals dem Lehrpersonal verborgen, es sei denn, es wird ein offener Dialog zum Bewertungsprozess geführt. Wird auf dieses Problem nicht eingegangen, kann es sich negativ auf alle Versuche auswirken, die Studierenden in den Feedback-Prozess einzubinden. Obwohl sich in den letzten Jahren viele Aspekte im Bereich der Hochschulbildung geändert haben, besteht eine der bedeutsamsten Veränderungen in der Wahrnehmung und Kontextualisierung des Bewertungsprozesses. Im Zuge dieser Rekonzeptualisierung werden Bewertungen nicht mehr ausschließlich zur Messung des Lernprozesses als Endprodukt verstanden, sondern auch als entscheidender Faktor zur Ermöglichung oder auch zum Verhindern des Lernens. Gibbs (1999: 41) argumentiert, dass

der Bewertungsprozess den mächtigsten Hebel für Lehrpersonen darstellt und großen Einfluss auf die Ausbildung nehmen kann. Wass et al. (2001) heben hervor, dass die Bewertung das Lernen fördert, denn pragmatisch gesehen ist die Bewertung der am besten geeignete Motor, um den Lehrplan umsetzen zu können (vgl. Wass et al. 2001: 945).

Die Ergebnisse heben vor allem die emotionalen Komponenten hervor, die mit der bewerteten Arbeit verbunden sind. Sie reichen von Angstgefühlen bis hin zu Wut gegenüber Studierenden, die sich nicht vollständig am Feedbackprozess beteiligt hatten. Die emotionale Dynamik von Peer Feedback kann für Studierende eine zusätzliche Herausforderung darstellen und die Gruppendynamik auf eine Weise beeinflussen, die für Lehrpersonen nicht unbedingt sichtbar ist. Die emotionale Komponente des Peer-Assessment scheint somit ein besonderes Problem für Studierende darzustellen (vgl. Cartney 2010: 551-561).

3.3 Der Evaluierungsbogen von Van den Bogaerde (2007)

Van den Bogaerde führte für das Gebärdensprachdolmetschen an der Hogeschool Utrecht einen eigens für die Dolmetschausbildung konzipierten Evaluierungsbogen ein, welcher im Unterricht sowohl von Studierenden als auch von Lehrpersonen genutzt wird. Laut ihrem Lehrplan müssen Studierende auf linguistischer, dolmetschtechnischer und professioneller Ebene beurteilt werden, wobei auch Selbstevaluierungen und Feedback von Lehrpersonen zum Tragen kommen. Zu diesem Zweck wurde ein Evaluierungsbogen entwickelt, der während der gesamten Ausbildung genutzt wird. Die Inhalte dieses Bogens ändern sich von Studienjahr zu Studienjahr kaum, wobei Schwerpunkt und Fokus je nach Erfahrung und Fortschritt angepasst werden. Der Evaluierungsbogen besteht aus zwei Teilbereichen: Bewertung sprachlicher und dolmetschtechnischer Fähigkeiten sowie Bewertung der Interaktionsfähigkeiten.

Der erste Teil – siehe dazu Abbildung 2 – setzt sich aus insgesamt sieben Subkategorien (Clustern) zusammen, wobei für jede Subkategorie eine unterschiedliche Anzahl an Kriterien (Items) mit unterschiedlicher Gewichtung und Punktezahl vorgesehen ist. Durch die Teilergebnisse (Scores) und die Gewichtung (Weight – x1 bis x4) wird das Gesamtergebnis ermittelt. Die gewählte Gewichtung wird damit begründet, dass primär eine gelungene Kommunikation im Vordergrund steht und dadurch Kriterien der Kategorie Einführung (Introduction) weniger Bedeutung haben. Je nach Studienfortschritt ändert sich die Gewichtung der einzelnen Teilbereiche, da gewisse Bereiche fehleranfälliger sind und von den Studierenden erwartet wird, dass sie mit der Zeit weniger Fehler in ebendiesen Bereichen begehen (vgl. Van den Bogaerde 2007: 292).

Tabelle 2: Der Evaluierungsbogen für den Unterricht: Teil 1

Assignment 1 Interpreting a meeting				
	F/P	Points	Weight	Total
Introduction to deaf and hearing clients		0-1-2-3	X 1	
1. Uses correct modality *		Scores: 0-2 items 0 points 3-4 items 1 point 5 items 2 points 6 items 3 points		
2. If needed, explain function *				
3. Decides on method (with deaf client)				
4. Decides on voicing (with deaf client)				
5. Consult with chairperson *				
6. Correct position *				
Interruption		0-1-2-3	X 1	
7. At the right moment		Scores: 0 items 0 points 1-2 items 1 point 3 items 2 points 4 items 3 points		
8. In the correct modality *				
9. Give justification				
10. Indicates until when has been interpreted				
Quality of translation				
Course of conversation		0-1-2-3	X 2	
11. All participants can contribute sufficiently *		Scores: 0-1 item 0 points 2 items 1 point 3 items 2 points 4 items 3 points		
12. Interruption at necessary moments *				
13. Makes adjacent pairs				
14. Frequency of interruption: not irritating.				
NGT to Dutch: Content		0-1-2-3	X4	
15. Quality of omissions *		Scores: 0 items 0 points 1-2 items 1 point 3-4 items 2 points 5 items 3 points		
16. Quality of replacements *				
17. Quality of additions				
18. Correct relations *				
19. Correct summary *				
NGT to Dutch: Use of language		0-1-2-3	X4	
20. No supporting signs		Scores: 0 items 0 points 1-3 items 1 point 4 items 2 points 5 items 3 points		
21. Register				
22. Grammatically correct sentences *				
23. Fluent utterances				
24. Volume of voice				

Assignment 1 Interpreting a meeting				
<i>Dutch to NGT: Content</i>		0-1-2-3	X4	
25. Quality of omissions *		Scores: 0 items 0 points 1-2 items 1 point 3-4 items 2 points 5 items 3 points		
26. Quality of replacements *				
27. Quality of additions				
28. Correct relations *				
29. Correct surmise *				
<i>Dutch to NGT: Use of language</i>		0-1-2-3	X 1	
30. No whispering or voice		Scores: 0 items 0 points 1-2 items 1 point 3-4 items 2 points 5 items 3 points		
31. Register				
32. Grammatically correct utterances *				
33. Fluent utterances				
34. Signing space				
Pass at 65% of total 69 points = 45 points				<i>F/P</i>

Tabelle 3: Der Evaluierungsbogen für den Unterricht: Teil 2

Assignment 1 Interpreting a conversation				
	<i>F/P</i>	<i>Points</i>	<i>Weight</i>	<i>Total</i>
<i>Manner of introduction</i>		0-1-2-3	X 2	
35. Friendly		Scores: ½ point per item		
36. Calm				
37. With both clients				
38. Considering the situation				
39. Correct positioning (Leary)				
<i>Decide on position</i>		0-1-2-3	X 1	
40. With hearing client		Scores: 0 items 0 points 1 items 1 point 2 items 2 points 3 items 3 points		
41. With deaf client				
42. Assertive				
<i>Neutrality of interpreter</i>		0-1-2-3	X 1	
43. Own norms and values are not noticeable		Scores: 0 items 0 points 1 items 1 point 2 items 2 points 3 items 3 points		
44. Suitable clothes				
45. Appropriate behaviour				

Assignment 1 Interpreting a conversation				
<i>Way of interruption</i>		0-1-2-3	X 2	
46. By means of an ‚I-message‘		Scores: 0 items 0 points 1 items 1 point 2 items 2 points 3 items 3 points		
47. Appropriate intonation				
48. Assertive				
<i>Dealings with clients</i>		0-1-2-3	X 3	
49. Appropriate distance (dependent on situation)		Scores: 0 items 0 points 1 items 1 point 2 items 2 points 3 items 3 points		
50. Equal approach of deaf and hearing clients				
51. Friendly and functionally appropriate dealings with personal question(s)				
<i>Attitude</i>		0-1-2-3	X 2	
52. Interpreter shows confidence		Scores: 0 items 0 points 1 items 1 point 2 items 2 points 3 items 3 points		
53. Active listening posture / attitude				
54. Interpreter is alert and concentrated				
Pass at 36 points				

Der zweite Teil des Evaluierungsbogens ist auf das Dolmetschen in einer Kommunikationssituation zwischen mehreren Beteiligten ausgelegt und besteht aus insgesamt sechs Subkategorien. Auch hier erfolgt die Gewichtung und Punktevergabe nach dem Prinzip des Fortschritts, kann aber auch vom inhaltlichen Schwerpunkt einer Lehrveranstaltung abhängig sein (vgl. Van den Bogaerde 2007: 288f.).

4 Forschungsansatz und Datenerhebung

Der vorliegenden Masterarbeit liegt eine umfangreiche qualitative Datenerhebung und -verarbeitung zugrunde. Die Methodik der Aktionsforschung wird im Rahmen der Lehrer*innenbildung häufig angewandt und zielt auf „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen ab, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Altrichter/Posch 2006: 13). Hinsichtlich der Beobachtungsmethodik wurden für diese Arbeit die vier Elemente der Beobachtungssituation berücksichtigt, nämlich das Beobachtungsfeld, die Beobachtungseinheiten, der/die Beobachter*in und die Beobachteten (vgl. Atteslander 2010: 80).

Mit der Einführung des neuen Mastercurriculums 2015 am ZTW sahen sich alle Lehrenden mit der Herausforderung konfrontiert, Dolmetschübungen zusammen mit Kolleg*innen einer anderen Sprachgruppe abhalten zu müssen. Um mehr über die Besonderheiten und Auswirkungen dieser Umstellung zu erfahren, bieten Masterarbeiten wie jene von Uhri (2017) wertvolle Einblicke in die Thematik. Für die vorliegende Arbeit bilden strukturiertes Feedback und Peer-Assessment die vordergründigen Untersuchungsgegenstände. Um möglichst weitreichende Einblicke zu erhalten, wählte ich durch die Teilnahme am Unterricht zunächst einen sehr direkten Zugang zur Datengewinnung, indem ich in der Rolle des Beobachters den Ist-Zustand festhielt. Dadurch sollte einerseits ein allgemeiner Eindruck von der aktuellen Unterrichtssituation gewonnen und andererseits geklärt werden, in welchem Maße Studierende in den Feedbackprozess einbezogen wurden.

Da es seitens der Lehrpersonen erwünscht war, die Studierenden über meine Funktion als Beobachter zu informieren, handelte es sich um eine offene Beobachtung. Als primärer Zweck meiner Anwesenheit wurde das Ziel der Datengewinnung als Forscher genannt, welche wesentlich für die Entstehung dieser Masterarbeit waren. Des Weiteren wurden Informationen zum Forschungsgegenstand selbst, dem Evaluierungsbogen für Studierende sowie dessen geplante Anwendung in den letzten zwei Unterrichtseinheiten geteilt. Hierbei galt es auch die Studierenden über ihre Schlüsselrolle für dieses Projekt aufzuklären, wobei eine Teilnahme an den Einzelinterviews keinen Einfluss auf ihre Leistungsevaluierung nehmen würde. Dadurch sollte eine Verfälschung der zu erhebenden Daten vermieden werden.

An dieser Stelle möchte ich auf die Tatsache hinweisen, dass es sich bei der durchgeführten Untersuchung um eine kleine Fallstudie mit begrenztem Anspruch auf

Verallgemeinerbarkeit handelt. Ebenfalls hervorzuheben ist der Umstand, dass es sich bei den Befragten um freiwillige Teilnehmer*innen handelte. Diese stellen lediglich eine kleine Stichprobe dar und somit kann die Frage, ob die Kommentare dieser Fokusgruppe repräsentativ für alle Studierenden sind, durchaus als begründet erscheinen. Dennoch erwiesen sich die aus den Einzelinterviews gewonnenen Erkenntnisse und Daten als besonders wertvoll im Hinblick auf die Bearbeitung der Forschungsfrage.

4.1 Methodik und Feldzugang

Für das Masterstudium Translation mit Studienschwerpunkt Dialogdolmetschen und der Sprachkombination A-Bx-By sah das Curriculum zum Entstehungszeitpunkt der vorliegenden Masterarbeit den verpflichtenden Besuch der Übungen Dialogdolmetschen I und II ausschließlich für die Kombination der A-Bx Sprache vor. Durch die freiwillige Teilnahme am Dialogdolmetschunterricht in der Sprachkombination A-By sowie dank zahlreicher informeller Gespräche mit Mitstudierenden wurden zusätzliche Einblicke zur Situation in anderen Übungen gewonnen. Davon konnte jedoch nur eingeschränkt Gebrauch gemacht werden, da diese Einblicke nicht systematisch festgehalten wurden und somit nicht im Sinne der Wissenschaftlichkeit genutzt werden konnten. Dennoch boten sie zahlreiche Anhaltspunkte, welche später unter verschiedenen Aspekten in die Interviewleitfäden einfließen.

Für diese Masterarbeit wurde nach den Grundlagen des Forschungsansatzes der unstrukturierten Beobachtung vorgegangen, da nicht die Gewinnung quantifizierbarer Ergebnisse angestrebt wurde. Ein qualitativer Zugang erwies sich als zielführend. Dadurch, dass ich nicht direkt am Unterrichtsgeschehen bzw. Gruppenleben teilnahm und bewusst eine Distanz bewahrt werden musste, ergab sich ein niedriger Partizipationsgrad nach den Prinzipien der passiv-teilnehmenden Beobachtung. Diese ist insbesondere für systematische Beobachtungen über längere Zeiträume geeignet und wird durch „[...] die Vorgänge im Feld [bestimmt], um besonders feldnahe und -adäquate Informationen zu erhalten“ (Atteslander 2010: 88).

Goldman/Schmalz (2001) empfehlen, dass Fokusgruppen aus acht bis zwölf Teilnehmer*innen bestehen sollten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden insgesamt zwei Einzel-Interviewrunden mit acht freiwilligen Studierenden durchgeführt, wobei das erste vor und das zweite nach der Anwendung des Evaluierungsbogens im Unterricht stattfand. Meine Interviewpartner*innen waren sieben Italienisch- und ein/e Ungarisch-Student*in und jede/r Teilnehmer*in wurde im Rahmen eines Einzelinterviews zu den persönlichen

Erfahrungen befragt. Diese fanden alle in der Freizeit statt und wurden nach Terminabsprache am Universitätsgelände durchgeführt. Im ersten Interview, welches zu Beginn des Semesters stattfand, wurden sie genauer zu Erfahrungen rund um Feedback und Peer-Assessment im Allgemeinen befragt, um dadurch in erster Linie einen genaueren Überblick über den Ist-Zustand zu gewinnen. Im Anschluss dazu wurde mit den Lehrenden an einer Version des Evaluierungsbogens für Studierende gearbeitet. Nach Einsatz des Evaluierungsbogens im Unterricht wurde ein zweites abschließendes Interview mit denselben Studierenden durchgeführt, um die Erfahrungen mit dem Bogen möglichst genau zu dokumentieren.

Bei der Erstellung der Interviewleitfäden für die Studierendeninterviews (siehe Anhang 2) nutzte ich vordergründig die Studie von Cartney (2010), welche mir als Vorlage zur Ausarbeitung wesentlicher Themenbereiche diente und ich konnte sie teilweise an den Forschungszweck dieser Arbeit anpassen.

Nach demselben Prinzip wurde auch das zweite Interview geführt, wobei hierbei der Schwerpunkt auf die Erfahrungen mit dem Erklärungsvideo auf der Plattform und dem Evaluierungsbogen im Unterricht gelegt wurde. Dadurch konnten vielfältige Daten gewonnen werden, welche schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfrage beitrugen. Ich darf an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die Interviews im Rahmen eines kollegialen und lockeren Vier-Augen-Gesprächs geführt und somit viele der Äußerungen meiner Interviewpartner*innen ungedeutet getätigt wurden. Dies spiegelt sich klar in den Transkriptionen wider, grundsätzlich jedoch sind die Kommentare als auf alle Geschlechter bezogen anzusehen.

Als Ziel der Studie wurden die Beobachtung der gesamten LV mit Schwerpunkt auf Feedbackprozesse sowie die Anwendung eines nach den Beurteilungskriterien der Lehrpersonen konzipierten Evaluierungsbogens angestrebt. Als Untersuchungsmethode zur Datenerhebung wurde neben der offenen Beobachtung das teilstrukturierte Interview genutzt, um in Erfahrung zu bringen, wie Lehrende und Studierende im Hinblick auf Feedback miteinander interagieren.

4.2 Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Den Ausgangspunkt der Datenerhebung bildete die Lehrveranstaltung Dialogdolmetschen I: Italienisch/Ungarisch, welche im Sommersemester 2018 abgehalten wurde. Wie sich im Laufe der Interviews zeigte, waren sich nicht alle Studierenden der Tatsache bewusst, dass auch Evaluationen unter Studierenden in die Beurteilung miteinbezogen wurden –

und das trotz der expliziten Information zur Lehrveranstaltung auf u:find (online Verzeichnis der Universität Wien für LVs, Prüfungen, etc.).

Art der Leistungskontrolle und erlaubte Hilfsmittel
regelmäßige Teilnahme an den Einheiten, (100% Anwesenheit), aktive Mitarbeit, Feedbackrunden, Supervision sowie Beurteilung der ausgearbeiteten Glossare. Für die Endbeurteilung werden die im Laufe des gesamten Semesters termingerecht erbrachten Leistungen herangezogen. Am Ende des Semesters findet eine Modell-Dialogdolmetschprüfung statt, für die die Prüfungsordnung wie folgt vorseht: Prüfungsprofil Die mündliche Prüfung hängt eng mit den Lernzielen der beiden Übungen UE Dialogdolmetschen I (4 ECTS) und UE Dialogdolmetschen II (4 ECTS) zusammen und setzt die selbstständige fachspezifische Recherche und Vertiefung im Selbststudium voraus. Spätestens 14 Tage vor dem Prüfungstermin werden den Studierenden die jeweiligen Fachgebiete bekannt gegeben, in die die dialogischen Situationen fallen. Im Rahmen der selbstständigen fachspezifischen Recherche und Vertiefung im Selbststudium verfassen die Studierenden eine Recherchedokumentation mit Wortlisten in schriftlicher Form. Recherchedokument und Wortlisten sind einen Tag vor der jeweiligen Klausur in elektronischer Form bei den PrüferInnen abzugeben. 2. Mündliche Prüfung Sprachkombination A-B Zeitrahmen: ca. 20 Minuten Dolmetschung einer dialogischen Situation aus der A- in die B-Sprache u. aus der B- in die A-Sprache Sprachkombination A-Bx-By Zeitrahmen: pro Prüfungsteil ca. 20 Minuten (Gesamt ca. 40 Minuten) Dolmetschung einer dialogischen Situation aus der A- in die Bx-Sprache u. aus der Bx- in die A-Sprache und Dolmetschung einer dialogischen Situation aus der A- in die By-Sprache u. aus der By- in die A-Sprache Die Teilleistung Dolmetschungen mit 50 % gewichtet muss ebenfalls für eine positive Gesamtnote positiv sein. Beurteilung erfolgt nach folgendem Schlüssel: 25% Vorträge, aktive Mitarbeit, Rollenspiele 15% Glossare 50% Dolmetschungen in allen Modi 10% Evaluationen

Abb. 1: Leistungsbeurteilungsschlüssel der Lehrveranstaltung auf u:find

Die Lehrveranstaltung setzte sich aus fünf geblockten Präsenzeinheiten zusammen, wobei die Studierenden im Vorfeld zu jeder Einheit gemeinsame Terminologielisten zu erstellen und spezifische Rollen vorzubereiten hatten. Es fanden insgesamt vier Einheiten in den Räumlichkeiten des Zentrums für Translationswissenschaft statt, die dritte Einheit wurde im Rauchfangkehrermuseum in 1040 Wien abgehalten. Die jeweiligen Termine, Themen und allgemeinen Evaluierungskriterien der Lehrpersonen (siehe Anhang 1) standen bereits im Vorhinein fest und wurden auf der Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt.

Tabelle 4: Überblicksdarstellung der LV Dialogdolmetschen I: IT/HU

Einheit	Dauer (in Minuten)	Anwesende	Rahmen und Setting
1	180	2 LP IT 6 HU 4	Tiroler Frühjahrsmesse Dialogdolmetschen für kurze Interviews mit einer Journalistin/einem Journalisten <i>Präsenzeinheit</i> Ort: Seminarraum 7, ZTW
2	180	2 LP IT 6 HU 4	Länderübergreifende Hoteliersgruppe <i>Präsenzeinheit</i> Ort: Seminarraum 7, ZTW
3	180	2 LP IT 6	Rauchfangkehrermuseum

		HU 4	<i>Präsenzeinheit</i> 1° Einzelinterviews Studierende Ort: Klagbaumgasse 4, 1040 Wien
4	180	2 LP IT 6 HU 4	Arzt-Patient-Kommunikation situative Einbettung einer medizinischen DolmetschungDatei <i>Präsenzeinheit</i> Videotutorial Peer-Assessment 1° Einsatz Evaluierungsbogen Ort: Seminarraum 7, ZTW
5	180	2 LP IT 6 HU 4	Prüfungssimulation Dolmetschen bei einer Messe <i>Präsenzeinheit</i> 2° Einsatz Evaluierungsbogen 2° Einzelinterviews Studierende Ort: Seminarraum 7, ZTW

Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage wurden in jeder Einheit Daten zur Ermittlung des Ist-Zustands erhoben und ausgearbeitet, um mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse Schlüsse ziehen und für den praxisrelevanten Teil dieser Arbeit nutzen zu können.

An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Forscher, Lehrpersonen und Studierenden die wichtigste Voraussetzung für die Bearbeitung eines solchen in den Bereich der Pädagogik eingebetteten Themas war. Ohne Unterstützung der Lehrpersonen wäre an eine Umsetzung des Projekts nicht zu denken gewesen. Zusätzlich konnten die forschungsrelevanten Erkenntnisse nur durch die hohe Kooperationsbereitschaft der Studierenden gewonnen werden. Idealerweise entwickelte sich ein grundsätzliches Interesse seitens der Lehrenden und der Studierenden an der Thematik, wodurch von Anfang an eine Vertrauensbasis für einen direkten Austausch entstehen konnte und die Forschungsteilnehmer*innen gemäß dem Forschungsdesign der Aktionsforschung nach Altrichter/Posch (2006) zu Forschungspartner*innen wurden.

Im Rahmen der Einzelinterviews wurde – um die höchstmögliche Reaktionsmöglichkeit bei den Befragten auszulösen – das weiche Interviewverhalten gewählt. Dadurch konnten die verschiedenen Erfahrungsbereiche der Befragten besonders gut eröffnet werden und es wurden Aussagen zu tatsächlichen Meinungen gewonnen (vgl. Atteslander 2010: 164f.). Als wesentliches Instrument zur Erfassung von persönlichen Meinungen zu Erfahrungen und subjektiven Theorien bot sich die offene Frage an (vgl. Atteslander 2010: 183).

Die Dokumentation wurde in Form von Notizen und Tonbandaufnahmen geführt (vgl. Atteslander 2010: 175). Obwohl diese Form des Interviews hohe Anforderungen an den Interviewenden stellt und die Qualität der Daten sehr von der Qualität des Interviewenden abhängt, konnten aus allen Gesprächen mit den Interviewpartner*innen wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Zwar stellten die Beobachtungsprotokolle (im Weiteren BP) einen wichtigen Aspekt dar, um grundsätzliche Einblicke in das Unterrichtsdesign und den Forschungsgegenstand zu gewinnen, doch wurden die wichtigsten Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage im Rahmen der zwei Interviewrunden mit den Studierenden gewonnen. Vor Absolvierung der ersten drei Lehreinheiten wurde das erste Studierendeninterview durchgeführt, um Erfahrungen und grundlegende Erkenntnisse zum Feedbackprozess innerhalb der beobachteten LV zu gewinnen. In der darauffolgenden Einheit wurden die Studierenden ersucht, sich zuhause mit einem von mir umgesetzten Erklärungsvideo zur Anwendung des Evaluierungsbogens für den Unterricht zu befassen. Dies stellte in der Folge eine Innovation im Rahmen des Forschungsteils dieser Masterarbeit dar, da erstmals ein Werkzeug zur Implementierung von Peer-Assessment in dieser Form im Unterricht Anwendung fand.

4.3 Konzept des Evaluierungsbogens und Erklärungsvideos

Die erste Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen erfolgte per E-Mail vor Beginn des Semesters, wobei ein Konzept zum Thema der Masterarbeit Einblicke in die Forschungsthematik bieten sollte. Daraus ergab sich noch vor der ersten Einheit der UE Dialogdolmetschen I: Italienisch/Ungarisch ein informelles Treffen. Es wurde vereinbart, dass ich in weiterer Folge die LV über die Dauer des gesamten Sommersemesters 2018 beobachten sollte. Im Zuge des Treffens wurden ebenfalls wesentliche Punkte und Inhalte des Bogens besprochen und es kam zu einem ersten wertvollen Gedankenaustausch. Der Schwerpunkt wurde besonders auf die Inhalte dieser ersten Version gelegt, da die Lehrpersonen nicht mit allen Kriterien einverstanden waren oder gewisse grundlegende Anpassungen vornehmen wollten. Deshalb wurde mir noch vor dem informellen Treffen der Evaluierungsbogen von den Lehrpersonen mit beigefügten Kommentaren zugeschickt, womit der Grundstein für die weitere sehr gute Zusammenarbeit gelegt wurde. Der zeitliche Rahmen zur Anpassung und Fertigstellung eines für den Unterricht adäquaten Evaluierungsbogens ermöglichte es, ihn soweit zu bearbeiten, dass dieser nach Vorankündigung in die vierte Übungseinheit integriert werden konnte.

Das Grundmuster des Evaluierungsbogens für Studierende stammt ursprünglich – wie in Kapitel 3.3 beschrieben – aus dem Bereich des Gebärdensprachdolmetschens und wurde für die Zwecke der beobachteten LV mit den Lehrpersonen überarbeitet und angepasst. Hierzu wurde der von Van den Bogaerde (2007) für Lehrende und Studierende konzipierte Evaluierungsbogen herangezogen. Dieser diente mir als Vorlage (siehe Tabelle 2 & 3) für das in der LV verwendeten Evaluierungsbogens. Mithilfe der Evaluierungskriterien der Lehrpersonen sowie den aus der Studie von Cartney (2010) gewonnenen Wissensgrundlagen wurde eine erste Version des Evaluierungsbogens für den Unterricht erarbeitet, dessen Inhalte fortlaufend und speziell an die UE Dialogdolmetschen I: Italienisch/Ungarisch adaptiert wurden.

Auf der universitären Lernplattform Moodle wurde von den Lehrpersonen ein Erklärungsvideo – auf das näher in Kapitel 4.3.2 eingegangen wird – hochgeladen, mit welchem sich die Studierenden noch vor der Unterrichtseinheit mit der vorgesehenen Anwendung des Evaluierungsbogens auseinandersetzen sollten. Die Inhalte des Erklärungsvideos dienten in erster Linie dazu, den Studierenden die Anwendung und den Nutzen dieses Bogens näherzubringen. Dieses Format wurde gewählt, damit den Studierenden keine wertvolle Übungszeit genommen würde. Gleichzeitig sollte dadurch bei den Studierenden die Bereitschaft und der Mut zur Teilnahme an dieser Form des Feedbacks gefördert werden – beides wesentliche Aspekte zur Motivation einer seriösen Bearbeitung des Evaluierungsbogens. Dies stellte insbesondere im Hinblick auf die empirische Datenerhebung für diese Masterarbeit einen wesentlichen Aspekt dar.

Tabelle 5: Rohversion des Evaluierungsbogens: Vorderseite

A.) Sprache und Dolmetschtechniken				
Thema:	+/-	Punkte	Gewicht	Erreicht
1. Dolmetschmodus & KlientIn		0-1-2-3	X1	
1. Korrekter Modus (SI, KI, Flüstern)				
2. Falls erforderlich, eigene Funktion erklären				
3. Dolmetschmodus mit TeilnehmerIn A				
4. Dolmetschmodus mit TeilnehmerIn B				
5. Vorbesprechung mit AuftraggeberIn				
6. Korrekte Positionierung				
2. Unterbrechungen		0-1-2-3	X1	
7. Im richtigen Moment				
8. Im richtigen Modus				
9. Begründung, warum unterbrochen wird				
10. Lässt wissen, ob alles gedolmetscht wurde (Speaker-turn)				
Qualität der Dolmetschung				
3. Gesprächsführung		0-1-2-3	X2	
11. Alle TeilnehmerInnen konnten ausreichend beitragen				
12. Unterbrechungen wenn erforderlich				
13. Passende Übergänge				
14. Häufigkeit Unterbrechungen: nicht störend				
4. Von A-Sprache in die B-Sprache: INHALT		0-1-2-3	X4	
15. Adäquatheit Auslassungen				
16. Adäquatheit Ersatz(-terminus)				
17. Adäquatheit Beifügungen				
18. Korrekte Herstellung von Beziehungen				
19. Korrekte Zusammenfassung/Raffung				
5. Von A-Sprache in die B-Sprache: SPRACHE		0-1-2-3	X1	
20. Keine falschen Beifügungen				
21. Register				
22. grammatikalisch korrekte Sätze				
23. fließende Ausdrucksweise				
24. Lautstärke				
25. Time lag				
6. Von B-Sprache in die A-Sprache: INHALT		0-1-2-3	X4	
25. Adäquatheit Auslassungen				
26. Adäquatheit Ersatz(-terminus)				
27. Adäquatheit von Beifügungen				
28. Korrekte Kombinationen (Beziehungen)				
29. Korrekte Zusammenfassung/Raffung				
7. Von B-Sprache in die A-Sprache: SPRACHE		0-1-2-3	X1	
30. Keine falschen Beifügungen				
31. Register				
32. Grammatikalisch korrekte Sätze				
33. Fließende Ausdrucksweise				
34. Lautstärke				
35. Timelag				
		Bestanden ab 65% (45 Pkt.):		

Tabelle 6: Rohversion des Evaluierungsbogens Rückseite

B.) Kommunikationsfertigkeiten				
Thema:	+/-	Punkte	Gewicht	Erreicht
1. Gesprächsklima		0-1-2-3	X1	
36. Freundlich				
37. Ruhig				
38. Mit allen GesprächsteilnehmerInnen				
39. Korrekte Positionierung (selbstbewusst)				
2. Positionierung		0-1-2-3	X2	
40. Zu GesprächsteilnehmerIn A				
41. Zu GesprächsteilnehmerIn B				
42. Bestimmtheit (Durchsetzungsvermögen)				
3. Neutralität		0-1-2-3	X2	
43. Eigene Meinung und Werte nicht bemerkbar				
44. Situationskonforme Erscheinung (z.B. Kleidung)				
45. Situationskonformes Verhalten				
4. Art und Weise der Unterbrechung		0-1-2-3	X2	
46. In der 'Ich'-Form				
47. Angemessene Intonation				
48. Bestimmtheit (Durchsetzungsvermögen)				
5. Umgang mit Klienten		0-1-2-3	X3	
49. Professionelle Distanz				
50. Gleicher Umgang mit TeilnehmerIn A und B				
51. Freundlich und sachgerecht bei persönlichen Fragen				
6. Verhalten		0-1-2-3	X2	
52. Selbstbewusstes Auftreten				
53. Aktive(s) Zuhörhaltung/-verhalten				
54. Aufmerksamkeit und Konzentriertheit				
		Bestanden ab 65% (36 Pkt.):		

Punkteschlüssel Teil A			
1 Teil	2 Teil	3 Teil	4 Teil
0-2=0 P. 3-4=1 P. 5=2 P. 6=3 P.	0=0 P. 1-2=1 P. 3=2 P. 4=3 P.	0-1=0 P. 2=1 P. 3=2 P. 4=3 P.	0=0 P. 1-2=1 P. 3-4=2 P. 5=3 P.
5 Teil	6 Teil	7 Teil	Benötigte Punktezahl
0=0 P. 1-3=1 P. 4=2 P. 5=3 P.	0=0 P. 1-2=1 P. 3-4=2 P. 5=3 P.	0=0 P. 1-2=1 P. 3-4=2 P. 5=3 P.	Bestanden ab 65% = 27 Punkte von max. 42 Punkten

Punkteschlüssel Teil B			
1 Teil	2 Teil	3 Teil	4 Teil
0=0 P. 1=1 P. 2=2 P. 3=3 P.	0=0 P. 1=1 P. 2=2 P. 3=3 P.	0=0 P. 1=1 P. 2=2 P. 3=3 P.	0=0 P. 1=1 P. 2=2 P. 3=3 P.
5 Teil	6 Teil		Benötigte Punktezahl
0=0 P. 1=1 P. 2=2 P. 3=3 P.	0=0 P. 1=1 P. 2=2 P. 3=3 P.		Bestanden ab 65% = 23 Punkte von max. 36 Punkten

Zusätzliche Anmerkungen:

4.3.1 Umsetzung des Evaluierungsbogens mit den Lehrpersonen

In der ersten Überarbeitung wurde der originale Evaluierungsbogen aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, wobei manche Termini angepasst, ersetzt oder nicht übernommen wurden. Das Layout und der Benotungsschlüssel wurden weitgehend übernommen und vorerst nur unwesentlich verändert. Da es sich hierbei zum Entstehungszeitpunkt um ein reines Konzept handelte, waren viele konstruktive Veränderungsvorschläge seitens der Lehrpersonen zu erwarten, was sich in weiterer Folge als zutreffend erwies. Die Wahl bezüglich der Inhalte dieser ersten Version stützte sich vorwiegend auf die im Vorfeld bereits auf Moodle zur Verfügung stehenden Kriterien der Lehrpersonen (Anhang 1) und auf die erhaltenen Anpassungsvorschläge der Lehrpersonen. Die erste Version wurde von einer Lehrperson mittels der Kommentarfunktion in Microsoft Word direkt im Dokument markiert und kommentiert. Es wurden verschiedene Kriterien aus den Hauptkategorien A.) Sprache und Dolmetschtechniken und B.) Kommunikationsfertigkeiten hervorgehoben.

In der Hauptkategorie A.) Sprache und Dolmetschtechniken wurden unter anderem die Bezeichnung und grundsätzlichen Problematiken bezüglich der Beurteilbarkeit einzelner Kriterien von den Lehrpersonen angesprochen und anschließend kritisch hinterfragt. LP1 bemängelte an Punkt 1. *Korrektur Modus (SI, KI, Flüstern)* die Bezeichnung „Korrekt“ und argumentierte, dass Korrektheit vor allem eine Frage der Auslegung ist. Um dieses Argument zu unterstreichen, führte LP1 weiters an, dass es Dolmetscher*innen gibt, die die gesamte Arzt-Patienten-Kommunikationen simultan flüsternd dolmetschen, obwohl LP1 nicht so vorgehen würde:

Ich habe ein Problem mit der Bezeichnung korrekt. Wer sagt, was korrekt ist? Es gibt Dolmetscherinnen, die gesamte Arzt-Patienten-Kommunikationen simultan flüsternd dolmetschen. Ich würde es nie tun, aber kann ich sagen, dass das nicht korrekt ist? Darüber hinaus sind SI und Flüstern das Gleiche auf der Ebene des Modus. (LP1: 1)

Punkt 5. *Vorbesprechung mit Auftraggeber* In wird zwar als wesentlicher Punkt aus professioneller Perspektive angesehen, kann allerdings für Zwecke des Evaluierungsbogens für Studierende nicht umgesetzt werden:

Das ist wichtig in der Realität, aber zu den Zwecken des Formulars können Studierende diesen Punkt nicht berücksichtigen. (LP1: 8)

Bei Punkt 8. *Im richtigen Modus* wurde um Klarheit bezüglich des Modus gebeten, da im vorangegangenen Punkt ausschließlich von Konsekutiv- und Simultandolmetschen gesprochen wurde. Als Alternative wurde vorgeschlagen, diesen Punkt mit Punkt 7. *Im richtigen Moment* zusammenzuführen.

Auch im Falle anderer Beurteilungskriterien wurde nahegelegt, diese aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit zusammenzulegen oder gänzlich zu entfernen:

Was meinen Sie? Bisher ist Modus Kons/Sim. Hier ist es dann nicht mehr klar, ob dasselbe gemeint ist. Vielleicht Modalität? In dem Fall könnten Sie sich überlegen, ob es besser wäre, 7. und 8. zu mergen. (LP1: 11)

Ein wesentlicher Kritikpunkt bestand hinsichtlich Hauptkategorie B.) *Kommunikationsfertigkeiten* hinsichtlich des Begriffs der Neutralität. LP1 lehnte diesen Begriff ab und führte als Argument an, dass es für niemanden möglich sei, neutral zu sein. Es wurde vorgeschlagen, die Subkategorien 3. *Neutralität* und 6. *Verhalten* zusammenzuführen und damit eine neue Gruppe an Beurteilungskriterien zu schaffen:

Ich habe ein Riesenproblem mit dem Begriff Neutralität. Kein Mensch ist neutral. Wir können aber professionell sein. Vielleicht könnten Sie 3. und 6. mergen. Daraus könnten Sie "Professionelles Verhalten" machen. Und die Unterpunkte wären dann: [...]

43. Eigene Meinung und Werte nicht bemerkbar

44. Situationskonforme Erscheinung (z.B. Kleidung)

52. Selbstbewusstes Auftreten

53. Aktive(s) Zuhörhaltung/-verhalten

54. Aufmerksamkeit und Konzentriertheit

Punkt 45. Situationskonformes Verhalten würde ich wegstreichen, denn die vorigen Punkte sagen dasselbe. (LP1: 23)

Es zeigte sich, dass im Gegensatz zur Vorlage der Punkt 46. *In der „Ich“-Form* beim Dolmetschen von den Lehrpersonen als nicht relevant betrachtet wurde (vgl. LP1: 37) und somit auszunehmen war. Im Hinblick auf das Layout wurden keine Änderungsvorschläge

gemacht, wobei eine Änderung des Begriffs „Bestanden“ für die Beurteilung vorgeschlagen wurde:

Vielleicht könnte man von “positiv” reden? Ein Peer-to-Peer-Assessment entscheidet nicht, ob die Studenten bestanden haben. (LP1: 20)

Nach Befassung mit den Anmerkungen und Verbesserungsvorschlägen der Lehrperson konnten Anpassungen und Veränderungen bezüglich der Form und der Inhalte des Evaluierungsbogens vorgenommen werden. Die beigefügten Kommentare wurden allesamt für die unterrichtstaugliche Version berücksichtigt und in der nachfolgenden Version umgesetzt:

Tabelle 7: Evaluierungsbogen für den Unterricht: Ausarbeitung mit den
Lehrpersonen der LV

Thema: DolmetscherIn: 	Evaluierungsbogen für Studierende	Punkte gesamt: 		
A.) Spezifische Dolmetschfertigkeiten		Punkte	Wertung	Erreicht
1. Dolmetschen		✓—	0-16	doppelt
1. Passender Modus (KI, SI bzw. Flüsterdolmetschen)				
2. Dolmetschstrategien (Notizentechnik)				
3. Selbstbewusstes Auftreten (Durchsetzungsvermögen)				
4. Gesprächskoordination (z.B. Speaker-turn)				
5. Redeflüssigkeit				
6. Unterbrechungen (wenn erforderlich)				
7. Lautstärke & Intonation				
8. Positionierung & Raumverhalten				
2. Inhalt		0-10	doppelt	
9. Vollständigkeit der Information				
10. Inhaltstreue				
11. Kohärenz				
12. Notwendige Beifügungen (z.B. Kunden Vorgänge im Dialog erklären)				
13. Vorbereitung (Fach-/Allgemeinwissen)				
3. Sprache		0-3	normal	
14. Grammatik				
15. Register				
16. Terminologie & Wortwahl				
B.) Metakommunikative Aspekte		Punkte	Wertung	Erreicht
1. Professionelles Verhalten		0-8	doppelt	
17. Eigene Meinung und Werte nicht bemerkbar				
18. Professionelle Distanz				
19. Professionelle Erscheinung (z.B. Körperhaltung)				
20. Loyalität (AuftraggeberInnen, GesprächsteilnehmerInnen)				
2. Situative Elemente		0-4	doppelt	
21. Begrüßung/Vorstellung (Eindeutige Funktion der DolmetscherIn)				
22. Verständigungsorientiertes transkult. Handeln (z.B. Erklärungen)				
3. Nonverbale Elemente		0-3	normal	
23. Augenkontakt				
24. Gestik/Mimik (Zuhörhaltung)				
25. Pausen				
Zusätzliche Anmerkungen:		Punkteschlüssel:		
		Kriterien mit doppelter Wertung geben je <u>zwei Punkte</u>		
		Kriterien mit normaler Wertung geben je <u>einen Punkt</u>		
		Für ein positives Ergebnis müssen mindestens 27 von 44 Punkte erreicht werden = 60%		

4.3.2 Das Erklärungsvideo für den Unterricht

Unter Berücksichtigung der Kommentare zur ersten Version des Evaluierungsbogens wurde eine unterrichtskompatible Version für Studierende ausgearbeitet.

Im nächsten Schritt galt es, die Studierenden der LV mit der Anwendung des Evaluierungsbogens vertraut zu machen. Da keine wertvolle Unterrichtszeit für zusätzliche Erklärungen aufgewendet werden sollte, erstellte ich nach inhaltlicher Absprache mit den Lehrpersonen ein Erklärungsvideo für die Studierenden. Dieses wurde nach Ankündigung per E-Mail durch die Lehrpersonen auf der Studierendenplattform Moodle zur Verfügung gestellt. Zur Aufzeichnung des Erklärungsvideos wurde mit dem Programm PowerPoint und der Funktion „Bildschirmpräsentation aufzeichnen“ gearbeitet (siehe Abb. 2), da das Programm die nötigen Funktionen zur Umsetzung umfasste und den Programmvoraussetzungen der Moodle-Plattform entsprach.

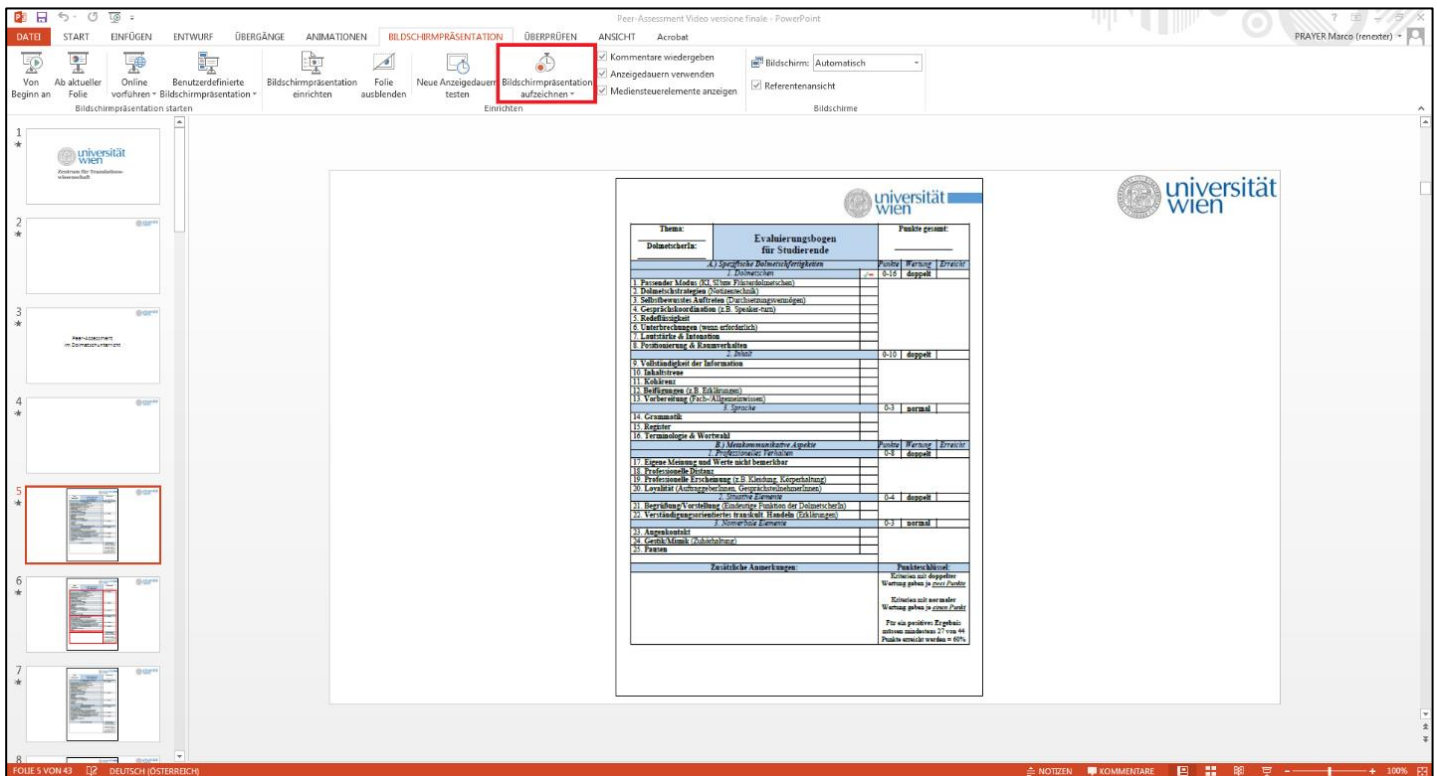


Abb. 2: PowerPoint-Videoaufzeichnung

Um das Erklärungsvideo professionell gestalten zu können, wurde mithilfe des Programmes Adobe Premiere Pro die gesamte Audiosequenz aufgenommen und an den erforderlichen Stellen eingeschnitten (siehe Abb. 3).

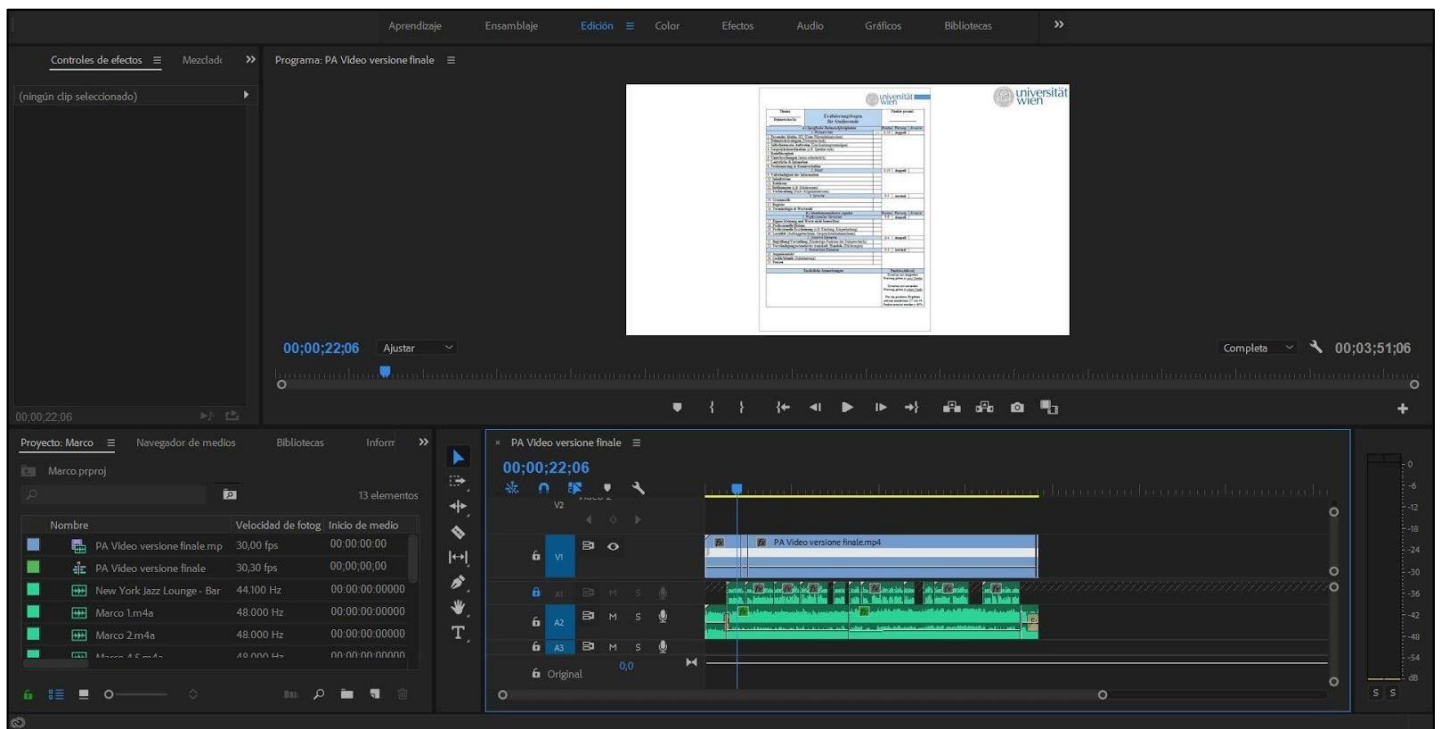


Abb. 3: Adobe Premiere Pro zur Audioeinbettung

Als primäres Ziel galt es, die positiven Eigenschaften einer kollegialen Zusammenarbeit bei der Verwendung vorgegebener Kriterien zu verdeutlichen. Die Inhalte des Videos beschränkten sich auf die Anwendung des Evaluierungsbogens im Unterricht und sollten für die Studierenden möglichst einfach nachvollziehbar sein. Die Gesamtdauer von 3:51 Minuten ließ bedauerlicherweise nicht mehr Raum für eine gründlichere Auseinandersetzung mit den theoretischen Aspekten von Peer-Assessment, da mit den Lehrpersonen vereinbart wurde, dass das Video eine bestimmte Gesamtdauer nicht überschreiten sollte.

5 Analyse und Ergebnisse

5.1 Ablauf der Lehrveranstaltung und des Feedbackprozesses

Themen und generelle Informationen der beobachteten LV wurden auf der Moodle-Plattform vor jeder Unterrichtseinheit bekanntgegeben und beinhalteten unterschiedliche Aufgabenstellungen, welche von der Anlegung von Terminologielisten bis hin zur Erstellung von Präsentationen reichten. Der Ablauf der Einheiten war von der Struktur her vorwiegend gleich, wobei zu Beginn der ersten Einheit mehr Zeit in Anspruch genommen wurde, um auf organisatorische und inhaltliche Aspekte derselben eingehen zu können. Informationen vor und nach einer Dolmetschsituation übergaben beide Lehrpersonen an die Studierenden zusammen, wobei Feedback überwiegend getrennt an die jeweiligen Sprachgruppen unter Berücksichtigung auf die Übungssituation gegeben wurde. Je nach Themengebiet wurden Rollen unter den Studierenden verteilt und es wurde den dolmetschenden Studierenden besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Da es sich um eine mehrsprachig abgehaltene Übung handelte, wurden die Sprachgruppen geteilt und es fanden zwei verschiedene Übungssituationen mit unterschiedlicher Dynamik statt (BP 1, 2, 4, 5). Diese Unterschiede spiegelten sich vor allem in puncto Dolmetschdauer wider, welche bei Studierenden der Italienisch-Gruppe (IT-Gruppe) in der Regel kürzer waren als bei der Ungarisch-Gruppe (HU-Gruppe). Der Umstand war auf die unterschiedliche Teilnehmer*innenanzahl der jeweiligen Sprachgruppe zurückzuführen, was sich ebenfalls auf das gebotene Feedback auswirkte. Während die Lehrperson der aus sieben Teilnehmer*innen bestehenden IT-Gruppe die Feedbackrunde mit einer offenen Frage an die beobachtenden Studierenden eröffnete, um einerseits deren Eindrücke zu erfahren und andererseits zu einem offenen Austausch zu animieren, behielt die HU-Lehrperson mit ihrer aus 4 Teilnehmer*innen bestehenden Gruppe stets die Kontrolle über den Feedbackprozess. Aufgrund der sprachlichen Barriere konnte ich ausschließlich die Inhalte der IT-Gruppe verstehen, wodurch nähere Einblicke zum Feedback der HU-Lehrperson vorwiegend nur im Zuge der Einzelinterviews mit den Studierenden gewonnen werden konnten.

Für gewöhnlich eröffnete die IT-Lehrperson den Feedbackprozess mit einer Frage an die Beobachtenden. Im Rahmen des Debriefings, welches nach jeder Übungssituation erfolgte, wurde den Studierenden die Möglichkeit geboten, ihre Meinung zur Dolmetschleistung ihrer Kolleg*innen offen mitzuteilen. Diese Gelegenheit wurde von einigen wahrgenommen. Die Rolle der Lehrperson blieb jedoch unerlässlich, da sich diese während der Übungssituation stets Fehler und Auffälligkeiten während der Dolmetschung

notierte und danach mit der Gruppe teilte. Die Feedbackrunden wurden von Studierenden sehr gerne auch zum Fragenstellen genutzt.

So stellte sich beispielsweise in der ersten Einheit heraus, bei der Studierende Präsentationen halten und die Dolmetscher*innen im Flüstermodus dolmetschen mussten, dass ihnen Stadtnamen und Zahlen oftmals Schwierigkeiten bereiteten (BP1). Als Lösungsvorschlag wurde ihnen nahegelegt, sie sollten jede Möglichkeit nutzen, um Namen und Zahlen schriftlich festzuhalten (Notizen). Ebenso wurde die Verwendung von Folien (wenn vorhanden) empfohlen, die im Rahmen von Präsentationen projiziert wurden und auf welchen oftmals die benötigten Informationen dargestellt waren. Im Hinblick auf schwierige bzw. phonetisch unklare Begriffe wurde geraten, die wahrgenommenen Laute so originalgetreu wie möglich wiederzugeben. Als weiteres Problem wurde die Lautstärke der HU-Dolmetscherin während der Übungssituation empfunden. Da Dolmetscher*innen in der Realität oftmals vor genau solche Situationen gestellt werden können, müssen Dolmetscher*innen selbst entscheiden, wie sie mit Problemen umgehen – hier wurde eine Positionsänderung nahegelegt.

Die meisten Korrekturvorschläge seitens der Lehrperson betrafen sprachliche Aspekte und traten in allen beobachteten Einheiten auf. Hierbei wurden vor allem Artikel- und Grammatikfehler in der B-Sprache behandelt – das war für die Mehrheit der Studierenden dieser Gruppe Deutsch. Weiters wurde eine Vielzahl an Aussprachefehlern korrigiert. Eine der Hauptschwierigkeiten bestand in der Nutzung von Adjektiven, insbesondere bei geographischen Zuordnungen, und es wurde die Strategie der Nominalisierung vorgeschlagen. Auch kulturell geprägte Ausdrücke oder Bezüge, die nicht von allen Studierenden nachvollzogen werden konnten, wurden von der Lehrperson angesprochen und aufgelöst.

5.2 Auswertung des ersten Interviews: Ist-Zustand

5.2.1 Feedback: Erwartungen

Mithilfe des halbstandardisierten Interviewleitfadens (Anhang 2) konnten Erkenntnisse zu unterschiedlichen Bereichen gewonnen werden, die sowohl allgemeine als auch konkrete Anhaltspunkte zum Feedbackprozess lieferten. Dadurch konnten Eindrücke über die herkömmlichen Feedbackprozesse gewonnen und mit den Erkenntnissen des zweiten Interviews ergänzt werden.

Wenn man die Erwartungen der Studierenden an Feedback näher betrachtet, so gelangt man zur Erkenntnis, dass sie sich im Hinblick auf die Grunddefinition einig sind: Feedback ist eine Form der Evaluierung, bei der positive und negative Aspekte im Rahmen des Übungsprozesses erfasst und mit Verbesserungsvorschlägen ergänzt werden. Mit Ausnahme einer Befragten, die die Meinung äußerte, dass Feedback nur zur Unterscheidung zwischen Richtigem und Falschem diene (IP2: 1). Die anderen Interviewpartner*innen verbanden Feedback stets mit Verbesserungsvorschlägen, mit dem Ziel, aufzuzeigen, „[...] was für Fortschritte wir schon gemacht haben und was für Fortschritte wir immer noch machen müssen“ (IP3: 5). Es sollen also Anhaltspunkte geliefert werden, wie man die eigene Leistung verbessern kann (IP4: 3).

Hinsichtlich Peer-Assessment stellte sich heraus, dass allen befragten Studierenden der Begriff bekannt war. Sie gaben beispielsweise an, dass es sich hierbei um Feedback an „Gleichgestellte“ (IP4: 3) handelte, die sich gegenseitig evaluieren. Ein/e einzige/r Interviewpartner*in äußerte, dass Peer-Assessment in einer anderen Übung am ZTW Anwendung fand: „[...] Wir mussten aber im Bereich des Übersetzens auch unseren Kolleg*innen Feedback geben. Für Fachübersetzen, nicht Dolmetschen.“ (IP3: 11) Mehr zu Hintergrundprozessen, dem Konzept oder Nutzen von Peer-Assessment wurde spontan von keinem/r Interviewpartner*in geäußert.

Grundsätzlich waren sich alle Befragten der Tatsache bewusst und auch darin einig, dass Feedback im Rahmen ihrer Ausbildung und im Hinblick auf die Professionalisierung eine äußerst wichtige Rolle einnimmt. So individuell unterschiedlich sich Meinungen und Standpunkte der Einzelnen bezüglich Feedback darstellen mögen, in einem Punkt waren sich alle Befragten einig: wenn keine konkreten Anhaltspunkte und Verbesserungsvorschläge im jeweiligen Feedback geboten werden, verliert dieses stark an Bedeutung. So erweisen sich beispielsweise sprachliche Korrekturen hinsichtlich der Verwendung eines Artikels im Deutschen nur dann als hilfreich, wenn der begangene Artikelfehler zusammen mit der Richtigstellung erläutert wird (IP2: 27). Qualitatives Feedback soll also „konstruktives Feedback“ (IP3: 29) sein und darf nicht nur pauschale Fehleraufzählungen beinhalten, sondern erfordert eine konkrete Gegenüberstellung von Fehlern und Korrekturen.

Feedback kann jedoch auch positive Aspekte hervorheben:

Wichtig ist, dass man sich nicht nur auf die Fehler konzentriert, sondern dass man gleich dazu in Verbindung damit Verbesserungsvorschläge gibt. Das finde ich quasi die conditio sine qua non, sonst ist ein Feedback total sinnlos. (IP1: 30)

Sprachliche Fehler werden oftmals selbst nicht bemerkt und Feedback bleibt ein bewährtes Mittel, um sich dieser Fehler bewusst zu werden (IP3: 33). Hierbei helfen vor allem Tipps zu Lösungsstrategien wie die Benutzung von Nominalisierungen für den Fall, dass Unsicherheiten bezüglich der Verwendung gewisser Verben oder Adjektive auftreten (IP1: 42). Bei Aspekten betreffend die Körpersprache hingegen kam es gelegentlich vor, dass Fehler zwar angemerkt, allerdings keine „Verbesserungsvorschläge oder richtige Versionen in Verbindung zum Fehler“ geboten wurden (IP1: 36).

Betrachtet man die Auseinandersetzung der einzelnen Interviewpartner*innen mit den spezifischen Beurteilungskriterien der Lehrpersonen, so sind die Erfahrungen nahezu identisch. Das auf der Studierendenplattform Moodle zur Verfügung gestellte Dokument mit den konkreten Beurteilungskriterien (Anhang 1) wurde nahezu von allen eingesehen und die Mehrheit der Befragten gab an, sich damit zumindest kurz befasst zu haben. Auch bei konkreterer Rückfrage konnte festgestellt werden, dass sie sich an konkrete Kriterien erinnern konnten:

Also so ausführlich – auswendig – kenne ich sie nicht, aber natürlich kann ich mir so einiges ausdenken wie Sprache, Grammatik, Vollständigkeit, Genauigkeit und beim Dialog gerade spielen Faktoren wie dialogische Aspekte, die mit Interaktion zu tun haben, eine wichtige Rolle. Also wie man z. B. den Dialog steuert oder turn taking ist auch ein Punkt. Sonst ja, Intonation, Genauigkeit, Augenkontakt, also auch die körperliche Sprache muss man pflegen und muss darauf aufpassen. Terminologie ist auch ein Punkt und wichtiger Weise fokussiert man zu stark darauf und weniger auf körperliche Aspekte. (IP1: 5)

In einem Fall wurde bemängelt, dass nicht klar nachvollziehbar war, inwiefern sich die Beurteilungskriterien auswirkten. Dennoch erwies es sich als hilfreich zu wissen bzw. Anhaltspunkte darüber zu haben, welche Kriterien in Erwägung gezogen werden (IP4: 9).

5.2.2 Feedback: Erfahrungen

Aus den Studierendeninterviews ging hervor, wann und in welcher Form die Studierenden Feedback in der UE erhielten. Grundsätzlich war der Ablauf wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben und es wurde Feedback sowohl von Lehrpersonen als auch von Studierenden gegeben. Auffällig hierbei war, dass Letztere im Unterricht seltener zum Feedbackgeben kamen (IP1: 15) und ihre Lehrpersonen stets die wichtigste Rolle beibehielten, mit einer interessanten Auffälligkeit:

*Oft hat auch nur die Lehrperson Feedback gegeben, von den Kolleg*innen weniger und manchmal war es dann auch, dass Kolleg*innen nach dem Unterricht noch z. B. zu mir gekommen sind und mir noch gesagt haben: ‚Hey, da ist mir was aufgefallen – das war gut oder das war jetzt weniger gut. Das wollte ich dir noch sagen‘. (IP4: 23)*

Bei manchen Studierenden bestand ein grundsätzliches Interesse daran, sich auch nach der Unterrichtszeit auszutauschen – etwas, das im Rahmen der geblockten Einheiten aufgrund des Zeitmangels schwierig war (IP3: 23). Es wurde allerdings auch Feedback eigeninitiativ bei den Lehrpersonen eingeholt, um den persönlichen bisherigen Lernfortschritt besser einschätzen zu können (IP4: 27). Dass die Rolle der Lehrperson von besonderer Bedeutung ist, haben Studierende wahrgenommen, die mehrere Übungen bei derselben Lehrperson besuchten:

*Ich hab schon das Gefühl, [...] dass die Tatsache, dass die Professor*innen mich schon längst kennen, eine Rolle beim Feedback spielt. Dass sie schon wissen: das kennt sie schon gut, das brauchen sie nicht mehr zu betonen oder so. Aber da ich witzigerweise immer ähnliche Fehler begehe, dann konzentriert man sich eben fast lediglich darauf. (IP1: 15)*

Es erwies sich somit, dass der Besuch von Parallelveranstaltungen mit derselben Lehrperson auch als Möglichkeit wahrgenommen wurde, um Feedback zu bereits erbrachten Leistungen zu erhalten. Der persönliche Austausch im Rahmen der Übung bzw. danach blieb also wesentlicher Bestandteil. Zusätzliche Mittel, wie beispielsweise E-Mails, kamen nicht zum Einsatz (IP2: 10). Feedback wurde allerdings nicht nur in den

bereits beschriebenen Formen gegeben, sondern kam auch in anderen Bereichen zur Anwendung und wurde dort ebenso als konstruktiv erachtet. Es gab sogar einen Austausch von „verstecktem Feedback“ (vgl. IP4:32) während der Übungssituation, also von kurzen, eingeworfenen Kommentaren von Seiten der Studierenden oder der Lehrpersonen selbst, was gegen die Nervosität während des Übens half (IP4: 32).

Auch nonverbale Elemente wirkten sich unmittelbar positiv aus: „[D]ass mir die Professorin von der anderen Seite des Raumes ein ‚thumbs up!‘ gegeben hat, wenn ich gerade vorne gestanden bin und konsekutiv gedolmetscht hab“ (IP4: 35).

Vereinzelt wurde ebenfalls sprachgruppenübergreifendes Feedback beobachtet, welches allerdings in der Regel eher selten stattfand. Es beschränkte sich zumeist darauf, dass die Lehrpersonen zu Beginn der Einheit gemeinsam mit den Studierenden die Themen besprachen (IP2: 19) und auf allgemeine Aspekte eingingen (IP3: 17). Die Interviewpartner*innen IP1 und IP4 erhielten als Einzige Feedback von der Lehrperson der anderen Sprachgruppe und äußerten sich sehr positiv dazu. Die Tatsache, dass ebendiese Lehrperson als sehr erfahren wahrgenommen wurde, wurde besonders geschätzt. Das trotz der sprachlichen Barriere, welche ausschließlich eine Beurteilung allgemeiner und nicht inhaltlicher Aspekte ermöglichte. Insbesondere Vorschläge bezüglich der Positionierung beim Flüsterdolmetschen und des Blickkontakts mit dem/der Redner*in wurden als wertvoll erachtet (IP1: 23). Dass nicht auf die sprachlichen Aspekte eingegangen werden konnte, wurde hingegen weniger als Problem wahrgenommen:

Natürlich habe ich mir dann auch gleich gedacht, ja – sie bewertet jetzt aber allerdings nur das Deutsch. Natürlich kann sie mir jetzt nicht in der Form ein Feedback geben, wie meine Italienisch-Professorin, die halt natürlich den Ausgangstext auch perfekt verstanden hat und dass diese Ebene dann noch hätte in Betracht ziehen können, aber ich habe mich trotzdem sehr gefreut, dass sie einfach diesen Schritt gemacht hat und mir noch etwas zugeflüstert hat. (IP4: 43)

Ein weiterer Aspekt, der die Möglichkeit von Feedback von Personen der anderen Sprachgruppe wertvoll macht, bestand im Interesse daran, die Perspektive der jeweils anderen Sprachgruppe zu erfahren. Besonders im Hinblick auf kulturelle Unterschiede wäre ein Erfahrungsaustausch bezüglich der Prioritäten wünschenswert gewesen, und das nicht nur aus der Perspektive der Lehrperson (IP3: 20).

Betrachtet man somit die zuvor beschriebenen Aspekte, so zeigte sich bei Befragten beider Sprachgruppen eine sehr ambivalente Grundstimmung bezüglich der Betreuung und des zeitlichen Rahmens. Einerseits wurde das Betreuungsverhältnis als positiv bewertet, andererseits bemängelte man oft den zeitlichen Rahmen. Die Tatsache, dass es sich um geblockte Einheiten mit einem sehr dichten Inhaltsplan handelte, wirkte sich auch in mehrfacher Hinsicht negativ auf den Feedbackprozess aus. Ein wesentlicher Grund hierfür besteht laut der Interviewpartner*innen darin, dass die unterschiedliche Gruppengröße der jeweiligen Sprachgruppen sich unvermeidbar auf die Zeit zum Feedbackgeben auswirkte (IP2: 23; IP3: 24) – etwas, das auch in anderen Übungen Schwierigkeiten bereiten dürfte (IP3: 25):

Es [sind] deutlich mehr Studierende mit Italienisch [...] und deshalb gibt es so wenig Zeit für Studierende mit Ungarisch, auch wenn es um die Dolmetschungen geht. Und für Feedback bleibt sehr wenig Zeit, meiner Meinung nach. Ich würde viele Dinge noch fragen, aber ich kann nicht eigentlich wegen dem Zeitdruck. (IP2: 23)

Auch was die Inhalte anbelangt, zeichnete sich ein großer Wunsch nach konkreterem bzw. detaillierterem Feedback ab. Hier gab es unterschiedliche Wahrnehmungen. Während es auf manche so wirkte, „als würde das Feedback darin bestehen, dass ich eine Liste bekomme mit den sprachlichen Fehlern, die ich gemacht habe“ (IP4: 62), hätten sich andere gerne mehr im Hinblick auf sprachlichen Ausdruck gewünscht, da man „zu sehr auf Körpersprache und Steuerung der Kommunikation [fokussiert]“ (IP1: 51). Im Rahmen der Einheit im Rauchfangkehrermuseum kam es zu einer verhältnismäßig langen Feedbackgabe, was sehr geschätzt wurde, allerdings wurde in einem Punkt Kritik geübt:

Nach dem Rauchfangkehrermuseum z. B., da fand ich es einerseits sehr gut, dass man jede Person einzeln angesprochen hat – das war nicht immer so – aber ich hatte das Gefühl, dass [die Lehrperson] sich viel mehr notiert hat während des Dolmetschens, als man uns dann tatsächlich kommuniziert hat. (IP4: 63)

Es war zu erkennen, dass sich Studierende einerseits mehr individuell zugeschnittenes Feedback und andererseits mehr Zeit für den Feedbackprozess wünschten, um noch mehr Fragen stellen zu können (IP2: 25). Was die Nachvollziehbarkeit des erhaltenen

Feedbacks anbelangt, so waren sich jedenfalls alle Befragten darin einig, dieses stets verstanden zu haben und in der Praxis umsetzen zu können.

Die Gruppengröße wirkte sich jedenfalls auf das erhaltene Feedback insofern aus, als es sich bei den Dialogdolmetschübungen nicht immer um Kleingruppen handelt und somit manchen Teilnehmer*innen kein ausreichendes Feedback gegeben werden kann (IP5: 75).

5.3 Peer-to-Peer Feedback

Im Rahmen der Feedbackrunden wurden die Italienisch-Studierenden nach Beendigung einer Übungssituation von ihrer Lehrperson eingeladen, ihren dolmetschenden Kolleg*innen Feedback zu geben. Es erwies sich, dass Studierende auch in der Rolle des/der Beobachtenden stark davon profitierten, wenn sie Kolleg*innen in der Übungssituation beobachteten (IP3: 84). Es kam mitunter vor, dass Studierende positiv wahrgenommene Aspekte des/der Beobachteten für sich zu übernehmen versuchten:

Ich habe bemerkt, dass es mir als ZuhörerIn sehr viel Freude bereitet, so einer Dolmetschung zuzuhören, wenn sie sich an den Redner anpasst und wenn sie das mit so einer eloquenten und lebendigen Art vorträgt und da habe ich auch ein bisschen versucht, das dann für mich auch umzusetzen – ein bisschen mehr. (IP4: 148)

Die Feedbackrunden wurden direkt im Anschluss an Übungssituationen von den Lehrpersonen initiiert und auch von Studierenden genutzt, um ihren Kolleg*innen Feedback zu geben:

Es ging nur um Verbesserungsmöglichkeiten, z. B. man hat gemerkt, dass du das wusstest oder gekannt hast. Jedoch hat man auch gemerkt, dass du sehr gestresst warst und das war sehr schade und du solltest versuchen, darauf hinzuarbeiten. (IP1: 71)

Auch die Tatsache, dass für die meisten Studierenden der IT-Gruppe Italienisch die Muttersprache war, wurde dazu genutzt, sich auf sprachlicher Ebene auszutauschen (IP4: 125). Feedback wurde jedoch nicht nur im Rahmen der Feedbackrunden untereinander ausgetauscht, es wurde auch dazu genutzt, sich gegenseitig nach einer Übungssituation zu ermutigen:

Gleich nach der Leistung z. B. – die Kollegin sitzt neben mir und die kommt zurück und sagt mir: Ah, ich hab‘ das wirklich sehr schlecht gemacht. Und ich: Nein, das hast du gut gemacht! (IP3: 76)

Teilweise kam es zwischen Studierenden auch außerhalb des Unterrichts zu Auseinandersetzungen mit übungsrelevanten Themen, manchmal sogar einige Wochen später. Hierbei stand der generelle Gedankenaustausch darüber, wie man sich allgemeinsprachlich verbessern könnte, im Vordergrund (IP2: 62).

Neben diesen positiven Erfahrungen kam es auch vor, dass Studierende, die aufgefordert wurden, Feedback zu geben, unterschiedliche Schwierigkeiten empfanden. Unter anderem wurden die in der Studie von Cartney (2010) festgestellten Ängste während des Feedbackprozesses unter Studierenden ebenfalls bei den Teilnehmer*innen der beobachteten LV festgestellt:

Besonders wenn man eine außeruniversitäre Beziehung mit der Kollegin hat oder sie auch schon persönlich kennt, ist es oft nicht so einfach, zu kritisieren. Daher neigt man dazu, eher nur die positiven Aspekte zu betonen und nicht die negativen Aspekte. (IP3: 78)

Die Sorge, mit Feedback möglicherweise die Gefühle der Kolleg*innen zu verletzen, bleibt einer der primären Gründe, warum Feedbackgeben als schwierig empfunden wird. Deshalb wird häufig eher „Ermutigungsfeedback“ (IP1: 79) gegeben während Negatives, also subjektiv empfundene Schwächen, nicht angesprochen wurden:

Ich muss dazu sagen, dass ich meistens sehr wenig Feedback eigentlich gegeben habe im Vergleich, weil ich diese Situation eigentlich relativ unangenehm finde – muss ich jetzt ehrlich sagen. Das ist wahrscheinlich mein persönliches Problem, aber ich mag das eigentlich nicht gerne vor, wie gesagt, fünf oder zehn Leuten dann meine Meinung zu einer Person zu äußern, weil ich auch finde, es ist wichtig auch ehrliches Feedback zu geben. (IP4: 108)

Aber nicht nur die Angst vor dem Bewerten hielt Studierende davon ab, ihren Mitstudierenden Feedback zu geben. Insbesondere bei der kleineren HU-Gruppe zeigte

sich, dass es „nicht wirklich üblich ist bei uns, dass wir einander ausbessern“ (IP2: 65) und Peer-to-Peer-Feedback wurde somit nicht als eine Aufgabe der Studierenden wahrgenommen (IP2: 69):

Ich denke da spielt der Zeitfaktor eine wichtige Rolle. Dass das einfach unhöflich ist, oder man kann das auch so interpretieren, da wir einfach nicht die Macht haben, einander auszubessern. (IP2: 66)

Im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung wurde die Lernplattform Moodle als Werkzeug zur anonymen Feedbackvermittlung genutzt. Hierbei konnten Aufzeichnungen nochmals abgespielt und analysiert werden, um mehr Zeit zur Formulierung des Feedbacks zur Verfügung zu haben (IP4: 120).

Es zeigte sich also bei den Befragten, dass Feedback von Mitstudierenden einerseits gerne entgegengenommen wird, es andererseits aus verschiedenen Gründen schwerfällt, wenn es darum geht, sich offen gegenüber Kolleg*innen zu äußern. Die Ergebnisse zeigen jedoch vorwiegend, dass Lehrende (ganz allgemein) oftmals im Rahmen des Unterrichts nicht ausreichend Zeit dafür haben, gewisse Themen aufzugreifen oder vertieft zu behandeln. Evaluierungskriterien bzw. die Grundprinzipien des Peer-Assessments stellen dabei keine Ausnahme dar und werden bei den Studierenden gewissermaßen vorausgesetzt.

5.4 Auswertung des zweiten Interviews

Die im ersten Interview zum Feedback erhobenen Eindrücke und Erfahrungen zielten darauf ab, eine Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Erfahrungen der Studierenden vorzunehmen. Bei der vierten und fünften Einheit kam der Evaluierungsbogen für Studierende zum Einsatz, welcher nach Absprache von den Lehrpersonen im Unterricht angekündigt wurde. Im ersten Interview wurden die Erwartungen der Studierenden an ein solches Werkzeug ermittelt, um die Ergebnisse den Erkenntnissen aus dem zweiten Interview gegenüberstellen zu können. Im zweiten Interview wurde der Fokus darauf gesetzt, die Erfahrungen der Studierenden mit dem für diese LV konzipierten und verwendeten Interviewbogen festzuhalten und zu analysieren.

5.4.1 Beurteilungskriterien und Evaluierungsprozess

Alle Befragten bestätigten, dass sie eine Auseinandersetzung mit den professionellen Beurteilungskriterien im Hinblick auf den persönlichen Lernerfolg und die Professionalisierung als sinnvoll erachten. Dies sei auch hilfreich bei dem, „was man auch im [professionellen] Leben berücksichtigen sollte“ (IP3: 89). Im Unterricht wird zwar von den Studierenden weitgehend versucht, nach den Grundsätzen dieser Kriterien zu arbeiten und zu bewerten, doch „vielleicht nicht so detailliert“ (IP8: 86). Im Hinblick auf die Übungssituation wurde die Meinung geäußert, dass es nicht immer förderlich sein könnte, diese Kriterien stets präsent zu haben:

Wir vergessen bestimmte Dinge oft beim Dolmetschen. Vielleicht soll man diese [Kriterien] nicht immer vor Augen haben, nur einfach automatisieren. Das wäre schon gut. Dann wäre es keine Belastung mehr, auf Körperhaltung zu achten, weil man es einfach vergisst. (IP2: 77)

Eine Auseinandersetzung mit den Beurteilungskriterien „in halbwegs formellem Rahmen“ (IP4: 158) hatte in dieser Übung nicht stattgefunden, wäre aber wünschenswert gewesen, „weil man das nicht so spontan machen sollte, weil man vielleicht Punkte erwähnt, die irrelevant sind. Ja, und damit man einander einfach nicht beleidigt“ (IP2: 74).

Eines der Hauptargumente für eine nähere Auseinandersetzung besteht darin, dass die Beurteilungskriterien auf den persönlichen Berufserfahrungen der Lehrpersonen beruhen. Gerade diese Erfahrungen wären hilfreich für Studierende, um zu wissen, worauf beim Üben genau geachtet werden sollte (IP3: 85). Denn für Studierende ist es besonders wünschenswert zu erfahren, ob die erbrachten Leistungen aus einer Kund*innenperspektive positiv gewertet werden würden oder nicht (IP4: 72). Bei Studierenden besteht des Weiteren Bedarf, sich mit den Qualitätskriterien der Lehrpersonen auseinanderzusetzen zu können, um sich „ein bisschen auch zu messen“ (IP4: 172). Das erfordert natürlich eine Offenlegung von und Auseinandersetzung mit den Kriterien und würde auch im Hinblick auf die Vorbereitung für die Endprüfung als sinnvoll erachtet werden:

Wir könnten uns viel besser, glaub ich, auf die einzelnen Einheiten vorbereiten und auch auf die Prüfung schlussendlich, weil sie ja auch unsere Prüferin sein wird und uns den Abschluss dann gibt. Das heißt, wir könnten uns gezielter [...] vorbereiten auf das, was wir leisten müssen. (IP4: 175)

Einen weiteren wesentlichen Aspekt im Rahmen des Feedbacks unter Studierenden stellte die Wahrnehmung des Prozesses dar: Feedback unter Studierenden als gegenseitige Unterstützung fördert das Gemeinschaftsgefühl einerseits (IP1: 91), aber auch die Urteilsfähigkeit andererseits (IP7: 27). Es kann zwar nicht mit den Beurteilungskriterien der Lehrpersonen gleichgestellt werden, die über den notwendigen „fachlichen Hintergrund“ (IP4: 202) verfügen. Studierende können sich aber beispielsweise vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erstsprachen nach dem „Tandem-Prinzip“ (IP4: 193) in Bezug auf die Verbesserung sprachlicher Aspekte unterstützen. Voraussetzung dafür sind „eine bestimmte Einstellung“ (IP2: 82), sowie gewisse Anhaltspunkte, um zu wissen, wie Leistungen evaluiert werden sollen (IP4: 198) um nicht irrelevante Punkte zu erwähnen bzw. die bewertete Person zu beleidigen (IP2: 74). Aus Sicht eines/einer Befragten gibt es jedoch Punkte, bei denen Studierende einfach keine Hilfestellung bieten können:

Nur weil ich sage, die Dolmetschung war jetzt gut, heißt das nicht, dass sie wirklich gut war, auch gerade aus Kundenperspektive. Das heißt, wir haben manchmal auch einfach nicht das Wissen, um wirklich gutes Feedback geben zu können, denke ich. Oder sind nicht berechtigt, in dem Sinne, das war jetzt gut oder schlecht. (IP4: 204)

Feedback unter Studierenden bedeutet also für manche, mit Schwierigkeiten unterschiedlicher Natur umgehen zu müssen. Bewusst ist aber allen, dass es „anders [ist], als von der Professorin ein Feedback zu bekommen“ (IP3: 98):

Man nimmt Kritik weniger hart auf, als wenn es von der Professorin kommt. Also wenn mir die Kollegin sagt: ‚Also, sorry das ging jetzt ... Nein, das war nichts‘ – dann ist das etwas, was ich vielleicht leichter verdauen kann, als wenn mir das die Lehrperson sagt. (IP4: 188)

Die Interviewpartner*innen nehmen Peer-Feedback prinzipiell als etwas Positives wahr, doch es kann aus Sicht der Studierenden nicht mit Lehrendenfeedback gleichgesetzt werden. Dennoch können sich gewisse Besonderheiten daraus ergeben. Seriosität und Nachvollziehbarkeit des erhaltenen Peer Feedbacks bilden wesentliche Schlüsselemente, damit dieses auch als konstruktiv angenommen werden kann.

5.4.2 Der Evaluierungsbogen im Unterricht

Die für den Unterricht konzipierte Version des Evaluierungsbogens kam nach Ankündigung per E-Mail durch die Lehrpersonen in der vierten und fünften Einheit zum Einsatz. Nachdem sich die Studierenden mithilfe des Erklärungsvideos mit dem Grundprinzip von Peer-Assessment, aber vorwiegend mit der Benutzung des Evaluierungsbogens, vertraut machen konnten, wurden sie von den Lehrpersonen dazu aufgefordert, diesen im Unterricht zu nutzen. Nach Beendigung der Einheiten kam es zu einer zweiten abschließenden Einzelinterviewrunde mit jedem/r Teilnehmer*in. Hierbei galt es, die Studierenden zu ihren persönlichen Erfahrungen mit der Benutzung des Bogens zu befragen. Bei der Benutzung des Evaluierungsbogens konnten die Befragten dazu Angaben machen, die wichtige Einblicke über positive und negative Bearbeitungsaspekte ergaben. Im Allgemeinen wurden die Erfahrungen zwar positiv bewertet, dennoch gab es einige Kritikpunkte, die in der Folge dargestellt werden sollen.

Die Inhalte des Erklärungsvideos waren für alle Befragten hinsichtlich der Bearbeitung des Bogens im Unterricht nachvollziehbar (IP6: 33) und konnten somit ihren Zweck erfüllen (IP5: 33). Hinsichtlich des Evaluierungsbogens stellte sich rasch heraus, dass für die Mehrheit der Befragten die Anzahl der Beurteilungskriterien zu hoch war, um diese während der wenigen Minuten der Übungssituation vollständig und vor allem konzentriert behandeln zu können (IP6: 2). Für manche Bereiche fehlte es dagegen an Kriterien (IP5: 56). Zusätzlich stellte die Vielzahl der verschiedenen Aspekte Studierende insofern vor ein Problem, als es nicht immer möglich war, sie „alle vor Augen zu halten“ (IP5: 4).

Komplizierter gestaltete sich für die Befragten auch die Vergabe von Punkten, da die Möglichkeit der Bewertung als zu eingeschränkt angesehen wurde:

Man konnte entweder nur positiv oder negativ bewerten. Ich würde sagen, es fehlt etwas dazwischen, weil ab und zu war es so besonders was die Sprache, Grammatik usw. oder Wortwahl angeht, [...] dass z. B. diejenigen, die ins Italienische

gedolmetscht haben, einige Fehler gemacht haben, daher konnte ich nicht mit Plus bewerten, aber die waren nicht so schlecht, dass ich sie eben mit Minus bewerten wollte. (IP5: 16)

Der Umstand, dass es keinen „Mittelweg“ (IP7: 8) gab, der zwischen einem positiven (+) und negativen (-) Ergebnis lag, wurde am Bogen mehrfach kritisiert. Zusätzlich wurde im Rahmen der Übungssituation der zeitliche Bearbeitungsablauf als unzureichend empfunden. Dies wurde darauf zurückgeführt, dass es sich während der Dolmetschung als schwierig erwies, den Evaluierungsbogen vollständig auszufüllen. Es handelte sich um „hektische Situationen“ (IP6: 22) und die Beobachtenden konnten danach selbst an die Reihe kommen und somit unterbrochen werden (IP6: 9).

Bei näherer Erörterung des Evaluierungsprozesses zwischen Studierenden stellte sich des Weiteren heraus, dass die Befragten den Evaluierungsbogen zwar weitgehend nutzten, sie ihn jedoch ihrerseits nicht von ihren Mitstudierenden einforderten:

Ich habe nur die anderen bewertet aber ich bin nicht bewertet worden. Oder wenn ich bewertet worden bin, habe ich ihn [den Evaluierungsbogen] nicht bekommen. Daher habe ich keine Ahnung, wie sie mich bewertet haben. (IP5: 35)

Hier musste festgestellt werden, dass seitens einiger Studierender der Anweisung, nach der Übung den Evaluierungsbogen untereinander auszutauschen, nicht Folge geleistet wurde.

Als problematisch erwiesen sich auch solche Beurteilungen, die ganz ohne weiteren Kommentar negativ ausfielen. Unabhängig davon, warum in manchen Fällen keine Kommentare beigefügt wurden: bewertete Studierende empfanden solches Feedback nicht als hilfreich, sondern höchstens als unseriös (IP6: 37), da nämlich daraus keine konstruktiven Schlussfolgerungen gezogen werden können (IP6: 58). Dies kann darauf zurückführbar sein, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Aufgabe von manchen Teilnehmer*innen im Unterricht nicht ausreichend ernst genommen wurde (IP6: 64).

Die abschließende Punktevergabe wurde von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen und in einem Fall wurde von der Nutzung eines solchen Punkteschlüssels abgeraten:

Punkte sind schon etwas, was negativ werten kann, meiner Meinung nach, weil man fühlt sich wie die Note, aber wir sind keine Noten und die Lehrenden müssen uns Noten geben. Es ist gut, wenn vielleicht die anderen uns keine Noten geben. (IP5: 50)

Neben den zuvor beschriebenen Schwierigkeiten wurde auch eine Vielzahl positiver Erfahrungen, die bei der Arbeit mit dem Evaluierungsbogen gesammelt wurden, festgestellt. Obwohl sich alle Befragten zumindest einmal zu Beginn des Semesters mit den auf Moodle hochgeladenen Beurteilungskriterien der Lehrpersonen befasst hatten, war es in der Folge doch von Vorteil, sich mithilfe des Evaluierungsbogens bestimmte Kriterien wieder vor Augen führen zu können. Dies insbesondere, um sich ihre Bedeutung wieder in Erinnerung zu rufen und bewusst zu machen:

Es war – würde ich sagen – klarer, weil ich wirklich sehen konnte, was für Kriterien es gibt und einige wie z. B. Inhaltstreue oder Loyalität. Ich wusste schon, dass die existieren, aber ich habe nicht immer wirklich gedacht, dass sie auch Beurteilungskriterien sind und es war nützlich, weil ich eben sehen konnte, wozu und in welchen Aspekten wir beurteilt werden und es war nützlicher, die wirklich ganz konkret zu sehen. (IP5: 11)

Was wiederholt von einigen Befragten bemängelt wurde, war die Zeit, die für Feedback aufgewendet werden konnte. Dadurch, dass manchmal einigen der Studierenden beim Feedback weniger Aufmerksamkeit seitens der Lehrperson zuteilwurde, wurde das Studierendenfeedback als etwas Positives wahrgenommen. Es wurde dadurch der Austausch zwischen den Studierenden gefördert (IP8: 42), der auch einen für das Berufsleben wesentlichen Aspekt darstellt, nämlich die Fähigkeit, die eigene Leistung selbst zu evaluieren. Dieser Aspekt wurde als etwas empfunden, das im Hinblick auf professionelle Dienste, die man später anbieten würde, durchaus von Bedeutung ist (IP7: 45).

Der Bereich für zusätzliche Anmerkungen wurde sehr geschätzt (IP5: 21) und nützte den Studierenden dadurch, dass sie Kritikpunkte mithilfe eines nachvollziehbaren Arguments verbinden und verstehen konnten (IP7: 34). Feedback, das im Hinblick auf gewisse Mängel von anderen Studierenden gegeben wird und sich mit dem Feedback der Lehrpersonen deckt, hilft besonders dabei, kritisches Bewusstsein zu erzeugen (IP7: 23):

Feedback zu geben ist ja auch eine Fähigkeit, und sich daran zu gewöhnen ist sehr gut auf jeden Fall und vielleicht, wenn man den anderen regelmäßig Feedback gibt, kann man auch lernen, sich selbst objektiver zu beurteilen. (IP8: 26)

Mithilfe des Evaluierungsbogens wird zusätzlich die Möglichkeit geboten, weiteres konkretes Feedback zu geben bzw. zu erhalten, da man sich nicht ausschließlich auf das eigene Erinnerungsvermögen stützen muss und man sämtliche Beurteilungskriterien in Schriftform direkt vor sich und damit unmittelbar verfügbar hat (IP5: 39).

Auf Basis dieses Interviews konnte unter Berücksichtigung der gewonnenen Einblicke eine verbesserte Version (Tabelle 8) mit den Eindrücken der Lehrpersonen und Studierenden umgesetzt werden, wobei die Anzahl der Evaluierungskriterien nicht reduziert wurde. Hier wäre eine Anpassung je nach Themenschwerpunkt im Zuge einer Diskussion in der jeweiligen Unterrichtseinheit vorzunehmen. Wesentliche Kriterien wären beizubehalten und weniger wichtige herauszunehmen. Damit könnte der Evaluierungsbogen dem Bedürfnis nach einer besseren Übersicht während der Übungssituation gerecht werden und man könnte eine höhere Benutzerfreundlichkeit erwirken. Eine der wesentlichsten Änderungsanmerkungen betraf die Bewertung der einzelnen Kriterien, weshalb eine „Welle“ (~) als zusätzliche Bewertungsoption eingeführt wurde. Diese dient als Kompromiss zur Bewertung von mangelhaften, aber nicht negativen Leistungen und wäre mit der halben Punktezahl zu bewerten. Hinsichtlich der Punktevergabe wurden von den Befragten unterschiedliche Meinungen geäußert. Um beiden Sichtweisen zu entsprechen, wurde der Punkteschlüssel vom Evaluierungsbogen entfernt. Eine Darstellung z. B. auf der Studierenden-Plattform (Moodle) mit der genauen Aufschlüsselung der Punkte könnte eine Alternative bieten, damit eine Auseinandersetzung mit der eigenen Leistung zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. zuhause oder zur Prüfungsvorbereitung) vorgenommen werden könnte.

Es ist wichtig, hervorzuheben, dass dieser Evaluierungsbogen keineswegs als finalisiert einsetzbarer Bogen anzusehen ist, sondern lediglich als Vorlage dienen könnte. Eine Anpassung für jede Unterrichtseinheit im Hinblick auf das Übungsthema und -ziel wäre notwendig, um den größtmöglichen Nutzen daraus beziehen zu können.

Tabelle 8: Überarbeiteter Evaluierungsbogen der beobachteten LV Dialogdolmetschen I

Thema: DolmetscherIn: 		Evaluierungsbogen für Studierende		Punkte gesamt: 	
A.) Spezifische Dolmetschfertigkeiten				Wertung	Erreicht
1. Dolmetschen			✓ ~ -	doppelt	
1. Passender Modus (KI, SI bzw. Flüsterdolmetschen)					
2. Dolmetschstrategien (Notizentechnik)					
3. Selbstbewusstes Auftreten (Durchsetzungsvermögen)					
4. Gesprächskoordination (z.B. Speaker-turn)					
5. Redeflüssigkeit					
6. Unterbrechungen (wenn erforderlich)					
7. Lautstärke & Intonation					
8. Positionierung & Raumverhalten					
1. Dolmetschen				doppelt	
9. Vollständigkeit der Information					
10. Inhaltstreue					
11. Kohärenz					
12. Notwendige Beifügungen (z.B. Kunden Vorgänge im Dialog erklären)					
13. Vorbereitung (Fach-/Allgemeinwissen)					
3. Sprache				normal	
14. Grammatik					
15. Register					
16. Terminologie & Wortwahl					
B.) Metakommunikative Aspekte				Wertung	Erreicht
1. Professionelles Verhalten			✓ ~ -	doppelt	
17. Eigene Meinung und Werte nicht bemerkbar					
18. Professionelle Distanz					
19. Professionelle Erscheinung (z.B. Körperhaltung)					
20. Loyalität (AuftraggeberInnen, GesprächsteilnehmerInnen)					
2. Situative Elemente				doppelt	
21. Begrüßung/Vorstellung (Eindeutige Funktion der DolmetscherIn)					
22. Verständigungsorientiertes transkult. Handeln (z.B. Erklärungen)					
3. Nonverbale Elemente				normal	
23. Augenkontakt					
24. Gestik/Mimik (Zuhörhaltung)					
25. Pausen					
Zusätzliche Anmerkungen:					

6 Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, im Rahmen der Übung Dialogdolmetschen I am ZTW konkrete Daten zum Thema Peer-Assessment zu generieren und aus den Erfahrungen der Studierenden abzuleiten, wie bzw. ob sich ein für den Dialogdolmetschunterricht konzipierter Evaluierungsbogen positiv auf den Lernprozess auswirken kann.

Dabei war es mir ein besonderes Anliegen, einen kleinen Beitrag zu einem Thema zu leisten, das innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft aufgrund seines noch verborgenen Potenzials mehr und mehr an Bedeutung gewinnt. Im Zuge der in dieser Arbeit dargebotenen Auseinandersetzung zu Peer-Feedback und den damit verbundenen Ansätzen hoffe ich, die Thematik am ZTW ein wenig mehr ins Rampenlicht zu befördern.

Wie sich aus der Studie von Cartney (2010) ableiten lässt, besteht eine der großen Herausforderungen innerhalb der Hochschullehre darin, die Kluft zwischen „gegebenem Feedback“ und „umgesetztem Feedback“ zu überwinden. Die Ergebnisse ihrer Studie deuten darauf hin, dass das Konzept des Peer-Assessments einen möglichen Lösungsansatz für dieses Problem darstellen könnte, insbesondere dann wenn es in einen breiteren Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden integriert und auf Studienprogrammebene gefördert wird.

Die untersuchte LV Dialogdolmetschen I: Italienisch/Ungarisch eignete sich hervorragend dafür, um erste Anhaltspunkte zur Wahrnehmung von und Thematik des Peer-Assessments am ZTW festzuhalten. Zum einen boten das Setting und die Akteur*innen ideale Voraussetzungen, um die Forschungsfrage zu bearbeiten. Zum anderen sorgte das untersuchte Forschungsthema für reges Interesse. Diese für mich äußerst glücklichen Umstände ließen eine umfangreiche Datenerhebung und –analyse zu, wodurch es mir erleichtert wurde, Schlüsse über die Anwendbarkeit eines Evaluierungsbogens für den Dialogdolmetschunterricht zu ziehen. Der Kern meiner Untersuchungen befasste sich mit dem Effekt von strukturiertem Feedback im Rahmen einer LV am ZTW und soll nun im Folgenden beschrieben werden.

Wahrnehmung von Peer-Assessment im Unterricht:

Der Begriff Peer-Assessment stellte für die befragten Studierenden keine Neuheit dar, doch im Rahmen der Gespräche konnte festgestellt werden, dass bei keinem/keiner der Befragten je eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden hatte. Grundsätzlich bestand jedoch Einigkeit darüber, dass Feedback im Rahmen der

Ausbildung und im Hinblick auf die Professionalisierung eine wesentliche Rolle spielt. Tatsache ist, dass Peer-Assessment innerhalb der Didaktik ein weitgehend anerkanntes Werkzeug darstellt, doch kann es im Rahmen des Unterrichts in unterschiedlichem Ausmaß Anwendung finden. Grundsätzlich liegt dieses Ausmaß der Anwendung im Unterricht in der Hand der Lehrpersonen, da es eine Teilung der Macht mit den Studierenden voraussetzt. Bruner (1966), Fowler (2007), Falchikov (2007) und Spiller (2012), die die Rolle der Lehrpersonen als wesentlich beurteilen, gehen davon aus, dass ein Teilen der Macht zwischen Lehrpersonen und Studierenden zu mehr Eigenständigkeit der Letztgenannten führen könnte. Dieser Umstand scheint vor allem im Hinblick auf den Prozess der Professionalisierung einen wünschenswerten Effekt darzustellen. Innerhalb der Translationswissenschaft scheint sich Peer-Assessment jedenfalls immer mehr als Instrument für den Unterricht zu etablieren. Das ZTW zeigt, dass es der Forderung nach einem stärkeren Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die tägliche Lehrpraxis gerecht werden möchte. So ist beispielsweise im Fall der untersuchten LV das Rollenspiel als Mittel zur Wissensvermittlung bereits integrativer Bestandteil des Unterrichts.

Die Wahrnehmung des erhaltenen Feedbacks weist unter den Studierenden der untersuchten LV teilweise Unterschiede auf. Durch die unterschiedlichen Gruppengrößen der Italienisch und Ungarisch-Studierenden hat sich gezeigt, dass ein Zuwenig an Lehrendenfeedback durch ein Feedback von Studierenden (besonders bei großen Gruppen) weitgehend kompensiert und als etwas Willkommenes empfunden werden kann. Dennoch wurde Studierendenfeedback, das ohne konkrete Anhaltspunkte oder Verbesserungsvorschläge gegeben wurde, als nicht konstruktiv, dafür aber als unseriös empfunden und konnte sich unter Umständen sogar negativ auf die Gruppendynamik auswirken – ein Umstand, der Lehrpersonen verborgen bleiben kann und auch in der Studie von Cartney (2010) beschrieben wurde. In letzter Konsequenz liegt die Hauptverantwortung dafür, wie Feedbackprozesse unter Studierenden im Unterricht gestaltet werden, bei den Lehrpersonen.

Als maßgeblicher Aspekt für den Erfolg von Studierendenfeedback hat sich somit die Glaubwürdigkeit, im Sinne von Aufrichtigkeit und Ernsthaftigkeit der Feedback-Gebenden, erwiesen. Glaubwürdigkeit nimmt somit eine besondere Stellung ein, da Studierendenfeedback als negativ oder nutzlos empfunden werden kann – je nachdem, ob das Feedback konkrete verwertbare Rückschlüsse zulässt oder nicht. Das spiegelte sich in den Interviews eindeutig wider. Durch die schrittweise Anpassung der

Beurteilungskriterien, die Studierende bei der Beurteilung der Leistung von Mitstudierenden heranziehen, kann die kritische Wahrnehmung geschärft werden. Gelingt es Studierenden, den Fokus von der Beobachtung und Wahrnehmung der Leistung anderer auf die eigene Leistung zu wenden, könnte sich dies somit vermutlich auch langfristig positiv auf den eigenen Lernerfolg auswirken.

Für den Lernprozess bedeutet es aber erstmal, dass das Vertrauen in die eigenen kritischen Fähigkeiten gefestigt und gefördert werden muss. Es gilt also, das Potenzial für den persönlichen Nutzen zu erkennen und dieses zu fördern – etwas, das nur mithilfe einer offenen Kommunikationsbasis innerhalb des Unterrichts funktionieren kann. Diese Basis kann nur dadurch gelegt werden, dass die Teilnehmer*innen einer LV damit beginnen, sich selbst aufrichtig, interessiert und positiv-konstruktiv einzubringen. Eine nähere Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen wäre im Hinblick auf eine effizientere Arbeitsweise und Offenheit zwischen den Studierenden der untersuchten LV vermutlich von Vorteil gewesen und hätte sich höchstwahrscheinlich in weiterer Folge auch positiv hinsichtlich einer höheren Akzeptanz des Evaluierungsbogens ausgewirkt. Hierbei konnte das Erklärungsvideo als Hilfswerkzeug zur Vermittlung von theoretischem Wissen und zur Aufklärung des praktischen Nutzens des Evaluierungsbogens nur teilweise als erfolgreich betrachtet werden. Zum Entstehungszeitpunkt dieser Masterarbeit fand ein solches Video zur Implementierung von Grundzügen von Peer-Assessment erstmals Eingang in den Unterricht am ZTW. Dieses stellte jedoch hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Theorie des Peer-Assessments lediglich eine Notlösung dar und würde keineswegs eine gründliche Auseinandersetzung mit der Thematik ersetzen können. Für den Forschungsrahmen dieser Arbeit jedoch erwies sich das Erklärungsvideo als ausreichend und bot ein wesentliches Instrument zur Datengewinnung.

Der Evaluierungsbogen:

Hinsichtlich der Anwendbarkeit des Evaluierungsbogens gingen in einigen Punkten die Meinungen der Studierenden teilweise sehr auseinander. So ist beispielsweise das System der Punktevergabe unter Studierenden entgegen der Mustervorlage von Van den Bogaerde (2007) nicht immer als etwas Positives und Hilfreiches wahrgenommen worden und hat sich manchmal sogar negativ auf das Selbstbewusstsein einiger Teilnehmer*innen der LV ausgewirkt. Auch die Sorge, mit dem eigenen Feedback zu verletzen, präsentierte sich bei einigen meiner Interviewpartner*innen, wobei die Tatsache, dass man mehr Feedback gab

als man selbst erhielt, als unfair wahrgenommen wurde. Dennoch wurde Feedback von „Gleichgesinnten“ grundsätzlich als etwas sehr Positives wahrgenommen und unter bestimmten Voraussetzungen auch geschätzt. Es erwies sich auch, dass manche Studierende es als schwierig empfanden, sich bewusst auf einzelne Kriterien zu konzentrieren, und eine Konfrontation mit einer Liste vorgegebener Kriterien wurde teilweise als zu kompliziert erachtet. Die soeben beschriebenen Umstände spiegelten sich interessanterweise ebenso in der Studie von Cartney (2010) wider. Dem Bedürfnis nach sowie der Ermöglichung einer eingehenden Auseinandersetzung mit einzelnen Kriterien sowie deren Anwendbarkeit konnte mit dem Erklärungsvideo aber weitgehend Rechnung getragen werden.

Das Bestreben, Studierende zu einer offenen Zusammenarbeit zu motivieren, stieß auf verschiedene Hindernisse. Beispielsweise der Umstand zur Gewährleistung von beidseitiger Anonymität kann sich als problematisch erweisen, da im Rahmen der beobachteten LV am ZTW das Unterrichtsdesign mit dem zumeist imminent nach einem Rollenspiel erfolgenden Feedbackprozess eine solche Gewährleistung einfach nicht ermöglicht. Dennoch könnte Peer-Assessment den Lernprozess unter den passenden Umständen noch effizienter gestalten. Studierende befinden sich im Rahmen des Unterrichts in einer „community of practice“ und können in dieser die Vorteilhaftigkeit und Notwendigkeit einer engen kollegialen Zusammenarbeit erfahren. Ein Evaluierungsbogen kann somit das Gefühl der Zusammenarbeit verstärken, doch sein Potenzial wird er gewiss nur dann entfalten, wenn sich die Lehrpersonen und Studierenden auf eine gemeinsame kommunikative Ebene begeben und auch bereit sind, aktiv und konstruktiv an der Verbesserung der eigenen Leistung und der Leistung der anderen zu arbeiten.

Da es sich um ein Instrument handelt, das Studierenden unter anderem auch bei der Einschätzung des eigenen Leistungsstands unterstützen soll, ist die Ausgestaltung zum Teil eventuell noch diskussionswürdig. Erstrebenswert ist, dass keine willkürlich subjektiven Wahrnehmungen zum Tragen kommen und eine redliche Auseinandersetzung mit den Leistungskriterien der Lehrpersonen bzw. Heranführung der eigenen Leistungskriterien an die der Lehrpersonen vordergründig ist. Das Potenzial, das in einem erfolgreichen Zusammenspiel zwischen der Auseinandersetzung und einer reflektierten Anwendung von eigenen und von Lehrpersonen angewandten professionellen Beurteilungskriterien steckt, wird nicht nur in der bisherigen Literatur hervorgehoben, sondern wurde auch intuitiv von meinen Interviewpartner*innen zum Ausdruck gebracht.

Der Umstand, dass die Kriterien auf der persönlichen Berufserfahrung der Lehrpersonen beruhen, wurde von den Studierenden auch als besonders motivierend empfunden. Dieses Wissen könnte Studierende dazu motivieren, sich tiefer mit den Evaluierungskriterien und Peer-Assessment auseinanderzusetzen. Dieses sich messen mit den Lehrpersonen könnte letztensendes dabei helfen, sich beim Üben bewusster auf bestimmte Aspekte beim Dolmetschen zu konzentrieren.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde lediglich ein kleiner Anwendungsbereich erforscht. Das Thema sollte mit mehr Daten untermalt werden, was durch die Untersuchung weiterer LVs sowie unterschiedlicher Perspektiven – z.B. der Lehrenden – mit differenzierterer Schwerpunktlegung wünschenswert erscheint. Dazu wird durch diese Arbeit möglicherweise ein Denkanstoß gegeben. Das eingangs gewählte Zitat von Kiraly (2000) sollte als ein solcher Denkanstoß angesehen werden, um auch zukünftige forschende Studierende zu einer engen Zusammenarbeit mit Lehrpersonen zu motivieren, um so neue Erkenntnisse zum am ZTW noch wenig erforschten Thema Peer-Assessment zu erlangen. Abschließend soll festgehalten werden, dass Peer-Assessment als umfassendes Grundkonzept eines Lehrprogramms meiner Meinung nach Studierende dazu motivieren würde, sich eingehender mit den Kriterien für die Bewertung der eigenen Praxis auseinanderzusetzen. Eine Implementierung dieses Konzepts könnte nachhaltige und umfangreiche Anpassungen des Unterrichtsdesigns zur Folge haben. Das setzt insbesondere die Bereitschaft der Lehrperson voraus, die eigene Macht über Kontrollfunktionen mit den Studierenden zu teilen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2006). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Angelelli, Claudia (2004). *Revisiting the interpreter's role. A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. Philadelphia: John Benjamins.
- Angelelli, Claudia (2008). Longitudinal studies and the developement of assessment for advanced competencies. In: Ortega, Lourdes & Byrnes, Heidi (Hg.): *The longitudinal study*. London/New York: Routledge, 264-278.
- Andrade, Heidi & Du, Ying (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & evaluation in higher education* 32:2, 159-181.
<https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Apfelbaum, Birgit (1997). Zur Rolle der Diskursanalyse in der Ausbildung von Gesprächsdolmetschern. In: Fleischmann, Eberhard; Kutz, Wladimir & Schmitt, Peter (Hg.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 268-275.
- Apfelbaum, Birgit (2007). Conversational dynamics as an instructional resource in interpreter-mediated technical settings. In: Wadensjö, Cecilia; Dimitrova, Brigitta; Nilsson, Anna-Lena (Hg.): *The critical link 4: professionalisation of interpreting in the community: selected papers from the 4th International Conference on interpreting in legal, health, and social service settings*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 53-63.
- Atteslander, Peter (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Bahadir, Şebnem (2010). *Dolmetschinszenierungen*. Berlin: Saxa.
- Baker, Phil & Hussain, Zaida & Saunders, Jane (1991). *Interpreters in public services: policy and training*. Birmingham: Venture Press.
- Bastian, Johannes (2014). Lernen verstehen und einen Dialog über Lernen beginnen.
https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/feedback_im_unterricht.html (13.09.2018).
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Inside the black box: raising standars through classroom assessment.
<https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> (25.07.2021).
- Bostock, Stephen (2000). Student Peer-Assessment.
https://www.reading.ac.uk/web/files/engageinassessment/Student_peer_assessment_-_Stephen_Bostock.pdf (10.05.2018).
- Boud, David (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Routledge.

- Bowen, Margareta (1998). Community Interpreting. In: Snell-Hornby, Mary; Hönig, Hans; Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter (Hg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 319-321.
- Brown, Sally & Rust, Chris & Gibbs, Graham (1994). *Strategies for diversifying assessment in higher education*. Oxford: Centre for Staff Development.
- Bruner, Jerome (1966). Book and film reviews. *Towards a theory of instruction* 4:4, 183-184.
DOI: 10.1119/1.2350966
- Cartney, Patricia (2010). Exploring the use of Peer-Assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35:5, 551-564.
<https://doi.org/10.1080/02602931003632381>
- Corsellis, Ann (2005). Training interpreters to work in the public services. In: Tennent, Martha (Hg.): *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 153- 173.
- Downing, Bruce & Helms Tillery, Kate (1992). *Professional Training for Community Interpreters: A Report on Models of Interpreter Training and the Value of Training*. Minneapolis/Minnesota: Center for Urban and Regional Affairs.
- DUDEN (2007). *Das Fremdwörterbuch*. 9. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Falchikov, Nancy (2007). The place of peers in learning and assessment. In: Boud, David & Falchikov, Nancy (Hg.): *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge, 128-143.
- Fowler, Yvonne (2007). Formative Assessment. Using Peer and Self-Assessment in Interpreter Training. In: Wadensjö, Cecilia; Dimitrova, Brigitta; Nilsson, Anna-Lena (Hg.): *The critical link 4: Professionalisation of interpreting in the community: selected papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 253-262.
- Gentile, Adolfo & Ozolins, Uldis & Vasilakakos, Mary (1996). *Liaison Interpreting. A Handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Gibbs, Graham (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In: Brown, Sally; Glasner, Angela (Hg.): *Assessment matters in higher education: Choosing and using diversity approaches*. Buckingham: Open University Press, 41-52.
- Goethe-Institut (2021). Formative Beurteilung / summative Beurteilung.
<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/90305.htm> (23.02.2021).
- Goffman, Erving (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldman, Karen & Schmalz, Kathleen (2001). Focus on focus groups. *Health Promotion Practice* 2:1, 14-19.
DOI: 10.1177/152483990100200104

- Haaga, David (1993). Peer review of term papers in graduate psychology courses. *Teaching of Psychology* 20:1, 28-32.
DOI: 10.1207/s15328023top2001_5
- Hale, Sandra (2007). *Community interpreting*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kade, Otto (1968). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Kadrić, Mira (2011). *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kautz, Ulrich (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. 2. Aufl. München: Goethe-Institut.
- Kiraly, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. London: Routledge.
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Basel: Beltz.
- Lockhart, Charles & Ng, Peggy (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions, and content. *Language learning* 45:4, 605-651.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00456.x>
- Lu, Ruiling & Bol, Linda (2007). A comparison of anonymous versus identifiable e-peer review on college student writing performance and the extent of critical feedback. *Journal of interactive online learning* 6:2, 100-112.
<https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/6.2.2.pdf>
- Metzger, Melanie (1999). *Sign language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Metzger, Melanie (2000). Interactive role-plays as a teaching strategy. In: Roy, Cynthia (Hg.): *Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters*. Washington DC: Gallaudet University Press, 83-107.
- Metzger, Melanie (2005). Interpreted discourse: learning and recognizing what interpreters do in interaction. In: Roy, Cynthia (Hg.): *Advances in teaching sign language interpreters*. Washington DC: Gallaudet University Press, 100-122.
- Moreno, Jacob (1964). *Psychodrama*. Boston: Beacon Press.
- Mowl, Graham (1996). Innovative Assessment. In: McDowell, Liz; Mowl, Graham (Hg.): *Improving student learning through assessment and evaluation*. Oxford: Centre for Staff Development, 131-147.
- Niemants, Natacha & Cirillo, Letizia (Hg.) (2017). *Teaching Dialogue Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Niska, Helge (1998). Testing community interpreters *Assessment standards: the role of communities of practice and the scholarship of assessment* 30:3, 215, 230.
<https://doi.org/10.1080/02602930500063793>
- Pöschhacker, Franz (2000). *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.

- Pöchhacker, Franz (2016). *Introducing interpreting studies*. 2. Aufl. London/New York: Routledge.
- Pöllabauer, Sonja (2002). Community Interpreting als Arbeitsfeld – Vom Missionarsgeist und von moralischen Dilemmata. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (Hg.): *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke, 286-298.
- Pollitt, Kara & Haddon, Claire (2005). Cold calling? Retraining interpreters in the art of telephone interpreting. In: Roy, Cynthia (Hg.): *Innovative practices for teaching sign language interpreters*. Washington DC: Gallaudet University Press, 187-210.
- Porter Ladousse, Gillian (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, Roda (1997). Community interpreting today and tomorrow. In: Carr, Silvana; Roberts, Roda; Dufour, Aideen; Steyn, Dini (Hg.): *The critical link: interpreters in the community. Papers from the first international conference on interpreting in legal, health, and social service settings (Geneva park, canada, June 1-4, 1995)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 7-28.
- Roy, Cynthia (2000). *Interpreting as a discourse process*. New York: Oxford University Press.
- Rust, Chris & Price, Margaret & O'Donovan, Berry (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & evaluation in higher education* 28:2, 147-164. DOI: 10.1080/0260293032000045509
- Sadler, Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science* 18, 119-144.
<http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>
- Schweda Nicholson, Nancy (1994). Training for refugee mental health interpreters. In: Dollerup, Cay; Lindegaard, Annette (Hg.): *Teaching Translation and interpreting 2. Insights, Aims, Visions. Papers from the Second Language International Conference Elsinore, Denmark 4-6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 211-215.
- Schwarzlose, Adolf (1957). Ausbildung und Bildung. *Gewerkschaftliche Monatshefte* 8, 480-484.
http://library.fes.de/gmh/main/jahresin/1957/jahres_08-1957.htm
- Setton, Robin & Dawrant, Andrew (2016). *Conference interpreting. A complete course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Spiller, Dorothy (2012). Assessment Matters: Self-Assessment and Peer-Assessment. Teaching Development, University of Waikato. <https://bit.ly/3ygMKMt> (24.05.2020)
- Stefani, Lorraine (1994). Peer, Self and tutor assessment: relative reliabilities. *Studies in higher education* 19:1: 69-75.
<https://doi.org/10.1080/03075079412331382153>
- Turner, G. & Merrison, A. (2016) Doing 'Understanding' in Dialogue Interpreting. In: Pöchhacker, Franz & Liu, Minhua (Hg.): *International journal of research and*

practice in interpreting 18:2, 137-171.
<https://doi.org/10.1075/intp.18.2.01tur>

- Valero-Garcés, Carmen (2008). Hospital interpreting practice in the classroom and the workplace. In: Valero-Garcés, Carmen & Martin, Anne (Hg.): *Crossing borders in community interpreting*. Amsterdam: Benjamins, 165-183.
- van den Bogaerde, Beppie (2007). Interpreter training from scratch. In: Wadensjö, Cecilia; Dimitrova, Brigitta; Nilsson, Anna-Lena (Hg.): *The Critical Link 4. Professionalisation of interpreting in the community. Selected papers from the 4th international conference on interpreting in legal, health and social service settings, Stockholm, Sweden, 20-23 May 2004*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 283-295.
- Vermeer, Hans (1992). *Skizzen zu einer Geschichte der Translation. Anfänge: von Mesopotamien bis Griechenland; Rom und das frühe Christentum bis Hieronymus*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Wadensjö, Cecilia (1998). *Interpreting as Interaction*. London/New York: Longman.
- Wass, Val & van der Vleuten, Cees & Shatzer, John & Jones, Roger (2001). Assessment of clinical competence. *The Lancet* 357:9260, 945-949.
<http://acmd615.pbworks.com/f/Wass.pdf>
- Wilss, Wolfram (2006). Die Entwicklung der Sprachmittlerberufe im 20. Jahrhundert. In: Hönig, Hans; Kußmaul, Paul; Schmitt, Peter; Snell-Hornby, Mary (Hg.): *Handbuch Translation*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, 20-25.
- Witte, Heidrun (2007). *Die Kulturkompetenz des Translators: begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. 2 Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Xiao, Yun & Lucking, Robert (2008). The impact of two types of peer-assessment on students' performance and satisfaction within a wiki environment. *The internet and higher education* 11:3, 186-193.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.005>
- Zariski, Archie (1996). Student Peer-Assessment in tertiary education: promise, perils and practice. In: Abbott, Jacqui and Willcoxson, Lesley (Hg.): *Teaching and Learning Within and Across Disciplines. Proceedings of the 5th Annual Teaching and Learning Forum*. Perth: Murdoch University, 189-200.
- Zimman, Leonor (1994). Intervention as a pedagogical problem in community interpreting. In: Dollerup, Cay; Lindegaard, Annette (Hg.): *Teaching translation and interpreting 2. Insights, aims, visions. papers from the second language international conference elsinore*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 217-224.
- Zwischenberger, Cornelia (2009). Conference interpreters and their self-representation: a worldwide web-based survey. In: Sela-Sheffy, Rakefet; Shlesinger, Miriam (Hg.): *Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam: John Benjamins, 239-253.

Anhänge

Anhang 1

Dialog.	PrüferIn:	Thema:		KandidatIn:		Beurteilung:	
		Verbal, inhaltlich		Im Dialog		Nonverbal nichtintendiert	Situative Elemente
Sprachen	Ausdruck, Stil Kohärenz Genau Vollständig	Sprachregister, Terminologie Fachwissen	Thematisches Wissen Allgemeinwissen Vorbereitung	Argumentation Konfliktlösung Gesprächsführung Stimme Betonung Deutlichkeit Lautstärke Geschwindigkeit	Überflüssige Laute Verlegenheits- Wörter Pausen gramm. Auffälligkeiten	Gestik Mimik Schweigen Pausen Satzmelodie Sicherheit	Gesprächs- Koordination Begrüßung Ausrichtung auf verständigungs- orientiertes transk. Handeln Raumverhalten Körperhaltung Blickverhalten
+							
-							

Anhang 2

Interviewleitfaden 1: Erhebung des Ist-Zustands zum Thema Feedback

A.) Allgemein

1. Was verbindest du persönlich mit Feedback?
2. Hast du schon den Begriff Peer-Assessment gehört? Hast du dich damit befasst?
3. Kennst du die Beurteilungskriterien von deinen Lehrpersonen?
4. Um welche Kriterien glaubst du handelt es sich dabei?
5. Deine bisherigen Erfahrungen mit Feedback im Unterricht DD1
6. Wie war es für dich, Feedback von der anderen Sprachgruppe zu erhalten?
7. Wie empfandst du den zeitlich/inhaltlichen Rahmen, der für Feedback verwendet wurde?
8. Wie hast du dich in Bezug auf Feedback betreut gefühlt?
9. Kannst du dich konkret an Feedback erinnern, das du von deiner Professorin erhalten hast?
10. Bist du der Meinung, dass du auch von mündlichem Feedback längerfristig profitierst?
Würdest du dir mehr schriftliches Feedback wünschen (z.B. Email)?
11. Worauf bist du eingegangen, wenn du Kolleginnen Feedback gegeben hast?
12. Anonymes schriftliches Feedback: würdest du dich trauen, ehrlich zu sein?
13. Gab es Aspekte von gegebenem Feedback von KollegInnen, die man nicht beobachtet/beachtet hat?
14. Hast du rein vom Beobachten auch profitieren können?

B.) Strukturiertes Feedback

1. Peer-Assessment: Gab es eine Einschulung im universitären Rahmen?
2. Würden du und deine Kolleginnen davon profitieren, wenn ihr die spezifischen Beurteilungskriterien der Lehrpersonen kennen würdet? Inwiefern?
3. Welche positiven Eigenschaften siehst du bei Feedback unter Studierenden?
4. Welche Schwierigkeiten siehst du bei Feedback unter Studierenden?

Interviewleitfaden 2: Erhebung der Erfahrungen mit dem Evaluierungsbogen

1. Hast du dich mit den Beurteilungskriterien deiner LP auseinandergesetzt?
2. Wie war deine Erfahrung, mit den Beurteilungskriterien im Unterricht zu arbeiten?
3. Wie war es für dich, mit dem Evaluierungsbogen zu arbeiten?
4. Hat dir irgendetwas an diesem Bogen gefehlt bzw. Wünsche im Hinblick auf Layout/Struktur?
5. Glaubst du, dass das längerfristige Arbeiten mit diesem Bogen im Unterricht positive oder negative Auswirkungen haben zB im Hinblick auf Prüfung/Professionalisierung?
6. Hast du das Erklärungsvideo auf der Plattform vor der Einheit angesehen? War es hilfreich?
7. Fandest du die Länge ok? Hättest du dir im Unterricht mehr Inputs dazu gewünscht?
8. Wurdest du von deinen Kolleginnen mithilfe des Bogens bewertet?
9. Wärest du gerne bewertet worden?
10. Hast du in der Feedbackrunde den Bogen benutzt?
11. Fandest du die Wertung verwirrend bzw. gut für eine Evaluierung unter Studierenden?
12. Glaubst du ist es unter Studierenden ein Problem, wenn man sich mit Punkten bewertet?
13. Fandest du war die Zeit der Bearbeitung ausreichend?
14. Wäre dieses Instrument gut für den Unterricht?
15. Wie war es für dich, andere zu bewerten?

Anhang 3

Transkription des Erklärungsvideos

- Einführung

Der Evaluierungsbogen für Studierende wird dazu verwendet, die Dolmetschleistung von Mitstudierenden anhand der spezifischen Beurteilungskriterien der Lehrpersonen zu bewerten.

- Folie 6

Der Evaluierungsbogen besteht aus 4 Feldern.

- Folie 8

Die Felder mit den Hauptkategorien A.) Spezifische Dolmetschfertigkeiten und B.) Metakommunikative Aspekte untergliedern sich in jeweils 3 Subkategorien mit einer unterschiedlichen Anzahl an Beurteilungskriterien.

- Folie 22

In Subkategorie 1. Dolmetschen befindet sich beispielsweise das Kriterium 1. Passender Modus. Wird die Wahl und Durchführung im Hinblick auf die Dolmetschsituation als adäquat eingestuft, so kann dieses Kriterium als erfüllt bewertet werden.

- Folie 26

In Subkategorie 2. Situative Elemente befindet sich beispielsweise das Kriterium 22. Verständigungsorientiertes transkulturelles Handeln.

Es kann unter Umständen vorkommen, dass während der Dolmetschung kulturell bedingte Information beigelegt werden müssen.

- Folie 29

Die rot markierten Felder können für Notizen und Anmerkungen während und nach der Dolmetschung genutzt werden.

- Folie 31

In der rechten Spalte befindet sich der Punkteschlüssel zur Auswertung der erbrachten Dolmetschleistung.

Sehen wir uns nun ein Beispiel eines ausgefüllten Evaluierungsbogens an:

- Folie 34

Zur Ermittlung des Ergebnisses müssen die erfüllten Kriterien im rot markierten Feld zusammengezählt werden. Punkte werden je nach Wertung und erfüllten Kriterien vergeben. In dieser Subkategorie werden doppelte Punkte vergeben. Das bedeutet, dass für die 5 erfüllten Kriterien insgesamt 10 Punkte erreicht wurden.

- Folie 36

In Subkategorien mit normaler Wertung wird pro erfülltem Kriterium jeweils 1 Punkt vergeben.

- Folie 38

Summiert man am Ende die erfüllten Kriterien, kann die Gesamtpunktezahl ermittelt werden.

- Folie 40

Um ein positives Ergebnis für die erbrachte Dolmetschleistung zu erreichen, müssen mindestens 27 von insgesamt 44 Punkten erreicht werden, also 60%.

Die Auswertung kann, muss aber nicht von der Beobachterin oder dem Beobachter durchgeführt werden, sondern kann von den Studierenden selbst zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt werden.

- Folie 42

Beim Evaluieren unter Studierenden geht es nicht darum, ausschließlich auf Fehler hinzuweisen. Es können genauso positive Aspekte hervorgehoben werden.

Ziel ist es, durch die Auseinandersetzung mit den Beurteilungskriterien der Lehrpersonen Kolleginnen und Kollegen effizienteres Feedback geben zu können.

Damit hilft man nicht nur den anderen sich zu verbessern, sondern man profitiert auch selbst!

Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit ist dem Thema Peer-Assessment im Dialogdolmetschunterricht gewidmet. Im Rahmen der mehrsprachigen Lehrveranstaltungen im Masterstudium Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien stellt Feedback unter Studierenden kein Novum dar. Die Wahrnehmung und Umsetzung unter den Studierenden können jedoch stark variieren und eine Auseinandersetzung mit dem Thema sowie dem Potenzial von strukturiertem Feedback im Unterricht lieferte Anlass zu einer näheren Untersuchung. Die Dolmetschausbildung sowie grundlegende Konzepte bilden zunächst die Grundlage dieser Arbeit und setzen sich mit der Ausbildung zum/zur Dialogdolmetscher*in im Allgemeinen sowie am ZTW auseinander. Die empirische Forschungsarbeit besteht aus der Untersuchung der mehrsprachigen Lehrveranstaltung (LV) Dialogdolmetschen I: Italienisch/Ungarisch, die über die Dauer eines Semesters begleitet wurde. Im Zuge der qualitativen Datenerhebung wurde durch Beobachtung und Einzelbefragung festgestellt, wie sich Feedback unter Studierenden manifestiert und wie sich ein strukturierter Evaluierungsbogen für Studierende auf den Unterricht bzw. den Lernprozess auswirken kann. Die Anwendung eines mit den Lehrpersonen der beobachteten LV vorgefertigten Evaluierungsbogens für den Dialogdolmetschunterricht zeigte Stärken und Schwächen auf, die Studierende bei der Benutzung in Erfahrung brachten. Die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass eine nähere Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien von Peer-Assessment unter den richtigen Voraussetzungen zu einer effizienteren Zusammenarbeit unter Studierenden führen und sich dadurch auch längerfristig positiv auf den Lernprozess auswirken könnte. Grundsätzlich liegen das Ausmaß der Anwendung und die Umsetzung im Unterricht in den Händen der Lehrpersonen.