



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Strategien beim Simultandolmetschen:
Literatur und Hörsaalpraxis“

verfasst von / submitted by

Paulina Lewitsch, BA

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 070 331 342

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

Masterstudium Translation Deutsch Englisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Mira Kadrić-Scheiber

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön geht zuallererst an meine Familie. Meine Eltern haben mich schon immer sowohl mental als auch finanziell unterstützt. Sie und meine Geschwister haben es mir erleichtert, mich nach gemeinsam verbrachter Zeit wieder gestärkt der Masterarbeit zuwenden zu können.

Ein weiterer Dank geht an meine Freund*innen, Studienkolleg*innen und Arbeitskolleg*innen, die immer an mich geglaubt und mich motiviert haben, auch wenn es für mich schwierig war, durchzuhalten. Sie sind mir durch aufmunternde Worte oder Taten beiseite gestanden und haben mir Kraft gespendet.

Außerdem gebührt ein besonderer Dank selbstverständlich meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Mira Kadrić-Scheiber sowie Mag. Dr. Sylvi Rennert. Angefangen bei der Konkretisierung des Themas bis über Gespräche in Sprechstunden haben sie mir Richtungsweisen vermittelt und mir mit wertvollen Anregungen geholfen, die richtigen Akzente zu setzen.

Zuletzt möchte ich mich bei der Lehrperson und den sechs Studierenden bedanken, die sich die Zeit genommen und bereiterklärt haben, an den Interviews teilzunehmen und ihre Eindrücke und Erkenntnisse zu teilen.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
1. Wissenshervorbringung: Strategien in der Sprach- und Dolmetschwissenschaft	2
1.1 Strategien oder strategische Prozesse in der Sprachwissenschaft	3
1.2 Strategien oder strategische Prozesse in der Dolmetschwissenschaft	5
1.2.1 Verstehensstützende Strategien	6
1.2.2 Strategien der Zieltextproduktion	11
1.2.2.1 Ausgangstext-bestimmte Strategien	11
1.2.2.2 Zieltext-bestimmte Strategien	12
1.2.3 Globale Strategien und Automatismen	16
1.3 Fazit	17
2. Wissensvermittlung: didaktische Ansätze und Lehre	18
2.1 Entwicklung des Simultandolmetschens	18
2.2 Charakteristika und Herausforderungen des Simultandolmetschens	19
2.3 Das Effort Modell für das Simultandolmetschen nach Gile	21
2.3.1 „Reception Effort“ (R) – verstehensstützende Strategien	23
2.3.2 „Production Effort“ (P) – Strategien der Zieltextproduktion	26
2.3.3 „Memory Effort“ (M)	28
2.3.4 „Coordination Effort“ (C) – globale Strategien und Automatismen	29
2.3.5 Verarbeitungskapazität und Problemauslöser beim Simultandolmetschen	30
2.4 Simultandolmetschlehre	32
2.5 (Vor)übungen, Üben und Selbststudium beim Simultandolmetschen	36
2.6 Konsektivdolmetschen zuerst erlernen	38
2.7 Fazit	39
3. Wissensanwendung: Methodik	41
3.1 Datenerhebung	42
3.1.1 Zugang zum Feld – Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch	42
3.1.2 Ethnographie	43
3.1.3 Beobachtung	44
3.1.4 Interviews	46
3.2 Datenaufbereitung	50
3.2.1 Anfertigung des Beobachtungsprotokolls	50
3.2.2 Transkription der Interviews	50
3.3 Datenauswertung	52
3.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	52
3.3.1.1 Deduktive Kategorienbildung	54
3.3.1.2 Induktive Kategorienbildung	61
4. Diskussion der empirischen Daten	63
4.1 „Vorbereitung des A und O“ – verstehensstützende Strategien	64
4.2 Strategien der Zieltextproduktion	72
4.2.1 „[Z]u sehr (...) am Original“ – Ausgangstext-bestimmte Strategien	72
4.2.2 „[B]ewusst kürzen“ – Zieltext-bestimmte Strategien	73
4.3 „[D]ie Koordination“ – Globale Strategien und Automatismen	79
4.4 „MEISTE Zeit live mitgemacht“ – Aufbau der Lehrveranstaltung	80

4.5 „[S]chrittweise Herangehensweise“ – Lehre vom Simultandolmetschen.....	86
4.6 „[G]roße Nervosität“ – Herausforderungen beim Simultandolmetschen.....	93
4.7 „Übung, Übung, Übung“ – Übung und Selbststudium	97
4.8 „[N]atürlich entwickelt sich [...] jeder anders“ – Studierende als Gruppe	101
4.9 „[I]ch kenne nur die Online-Lehrveranstaltungen“ – Distance Learning	104
4.10 „[Z]weischneidiges Schwert“ – Konsekutivdolmetschen zuerst erlernen	107
4.11 „IMMER profitieren“ – Feedback und Nachbesprechungen	109
4.12 „[S]chon ein Auf und Ab“ – Lernfortschritt.....	114
4.13 „Ich finde sie gut“ – Wahrnehmung der Lehrveranstaltung.....	116
4.14 Fazit	119
5. <i>Conclusio</i>	123
6. <i>Literaturverzeichnis</i>	129
<i>Abstract (Deutsch)</i>	131
<i>Abstract (Englisch)</i>	132
<i>Anhang</i>	133
Einverständniserklärung für die Durchführung der Interviews.....	133
Interviewleitfaden für das Expert*inneninterview mit der Lehrperson	134
Interviewleitfaden für die Interviews mit den Studierenden.....	136

0. Einleitung

Das Simultandolmetschen bringt zahlreiche Herausforderungen mit sich und ist kognitiv belastend. Um mit all den möglichen Schwierigkeiten umgehen zu können und trotzdem eine zufriedenstellende und qualitative Leistung erbringen zu können, wenden Simultandolmetscher*innen verschiedene Strategien an. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Strategien und strategischen Prozessen, die beim Simultandolmetschen zum Einsatz kommen und wie diese angehenden Dolmetscher*innen gelehrt werden können.

Dazu wird im ersten Kapitel die Forschung zu diesem Thema näher beleuchtet und kontrastiert. Zuerst werden Strategien und strategische Prozesse in der Sprachwissenschaft beschrieben und analysiert. Dies soll als Überblick über und Einführung in dieses Thema aus der Sicht des Spracherwerbs dienen und Strategien bzw. strategische Prozesse definieren. Im Anschluss daran werden Strategien und strategische Prozesse von einem dolmetschwissenschaftlichen Blickwinkel aus diskutiert. Die Klassifizierung der einzelnen Strategien orientiert sich an der erstellten Gliederung von Kalina (1998), wobei Strategien von weiteren Autor*innen zu dieser Gliederung in Bezug gesetzt werden. Zum Schluss wird dieses Kapitel abgerundet, indem kritisch Stellung genommen wird und Schlüsse gezogen werden.

Das zweite Kapitel widmet sich der Lehre des Simultandolmetschens und den damit in Zusammenhang stehenden didaktischen Ansätzen. Dafür wird zuallererst aus einschlägiger Literatur entnommen, wie die Entwicklung des Simultandolmetschens als Lehre an universitären Einrichtungen vonstatten gegangen ist. Danach wird auf Charakteristika und Herausforderungen des Simultandolmetschens eingegangen. Außerdem wird das Effort Modell für das Simultandolmetschen von Gile (2009, 2021) vorgestellt und dargestellt, in welche Efforts der Prozess des Simultandolmetschens aufgeteilt werden kann. Dabei wird zugleich die getroffene Gliederung und die entsprechenden Strategien aus dem ersten Kapitel mit den einzelnen Efforts verknüpft. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, was die Simultandolmetschlehre ist und warum die Didaktik von Bedeutung ist. Des Weiteren wird die Bedeutung des Übens, Selbststudiums und von (Vor)übungen aufgezeigt. Zuletzt werden noch verschiedene Standpunkte aus der Literatur dargestellt. Hierbei wird ermittelt, ob das Konsektivdolmetschen vor dem Simultandolmetschen gelehrt werden sollte. Das Ende dieses Kapitels bildet ein zusammenfassendes Fazit der darin gebotenen Inhalte.

Im dritten Kapitel erfolgt die Vorstellung der Methodik für diese Masterarbeit. Die angewandte Forschungsmethode besteht aus einem kombinierten Ansatz, wobei die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch des Wintersemesters 2020/21 am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien als Forschungsfeld diente. Für die ethnographische Forschung wurde einerseits eine wissenschaftliche Beobachtung der genannten Übung durchgeführt. Andererseits wurden qualitativ ethnographische Interviews mittels Leitfaden mit der Lehrperson des Kurses und sechs Studierenden geführt. Mit dieser Kombination der Forschungsansätze wurde die Lehrveranstaltung zuerst teilnehmend beobachtet und ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Später wurden die Interviewteilnehmer*innen nach ihren Erfahrungen

und Eindrücken gefragt und die aufgenommenen Interviews unter Berücksichtigung des einfachen Transkriptionssystems von Dresing und Pehl (2018⁸) schriftlich festgehalten. Es wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

- Welche Strategien für das Simultandolmetschen werden am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) in Wien gelehrt und welche werden als besonders wichtig erachtet?
- Wie werden diese Strategien den Studierenden gelehrt?
- Welche Herausforderungen treten dabei auf und wie nehmen die Studierenden die Lehre wahr?

Die Datenauswertung beider Verfahren erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015¹²). Nach Durchsicht der Literatur zu diesem Thema und immer mit den Fragestellungen im Kopf wurden Kategorien für die Auswertung erstellt. Diese deduktiven Kategorien wurden in einem späteren Schritt durch induktive ergänzt, um eine möglichst umfassende Analyse gewährleisten zu können.

Schließlich erfolgte im vierten Kapitel die Diskussion des empirischen Datenmaterials. Die einzelnen Unterkapitel wurden dabei in jener Reihenfolge angeordnet, wie sie in der Methodik zuvor beschrieben wurden.

Das fünfte Kapitel dieser Arbeit widmet sich der Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen. Den Abschluss bilden das Literaturverzeichnis, die Abstracts auf Deutsch und Englisch und der Anhang.

Strategien und strategische Prozesse beim Simultandolmetschen sind sowohl für praktizierende Dolmetscher*innen als auch für Studierende wichtig, um mit den kognitiven Belastungen umzugehen. Welche davon allerdings tatsächlich in einem universitären Setting gelehrt werden und wie dies von Studierenden aufgenommen wird, soll in dieser Masterarbeit erforscht werden. Dabei wird auch ein großer Fokus auf die Didaktik des Simultandolmetschens gelegt und darauf, welche Strategien Studierende als wichtig erachten und welche davon sie bei eigenen Dolmetschungen auch wirklich anwenden oder versuchen anzuwenden.

1. Wissenshervorbringung: Strategien in der Sprach- und Dolmetschwissenschaft

Unterschiedliche Strategien sind notwendig, um das Simultandolmetschen und die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, zu bewältigen. In der Dolmetschwissenschaft haben sich verschiedene Wissenschaftler*innen (Kohn & Kalina 1996, Kalina 1998, Chernov 2004, Gile 2009, Li 2015) mit dem Thema Strategien beim Dolmetschen beschäftigt, insbesondere hat Kalina (1998) eine Klassifizierung erarbeitet, die den Dolmetschakt als ein Ganzes sieht und auch die Vor- und Nachbereitungsphase miteinbezieht. Die Sprachwissenschaft (Færch & Kasper 1983, Kohn 1990) hat sich schon vor der Dolmetschwissenschaft mit strategischen Prozessen vor allem beim Zweitspracherwerb beschäftigt. Die Erkenntnisse aus der Literatur sollen nun in den folgenden Unterkapiteln präsentiert werden.

1.1 Strategien oder strategische Prozesse in der Sprachwissenschaft

Bereits in den 1980er Jahren haben sich Færch und Kasper (1983) mit Strategien bei der Kommunikation in einer Fremdsprache befasst. Die Autor*innen betonen jedoch, dass ihre Definitionen nicht nur auf Fremdsprachenlerner*innen, sondern auch auf Muttersprachler*innen zu treffen (vgl. Færch & Kasper 1983:36). Sie sind der Ansicht, dass das Hauptkriterium von Kommunikationsstrategien „problem-orientedness“ ist, von dem aus ein zweites Kriterium, nämlich „consciousness“ (Færch & Kasper 1983:31f.) abgeleitet wird. Die Problemorientiertheit setze voraus, dass es sowohl Ziele gebe, die nicht schwierig zu erreichen seien, als auch Ziele, die sich als Probleme herausstellen. Bezüglich der Bewusstheit wird betont, dass sich Sprecher*innen den möglichen Problemen, die auftreten können, bewusst sein müssen. Des Weiteren sei es wichtig, dass sie wissen, wie sie diese lösen können. Nach Færch und Kasper sind Kommunikationsstrategien Pläne, die entweder immer oder auch nur manchmal bewusst eingesetzt werden. Daraus ergibt sich ihre Definition für Kommunikationsstrategien: „Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.“ (Færch & Kasper 1983:36). Genauso wie beim Zweitspracherwerb ist es auch beim Dolmetschen wichtig, mögliche Probleme, die das kommunikative Ziel gefährden könnten, zu finden und zu lösen. Außerdem muss Dolmetscher*innen bewusst sein, dass Probleme auftreten können. Nur so haben sie überhaupt die Möglichkeit, sich mit deren Lösung zu befassen.

Bei der Kommunikation in einer Fremdsprache unterscheiden Færch und Kasper (1983:38-50) drei Arten von Kommunikationsstrategien: „Formal reduction strategies“ werden angewendet, um stockende oder inkorrekte Aussagen zu vermeiden und sich im Gegensatz dazu auf Regeln und einfachere Ausdrucksweisen zu fokussieren, die schon automatisiert sind, um die Komplexität des Systems zu reduzieren. Diese formale Reduzierung verändere nicht den Sinn des Gesagten und könne dabei helfen, wieder flüssiger zu sprechen. Sie komme auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Ebene vor. „Functional reduction strategies“ kommen bei Problemen in der Planungs- oder Ausführungsphase zum Einsatz. Dabei werde das Kommunikationsziel reduziert, um Probleme zu vermeiden. Als Strategien für eine funktionale Reduzierung werden beispielsweise die Vermeidung eines Themas oder der Verzicht einer Äußerung genannt. Es sei jedoch nicht immer einfach, diese beiden Strategien voneinander zu unterscheiden. Bei „achievement strategies“ werden die kommunikativen Ressourcen expandiert, um ein Kommunikationsproblem zu lösen. Strategien, die in diese Gruppe der Problemlösungsstrategien fallen, sind unter anderem Code switching (die Sprache wird gewechselt), interlingualer Transfer (Kombination von beiden Sprachen), Generalisierungen, Paraphrasen, Wortneuschöpfungen oder Restrukturierungen.

Ebenso wie Færch und Kasper hat sich auch Kohn (1990:104) einige Jahre später mit Prozessen beim Zweitspracherwerb beschäftigt, aber im Gegensatz zu diesen sieht er Strategien als Prozesse und nicht als Pläne. Er definiert diese Prozesse als „Vorgänge bzw. Abläufe,

die zu bestimmten Resultaten hinführen: z.B. das Produzieren und Verstehen von Texten“ (Kohn 1990:110). Beim Dolmetschen ist es auch so, dass es Vorgänge bzw. Abläufe gibt, die zu einem bestimmten Resultat hinführen, nämlich zu einer erfolgreichen Textbewältigung, die auch das Verstehen und Produzieren von Texten miteinschließt, um eine erfolgreiche Kommunikation zu ermöglichen. Kohn (1990:110ff.) ist der Ansicht, dass mit strategischen Prozessen ein Ziel erreicht werden will. Dies könne bewusst, unbewusst oder auch automatisch geschehen. Außerdem betont Kohn, dass strategische und nichtstrategische Prozesse nicht genau voneinander abgrenzbar seien und zusammen auftreten können. Eine Eigenschaft von Strategien sei auch ihre Problemorientiertheit. Das Erreichen eines Ziels könne in einer Situation unter schwierigen oder einfacheren Bedingungen geschehen. Die Verarbeitung sei anspruchsvoller, wenn die Bedingungen, um ein Ziel zu erreichen, schwieriger seien. Daher ist Kohn der Meinung, dass die Problemorientiertheit zweitrangig ist und eigentlich die Zielorientiertheit an erster Stelle steht. Das könne man auch daran erkennen, dass es nicht unbedingt zu einem Problem kommen müsse, wenn eine Strategie erfolgreich angewendet werde.

Kohn (1990:121) bestätigt, dass häufig mehrere Strategien miteinander einhergehen. Er beschäftigt sich auch mit Automatismen, die, seiner Meinung nach, neben Strategien einen großen Teil der Kommunikation und Textproduktion bestimmen. Wenn in einer Fremdsprache in Testsituationen kommuniziert werde, komme es bei verminderter Aufmerksamkeit vielfach zu Automatismen, die zu einem schlechteren Ergebnis führen, weil dieser Wissensstand oft überholt sei. Bei einer natürlichen Kommunikationssituation seien Automatismen von größerer Relevanz und Lernende seien sich deren möglichen positiven wie auch negativen Auswirkungen häufig bewusst. Nur wenn dieses Bewusstsein vorhanden sei, können Automatismen kontrolliert werden (vgl. Kohn 1990:127f.).

Kalina (1998:106f.) befasst sich unter anderem auch allgemein mit Strategien in der Kommunikation. Sie ist der Meinung, dass das Verstehen eine wichtige Voraussetzung bei jeder Art der Kommunikation ist, sowohl in der einsprachigen als auch in der mehrsprachigen Kommunikation. Um verstehen zu können, müsse man über genügend Wissen zu einem Thema verfügen, was besonders in der Fremdsprache eine Herausforderung sein könne. Sie ist außerdem der Ansicht, dass Strategien auf kognitiven Erfahrungen beruhen, sich auf Probleme beziehen und situationsspezifisch seien. Sie können bewusst getroffen und auch wieder geändert werden. Manche Strategien können auf Basis der monolingualen Textverarbeitung aufgebaut werden, andere Strategien müssen speziell für die bilinguale Kommunikation oder das Simultandolmetschen erlernt werden. Genauso wie Kohn betont auch Kalina die Zielorientiertheit von Strategien als strategische Prozesse (vgl. Kalina 1998:113f.). Auch beim Dolmetschen ist das Verstehen sowie das eigene Wissen essenziell, um eine Rede wiedergeben zu können. Strategien werden eingesetzt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, nämlich die erfolgreiche Kommunikation.

1.2 Strategien oder strategische Prozesse in der Dolmetschwissenschaft

Kohn und Kalina (1996) haben sich gemeinsam mit Strategien beschäftigt, die speziell beim Dolmetschen zur Anwendung kommen. Sie sind der Meinung, dass das Simultandolmetschen komplexe Prozesse mit sich bringt. Dabei könne der Zieltext (ZT) nur dann verständlich wiedergegeben werden, wenn diese Prozesse strategisch kontrolliert werden. Falls eine Strategie nicht das gewünschte Resultat erziele, können Dolmetscher*innen eine andere Strategie auswählen. Auch das Wählen keiner neuen Strategie könne eine bewusste Entscheidung sein, um zum Beispiel einen Zusammenbruch der Kommunikation zu verhindern oder um andere Probleme, die danach auftreten könnten, zu lösen. Es sei von großer Wichtigkeit, dass diese strategischen Prozesse mehr oder weniger automatisch ablaufen, damit genug Kapazitäten vorhanden bleiben, um komplexere Probleme lösen zu können (vgl. Kohn & Kalina 1996:132).

Zwei Jahre später hat sich Kalina (1998) im Speziellen mit einzelnen Strategien, die beim Simultandolmetschen eingesetzt werden, befasst. Je nach Sprache und syntaktischer Struktur dieser, werden unterschiedliche Dolmetschstrategien angewendet. Die Strategien seien jedoch immer prozessorientiert und können daher auch strategische Prozesse sein, die intentional und zielgerichtet seien (vgl. Kalina 1998:114). Die Autorin gliedert Strategien in zwei Gruppen: verstehensstützende Strategien und Strategien der Zieltextproduktion. Des Weiteren gebe es noch globale Strategien und Automatismen, die alle Operationen vor, während und nach der ZT-Produktion betreffen können. Im Folgenden werden anhand dieser Gliederung die Strategien, die beim Simultandolmetschen zum Einsatz kommen, beschrieben.

Auch Gile (2009:200ff.) befasst sich mit Strategien beim Simultandolmetschen, er unterscheidet jedoch zwischen Strategien und Taktiken. Er betrachtet Strategien als eine Bezeichnung für geplante Handlungen mit einem spezifischen Ziel, wie zum Beispiel Vorbereitungsstrategien bei Konferenzen. Im Gegensatz zu Kohn und Kalina (1996) und zu Kalina (1998) verwendet er die Bezeichnung Taktiken, um sich auf abrufbereite Entscheidungen und Handlungen zu beziehen. Sowohl Taktiken als auch Strategien seien auf bewusst getroffene Entscheidungen und absichtliche Handlungen beschränkt, mit den Ziel, Probleme zu verhindern oder zu lösen. Spontane oder unbewusste Reaktionen seien hier nicht miteingeschlossen. Gile unterscheidet drei Gruppen von Taktiken: Verständnistaktiken, die von Dolmetscher*innen genutzt werden, wenn Probleme unter zeitlichem Druck oder Druck in Verbindung mit der Verarbeitungskapazität auftreten oder drohen, bald aufzutreten. Präventive Taktiken werden angewendet, wenn Dolmetscher*innen denken, dass ein Problem auftreten werde oder entstehen könne. Dadurch solle das Risiko von Mängeln oder Sättigung reduziert werden. Reformulierungstaktiken werden herangezogen, wenn es zu Umformulierungen komme.

Auch Li (2015:171) hat sich mit Dolmetschstrategien, besonders in Bezug auf die Didaktik beschäftigt. Er ist der Meinung, dass das Unterrichten von Strategien eine bedeutende Komponente in der Dolmetschlehre darstelle. Wie auch Kohn und Kalina betont der Autor die Wichtigkeit von wiederholt erfolgreich eingesetzten Strategien, die mit der Zeit automatisiert werden, da dann weniger Verarbeitungskapazitäten gebraucht werden und mehr Kapazitäten

für neue Äußerungen vorhanden sind. Li (2015:177) kategorisiert Strategien in vier Gruppen: Wissensbasierte Strategien helfen Dolmetscher*innen, sich neues Wissen anzueignen oder altes Wissen zu aktivieren, um mit einem gegebenen Problem umgehen zu können oder es gänzlich zu vermeiden. Sprachbasierte Strategien kommen bei verschiedenen grammatikalischen oder syntaktischen Strukturen zwischen zwei Sprachen zum Einsatz. Sinnbasierte Strategien seien Inhaltsverarbeitungsstrategien und werden unter anderem im Umgang mit Verständnisproblemen, hoher Sprechgeschwindigkeit und/oder Informationsdichte angewendet. Vortragsbasierte Strategien beinhalten sowohl nonverbale Strategien als auch Reparaturstrategien.

1.2.1 Verstehensstützende Strategien

Verstehensstützende Strategien kommen auch bei monolingualer Kommunikation zum Einsatz, Dolmetscher*innen müssen diese jedoch an die Bedingungen anpassen und optimieren. In diese Gruppe von Strategien fallen nach Kalina (1998:115ff.) Vorbereitung, Inferenzieren, Antizipieren und Segmentieren. Um zu verstehen, verwenden Simultandolmetscher*innen das Wissen aus dem Ausgangstext (AT). Da aber in manchen Fällen die Dolmetschung produziert werden muss, bevor der Text vollständig gehört wurde, müssen sie ihr vorhandenes Wissen nützen. Wenn verstehensstützende Strategien nicht erfolgreich sind, wirkt sich das negativ auf die Dolmetschung aus. Giles Verständnistaktiken (2009:201ff.), die Kalina bei ihren verstehensstützenden Strategien nicht genannt hat, werden hier im Anschluss beschrieben.

Vorbereitungsstrategien gehören zu den Gesamtstrategien und sind für das Simultandolmetschen besonders wichtig: Bei Konferenzen verfügen Dolmetscher*innen häufig nicht über das gleiche Wissen wie Redner*innen oder Rezipient*innen. Daher sind sich Gile (2009:129,151) und Kalina (1998:115f.) einig, dass Dolmetschende vor allem bei spezialisierten Reden oder Themengebieten, bei denen sie nicht über das nötige fachliche Wissen verfügen, auf Verständnis- und/oder Reformulierungsprobleme stoßen können. Ihr Wissen solle ausreichend sein, um dolmetschen zu können, es werde allerdings nicht so hoch wie das von Expert*innen sein, beispielsweise im Bereich der Medizin oder Technik. Dieses Wissensdefizit könne durch eine spezifische terminologische Vorbereitung ausgeglichen werden. Kalina (1998:115f.) beschreibt näher, dass über Thematik und Konferenzteilnehmer*innen recherchiert und ein persönliches Glossar erstellt werden soll. Des Weiteren können und sollen Texte, Abstracts und Folienvorträge zum Thema gelesen und Terminologielisten erarbeitet werden. In manchen Fällen werde auch das Redemanuskript vor der Veranstaltung zur Verfügung gestellt. Oftmals geschehe dies jedoch erst am Beginn der Konferenz. Es könne auch vorkommen, dass vom Manuskript abgewichen werde, Teile ausgelassen oder ergänzt werden oder sogar eine komplett andere Rede gehalten werde. In diesen Situationen müsse auf andere Strategien zurückgegriffen werden. Gute Nachbereitung von vergangenen Konferenzen könne sich positiv auf die Vorbereitung von neuen Konferenzen zu einem ähnlichen Thema auswirken. Die Vorbereitung hänge stark davon ab, wie erfahren Dolmetscher*innen seien und habe Einfluss darauf, welche anderen Strategien eingesetzt werden.

Gile (2009:144) definiert einzelne Phasen der Vorbereitung und teilt diese in drei Gruppen: „advance preparation“, „last-minute“ Vorbereitung und „in-conference knowledge acquisition“. Die ersten zwei können mit dem verglichen werden, was zuvor schon von Kalina und allgemein von Gile als Vorbereitungsstrategie beschrieben wurde. Gile erachtet die „advance preparation“ als wichtigen Teil der Arbeitskonditionen. Dabei werden Informationen wie Konferenzdokumente, das Konferenzprogramm, Teilnehmer*innenlisten, Hintergrundinformationen über die Konferenz, Entwürfe von Reden, die gehalten werden, etc. bereitgestellt. Diese Informationen sollen dann von Simultandolmetscher*innen für die Vorbereitung genutzt werden. Der Autor kritisiert jedoch, dass Dolmetscher*innen häufig nicht an diese Informationen kommen, weswegen dann die Hilfe des Internets stärker herangezogen werden müsse. Manchmal gebe es auch Proben und Vorgespräche, bei denen die Organisator*innen und Sprecher*innen zusammenkommen, um zu üben und Dolmetscher*innen die Gelegenheit bekommen, Fragen zu stellen. Dies sei als besonders sinnvoll zu erachten, wenn die Dolmetschenden schon davor die Möglichkeit hatten, sich vorzubereiten, um somit gezielte Antworten auf ihre Fragen über Konzepte oder zur Terminologie zu erhalten (vgl. Gile 2009:144f.).

Mögliche Gründe für eine „last-minute“ Vorbereitung seien zum Beispiel, wenn Dokumente erst im letzten Moment fertiggestellt und somit lediglich kurz vor Beginn weitergegeben werden. Dann haben Dolmetscher*innen nur kurz Zeit, um sich eine Rede durchzulesen oder eine Präsentation anzuschauen. Des Weiteren könne es vorkommen, dass Sprecher*innen ihre Reden geheim halten wollen oder Angst vor einer Sicherheitslücke haben und deshalb ihre Informationen erst vor Ort teilen. Daher werde sehr viel Wissen erst kurz vor Beginn einer Konferenz zur Verfügung gestellt (vgl. Gile 2009:145).

Die dritte Gruppe von Giles Vorbereitungsstrategien bezeichnet er als „in-conference knowledge acquisition“ (2009:146). Diese Art der Vorbereitung wurde noch nicht genannt und ist jene, die während der Konferenz getätigt wird. Wissen werde beispielsweise durch Dokumente, die währenddessen gezeigt werden, durch das Zuhören bei Präsentationen und Diskussionen oder durch Gespräche mit anderen Teilnehmer*innen in der Pause erworben. Wenn Kabinenpartner*innen, die vielleicht in einem bestimmten Feld mehr Erfahrung haben und somit die richtige Terminologie und Phraseologie kennen, beim Dolmetschen zugehört werde oder untereinander Glossare ausgetauscht werden, könne dies als in-conference Wissenserwerb äußerst effizient sein. Diese Art der Vorbereitung könne dann später beim eigenen Dolmetschen sehr nützlich sein. Laut Gile (2009:151) geschieht ein großer Teil der Vorbereitung häufig erst Minuten vor Beginn oder während der Konferenz.

Daraus ist zu erkennen, dass Vorbereitung für Simultandolmetscher*innen essenziell ist, um das mögliche Wissensdefizit auszugleichen. Es wird klar, dass die Vorbereitung als Gesamtstrategie sowohl längere Zeit davor, kurz vor der Konferenz und währenddessen äußerst wichtig ist. Außerdem haben Vorbereitungsstrategien nicht nur auf eine einzelne Dolmetschung einen erheblichen Einfluss, denn auch die Nachbereitung fällt unter diese Art von Strategie und beeinflusst daher zukünftige Dolmetschungen.

Inferenzieren/ Inferenzziehen bezieht sich direkt auf das Verstehen und ist besonders wichtig, wenn Teile des AT nicht vollständig wahrgenommen werden, zum Beispiel, weil Vortragende sehr schnell sprechen oder es zu Ablenkungen oder Störungen kommt. Ein solches Problem könne von Dolmetscher*innen bewältigt werden, wenn sie auf ihr gespeichertes Wissen zurückgreifen können. Dieser Top-down-Prozess mache es möglich, dass Inferenz gezogen und somit eine Lücke geschlossen werde (vgl. Kalina 1998:116). Gile (2009:201) sieht diese Art der Verständnistaktik, die er als Rekonstruktion eines Segments mithilfe des Kontextes bezeichnet, als erfolgreich an, wenn die Information wieder vollständig hergestellt wird. Es könne hier zu einer Verzögerung kommen, bis mehr Informationen verfügbar sind, weshalb diese Taktik sowohl Zeit als auch erhöhte Verarbeitungskapazität benötige und zu Sättigung oder Fehlern führen könne.

Ein weiterer Autor, der sich unter anderem mit Inferenzen beschäftigt, ist Chernov (2004). Seiner Meinung nach ist die Entnahme von Sinn aus einer Rede das Ergebnis von unbewusstem Inferenzieren. Zuhörer*innen machen dies basierend auf Sprachenwissen, Hintergrundwissen und Kontext. Das Verständnis sei von der angemessenen Analyse des Inhalts einer Äußerung abhängig. Dabei sei nicht nur das, was explizit, sondern auch, was implizit ausgedrückt wird, von Bedeutung. Chernov nimmt an, dass auch eine explizite Aussage, Implizites beinhaltet. Daher ist er der Meinung, dass man Inferenzen ziehen muss, um verstehen zu können (vgl. Chernov 2004:57). Der Autor differenziert unterschiedliche Arten von Inferenzen. Die linguistische Inferenz wird von Zuhörer*innen unbewusst oder durch intuitives linguistisches Wissen aufgrund der Semantik gezogen. Diese Art des Inferenzziehens sei auch für Simultandolmetscher*innen bedeutend (vgl. Chernov 2004:61, 64). Die kognitive Inferenz tritt auf, wenn die Interaktion zwischen der Semantik einer Rede, die schon gehört wurde und dem Hintergrundwissen neuen Sinn ergibt. Die Quelle für kognitive Inferenzen ist also das Hintergrundwissen. Die kognitive Inferenz sei eng mit der linguistischen Inferenz verbunden, außer wenn es sich um sehr spezialisiertes, technisches oder wissenschaftliches Wissen handelt. Dies sei deshalb so, weil die lexikalische Semantik einer Sprache eine indirekte Reflexion der Außenwelt, sowie auch der sozialen Erfahrung von Menschen sei. Hintergrundwissen sei daher essentiell für das Verständnis und eine falsche kognitive Inferenz werde in einer falschen Wiedergabe oder in der Unmöglichkeit, überhaupt etwas wiedergeben zu können, resultieren. Im Gegensatz zu linguistischen Inferenzen seien kognitive Inferenzen nicht sprachenspezifisch. Auch diese Art des Inferenzziehens sei sehr wichtig für Simultandolmetscher*innen und werde ständig angewendet (vgl. Chernov 2004:65f., 69).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auch hier das Wissen eine große Rolle spielt. Inferenzieren ist wichtig, um trotzdem eine Dolmetschung liefern zu können, auch wenn nicht alle Aussagen des AT wahrgenommen wurden.

Antizipieren gehört auch zu den verstehensstützenden Strategien. Bei der Antizipation wird laut Kalina (1998:117) der ZT auf Basis der Hypothesenbildung produziert und er wird kommuniziert, bevor das dazugehörige AT-Element geäußert wurde. Simultandolmetscher*in-

nen können einerseits durch ihr Wissen, das sie durch Vorbereitung gewonnen haben und andererseits durch den schon gehörten Text Hypothesen bilden und somit antizipieren. Bei der Antizipation handle es sich daher sowohl um einen Bottom-up- als auch um einen Top-down-Prozess. In manchen Fällen, wie bei strukturell sehr unterschiedlichen Sprachen, werde die Antizipation vermehrt als Strategie für die Textproduktion eingesetzt. Kalina beschreibt, dass bei antizipatorischen Strategien zusätzlich auch Monitoring betrieben werden müsse, um im Falle einer falschen Antizipation diese mit Reparatur- oder Notstrategien ausbessern zu können, was dann wiederum einen erhöhten kognitiven Aufwand darstelle. Antizipation birgt daher ein Risiko, kann aber auch das Gedächtnis entlasten.

Gile (2009:173f.) gliedert Antizipation in zwei Arten: die linguistische Antizipation und extralinguistische Antizipation. Bei der linguistischen Antizipation gehe es um die Wahrscheinlichkeit, dass eine Wortart einer anderen folge, zum Beispiel, dass im Englischen nach einem Artikel ein Nomen oder Adjektiv verwendet werde. Es handelt sich hier daher um grammatische Regeln. Des Weiteren seien Kollokationen und Phrasen für die linguistische Antizipation von Bedeutung, auch wenn das Wissen dazu nur unbewusst sei. Da Kollokationen und Phrasen für das Verständnis wichtig seien und Unsicherheiten reduzieren, werden auch die Verarbeitungskapazitäten verringert. Der Autor ist der Meinung, dass je besser Dolmetscher*innen diese Wahrscheinlichkeiten kennen, desto weniger Verarbeitungskapazität gebraucht werde. Wenn Dolmetscher*innen über genügend Wissen zu der Konferenzsituation, das Thema, Sprecher*innen, etc. verfügen, können sie Ideen und Informationen antizipieren. Diese Art der Antizipation nennt Gile extralinguistische Antizipation. Er merkt jedoch an, dass diese zwei Arten nicht genau voneinander getrennt werden können und als Gliederung eher dem Verständnis dienen.

Daraus folgt, dass die Antizipation eine Strategie für Simultandolmetscher*innen ist, die es ihnen ermöglicht, durch ihr Wissen und das zuvor Gehörte, Hypothesen zu bilden und diese zu äußern, bevor sie im AT gesagt werden. Außerdem ist es bei Sprachen, die stark unterschiedliche Strukturen haben, sogar notwendig, zu antizipieren und somit eine Entlastung des Gedächtnisses zu erzielen.

Segmentieren/ Chunking ist für das Verstehen von Bedeutung, um Verbindungen zwischen einzelnen Segmenten bilden zu können. Durch Pausen oder Betonungen können bei der Präsentation eines Textes diese Segmente deutlich gemacht werden. Chunking spielt auch in Bezug auf den Abstand zwischen AT und ZT, Pausen und Satzaufteilung der Dolmetscher*innen eine wichtige Rolle. Die Segmentierung des AT unterstütze daher die Dolmetscher*innen beim Verstehen und Abrufen von Wissen und die klare und logische Segmentierung des ZT helfe den Rezipient*innen bei einem besseren Verständnis der Dolmetschung (vgl. Kalina 1998:117). Laut Gile (2009:205) ist das Segmentieren eine präventive Taktik, die bei einer möglichen Überlastung des Gedächtnisses genutzt werden könne, beispielsweise wenn Ausgangs- und Zielsprache syntaktisch sehr unterschiedlich seien oder wenn die Satzstruktur des AT unklar sei. Simultandolmetscher*innen können Redeabschnitte früher formulieren, bevor sie noch ein klares Bild von dem haben, was Sprecher*innen ausdrücken wollen. Dies könne

durch neutrale Satzanfänge oder -segmente in der Zielsprache gemacht werden, die nicht genau festlegen, was danach kommen werde. Auf der einen Seite könne die präventive Taktik der Segmentierung die Kapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses schonen, da es zu einer früheren Entlastung komme. Auf der anderen Seite könne die Formulierung von vielen, grammatikalisch kompletten und kurzen Sätzen mehr Verarbeitungskapazitäten bei der Produktion des ZT benötigen als die Formulierung eines Satzes. Die Entscheidung müsse daher in jedem einzelnen Fall getroffen werden.

Gile (2009:201ff.) beschreibt in seinen Verständnistaktiken zusätzlich noch die Taktik des Zurückgreifens auf die Hilfe von Kabinenpartner*innen und das Konsultieren von Hilfsmitteln.

Die **Hilfe von Kabinenpartner*innen** kann von Dolmetscher*innen in Anspruch genommen werden, da beim Simultandolmetschen theoretisch jederzeit mindestens zwei Dolmetscher*innen in der Kabine sind. Ein*e Dolmetscher*in ist aktiv und produziert den ZT, während der*die andere passiv ist, aufmerksam zuhört und somit schwierige Abschnitte besser verstehen kann. Der*die aktive Simultandolmetscher*in könne mithilfe eines Blicks oder einer Bewegung des Kopfes andeuten, wenn etwas nicht verstanden wurde. Bei guter Zusammenarbeit könne ein Zögern auch in der Stimme wahrgenommen und Probleme antizipiert werden. Der*die passive Dolmetscher*in könne dann in Glossaren oder anderen Dokumenten Informationen nachschlagen und Namen, Zahlen oder Fachwörter weitergeben. Normalerweise geschehe dies schriftlich auf einem Blatt Papier, aber auch Körpersprache komme zum Einsatz. Die Anwesenheit von Kabinenpartner*innen kann also als ein großes Plus gesehen werden. Gile (2009:202) ist der Meinung, dass diese Taktik eine sehr gute ist, da sie in Bezug auf Zeit und Verarbeitungskapazität keinen großen Aufwand darstellt. Damit die Taktik funktioniert, müsse der*die passive Dolmetscher*in nicht nur physisch in der Kabine präsent, sondern auch bereitwillig sein, mit Aufmerksamkeit zuzuhören und zu helfen. Dies treffe nicht immer zu, beispielsweise wenn Simultandolmetscher*innen eine Pause brauchen, um sich auszuruhen, egal ob sie dabei in der Kabine bleiben oder diese verlassen. Es sei auch möglich, dass Dolmetscher*innen damit beschäftigt seien, Dokumente zu lesen, die ihnen erst im letzten Moment vor der Konferenz gegeben wurden und deshalb nicht helfen können. Außerdem bevorzugen es manche Dolmetscher*innen aus psychologischen oder soziologischen Gründen, alleine in der Kabine zu sein, ohne dass andere ihnen bei der Arbeit zuhören.

Der Autor empfiehlt Lehrenden, ihren Studierenden den praktischen Wert von Kooperation zwischen Simultandolmetscher*innen aufzuzeigen, genauso wie die ethische Komponente, dass den Klient*innen beste Leistungen geboten werden sollen (vgl. Gile 2009:202f.).

Dolmetscher*innen können auch **Hilfsmittel konsultieren**, um dort nach Lösungen zu suchen, wenn ihr*e Kabinenpartner*in gerade nicht anwesend ist. Ein bestimmtes Wort in einem Dokument zu suchen, das davor gelesen und markiert wurde, könne sehr schnell geschehen. Hier zeige sich die Wichtigkeit von guter Vorbereitung und Handhabung von Dokumenten in der Kabine. Gile (2009:203) schlägt vor, Studierenden zu zeigen, wie man wichtige Namen und Begriffe am besten hervorhebt, um sie schnell zu finden, zum Beispiel mit Textmarkern

oder sie zusätzlich zum Glossar auf ein extra Blatt Papier schreibt und dieses vor sich platziert. In der Kabine sollen Dokumente gut sortiert und markiert sein, um die Zeit, auf diese zuzugreifen, zu minimieren. Wenn es sich nicht gerade um ein kurzes, maximal zweiseitiges Dokument handle, sei der Nachteil dieser Taktik der zeitliche Aufwand und die erhöhte Aufmerksamkeit, weswegen sie eher angewendet werden solle, wenn Dolmetscher*innen gerade nicht aktiv dolmetschen. Der Autor bemerkt, dass im letzten Jahrzehnt immer häufiger Laptops in der Kabine verwendet werden, mit denen durch eine kabellose Internetverbindung auf zahlreiche Wörterbücher und Dokumente zugegriffen werden könne (vgl. Gile 2009:203).

1.2.2 Strategien der Zieltextproduktion

Beim Simultandolmetschen sind verschiedene Strategien wichtig, die sich sowohl auf den AT als auch auf den ZT beziehen. In diesem Sinne teilt Kalina (1998:118) die Strategien der Zieltextproduktion in Ausgangstext-bestimmte und Zieltext-bestimmte Strategien ein.

1.2.2.1 Ausgangstext-bestimmte Strategien

AT-bestimmte Strategien beinhalten syntaktische Transformationen, um Interferenzen und AT-Gebundenheit zu verhindern genauso wie Transkodierungen, die das genaue Gegenteil darstellen, nämlich dass auf Transformationen bewusst verzichtet wird. AT-bestimmte Strategien umfassen auch bewusste kulturbedingte Auslassungen von Teilen des AT (vgl. Kalina 1998:118).

Syntaktische Transformationen verändern die Satzstrukturen des AT. Nach Kalina (1998:118) kann dabei beispielsweise ein AT-Element zurückgestellt und erst später wieder eingebaut werden. Dies könne einerseits gemacht werden, um einen syntaktisch komplexen AT zu vereinfachen oder klarer zu machen. In diesem Fall bedeutet das, dass der ZT durch die Veränderungen verständlicher und transparenter wird und es unwahrscheinlicher ist, dass es zu Interferenzen kommt. Andererseits könne der Grund dafür auch sein, dass in der Zielsprache die Syntax anders ist, was eine Veränderung der Satzstruktur verlangt. Daraus ergibt sich, dass syntaktische Transformationen entweder eingesetzt werden müssen, um die syntaktische Richtigkeit des ZT zu garantieren oder aber auch, um den AT verständlicher wiedergeben zu können.

Transkodierung wird die AT-bestimmte Strategie beim Simultandolmetschen genannt, bei der die Satzstruktur eines AT möglichst linear verfolgt oder ein ausgangssprachliches Wort oder Segment direkt in die Zielsprache übersetzt wird. Dabei orientieren sich Dolmetscher*innen am Wort. Diese Strategie könne verfolgt werden, wenn Segmente eines AT nicht mit Verstehensstrategien erfasst werden können, zum Beispiel bei Namen oder Zahlen. Außerdem können Simultandolmetscher*innen die Strategie der Transkodierung anwenden, wenn sie unsicher sind und vermeiden wollen, dass es zu einer erhöhten kognitiven Belastung kommt. Bei lexikalischen Problemen oder wenn Dolmetscher*innen einen Begriff nicht kennen, könne diese Strategie gut funktionieren. Auch wenn der Wortschatz der Ausgangs- und Zielsprache ähnlich sei, könne die Transkodierung effektiv sein. Sie könne jedoch auch zur Erfindung von Wörtern

führen, die eigentlich schon zuvor von Expert*innen kreiert wurden. Da der neu geschaffene Begriff die semantische Bezeichnung in sich trage, könne dadurch trotzdem das Verständnis für das Publikum erleichtert werden (vgl. Kalina 1998:118f., Gile 2009:208). Es ist zu erkennen, dass die Transkodierung eine gegensätzliche Strategie zur syntaktischen Transformation ist. Sie kommt vor allem zur Anwendung, wenn Namen oder Zahlen genannt werden, die dann direkt und linear für den ZT übernommen werden und das Gedächtnis entlasten.

An dieser Stelle kann auch die **Veränderung der Reihenfolge der Elemente bei Aufzählungen**, eine präventive Taktik von Gile (2009:205f.), genannt werden. Simultandolmetscher*innen können diese Taktik anwenden, um präventiv ihre Gedächtniskapazitäten einzusparen. Aufzählungen sind sehr dichte Redeabschnitte, die das Kurzzeitgedächtnis intensiv belasten können. Diese Taktik besteht darin, die letzten Elemente einer Aufzählung zuerst zu nennen. Laut Autor gibt es keine umfangreichen Analysen dazu, ob dies wirklich das Gedächtnis entlastet, allerdings ist es seiner Meinung nach möglich, dass so die Elemente wiedergegeben werden, bevor sie tiefgründig verarbeitet wurden, was Verarbeitungskapazitäten einspart. Am besten solle dies bei Namen, die durch die Erinnerung an den Klang wiedergegeben werden oder bei Begriffen, die einfach transkodiert werden können, funktionieren.

1.2.2.2 Zieltext-bestimmte Strategien

Zusätzlich zu den zuvor genannten AT-bestimmten Strategien werden beim Simultandolmetschen auch Strategien, die speziell für den ZT bestimmt sind, benötigt. Kalina (1998:119) nennt dafür verschiedene ZT-bestimmte Strategien, beispielsweise zur **Herstellung von Kohärenz im ZT**. Die **Äquivalentsuche** wird auch zu dieser Art von Strategien gezählt und erfolgt während des Produktionsprozesses. Als produktionsorientierte Strategien beschreibt Kalina **Textverdichtung** oder **Expansion**. Bei der Expansion werden redundante Elemente wie Konnektoren oder rhetorische Ausdrücke eingesetzt, die im AT nicht vorhanden sind (vgl. Li 2015:174).

Es gebe auch ZT-bestimmte Strategien, die nicht unbedingt zur Bewältigung von Problemen verwendet werden, sondern die den Ausdruck, die Intonation oder Pausensetzung betreffen. Dazu zählen **stilistische Strategien** und **Präsentationsstrategien** (vgl. Kalina 1998:119).

Abstandsentscheidungen, die vor der Produktion des ZT getroffen werden, zählt Kalina (1998:119) auch zu den ZT-bestimmten Strategien. Dabei könne die „Ear-Voice Span (EVS)“ verlängert oder verkürzt und somit die benötigten Verarbeitungskapazitäten für einzelne Efforts kontrolliert werden. Das bedeutet, dass der Time lag zwischen dem Moment, in dem ein Segment des AT gehört und es im ZT wiedergegeben wird, verändert wird. Wenn dieser Abstand verkürzt werde, sinken die Anforderungen an das Kurzzeitgedächtnis, gleichzeitig steige aber das Risiko, etwas falsch zu verstehen oder falsch zu antizipieren. Werde der Time lag vergrößert, verbessere es das Verständnis. Dies werde vor allem bei Problemen in Verbindung mit einem bestimmten Wort oder Satz angewendet. Simultandolmetscher*innen

können ihre Wiedergabe der Aussage bis auf ein paar Sekunden verzögern, um Zeit zum Nachdenken zu haben, während sie gleichzeitig mehr Informationen des AT erhalten. Nach einer Weile sei es möglich, das Problem zu beheben oder, falls dies nicht der Fall ist, könne eine andere Strategie ausgewählt werden. Gile merkt hier an, dass eine gewisse Verzögerung zwischen dem Ankommen der Information im Arbeitsgedächtnis und der Integration dieser in den ZT unvermeidlich sei. Die Verzögerungstaktik sei allerdings eine bewusst getroffene Entscheidung in Verbindung mit einer Schwierigkeit. Durch die Verzögerung sammeln sich mehr Informationen im Kurzzeitgedächtnis an, weswegen dies zu einer Überlastung und zum Verlust von Redeabschnitten führen könne. Der Autor ist der Meinung, dass die Regulation der EVS hauptsächlich durch Erfahrung erlernt werde, was auch zeigt, wie wichtig Übung beim Simultandolmetschen ist (vgl. Gile 2009:201, 204f.). Auf das Üben wird im zweiten Kapitel noch spezifisch Bezug genommen.

Bei der **Visualisierung** stärken Dolmetscher*innen ihr Verständnis und die Erinnerung an das AT-Element, indem sie sich ein mentales Bild über den Inhalt der Aussage vorstellen. Dies sei vor allem sinnvoll und effektiv, wenn es sich um deskriptive Abschnitte handle (vgl. Li 2015:175).

Notizen von Zahlen und Namen zu machen, von denen Simultandolmetscher*innen glauben, diese sonst zu vergessen oder die sie aus syntaktischen Gründen nicht sofort wiedergeben können, sei eine Art der präventiven Taktik. Dies gebe einerseits Sicherheit, andererseits bringe es aber einen zeitlichen Aufwand mit sich, da das Schreiben langsam sei. Außerdem werde dadurch das Risiko größer, andere Informationen zu überhören oder wieder zu vergessen. Wenn der*die passive Dolmetscher*in Notizen macht, sinke dieses Risiko beträchtlich (vgl. Gile 2009:204).

Notstrategien können angewendet werden, wenn es beim Verstehen oder bei Prozessen der ZT-Produktion zu Schwierigkeiten komme oder diese drohe, komplett zu scheitern. Kalina (1998:119f.) ist der Ansicht, dass Notstrategien eine Überlastung vermeiden sollen, wobei sich **syntaktische Simplifizierungen** als besonders hilfreich erweisen. Um trotzdem das Kommunikationsziel erreichen zu können, seien vor allem Strategien, die den AT **semantisch komprimieren**, von Bedeutung. Des Weiteren helfe auch die Strategie der **Kompression** bei zu hoher Belastung der Speicherung, beim Erreichen der Kapazitäten der Dolmetscher*innen, bei einer hohen Informationsdichte oder einer komplexen Satzstruktur. Nach Li (2015:174) wird bei der Kompression zusammengefasst, verallgemeinert, Wiederholungen oder redundante Elemente ausgelassen und nur die wichtigsten Informationen wiedergegeben. Dies geschehe vor allem, wenn Zeitdruck vorherrsche.

Schwierigkeiten, die Notstrategien verlangen, können auch situative Ereignisse einer Konferenz sein oder sprachenpaarspezifisch auftreten, wenn etwa zwischen sehr redundanten und dichten Sprachen gedolmetscht wird. Dolmetscher*innen können für die Kompression zum Beispiel die **Selektion** (Selektieren wichtiger Elemente des AT) oder **Tilgung** anwenden (vgl. Kalina 1998:119f.). Gile (2009:210) nennt diese Art der Strategie Auslassung. Dabei werde

von Simultandolmetscher*innen die bewusste Entscheidung getroffen, den Inhalt eines Redeabschnittes auszulassen, wenn ihnen die Information nicht besonders wertvoll erscheine und andere wichtigere Informationen ihre Aufmerksamkeit benötigen, da diese sonst Gefahr laufen, nicht wiedergegeben werden zu können. Somit könne beispielsweise das Risiko einer Überlastung gesenkt werden. Außerdem könne entschieden werden, eine massiv unangemessene Aussage auszulassen, wenn diese sonst die beabsichtigte Wirkung der Sprecher*innen und der Rede schaden würde. In diesem Fall sei auch eine Abschwächung der Aussage eine mögliche Alternative. Wenn Inhalt bewusst ausgelassen werde, bedeute dies nicht gleich, dass dieser verloren gehe, da er den Zuhörer*innen schon bekannt sein oder später wiedergegeben werden könne. Gile (2009:210) betont aber, dass die Entscheidung für eine Auslassung als Taktik nicht leicht hin getroffen werden dürfe, da es unethisch sei. Manche Simultandolmetscher*innen seien auch der Meinung, dass die Auslassung in keinem Fall eine Taktik sein könne und stellen die Fähigkeit von Dolmetscher*innen in Frage, entscheiden zu können, welche Information wichtig seien und welche nicht. Außerdem hinterfragen sie, welches Recht Simultandolmetscher*innen haben, Aussagen, die ihres Erachtens unangemessen seien, einfach wegzulassen. Wenn jedoch eine Rede gelesen werde oder Abschnitte sehr dicht seien und es zu einer kognitiven Sättigung kommen könne, sei die Auslassung häufig die einzige Möglichkeit, um weiter dolmetschen zu können.

Bei der **Generalisierung** werden Elemente auf einer allgemeineren Ebene geäußert, wenn diese nicht verstanden wurden oder nicht in die Zielsprache umformuliert werden können. Wenn es sich um ein Wort handelt, könne dieses mit einem übergeordneten Begriff reformuliert werden. Im Falle eines ganzen Satzes könne auf eine allgemeinere Konstruktion zurückgegriffen werden. Für diese Taktik benötigen Simultandolmetscher*innen mehr Zeit und es komme zu einem Verlust an Informationen im ZT, was jedoch nicht bedeute, dass diese Information komplett verloren sei, da sie später in einem anderen Satz wiedergegeben werden oder dem Publikum schon bekannt sein könne (vgl. Gile 2009:206f.).

Sowohl bei der Kompression als auch bei der Generalisierung müsse die Makrostruktur des AT erhalten bleiben, die Mikrostruktur könne aber verändert werden. Kalina (1998:119f.) merkt jedoch an, dass die Kompression nicht immer als Strategie angewendet werde, beispielsweise wenn es zu keiner strategischen Entscheidung seitens der Dolmetscher*innen komme und keine Intention dahinterstehe, Elemente auszulassen, zu selektieren oder zu generalisieren. Dies könne der Fall sein, wenn Teile des AT nicht gehört, nicht verstanden oder nicht gespeichert werden und somit gar nicht erst in den ZT aufgenommen werden können.

Andere Notstrategien, die bei Verständnisproblemen oder Schwierigkeiten des Monitorings zur Anwendung kommen, können die **Relativierung**, **Neutralisierung** oder **Substitution** von Aussagen sein. Eine weitere Notstrategie könne auch in der **Simplifizierung** bestehen, bei der die Syntax, Lexik oder der Stil vereinfacht werde. Bei **Näherungsstrategien** werden Präzisierungen oder Synonyme geäußert, die möglichst nahe an der Lösung liegen. Dies könne es Simultandolmetscher*innen in Folge dessen erleichtern, die gesuchte Lösung abzurufen (vgl. Kalina 1998:120).

An diesem Punkt können einige Taktiken hinzugefügt werden, die Gile (2009: 207ff.) in seinen Reformulierungstaktiken definiert hat: Das **Erklären** oder **Paraphrasieren** eines Begriffs seien Taktiken, die Dolmetscher*innen anwenden können, wenn sie einen Begriff zwar verstehen, ihnen jedoch gerade keine passende Wiedergabe einfallt. Da die Information trotzdem genannt werde, könne diese Taktik effizient sein. Nachteile, die der Autor nennt, sind jedoch, dass das Erklären oder Paraphrasieren viel Zeit und Verarbeitungskapazität in Anspruch nehme und dass die Zuhörer*innen bemerken können, dass der*die Dolmetscher*in den passenden Begriff in der Zielsprache nicht wisse, was die Glaubwürdigkeit und die Wirkung der Dolmetschung verringere.

Die **Wiederholung des gehörten Klangs im AT** kann angewendet werden, wenn Simultandolmetscher*innen auf einen Namen oder Fachbegriff stoßen, den sie nicht kennen oder verstehen. Diese Taktik erfordere zwar keine komplexen kognitiven Vorgänge, könne aber effizient sein. Somit sei es möglich, dass die Zuhörer*innen nicht wahrnehmen, dass der*die Dolmetscher*in ein Problem habe. Wenn sie es jedoch bemerken, besonders wenn der Name oder Begriff allgemein bekannt ist, könne das als eine Verfälschung der Informationen aufgefasst werden, was den*die Dolmetscher*in in Verruf bringe.

Wenn der Fall auftritt, dass Simultandolmetscher*innen den passenden Begriff nicht kennen, können sie ihn **naturalisieren** und so an die morphologischen und phonologischen Regeln der Zielsprache anpassen. Dies könne eine effektive Taktik sein, wenn der Wortschatz der Ausgangs- und Zielsprache ähnlich sei. Der Autor nennt hier als Beispiel die medizinische Terminologie auf Englisch und Französisch. Dies sei auch der Fall, wenn üblicherweise Fachbegriffe aus einem bestimmten Gebiet in die Zielsprache übernommen werden, wie das beispielsweise in der Informationstechnologie gemacht werde, wo viele Begriffe aus dem Englischen verwendet werden. In beiden Fällen komme es häufig dazu, dass Dolmetscher*innen Begriffe „erfinden“, die eigentlich schon in der Zielsprache existieren. Wenn die Zuhörer*innen zu einem bestimmten Thema viel in der Ausgangssprache lesen, können sie die naturalisierten Begriffe erkennen, was diese Reformulierungstaktik effektiv machen könne.

Beim **auf Form basierenden Dolmetschen** werden Wörter und die Syntax der Ausgangssprache übernommen, vor allem wenn Ermüdung auftritt oder es sich um schnelle Reden handelt und wenn sich die beiden Sprachen ähnlich sind. Idealerweise werde diese Taktik nur gelegentlich angewendet, da sich die Dolmetscher*innen-Gemeinschaft einig sei, dass im Normalfall der Sinn und nicht die Form gedolmetscht werden solle, weil es so zu einem besseren Verständnis, besseren Formulierungen und idiomatischeren Ausdrücken in der Zielsprache komme und außerdem weniger Interferenzen auftreten. Auf Form basierendes Dolmetschen könne daher zu deutlichen Verlusten in Bezug auf die Idiomatik und Klarheit führen, könne jedoch auch Informationen retten.

Der **Verweis auf eine andere Informationsquelle** kann von Dolmetscher*innen gemacht werden, wenn sie Verständnis- oder Reformulierungsprobleme haben und es geschrie-

bene Handouts gebe oder Folien auf einem Bildschirm gezeigt werden. Diese Taktik sei praktisch, da es zu wenig Informationsverlust komme und nur wenig Zeit und Verarbeitungskapazität benötigt werde.

Kalina (1998:120) hebt hervor, dass sich der verstärkte Gebrauch oder mangelnde Erfolg von Notstrategien negativ auf die Simultandolmetschung auswirken, da diese dann nicht mehr den Anforderungen entsprechen könne. Wenn Dolmetscher*innen nicht mehr strategisch handeln, könne es in der Folge sogar zu einem Kommunikationszusammenbruch kommen. Als eine Untergruppe der Notstrategien können die **Reparaturstrategien** genannt werden. Dabei kommen offene oder verdeckte Selbstkorrekturen zum Einsatz oder es werde die Entscheidung getroffen, Elemente nicht zu korrigieren.

Auch Gile (2009:209) beschreibt die Möglichkeit, dass Simultandolmetscher*innen sich dafür entscheiden können, die **Zuhörer*innen über ein Problem zu informieren**, wenn es zum Verlust von wichtigen Informationen gekommen sei. Dabei treten sie aus ihrer Rolle als Sprecher*in heraus und weisen als Dolmetscher*in auf das Problem hin. Laut Autor werde diese Taktik nicht häufig gebraucht, da sie viel Zeit und Verarbeitungskapazität benötige und dies in der Folge die weitere Dolmetschung gefährden könne. Außerdem lenke dieser Einwurf die Aufmerksamkeit des Publikums auf die Probleme der Dolmetscher*innen, was sie wenig überzeugend wirken lassen könne und indirekt den Effekt der Botschaft der Sprecher*innen schwäche. Manche gewissenhaften Dolmetscher*innen sehen es als ihre ethische Pflicht, die Zuhörer*innen auf den Verlust von wichtigen Informationen hinzuweisen. Wenn es sich jedoch um eine unbedeutendere Aussage handle, empfiehlt Gile, eine andere Taktik zu wählen.

Es kann zusammengefasst werden, dass Notstrategien angewendet werden, um eine komplette Überlastung seitens der Dolmetscher*innen zu verhindern. Dabei kann die Vereinfachung der Satzstruktur des AT eine Hilfe sein, ebenso wie die Kompression. Bei allen Notstrategien ist es jedoch wichtig, dass die Makrostruktur des AT weiterhin im ZT erhalten bleibt. Außerdem sollen Notstrategien nicht gehäuft verwendet werden, da dies sonst einen negativen Effekt auf die Simultandolmetschung habe.

1.2.3 Globale Strategien und Automatismen

Globale Strategien betreffen alle Operationen beim Dolmetschen wie zum Beispiel das Monitoring, das ein strategischer und teilweise automatisierter Prozess sei. Beim Verstehen sei das Monitoring von Bedeutung, um Hypothesen auf ihre Kohärenz mit dem AT zu überprüfen. Bei der Produktion des ZT spiele Monitoring in Bezug auf die Kontrolle des Outputs eine Rolle, falls etwaige Reparaturstrategien angewendet werden müssen. Simultandolmetscher*innen können bei Fehlern Selbstkorrekturen vornehmen, aber auch die bewusste Entscheidung treffen, diese nicht auszuführen. Monitoring findet daher vor, während und nach der ZT-Produktion statt (vgl. Kalina 1998:120f.).

Kalina (1998:121) betrachtet Automatismen als strategisch automatisierte Prozesse. Genauso wie globale Strategien, spielen auch sie sowohl bei Verstehens- als auch bei Produktionsprozessen eine Rolle. Eine Strategie könne automatisiert werden, je öfter sie erfolgreich

vorgenommen werde. Automatismen reduzieren die kognitive Belastung von Dolmetscher*innen. In der Folge bleiben ihnen mehr Kapazitäten, um andere auftretende Probleme zu lösen. Auf die kognitive Belastung und Kapazitäten beim Simultandolmetschen wird im zweiten Kapitel noch genauer eingegangen.

1.3 Fazit

Die Einführung am Beginn der vorliegenden Masterarbeit in die Strategien und strategischen Prozesse in der Sprachwissenschaft hat gezeigt, dass sich Autor*innen schon seit den 1980er Jahren, besonders in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb, mit diesem Thema beschäftigen. Lernende wenden verschiedene Strategien an, um mit möglichen Problemen in der Fremdsprache umgehen zu können und um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dabei sind sich Færch & Kasper (1983), Kohn (1990) und Kalina (1998) einig, dass Strategien immer zielorientiert sind. Ein Unterschied zeigt sich jedoch bei Færch & Kasper, die der Meinung sind, dass Strategien Pläne und nicht Prozesse seien, um ein potenzielles Problem zu lösen und ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Kalina betont auch die Wichtigkeit, über ein Thema Bescheid zu wissen, um verstehen zu können. Aus diesen Kriterien kann geschlossen werden, dass sowohl die Zielorientiertheit und das Lösen von Problemen als auch das Wissen von Bedeutung sind.

Diese Erkenntnisse spiegeln sich auch bei den Strategien für das Simultandolmetschen wieder, was die Autor*innen, die sich speziell mit strategischen Prozessen in der Dolmetschwissenschaft auseinandergesetzt haben, zeigen. Beim Simultandolmetschen stehen Dolmetscher*innen eine Vielzahl an möglichen Strategien zur Verfügung, die intentional getroffen werden müssen. Nach der Ausarbeitung der Gliederung der Strategien von Kalina (1998) und der Gegenüberstellung mit den anderen Autor*innen, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben, nämlich Kohn & Kalina (1996), Chernov (2004), Gile (2009) und Li (2015), konnte festgestellt werden, dass sich ihre Ansichtsweisen in den wesentlichen Punkten decken. Es wurde erkennbar, dass die Benennung der einzelnen Strategien manchmal unterschiedlich ausfällt und Gile außerdem zwischen Strategien und Taktiken unterscheidet. Des Weiteren haben sich nicht alle Autor*innen gleich detailliert mit dem Thema beschäftigt, nichtsdestotrotz sind sie im Großen und Ganzen einer Meinung: Strategien sind zielgerichtet, werden bewusst getroffen, aber können auch automatisiert werden, um so das Gedächtnis zu entlasten. Sie werden bei Problemen eingesetzt, um diese zu lösen oder sie werden genutzt, falls es zu einem Problem kommen könnte. Diese Punkte zeigen zweifellos die Bedeutung von Strategien beim Simultandolmetschen, um einen ZT zu produzieren, der qualitativ ist und den Erwartungen der Zuhörer*innen entspricht. In der Folge wird deutlich, dass Studierende an der Universität diese Strategien lernen müssen, um sie später erfolgreich anwenden zu können. Neben dolmetschspezifischen Strategien muss außerdem auch das notwendige theoretische Wissen und Themenwissen vermittelt werden.

2. Wissensvermittlung: didaktische Ansätze und Lehre

Da das Thema dieser Arbeit der Didaktik angehört, muss auch darauf eingegangen werden, wie das Simultandolmetschen allgemein gelehrt wird und worauf dabei geachtet werden soll. Außerdem ist es für diese Masterarbeit von Bedeutung, welche Herausforderungen einerseits beim Simultandolmetschen selbst, andererseits bei der Lehre auftreten können und wie mit diesen Schwierigkeiten umgegangen wird.

Die Entwicklung des Simultandolmetschens hat dazu geführt, dass es universitär unterrichtet wird (Kalina 2000, Kutz 2010, Pöchlhammer 2016²). Später haben sich verschiedene Wissenschaftler*innen (Stolz 1994, Kalina 1994 und 2000, Déjean Le Féal 1997, Gile 2009) mit den Charakteristika und Herausforderungen des Simultandolmetschens beschäftigt. Diese Erkenntnisse über mögliche Schwierigkeiten sind bei der Lehre von Bedeutung, um Studierende bestmöglich vorbereiten zu können. Um die Abläufe beim Simultandolmetschen anschaulich darstellen zu können, wird anschließend das Effort Modell für das Simultandolmetschen nach Gile (2009, 2021) beschrieben und mit der Klassifizierung von Strategien nach Kalina (1998) aus dem ersten Kapitel in Verbindung gesetzt. Das Wissen über Herausforderungen und Prozesse soll in die Lehre miteingebunden werden, um Studierende optimal vorzubereiten. Es wird etwa auf die Art der Reden, die geübt werden sollen, eingegangen (Kautz 2000) oder auch auf den technologischen Fortschritt, der in der Zukunft zu erwarten ist (Pöchlhammer 2013). Danach werden mögliche Übungen für das Simultandolmetschen vorgestellt und auf das Selbststudium eingegangen (Heine 2000). Zu guter Letzt werden unterschiedliche Ansichten in Bezug darauf, ob das Konsektivdolmetschen vor dem Simultandolmetschen erlernt werden soll, präsentiert (Seleskovitch & Lederer 1989).

2.1 Entwicklung des Simultandolmetschens

In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wie sich das Simultandolmetschen und die später folgende Institutionalisierung und Professionalisierung entwickelt haben. Da es sich hierbei nicht um ein Hauptthema dieser Masterarbeit handelt, wird dieses Kapitel nur die allernötigsten Punkte aufzeigen. Es soll darauf Bezug genommen werden, warum eine universitäre Lehre von Vorteil ist, wenn das Simultandolmetschen erlernt und verbessert wird und welche Aspekte dazu geführt haben, dass die entsprechende Ausbildung angeboten wird.

Lange Zeit war man der Meinung, dass es nur Talent brauche, um dolmetschen zu können und es gab in früheren Zeiten auch keine entsprechende Ausbildung für diesen Beruf. Da weder die Ausbildung noch Ausbilder*innen existierten, war diese Ansichtswiese ein logischer Schluss (vgl. Kalina 2000:161). In den späten 1920er Jahren wurde das Simultandolmetschen erstmals erfolgreich getestet. Entscheidend für die weitere Entwicklung waren die Nürnberger Prozesse (vgl. Pöchlhammer 2016²:158).

Nachdem das Simultandolmetschen immer häufiger auf internationalen Konferenzen eingesetzt wurde, erkannte man, dass es auch eine entsprechend gezielte Ausbildung dafür brauchte. Mit der Zeit setzten sich die Dolmetschlehre und Dolmetschforschung immer weiter

durch (vgl. Kalina 2000:162). Die Möglichkeit der Ausbildung zu Konferenzdolmetscher*innen war ein Meilenstein für die Professionalisierung dieser Tätigkeit (vgl. Pöchlhammer 2016²:158).

Anfangs unterrichteten allerdings meist nur praktizierende Dolmetscher*innen und führten gleichzeitig Forschungen durch. Diese Lehrenden hatten selbst keine spezifische Ausbildung im Bereich des Dolmetschens erfahren, sondern sich ihr Wissen durch Übung und Ausprobieren angeeignet. Aus diesem Grund konnten sie auch nur diese eigenen Erfahrungen weitergeben. In den letzten Jahrzehnten hat sich dies allerdings grundlegend verändert, da eine eigene Dolmetschdidaktik, beziehungsweise Simultandolmetschdidaktik, entstanden ist, worauf Lehrende zurückgreifen können (vgl. Kalina 2000:167ff.). Bezüglich der Ausbildung von Lehrenden beschreiben Massey et al. (2019:212), dass relativ wenige Universitäten heute von ihren Lehrenden verlangen, dass diese an verpflichtenden Kursen für die berufliche Weiterbildung teilnehmen, obwohl sie einer Reihe an Bildungsrollen gerecht werden müssen. Orlando (2019:217) setzt sich noch genauer mit diesem Thema auseinander und fragt sich unter anderem, welche Qualitäten Dolmetschlehrende aufweisen müssen und wer über das nötige pädagogische und didaktische Wissen verfügt, um Studierende auf ihre spätere Tätigkeit vorzubereiten. Er kommt zu dem Schluss, dass an vielen Universitäten keine Lehrkompetenz im Unterrichten gefordert wird und daher auch wenige Kurse für Lehrende auf Universitätsniveau angeboten werden (vgl. Orlando 2019:228).

Heute geschieht die Ausbildung für Studierende des Konferenzdolmetschens, die international auch anerkannt wird, hauptsächlich an universitären Einrichtungen. Wegen des höheren Bedarfs in den letzten Jahrzehnten gibt es aber immer mehr andere Institute, die Dolmetschende ausbilden (vgl. Kutz 2010:79). Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Professionalisierung war die Gründung und Entwicklung von Berufsorganisationen (vgl. Pöchlhammer 2016²:158).

2.2 Charakteristika und Herausforderungen des Simultandolmetschens

Einige Autor*innen (Stolz 1994, Kalina 1994 und 2000, Déjean Le Féal 1997, Gile 2009) beschäftigen sich besonders mit den Charakteristika des Simultandolmetschens und in Folge dessen mit den speziellen Anforderungen und Herausforderungen, die sich daraus ergeben. Ihrer Meinung nach sollen die im Folgenden beschriebenen Aspekte von Lehrenden anerkannt und entsprechend berücksichtigt werden, damit das Simultandolmetschen erfolgreich gelehrt werden kann.

Eine der Autor*innen, die sich mit diesem Thema beschäftigt, ist Stolz (1994). Sie beschreibt, dass von Simultandolmetscher*innen die Fähigkeit verlangt wird, gleichzeitig hören und sprechen zu können, und um dies zu schaffen, werden kognitive Ressourcen verteilt. Die Verarbeitungskapazität sei jedoch begrenzt, beispielsweise könne es vorkommen, dass Dolmetscher*innen Namen oder Zahlen nicht mehr ins Gedächtnis rufen können, die zuvor gerade

gehört wurden oder dass ihnen ein bestimmter Terminus nicht einfalle, obwohl sie ihn eigentlich kennen. Des Weiteren könne es vorkommen, dass am Ende des Satzes vergessen werde, ob dieser in Singular oder Plural begonnen wurde oder dass man es mit einem unbekannten oder starken Akzent zu tun habe, sodass sehr viel Aufmerksamkeit in das Hören und Verstehen gesteckt werden müsse. In diesen Fällen reiche die Verarbeitungskapazität nicht aus, um gleichzeitig zu hören und zu sprechen (vgl. Stolz 1994:213).

Aus diesem Grund empfiehlt Stolz (1994:213), dass die Anforderungen der Aufmerksamkeit an die unterschiedlichen Tätigkeiten, die gleichzeitig vollzogen werden, so weit wie möglich vermindert werden sollen, um eine gelungene Simultandolmetschung liefern zu können. Mit der Übung dieser Prozesse können die Aufmerksamkeitsansprüche reduziert werden.

Auch Kalina (1994:221) befasst sich im selben Jahr mit den Besonderheiten des Simultandolmetschens. Die Autorin erklärt, dass andere Verständnisstrategien angewendet werden müssen als beim Konsekutivdolmetschen. Eine Simultandolmetschung beinhalte auf der einen Seite meist mehr Oberflächenstruktur des Ausgangstextes, da der Ausgangstext nicht komplett abgelegt werden könne und die Verarbeitung direkter durch die Abhängigkeit von Sprecher*innen beeinflusst werde. Daher ergebe sich automatisch ein höherer Grad an Transkodierungen und ein höheres Risiko für Interferenzen. Auf der anderen Seite müsse beim Simultandolmetschen mehr antizipiert werden als beim Konsekutivdolmetschen und Monitoringprozesse müssen komplexer und effizienter sein.

Wegen der genannten Gründe schlägt Kalina (1994:221) vor, dass es Strategien benötige, die speziell auf das Simultandolmetschen ausgelegt seien und dass diese Strategien Teil der Dolmetscher*innenausbildung sein sollen. Außerdem ist sie, genauso wie Stolz (1994), der Meinung, dass effiziente Übungen entwickelt werden müssen, um Studierende auf die unterschiedlichen Arten der Herausforderungen beim Simultandolmetschen vorzubereiten. Mit diesen Übungen solle so früh wie möglich begonnen werden.

Nur ein paar Jahre später beschreibt Déjean Le Féal (1997:616) in einem ihrer Werke, dass es beim Simultandolmetschen, im Vergleich zum Konsekutivdolmetschen, einerseits schwieriger sei, den Lernprozess in kleinere Abschnitte aufzubrechen, damit besser mit ihnen umgegangen werden könne. Andererseits könne auch nicht Schritt für Schritt durch den mentalen Prozess geführt werden, wie das beim Konsekutivdolmetschen der Fall sei. Aus diesen Gründen wirke das Simultandolmetschen häufig abschreckend für Studierende. Vor allem, wenn der erste Versuch in der Dolmetschkabine nicht besonders erfolgreich ablaufe, seien sie oft eingeschüchtert und haben Angst, das Simultandolmetschen weiter zu verfolgen. Daher müssen Lehrende für das Simultandolmetschen sicherstellen, dass der gesamte Prozess von Anfang an richtig erlernt werde. Daraus ergibt sich, dass die Lehre des Simultandolmetschens aus etlichen Gründen eine besondere Aufmerksamkeit seitens der Lehrenden benötigt.

Kalina (2000:166f.) beschäftigt sich in einem späteren Werk nochmals mit dem Simultandolmetschen und betont dabei, dass noch nicht erfahrene Dolmetscher*innen, genauso wie schon erfahrene, jedes Mal, wenn sie dolmetschen, für die Qualität der Dolmetschungen verantwortlich seien und diese nicht weiter überprüft oder nachbearbeitet werden könne. Dieser

Aspekt wirke sich auf die Didaktik des Simultandolmetschens aus, wie auch auf Prüfungen und das Qualitätsniveau, das dabei vorausgesetzt werde.

Das Simultandolmetschen werde nicht nur von Studierenden, die immer wieder von ihren Lehrpersonen kritisiert und ausgebessert werden, als schwierig angesehen. Auch professionelle Simultandolmetscher*innen seien häufig nicht zufrieden mit ihrer Leistung, obwohl sie sich größtmöglich bemüht haben. Fehler, Auslassungen oder andere Probleme treten nicht nur bei schnellen, dichten oder hochtechnischen Reden auf, sondern auch bei langsamen Reden, die nicht als besonders schwierig erachtet werden (vgl. Gile 2009:157).

Es kann zusammengefasst werden, dass das Simultandolmetschen kognitive Ressourcen benötigt, die Lernenden und auch professionellen Simultandolmetschenden nur begrenzt zur Verfügung stehen. Dadurch ist Gile (2009) der Meinung, dass es bei Simultandolmetschungen immer zu Fehlern kommen könne. Die Autorinnen Stolz (1994) und Kalina (1994) sind sich jedoch einig, dass mit genügend Übung von Strategien und der ablaufenden Prozesse Studierende lernen können, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Außerdem betont Déjean Le Féal (1997), dass die Abläufe des Simultandolmetschens von Anfang an richtig gelehrt werden sollen und Schritt für Schritt durch den Dolmetschprozess geführt werden müsse. Diese Aspekte sind bei der späteren Analyse und Interpretation der Ergebnisse bedeutend, da sie zeigen, dass die richtige Lehre des Simultandolmetschens einen großen Einfluss darauf hat, wie erfolgreich Studierende später dolmetschen. Eine weitere Auswirkung besteht darin, wie beim Üben mit Schwierigkeiten umgegangen wird. Das nun folgende Kapitel beschäftigt sich mit einem Modell für das Simultandolmetschen, das in der Didaktik häufig genutzt wird, um Studierenden die einzelnen Abläufe näherzubringen. Es handelt sich hierbei um das Effort Modell nach Gile (2009, 2021).

2.3 Das Effort Modell für das Simultandolmetschen nach Gile

Es existieren verschiedene Modelle, die versuchen, das Simultandolmetschen zu erklären und darzustellen. Für die vorliegende Arbeit wurde das Effort Modell von Gile gewählt. Es wurde speziell für die Lehre entwickelt und kann außerdem gut mit Strategien in Verbindung gebracht werden. Somit eignet es sich besonders für diese Masterarbeit.

Gile (2009, 2021) hat mehrere Effort Modelle entwickelt, um das Dolmetschen allgemein, und spezifisch das Simultandolmetschen, Konsekutivdolmetschen, Vom-Blatt-Dolmetschen und das Simultandolmetschen mit Text, zu erklären. Hier in diesem Kapitel wird jedoch nur auf die verschiedenen Efforts eingegangen, die beim Simultandolmetschen benötigt werden, da lediglich diese für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

Gile (2009:159f.) erklärt, dass beim Dolmetschen mentale Energie benötigt werde, die jedoch nur limitiert zur Verfügung stehe. In manchen Fällen bedürfe es der gesamten mentalen Energie, zum Teil sogar noch mehr, was in Folge dessen zu einer Leistungsverminderung führe. An dieser Stelle sollen nicht-automatische und automatische Operationen genannt werden. Auch bei den einzelnen zuvor schon beschriebenen Strategien sei es von Bedeutung, diese so

gut wie möglich zu automatisieren, da nicht-automatische Operationen Aufmerksamkeit und mehr Zeit benötigen und Verarbeitungskapazitäten entziehen. Es seien jene Operationen, die nicht automatisiert werden können oder (noch) nicht automatisiert seien. Dies betreffe, unter anderem, einen unbekannten Stimulus oder einen bekannten Stimulus unter erschwerten Bedingungen zu erkennen, Informationen für den späteren Gebrauch abzuspeichern oder eine nicht-automatisierte Antwort vorzubereiten. Wenn die Verarbeitungskapazität nicht ausreiche, verschlechtere sich die Leistung. Im Gegensatz dazu brauchen automatische Operationen keine Aufmerksamkeit und geschehen viel schneller. Diese beinhalten beispielsweise, einen bekannten Reiz unter vorteilhaften Bedingungen zu erkennen oder eine automatisierte Antwort hervorzubringen. Es sei nicht immer einfach, automatische von nicht-automatischen Operationen zu unterscheiden, da nicht-automatische nach genügend häufiger Wiederholung automatisiert werden können. Daher sei es auch beim Dolmetschen wichtig, kognitive Operationen zu automatisieren.

Die unterschiedlichen Komponenten in diesem Modell werden „Efforts“ genannt, um ihren aufwendigen Charakter zu unterstreichen. Gile (2009:160) ist selbst Dolmetscher und Lehrperson und wollte ein Konzept entwickeln, das anderen Dolmetschenden und Studierenden sofort vertraut ist. Es solle Erklärungen bieten, die nachvollziehbar sind und ohne abstrakte Konzepte oder komplexe Terminologie auskommen. Das Effort Modell wurde nicht dafür entwickelt, kognitive Prozesse in wissenschaftlicher Weise darzustellen (vgl. Gile 2021:141).

Für das Simultandolmetschen (SI) werden drei Hauptefforts gebraucht: der „Reception Effort“ (R), der „Production Effort“ (P) und der „Memory Effort“ (M). Zusätzlich dazu werde der „Coordination Effort“ (C) benötigt, um die anderen Efforts zu koordinieren. Daraus ergibt sich folgende Formel: $SI = R + P + M + C$

Das Gleichheitszeichen „=“ werde nicht wie in der Mathematik gesehen, sondern bedeute „besteht aus“. Das Pluszeichen „+“ solle etwas Zusätzliches beschreiben. Dieses Modell solle das Simultandolmetschen als einen Prozess darstellen, der eine Anzahl an Operationen beinhalte. Jede Operation werde gehört und analysiert (R), kurz im Gedächtnis gespeichert (M) und letztendlich in der Zielsprache wiedergegeben (P) (vgl. Gile 2009:167f., 2021:142). An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass der „Reception Effort“ in der ersten Version dieses Modells „Listening (and analysis) Effort“ (L) genannt wurde. Da zu diesem Effort aber sowohl die auditive als auch die visuelle Wahrnehmung dazugehöre und auch das Gebärdendolmetschen eingebunden werden solle, wurde er umbenannt (vgl. Gile 2021:142f.).

Gile (2009:168) betont, dass das Modell eine Vereinfachung sei und annehme, dass einzelne Abschnitte immer linear behandelt werden, was in der Realität nicht der Fall sei. Allein schon wegen syntaktischer Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache komme es automatisch zu einer Veränderung der Reihenfolge der Informationen in der Dolmetschung. Auch könne es vorkommen, dass die Anfangsworte eines Satzes nicht klar verstanden werden. In diesem Fall müssen sie kurz gespeichert werden, bis sie erfasst werden. Dadurch werde mehr als nur eine Äußerung im Kurzzeitgedächtnis gespeichert und es sei nicht klar, welche zuerst wiedergegeben werde. Des Weiteren könne es zu linguistischer oder semantischer Antizipation

kommen. So werden Ideen oder Informationen geäußert, bevor diese verbal in der Ausgangsrede gesprochen werden. Trotzdem sei die Annahme der Linearität und in Folge dessen die Vereinfachung des Modells nützlich, wenn Strategien oder Taktiken erklärt werden.

Außerdem wird vom Autor darauf aufmerksam gemacht, dass zu jedem einzelnen Effort zusätzlich eine kognitive Belastung hinzukomme, die nicht genau bestimmt werden könne. Die nötigen Verarbeitungskapazitäten werden durch die individuellen Bedürfnisse und ihre Interaktion bestimmt. Wie schon zuvor erwähnt, dürfe das Pluszeichen nicht im strengen arithmetischen Sinne verstanden werden, sondern es werde angenommen, dass das gleichzeitige Auftreten von zwei Efforts eine höhere Belastung hervorrufe als eine einzelne Operation. Folglich bedeuten drei Efforts gleichzeitig eine höhere kognitive Belastung als nur zwei. Es sei jedoch auch möglich, dass zu einem gewissen Zeitpunkt nur ein Effort aktiv sei. Wenn beispielsweise der*die Sprecher*in nach einer Idee gerade pausiere und der*die Dolmetscher*in das letzte Segment noch spreche, werde nur der „Production Effort“ benötigt (vgl. Gile 2009:169).

Im Folgenden werden die einzelnen Efforts, die für das Simultandolmetschen bedeutend sind, im Detail beschrieben. Jeweils im Anschluss daran werden Verweise zu Strategien gezogen, die bereits im ersten Kapitel genannt wurden, andere Autor*innen genannt, die sich auch mit diesem Thema beschäftigt haben und passende Übungen beschrieben. Zum Schluss wird noch auf die Bedeutung der Verarbeitungskapazität eingegangen.

2.3.1 „Reception Effort“ (R) – verstehensstützende Strategien

Dieser Effort besteht aus all den Operationen, die mit dem Verstehen zu tun haben. Dies beginne beim unbewussten Analysieren der Schallwellen der Ausgangsrede, die an das Ohr von Dolmetscher*innen herangetragen werden, über die Erkennung der Wörter, bis hin zur finalen Entscheidung über die Bedeutung einer Äußerung. Es sei nicht klar, wie weit die Analyse einer Äußerung in der Ausgangssprache gehen müsse, bevor es möglich sei, zu dolmetschen, jedoch müssen zumindest einzelne Wörter erkannt werden. Daraus lasse sich erkennen, dass dieser Effort der nicht-automatischen Kategorie zugeordnet werde (vgl. Gile 2009:160).

Damit Wörter erkannt werden, müssen die akustischen Merkmale des Gehörten analysiert und mit den bereits gespeicherten Mustern im Langzeitgedächtnis der Zuhörer*innen, in diesem Fall der Dolmetscher*innen, verglichen werden, um so erkennen zu können, um welche Wörter es sich handelt. Gleichzeitig werde immer analysiert und nach Wahrscheinlichkeit angenommen, was als nächstes kommen könne, zum Beispiel mithilfe der Antizipation, die bereits im ersten Kapitel beschrieben wurde. Diese Strategie könne Unsicherheit reduzieren und zu einer kognitiven Erleichterung führen, da gleichzeitig Kapazitäten für andere Aufgaben eingespart werden können, die mehr Kapazitäten benötigen. Zusätzlich zu terminologischem Wissen benötigen Dolmetscher*innen auch extralinguistisches Wissen und die Vorbereitung sei von großer Bedeutung, um antizipieren zu können. Außerdem besitzen sie meist weniger Wissen als die „normalen“ Zuhörer*innen. Das Verstehen während einer Dolmetschung sei als

nicht-automatisierter Prozess auch beim Management der Verarbeitungskapazität wesentlich (vgl. Gile 2009:161f., 175).

Es handle sich hierbei jedoch nicht nur um das Verstehen und die auditive Wahrnehmung. Simultandolmetscher*innen müssen auch Gestik oder Mimik von Sprecher*innen oder an eine Leinwand projizierte Bilder erkennen. Außerdem komme es beim Verstehen zu mentalen Darstellungen der Bedeutung einer Rede. Gleichzeitig beinhalte dieser Effort auch das gelegentliche Schreiben von Notizen, etwa von Namen oder Zahlen, oder das Nachschlagen von Dokumenten während der Dolmetschung, um beispielsweise Namen oder Fachwörter besser zu verstehen (vgl. Gile 2021:143f.). Diese Strategien müssen also gelehrt werden, damit Studierende sie auch anwenden können, falls dies nötig ist.

Kalina (1994:220) beschäftigt sich unter anderem mit verstehensstützenden Strategien, die dem „Reception Effort“ zugeordnet werden können. Wie bereits beschrieben, gehören dazu die Vorbereitung, das Inferenzieren, Antizipieren, Segentieren und die Hilfe von Kabinenpartner*innen. Beispielsweise könne es während einer Dolmetschung zu Problemen bei der Antizipation kommen, oder es könne ein Mangel an Wissen oder Kompetenz vorliegen. Einen wichtigen Punkt im Lernprozess von Studierenden stelle die Besprechung möglicher Gründe für Fehler dar. Um zu überprüfen, ob Studierende einen Text, der gerade gedolmetscht wurde, verstanden haben, könne ihrer Meinung nach über das, was im Text zum Ausdruck gebracht wurde, gefragt werden. Des Weiteren können nach jeweils ein paar Abschnitten Fragen in Bezug auf den Text gestellt werden. Dies könne laut Autorin auch dabei helfen, den Text auf semantischer Ebene zu verstehen, anstatt sich auf einzelne Wörter zu konzentrieren.

Kalina (2000:178f.) empfiehlt, dass für das Simultandolmetschen spezifische Strategien in jener Weise gelehrt werden sollen, dass die Dolmetschkompetenz in Subkompetenzen unterteilt wird. Diese Subkompetenzen werden dann zuerst einzeln geübt und später gefestigt. Die Dolmetschkompetenz werde als Gesamtlernziel bezeichnet, die aus einzelnen Subkompetenzen bestehe. Die Autorin beschreibt, dass immer ein Teilziel, also eine Subkompetenz, nach der anderen erreicht werden solle, wobei Vorübungen vor dem eigentlichen Dolmetschen eingesetzt werden. Das strategische Vorgehen und die ablaufenden Prozesse, genauso wie auch mögliche Herausforderungen, müssen dabei den Studierenden verdeutlicht werden und die Aufgaben an Komplexität immer weiter steigen. Auch der Grad der Schwierigkeit könne nicht einfach zufällig getroffen werden, sondern müsse didaktisch geplant werden. Außerdem solle in dieser Phase auch über die Berufsethik unterrichtet werden. Als mögliche Übungen schlägt Kalina (2000:180) das Clozing, Shadowing oder eine Kombination von beidem vor. Die Subkompetenzen werden aufgeteilt in rezeptive Kompetenzen, Kompetenzen der Textproduktion und Monitoring-Kompetenzen. Die **rezeptiven Kompetenzen** passen zum „Reception Effort“, da sie sich auf das Verstehen, Analysieren und Verarbeiten von Ausgangstexten beziehen, wobei Strategien wie die Antizipation und das Inferenzziehen zur Anwendung kommen. Gleichzeitig werde der Ausgangstext weiter verfolgt, Informationen strukturiert und all das im Kurzzeitge-

dächtnis gespeichert. Die anderen beiden genannten Subkompetenzen werden jeweils dem zugehörigen Effort zugeteilt und in den folgenden Unterkapiteln zusammengefasst und beschrieben.

Kautz (2000:19ff.) beschreibt in seinem Werk spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in der Ausbildung von Dolmetscher*innen entwickelt und verbessert werden. Unter anderem nennt er in einer Auflistung ein breites Allgemeinwissen, inklusive Fachwissen in Bereichen, die in der Praxis besonders wichtig seien, die ständige Erweiterung sowohl der muttersprachlichen als auch der fremdsprachlichen Sprach- und Kulturkompetenz, Wissen bezüglich Strategien und Recherche, und das Verständnis über die Berufspraxis von Dolmetscher*innen. Außerdem macht der Autor deutlich, dass Dolmetscher*innen logisch und vorausschauend denken und analysieren können. Dies mache es beispielsweise möglich, dass Strategien bewusst eingesetzt werden, wie etwa in vergleichbaren Situationen, um so die Kompetenz zu erhöhen.

Bezüglich der Vorbereitung ist es Kautz (2000:292ff.) wichtig zu erwähnen, dass die Fachgebiete der Einsätze von Simultandolmetscher*innen sehr vielfältig seien. Daher reiche das vorhandene Wissen meist nicht aus und vor Aufträgen müssen sie fähig sein, sich schnell in ein neues Thema einzulesen und zu recherchieren. Wie auch Gile (2009:162) ist der Autor der Meinung, dass es unrealistisch sei, zu erwarten, dass Dolmetscher*innen denselben Wissensstand erreichen, wie Expert*innen in dem Fachgebiet. Im ersten Kapitel wurde bereits beschrieben, dass daher bei der Vorbereitung versucht werde, sich ein möglichst breitgefächertes Grundwissen in dem spezifischen Fachbereich anzueignen.

Kautz (2000:343) weist außerdem darauf hin, dass die verschiedenen Texte, die im Unterricht behandelt werden, entweder mehr abgelesen oder frei gesprochen, gezielt geübt werden müssen und dass es Strategien und Techniken benötige, um mit den speziellen Anforderungen beim Simultandolmetschen umgehen zu können. Dabei betont er, dass diese in Bezug auf die Didaktik im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen sollen. Der Autor erachtet die Antizipation und Inferenz als wichtigste Strategien für Simultandolmetscher*innen, um mit den verschiedenen Situationen und Anforderungen umzugehen.

Gile (2009:191) beschäftigt sich, wie auch Kautz (2000), unter anderem spezifisch mit der Vorbereitung. Er erklärt dabei, dass es auch bei guter Vorbereitung Wissenslücken geben werde und Dolmetscher*innen sich in Situationen wiederfinden werden, in denen sie etwas nicht verstehen oder nicht wissen, wie sie ein Wort, einen Satz oder ein ganzes Konzept richtig in der Zielsprache ausdrücken sollen. Auch wenn dieses Wissen vorhanden sei, könne es trotzdem zu einer kognitiver Überlastung kommen, was in der Folge zu Fehlern, Auslassungen oder einer nicht optimalen Wiedergabe des Textes führe.

Gile (2009:186f.) betont auch, dass Studierenden klargemacht werden müsse, dass das Zuhören beim Dolmetschen weit mehr Aufmerksamkeit benötige, als das Zuhören im alltäglichen Leben. Der Autor nennt an dieser Stelle eine Übung, die mit Studierenden durchgeführt werden könne: Die Lehrperson liest einen kurzen dichten Text vor, der dann in der gleichen Sprache wiederholt werden soll. Danach wird die Gruppe gefragt, welche Informationen gefehlt haben. Einige Studierende werden sich an einzelne Wörter oder Ideen gar nicht erinnern oder

behaupten, diese nicht einmal gehört zu haben. Allerdings solle ihnen klargemacht werden, dass sie diese gehört haben, nur nicht genug Aufmerksamkeit aufgewendet haben. So könne Studierenden erklärt werden, dass in normalen Situationen Zuhörende nicht immer gleich gut konzentriert seien und es deswegen zu einem Verlust an Informationen komme. Die Verarbeitungskapazität sei in der Folge auch wichtig bei der Sprachproduktion (vgl. Gile 2009:186f.).

Daraus ergibt sich für die Lehre von Strategien, dass es eine große Auswirkung auf die restliche Simultandolmetschung haben kann, wenn für den „Reception Effort“ zu wenig Kapazitäten zur Verfügung stehen. Die richtige Vorbereitung auf ein Thema hängt eng damit zusammen, ob eine Rede verstanden wird oder auch, ob später antizipiert oder inferenziert werden kann. Die rezeptiven Kompetenzen müssen daher ständig erweitert werden, nicht nur von Studierenden, sondern auch von professionell Dolmetschenden. So kann gelernt werden, die entsprechenden Strategien bewusst einzusetzen und die kognitive Belastung für die anderen Efforts zu reduzieren. Auf diese wird nun im Folgenden eingegangen.

2.3.2 „Production Effort“ (P) – Strategien der Zieltextproduktion

Dieser Effort bezieht sich auf den Output beim Simultandolmetschen. Er betreffe Operationen, die bei der mentalen Repräsentation einer Aussage, die gedolmetscht werden solle, beginnen, weiter zum Planen der Wiedergabe bis hin zur tatsächlichen Dolmetschung, also der Umsetzung der Planung (vgl. Gile 2009:163).

Beim Planen der Dolmetschung dauere es häufig eine gewisse Zeit, um die richtigen Wörter zu finden und einen Satz syntaktisch richtig zu beenden. Während der Wiedergabe zeigen Hästitionslaute den Zuhörer*innen sofort, wenn es zu Schwierigkeiten in der Sprachproduktion komme. Im Unterschied zu Gesprächen, in denen Menschen nur für sich selbst sprechen und daher ihre Meinung ausdrücken können, wie sie wollen und so mögliche Schwierigkeiten in der Sprachproduktion umgehen, indem sie Informationen oder Ideen neu anordnen, verändern oder gegebenenfalls auslassen, sei das bei einer Simultandolmetschung nicht möglich. Hier müssen Dolmetscher*innen den Sprecher*innen relativ nahe folgen, den Time lag also verkürzen, wenn auch nur, um eine Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses zu verhindern und nicht darauf zu warten, dass ein Satz beendet werde (vgl. Gile 2009:163).

Gile (2009:164f.) erklärt, dass in manchen Fällen lexikalische und syntaktische Entscheidungen aus der Ausgangssprache in die Zielsprache übernommen werden und dies Dolmetscher*innen helfe, schneller zu sprechen. Dies bringe aber einige Risiken, die nun im Folgenden genannt werden: Wenn zu nahe am Ausgangstext gesprochen und transkodiert werde, komme es wegen syntaktischer und grammatikalischer Unterschiede zwischen zwei Sprachen zu Fehlern in der Zieltextproduktion. Es erhöhe sich etwa das Risiko von linguistischen Interferenzen zwischen den Sprachen, wie grammatikalische Fehler, falsche Aussprache oder „falsche Freunde“. Dadurch klinge die Dolmetschung zögerlicher, weniger idiomatisch und weniger klar für das Publikum. Zusätzlich steige die Gefahr, dass der Ausgangsrede nur oberflächlicher zugehört werde, als wenn sie tatsächlich genau auf ihre Bedeutung hin analysiert werde,

was erneut zu Fehlern führe. Wegen dieser genannten Gründe ist der Autor der Meinung, dass Lehrende ihren Studierenden klarmachen müssen, dass, sofern es möglich sei, die Zielrede immer auf der Basis von Bedeutung produziert werden solle und nicht anhand von einzelnen Wörtern aus der Ausgangsrede. Genauso wie schon beim „Reception Effort“ genannt, spiele hier eine Rolle, dass Dolmetschende häufig in Bereichen dolmetschen, die ihnen nicht unbedingt geläufig seien. Dies sei vor allem in Bezug auf den entsprechenden Soziolekt, die Fachwörter oder Phraseologie von Bedeutung. Somit könne auch der „Production Effort“ ganz klar der nicht-automatischen Operation zugeschrieben werden (vgl. Gile 2009:164f.).

Die schon zuvor genannten **Kompetenzen der Textproduktion** von Kalina (2000:178f.) können dem „Production Effort“ zugeordnet werden. Dabei müsse auf die Semantik und Kohärenz geachtet werden. Textproduktionsstrategien, die in diesem Fall angewendet werden, seien etwa die Paraphrase, Generalisierung, Reduktion, Kompression oder Erklärung. Außerdem werden sprachliche, sprecherische und nonverbale Mittel für die Wiedergabe eingesetzt.

Kalina (2000:180f.) schlägt mehrere spezifische Übungen vor, die jeweils ein Teilziel vor Augen haben, um die Kompetenzen der Textproduktion zu verbessern. Beispielsweise mit Übungen und Abwandlungen des Clozing können Student*innen beauftragt werden, einen Satz zu beginnen und andere Kolleg*innen müssen diesen dann unter Einhaltung der korrekten Grammatik und syntaktischen Strukturen beenden. Mithilfe von Übungen des Shadowings könne auch an der Textproduktion gearbeitet werden, wenn dies unter erschwerten Bedingungen ablaufe. Es könne etwa die Aufgabe gestellt werden, einen mündlich vorgetragenen Text, der leichte Fehler enthält, in einem korrekten Zieltext wiederzugeben. Dabei sollen die Ausgangs- und Zielsprache gleich bleiben und kein Inhalt verändert oder ausgelassen werden. Eine ähnliche Übung betreffe die Wiedergabe eines Ausgangstextes, der syntaktische Strukturen aus der Fremdsprache enthalte, aus der später gedolmetscht werde. Beim Neuformulieren solle auf die richtige Syntax der Zielsprache geachtet werden. Nach stetigem Üben werden diese Operationen automatisiert ablaufen. Als Steigerung davon können die zuvor genannten Umbauoperationen im Dolmetschmodus geübt werden, von der Fremdsprache in die Grundsprache. Ein weiteres Teilziel sei die Paraphrase. Dabei könne ein Ausgangstext mit einer höchst komplizierten Syntax vorgetragen werden. Studierende müssen diesen im Anschluss in der gleichen Sprache paraphrasieren und kurze, einfache Sätze formulieren. Das gleiche könne mit einem Ausgangstext mit einer Vielzahl an Metaphern oder Sprichwörtern geübt werden.

Kalina (2000:181) betont, dass diese Teilziele auch für andere Operationen, wie das Segmentieren, der Vervollständigung nicht beendeter Sätze, etc., verwendet und weiterentwickelt werden können. All diese Teilziele können des Weiteren in Kombination mit anderen geübt werden, je nach Lernziel und Fortschritt. Dabei unterstreicht die Autorin die Wichtigkeit, Übungen didaktisch in Einzelkompetenzen aufzuteilen und sie später zu kombinieren und komplizierter werden zu lassen, sodass sie immer mehr strategische Eigenschaften beinhalten.

Außerdem beschreibt die Autorin, dass Lehrende, die mit Prozessen und Strategien beim Simultandolmetschen vertraut sind und diese studiert haben, erkennen können, warum es

bei Studierenden in der Dolmetschung zu Fehlern gekommen sei. Sie können etwa zu früh oder zu spät begonnen haben zu dolmetschen, weshalb sie sich selbst verbessern oder Informationen auslassen mussten. Dieses Wissen solle dann weitergegeben werden (vgl. Kalina 1994:220).

Auch Déjean Le Féal (1997:616f.) befasst sich unter anderem mit dem Time lag. Sie betont die Wichtigkeit, diesen Studierenden zu erklären, denn ein Faktor der ihrer Ansicht nach zu Problemen und Fehlern führen könne, sei der (zu) kurze Time lag. Studierende seien versucht, in der Wiedergabe der Rede Wort für Wort nachzusprechen und zu transkodieren, anstatt zu dolmetschen, ohne dass es ihnen bewusst sei. Wenn Studierende alleine üben, bestehe daher das Risiko, sich diese schlechte Angewohnheit anzueignen. Da es aber von Beginn an nötig sei, dass Studierende selbst üben, solle in der Anfangsphase des Simultandolmetschens sichergestellt werden, dass es zu keinen einschüchternden Erlebnissen in der Kabine komme und dass Studierenden der richtige Ansatz des Simultandolmetschens bewusst gemacht werde. Danach sollen sie fähig sein, ihre eigene Leistung zu kontrollieren, ohne in schlechte Angewohnheiten zu verfallen.

Es kann gefolgert werden, dass auch der „Production Effort“ beim Simultandolmetschen von großer Bedeutung ist und dieser Effort daher nicht zu sehr belastet werden sollte. Etwa die Entscheidung, wie der Abstand zu Redner*innen gewählt wird, hat direkte Auswirkungen auf die Textproduktion. Die Theorie zeigt, dass die Kompetenz der Textproduktion durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Übungen verbessert werden kann. Aus den zuvor wiedergegebenen Informationen wird jedoch geschlossen, dass die genannten Übungen von Kalina (2000:180f.) besonders sinnvoll sind, wenn diese beim Erlernen des Simultandolmetschens zum Einsatz kommen.

2.3.3 „Memory Effort“ (M)

Beim Dolmetschen folgen Operationen des Kurzzeitgedächtnisses einander ohne Unterbrechung. Dies habe unter anderem damit zu tun, dass es zu einer Verzögerung komme zwischen dem Moment, in dem Gesprochenes gehört und dem Moment, in dem gedolmetscht werde, da phonetische Abschnitte in manchen Fällen kurz gespeichert und analysiert werden müssen, bevor ein Wort oder Phonem identifiziert werden könne. In der Zeit, die es brauche, um die Dolmetschung zu formulieren, das heißt die richtigen Wörter und syntaktischen Strukturen zu finden, müssen Ideen oder Informationen im Gedächtnis gespeichert werden. Außerdem spiele die Art, wie Sprecher*innen eine Rede aufbauen oder sich ausdrücken, eine Rolle. Diese könne manchmal unklar sein aufgrund von fehlender Logik, wegen der Informationsdichte, der unüblichen linguistischen Struktur oder dem Akzent der Sprecher*innen. In diesen Fällen warten Dolmetscher*innen eventuell eine kurze Zeit, bevor sie die Rede wiedergeben, um mehr Kontext zur Verfügung zu haben. So können sie Verständnis- oder Umformulierungsschwierigkeiten umgehen (vgl. Gile 2009:165f.).

Beim „Memory Effort“ müssen Informationen also für die spätere Nutzung gespeichert werden. Zusätzlich ändern sich die gespeicherten Informationen durchgehend während der

Rede, genauso wie auch die Menge und Dauer dieser. Es gebe wenig Wiederholung der Abläufe und daher geschehen die Operationen nicht häufig genug, um eine Automatisierung der Abläufe zu ermöglichen, ergo handle es sich wieder um nicht-automatische Operationen (vgl. Gile 2009:166).

Der „Memory Effort“ beziehe sich auch auf das Phänomen, das alle (angehenden) Simultandolmetscher*innen kennen, dass Wörter oder eine Idee, die zuvor verstanden wurden, vergessen werden, bevor diese wiedergegeben werden können. Was ihnen jedoch meist nicht bewusst sei, seien die zusätzlichen Ressourcen, die benötigt werden, um Informationen im Kurzzeitgedächtnis abzuspeichern. Hier spiele auch das Arbeitsgedächtnis eine essentielle Rolle (vgl. Gile 2021:145).

Kalina (1994:221) geht unter anderem auf die Schwierigkeit ein, dass beim Simultandolmetschen die Makroebene nicht immer vollständig erkannt wird. Wie schon zuvor beschrieben, muss daher auf mehr Informationen gewartet werden, um den Kontext zu verstehen. Dadurch gewinne das Kurzzeitgedächtnis eine größere Bedeutung, da mehr Informationen zwischengespeichert werden müssen, bevor diese wiedergegeben werden können.

Aus der Literatur kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass dem „Memory Effort“ beim Simultandolmetschen eine besondere Bedeutung zukommt. Ohne der kurzen Zwischenspeicherung von Informationen kann eine Rede nicht wiedergegeben werden. Da es in manchen Fällen länger dauern kann, bis eine Information komplett verstanden wird, muss häufig der Time lag verlängert werden. Dies sollte daher auch geübt werden, um zu lernen, Informationen im Gedächtnis länger speichern zu können.

2.3.4 „Coordination Effort“ (C) – globale Strategien und Automatismen

Der „Coordination Effort“ sei dafür zuständig, die Kapazitäten zwischen den drei Hauptefforts zu verteilen. Wenn etwa während eines Vortrags gleichzeitig etwas auf einer Leinwand gezeigt werde, müsse dieser Effort die Aufmerksamkeit zwischen dem Hören und Lesen, dem Gedächtnis und der Produktion aufteilen.

Diese Aufgabe sei für Studierende leicht nachvollziehbar, denn beim Simultandolmetschen werde ihnen häufig gesagt, wann sie den Abstand zu Sprecher*innen vergrößern oder verkleinern sollen, dass Zahlen aufgeschrieben werden sollen, bevor sie diese vergessen oder dass nicht zu viel Anstrengung aufgewendet werden solle, elegante Sätze in der Zielsprache zu formulieren. So werde ihnen klar, dass die Koordination der Aufmerksamkeiten von Bedeutung sei (vgl. Gile 2021:142, 144, 146).

Stolz (1994:217) ist der Ansicht, dass Verarbeitungsressourcen flexibel verteilt werden können. Dadurch werde es für Simultandolmetscher*innen möglich, ein Gleichgewicht zu schaffen zwischen vorhandenen Kapazitäten und Anforderungen an unterschiedliche Aufgaben. Die Autorin nennt dies eine Strategie, die durch Übung in der Ausbildung, aber auch später, verbessert werden kann, damit Kapazitäten besser genutzt werden können. Häufig sei es laut Stolz (1994:214) sogar nötig, die Aufmerksamkeit auf verschiedene Prozesse aufzuteilen:

Es brauche etwa nicht nur Prozesse des Simultandolmetschens, sondern es werde auch Konzentration benötigt, wenn die Anlage geschaltet oder Texte mitgelesen werden müssen.

Zuvor wurden schon Übungen von Kalina (2000) vorgestellt, die jeweils ein Teilziel der Gesamtkompetenz Simultandolmetschen verbessern sollen. Als dritte Subkompetenz beschäftigt sie sich mit der **Monitoring-Kompetenz**, die dem „Coordination Effort“ zugeordnet werden kann. Dabei werden alle ablaufenden Prozesse überwacht und es könne zu Reparaturen oder dem absichtlichen Verzicht der Wiedergabe von Informationen kommen (vgl. Kalina 2000:179).

Mögliche Übungen, um am Monitoring zu arbeiten, seien etwa Folgende: Ein Text werde vorgetragen, der etliche Selbstkorrekturen oder Wiederaufnahmen enthalte. Dabei müsse genau zugehört und analysiert werden, was gesagt werde und die Informationen zwischengespeichert werden. Im Anschluss bei der Produktion sollen die Ideen so wiedergegeben werden, dass die Defekte des Ausgangstextes nicht mehr im Zieltext enthalten seien. Die Aufmerksamkeit müsse daher genau koordiniert werden. Dies könne als Shadowing Aufgabe bewältigt werden, wie auch als Dolmetschübung (vgl. Kalina 2000:181).

Die Autorin erachtet es in der Didaktik des Dolmetschens außerdem als wichtig, dass Fertigkeiten oder Automatismen vermittelt werden. Zusätzlich dazu sollen wiederkehrende Handlungsfolgen automatisiert ablaufen und es solle auch gelernt werden, wie strategisch mit der Verarbeitungskapazität umgegangen werden könne (vgl. Kalina 2000:165f.).

Auch Kautz (2000:343) ist der Ansicht, dass das Monitoring eine sehr wichtige Strategie für Simultandolmetscher*innen sei, da dauerhaft und schnell überprüft werden müsse, was gesagt wurde, um so eventuell etwas ergänzen oder sich selbst korrigieren zu können.

Aus diesen Informationen ergibt sich, dass es ohne „Coordination Effort“ nicht möglich wäre, zu dolmetschen. Die Koordination der anderen Efforts benötigt jedoch Verarbeitungskapazitäten, die möglichst gering gehalten werden sollen. Da die Strategie des Monitorings vor, während und nach der Zieltextproduktion stattfindet, ist sie beim Simultandolmetschen von besonderer Bedeutung. Somit kann und soll diese Strategie mithilfe von speziellen Übungen trainiert werden, damit sie automatisierter abläuft und den „Coordination Effort“ entlastet.

2.3.5 Verarbeitungskapazität und Problemauslöser beim Simultandolmetschen

Wie schon zuvor beschrieben wurde, soll das Effort Modell Schwierigkeiten für Probleme erklären, die zwar bekannt sind, aber nicht genau analysiert wurden, wie etwa Problemauslöser. Dazu gehören Namen, Zahlen, Aufzählungen, schnelle Reden, starke ausländische oder regionale Akzente, schlechter Sound, keine Logik in der Rede, etc. Im Effort Modell werden diese Problemauslöser als erhöhte Anforderung an die Verarbeitungskapazität gesehen. Diese Anforderungen können größer sein als die vorhandene Kapazität und in der Folge zu Problemen der Aufmerksamkeit führen. Probleme der Verarbeitungskapazität können Auswirkungen auf eine Verschlechterung des Inhalts des Zieltextes haben, wie etwa Fehler oder Auslassungen und/oder auf die Vortragsweise, was sich an der Stimme oder Intonation bemerkbar machen

könne. Der Autor betont aber auch, dass Problemauslöser nicht zwingend zu tatsächlichen Problemen führen müssen. Wenn Sprecher*innen beispielsweise nach einem langen Namen, der am Ende des Satzes genannt werde, eine kurze Pause machen, benötigen Dolmetscher*innen nur den „Memory Effort“ und „Production Effort“, um diesen wiedergeben zu können. Außerdem werden Probleme während des Dolmetschens nicht immer von Zuhörer*innen bemerkt (vgl. Gile 2009:171).

Eine Qualitätsverschlechterung könne sich auch auf ein Segment auswirken, das selbst eigentlich kein Problem verursachen würde. Wenn es aber im falschen Moment verarbeitet werde, seien nicht genügend Kapazitäten frei, um die Aufgabe erfolgreich lösen zu können. Es sei daher nicht immer eindeutig zu erkennen, was das spezifische Problem hervorgerufen habe. Folgend werden einige Beispiele aufgezählt, die Gile (2009:172) in seinem Werk nennt: Es könne unter Umständen zu einem Aufmerksamkeitsdefizit beim Zuhören und Analysieren kommen, was dazu führe, dass eine Zahl oder ein Name eines Segments nicht gehört oder verstanden werde und somit auch nicht wiedergegeben werden könne. Wenn unerwartet etwas schwieriges gesagt werde, etwa ein Wort in einer Fremdsprache oder aus einem anderen Sprachregister, sei es möglich, dass Dolmetscher*innen dem „Reception Effort“ nicht genügend Ressourcen zugeteilt haben und dieses Segment nicht vollständig gedolmetscht werden könne. Das gleiche gelte, wenn die Verarbeitungskapazität ungleich verteilt werde, beispielsweise wenn viele Kapazitäten aufgewendet werden für die Produktion schöner, eleganter Sprache oder für das Gedächtnis, wenn versucht werde, sich einen langen Namen einer Organisation zu merken. Auch in diesen Fällen werden nachkommende Äußerungen nicht gehört, nicht analysiert und daher ausgelassen (vgl. Gile 2009:172f.).

Gile (2009:185) vertritt die Auffassung, dass es schwierig sei zu sagen, ob die Verarbeitungskapazität von Studierenden im Laufe der Ausbildung größer werde. Es sei aber wahrscheinlich, dass Studierende mit der Zeit lernen, ihre vorhandene Verarbeitungskapazität mit dem „Coordination Effort“ effektiver zu managen und dass die Anforderungen an die Verarbeitungskapazitäten des „Reception Efforts“ und des „Production Efforts“ wegen des verbesserten linguistischen und extralinguistischen Wissens und der höheren Sprachkenntnisse sinken.

Zuvor wurden schon Problemauslöser genannt, die beim Simultandolmetschen auftreten können. Im Folgenden werden Gile (2009:185) Ratschläge für ein besseres Management der Kapazitäten angeführt: Um die Anforderungen an die Verarbeitung im „Production Effort“ zu reduzieren, werde Studierenden etwa gesagt, dass sie kürzere Sätze mit einfacheren Wörtern bilden sollen, vor allem, wenn sie in die B-Sprache dolmetschen. Außerdem werde empfohlen, Sätze in kleinere Segmente aufzuteilen, wenn aus dem Deutschen gedolmetscht werde. Bei schnellen Sprecher*innen werde dazu geraten, einen kurzen Time lag einzuhalten.

Zusammenfassend bringen Problemauslöser laut Effort Modell vergrößerte Anforderungen an die Verarbeitungskapazität mit sich, was zu Problemen führen kann, jedoch nicht zwingend muss. Problemauslöser treten bei allen Simultandolmetschungen auf, auch wenn nicht immer klar ist, wodurch einzelne Probleme verursacht werden. Wenn zu einem gewissen

Zeitpunkt nicht genügend Kapazitäten verfügbar oder diese ungleich verteilt sind, kann sich das auch auf spätere Segmente auswirken, die in sich selbst im Normalfall zu keinen Verschlechterungen führen. Gile (2009) ist der Ansicht, dass Studierenden klargemacht werden muss, dass sie lernen können, die einzelnen Efforts besser aufzuteilen, um qualitative Leistungen beim Simultandolmetschen zu erzielen. Mit genügend Übung kann etwa gelernt werden, die Kapazitäten an den „Coordination Effort“ besser aufzuteilen und zu managen. Auch die Anforderungen an den „Reception Effort“ und „Production Effort“ können aufgrund des verbesserten Sprachwissens sinken. Daraus wird gefolgert, dass die im ersten Kapitel vorgestellten Strategien und die erfolgreiche Nutzung dieser einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie stark die einzelnen Efforts belastet werden. In der Folge wirkt sich dies auf die gesamte Simultandolmetschung aus.

2.4 Simultandolmetschlehre

Kalina (2000:162) ist der Ansicht, dass es sich bei der Dolmetschdidaktik um „die theoretisch fundierte, systematisch aufgebaute und methodisch abgesicherte Vermittlung der Wissensbestände, Prozeduren und Kompetenzen, die für die an Hochschule gelehrteten Dolmetscharten (schwerpunktmäßig Konferenzdolmetschen) erforderlich sind“, handelt. Ausgezeichnete Kenntnisse der Sprachen und Kulturen der betreffenden Länder sowie Sachwissen betrachtet sie als Voraussetzung für das Studium (vgl. Kalina 2000:162).

Kalina (2000:163f.) vertritt die Auffassung, dass Dolmetschstudierende lernen müssen, mit allen möglicherweise auftretenden Dolmetschsituationen und Schwierigkeiten, die nicht im Vorfeld gelöst werden können, umzugehen. Diese Fähigkeit stützt sich darauf, dass erlernte Fertigkeiten und Strategien für diese spezifischen Anforderungen angewendet werden. Des Weiteren weist die Autorin darauf hin, dass in der Dolmetschdidaktik unter anderem auch auf die Situation der bi- oder multilingualen gemittelten Kommunikation eingegangen werden soll, bei der Dolmetscher*innen strategisch handeln. Dabei müssen sie mit erschwerten Bedingungen zurechtkommen, etwa mit dem Zeitdruck, der Gebundenheit an den Ausgangstext oder der Mangelhaftigkeit in der Präsentation des Ausgangstextes. Es müsse gelernt werden, damit umzugehen und die vorhandenen Kapazitäten ideal einzusetzen, damit der kognitive Aufwand so gering wie möglich gehalten werden könne. In der Dolmetschdidaktik müsse dieses strategische Handeln gelehrt werden. Kalina (2000:167) ist außerdem der Ansicht, dass die Dolmetscher*innenausbildung das Ziel haben solle, dass Dolmetschkompetenz und die Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden, beispielsweise durch Methoden oder Strategien, gelehrt werden. Auch Kautz (2000:348) denkt, dass das Hauptziel in der Dolmetschdidaktik darin liege, bei Studierenden in den Übungen eine Dolmetschkompetenz zu entwickeln.

Kalina (2000:169f.) beschreibt aber auch, dass sowohl die Lehre des Dolmetschens als auch die Anforderungen an Dolmetscher*innen komplex seien. Zusätzlich zu den zuvor genannten Kenntnissen brauchen Studierende entsprechendes Potential, wie Kommunikationsfähigkeit, eine kognitiv-analytische Fähigkeit, Belastbarkeit, usw. Diese Kompetenzen müssen

dann während des Studiums und unter didaktischer Leitung vertieft und gefestigt werden. Ein wissenschaftliches Studium mit einer „soliden, systematisch aufgebauten, theoretisch und methodisch abgesicherten Ausbildung“ sei somit von Relevanz, um dies gewährleisten zu können (vgl. Kalina 2000:169f.). Auch Kautz (2000) beschäftigt sich mit der Dolmetschlehre und spezifisch mit den Anforderungen an Studierende, die das Simultandolmetschen erlernen oder vertiefen wollen. Der Autor beschreibt etwa, dass sie besonders hohe Kompetenzen bezüglich „Hörverständnis, mündliche Ausdrucksfähigkeit und aktiven sowie passiven Wortschatz“ besitzen müssen. Des Weiteren brauche es seiner Meinung nach bestimmte Voraussetzungen, die er in drei Gruppen gliedert: intellektuelle Voraussetzungen, psychische und physische Voraussetzungen, sowie berufsethische Voraussetzungen. Im Hinblick auf intellektuelle Voraussetzungen werden unter anderem eine schnelle Auffassungsgabe, Analyse- und Reaktionsvermögen, hohes Allgemeinwissen und die Fähigkeit, sich schnell in zuvor unbekannte Themen einzuarbeiten, genannt. Unter den psychischen und physischen Voraussetzungen werden etwa die Konzentration, das Gedächtnis, die Ausdauer und die Belastbarkeit angeführt. Unter berufsethischen Voraussetzungen versteht der Autor beispielsweise das Verantwortungsbewusstsein, sicheres Auftreten und gute Manieren, Diskretion und die Fähigkeit, im Team zu arbeiten. All diese Voraussetzungen sollen einerseits bei den Studierenden schon vorhanden sein, andererseits im Unterricht unter Anleitung von Lehrpersonen zusätzlich vertieft werden (vgl. Kautz 2000:347f.).

Diese letzte Aussage kann genutzt werden, um das nächste Thema einzuleiten. Kautz (2000:139f.) geht in seinem Werk nämlich auch darauf ein, was Lehrende für das Dolmetschen ausmacht. Er ist der Meinung, dass Lehrende, die Übungen planen, umsetzen und beurteilen, große Kenntnisse im Bereich der Muttersprache, Fremdsprache, Translation und Pädagogik benötigen. Außerdem betont er einerseits, dass sie viel eigene Dolmetscherfahrung mitbringen müssen. Andererseits besitzen sie sowohl ein linguistisches als auch translatorisches Wissen, um Zusammenhänge und mögliche Probleme wahrnehmen zu können. Diese Erfahrungen und das Wissen sollen sie in expliziter Art und Weise zeigen und erklären können. Die Lehrperson könne als Mentor*in verstanden werden und solle so agieren, dass er*sie die Studierenden an das Wissen herantühre, sie aber nicht belehre. Außerdem können Lehrende ihre Handlungen plausibel demonstrieren. Das bedeute auch, dass sie in der Lage seien, zu begründen, warum bestimmtes Material für Übungszwecke ausgewählt werde. Zusätzlich bleiben Lehrpersonen weiterhin der Dolmetschpraxis treu und bilden sich weiter, besonders auch im Bereich der Didaktik.

Heine (2000:214) beschäftigt sich im gleichen Jahr mit diesem Thema und beschreibt in seinem Werk unter anderem bestimmte Aspekte für Lehrende, die er als besonders wichtig erachtet. Er ist der Ansicht, dass Lehrpersonen selbst regelmäßig bei realen Veranstaltungen dolmetschen sollen. Außerdem kennen sich Lehrende nicht nur in ihrem Fach aus, sie schaffen es auch, Studierende zu motivieren und ihnen beizubringen, dass das Selbststudium notwendig sei, um ihre Dolmetschkompetenzen effektiv weiterzuentwickeln.

Auch Kalina (2000:171) ist der Meinung, dass Dolmetschlehrende einerseits zwar Praktiker*innen sein sollen, dies aber nicht ausreichend sei. Ausbildende müssen Studierenden nämlich erklären können, wie sie bestimmte Ziele verfolgen sollen und auch, warum sie das tun. Die Autorin empfiehlt, dass in der Dolmetscher*innenausbildung sowohl Praktiker*innen als auch wissenschaftliche Forscher*innen lehren und zusammenarbeiten sollen und jeweils der*die andere über ein Minimum an Kenntnissen der anderen Disziplinen Bescheid wissen solle. Des Weiteren können Vertreter*innen anderer maßgeblicher Disziplinen, wie der Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaften, etc., einen großen Beitrag in der Ausbildung und Didaktik leisten.

Aus diesen Erklärungen der Literatur kann erkannt werden, dass nicht spezifisch auf Lehrende für das Simultandolmetschen und die Anforderungen an Studierende des Simultandolmetschens eingegangen wird. Deshalb wird daraus geschlossen, dass es sich um die gleichen oder sehr ähnlichen Kenntnisse, Kompetenzen und Anforderungen handelt, die allgemein von Lehrpersonen und Studierenden für das Dolmetschen erwartet werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt in der Dolmetschdidaktik ist laut Kalina (2000:174f.) das Evaluieren der Dolmetschleistungen von Studierenden. Insgesamt fehle es aber an geeigneten Kriterien und wie man diese entsprechend messen könne. Ob dieses Problem nach wie vor noch präsent ist, konnte die Verfasserin dieser Masterarbeit nicht herausfinden. Außerdem sei es schwierig, instinktive Fähigkeiten, Talent, Konzentrationsvermögen oder Selbstvertrauen zu messen. Die Autorin unterstreicht daher die Wichtigkeit objektiverer und in Folge transparenter Testverfahren, sowohl bei der Lehre als auch in Prüfungssituationen. Die Dolmetschdidaktik solle, soweit möglich, immer praxisnahe stattfinden. Auch Organisationen sollen sich dabei beteiligen und bei Veranstaltungen mit Simultandolmetscher*innen die Möglichkeit anbieten, dass Studierende zuhören oder in einer stummen Kabine dolmetschen dürfen (vgl. Kalina 2000:176).

Kalina (2000:172) kritisiert hinsichtlich der Lehre, dass zumindest zum Zeitpunkt des Entstehens ihres Werkes häufig noch ohne System oder entsprechender Methodik vorgegangen und der Schwierigkeitsgrad der zu dolmetschenden Reden willkürlich festgelegt werde. Außerdem werden häufig der Ablauf von Prozessen und mögliche auftretende Probleme nicht thematisiert. Wenn sich Studierende auch wissenschaftlich mit ihrer Tätigkeit befassen, können sie reflektierter handeln und bei Fehlern oder Misserfolg beim Üben selbst erkennen, woran die Probleme möglicherweise liegen.

Kautz (2000) geht unter anderem auch besonders auf die Art der Reden ein, die geübt werden sollen und ist der Meinung, dass die in den Lehrveranstaltungen zu dolmetschenden Texte sehr aufmerksam ausgewählt werden müssen. Seiner Meinung nach sind Videoaufnahmen von internationalen Konferenzen, die wirklich stattgefunden haben, optimal. Bezüglich des Schwierigkeitsgrades sollen sowohl schriftlich formulierte Texte mit hoher Informationsdichte als auch frei gesprochene Texte, die möglicherweise mehr Lücken oder auch Fehler aufweisen, geübt werden. Im besten Fall sollen immer unterschiedliche Texte zu einem Thema

gedolmetscht werden, da dies den Studierenden mehr Sicherheit und Erfolgserlebnisse beschere. Bei der Auswahl der Texte sollen sich Lehrende unter anderem die Fragen stellen, für wen ein bestimmter Text geeignet sei, welche Teilfertigkeiten damit geübt werden, welche Vorbereitung nötig oder nützlich sei oder auch wie der Text inhaltlich und methodisch mit anderen Texten koordiniert werden könne (vgl. Kautz 2000:353ff.).

Da das Simultandolmetschen herausfordernd sei, ist Gile (2009:158) der Meinung, dass Studierenden klargemacht werden müsse, dass Fehler auch bei professionellen Dolmetscher*innen vorkommen. Sie sollen verstehen, warum das Simultandolmetschen schwierig sei und lernen, diese Tatsache zu akzeptieren und Fehler nicht gleich als eigene Inkompetenz zu sehen.

Auch Pöchhacker (2013) befasst sich einige Jahre später mit diesem Thema. Er kommt zu der Ansicht, dass die größte Herausforderung in der Didaktik des Dolmetschens der Aufbau der Lehre sei. Dies fange an bei Einführungsübungen bis hin zur Auswahl der Texte und Planung des Ablaufs von Materialien (vgl. Pöchhacker 2013:178).

Einen Aspekt, den Pöchhacker (2013:179) hinsichtlich der aktuellen modernen Entwicklungen anspricht, ist der technologische Fortschritt und dass dieser auch die Lehre stark beeinflusse. Audiovisuelle Aufnahmen und Texte aus dem Internet verändern die Didaktik. Des Weiteren werden e-learning Plattformen und Videokonferenz-Technologien immer häufiger für Blended-Learning genutzt. Der Autor ist der Ansicht, dass in diesem Bereich viel Fortschritt zu erwarten sei, solange der Wert der persönlichen Kommunikationsleistung weiterhin im Zentrum der Lehre liege. Der Autor weist auch darauf hin, dass die Didaktik des Simultandolmetschens immer mehr durch Einblicke in kognitive Prozesse unterstützt werde. Insbesondere die sogenannten Effort Modelle von Gile werden weitgehend in den Unterricht eingebunden. Sie helfen Lehrenden, die Schwierigkeit mit Zahlen oder Eigennamen für Student*innen begreifbar zu machen und die Wichtigkeit von Strategien, wie Antizipation, zu erklären. Studierenden helfen sie dabei, diese genannten Punkte zu verstehen und mit ihnen umzugehen.

Li (2013:105) ist der Meinung, dass die Lehre von Strategien auch einen wichtigen Aspekt in der Dolmetschlehre einnimmt. Wie bereits beschrieben, helfen Strategien, Probleme zu lösen oder zu vermeiden. In einer kleinen Studie versuchte der Autor herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Einbindung von Strategien in den Unterricht und der Nutzung dieser von Studierenden gebe. Die Studie wurde nur mit einer kleinen Gruppe von Studierenden und Lehrenden durchgeführt und es handelte sich um Konsektivdolmetschungen aus dem Chinesischen ins Englische (vgl. Li 2013:105). Es stellte sich heraus, dass es eindeutig einen Zusammenhang zwischen den gelehrt und angewendeten Strategien gab. Der Autor merkt jedoch an, dass es auch möglich sei, dass einzelne Strategien schon zuvor von den Studierenden genutzt wurden und betont außerdem, dass es noch weitere Forschung benötige, um diese Studie zu bestätigen (vgl. Li 2013:121). Trotz dieser Punkte und der Tatsache, dass es sich um einen anderen Dolmetschmodus und eine andere Sprachkombination handelt, können diese Ergebnisse die Forschung der vorliegenden Masterarbeit unterstützen.

Eine ähnliche Studie von Dong et al. (2019) versuchte herauszufinden, wie sich der Einsatz von Strategien durch Studierende zwischen zwei verschiedenen Zeitpunkten veränderte, während Strategien gelehrt wurden. Dabei wurden Konsektivdolmetschungen aus dem zweiten Monat und vom Ende des Universitätsjahres miteinander verglichen. Die Studierenden dolmetschten dabei aus ihrer B- in ihre A-Sprache (vgl. Dong et al. 2019:408). Es stellte sich bei der Forschung heraus, dass die Strategien, die von den Lehrenden empfohlen wurden, beim zweiten Mal eindeutig mehr eingesetzt wurden. Außerdem verwendeten Studierende die Strategien, von denen gesagt wurde, sie nur mit Vorsicht zu nutzen oder die nicht empfohlen wurden, weitaus weniger häufig. Des Weiteren gab es einen Zusammenhang zwischen der Dolmetschleistung und der Nutzung jener Strategien, die von den Lehrpersonen empfohlen wurden (vgl. Dong et al. 2019:418f.). Auch hier kann daraus geschlossen werden, dass die Lehre und Übung der Strategien eine positive Auswirkung auf die Nutzung dieser sowie auf die gesamte Dolmetschung hat.

Nach Auflistung der Standpunkte unterschiedlicher Autor*innen zu diesem Thema kann zusammengefasst werden, dass die Auswahl der Reden in der Lehre des Simultandolmetschens von großer Bedeutung ist. Diese sollen in ihrer Schwierigkeit aufbauend sein. Sowohl schriftliche als auch frei gesprochene Reden oder Texte, die Fehler enthalten, sollen geübt werden, am besten immer gleich mehrere zu einem Thema. Kalina (2000) ist der Ansicht, dass die Didaktik systematisch auf die Theorie aufbauen soll, um Studierenden unter anderem Strategien oder strategisches Handeln lehren zu können. Mit einer wissenschaftlichen Grundlage sei es Studierenden möglich, selbst zu reflektieren und eigene Fehler zu erkennen. Kautz (2000) ist die Entwicklung der Dolmetschkompetenz bei Studierenden besonders wichtig zu erwähnen, die er als Hauptziel in der Lehre sieht. Pöchhacker (2013) geht darauf ein, dass die Nutzung von Material aus dem Internet und e-Learning Plattformen immer häufiger in den Unterricht eingebunden werden. Diese Verfügbarkeit verändere die Lehre und werde dies, seiner Meinung nach, auch in der Zukunft tun. Außerdem beschreibt der Autor, dass die Didaktik immer mehr durch die Forschung im Bereich der kognitiven Prozesse beeinflusst werde. In Bezug auf die beiden Forschungen von Li (2013) und Dong et al. (2019) wird geschlossen, dass die im ersten Kapitel vorgestellten Strategien gelehrt werden müssen. So können Studierende diese übernehmen, tatsächlich anwenden und allgemein ihre Dolmetschleistungen verbessern.

2.5 (Vor)übungen, Üben und Selbststudium beim Simultandolmetschen

Dieses Kapitel behandelt nochmals mögliche Vorübungen und Übungen für das Simultandolmetschen. Auf spezifische Übungen und wie dadurch einzelne Strategien verbessert werden können, sodass Operationen automatisierter ablaufen, wurde bereits eingegangen. Zusätzlich wird im Folgenden das Thema des Übens an sich und die Wichtigkeit des Selbststudiums anhand von Literatur näher beschrieben.

Heine (2000:214ff.) beschäftigt sich mit Übungen allgemein und im Spezifischen mit dem Selbststudium. Er betont nachdrücklich, dass Studierenden klargemacht werden müsse,

dass nur die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen nicht ausreiche, sondern dass auch selbstständig geübt werden müsse. In seinem Kapitel „Übungen für ein effektives Dolmetscher-Selbststudium“ beschreibt der Autor unter anderem fachspezifische Übungen für das Simultandolmetschen, die zuerst von Lehrenden erklärt und angeleitet, später jedoch von den Studierenden selbst vertieft werden sollen. Dabei unterstreicht Heine (2000:223f.), dass das selbstständige Üben am besten in einer Gruppe mit maximal vier Studierenden stattfinden solle. So bleibe genügend Zeit, um tatsächlich zu üben, es biete aber auch die Möglichkeit für ausreichend Feedback und um sich gegenseitig zu motivieren. Die Studierenden sollen vor dem Selbststudium die Evaluierungskriterien verstanden haben, um einerseits falsche Einschätzungen, sowohl in die zu positive Richtung, als auch in die viel zu kritische Richtung, zu umgehen. Selbstständiges Üben alleine ist laut Autor, vor allem bei schon fortgeschrittenen Studierenden, auch von großem Nutzen, da genügend Sprach- oder Videoaufnahmen verfügbar seien, die als Ausgangstexte genutzt werden können.

Beim Üben des Simultandolmetschens empfiehlt Heine (2000:224f.) außerdem, mit Kopfhörern einen Ausgangstext zu hören und sich gleichzeitig mit einem anderen Gerät aufzunehmen. Der Autor hebt dabei die Wichtigkeit hervor, sich die Aufnahme im Nachhinein anzuhören, um die eigene Leistung bewerten zu können. Des Weiteren können die Körpersprache und der nonverbale Ausdruck mittels Spiegel oder Videokamera überprüft werden.

Zuvor wurden in Bezug auf das Effort Model bereits spezifische Übungen, wie das Shadowing oder Clozing, vorgestellt, die die einzelnen Efforts verbessern können. Manche Taktiken zum besseren Management der Kapazitäten werden an Dolmetschschulen anhand von Dual-task Übungen gelehrt. Beispielsweise könne eine Rede gehört werden, während Studierende gleichzeitig rückwärts zählen müssen. Gile (2009:186) ist auch der Meinung, dass das Shadowing eine gute Übungsmöglichkeit sein könne, um auf das Simultandolmetschen vorzubereiten. Er gibt allerdings zu bedenken, dass manche Lehrende diese Übung nicht für gut befinden, da sie „inefficient“ und „dangerous“ sei, weil sie die Wiederholung mit limitierter Analyse fördere. Zur Zeit gebe es keine Experimente oder andere Nachweise, die für die eine oder andere Meinung sprechen. Der Autor vertritt jedoch die Meinung, dass egal, ob Übungen wie das Shadowing durchgeführt werden oder nicht, sehr viel Verbesserung vom Üben im Unterricht und in Übungsgruppen komme. Er weist auch darauf hin, dass unklar bleibe, ob durch das Üben die Verarbeitungskapazitäten vergrößert werden oder ob die Simultandolmetschleistungen durch verbessertes linguistisches und/oder extralinguistisches Wissen oder besseres Management der Verarbeitungskapazitäten erreicht werden (vgl. Gile 2009:186).

Außerdem betont Gile (2009:191f.), dass Studierende Taktiken nur anwenden können, wenn ihnen mögliche Probleme bewusst werden. Im ersten Kapitel wurde schon beschrieben, dass Gile zwischen Strategien und Taktiken unterscheidet und was er unter Taktiken versteht. Der Autor erklärt, dass der Einsatz von Taktiken eine fundamentale Fähigkeit beim Simultandolmetschen sei. Taktiken müssen daher gelehrt werden und durch Übung und Ausprobieren von den Studierenden und Korrektur durch die Lehrenden immer weiter verbessert werden. Nur

so können die angemessene Anwendung von Taktiken optimiert und in Folge dessen Prozesse automatisiert und Verarbeitungskapazitäten verringert werden.

Pöchhacker (2013:178f.) gelangt zu dem Schluss, dass das Simultandolmetschen häufig aus einer kognitiven Sichtweise erforscht werde, worauf bereits eingegangen wurde. Diese Ansicht führe dazu, dass der kognitive Ansatz auch in die Lehre übernommen werde, unter anderem mit zuvor genannten Übungen wie dem Shadowing und Dual-task Aufgaben. Genauso wie Gile (2009) argumentiert er jedoch, dass es nur wenige und limitierte Beweise gebe, die die Effektivität dieses Ansatzes zeigen können, weswegen Dolmetschaufgaben und –übungen aus dem echten Leben überwiegen. Wie schon zuvor erwähnt, bestätigt auch dieser Autor, dass Lehrende und Studierende heute auf eine Vielzahl an audiovisuellem Material Zugriff haben. Durch diese Verfügbarkeit profitiere außerdem der traditionelle Ansatz erheblich, da so der situative Kontext miteingebunden werden könne.

Das Effort Modell zeige Studierenden, dass Probleme normal seien und man diese zumindest bis zu einem gewissen Grad mit Übung bewältigen könne (vgl. Gile 2021:141). Dies sei eine beruhigende Aussicht. Mit Übung können Operationen automatisiert werden, die dann weniger Verarbeitungskapazitäten benötigen und in Folge dessen weniger Zeit und weniger kognitive Anstrengung. Das bedeute, dass wenn Studierende viel üben, so wie es ihnen empfohlen werde, sie mit der Zeit für jeden einzelnen Effort weniger Verarbeitungskapazität benötigen und in der Folge weniger anfällig auf Defizite ihrer Verarbeitungskapazität und die entsprechenden Konsequenzen seien (vgl. Gile 2021:143).

Es kann zusammengefasst werden, dass eine Vielzahl an Möglichkeiten existiert, das Simultandolmetschen und einzelne Teilprozesse davon zu üben. Bei Übungen und Vorübungen, wie etwa verschiedene Varianten des Shadowings, werden vor allem kognitive Fertigkeiten trainiert. Es herrscht jedoch Uneinigkeit in Bezug darauf, ob dieser kognitive Ansatz die Simultandolmetschfähigkeiten von Studierenden wirklich verbessern kann. Einigkeit unter den Autor*innen ist zu erkennen bezüglich der Ansicht, dass das selbstständige Üben einen wichtigen Faktor beim Simultandolmetschen darstellt.

2.6 Konsektivdolmetschen zuerst erlernen

Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob in Bezug auf die Lehre des Simultandolmetschens das Konsektivdolmetschen zuerst gelehrt werden sollte oder ob beides gleichzeitig empfehlenswert ist. Dazu findet sich Literatur von verschiedenen Autor*innen, die unterschiedlicher Meinung sind:

Seleskovitch und Lederer (1989:43f.) sind etwa der Ansicht, dass Studierende das Konsektivdolmetschen zuerst lernen sollen. Sie beschreiben in ihrem Werk, dass das Simultandolmetschen einerseits immer größere Wichtigkeit erlange. Andererseits weisen die Autorinnen darauf hin, dass durch den unmittelbaren Kontakt zwischen zwei Sprachen beim Simultandolmetschen, es zu größeren Schwierigkeiten für Studierende kommen könne. Daher vertreten sie die Meinung, dass das Konsektivdolmetschen zuerst gründlich erlernt werden solle und diese

Kenntnisse und Dolmetschmethoden dann später auf das Simultandolmetschen übertragen werden können. Beim Konsektivdolmetschen sei von einem doppelten Ziel die Rede: Zum einen den konsekutiven Modus des Dolmetschens zu erlernen, da dieser nach wie vor im Berufsleben notwendig und kostengünstiger sei, zum anderen auf das Simultandolmetschen vorzubereiten.

Kalina (1994:220) auf der anderen Seite ist der Ansicht, dass beim Dolmetschen Verständnis von besonderer Bedeutung sei und dass das Konsektivdolmetschen eine gute vorbereitende Übung für das Simultandolmetschen sein könne. Allerdings schlägt die Autorin vor, dass es auch genügend spezifische Charakteristika für das Simultandolmetschen gebe, die für eine gute und breitere Basis bei der Vorbereitung sorgen können und daher beides gleichzeitig gelernt werden könne.

Einige Jahre nach ihrem zuvor genannten Werk erklärt Kalina (2000:173), dass das Konsektivdolmetschen auf keinen Fall einfacheres Simultandolmetschen sei. Sie sieht es aber als Vorteil, wenn trotzdem in der Simultandolmetscher*innenausbildung auch das Konsektivdolmetschen geübt werde, da so trainiert werden könne, dass die Informationen nicht alle nur im Kurzzeitgedächtnis abgelegt werden, sondern kognitive Strukturen auch längerfristig gespeichert und nicht so schnell vergessen werden. Durch die Erforschung von Strategien kommt Kalina (2000:177f.) zu dem Schluss, dass die Verarbeitungsprozesse, die beim Simultandolmetschen ablaufen, anders sind, als jene beim Konsektivdolmetschen. Daher betont sie nochmal, dass das Simultandolmetschen mit spezifischen Vorübungen und Übungen schon gleichzeitig zum Konsektivdolmetschen begonnen werden solle. Strategien speziell für das Simultandolmetschen müssen gelehrt werden, da strategische Prozesse, die aus der monolingualen Kommunikation bekannt sind, nicht ausreichen.

Mehr als ein Jahrzehnt später in einem aktuelleren Werk beschäftigt sich auch Pöchhacker (2013:178) mit diesem Thema. Seiner Meinung nach herrscht Übereinstimmung in dem Punkt, dass Studierende zuerst eine Einführung in die Grundabläufe des Dolmetschens erhalten sollen. Das bedeutet, sie müssen eine Nachricht verstehen und dann in einer anderen Sprache in konsekutivem Modus wiedergeben. Jedoch sei es irrelevant, wie gut Studierende konsekutiv dolmetschen können, bevor sie das Simultandolmetschen erlernen. Manchmal werde auch das Vom-Blatt-Dolmetschen für den Übergang genutzt, wobei dies im Curriculum und in der Praxis nicht genau definiert sei.

2.7 Fazit

Das zweite theoretische Kapitel dieser Masterarbeit hat die bedeutendsten Aspekte der Wissensvermittlung beim Simultandolmetschen aufgezeigt und diese mit den in Kapitel 1 genannten Strategien verknüpft. Dabei hat eine kurze Einführung in die Entwicklung des Simultandolmetschens gezeigt, dass die Möglichkeit zur Konferenzdolmetscher*innenausbildung und die Gründung von Berufsorganisationen einen essentiellen Meilenstein für die Lehre darstellte (vgl. Pöchhacker 2016²).

Die Autor*innen Strolz (1994), Kalina (1994, 2000), Déjean Le Féal (1997) und Gile (2009) haben sich alle mit mehr oder weniger ähnlichen Schwerpunkten mit den Charakteristika und besonderen Schwierigkeiten des Simultandolmetschens beschäftigt. Dabei sind sie zu dem Schluss gekommen, dass es Verarbeitungskapazitäten benötige, um dolmetschen zu können. Es sei möglich, diese auf die gleichzeitig ablaufenden Tätigkeiten aufzuteilen. Um zu lernen, mit den Herausforderungen umzugehen, sollen Strategien von Anfang an in die Lehre miteingebunden werden. Besonders durch die Erkenntnisse von Li (2013) und Dong et al. (2019) wird diese Ansichtswiese nochmals unterstützt.

Damit der Prozess des Simultandolmetschens besonders für Studierende erklärt werden kann, hat Gile (2009, 2021) ein Effort Modell entwickelt. Dieses dient in dieser Masterarbeit als Grundlage, um die Abläufe beim Simultandolmetschen und die dazugehörigen Strategien darzustellen. Im Modell besteht das Simultandolmetschen aus dem „Reception Effort“, „Production Effort“, „Memory Effort“ und „Coordination Effort“. Für jeden einzelnen der Efforts werden bestimmte Strategien benötigt, um mit der kognitiven Belastung besser umgehen zu können. Die Verarbeitungskapazität ist dabei beschränkt und wird auf die einzelnen Prozesse aufgeteilt.

Mit speziellen Übungen und dem wiederholten Üben können Studierende lernen, ihre Verarbeitungskapazität besser zu managen und ihre Dolmetschkompetenz zu verbessern. Daher müsse die Didaktik entsprechend aufgebaut sein, um die Studierenden optimal vorzubereiten und ihnen strategisches Handeln zu lehren (Kalina 2000). Auch die Lehre von Strategien müsse in den Unterricht integriert werden (Li 2013).

Zusätzlich zum Üben allgemein sei auch die passende Auswahl der Reden in der Lehre des Simultandolmetschens von essentieller Bedeutung. An dieser Stelle weist Pöchhacker (2013) auf die immer größere Verfügbarkeit von Materialien aus dem Internet und die Einbindung von e-Learning Plattformen in den Unterricht hin. Kautz (2000) ist der Ansicht, dass Lehrende als Mentor*innen agieren sollen, die Studierende an das Wissen heranführen und erklären können, wie sie in Lehrveranstaltungen didaktisch vorgehen. Gleichzeitig wird von Studierenden erwartet, dass sie eine Reihe an Kompetenzen mitbringen, bevor sie das Simultandolmetschen erlernen. Heine (2000) und Gile (2009) sind sich außerdem einig, dass auch das Selbststudium sehr bedeutend sei, um Operationen automatisieren zu können und in der Folge weniger Verarbeitungskapazitäten zu benötigen.

Bezüglich der Frage, ob das Simultandolmetschen erst nach dem Konsektivdolmetschen gelehrt werden solle, sind Pöchhacker (2013) und Kalina (2000) einer Meinung, dass dies gleichzeitig geschehen könne. Es sei vor allem von Bedeutung, dass Studierende zuerst mit den Grundabläufen des Dolmetschens allgemein vertraut seien. Außerdem solle klargemacht werden, dass beim Simultandolmetschen andere Strategien benötigt werden als beim Konsektivdolmetschen. Mit diesem Wissen kann nun zur Methodik übergeleitet werden, um anhand einer Lehrveranstaltung zu erforschen, welche Strategien wie gelehrt werden und welche Herausforderungen dabei auftreten.

3. Wissensanwendung: Methodik

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie die Daten für diese Forschung zunächst erhoben, aufbereitet und im Anschluss daran ausgewertet und interpretiert werden. In dieser Masterarbeit wird untersucht, wie Strategien und strategische Prozesse angehenden Simultandolmetscher*innen gelehrt werden. Außerdem soll herausgefunden werden, welche Strategien gelehrt werden und welche davon einerseits in der Lehre, andererseits in der tatsächlichen Anwendung als besonders wichtig erachtet werden. Des Weiteren soll erforscht werden, wie das Simultandolmetschen allgemein gelehrt wird.

Inbesondere sollen die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Welche Strategien für das Simultandolmetschen werden am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) in Wien gelehrt und welche werden als besonders wichtig erachtet?
- Wie werden diese Strategien den Studierenden gelehrt?
- Welche Herausforderungen treten dabei auf und wie nehmen die Studierenden die Lehre wahr?

Für die Erforschung und spätere Beantwortung der Fragen wird die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch im Wintersemester 2020/21 am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien herangezogen. Diese Übung soll teilnehmend beobachtet werden. Nach Abschluss des Kurses werden zusätzlich Interviews mit der Lehrperson und sechs Studierenden durchgeführt. Die genannten Forschungsfragen sollen bei der wissenschaftlichen Beobachtung und bei der Durchführung der Interviews besonders beachtet werden. Genauso werden auch die Erkenntnisse der ersten zwei theoretischen Kapiteln in die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung miteinfließen.

Das Kapitel der Wissensanwendung wird in drei Hauptkapitel gegliedert. Im Kapitel 3.1 Datenerhebung wird zuerst die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch beschrieben, die als Forschungsfeld dient. Danach wird erklärt, dass es sich um eine ethnographische Forschung handelt, für die sowohl eine teilnehmende Beobachtung als auch Interviews durchgeführt werden.

Im Unterkapitel 3.2 Datenaufbereitung wird einerseits darauf eingegangen, wie aus den Beobachtungen ein Beobachtungsprotokoll verfasst wurde. Andererseits wird behandelt, auf welche Art und Weise die geführten Interviews transkribiert wurden. Dabei werden die Empfehlungen zu einer einheitlichen Schreibweise und Tipps im Allgemeinen von Dresing und Pehl (2018⁸) vorgestellt.

Das Subkapitel 3.3 Datenauswertung befasst sich mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015¹²). Hier wird auf die deduktive und induktive Kategorienbildung eingegangen und beschrieben, wie die Kategorien entstanden sind und was jeweils zu einer Kategorie gehört.

3.1 Datenerhebung

3.1.1 Zugang zum Feld – Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch

Anhand des Untersuchungsgegenstandes kann erkannt werden, dass es sich hierbei um ein Thema handelt, das der Didaktik zugeordnet werden kann. Da die Forschende selbst zu diesem Zeitpunkt, im Wintersemester 2020/21, noch Lehrveranstaltungen besuchte, ergab sich dadurch die Möglichkeit, direkt an der Universität zu forschen. Es wird nicht auf das erste Ausprobieren und Lernen des Simultandolmetschens eingegangen, weshalb sich hier eine Lehrveranstaltung für schon fortgeschrittene Studierende besonders eignet. Aus diesem Grund wird die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien herangezogen. Dieser Kurs wird im Folgenden möglichst genau beschrieben, um anderen eine Grundlage für Vergleiche zur Verfügung zu stellen.

Auf dem Anmeldeportal U:Find (vgl. U:Find, Universität Wien 2020), wo alle Lehrveranstaltungen der Universität Wien zu finden sind, konnten vor Beginn der ersten Übung Simultandolmetschen II Englisch Informationen über den Kursablauf gefunden werden. Dieser wird dabei folgendermaßen beschrieben:

Die Themen der Übung überschneiden sich mitunter mit denen der Lehrveranstaltung Konsekutivdolmetschen II Englisch, die von derselben Lehrperson geleitet wird. Unter dem Punkt „Ziele, Inhalte und Methode der Lehrveranstaltung“ werden genau diese beschrieben, die im Folgenden von der Verfasserin der Masterarbeit zusammengefasst werden.

Ziele beinhalten unter anderem, die Simultandolmetschtechnik und Sprechweise zu verbessern, den Wortschatz in sowohl Ausgangs- als auch Zielsprache zu vergrößern und sich Wissen bezüglich der behandelten Themen zu erarbeiten.

Unter dem Punkt Inhalte wird darauf hingewiesen, dass es sich um eine Lehrveranstaltung für fortgeschrittene Studierende handelt, die Simultandolmetschen I schon erfolgreich absolviert und die gelernten Techniken verinnerlicht haben. Es sollen Texte von Aufnahmen oder auch live vorgetragene Ausgangstexte von Kolleg*innen aus dem Englischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Englische gedolmetscht werden.

In Bezug auf die Methode wird erläutert, dass aktuelle Texte aus unterschiedlichen Fachbereichen gedolmetscht werden. Außerdem muss selbstständig zuhause geübt werden, auch außerhalb der Lehrveranstaltung, und eigenständig zu Themen recherchiert und Terminologiarbeit betrieben werden. Von den Studierenden wird verlangt, einerseits die eigenen Dolmetschungen zu bewerten und zu reflektieren, andererseits auch die von Kolleg*innen. Des Weiteren wird die Lehrperson die Leistungen benoten und Feedback geben.

Bezüglich der Leistungskontrolle wird auf der U:Find Internetseite darüber informiert, dass es sich um eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung handelt und daher jede einzelne Dolmetschung beurteilt wird, es jedoch keine Prüfung gibt. Die Simultandolmetschungen werden nach den Kriterien Präsentation, Form und Inhalt benotet. Die Gesamtnote ergibt sich dann aus den im Unterricht erbrachten Dolmetschleistungen inklusive Mitarbeit, Diskussionen,

Feedback und Hausübungen. Die Simultandolmetschungen machen dabei 90 Prozent der Gesamtnote des Semesters aus, der Rest davon 10 Prozent. Außerdem wird beschrieben, dass die Lehrveranstaltung, wenn möglich, hybrid aus einer Mischung von synchronen vor Ort- und asynchronen Online-Einheiten stattfindet (vgl. U:Find, Universität Wien 2020).

Das Wintersemester 2020/21 ist das zweite Semester in der Coronapandemie, weswegen die Lehrveranstaltung letztendlich ausschließlich digital über die Plattform Zoom durchgeführt wird. Auf Moodle (vgl. Moodle, Universität Wien [o.J.]) ist zu erkennen, dass 20 Studierende für die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch angemeldet sind und daran teilnehmen. Es wird den Studierenden freigestellt, ob sie synchron am jeweiligen Tag zur festgelegten Uhrzeit die Übung besuchen oder diese im Laufe der Woche nachholen. Dies kann mithilfe der Aufnahme der Unterrichtseinheit und/oder der entsprechenden Angaben auf Moodle erfolgen. Da es durch diese digitale Unterrichtsform immer wieder zu Problemen kommt, es Studierenden nicht immer möglich ist, mit laufender Kamera an der synchronen Einheit teilzunehmen und die Teilnahme außerdem freiwillig erfolgt, ist häufig nicht genau zu erkennen, wie viele Studierende tatsächlich an den einzelnen Einheiten teilnehmen.

Dieser Faktor der Online-Lehre wird von der Autorin dieser Masterarbeit nur am Rande behandelt, da es sich hierbei nicht um einen Hauptuntersuchungsgegenstand handelt. Da die Art der Durchführung der Lehrveranstaltung jedoch Auswirkungen auf die Lehre der Übung Simultandolmetschen II Englisch hatte und es sich um eine Ausnahmesituation handelte, wird dieser Aspekt natürlich erwähnt und berücksichtigt werden. Da die Lehrperson des Kurses diese spezielle Lehrveranstaltung im ersten Semester, in dem das meiste Angebot der Universität Wien wieder vor Ort stattfinden darf, nicht mehr leitet, können die Informationen und Angaben auf U:Find nicht direkt mit jenen des digitalen Unterrichts verglichen werden.

3.1.2 Ethnographie

In dieser Arbeit wird ein ethnographischer Ansatz verfolgt (vgl. Knoblauch 2014:521). Hale und Napier (2013:86) erklären, dass sich die ethnographische Methode über einen längeren Zeitraum und innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft erstrecken kann. Normalerweise sei die Forschung eher klein und beziehe sich auf eine bestimmte Gruppe oder ein bestimmtes Setting. Im Falle dieser Masterarbeit wird die Gruppe, die an der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch im Wintersemester 2020/21 teilnimmt, erforscht. Es handelt sich daher um die Studierenden und die Lehrperson des genannten Kurses, die alle Englisch in der Sprachkombination haben. Diese Gruppe wird über den Zeitraum eines Semesters beobachtet, um Abläufe festzustellen und das Verhalten zu erfassen. Dabei nimmt die Verfasserin dieser Arbeit selbst an den Aktivitäten teil, weshalb die Beobachtung teilnehmend erfolgt. Im darauffolgenden Semester werden die Lehrperson und sechs Individuen dieser Gruppe, die repräsentativ für alle Studierenden sind, zusätzlich noch interviewt. Die beiden Methoden der Beobachtung und der Interviews werden daher kombiniert, was in der Ethnographie charakteristisch sei (vgl. Hale & Napier 2013:87). Dieser kombinierte Ansatz in der Forschung trage dazu bei, Validität und

Verlässlichkeit sicherzustellen und Konklusionen von mehr als nur einer Art von Daten zu ziehen (vgl. Hale & Napier 2013:88). Hale und Napier (2013:89) erklären, dass mehrere Methoden in Kombination zur „trustworthiness“, wie sie die beiden Autorinnen nennen, also die Zuverlässigkeit oder Vertrauenswürdigkeit, der Forschung beitragen. Durch die Berücksichtigung mehrerer Arten von Daten in der Forschung wird versucht, Validität und Verlässlichkeit sicherzustellen und die Didaktik der Strategien aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten und in der Folge zu interpretieren.

Da es sich lediglich um eine bestimmte Gruppe bzw. Individuen einer Gruppe handelt, auf die der Fokus gelegt wird, werden bei der späteren Auswertung der Ergebnisse keine Ansprüche auf Verallgemeinerbarkeit gemacht und die Daten nur interpretiert (vgl. Hale & Napier 2013:91). Aus diesem Grund wurden bereits Details über die Lehrveranstaltung bereitgestellt, damit andere Forschende eine Grundlage für Vergleiche zur Verfügung haben. Auch in den weiteren Kapiteln wird versucht, möglichst viel Kontext zu dieser Forschung zu bieten. Später können bzw. müssen andere selbst entscheiden, wie und in welchem Ausmaß die Ergebnisse auf andere Gruppen oder Individuen zutreffen.

3.1.3 Beobachtung

Für diese Masterarbeit wird die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch im Wintersemester 2020/21 beobachtet. Dabei befindet sich die forschende Person, also die Verfasserin dieser Masterarbeit, an dem Ort, an dem die Daten erhoben werden sollen und es werden Abläufe, Organisationen, Beziehungen, Handlungen oder Interaktionsmuster beobachtet. Hierbei geht es hauptsächlich um die Fragestellungen „Wie?“ und „Was?“ und die Beantwortung dieser. Es werden also Aspekte untersucht und erfassbar gemacht, die häufig nicht verbalisiert oder abgefragt werden können (vgl. Thierbach & Petschick 2014:855). Der Zugang zum Forschungsfeld, der bereits im Detail beschrieben wurde, ist hier unabdingbar, um die Beobachtung durchführen zu können. Die Beobachtung wird „dokumentiert, aufbereitet, ausgewertet, und die Erkenntnisse werden in einem wissenschaftlichen Bericht zusammengefasst“ (Thierbach & Petschick 2014:856). Außerdem orientiert sich die Autorin dieser Arbeit immer an den Forschungsfragen. Thierbach und Petschick (2014:857) weisen darauf hin, dass das theoretische Interesse von Beobachter*innen auch die Erhebung der Daten beeinflusst, nicht nur die spätere Interpretation und Auswertung. Durch selektive Wahrnehmung werden bestimmte Aspekte als unterschiedlich wichtig erachtet. Dies geschehe unbewusst und zeige sich auch in den Notizen und Protokollen der Beobachter*innen. Der Verfasserin der Masterarbeit ist bewusst, dass Aspekte immer subjektiv wahrgenommen werden. Der Gegenstand soll im Vorhinein genau abgesteckt werden, um zu wissen, wer oder was dem Feld zugeordnet wird. Daher wird die zuvor genannte Übung definiert, die die Lehrperson und die teilnehmenden Studierenden miteinschließt. Es handelt sich somit um eine Sprachgruppe, nämlich Englisch, der die Teilnehmenden angehören und die untersucht wird. Alle stattfindenden Lehrveranstaltungseinheiten

im Wintersemester 2020/21 sollen beobachtet werden, genauer gesagt von 14. Oktober 2020 bis 27. Jänner 2021 (vgl. U:Find, Universität Wien 2020).

Während der tatsächlich ablaufenden Beobachtungen wird versucht, sich nicht nur auf das tatsächlich Gesagte zu fokussieren, sondern auch aktiv die Atmosphäre zu berücksichtigen. Thierbach und Petschick (2014:860) empfehlen, zusätzlich dazu auch das Setting, Gegenstände und den Raum miteinzubeziehen. Dies ist jedoch aufgrund der Tatsache, dass die Übung online stattfindet, nicht durchführbar, da auch nicht immer alle Studierende die Kamera aufgedreht haben. Es wird sich auf die ablaufenden Aspekte konzentriert und gleichzeitig Notizen dazu gemacht, um Informationen sofort erfassen zu können und einzelne Details nicht zu vergessen. Außerdem werden im Anschluss an die Lehrveranstaltung die Notizen nochmals gelesen, reflektiert und mit weiteren Informationen ergänzt. Da eine Einheit mit einer Stunde und dreißig Minuten definiert ist, handelt es sich hierbei um die maximale Dauer einer einzelnen Beobachtung.

Wie bereits erwähnt wurde, nimmt die Verfasserin dieser Masterarbeit auch selbst an der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch teil und interagiert mit anderen Individuen innerhalb des Feldes. Aus diesem Grund handelt es sich um eine teilnehmende Beobachtung. Es wird verdeckt beobachtet, da sich die Beobachterin nicht als solche zu erkennen gibt, während sie die Beobachtungen durchführt. Die Autorin dieser Meisterarbeit orientiert sich zwar an den Forschungsfragen, trotzdem laufen die Beobachtungen eher unsystematisch ab, da spontan beobachtet wird, was geschieht und nicht nach einem bestimmten Schema vorgegangen wird. Trotzdem wird auf manche Aspekte mehr Wert gelegt, wie etwa auf Strategien. Des Weiteren wird auf natürliche Weise beobachtet und es handelt sich dabei um eine Fremdbeobachtung (vgl. Friedrichs 1990¹⁴:272f.). Friedrichs (1990¹⁴:288) beschreibt die teilnehmende Beobachtung als „die geplante Wahrnehmung eines Verhaltens von Personen in ihrer natürlichen Umgebung durch einen Beobachter, der an den Interaktionen teilnimmt und von den anderen Personen als Teil ihres Handlungsfeldes angesehen wird“. Dieses Zitat ist für den Ablauf der Beobachtungen zutreffend. Friedrichs (1990¹⁴:288f.) nennt auch einige Voraussetzungen für teilnehmende Beobachtungen, die von der Autorin dieser Masterarbeit beachtet werden. Der Zugang zum Feld wurde mittlerweile bereits mehrmals angesprochen. Außerdem müsse es Beobachter*innen möglich sein, eine Rolle im Feld einzunehmen, ohne dabei die Interaktionen anderer zu stören oder womöglich sogar durch diese Rolle Handlungen auszulösen. Es solle sich auch bewusst gemacht werden, dass Beobachter*innen eine Doppelrolle als Teilnehmer*in und Beobachter*in einnehmen, was einen inneren Konflikt auslösen könne.

Durch die teilnehmende Beobachtung wird versucht, einen Einblick in das Feld und in den Kontext zu erhalten, was beispielsweise durch Aufnahmen mit einer Kamera unmöglich wäre und Verhaltensweisen verzerren würde. Dadurch können „Interaktionen in komplexen Handlungsfeldern“ (Friedrichs 1990¹⁴:289) beobachtet werden.

3.1.4 Interviews

Zusätzlich zu der teilnehmenden Beobachtung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch während des Semesters werden im darauffolgenden Semester Interviews durchgeführt. Einerseits ein Interview mit der Lehrperson, um die Sichtweise eines*r Expert*in kennenzulernen, andererseits mit sechs Studierenden, die am Kurs teilgenommen haben und sich nach einem an die ganze Gruppe gerichteten Aufruf freiwillig für das Interview gemeldet haben. Auf diese Weise kann in Erfahrung gebracht werden, wie diese die Lehre von Strategien und des Simultandolmetschens allgemein wahrnehmen. Außerdem können die Beobachtungen ergänzt und Unklarheiten beseitigt werden.

Durch die Interviews kann spezifisch und themenfokussiert nach Hintergründen, Ansichten und Standpunkten gefragt werden und bei Bereitwilligkeit der Teilnehmer*innen können diese Fragen viele zusätzliche Informationen bereitstellen (vgl. Friedrichs 1990¹⁴:208). So kann im Falle dieser Masterarbeit nach Erfahrungen, Einstellungen und der individuellen Wahrnehmung gefragt werden und dabei Aspekte herausgefunden werden, die bei den Beobachtungen nicht erfasst werden konnten. Die Lehrperson und die Studierenden können somit selbst erzählen und die Beobachterin kann Verständnis über ihre Erfahrungen gewinnen. Aus diesem Grund seien Interviews ein effektiver Ansatz, um das Verhalten, das beobachtet wurde, zu kontextualisieren, Informationen zu erhalten, die bei der Beobachtung untergegangen sind oder auch, um die Genauigkeit dessen, was beobachtet wurde, zu überprüfen (vgl. Hale & Napier 2013:95). Diese Informationen über Interviews verdeutlichen nochmal, dass Interviews in Kombination mit der teilnehmenden Beobachtung eine optimale Methode für diese Masterarbeit sind, um zu erforschen, wie didaktisch bei der Lehre von Strategien für das Simultandolmetschen vorgegangen wird.

Bei der Forschung für diese Masterarbeit handelt es sich um qualitativ ethnographische Interviews. Dabei wird versucht, „ein Verstehen „von innen heraus“ [Hervorhebung im Original] zu ermöglichen“ (Misoch 2015:13). Es soll in Erfahrung gebracht werden, wie die Interviewteilnehmer*innen zu konkreten Themen, wie beispielsweise einzelnen Strategien oder dem didaktischen Aufbau der Lehrveranstaltung, stehen, warum sie Themen in einer gewissen Art und Weise bewerten und was dabei von Bedeutung ist. Zusätzlich dazu sollen Fragen gestellt werden, die beantworten, aus welchem Grund die Lehrperson oder die Studierenden ihre Meinung gebildet haben, genauso wie den Kontext dazu (vgl. Dresing & Pehl 2018⁸:6f.). Dresing und Pehl (2018⁸:7) sind der Ansicht, dass es so möglich sei, auf Motive und Aspekte zu stoßen, die im Vorhinein überhaupt nicht als wichtig erachtet wurden.

Als einen der Vorteile von ethnographischen Interviews nennt Misoch (2015:118), dass Daten gezielt erhoben werden können. Außerdem entsteht durch die Teilnahme im sozialen Feld eine Nähe zu den Teilnehmer*innen der Interviews. Dadurch ist ihnen die forschende Person schon vertraut und sie tendieren eher dazu, mehr Informationen preiszugeben und offener zu sein.

Als Nachteile führt sie an, dass die interviewten Personen einige Informationen als selbstverständlich erachten, weil der*die Forscher*in bereits im Feld eingebunden ist, und daher annehmen, dass diese auch der interviewenden Person bekannt sind. Aus diesem Grund nennen sie diese nicht mehr explizit und das ethnographische Interview könnte weniger detailreich ausfallen. Des Weiteren sei es möglich, dass es für manche Menschen einfacher ist, Daten in einer anonymeren Art und Weise preiszugeben, ohne die forschende Person zu kennen (vgl. Misoch 2015:118).

Aufgrund der Tatsache, dass sowohl das Wintersemester 2020/21 als auch das darauffolgende Sommersemester 2021 wegen der Covid-19-Pandemie online stattfanden, wurden auch die Interviews, bis auf das letzte, online durchgeführt. Dafür wurde die Plattform Zoom verwendet, die eine Ton- und Bildübertragung ermöglicht und kostenlos nutzbar ist. Misoch (2015:179) nennt diese Art von Interviews audiovisuelle Online-Interviews und beschreibt etwa, dass so mittels Internetverbindung Interviews geführt werden können, die trotzdem auditive und visuelle Daten enthalten. Die Autorin dieser Masterarbeit hat sich für die Nutzung von Zoom entschieden, da die Bedienung einfach und für die Interviewteilnehmer*innen bereits bekannt ist. Auch die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wurde bereits über diese Plattform durchgeführt. Im Gegensatz zu einem rein auditiven Telefoninterview können sich so die interviewende und interviewte Person auch sehen, was laut Misoch (2015:183) zu bevorzugen sei.

Misoch (2015:180ff.) zählt einige Vorteile von audiovisuellen Online-Interviews auf, die im Folgenden zusammengefasst werden: Audiovisuelle Online-Interviews seien einer Face-to-Face-Interaktion sehr ähnlich, da auditive Kanäle übertragen werden und visuell die interviewten Personen meist von Kopf bis Schultern zu sehen seien. Somit seien Mimik und Gestik sichtbar und es entstehe das Gefühl, dass die andere Person wirklich gegenüber sitze. Solange die Interviewteilnehmer*innen über eine Internetverbindung und entsprechende Software verfügen, sei es egal, wo diese leben oder ob sie vielleicht schwer erreichbar seien, da die Interviews ortsunabhängig geführt werden können. Außerdem entstehe eine hohe Flexibilität, weil auch der Ort des Interviews selbst bestimmt werden könne. Aus diesen Punkten ergibt sich, dass der Zeitaufwand geringer wird, da die interviewende und interviewte Person für das Interview nicht erst vor Ort fahren müssen. Des Weiteren können Ton und Bild des Interviews online problemlos aufgenommen werden. Da nur der Inhalt der Interviews für diese Masterarbeit von Bedeutung ist und die Mimik und Gestik keinen Teil der Forschung darstellen, wird bei den Interviews lediglich der Ton mit dem Programm Audacity aufgenommen.

Im Anschluss an die Vorteile zählt Misoch (2015:182f.) auch Nachteile oder Probleme von audiovisuellen Online-Interviews auf: Beide Personen benötigen die technischen Voraussetzungen, wie etwa einen PC, eine gute Internetverbindung und die Software, mit der das Interview durchgeführt werde. Wenn eine stabile Internetverbindung nicht gegeben sei, könne das zu technischen Problemen führen, die den Ton und/oder das Bild betreffen. Diese können verzögert eintreffen oder die Verbindung könne währenddessen auch komplett abbrechen. Wenn diese Probleme auftreten, beeinträchtigen sie die Kommunikation schwerwiegend. Auf

diese genannten Punkte wurde bereits eingegangen. Da alle Interviewteilnehmer*innen über einen PC und eine stabile Internetverbindung verfügen und mit der Software bereits vertraut sind, ist das Risiko von auftretenden Problemen gering. Misoch (2015:184) bestätigt, dass Teilnehmer*innen ein audiovisuelles Online-Interview anders empfinden werden, wenn sie schon häufiger mit der entsprechenden Software gearbeitet haben, als wenn sie diese zum ersten Mal benutzen. Zudem kommt sie zu dem Schluss, dass sich audiovisuelle Online-Interviews in der heutigen globalisierenden Welt als Chance herausstellen, wenn die Nachteile und die möglichen auftretenden Probleme entsprechend erkannt und reflektiert werden.

Es sollen für diese Forschung semi-strukturierte Interviews durchgeführt werden. Dafür werden Fragen vorbereitet, die gestellt werden sollen, um das Gespräch führen zu können. Außerdem wird ein ungefährender zeitlicher Rahmen von 30 bis 40 Minuten festgelegt, was nach der Erfahrung von Hale und Napier (2013:98) eine optimale Dauer ist, damit das Interview interessant bleibt. Bezüglich der Zeitspanne stellte sich letztendlich heraus, dass diese zwischen 25 und 40 Minuten dauerten. Während der semi-strukturierten Interviews ermöglichen die vorbereiteten Fragen auf der einen Seite eine gewisse Kontrolle, auf der anderen Seite ist der gesamte Prozess trotzdem flexibel genug, sodass die Teilnehmer*innen ihre Gedanken und Ansichten ausdrücken können (vgl. Hale & Napier 2013:97). Für die Durchführung der Interviews werden für diese Masterarbeit zwei Leitfäden vorbereitet, einer für die Lehrperson und einer für die Studierenden. Die beiden Interviewleitfäden überschneiden sich in einigen Teilen und sind flexibel genug gestaltet, sodass die Reihenfolge der Fragen geändert werden kann, falls dies im Laufe des Interviews besser geeignet ist. Die Art der Interviews und die Leitfäden führen gleich zum Thema der Erstellung der Interviewfragen.

Da „die Frage nur ein Mittel zur Antwort“ (Friedrichs 1990¹⁴:209) sei, müssen Interviewfragen passend zu den Forschungsfragen und dem Ziel der Interviews gebildet werden. Manche der Fragen werden so formuliert, dass sie die bei der Beobachtung bereits gesammelten Daten tiefergehend erforschen (vgl. Hale & Napier 2013:98). Für diese Masterarbeit ergibt sich, dass bei den Interviews besonders auf die Didaktik und einzelne Strategien eingegangen werden muss. Ziel der Interviews und der Interviewfragen soll sein, zu erfahren, wie Strategien in der zu erforschenden Gruppe gelehrt werden. Bei der Formulierung der Fragen wird versucht, diese möglichst präzise und verständlich zu stellen, um eindeutige Antworten von den Teilnehmer*innen zu erhalten. Außerdem werden meist offene Fragen genutzt, um den Interviewteilnehmer*innen die Möglichkeit zu geben, erzählen zu können. Auf Ja/Nein-Fragen wird größtenteils verzichtet, außer wenn danach noch genauer nach einer Erklärung oder Begründung gefragt wird, warum es zu der entsprechenden Antwort gekommen ist.

Die Fragen der Leitfäden werden in inhaltlich zusammenpassende Themen aufgegliedert, um eine logische Abfolge gewährleisten zu können (vgl. Friedrichs 1990¹⁴:210). Hierbei handelt es sich zunächst um ein allgemeines Abfragen von Informationen zur interviewten Person. Danach werden Fragen zum Aufbau der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch gestellt. Anschließend wird zu Strategien und zur Methodik gefragt. Das nächste Thema der inhaltlich zusammenpassenden Fragen bezieht sich auf die Studierenden als Gruppe. Zu

guter Letzt wird nach der Rolle der Lehrperson gefragt. Abgerundet werden die Interviews mit der Frage, ob die Teilnehmer*innen noch etwas hinzufügen wollen, wonach nicht dezidiert gefragt wurde. Um von einem Thema zum nächsten überzuleiten, werden Phrasen wie „nun zu einem anderen Bereich“ (Friedrichs 1990¹⁴:211) genutzt. Daraus wird ersichtlich, dass unterschiedliche Arten von Wissen gefragt werden. Einerseits werden am Beginn der Interviews Fragen zu Fakten gestellt, andererseits später nach Ansichten oder Wahrnehmungen gefragt. Außerdem werden die Interviewteilnehmer*innen auch ersucht, von vergangenen Handlungen zu erzählen, beispielsweise spezifisch zu beobachteten Abläufen in der Lehrveranstaltung (vgl. Hale & Napier 2013:100). Die genannten Themenblöcke sind bei beiden Leitfäden gleich, die genauen Fragen werden im Anhang dieser Masterarbeit angeführt. Da es sich jedoch um semi-strukturierte Interviews handelt, wurden die Fragen letztendlich oft mit anderen Worten formuliert, in einer anderen Reihenfolge gestellt oder es wurde bei Bedarf auch zusätzlich nachgefragt.

Die Autorin dieser Masterarbeit ist vor dem Führen der Interviews so vorgegangen, dass sie zuerst die Lehrperson per E-Mail gefragt hat, ob diese sich bereiterklären würde, daran teilzunehmen. Danach wurde die Lehrperson gebeten, eine von der Autorin verfasste Nachricht an alle Studierenden der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch des Wintersemesters 2020/21 per E-Mail zu senden. Der Grund dafür besteht darin, dass die Verfasserin dieser Masterarbeit keinen Zugriff auf alle E-Mail-Adressen der an dieser Übung Teilnehmenden besitzt. Danach meldeten sich sechs Studierende aus der Lehrveranstaltung, um an den Interviews teilzunehmen. Daraus ergibt sich, dass insgesamt sieben Interviews geführt wurden. Der gesamte Kontakt vor und nach den Interviews lief aufgrund der zu dieser Zeit herrschenden Coronapandemie per E-Mail oder Handynachrichten ab.

Nach der Kontaktaufnahme wurde auch eine Einverständniserklärung verschickt, die in dieser Masterarbeit im Anhang zu finden ist. Diese nennt das Ziel des Interviews und informiert darüber, dass dabei der Ton aufgenommen wird. Außerdem wird der Erhalt der Anonymität garantiert und darüber informiert, dass die Teilnehmer*innen ihr Einverständnis jederzeit wieder zurücknehmen können, wenn sie ihre Meinung ändern. Mit ihrer Unterschrift bestätigen die Interviewteilnehmer*innen, dass freiwillig daran teilgenommen wird. Die Einwilligung wurde jeweils vor der Durchführung der Interviews eingeholt, indem die Einverständniserklärung unterschrieben wurde (vgl. Hale & Napier 2013:101).

Vor jedem Interview wurde nochmal nachgefragt, ob alle Unklarheiten beseitigt wären und es wurde auf die wichtigsten Punkte der Forschung und der folgenden Themen des Interviews eingegangen (vgl. Dresing & Pehl 2018⁸:12). Wenn alles geklärt war, wurde mit der Aufnahme und dem Interview begonnen. Währenddessen wurden in manchen Fällen Notizen auf ein Blatt Papier gemacht, um später beim Transkribieren oder bei der Interpretation gewisse Aspekte besser nachvollziehen zu können (vgl. Hale & Napier 2013:101). Speziell bei den Fragen zu einzelnen Strategien wurde in mehreren Fällen schon früher im Interview darauf eingegangen, weswegen sich später die Reihenfolge der Fragen verändert hat bzw. diese Fragen vorgezogen wurden.

3.2 Datenaufbereitung

In diesem Subkapitel wird darauf eingegangen, wie nach den Beobachtungen der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch bei der Anfertigung des Beobachtungsprotokolls vorgegangen wurde. Außerdem wird im Detail beschrieben, wie die geführten Interviews transkribiert wurden.

3.2.1 Anfertigung des Beobachtungsprotokolls

Direkt nach jeder Beobachtung einer Lehrveranstaltungseinheit wird ein Beobachtungsprotokoll noch am selben Tag erstellt, solange die Erinnerungen im Kopf noch frisch sind. Es wird mit den Notizen gearbeitet, die während der Beobachtung Erlebtes in Stichworten festgehalten haben. Für das Beobachtungsprotokoll werden Details darüber aufgeschrieben, was in der Lehrveranstaltung geschehen ist, was gesagt wurde und welche Personen beteiligt waren. Die Notizen werden im Präsens verfasst, um keine Distanz zum Erlebten zu schaffen (vgl. Thierbach & Petschick 2014:862f.). Erlebtes und beobachtete Situationen werden somit festgehalten und es kann immer weiter in das Feld eingetaucht werden. Bei der Anfertigung der Beobachtungsprotokolle wird versucht, einen Schritt vom Feld zurückzutreten, um etwas Abstand zu gewinnen. Außerdem wird wirklich alles aufgeschrieben und erfahrene Situationen als Texte fixiert, damit später die Analyse durchgeführt werden kann (vgl. Thomas 2019:95f.). Diese Tätigkeit des Protokollierens gestaltet sich in manchen Fällen als zeitaufwendig. Dies ist abhängig davon, wie viel in einer Lehrveranstaltungseinheit tatsächlich geschieht. Der Verfasserin dieser Masterarbeit ist bewusst, dass das Schreiben der Protokolle gleichzeitig immer auch eine Interpretation ist (vgl. Thomas 2019:99). Trotzdem wird versucht, die beobachteten Situationen möglichst objektiv zu verschriftlichen und dabei alles festzuhalten. Thomas (2019:104) bezeichnet dies etwa als „möglichst akkurate und detailverliebte Darstellung des Erlebten“.

In manchen Fällen werden bei den Beobachtungsprotokollen eigene Einschätzungen in Form von Kommentaren dazugeschrieben. Dabei werden die Studierenden mit einem großgeschriebenen „S“ abgekürzt, die Lehrperson mit einem „L“, um die Anonymität wegen des Datenschutzes garantieren zu können (vgl. Thierbach & Petschick 2014:864f.). Bei der späteren Analyse werden Inhalte aus den Beobachtungen mit einem „B“ und der Zahl der Lehrveranstaltungseinheit versehen, um rückverfolgen zu können, wann eine gewisse Aussage getätigt oder eine Notiz aufgeschrieben wurde.

3.2.2 Transkription der Interviews

In dieser Masterarbeit wird sich die Forschende auf die Empfehlungen von Dresing und Pehl (2018⁸) stützen, um das Gesagte in den aufgenommenen Interviews zu transkribieren. So kann das Gesprochene später analysiert werden. Bei der Transkription wird auf Details geachtet, um das Gesagte möglichst genau darstellen zu können. Der Verfasserin dieser Arbeit ist jedoch bewusst, dass bei einem Transkript ein mündliches Gespräch in eine schriftliche Form gepackt

wird, das das tatsächlich stattgefundenene Gespräch nie exakt wiedergeben kann, wie das etwa bei nonverbalen Ereignissen der Fall ist (vgl. Dresing & Pehl 2018⁸:16f.).

Aufgrund der Forschungsfragen und der Methodik wird das einfache oder semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2018⁸:17) genutzt. Dabei werden nur wenige Informationen zusätzlich zum gesprochenen Inhalt festgehalten und es wird versucht, dass die Transkription gut lesbar ist. Außerdem liegt der Fokus auf dem semantischen Inhalt der Interviews.

Im Folgenden werden Regeln zur einheitlichen Schreibweise für inhaltlich-semantische Transkriptionen von Dresing und Pehl (2018⁸:21f.) vorgestellt und eigenständig neu untergliedert. Die genannten Regeln werden in den Transkriptionen der Interviews für diese Forschung angewendet.

- Wörtlich transkribieren;
- Satzstruktur beibehalten, auch wenn diese Fehler enthält;
- Dialekte an das Schriftdeutsch anpassen;
- Stottern glätten;
- direkte Wortwiederholungen nur transkribieren, wenn diese bewusst zur Betonung eingesetzt wurden;
- nicht vollendete Halbsätze mit einem Schrägstrich kennzeichnen;
- Interpunktion an die Lesbarkeit anpassen, wenn uneindeutig, besser ein Punkt als ein Komma;
- Sinneinheiten aufrechterhalten;
- Pausen ab drei Sekunden mit „(...)“ kennzeichnen;
- betonte Wörter mit Großbuchstaben transkribieren;
- einzelne Sprecherbeiträge mit Absätzen markieren;
- nonverbale Äußerungen, die das Gesagte unterstreichen, in Klammern setzen, beispielsweise „(lachen)“;
- nicht verständliche Wörter mit „(unv.)“ kennzeichnen, evtl. mit Angabe des Grundes „(unv., Mikrofon rauscht)“; wenn ein Wort vermutet wird, dieses in Klammer setzen mit einem nachfolgenden Fragezeichen „(Axt?)“;
- die Person, die das Interview führt, mit „I“, die Person, die befragt wird, mit „B“ kennzeichnen.

Einzig beim letzten Punkt dieser Aufzählung wird die angeführte Regel anders umgesetzt. Wie schon beim Beobachtungsprotokoll beschrieben, wird die Lehrperson mit einem „L“, die Studierenden werden mit einem „S“ gekennzeichnet. Außerdem werden die Studierenden in der Reihenfolge, in der die Interviews stattgefunden haben, durchnummeriert, sodass sie voneinander unterschieden werden können, etwa „S1“, „S2“, usw. bis „S6“.

Des Weiteren geben Dresing & Pehl (2018⁸:24f.) auch Empfehlungen zur einheitlichen Schreibweise. Diese werden nun zusammengefasst und neu geordnet abgebildet:

- Partikel „hm“, egal wie die Betonung ausfällt, immer so schreiben (nicht: „hmmm“ oder andere Schreibweisen);

- Zögerungslaut „ähm“ immer so schreiben;
- Einheiten, wie Euro oder Prozent, ausschreiben;
- wörtliche Zitate in den Interviews in Anführungszeichen setzen;
- englische Begriffe nach der deutschen Rechtschreibung an die Groß- und Kleinschreibung anpassen;
- bezüglich Zahlen:
 - null bis zwölf als Wörter transkribieren;
 - Zahlen mit kurzem Namen als Wörter ausschreiben, beispielsweise „zwanzig“, „hundert“;
 - feste Konventionen beachten, wie etwa bei Hausnummern, Seitenzahlen, etc.

Die Verfasserin dieser Masterarbeit nummeriert die Absätze der Transkriptionen, die aus einzelnen Unterthemen bestehen. Die Gliederung in Absätze und die Nummerierung dieser erleichtert somit die spätere Analyse und Interpretation. Außerdem können entsprechende Stellen schnell wieder gefunden werden, falls dies nötig ist (vgl. Dresing & Pehl 2018⁸:29f.). Für alle Transkriptionen wurde die entsprechende Aufnahme jeweils zweimal angehört, um Fehler auszubessern und Verfälschungen des Gesagten zu vermeiden. Mit etwas mehr Abstand dazu wurden alle Aufnahmen noch ein drittes Mal gehört und dabei genau auf Betonungen, Pausen, nicht vollendete Halbsätze, etc. geachtet, um diese nach den Regeln und Empfehlungen von Dresing und Pehl (2018⁸) möglichst korrekt darstellen zu können.

3.3 Datenauswertung

In diesem Unterkapitel wird auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015¹²) eingegangen, die in dieser Masterarbeit für die Interviews und die wissenschaftliche Beobachtung angewendet wird. Dafür werden sowohl deduktive als auch induktive Kategorien gebildet, die im Detail vorgestellt werden.

3.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring (2015¹²:11) definiert das Ziel einer Inhaltsanalyse als “die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* [Hervorhebung im Original] stammt”. Im Falle dieser Masterarbeit handelt es sich um die Kommunikation, die bei den Interviews entstanden ist und bei den Beobachtungen wahrgenommen wurde. Das Beobachtungsprotokoll und die Transkripte der Interviews sollen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015¹²) analysiert werden. Auch wenn der Begriff „qualitativ“ vermuten lässt, dass es sich nur um die qualitativ-interpretative Bearbeitung von Texten handelt, können in der später folgenden Interpretation der Ergebnisse quantitative Verfahren integriert und somit auch Häufigkeiten erfasst werden. Außerdem handelt es sich nicht nur um die Analyse von Inhalten, sondern es spielen auch verborgene Sinngehalte und subjektive Bedeutungen eine Rolle (vgl. Mayring & Fenzl

2014:544). Aus diesen Gründen bevorzugen Mayring und Fenzl (2014:544) die Bezeichnung „*qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse* [Hervorhebung im Original]“.

Diese Kategoriengeleitetheit grenzt die qualitative Inhaltsanalyse von anderen Verfahren der Textanalyse ab. Für diese Masterarbeit werden sowohl deduktive als auch induktive Kategorien gebildet. Die Kategorien stellen Aspekte, die analysiert werden sollen, als Formulierungen dar, die sich am Ausgangsmaterial orientieren. Dresing und Pehl (2018⁸:35) beschreiben die qualitative Inhaltsanalyse als „ein Verfahren zur systematischen und zusammenfassenden Beschreibung von Datenmaterial durch Zuordnung von relevanten Dateneinheiten in Kategorien mit relevanten Bedeutungsaspekten“. Daraus entsteht ein Kategoriensystem, anhand dessen die Analyse durchgeführt wird. Nur die Textstellen, die den Kategorien zugeordnet werden können, werden später analysiert (vgl. Mayring & Fenzl 2014:544). Bei der Diskussion der Erkenntnisse brauche es außerdem eine „Offenheit dem Material gegenüber“ (Dresing & Pehl 2018⁸:36), um bedeutungsvolle Faktoren finden zu können.

Bevor die einzelnen Kategorien vorgestellt und im Detail beschrieben werden, muss vor der Analyse noch das Ausgangsmaterial bestimmt werden: Der Corpus dieser Arbeit wird festgelegt als das gesamte Beobachtungsprotokoll, das durch die Beobachtung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch entstanden ist, sowie alle Interviews, die nach dem Ende der zuvor genannten Übung mit der Lehrperson und mit sechs Studierenden geführt wurden. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig, nachdem an die Lehrperson und die Studierenden ein E-Mail ausgeschickt wurde. Die Fragen der Interviews waren semi-strukturiert, das heißt, ein Leitfaden wurde zwar erarbeitet, aber es wurde häufig der Wortlaut oder die Reihenfolge der Fragen geändert, um sie an die jeweilige Situation anpassen zu können. Die Interviews fanden größtenteils online über die Plattform Zoom, eines persönlich vor Ort, statt. Die Beobachtungen liegen in Form eines Beobachtungsprotokolls vor, die Interviews wurden mit dem Programm Audacity aufgenommen und später nach den Regeln von Dresing und Pehl (2018⁸) transkribiert.

Nun muss sich die Verfasserin dieser Masterarbeit noch die Frage stellen, was aus dem Ausgangsmaterial interpretiert werden soll. Eine Inhaltsanalyse sei nur möglich, wenn eine spezifische Richtung der Analyse bekannt ist. Da Inhaltsanalysen immer regelgeleitet und theoriegeleitet sind, wird an die erworbenen Erfahrungen anderer Forscher*innen über den Gegenstand angeschlossen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Mayring 2015¹²:58ff.). Es soll in dieser Arbeit analysiert werden, wie didaktisch vorgegangen wird, wenn das Simultandolmetschen und dazugehörige Strategien gelehrt werden. Des Weiteren will speziell in Bezug auf die Interviews in Erfahrung gebracht werden, wie die Lehrperson und die Studierenden die Lehre einschätzen und welche Vorgänge sie positiv oder negativ empfinden. Die Literatur zeigt, dass das Simultandolmetschen eine anspruchsvolle Tätigkeit ist, bei der es unter anderem Strategien braucht, um mit den verschiedenen Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen zu können. Daraus entwickeln sich die Hauptfragestellungen:

- Welche Strategien werden am ZTW in Wien, am Beispiel der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch, gelehrt?

- Wie wird didaktisch vorgegangen bei der Lehre dieser Strategien?

Damit die qualitative Inhaltsanalyse intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar ist, wird die Analyse in mehrere Interpretationsschritte aufgeteilt. Die Analyseeinheiten bestehen aus der Kodiereinheit, der Kontexteinheit und der Auswertungseinheit. Die **Kodiereinheit** bezieht sich auf den kleinsten Textbestandteil, der in eine Kategorie eingeordnet werden darf. Im Falle dieser Masterarbeit ist das jedes bedeutungstragende Element, das von Studierenden im Hinblick auf Strategien, Simultandolmetschen und die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch in den Interviews getätigt wurde oder durch die Notizen der Beobachtung entstanden sind. Die **Kontexteinheit** meint den maximalen Textbestandteil, der in eine Kategorie gegliedert werden darf, also in diesem Fall jeweils das gesamte Interview der Teilnehmer*innen und die gesamten Beobachtungsnotizen der wissenschaftlichen Beobachtung. Die **Auswertungseinheit** ist das ganze Material, das heißt alle sieben Interviews und das Beobachtungsprotokoll (vgl. Mayring 2015¹²:61).

Im Mittelpunkt steht immer das Kategoriensystem und die Entwicklung dessen. Die Kategorien „werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft* [Hervorhebung im Original]“ (Mayring 2015¹²:61). Beim Materialdurchgang werden bei dieser Forschung entsprechende Textteile mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet und jeweils einer Kategorie zugeordnet, damit das Material später bearbeitet und aus dem Text extrahiert werden kann (vgl. Mayring 2015¹²:99). Auch wenn die Nutzung eines Textverarbeitungsprogramms für die inhaltsanalytische Arbeit als „wenig komfortabel und unübersichtlich“ (Mayring 2015¹²:116) beschrieben wird, entscheidet sich die Autorin dieser Masterarbeit dafür, das für Studierende kostenlose Programm Office 365 zu nutzen.

In den folgenden Subkapiteln werden nun die zwei unterschiedlichen Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse kurz vorgestellt. Um eine möglichst detaillierte und umfassende Diskussion der Daten gewährleisten und alle Inhalte herausfiltern zu können, entscheidet sich die Verfasserin dieser Masterarbeit für eine Kombination der deduktiven und induktiven Kategorienbildung (vgl. Mayring & Fenzl 2014:551).

3.3.1.1 Deduktive Kategorienbildung

Bei der deduktiven Kategorienbildung, auch Strukturierung genannt, werden Strukturen aus den Fragestellungen herausgearbeitet und somit ein Kategoriensystem entwickelt. Danach wird das Material analysiert und die Textbestandteile, die den Kategorien zugeordnet werden können, extrahiert. Es muss genau festgelegt werden, wann ein Textbestandteil in eine Kategorie fällt. Dies geschieht in drei Schritten:

- Die **Definition der Kategorien** beschreibt genau, welche Textbestandteile einer Kategorie zugeordnet werden.

- **Ankerbeispiele** sind konkrete Stellen aus den Texten, die als Beispiele für diese Kategorie dienen sollen.
- **Kodierregeln** sind konkrete Regeln, um einzelne Kategorien voneinander abzugrenzen, damit es zu keinen Problemen bei der Zuordnung kommt (vgl. Mayring 2015¹²:97).

Es wird bei der deduktiven Kategorienbildung folgendermaßen vorgegangen: Anhand der Theorie und den Fragen in den Fragestellungen werden Kategorien gebildet. Bei einem ersten Probendurchgang wird das Material gelesen und dabei überprüft, ob die Kategorien passend gewählt sind und ob es möglich ist, die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eindeutig zuzuordnen. Danach wird das Kategoriensystem überarbeitet und es kommt zu einem weiteren Materialdurchlauf. Dieser Vorgang wird nochmal wiederholt, bis sich letztendlich zehn Kategorien herauskristallisieren, wobei eine davon in zwei Unterkategorien unterteilt wird.

Bei den ersten drei Kategorien dieser Arbeit handelt es sich um jene Gliederung von Strategien, die im ersten Kapitel anhand von einschlägiger Literatur im Detail beschrieben wurde. Diese Kategorien wurden gewählt, da unter anderem herausgefunden werden soll, welche Strategien am Zentrum für Translationswissenschaft gelehrt werden. Die erste Kategorie umfasst verstehensstützende Strategien und beinhaltet Vorbereitungsstrategien, das Inferenzieren, Antizipieren, Segmentieren, die Hilfe von Kabinenpartner*innen und das Konsultieren von Hilfsmitteln.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 1	Verstehensstützende Strategien	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf verstehensstützende Strategien beziehen.	„[I]ch glaube, dass man IMMER besser dolmetscht, wenn man vorbereitet ist.“ (S1:55)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn von Strategien die Rede ist, die den verstehensstützenden Strategien nach Kalina (1998) zugeordnet werden können.

Die zweite Kategorie beinhaltet Strategien der Zieltextproduktion. Da diese Gruppe von Strategien nochmals unterteilt wird, wurden auch hier zwei Subkategorien gebildet. Eine davon, Kategorie 2a, umfasst Ausgangstext-bestimmte Strategien, die sich speziell auf den Ausgangstext beziehen. Syntaktische Transformationen, Transkodierungen und die Veränderung der Reihenfolge der Elemente bei Aufzählungen werden dieser Gruppe von Strategien zugeordnet. Die zweite Subkategorie, Kategorie 2b, beinhaltet Zieltext-bestimmte Strategien, die sich auf den Zieltext beziehen. Dazu gehören die Herstellung von Kohärenz im ZT, die Äquivalentsuche, Textverdichtung, stilistische Strategien und Präsentationsstrategien, Abstandsentscheidungen, die Visualisierung und das Aufschreiben von Notizen. Außerdem werden auch Notstrategien wie die syntaktische Simplifizierungen, Kompression, Selektion, Auslassung, Generalisierung,

Relativierung, Neutralisierung, Substitution, Näherungsstrategien, das Erklären oder Paraphrasieren, die Wiederholung des gehörten Klangs, Naturalisierung, auf Form basierendes Dolmetschen, der Verweis auf eine andere Informationsquelle und Reparaturstrategien dieser Gruppe zugeordnet.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 2a	Strategien der Zieltextproduktion – AT-bestimmte Strategien	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf Strategien der Zieltextproduktion, spezifisch AT-bestimmte Strategien beziehen.	„[D]ass ich zu sehr (...) am Original geblieben bin.“ (S4:54)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn von Strategien die Rede ist, die den Strategien der Zieltextproduktion, spezifisch AT-bestimmten Strategien, zugeordnet werden können.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 2b	Strategien der Zieltextproduktion – ZT-bestimmte Strategien	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf Strategien der Zieltextproduktion, spezifisch ZT-bestimmte Strategien beziehen.	„Also ich fasse nur in Notfällen in der Kabine tatsächlich zusammen, aber ich muss es können, damit ich dann eben in einer furchtbaren Dolmetschsituation mit einem VIEL zu schnellen Redner das machen kann.“ (L:57)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn von Strategien die Rede ist, die den Strategien der Zieltextproduktion, spezifisch ZT-bestimmten Strategien, zugeordnet werden können.

Die dritte Kategorie behandelt alle Aussagen, die globalen Strategien und Automatismen zugeordnet werden können. Dabei spielt das Monitoring sowohl beim Verstehen als auch beim Produzieren des Zieltextes eine Rolle. Ebenso umfasst diese Kategorie automatisierte Prozesse.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 3	Globale Strategien und Automatismen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf globale Strategien oder Automatismen beziehen.	„Auf der einen Seite natürlich das RICHTIGE Zuhören, das zeitgleiche Analysieren, und dann eben der Output, der kontrolliert werden muss,	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn sie globalen Strategien oder Automatismen zuzuordnen sind, spezifisch wenn es sich um die Koordination der gleichzeitig

			der aber auch teilweise zusammengefasst werden muss.“ (S3:8)	ablaufenden Prozesse handelt.
--	--	--	--	-------------------------------

Die vierte Kategorie wurde gebildet, um herauszufinden, wie die untersuchte Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch im Wintersemester 2020/21 aufgebaut ist und wie bei der Lehre vorgegangen wird. Außerdem wird hier auch auf den Umstand der synchronen oder asynchronen Teilnahme an der genannten Lehrveranstaltung eingegangen.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 4	Aufbau der Lehrveranstaltung	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf den allgemeinen Aufbau und die Durchführung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch beziehen.	„[I]ch würde lügen, wenn ich sagen würde, es ist von A bis Z theoretisch durchgeplant, aber ich versuche hier eben so den Unterbau zu haben und auf dem immer auch ein bisschen flexibel auf die Bedürfnisse der Gruppe zu reagieren.“ (L:12)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn vom Aufbau oder der Durchführung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch die Rede ist oder wenn sie von der Auswahl der Reden handeln.
				Diese Kategorie umfasst auch Aussagen zur synchronen oder asynchronen Teilnahme dieser Lehrveranstaltung, jedoch keine, die speziell mit dem Distance Learning in Verbindung stehen.

Die fünfte Kategorie beschäftigt sich mit der Lehre und Didaktik vom Simultandolmetschen. Es werden auch Aussagen miteingebunden, die allgemein dieser Kategorie zugeordnet werden können, sich jedoch nicht spezifisch auf die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch beziehen. So soll einerseits gezeigt werden, wie bei der Lehre vorgegangen wird, andererseits darauf eingegangen werden, was sich Studierende oder die Lehrperson wünschen.

Kategorien-nummer	Kategorienbe-zeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 5	Lehre vom Simultandolmetschen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf die Lehre vom Simultandolmetschen beziehen.	„Also für mich würde ich sagen, geht es in einer Simultanveranstaltung für eine Lehrkraft hauptsächlich darum, uns auf eine reale Situation vorzubereiten, beziehungsweise uns beizubringen, wie wir uns dazu vorbereiten.“ (S6:156)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn von Didaktik, Methodik, allgemein der Lehre des Simultandolmetschens oder von Wünschen bezüglich der Lehre die Rede ist.
				Aussagen fallen auch in diese Kategorie, wenn sie allgemein der Lehre von Strategien zuzuordnen sind.

Im zweiten Kapitel dieser Masterarbeit wurde auf Charakteristika und Herausforderungen des Simultandolmetschens eingegangen. Diese sechste Kategorie wurde gebildet, um zu erforschen, welche Schwierigkeiten in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch angesprochen wurden und wie die Lehrperson und die sechs Studierenden die Herausforderungen einschätzen.

Kategorien-nummer	Kategorienbe-zeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 6	Herausforderungen beim Simultandolmetschen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf Herausforderungen beim Simultandolmetschen beziehen.	„Was sicherlich eine große Herausforderung ist, ist dass man den Ausgangstext nicht wiederholen kann. Du kannst nicht nachfragen, wie das zum Beispiel beim Dialogdolmetschen ist oder im NOTfall beim Konsekutivdolmetschen.“ (S5:8)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn sie Herausforderungen beim Erlernen und sich Verbessern des Simultandolmetschens zuzuordnen sind.

Auch das Üben und Selbststudium wurde bereits im zweiten Kapitel anhand von einschlägiger Literatur behandelt. In dieser siebten Kategorie soll herausgefunden werden, wie beim Üben

des Simultandolmetschens vorgegangen wird, einerseits in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch, andererseits auch in anderen Kursen bzw. im Selbststudium in Gruppen oder alleine.

Kategorien-nummer	Kategorienbe-zeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 7	Übung und Selbststudium	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf das Üben oder Selbststudium beim Simultandolmetschen beziehen.	„Und ich glaube, es obliegt trotzdem jeder und jedem selbst, weiter selber zu üben oder auch Lerngruppen zu gründen oder generell die Vor- und Nachbereitung der Stunden, um diese Kompetenz überhaupt erwerben zu können, [...].“ (S2:95)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn sie dem Üben des Simultandolmetschens, sowohl in Lehrveranstaltungen als auch in Gruppen oder in Form des Selbststudiums, zugeordnet werden können.

Die achte Kategorie umfasst die Studierenden als Gruppe. Auf dieses Thema wurde im Theorieteil dieser Arbeit nicht eingegangen, allerdings wurde in den Interviews dezidiert danach gefragt, ob die Studierenden eher als homogene oder heterogene Gruppe wahrgenommen werden und welche Herausforderungen sich aufgrund des möglicherweise unterschiedlichen Wissensstandes ergeben bzw. wie sich dies auf die Lehre auswirkt. Aus diesem Grund wurde die Kategorie der Vollständigkeit halber dazu genommen.

Kategorien-nummer	Kategorienbe-zeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 8	Studierende als Gruppe	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf die Studierenden als Gruppe beziehen.	„Manche fallen vielleicht in die positive, manche in die negative Richtung noch MEHR auf, aber ich finde schon, dass alle, weiß nicht, ähnlich motiviert, ähnlich gut sind und ja, deshalb würde ich sie schon als homogene Gruppe bewerten.“ (S1:78)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn von Studierenden als Gruppe die Rede ist, sowohl spezifisch auf die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch gesehen als auch allgemein.
				Aussagen fallen auch in diese Kategorie, wenn sie dem gleichen oder unter-

				schiedlichen Wissenstand in Bezug auf die Sprach- oder Dolmetschkompetenz von Studierenden zuzuordnen sind.
--	--	--	--	---

Auch das Thema der neunten Kategorie, das Distance Learning, wurde im Theorieteil der vorliegenden Masterarbeit nicht behandelt, weil zumindest in Bezug auf die Covid-19-Pandemie im Moment zu wenig Forschung dazu vorhanden ist. Da dieser Aspekt jedoch Auswirkungen auf die Lehre im untersuchten Semester hatte, wird entschieden, diese Kategorie bestehen zu lassen, auch wenn es sich ursprünglich nicht um einen Hauptuntersuchungsgegenstand dieser Arbeit handelte.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 9	Distance Learning	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf das Distance Learning beziehen.	„Alle sitzen vor ihrem Bildschirm. Wenn eine Frage gestellt wird, ist es sehr leicht, sich da NICHT angesprochen zu fühlen und da muss ich mich auch selbst an die Nase fassen, wenn ich in dem Moment überhaupt keine Lust hatte, etwas beizutragen oder auch einfach nicht die Antwort wusste oder wie auch immer. Dass man einfach schweigt und das kann schon mühsam sein.“ (S3:133)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn vom Distance Learning allgemein oder auch speziell bezüglich der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch die Rede ist.
				Aussagen fallen nicht in diese Kategorie, wenn sie speziell dem Durchführungsmodus, das heißt der synchronen oder asynchronen Lehre, der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II

				Englisch zuzuordnen sind.
--	--	--	--	---------------------------

Die zehnte und letzte deduktiv gebildete Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, ob das Konsekutivdolmetschen vor den Simultandolmetschen erlernt werden soll. Zu diesem Thema wurden im zweiten Kapitel bereits die Ansichten unterschiedlicher Autor*innen vorgestellt. Mithilfe dieser Kategorie soll herausgefunden werden, was die Lehrperson und die sechs Studierenden vom Prinzip Konsekutivdolmetschen als „Training Wheels“ für das Simultandolmetschen halten und wie ihrer Meinung nach vorgegangen werden soll.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 10	Konsekutiv zuerst erlernen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich darauf beziehen, ob das Konsekutivdolmetschen vor dem Simultandolmetschen oder gleichzeitig erlernt werden soll.	„Ich weiß jetzt nicht, ob es besser ist, zuerst konsekutiv zu dolmetschen und dann simultan. Also für MICH macht es nicht wirklich so großen Sinn.“ (S2:15)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn vom Prinzip Konsekutivdolmetschen als "Training Wheels" für das Simultandolmetschen (vgl. Déjean Le Féal) die Rede ist oder auch, wenn es darum geht, ob das Konsekutivdolmetschen vor dem Simultandolmetschen erlernt werden soll.
				Aussagen fallen auch dann in diese Kategorie, wenn Vergleiche zwischen dem Simultan- und Konsekutivdolmetschen gezogen werden.

3.3.1.2 Induktive Kategorienbildung

Bei der induktiven Kategorienbildung, auch zusammenfassende Inhaltsanalyse genannt, wird eine genaue Beschreibung des Materials vorgenommen und durch die Fragestellungen bestimmt, was zusammengefasst wird.

Nachdem die deduktiven Kategorien bereits bestimmt wurden, wird das Material nochmal gelesen und zusammengefasst. Dabei werden bei einem Materialdurchlauf Paraphrasen gefunden, die in der deduktiven Kategorienbildung nicht enthalten sind. Diese werden weiter zusammengefasst, überprüft und reduziert, bis letztendlich drei weitere induktive Kategorien ent-

stehen, die dem Material entsprechen (vgl. Mayring 2015¹²:70f.). Durch die induktive Kategorienbildung konnte das Material gegenstandsnahe erfasst und abgebildet werden, ohne durch die Standpunkte von Forscher*innen verzerrt zu werden (vgl. Mayring 2015¹²:87). Die Kategorien werden nun im Folgenden vorgestellt:

Die elfte Kategorie umfasst Feedback und Nachbesprechungen. Die Kategorie ist entstanden, da in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch beobachtet wurde, dass es zu Nachbesprechungen von Dolmetschungen gekommen ist und daher auch bei den Interviews danach gefragt wurde, wie Feedback allgemein gegeben wird und wie die Studierenden dieses wahrnehmen.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 11	Feedback und Nachbesprechungen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf das Feedback von Simultandolmetschungen oder die Nachbesprechung von einzelnen Dolmetschleistungen beziehen.	„[M]eistens hilft es schon, INDIVIDUELLES Feedback zu bekommen, weil im allgemeinen oft nicht alles angesprochen wird, was einen selbst betrifft. Genau, also das finde ich schon auch sehr wichtig.“ (S4:88)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn von Feedback allgemein oder spezifisch auf einzelne Simultandolmetschungen die Rede ist oder wenn Aussagen der Nachbesprechung von Dolmetschleistungen zugeordnet werden können. Aussagen können sowohl die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch betreffen als auch allgemein gehalten sein.

Die zwölfte Kategorie befasst sich mit dem Lernfortschritt von Studierenden. Darauf wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit nicht dezidiert anhand von Literatur eingegangen, allerdings wurde in den Interviews danach gefragt. Aus diesem Grund stellt sich heraus, dass die Lehrperson und die Studierenden einiges zu diesem Thema zu berichten haben. Außerdem ist der Lernfortschritt und -erfolg eine Folge davon, wie im Speziellen Strategien und im Allgemeinen das Simultandolmetschen gelehrt und von Studierenden umgesetzt werden. Deshalb soll diese als Kategorie in die Analyse miteingebunden werden.

Kategorien-nummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 12	Lernfortschritt	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf den Lernfortschritt der Studierenden beziehen.	„Wenn ich mir die Dolmetschungen angehört habe, die am Anfang und die am Schluss, war das schon ein Unterschied (lachen).“ (S5:129)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn sie dem Lernfortschritt und -erfolg der Studierenden zugeordnet werden können, auch wenn es sich dabei um die subjektive Wahrnehmung handelt. Aussagen können sowohl die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch betreffen als auch allgemein gehalten sein.

Die letzte induktiv gebildete Kategorie beschäftigt sich mit der Wahrnehmung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch. Da es auch von Bedeutung ist, wie Studierende die Lehre allgemein, anhand des Beispiels dieses Kurses, empfinden, wurde diese Kategorie zum Abschluss aller zuvor beschriebenen Kategorien gebildet.

Kategorien-nummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 13	Wahrnehmung der Lehrveranstaltung	Diese Kategorie umfasst Aussagen über die Wahrnehmung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch durch die Studierenden.	„Ich fand an dem Kurs spannend, dass es zum Dolmetschen gekommen ist, dass es eine Möglichkeit gab, das auch wirklich LIVE zu machen und direkt Feedback zu bekommen.“ (S6:9)	Aussagen fallen in diese Kategorie, wenn entweder von der positiven, neutralen oder negativen Wahrnehmung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch oder der Lehrperson die Rede ist.

4. Diskussion der empirischen Daten

Dieses Kapitel widmet sich der Abbildung der Forschungsergebnisse dieser Masterarbeit. Dabei wird analysiert, welche Strategien in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien gelehrt werden. Außerdem wird untersucht, wie diese Strategien gelehrt, welche als wichtig erachtet werden und welche

Herausforderungen bei der Lehre auftreten. Dabei werden die Interviews und die wissenschaftliche Beobachtung anhand der zuvor gebildeten deduktiven und induktiven Kategorien und hinsichtlich der Forschungsfragen interpretiert. Jede der Kategorien wird mit einem kurzen Zitat eingeleitet. Dies hat den Zweck, die Diskussion der Daten möglichst anschaulich zu gestalten. An dieser Stelle sollte nochmals erwähnt und daran erinnert werden, dass die Lehrperson mit einem „L“ abgekürzt wird. Die Studierenden werden mit dem Kürzel „S“ versehen und in der Reihenfolge, in der die Interviews geführt wurden, durchnummeriert, also „S1“ bis „S6“. Die Zahlen danach beziehen sich jeweils auf die Absätze in den Transkripten. Die beobachtete Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wird mit einem „B“ und der Nummer der Einheit abgekürzt.

4.1 „Vorbereitung das A und O“ – verstehensstützende Strategien

Die Interviewteilnehmer*innen werden unter anderem direkt nach der Strategie der **Vorbereitung** gefragt und haben dazu einiges zu sagen. Die Vorbereitung wird den verstehensstützenden Strategien zugeordnet. Auch bei den Beobachtungen der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wird festgestellt, dass diese Strategie häufig angesprochen und angewendet wird.

DAS ist eine Strategie, die ist unumgänglich, (...) [w]eil man sonst einfach blind hineinspaziert und dann wirklich nur [...] das anwenden kann, was man immer quasi parat hat. Den Grundstock an: "Okay, das sind meine grundlegenden Dolmetschfähigkeiten, grundlegendes Weltwissen und Terminologie, die ich kenne". Das ist aber beim Dolmetschen nicht ausreichend in den meisten Fällen. (L:63-65)

Alle Studierenden sind ebenfalls dieser Ansicht. Außerdem denken sie, dass die Vorbereitung in den Lehrveranstaltungen „das A und O“ (S3:32) darstelle, um danach eine Rede erfolgreicher dolmetschen zu können (vgl. S1:54, S2:49, S4:16, S5:80, S6:56).

Ich habe gemerkt, dass es einen großen Unterschied macht für MICH, ob wir jetzt in die Lehrveranstaltung hineingehen, OHNE überhaupt über das Thema der Rede Bescheid zu wissen. (S3:33)

Auch S5 ist sich sicher, dass die Vorbereitung eine große Auswirkung auf die Qualität der Dolmetschungen habe, genauso wie die Tatsache, ob einer Person ein Thema geläufig sei oder nicht:

Ich habe auch einen RIESEN Unterschied gemerkt, [...] während dem Dolmetschen, und natürlich auch danach, wenn ich es mir nochmal angehört habe, weil die Dolmetschungen, wo ich vorbereitet war, natürlich wesentlich besser waren UND auch die Dolmetschungen zu den Themen, wo ich mich auskannte schon im Vorhinein, wo ich vielleicht gar nicht so viel recherchieren musste, vielleicht nur ein paar Termini. (S5:79)

Diesen Aspekt führt S3 noch weiter aus und erklärt:

[J]e mehr ich darüber natürlich WEISS und dolmetsche und auch meine Fachtermini und sowas zur Hand habe, beziehungsweise schon einmal gehört habe, desto besser

kann ich auch darauf reagieren und damit umgehen. Dass es mich nicht total aus der Bahn wirft, sondern vielleicht nur ein bisschen (lachen), weil damit ja auch so eine gewisse Selbstsicherheit mit einhergeht. (S3:89-90)

Auch in Bezug auf das spätere Berufsleben als Dolmetscher*in „ist es wichtig, diese Vorbereitungsmöglichkeit zu haben, weil es ja halt im echten Dolmetscherleben dann auch darum geht, dass man sich vorbereitet“ (S6:98).

Obwohl die positiven Auswirkungen der Vorbereitungsarbeit von allen wahrgenommen werden, wird in den Interviews immer wieder geäußert, dass es „einfach sehr, sehr unterschiedliche Themen“ (L:66) gebe und diese Themen „in so viele verschiedene Richtungen“ (S6:101) gehen können, weswegen die Vorbereitung sehr zeitaufwendig sei. Aus diesen Gründen erklärt S2: „Die Vorbereitung, muss ich ehrlich gesagt sagen, habe ich ziemlich schleifen lassen, aber wenn man das genauer macht, würde das auch noch mehr Zeit in Anspruch nehmen“ (S2:31). Er*sie „muss [...] ehrlich gestehen, dass die Vorbereitung das ist, wo ich mich am EHESTEN dabei ertappe, dass ich es weglasse, weil es einfach Zeit beansprucht“ (S2:48). Außerdem erklärt S2, dass es sich einerseits zwar um „eine sehr, sehr wichtige Strategie“ (S2:50) handelt, andererseits „im Zuge einer Lehrveranstaltung an der Uni nicht wirklich kontrolliert werden [kann], außer man muss ein Glossar abgeben [...] und das ist ja dann meine eigene Verantwortung, ob ich es mache oder nicht“ (ibid.). Ähnlich wie S2 ist auch S4 der Ansicht, dass es den Studierenden „da ein bisschen selbst überlassen [ist], WIE VIEL man recherchiert und sich Vokabel raussucht“ (S4:42). S5 teilt diese Ansicht und führt aus, dass es vor allem im Zuge von Lehrveranstaltungen der eigenen Entscheidung überlassen sei, wie viel Zeit jede*r einzelne in die Vorbereitung investiere:

Es kommt sehr darauf an, wie viel jeder einzelne auch reinstecken möchte. [...] Ich habe mir dann manchmal, wenn ich weniger Zeit hatte oder auch weniger Motivation hatte, wirklich nur das Nötigste davor durchgelesen und angeschaut und da ist man dann in 20 Minuten fertig mit dem Vorbereiten. Aber dann habe ich mir auch einige Stunden rausgesucht, wo ich dann echt VOKABELN recherchiert habe, und PARALLELtexte. [...] Man könnte sich durchschummeln mit fast keiner Vorbereitung, aber man kann sich auch für jede Stunde vorbereiten, wie auf einen Auftrag. (S5:49-53)

S6 äußert sich zum hohen zeitlichen Aufwand und zu allgemeinen Themen und argumentiert seine*ihre Einstellung wie folgt:

Das, was ich manchmal ein bisschen, ich hätte jetzt gesagt, unnötig finde, ist, wenn Reden dann doch so allgemein gehalten sind, dass man sich jetzt auf etwas Spezifisches vorbereitet, und dann draufkommt, das hätte man auch so geschafft. DAS ist dann für mich teilweise so, dass ich mir denke, das ist ein bisschen verlorene Zeit. (S6:97)

Zu diesem Thema passend spricht auch die Lehrperson an, dass in wenigen Fällen nicht so genau recherchiert werden müsse, um gut dolmetschen zu können. Dies betreffe etwa Reden zu Themen, über die schon Vorkenntnisse bzw. das Wissen aus anderen Dolmetschungen vorhanden seien oder wenn es sich um Themen handle, die mit dem Allgemeinwissen gut gedolmetscht werden können:

*[Vorbereitung] ist eine Strategie, ohne die es für mich nicht wirklich GEHT, in Bereichen zu arbeiten, in denen man sich nicht eh schon super auskennt oder in sehr, sehr allgemeinen Gesprächssituationen. Das ist ja das, was wir als Dolmetscher*innen tun, dass wir uns eben in sehr spezielle Situationen einarbeiten können, auch wenn wir in denen vielleicht noch nicht gearbeitet haben. (L:71-72)*

S1 ist der gleichen Meinung und führt dazu weiter aus:

Außer es ist ein SO allgemeines Thema, dass man keine Vorbereitung braucht, aber wenn es irgendein bestimmtes Thema ist, finde ich das schon SEHR wichtig und auch hilfreich und ich glaube, dass man IMMER besser dolmetscht, wenn man vorbereitet ist. (S1:55)

Bezüglich der Vorbereitung wird von der Autorin dieser Masterarbeit in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch beobachtet, dass vor jeder Einheit das nächste Thema bekanntgegeben wird und in vielen Fällen auch Videos oder Parallelreden zur Verfügung gestellt werden. Dabei werden Aussagen getätigt, wie „jede*r soll sich selbstständig auf das Thema Friedensnobelpreis und EU vorbereiten“ (B1). In anderen Situationen kommt es zur Empfehlung der Lehrperson, „viele verschiedene Akzente“ (B3) zu üben. Außerdem werden Links über die Plattform Moodle zur Verfügung gestellt, um sich in einzelne Sprecher*innen einzuhören oder um Paralleltexte anhören und Vokabel recherchieren zu können (B2, B4, B5, B7). Wenn Studierende Reden halten, die ihre Kolleg*innen dann in der Lehrveranstaltung dolmetschen, werden häufig Folien zum Vortrag geteilt oder wichtige Terminologie und Namen über Moodle bekanntgegeben, um die Vorbereitung zu erleichtern (B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11).

Außerdem gibt es drei große Semesterthemen, die in der Lehrveranstaltung in diesem Semester durchgenommen werden: Psychologie, Finanzen sowie der Friedensnobelpreis und Menschenrechte. Die Lehrperson ist hinsichtlich der Semesterthemen folgender Meinung:

Also ich kann natürlich nicht alle Themen im Semester machen, sonst wären es keine SEMESTERthemen, aber es geht [darum], einfach aufzuzeigen, okay, SO kann ich mich in ein Thema einarbeiten, um auch Erfolgserlebnisse dann zu bieten. Wenn man dann zum fünften, sechsten Mal etwas über Menschenrechte macht, dann geht das schon gut von der Hand. (L:110)

Die Studierenden bringen diesbezüglich zum Ausdruck, dass sie größtenteils froh seien, das Thema im Vorhinein zu erfahren, da man „dann [...] eh schon [weiß], was KOMMT“ (S3:59), auch wenn dies einen großen Arbeits- und Zeitaufwand bedeuten könne, was zuvor schon genauer ausgeführt wurde.

Vorbereitung (...) finde ich gut, wenn man weiß, wer der Redner ist und was der Themenschwerpunkt ist oder das Thema oder der Themenbereich, damit man sich gut vorbereiten kann. (S4:40)

Genauso drückt auch S1 aus, dass er*sie sich bei manchen spezifischen Themen gut vorbereiten und das Erlernte auch in andere Einheiten mitnehmen könne, in anderen Fällen die Themen sehr breit gefasst seien:

Ja, also beim Friedensnobelpreis finde ich auf jeden Fall, weil ich glaube, das waren so drei Einheiten oder so. Das war immer SEHR ähnlich, da konnte man sich schon sehr gut darauf einstellen. Beim anderen fand ich, das war halt schon SO ein großer Themenblock, dass es trotzdem dann jede Woche was KOMPLETT anderes irgendwie gab. [...] [D]a musste ich mich schon wirklich JEDE Woche auf JEDES Thema ganz, ganz gezielt und einzeln vorbereiten. Da hat mir jetzt die Vorbereitung von zwei Wochen davor, finde ich, jetzt nicht mehr wirklich etwas gebracht, weil das wirklich schon SEHR breit gefächert war. (S1:56-58)

Auch S2 findet es „am schönsten [...], wenn man im Vorhinein schon ein bisschen das Thema weiß oder zumindest einen groben Themenüberblick weiß, damit man sich ein bisschen vorbereiten kann“ (S2:20). S6 ist der Meinung, „dass es sinnvoll ist, in Kursen vorbereiten zu können und auch Material zu haben“ (S6:96). Allerdings sei es ihm*ihr am liebsten, ein genaues Thema zu erfahren, auf das man sich gezielt vorbereiten könne. Wenn nur allgemein bekannt gegeben werde, zu welchem Thema gedolmetscht werde, sei ihm*ihr das zu viel Arbeitsaufwand, um sich tatsächlich genau darauf vorzubereiten:

Weil halt, entweder es ist genau, dass man sich wirklich ernsthaft darauf vorbereiten kann, aber nur so grob eine Idee zu haben, in welche Richtung es geht, ist für mich dann nicht genug, dass ich sage, ich decke das ganze Feld ab, wenn ich weiß, das ist für den einen Kurs, die eine Woche, vielleicht sind es zwei, drei Wochen danach auch noch, aber das (...) ja, war mir dann zu blöd. (S6:54)

S5 spricht die Tatsache an, dass jede*r selbst wissen müsse, „wo man aufhört zum Vorbereiten“ (S5:86). S2 teilt diese Ansichtsweise mit ihm*ihr und bringt zur Sprache, dass man zu einem Thema immer noch viel mehr recherchieren könne, wenn die entsprechende Motivation und Zeit dafür vorhanden seien:

Also von dem her war es schon gut, glaube ich, dass wir GROSSE Themengebiete hatten, allerdings ist es bei dem großen Themengebiet dann auch wieder schwer, sich vorzubereiten, weil man ja ENDLOS Recherche betreiben kann. (S2:53)

Passend zum Thema der Recherche wird in der fünften Lehrveranstaltungseinheit von einem*r Studierenden die Frage gestellt, wie viel Vorbereitung genug Vorbereitung sei. Dazu gibt die Lehrperson einige Empfehlungen und Tipps. Beispielsweise hänge es auch mit dem Selbstvertrauen zusammen, wie viel im Vorfeld recherchiert werde. Manchmal könne es ausreichen, nur über das Thema zu lesen. In anderen Fällen benötige es eine genaue terminologische Vorbereitung. Die Lehrperson gibt den Ratschlag, nach der Vorbereitung ein Video zu dem Thema zu suchen und dieses zu dolmetschen. So könne beobachtet werden, wie sattelfest man in diesem Thema bereits sei und wo mögliche Probleme liegen. Auch bei der Ausarbeitung von Glossaren müssen Studierende selbst herausfinden, ob sie Wörter lieber chronologisch oder alphabetisch reihen möchten. Außerdem sei es möglich, dass bei der Vorbereitung zu sehr auf die Fachterminologie geachtet werde und dann bei der Dolmetschung allgemeinsprachliche Wörter vergessen werden. Es solle herausgefunden werden, wo genau das Problem liege, um später daran

arbeiten zu können. Zum Schluss teilt die Lehrperson mit, dass Dolmetscher*innen auch manchmal mit dem Wissen leben müssen, dass sie manches nicht wissen werden (B5).

In Bezug darauf, wie viel für Dolmetschungen vorbereitet werden kann und wie viel Recherche nötig ist, lässt es S6 sogar manchmal darauf ankommen, um zu sehen, wie gut er*sie mit unterwarteten Themen oder Termini zurechtkommt:

Andererseits ist es auch wieder spannend zu schauen, wie ist es mit Dingen, die man NICHT erwartet hat, weil die kommen immer vor. Es wird nicht immer genau in dem Themenbereich bleiben. Und von dem her, Vorbereitung ist wichtig, aber Vorbereitung ist nicht alles. (S6:99)

Genauso wie die Lehrperson, die ausspricht, dass es bei jeder Rede zu Themen oder Vokabeln kommen könne, die man als Dolmetscher*in nicht wisse und man mit diesem Wissen leben können müsse, ist auch S5 der Ansicht, dass „halt IMMER etwas kommen [kann], was man NICHT vorbereitet hat“ (S5:85). S4 erzählt zu diesem Aspekt, dass ihm*ihr die Vorbereitung zumindest in den meisten Fällen gelungen sei und bei der Dolmetschung geholfen habe:

Also es ist mir manchmal passiert, dass ich mich VÖLLIG FALSCH vorbereitet habe (lachen), also dass ich ur viel rausgesucht habe oder mir angeschaut habe, und dann das Thema doch in eine ganz andere Richtung ging und ich davon dann eigentlich GAR NICHTS verwenden konnte. [...] Das ist das Schlimmste, was passieren kann, dass man halt NICHTS davon verwenden kann, aber ich habe schon öfter erlebt, dass die Vorbereitung etwas bringt. Deswegen finde ich es SCHON wichtig, (...) wenn man kann. (S4:65-67)

Eine Strategie, die zur Vorbereitung dazugehört, ist die **Nachbereitung** von Dolmetschungen. Diesbezüglich äußert S3, dass die Nachbereitung „wahrscheinlich so das [ist], was am meisten in den Hintergrund getreten ist bei mir“ (S3:43).

[...] Ich glaube, ich habe DEFINITIV mehr in die Vorbereitung gesteckt, als in die Nachbearbeitung, das ist klar. Weil ich dann teilweise auch nicht mehr mitgekommen bin oder es dann zu viel war [...]. (S3:46-47)

Die Studierenden sind größtenteils der Ansicht, dass der Nachbearbeitungsaufwand bei der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch „angemessen“ (S1:36) und „kein großes Thema“ (S6:57) sei. „Also nicht, dass man NICHTS zu tun hatte, aber auf jeden Fall auch nicht so, dass man GAR nicht mehr zurechtkam“ (S1:39). S4 merkt diesbezüglich an, dass die Studierenden „teilweise [...] gar nichts nachbereitet“ (S4:43) haben. Ähnlich sieht das auch S2, der*die zum Thema der Nachbereitung anmerkt: „Ich fand es okay, also ich fand es sinnvoll, sich ein bisschen vorzubereiten und danach nochmal hineinzuhören“ (S2:32).

Eine andere verstehensstützende Strategie, die im Zuge der Interviews und Beobachtungen auffällt, weil sie regelmäßig genannt wird, ist die **Antizipation**. Mit Bezug darauf erklärt die Lehrperson, dass das Antizipieren zwar „[b]eim Arbeiten aus dem Deutschen in die meisten Sprachen [...] nicht UNumgänglich [ist], man kann sicher auch ohne Antizipation davonkommen, aber besser ist es“ (L:41). Außerdem geht die Lehrperson in der Übung Simultandolmetschen II Englisch auf die Antizipation ein (B2) und führt im Interview weiter aus, in welchen

Fällen diese Strategie besonders essentiell sei und in welchen sie nicht unbedingt angewendet werden müsse:

Wenn man von, ich weiß nicht, einer Verb-Subjekt-Objekt-Sprache oder Subjekt-Verb-Objekt-Sprache in eine genau gleich strukturierte Sprache arbeitet, wird man wahrscheinlich NICHT oft antizipieren müssen. (L:40)

Für S3 stellt die Antizipation eine wichtige Strategie dar, besonders in Verbindung mit der zuvor getätigten Vorbereitung. Er*sie äußert sich dazu wie folgt:

Ich glaube, für mich ist auch die Antizipation immer sehr interessant, weil man tatsächlich dann durch diese Vorbereitungsarbeit sich in gewissen Reden schon denken kann, was als nächstes KOMMT. Wenn es eine relativ lineare oder fast schon ein chronologischer Verlauf ist in der Rede. Zum Beispiel wenn es, weiß ich nicht, um geschichtliche Themen geht [...]. (S3:56-57)

Ebenso wie S3, dem*der die Antizipation „sehr oft geholfen“ (S3:61) habe, ist auch S1 der Ansicht, dass es „sehr hilfreich sein [kann], wenn man was antizipieren kann, wenn man schon genau weiß, wie es ausgehen wird, dass man da ein bisschen Zeit spart“ (S1:44).

Bezüglich der Antizipation erklärt S4, dass dies eine Strategie sei, die er*sie im Zuge von Lehrveranstaltungen gerne mehr geübt hätte (vgl. S4:71). „Ein bisschen üben, was wahrscheinlich wäre, was jemand sagen könnte“ (S4:72), da die Antizipation für ihn*sie in manchen Fällen noch eine Herausforderung darstelle:

Manchmal ist es ganz klar und ganz eindeutig und leicht, aber MANCHMAL traue ich mich nicht, zu antizipieren, weil ich mir denke, (...) wenn ich falsch antizipiere und er was anderes sagt, dann muss ich erst recht das ausbessern und dann habe ich mir dadurch nichts erspart, sondern ja, (...) dann wird es dadurch noch länger. (S4:63)

Im Gegensatz dazu argumentiert S5, dass er*sie das Antizipieren „eben automatisch gemacht“ (S5:70) habe und somit für diese*n Studierende*n kein Bedarf bestehe, die Strategie in Lehrveranstaltungen speziell anhand von Beispielen zu üben.

Chunking oder **Segmentieren** ist eine weitere verstehensstützende Strategie, die im Zuge der Lehrveranstaltung besprochen wird (B2). Die Lehrperson findet diese Strategie „auf jeden Fall auch nochmal sehr wichtig“ (L:60). Im Interview beschreibt er*sie noch genauer, warum das Chunking beim Simultandolmetschen von großer Bedeutung sei, wenn eine Rede wiedergegeben werde:

Ich denke, die Fähigkeit, die Sätze oder die Gedanken zumindest im Kopf in Chunks zu zerlegen und zu analysieren, ob man es dann wirklich in der Textproduktion tatsächlich so umsetzt, ist wahrscheinlich schon SEHR wichtig, ja. (L:42)

Auch S1 äußert sich zum Segmentieren und ist der Ansicht, dass man beim Erlernen des Simultandolmetschens unter anderem „als erstes Chunking zum Beispiel“ (S1:50) lernen sollte, um später bei Dolmetschungen diese Strategie erfolgreich umsetzen zu können. Er*sie führt dazu weiter aus, dass er*sie „immer versucht, das in einzelne Teile abzugliedern, dass man das beibehält, [...] wenn man so etwas als erstes lernt“ (S1:51-52). Genauso ist S3 der Meinung, dass das Chunking „eine sehr gute und hilfreiche Strategie“ (S3:50) sei. S4 ist ebenfalls dieser

Ansicht und erklärt, dass das Chunking eine Strategie sei, die er*sie „selbst [...] sowieso am meisten geübt“ (S4:73) habe.

Von zwei Studierenden wird die **Hilfe von Kabinenpartner*innen** angesprochen, die auch zu den verstehensstützenden Strategien dazugehört. Beide merken jedoch an, dass diese wegen der Pandemie in den Online-Lehrveranstaltungen nicht umgesetzt werden könne, obwohl sie diese Strategie sehr wichtig empfinden. „[Z]um Beispiel, was im Online-Semester völlig verloren gegangen ist, ist eben die Kooperation“ (S6:171). Sehr ähnlich äußert sich auch S2 zu diesem Thema:

[W]as ich auch immer ganz wichtig finde und was gerade jetzt mit den Online-Lehrveranstaltungen total verloren geht, ist das TEAMWORK in der Kabine, weil man sich nicht helfen kann in vielen Situationen, wo man online dolmetschen muss. (S2:21)

Des Weiteren erklärt S2 noch genauer seinen*ihren Standpunkt, „dass man ruhiger dolmetscht, wenn man zu zweit dolmetschen kann“ (S2:22). S6 ist der Meinung, dass „man ja selten, gerade simultan, selten alleine dolmetschen wird“ (S6:172) und man „normalerweise einen Kabinenpartner, eine Kabinenpartnerin“ (S6:173) habe. Außerdem macht S6 auch deutlich, dass er*sie gerne geübt hätte, wie zusammen mit Kabinenpartner*innen gearbeitet werde, um besser auf spätere Dolmetscheinsätze vorbereitet zu sein:

Ich finde, Kabinenarbeit [...] wäre auch gut bei so einer Lehrveranstaltung, dass man das auch schon kennenlernt. Und auch damit umgehen lernt, weil das wieder was anderes ist, als wenn man allein dasitzt. [...] (S6:42)

Es kann zusammengefasst werden, dass alle Interviewteilnehmer*innen der Ansicht sind, dass die Vorbereitung beim Simultandolmetschen einen essentiellen Aspekt darstellt und allen bewusst ist, dass man immer besser dolmetscht, wenn man vorbereitet ist. In der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch ist vor jeder nächsten Einheit die Möglichkeit gegeben, sich vorzubereiten. Dafür stehen entweder Videos, Parallelreden, Terminologie oder Namen zur Verfügung. Außerdem erklärt die Lehrperson den Studierenden im Kurs auch, wie man sich gut vorbereiten kann und wie beispielweise Glossare angeordnet oder nach einer ersten Recherche Videos aus dem Internet geübt werden können. Jedoch erzählen drei Studierende, also die Hälfte, dass sie sich im Zuge von Lehrveranstaltungen nicht immer ausreichend vorbereiten. Einerseits habe dies laut zwei Studierenden den Grund, dass die Vorbereitung sehr zeitaufwendig sei, es sehr viele verschiedene Themen gebe und man immer mehr recherchieren könne. Andererseits könne die Vorbereitung an sich, wenn kein Glossar abgegeben werden müsse, nicht überprüft werden und jede*r sei dafür selbst verantwortlich. Die Tatsache, dass es Semesterthemen in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch gibt, empfinden vier Studierende als sehr gut, vor allem, wenn der genaue Themenbereich davor bekanntgegeben werde oder man wisse, um welche Redner*innen es sich handle. Es wurde bereits beschrieben, dass laut Lehrveranstaltungsbeschreibung auf U:Find unterschiedliche Fachbereiche behandelt werden. Außerdem stimmt überein, dass Studierende sich selbstständig auf die Terminologie vorbereiten müssen, um auch ihren Wortschatz zu verbessern. Im ersten Kapitel wurde im Detail auf verstehensstützende Strategien eingegangen. Kalina (1998:115f.) beschreibt etwa, dass für

die Vorbereitung die ausführliche Recherche und Erstellung eines Glossars unabdingbar seien, was in dieser Übung eindeutig geübt wird. Vor allem die „advance preparation“, wie Gile (2009:144) die im Voraus getätigte Vorbereitung nennt, wird im untersuchten Kurs jede Einheit angewendet.

Nur vier Studierende gehen genauer auf die Nachbereitung ein und sind der Meinung, dass in der entsprechenden Lehrveranstaltung der Arbeitsaufwand dafür angemessen sei. Ein*e Studierende*r erzählt, dass bei ihm*ihr die Nachbereitung im Zuge dieses Kurses in den Hintergrund trete. In der Literatur wird die Nachbereitung als sehr wichtig erachtet, da sie sich auf die nächsten Dolmetschungen positiv auswirken könne (vgl. Kalina 1998:116).

Bezüglich der Antizipation erklärt die Lehrperson im Interview, dass diese vor allem beim Dolmetschen aus dem Deutschen sehr wichtig sei. Ein*e Studierende*r drückt aus, dass das Antizipieren eine besondere Bedeutung habe, vor allem in Verbindung mit der Vorbereitung, worauf auch in der Literatur eingegangen wurde (vgl. Kalina 1998:117). Drei Studierende erklären, dass ihnen diese Strategie schon häufig geholfen habe und somit Zeit gespart werden konnte. Eine*r von ihnen meint, dass er*sie die Antizipation schon automatisch anwende. Ein*e andere*r Studierende*r hätte die Strategie gern mehr geübt, da er*sie sich nicht immer traue, sie zu nutzen. Die Antizipation kann daher einerseits zu einer kognitiven Entlastung, andererseits dazu führen, dass falsche Antizipationen mit Reparatur- oder Notstrategien ausgebessert werden müssen (vgl. Kalina 1998:117).

Das Segmentieren bzw. Chunking solle laut Lehrperson zumindest im Kopf immer geschehen. Ein*e Studierende*r ist der Ansicht, dass diese Strategie beim Simultandolmetschen als eine der ersten erlernt werden solle und erklärt, dass er*sie diese auch immer anwende. Ein*e andere*r Studierende*r findet das Segmentieren sehr hilfreich. Die anderen Studierenden gehen auf diese Strategie nicht weiter ein. Im ersten Kapitel wurde bereits beschrieben, dass das Chunking beim Verstehen von Bedeutung ist. Wenn die Ausgangsrede logisch segmentiert sei, helfe dies den Dolmetscher*innen, die darauffolgende Segmentierung des Zieltextes helfe den Zuhörer*innen (vgl. Kalina 1998:117).

Nach der Strategie, die Hilfe von Kabinenpartner*innen in Anspruch zu nehmen, wird in den Interviews nicht gefragt und auch in den Beobachtungen wird gesehen, dass in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch nicht darauf eingegangen wird. Trotzdem sprechen zwei Studierende diese Strategie von sich aus an und erzählen, dass diese wegen der Covid-19-Pandemie nicht angewendet werden könne. Sie sind jedoch der Meinung, dass sie wichtig sei und deshalb auch gelehrt werden solle. Auch Gile (2009:203) ist der Ansicht, dass Studierenden der Wert von Kooperation in der Kabine erklärt werden solle, um Zuhörer*innen die bestmögliche Leistung bieten zu können.

4.2 Strategien der Zieltextproduktion

4.2.1 „[Z]u sehr (...) am Original“ – Ausgangstext-bestimmte Strategien

Eine weitere Kategorie ist die der Strategien der Zieltextproduktion, spezifisch jene der Ausgangstext-bestimmten Strategien. Wie bereits im ersten Kapitel genau beschrieben, zählen dazu syntaktische Transformationen, Transkodierungen und Veränderungen der Reihenfolge der Elemente bei Aufzählungen. Zu diesem Thema äußern sich die Interviewteilnehmer*innen entweder gar nicht oder nur sehr spärlich. Auch bei den Beobachtungen wird festgestellt, dass auf diese Untergruppe von Strategien nur einmal eingegangen wird. Dabei handelt es sich um eine Rede von Malala Yousafzai, die sie 2017 in einer Kirche in Atlanta, Georgia gehalten hat. Es wird im Nachhinein festgestellt und besprochen, dass es sich hierbei um eine „rhetorisch konstruierte Rede“ (B2) handelt, was bei einigen Studierenden an manchen Stellen Schwierigkeiten verursacht hat. Diese Schwierigkeiten resultierten daraus, dass die Rede offensichtlich genau geplant und ausformuliert war (B2).

S1 erklärt, dass er*sie in bestimmten Situationen häufig die **Reihenfolge der Elemente** verändert habe, „wenn jetzt zum Beispiel viele Aufzählungen hintereinander kommen, die jetzt nicht so etwas Kurzes sind, wie Länder zum Beispiel, wo man so schnell gleich mitmachen kann“ (S1:11). Auch S6 spricht die Wichtigkeit des Reorganisierens von Informationen bei seinen*ihrer Dolmetschungen an (vgl. S6:153).

S4 ist der Ansicht, dass Studierende in vielen Fällen in Versuchung geraten, eine Rede zu **transkodieren** und nicht nach dem Sinn zu dolmetschen. Er*sie wünscht sich deshalb, dass in Lehrveranstaltungen aktiv geübt werde, sich von der Satzstruktur der Originalrede etwas mehr zu lösen und drückt dies folgendermaßen aus:

Ich glaube, wenn man zum Beispiel (...) in Gefahr steht, von sich selbst heraus ALLES zu versuchen, wortwörtlich zu übersetzen oder jeden Satz für sich [...] zu dolmetschen, und sich dann die Dolmetschung vielleicht anhört, und auf das draufkommt, dass man das so macht, dann glaube ich schon, dass es gut ist, AKTIV zu üben / [...] Dass man auch aktiv erlernt, dass man sich ein bisschen wegbewegt von der Satzstruktur, wie der Redner sie verwendet, weil das dann natürlicher klingt in der Dolmetschung. (S4:52)

Transkodierungen fallen S4 besonders auf, weil er*sie bei Dolmetschungen häufig darauf zurückfalle, die Satzstruktur von Redner*innen zu übernehmen und „zu sehr (...) am Original“ (S4:54) zu bleiben. Dies passiere nicht nur bei Namen, Zahlen oder Aufzählungen, wo es in Ordnung wäre. Später beim Anhören der Aufnahme der eigenen Dolmetschung bemerke er*sie, „dass es im Deutschen gar nicht unbedingt gut so klingt und dass man die Sätze ganz anders aufteilt“ (S4:55). Gleichzeitig würde „es das Dolmetschen ERLEICHTERN“ (S4:56) und „natürlicher klingen“ (ibid.).

Es zeigt sich, dass über AT-bestimmte Strategien in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch nicht direkt gesprochen wird, zumindest nicht mit dem Namen der aufgestellten Gliederung im ersten Kapitel. Allerdings wird einmal eine Rede besprochen, bei der syntaktische Transformationen durchgeführt werden müssen, da die Rede rhetorisch konstruiert

und schriftlich ausformuliert sei. Dieser Aspekt führe an manchen Stellen zu Schwierigkeiten für Studierende, da sie Wörter häufig nicht direkt übernehmen können und die Satzstruktur im Zielttext verändert werden müsse. Im ersten Kapitel wurde bereits erklärt, dass syntaktische Transformationen manchmal auch eingesetzt werden müssen, wenn die Syntax der Sprache aus der und in die gedolmetscht werde, unterschiedlich sei (vgl. Kalina 1998:118). Daraus kann geschlossen werden, dass bei der untersuchten Lehrveranstaltung immer syntaktische Transformationen durchgeführt werden müssen, da Deutsch und Englisch andere Satzstrukturen aufweisen.

In den Interviews wird nach der Gruppe von AT-bestimmten Strategien nicht direkt gefragt, trotzdem äußern sich zwei Studierende dazu. Eine*r erzählt etwa, dass er*sie häufig die Reihenfolge bei Aufzählungen verändere. Ein*e andere*r Studierende*r denkt, dass das Reorganisieren von Informationen beim Dolmetschen einen wichtigen Aspekt darstelle. Mit dieser Strategie können Gedächtniskapazitäten eingespart werden (vgl. Gile 2009:206).

Auch auf die Transkodierung wird von einem*r Studierenden eingegangen. Er*sie ist der Meinung, dass das Risiko zu transkodieren und nicht nach Sinn zu dolmetschen für Studierende sehr hoch sei. Aus diesem Grund wünscht er*sie sich, dass dies in Lehrveranstaltungen aktiv geübt werde, damit Dolmetschungen natürlicher klingen. Diese Strategie solle nämlich eigentlich nur angewendet werden, wenn es sich etwa um Namen handle, die direkt übernommen werden können oder wenn der Wortschatz der Ausgangs- und Zielsprache ähnlich sei und daher mit der Transkodierung das Gedächtnis entlastet werden könne (vgl. Kalina 1998:118f., Gile 2009:208). Bei den Sprachen Deutsch und Englisch ist dies jedoch nicht der Fall.

4.2.2 „[B]ewusst kürzen“ – Zieltext-bestimmte Strategien

Bei den Zieltext-bestimmten Strategien wird sehr häufig der **Time lag** angesprochen, sowohl in den Interviews als auch während der Lehrveranstaltung. „Also das Time lag, das stimmt schon, das hat [die Lehrperson] mehrmals erwähnt“ (S3:69). Die Lehrperson erklärt dazu im Interview, dass die Abstandsentscheidungen von einer Vielzahl verschiedener Faktoren abhängen bzw. sich auch auf den weiteren Einsatz von Strategien auswirken:

Wenn ich mit einem sehr, sehr langen Time lag arbeite, dann werde ich nie antizipieren müssen. Dann werde ich vielleicht auch nicht viel chunken müssen. Genauso, wie wenn ich manchmal [...] mit einem sehr knappen Time lag arbeite und sehr schnell sprechen kann und dolmetschen kann, dann werde ich wahrscheinlich selten zusammenfassen müssen. (L:44-46)

S6 fällt während des Interviews auf, dass er*sie die Abstandsentscheidungen nicht den Strategien zugeordnet hätte, „weil es etwas ist, was es immer gibt, und man merkt, ob man zu nahe dran ist oder zu weit weg“ (S6:88). Er*sie gibt aber dennoch zu, dass diese Strategie „schon hilfreich“ (S6:91) sei.

In mehreren Fällen bemerken die Studierenden, dass sie den Time lag beim Simultan-

dolmetschen zu kurz halten. Beispielsweise erklärt S1, dass er*sie „manchmal halt länger warten“ (S1:43) solle, um zu sehen, „wie der Satz zu Ende geht oder so, weil sonst würde man halt wahrscheinlich oft in die falsche Richtung gehen, weil man nicht weiß, wie der Satz endet“ (ibid.). S5 äußert sich zu diesem Thema folgendermaßen:

Also beim Time lag, da habe ich selber gemerkt bei meinen Dolmetschungen, die ich mir angehört habe, dass meiner einfach zu kurz war zeitweise und deswegen die Dolmetschung, oder das war der Grund, den ich dahinter gesehen habe, meine Dolmetschung zu nahe am Ausgangstext war. (S5:67)

Der*die Studierende hat während des Semesters an diesem Problem gearbeitet und sich über die Rückmeldung der Lehrperson gefreut: „[D]a war ich dann schon froh, als ich die Bestätigung bekommen habe: ‚Ja, okay, arbeiten Sie daran, Sie werden sehen, das wird wahrscheinlich besser werden‘“ (S5:96).

Es stellt sich also heraus, dass an einem längeren oder kürzeren Time lag gearbeitet werden kann. Für S1 handelt es sich hierbei um eine Strategie, bei der er*sie „es gern gehabt hätte, dass mir jemand vielleicht nochmal genauer zeigt, wie das jetzt eigentlich funktioniert“ (S1:62). S3 ist der Meinung, dass beim Simultandolmetschen der Abstand auch selbst gut geübt werden könne:

Das zum Beispiel wäre so ein konkretes Beispiel, eine konkrete Übung, dass man sich einfach ZEIT lässt und nicht direkt loslegt, was meine Tendenz manchmal ist. Das stimmt, das ist auf jeden Fall SEHR wichtig. (S3:70)

In einem Fall ist die selbstaufgenommene Rede eines*r Studienkolleg*in sehr langsam. Dazu gibt die Lehrperson in der darauffolgenden Lehrveranstaltungseinheit Empfehlungen, wie man mit solchen Situationen am besten umgehen könne. Einerseits solle man „gleichmäßig langsam sprechen und nicht zwischendurch schnell und dann plötzlich wieder total langsam“ (B9). Andererseits wird der Hinweis gegeben, bei einem langen Time lag darauf zu vertrauen, dass man zuerst in Ruhe zuhöre und sich das Gesagte merke. Um einen langen Time lag und besonders langsame Präsentationen zu üben, können langsame Redner*innen im Internet gesucht werden. Des Weiteren gibt die Lehrperson den Tipp, dass es auf YouTube möglich sei, Videos langsamer zu stellen, um so einen langen Time lag speziell üben zu können (B9).

Auch S6 äußert sich zum spezifischen Üben eines langen Abstands zwischen dem Gesagten und dem Einsetzen der Dolmetschung bei langsamen Reden in folgender Weise:

Also SO ganz konkret zu sagen, wenn es die Schwierigkeit gibt, dass es zu langsam ist, dass der Time lag länger wird / (...) Ja, das zum Beispiel ist schon hilfreich. Das ist hilfreich, weil es eine Situation ist, die man nicht so oft hat (lachen). Und dann vorher zu wissen, wie wird das? Auf jeden Fall, das schon. (S6:91-92)

Die **Zusammenfassung** wird auch zu den ZT-bestimmten Strategien gezählt. Dazu erzählt die Lehrperson, dass es sich hierbei um eine Strategie handle, die im Normalfall bei Simultandolmetschungen nicht eingesetzt werden solle, Dolmetscher*innen aber trotzdem wissen müssen, wie sie angewendet werde:

Und ja, wie sehr man die dann in der PRAXIS einsetzt / Also ich fasse nur in Notfällen in der Kabine tatsächlich zusammen, aber ich muss es können, damit ich dann eben in einer furchtbaren Dolmetschsituation mit einem VIEL zu schnellen Redner das machen kann. (L:57)

S6 äußert sich zu diesem Thema in ähnlicher Weise und erklärt seinen*ihren Standpunkt folgendermaßen:

Ich glaube auch, wenn es zu schnell geht, man zusammenfassen können MUSS, weil es einfach nicht anders geht und weil es wichtiger ist, die wichtigen Punkte rüberzubringen, als jetzt EINEN Aspekt im Detail zu erklären und dann aber alles andere unter den Tisch fallen zu lassen. (S6:67)

Bei den Beobachtungen wird bemerkt, dass die Lehrperson den Ratschlag gibt, möglichst nahe an Sprecher*innen zu bleiben und zusammenzufassen, wenn es sich um besonders schnelle und kompakte Reden handle (B3). Außerdem sei es möglich, dass man während einer Dolmetschung eine wichtige Information verpasse, diese aber im Nachhinein verstehe und somit kurz zusammenfassen könne. Häufig sei das Warten auf neue Informationen gar nicht so lange, wie es sich für die Dolmetschenden anfühle (B5).

Bei den Interviews fällt auf, dass den Studierenden bewusst ist, dass es einen Unterschied zwischen absichtlichen **Auslassungen** oder **Kürzungen** und dem unbewussten Auslassen von nicht verstandenen oder gehörten Informationen gibt. S2 ist etwa der Ansicht, dass es „uns sowieso [passiert], dass wir Sachen auslassen müssen“ (S2:46). Außerdem merkt diese*r Studierende an, dass „[w]enn man sich dann Dolmetschungen von professionellen Dolmetschenden anhört, [...] man drauf[kommt], dass die auch verkürzen müssen“ (S2:36). Auch S4 äußert sich zu diesem Thema und gibt Folgendes zu verstehen:

Aber sonst glaube ich auf jeden Fall, dass man ein bisschen kürzen muss. Unabsichtlich auslassen nicht (lachen), aber absichtlich auslassen, wenn jemand zum Beispiel etwas wiederholt oder zum dritten Mal wiederholt, kann man sich ein bisschen (...) Zeit sparen, damit der Rest ein bisschen FLÜSSIGER ist. [...] [E]in bisschen kürzen, wenn man DETAILS als EHER unwichtig erachtet. (S4:49-51)

Er*sie verleiht seiner*ihrer Aussage nochmal Nachdruck und erklärt:

Kürzen, bewusst kürzen, wenn man KANN, glaube ich, hilft schon sehr. Wenn man SO TOLL ist, dass man alles eins-zu-eins dolmetschen kann, dann umso besser. Aber es ist besser, man lässt etwas BEWUSST weg oder kürzt etwas bewusst, was wiederholt wird, und verpasst dafür etwas anderes Wichtiges nicht. (S4:58-60)

S2 merkt zu diesem Thema einerseits an, dass „es dann oft vielleicht gleich keinen Sinn mehr macht, wenn man etwas auslässt“ (S1:12). Andererseits erkennt er*sie an, dass die Auslassung in manchen Fällen erforderlich sei, um weiter dolmetschen zu können: „Wenn man jetzt wirklich IMMER JEDES Wort in jedem Satz sagen wollen würde, dann würde man nie mehr hinten nachkommen. Also ich denke, das ist auf jeden Fall notwendig“ (S1:42).

Genauso erzählt S3, dass man sich beim Simultandolmetschen in bestimmten Situationen bewusst „in DEM Moment selbst quasi FÜR ein Weglassen“ (S3:78) entscheiden könne.

Außerdem treffe man diese Entscheidung „dann mehr oder weniger simultan [...], also spontan“ (S3:79). Diese „Entscheidung der Dolmetscherin“ empfindet er*sie als „superwichtig bei dichten Reden“ (S3:80). Er*sie sei sich jedoch häufig nicht sicher, was ausgelassen werden dürfe und welche Informationen auf jeden Fall in der Dolmetschung erhalten bleiben müssen (vgl. S3:54).

Ebenso äußert sich S5 zum Thema des Kürzens und Auslassens und ist der Ansicht, dass diese Strategien in manchen Fällen nötig seien und man sie deshalb auch im Zuge von Lehrveranstaltungen üben solle: „Kürzen ist ja auch so eine Notstrategie eben, aber ja, wenn es nicht anders geht, dann kann man sie verwenden, ja, warum sollte man sie dann auch nicht üben“ (S5:71).

Für S6 sei das Kürzen „definitiv die größte Schwachstelle“ (S6:106), weswegen er*sie diese Strategie noch mehr üben möchte:

Und da muss ich mich teilweise selbst bei der Nase nehmen und sagen, NEIN, ich muss da jetzt zurückschalten und ich muss da jetzt umdenken und stattdessen ein wenig zusammenfassen oder kürzen und einzelne Details, die jetzt nicht lebenswichtig sind, rauslassen. Und das fällt mir persönlich noch recht schwer. (S6:20-21)

Auch auf das **Paraphrasieren** wird von zwei Studierenden eingegangen. Dabei wird deutlich, dass diese Strategie von Studierenden nicht unbedingt als bewusste Strategie wahrgenommen, sondern häufig automatisch angewendet werde. Trotzdem werde sie als wichtig erachtet:

Ja, also ich glaube, dass manche Strategien einem nicht so als Strategien bewusst sind, aber man sie trotzdem verwendet. Ich glaube, es wird jeder, der zum Beispiel simultan dolmetschen will, paraphrasieren oder umschreiben, weil es einem nicht gleich einfällt. Das GEHT, glaube ich, gar nicht anders. (S6:63)

S6 führt weiter aus, dass allen beginnenden Dolmetschenden schnell klar werde, „DASS man halt den Inhalt rüberbringen will und dass es dann nicht so an den Worten oder an der Formulierung hängt“ (S6:65). Wenn also bemerkt werde, dass einem ein bestimmtes Wort nicht ein falle, „muss man versuchen, es zu umschreiben, wenn man dann weiß, was das Wort im Ausgangstext heißt“ (S5:13). S6 erklärt, dass das Paraphrasieren unbedingt notwendig sei beim Simultandolmetschen und jede*r diese Strategie anwenden werde, weil sonst die einzige andere Alternative sei, Informationen auszulassen:

Beim Paraphrasieren zum Beispiel, wenn man dann dasitzt und merkt, man kann es so, wie es gekommen ist, nicht sagen, dann wird man IRGENDWANN darauf zurückgreifen, dass man [...] entweder das ganz wegfallen lässt, was natürlich nicht ideal wäre, oder dass man es anders sagt, damit man weitermachen kann. (S6:72)

Auch bei der Beobachtung stellt sich heraus, dass die Lehrperson den Studierenden in der fünften Einheit verständlich macht, dass die Schlüsselterminologie im Zuge der Vorbereitung zwar einen essentiellen Bestandteil darstelle, es jedoch auch wichtig sei, den Sinn zu verstehen. Mit dem entsprechenden Verständnis könne ein Fachterminus in der Not auch mit einfacheren Worten umschrieben werden (B5).

Eine weitere ZT-bestimmte Strategie ist das **Notieren von Zahlen oder Namen**. Ein*e Studierende*r drückt im Interview aus, dass er*sie sich gerne Notizen von Zahlen während der Simultandolmetschung mache. Dies habe den Grund, weil ihm*ihr aufgefallen sei, dass er*sie Zahlen häufig verdreht habe, „deshalb habe ich dann begonnen, das aufzuschreiben“ (S5:74). Er*sie erklärt außerdem die Schwierigkeit, dass die Einer- und Zehnerzahlen auf Deutsch und Englisch genau andersrum gesprochen werden:

Also was ich gerne gemacht habe zum Beispiel jetzt, ist, wenn ZAHLEN kommen, gerade weil das im Englischen und im Deutschen ja immer UMgekehrt ist, dass ich mir das aufschreibe, auch in der Kabine oder dann zu Hause. Einfach, dass sich mein Kopf dann leichter tut, die Zahlen in der Sprache auszusprechen. (S5:73)

In der neunten Lehrveranstaltungseinheit wird darauf eingegangen, wie man sich verhalten könne, wenn plötzlich viele Namen genannt werden. Einerseits sei es möglich, nur die Nachnamen wiederzugeben. Wenn es sich um eine Präsentation mit Folien handle, auf der die Namen abgebildet seien, sei es andererseits auch möglich, darauf zu verweisen, also die Strategie des **Verweises auf eine andere Informationsquelle** anzuwenden. Mit kurzen Worten wie „die, die Sie hier sehen“ (B9), könne auf die Namen hingewiesen werden. Außerdem sei es auch möglich, die Namen komplett wegzulassen und sich stattdessen auf die zusätzlichen Informationen zu konzentrieren, damit diese nicht verloren gehen. Im letzten Fall werde davon ausgegangen, dass die Zuhörer*innen die Namen selbstständig von den Folien lesen (B9).

Eine weitere mögliche ZT-bestimmte Strategie ist, dass das **Publikum über ein Problem informiert** wird, wenn wichtige Informationen verpasst wurden. Es wird beobachtet, dass die Lehrperson erklärt, dass dies mit Worten wie „der*die Dolmetscher*in entschuldigt sich, ich habe ... nicht mitbekommen und dolmetsche jetzt den Rest“ (B5) gemacht werden könne. Mit dieser Reparaturstrategie sei es möglich, dass die Zuhörer*innen erfahren, dass ein Problem vorliege und sie im Anschluss der Präsentation bei den Redner*innen nachfragen können (B5).

Es kann zusammengefasst werden, dass der Time lag in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch mehrmals angesprochen und deshalb bei den Interviews auch speziell nach dieser Strategie gefragt wird. Die Lehrperson betont im Interview, dass sich der Einsatz des Time lags auf die Nutzung anderer Strategien bei der weiteren Dolmetschung auswirke. Für zwei Studierende handelt es sich beim Time lag um eine besonders wichtige Strategie. Zwei andere Studierende erzählen, dass sie bei eigenen Simultandolmetschungen bemerken, dass sie den Time lag häufig zu kurz halten. Darauf, dass manchmal ein längerer Time lag bewusst gehalten werden solle, etwa bei sehr langsamen Reden, wird in der Lehrveranstaltung eingegangen. Es wird beobachtet, dass dazu auch Empfehlungen gegeben werden, wie dies geübt werden könne, etwa mit langsamen Redner*innen oder mithilfe der Funktion, dass Videos auf YouTube langsamer gestellt werden. Im ersten Kapitel wurde bereits die Ansicht von Gile (2009:205) beschrieben, dass die Regulation des Abstandes zwischen dem Hören des Ausgangstextes und dem Wiedergeben des Zieltextes mit Übung verbessert werden könne.

Nach dem Kürzen wird in den Interviews auch direkt gefragt. Dazu denkt ein*e Studierende*r, dass man nicht immer alles sagen könne und diese Strategie daher notwendig sei. Zwei

andere Studierende finden es jedoch schwierig zu entscheiden, welche Details weggelassen werden dürfen und was gekürzt werden dürfe. Gile (2009:210) gibt etwa zu bedenken, dass manche Simultandolmetscher*innen der Ansicht seien, dass von ihnen nicht entschieden werden könne, welche Informationen unwichtiger seien. Ein*e Studierende*r spricht an, dass es Dolmetscher*innen sowieso passiere, dass Informationen unabsichtlich ausgelassen werden. Zwei andere betonen jedoch, dass bewusst etwas ausgelassen oder gekürzt werden dürfe, wenn diese Informationen zuvor schon mehrmals wiedergegeben wurden. Daher denkt ein*e Studierende*r, dass diese Strategie auch aktiv geübt werden könne, um sie im Notfall anwenden zu können.

In der Lehrveranstaltung erklärt die Lehrperson, dass die Zusammenfassung bei schnellen und kompakten Reden eingesetzt werden könne bzw. müsse. Im Interview sagt er*sie zu diesem Thema, dass man daher auch wissen solle, wie gut zusammengefasst werde. Dieser Ansicht ist auch ein*e andere*r Studierende*r. Die Lehrperson betont jedoch, dass beim Simultandolmetschen nur in Notfällen zusammengefasst werden solle.

Zum Thema Paraphrasieren erklärt ein*e Studierende*r, dass er*sie diese Strategie nicht bewusst als Strategie wahrgenommen habe. Jede*r paraphrasiere bei Simultandolmetschungen, weil der Inhalt wiedergegeben werden wolle und nicht einzelne Wörter oder Formulierungen. In der Literatur wird darauf eingegangen, dass Studierenden gelehrt werden müsse, dass der Zieltext immer auf der Basis von Bedeutung produziert werden solle (vgl. Gile 2009:165). Es wird beobachtet, dass in der Lehrveranstaltung darauf eingegangen wird, dass Schlüsselterminologie zwar wichtig sei, aber wenn der Sinn verstanden werde, im Notfall Wörter oder Konzepte umschrieben werden können. Laut Gile (2009:207) könne diese Taktik effizient sein.

Von einem*r Studierenden wird auf das Notieren von Zahlen oder Namen in der Kabine eingegangen. Er*sie erklärt, dass diese Strategie für ihn*sie hilfreich sei, weil er*sie Zahlen häufig verdrehe. Als präventive Taktik sei dies eine gute Möglichkeit, das Risiko zu verringern, diese Zahlen zu vergessen. Außerdem gebe es Dolmetscher*innen eine gewisse Sicherheit (vgl. Gile 2009:204).

In der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wird auch besprochen, wie damit umgegangen werden könne, wenn plötzlich viele Namen auf einmal genannt werden. Es könne etwa auf Folien hingewiesen werden, falls diese verfügbar sind und die Namen abbilden. Diese Strategie sei praktisch, da wenige Informationen verloren gehen und wenig Zeit und Verarbeitungskapazität dafür benötigt werde (vgl. Gile 2009:209). Laut Lehrperson können in diesen Situationen auch nur die Nachnamen wiedergegeben werden.

Wenn ein Problem auftritt, mit dem gar nicht umgegangen werden kann, könne das Publikum laut Lehrperson auch darüber informiert werden. Dabei handle es sich um eine Reparaturstrategie, die nur im Notfall eingesetzt werden solle. Gile (2009:209) ist der Ansicht, dass diese Strategie selten angewendet werde, da sie viel Zeit und Verarbeitungskapazitäten benötige und Dolmetscher*innen außerdem wenig überzeugend wirken lasse.

4.3 „[D]ie Koordination“ – Globale Strategien und Automatismen

Wie bereits im ersten Kapitel beschrieben, beziehen sich globale Strategien auf alle Operationen beim Simultandolmetschen und kommen sowohl bei Verstehens- als auch bei Produktionsprozessen zur Anwendung. Sie können automatisiert werden, um das Gedächtnis zu entlasten. Da hier besonders das Monitoring aller Abläufe von Bedeutung ist, kann nicht immer klar von den anderen Strategien unterschieden werden, die in den vorherigen Kapiteln bereits analysiert wurden. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel nur spezifisch auf die zeitgleichen Prozesse und die Koordination dieser eingegangen.

In den Interviews wird nicht direkt nach globalen Strategien und Automatismen gefragt. Bei den insgesamt sieben Interviews wird festgestellt, dass trotzdem von zwei Teilnehmer*innen auf diese Gruppe von Strategien eingegangen wird: von der Lehrperson und von S3. Die Lehrperson geht auf „die Koordination dieser verschiedenen Aufgaben“ (L:106) beim Simultandolmetschen ein. Dabei erklärt er*sie, dass in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch die zuvor in Simultandolmetschen I Englisch erlernten Strategien optimiert werden, damit besser mit den gleichzeitig ablaufenden Prozessen umgegangen werden könne:

Ich würde sagen, es geht darum, wirklich so die Sachen, die man in Simultan I meistens zum ersten Mal wirklich erst kennengelernt hat, diese Strategien zu verfestigen, beziehungsweise zu wirklichen Strategien WERDEN LASSEN (lachen). (L:105)

Für S3 sei es manchmal eine Herausforderung, „diese ganzen Dinge zusammenzubringen“ (S3:9). Damit meint er*sie „auf der einen Seite natürlich das RICHTIGE Zuhören, das zeitgleiche Analysieren, und dann eben der Output, der kontrolliert werden muss, der aber auch teilweise zusammengefasst werden muss“ (S3:8) und spricht somit das Monitoring und die Koordination aller Abläufe an. Außerdem erklärt er*sie, dass ihm*ihr diese Koordination vor allem beim Simultandolmetschen aus der C-Sprache Schwierigkeiten bereite. Aus der B-Sprache oder in die B-Sprache tue er*sie sich leichter.

S3 erklärt auch, dass er*sie gelegentlich in Stresssituationen während der Dolmetschung einmal kurz tief durchatme, um nicht „in ein Hamsterrad“ (S3:83) zu kommen. Somit könne er*sie sich selbst und die Stimme beruhigen, damit danach das Verstehen und die Textproduktion wieder ruhiger ablaufen können (vgl. S3:82), auch auf die Gefahr hin, dass dabei ein paar Informationen verloren gehen:

Dann ist es quasi besser, da ein paar wichtige Ideen vielleicht tatsächlich zu verringern, tatsächlich zu verlieren, aber dann wieder so für sich eine Ruhe reinzubringen und dann auch wieder konzentrierter zu sein. (S3:84)

Es kann daraus erkannt werden, dass der Lehrperson wichtig ist, dass die Studierenden die bereits erlernten Prozesse und Strategien in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch festigen und automatisieren. So könne die Koordination der gleichzeitig ablaufenden Prozesse, also das Monitoring, verbessert werden. Ein*e Studierende*r erzählt im Interview, dass es für ihn*sie schwierig sei, dem Ausgangstext zuzuhören, diesen gleichzeitig zu analysieren und danach den Zieltext wiederzugeben, der wiederum auch kontrolliert werden müsse. Er*sie

bemerkt, dass wenn ruhiger an die Sache herangegangen werde, die Prozesse des Verstehens und der Textproduktion auch viel ruhiger und konzentrierter ablaufen. Da diese Gruppe von Strategien für alle Abläufe während des Simultandolmetschens wichtig sei und automatisiert werden könne, sei es von Bedeutung, diese auch tatsächlich zu üben, um in der Folge Kapazitäten einsparen zu können (vgl. Kalina 1998:120f.).

4.4 „MEISTE Zeit live mitgemacht“ – Aufbau der Lehrveranstaltung

Es wird beobachtet, dass die Lehrveranstaltung in den meisten Fällen live über die Plattform Zoom stattfindet. Den Studierenden wird freigestellt, ob sie synchron direkt über Zoom am Unterricht teilnehmen oder ob sie sich später asynchron in ihrer freien Zeit die Aufnahme der Einheit anhören und die Reden selbstständig dolmetschen. Nur in der ersten und zweiten Lehrveranstaltungseinheit müssen alle Studierenden synchron teilnehmen. Die sechste, siebente und achte Einheit findet nur asynchron statt. Im ersten Fall wegen Internetproblemen der Lehrperson, in den anderen beiden Fällen wegen Krankheit der Lehrperson. Bei der zehnten Einheit treffen sich die Studierenden zuerst auf Zoom. Wegen der geringen Anzahl an Studierenden, die synchron teilnehmen wollen, wird jedoch entschieden, dass jede*r die Aufnahme selbst dolmetscht und im Anschluss auf Moodle hochlädt (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12).

Die Studierenden sind sich grundsätzlich einig, dass die synchrone live-Teilnahme besser sei: „Ich glaube schon, dass live [...] eine bessere Übung gewesen wäre“ (S4:37; vgl. auch S1:30, S2:28, S3:96, S6:48). Sie seien aber auch glücklich, „dass es die Möglichkeit gab, nicht teilnehmen zu MÜSSEN, sondern das auch zuhause, also alleine machen zu können“ (S1:32).

Ich fand es EIGENTLICH gut, vor allem halt, weil für mich war es so, ich habe halt Konsektiv UND Simultan letztes Semester gehabt und die waren ja direkt hintereinander und ich war [...] nach Konsektiv oft schon so MÜDE im Kopf, dass ich froh war, dass ich dann nicht immer live teilnehmen musste. (S1:29)

Auch S4 empfindet „drei Stunden hintereinander ein bisschen zu viel für die Konzentration“ (S4:38). Aus diesem Grund ist S3 ebenfalls froh, dass „man es sich so ein bisschen selbst hinrichten [konnte], wie es gerade passt, wie es sich ausgeht“ (S3:36). S6 ist auch der Meinung, dass es „natürlich sehr praktisch war, dass das gegangen ist“ (S6:48). Wenn er*sie synchron am Unterricht teilnimmt, empfindet er*sie „es eben sehr angenehm [...], DIREKT das auch besprechen zu können, die Schwierigkeiten besprechen zu können und direkt Feedback zu bekommen“ (ibid.).

S2 erklärt, dass er*sie „öfter nicht dabei als dabei [war], (lachen) weil es (...) oft irgendwie vom Zeitplan her [...] leichter war, das irgendwann am Wochenende nachzuholen“ (S2:26). Der*die Studierende drückt jedoch auch aus, dass er*sie rückblickend betrachtet lieber öfter synchron teilgenommen hätte: „Also ich hätte mir im Nachhinein für MICH gewünscht, ich wäre öfter hingegangen“ (S2:28). Er*sie bestätigt aber auch, dass dies „nicht die Schuld [des*der] Lehrenden“ (S2:29) gewesen sei, „aber einfach das Prinzip, dass man nicht hingehen

muss, verleitet halt dazu, nicht hinzugehen (lachen)“ (ibid.). Genauso äußert sich S3, dass man „in Versuchung gerät, dann eben nicht teilzunehmen“ (S3:41), wenn die Möglichkeit gegeben sei, die Lehrveranstaltungseinheit später nachzuholen und man sich aus diesem Grund „immer wieder am Riemen reißen“ (S3:42) müsse. Er*sie habe versucht, „bei den Lehrveranstaltungen live dabei zu sein, manchmal ist es sich dann halt nicht ausgegangen“ (S3:40), weswegen er*sie auf das gesamte Semester gesehen „halb-halb“ (ibid.) dabei war. S4 hat „MEISTENS asynchron teilgenommen“ (S4:36), „ein PAAR MAL“ (S4:39) aber live, was er*sie besser findet, „weil man mehr unter Druck steht, glaube ich, oder mehr auch das Publikum wahrnimmt und ein bisschen eine ECHTERE Situation hat“ (ibid.). S5 war ebenso „nur zwei- oder dreimal live dabei“ (S5:7). Er*sie gibt außerdem zu, dass ihm*ihr häufig die Motivation gefehlt habe, synchron an der Lehrveranstaltung teilzunehmen:

Ich glaube, ein- oder zweimal ging es sich auch zeitlich nicht aus, aber zum Großteil war es die Motivation, die einfach gefehlt hat. Und wo dann die Motivation eben die Deadline war, dass ich es abgeben muss, weil nächste Woche die nächste Dolmetschung kommt. (S5:45)

Auch S1 hat „Simultan sehr oft eben dann asynchron gemacht“ (S1:80). Einzig S6 hat „eigentlich die MEISTE Zeit live mitgemacht“ (S6:46) und nur „manchmal, wenn es sich nicht ausgegangen ist, das nachher gemacht“ (S6:47).

Bei manchen Einheiten wird vor dem Dolmetschen kurz in der Gruppe besprochen, um welches Thema oder welche*n Sprecher*in es sich handelt. Dabei werden teilweise auch Namen oder wichtige Termini genannt, die in einer Rede vorkommen oder der Kontext kurz besprochen (B2, B3, B11). Die Lehrperson erzählt im Interview vom „gemeinsame[n] Brainstorming“ (L:68), das im darauffolgenden Semester noch stärker betrieben werde, um am Beginn der Stunde die Themen anzusprechen (vgl. L:68).

Die Funktion der Breakout-Rooms auf Zoom wird fast jede Lehrveranstaltungseinheit genutzt. Dabei werden Studierende entweder alleine oder zu zweit in diese virtuellen Räume geschickt, um dort ungestört dolmetschen zu können. Die Lehrperson kann währenddessen zwischen den einzelnen Breakout-Rooms hin und her wechseln und in jeder Einheit ein paar Studierenden beim Dolmetschen zuhören. Nach den Dolmetschungen der entsprechenden Reden gibt es jeweils eine allgemeine Nachbesprechung und Feedback an einzelne Studierende (B1, B2, B3, B4, B5, B9, B11, B12). Darauf wird in einem späteren Subkapitel der Kategorie „Feedback und Nachbesprechungen“ noch detailliert eingegangen.

Wenn Studierende zu zweit eingeteilt werden, wird versucht, dass jeweils ein*e Englisch B-Sprachler*in mit einem*r Englisch C-Sprachler*in zusammen ist, damit diese sich gegenseitig Feedback geben können (B5, B9, B11). „Immer wieder hat man in Breakout-Rooms mit irgendjemandem GEDOLMETSCHT, um sich dann Feedback zu geben“ (S6:175). S5 erklärt, dass er*sie selten andere Mitstudierende dolmetschen gehört habe, „weil da einfach jeder für sich selbst in den Breakout-Rooms“ die Reden geübt habe. Auch S2 äußert sich diesbezüglich, dass er*sie „gar nicht so viel Kontakt zu manchen Kolleg*innen“ (S2:78) gehabt habe.

Egal ob Studierende synchron oder asynchron an der Lehrveranstaltung teilnehmen, müssen sie ihre Dolmetschungen aufnehmen und auf Moodle in Abgabeordner hochladen (vgl. S3:38). Somit sei auch sichergestellt, dass alle zumindest einmal in der Woche simultan dolmetschen. „Ja, also wir mussten ja jede Woche eine Aufnahme hochladen, ob wir jetzt synchron dabei waren oder asynchron das gemacht haben. Also man MUSSTE jede Woche üben“ (S2:61). Trotzdem merkt S2 auch an, dass es sich um „eine Lehrveranstaltung mit VIELEN Teilnehmer*innen“ (S2:94) handle, weswegen zwar jede Woche gedolmetscht werde, aber nicht immer alle persönliches Feedback erhalten können. Im Großen und Ganzen sind sich S2, S3, S4 und S5 jedoch einig, dass es genügend Möglichkeiten gebe, um in der Lehrveranstaltung und auch außerhalb dieser üben zu können. S3 hat das Gefühl, dass ihm*ihr „immer wieder die Möglichkeit gegeben wurde“ (S3:103, vgl. auch S3:104). „Weil ja, es gab jede Woche zwei bis drei Reden, die man dolmetschen konnte. Also ich fand, es gab genug [...], was man selbst üben konnte“ (S4:78-79). Außerdem wurde „ja auch zusätzliches Übungsmaterial“ (S2:62) auf Moodle angeboten. Auch S5 äußert sich positiv zu den zusätzlichen Videos und Reden: „Also zum Beispiel [die Lehrperson] hat auch immer wieder Material zur Verfügung gestellt, das wir jetzt NICHT dolmetschen MUSSTEN, sondern auch einfach zum Üben hatten“ (S5:89). Dabei handle es sich etwa um Paralleltext-Reden, von denen „man sich da auch etwas raussuchen konnte und recherchieren kann zum Thema“ (S5:52).

Die Lehrperson stützt sich beim Planen der Lehrveranstaltung einerseits auf vorhandene Theorie zum Thema, andererseits auf seine*ihre „eigene Erfahrung“ (L:10):

[I]ch würde lügen, wenn ich sagen würde, es ist von A bis Z theoretisch durchgeplant, aber ich versuche hier eben so den Unterbau zu haben und auf dem immer auch ein bisschen flexibel auf die Bedürfnisse der Gruppe zu reagieren. (L:12)

Er*sie nennt Literatur unter anderem von „zum Beispiel Robin Setton und eben ja, Literatur zur Lehre vom Simultandolmetschen oder Dolmetschen allgemein“ (L:10) sowie auch „die funktionale Translationstypologie von Christiane Nord [...], beziehungsweise auch in ihrer Weiterentwicklung von Mira Kadrić“ (L:11). Außerdem versuche er*sie, immer „aktuelle Forschungsergebnisse“ (L:121), etwa zum „nicht-muttersprachliche[n] Englisch“ (L:123) in den „Unterricht einfließen zu lassen“ (ibid.).

Es ist wahrscheinlich nicht immer direkt SICHTBAR, weil ich nicht immer sage: 'Okay, das ist von dieser Forschung und so weiter.' Aber das sind dann diese Sachen, auf die ich auch in meiner Lehre achte. Wenn ich dann weiß, okay, Intonation ist Leuten wichtig, dieses oder jenes ist Leuten wichtig, dann sind das Sachen, auf die ich auch achte im Feedback und in der Bewertung. (L:124-125)

Des Weiteren beschreibt er*sie, dass die Lehrveranstaltung und der Aufbau dieser dauernd weiterentwickelt werden: „Ich glaube, die ist noch kein Semester wirklich gleich gewesen, sondern mir fällt immer irgendetwas ein, es kommt etwas Neues dazu, was Altes fällt weg“ (L:127). Die Lehrperson müsse auch immer den Unterricht daran anpassen, wie viele Studierende in einem Semester Englisch als B- oder C-Sprache haben, damit „zumindest irgendwas zu dolmetschen ist für die Leute in der Stunde, auch wenn sie Englisch als C-Sprache haben“ (L:7).

Umgekehrt achte er*sie aber auch darauf, „dass die B-Sprachler*innen genug ins Englische arbeiten können, aber dass sie idealerweise auch nicht nur ins Englische arbeiten“ (ibid.).

Des Weiteren sei es der Lehrperson wichtig, dass die Studierenden in der Übung Simultandolmetschen II Englisch eine Dolmetschkompetenz erwerben und lernen, „mit Texten verschiedenen Schwierigkeitsgrades umzugehen“ (L:113). Außerdem empfiehlt er*sie den Studierenden, die Lehrveranstaltung mehrmals zu absolvieren, um mehr üben zu können und diese als Vorbereitung auf die Modulprüfung zu nutzen (vgl. L:117). Auch S2 ist der Meinung, dass „man dort genau die Fertigkeiten übt, die man bei der Modulprüfung können muss“ (S2:92).

Bezüglich des Schwierigkeitsgrades der Reden lässt sich in den Interviews erkennen, dass dieser größtenteils passend gewählt ist und nur einzelne als schwieriger empfunden werden.

Ich kann mich da noch an drei, zwei Reden erinnern, wo es zwar SCHWIERIGER, also deutlich schwieriger war, [...] aber wo ich trotzdem das Gefühl hatte, es geht. (...) Also nicht großartig, da gibt es noch sehr viel Nachholbedarf meinerseits, dass ich mich einfach noch mehr einlese und Glossar, Fachtermini und so weiter ausarbeite. (S3:144)

S4 ist ähnlicher Meinung bezüglich der Schwierigkeit der Reden:

Zwei Reden, die fand ich sehr schwierig, ansonsten fand ich es gut. Also manche ein bisschen LEICHTER, manche ein bisschen SCHWIERIGER, aber so, dass ich das Gefühl hatte, ich bin zumindest halbwegs mitgekommen. (S4:110-111)

Von den schwierigeren Reden spricht S4 zwei spezifisch an, an die er*sie sich noch erinnert. Einerseits handelt es sich um eine Rede von Unni Karunakara (vgl. S4:108), die zum Wiener Nobelpreisträger*innenseminar 2010 gehalten wurde (B3), andererseits um einen Vortrag von Caroline Criado Perez über den Gender Data Gap (B12):

Und auch das Video von ihr, das war, glaube ich, eine YouTube-Rede oder irgendeine aufgenommene Rede von einer Britin in Amerika oder so, die hat einfach sehr, sehr schnell auch geredet, das war eher gegen Ende. (S4:109)

Auch S5 erinnert sich an diese beiden Reden. Erstere findet er*sie „auch nicht leicht, aber es ging noch halbwegs mitzukommen“ (S5:124). Die zweite habe er*sie „noch schlimmer“ (S5:123) in Erinnerung:

[I]ch glaube, das war eine der letzten Reden, wenn nicht sogar in der letzten Lehrveranstaltung, wo wir etwas abgeben mussten. Da war eine Rede dabei, die war ziemlich heftig. Vielleicht ist das dann natürlich auch die Steigerung, dass man am Ende des Semesters die schwierigeren Reden (lachen) dolmetschen sollte. Aber ich kann mich erinnern, dass ich die ZIEMLICH schwierig gefunden habe und da ziemliche Probleme hatte. (S5:119)

S6 weiß nicht mehr genau, welcher Reden er*sie besonders schwierig wahrgenommen habe und kann sich nur noch an Folgendes erinnern: „Ich glaube, eine so eine Rede mit jemandem, der so schnell geredet hat, hatten wir auch dabei, aber (...) ich weiß es nicht mehr“ (S6:105). Grundsätzlich waren die Reden für S6 „nie ein großes Problem“ (S6:140) und es sei „IMMER eigentlich gut gegangen“ (S6:141). Nur „einzelne spezifischere Themen“ (S6:146) habe er*sie

schwieriger in Erinnerung.

S2 ist es mit den Reden im Laufe des Semesters „sehr wechselhaft“ (S2:83) ergangen. „Also ich habe manche Reden SUPERLEICHT gefunden und gut zu dolmetschen und andere wieder SEHR, sehr schwierig, wo ich das Gefühl hatte, es geht GAR nicht“ (S2:82). S3 erklärt, er*sie habe „kein einziges Mal zum Beispiel eine Rede abgebrochen, weil ich das Gefühl hatte, ich komme GAR nicht mehr mit und es geht sich gar nicht aus“ (S3:145). Außerdem habe er*sie während der Dolmetschungen „nie das Gefühl, VÖLLIG zu schwimmen und den Boden unter den Füßen zu verlieren“ (S3:146).

S1 sieht die Umstellung von Simultandolmetschen I Englisch auf Simultandolmetschen II Englisch als eine Herausforderung. Im ersten Kurs seien die Reden „meistens nicht SO schwierig“ (S1:84) und haben „wirklich nur so fünf Minuten vielleicht und höchstens zehn“ (ibid.) gedauert. Er*sie gewöhnt sich jedoch relativ schnell an den höheren Schwierigkeitsgrad:

Also in der ERSTEN Einheit war ich so: ‚Oh, Gott.‘ (lachen) Aber dann, vor allem im Laufe des Semesters mit den Reden von den Studierenden, mit dem Vorbereitungsmaterial, BIS auf ein paar Ausnahmen, fand ich es in Ordnung, ja. (S1:85)

Während des Semesters müssen die Studierenden einen Vortrag über eines der Hauptthemen halten, den die anderen dann dolmetschen. Dieser kann alleine oder in der Gruppe vorgetragen werden und entweder live über Zoom gehalten oder als Video- oder Sprachaufnahme hochgeladen werden (B1). Die Lehrperson findet es schön, dass er*sie meist eine große Gruppengröße habe, da er*sie so „wirklich eine Vielzahl, [...] wirklich GANZ viele verschiedene [Reden] krieg[t], ohne dass irgendwie jeder drei Vorträge halten muss oder sowas“ (L:91). Ein*e Studierende*r äußert sich auch zu den Präsentationen und sieht es positiv, „wenn man zum Beispiel [...] die Studierenden Reden vorbereiten lässt. Dass die sozusagen natürlich auch einen Großteil der Arbeit machen“ (S3:158). Er*sie ist nämlich der Ansicht, dass man sich so vor der eigenen Präsentation mit bestimmten Themen befassen müsse, genauso wie auch vor den Präsentationen der Kolleg*innen.

Ich glaube, so für MICH die perfekte Veranstaltung wäre eine, wo man tatsächlich auch, das wurde jetzt gemacht bei Simultandolmetschen II Englisch, / Dass man selbst Reden vorbereitet, dass man einfach sich mit gewissen Themen befasst, die vertiefen kann, indem man einerseits die Rede vorbereitet, und dann natürlich andererseits sich für eine Dolmetschung vorbereitet. (S3:29)

Außerdem müssen die Studierenden „zweimal [...] im Semester eine Reflexion schreiben“ (S2:30) über eine eigene Dolmetschung. Diese zusätzliche Aufgabe wird in der fünften und neunten Einheit aufgegeben. Studierende können sich dabei eine aufgenommene Dolmetschung des Semesters aussuchen, die sie analysieren möchten (B5, B9). „Das fand ich auch recht sinnvoll, das hat allerdings dann auch natürlich mehr Zeit in Anspruch genommen als das normale wöchentliche Dolmetschen sozusagen“ (S2:30). Auch S4 findet die Selbstanalysen „eigentlich schon gut“ (S4:44), würde sie jedoch nicht bei jeder Dolmetschung „SO DATAILLIERT machen, also so detailliert jeden von diesen Unterpunkten anschauen, genau“ (ibid.). Auch S5 äußert sich zum zeitlichen Aufwand der Selbstreflexionen: „Das hat [...] schon gedauert, also

man musste schon zwei oder drei Stunden einrechnen, für ein Feedback, für eine Analyse, wenn man es genau macht. Aber das GING, dadurch, dass es nur zwei waren“ (S5:54). Ebenso betrachtet es S6 als einen Vorteil, sich selbst Feedback auf Dolmetschungen zu geben: „Ich finde, das hat schon sehr dabei geholfen, da dann auch SELBER drauf zu kommen, was vielleicht Schwächen sind und daran besser zu arbeiten“ (S6:11). Er*sie empfindet den Zeitaufwand dafür „VÖLLIG okay“ (S6:57) und erklärt, dass die Selbstanalysen „auf Basis eines konkreten Fragebogens“ (S6:10) erfolgen, sodass klar sei, „worauf man hören muss und [...] nach welchen FEHLERN oder nach welchen PROBLEMEN man sucht“ (ibid.).

Die Ergebnisse zum Aufbau der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch können folgendermaßen zusammengefasst werden: Die Übung findet online über die Plattform Zoom statt. Generell können die Studierenden frei entscheiden, ob sie daran synchron teilnehmen oder diese im Nachhinein mithilfe der Aufnahme der Einheit selbst asynchron nachholen. Lediglich bei den ersten zwei Einheiten müssen alle synchron teilnehmen, die Einheiten 6, 7 und 8 finden für alle asynchron statt. Vier der sechs Studierenden äußern sich genauer zu diesem Thema und seien froh, dass es die Wahl gebe, synchron oder asynchron am Unterricht teilzunehmen. Zwei dieser Studierenden merken jedoch an, dass diese Wahlmöglichkeit dazu verleite, den Kurs nicht synchron zu besuchen. Vier der interviewten Studierenden seien häufiger nicht dabei. Eine*r von diesen Studierenden merkt dazu an, dass ihm*ihr oft die Motivation gefehlt habe. Ein*e Studierende*r nimmt etwa an der Hälfte der Lehrveranstaltungen synchron teil, ein*e andere*r ist die meiste Zeit synchron dabei.

In den synchron stattfindenden Einheiten werden die Studierenden zum Dolmetschen alleine oder zu zweit in Breakout-Rooms geschickt. In jedem Fall müssen sie ihre Simultandolmetschungen aufnehmen und auf Moodle hochladen. Im Laufe des Semesters halten alle Studierenden einen Vortrag, entweder alleine oder in einer Kleingruppe, den die anderen dolmetschen müssen. Dies stimmt mit den Informationen auf U:Find überein, dass Reden von Kolleg*innen gedolmetscht werden und auch, dass die eigenen Dolmetschungen aufgenommen und später bewertet werden. Ein*e Studierende*r findet das Halten von Vorträgen eine gute Idee, weil man sich so mit bestimmten Themen befassen könne bzw. müsse. Die Studierenden dolmetschen also eine Vielzahl an unterschiedlichen Reden zu unterschiedlichen Themen, so wie das von Kautz (2000:353f.) empfohlen wird. Zweimal im Semester müssen die Studierenden eine Selbstreflexion anhand eines Fragebogens über eine eigene Dolmetschung machen, so wie dies auch auf U:Find angekündigt wurde. Das Aufnehmen, Anhören und Analysieren der eigenen Dolmetschungen stellt für Heine (2000:224) einen bedeutenden Aspekt dar, um sich verbessern zu können. Die Hälfte der interviewten Studierenden, also drei, empfindet dies als sinnvoll, jedoch zeitlich sehr aufwendig. Sie seien froh, dass sie die Selbstreflexion nicht häufiger im Semester machen müssen. Ein*e Studierende*r denkt, dass der Zeitaufwand dafür in Ordnung sei.

Die Lehrperson erzählt im Interview, dass er*sie Theorie und aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema als Unterbau für die Planung der Übung nutze. Dieser Aspekt sei laut Kautz (2000:139f.) und Kalina (2000:171) wichtig, um Handlungen begründen zu können. Der

genaue Aufbau werde aber jedes Semester verändert und angepasst, um flexibel auf die Gruppe reagieren zu können. Außerdem sei der Lehrperson wichtig, dass Studierende eine Dolmetschkompetenz erwerben, so wie dies auch für Kautz (2000:348) und Kalina (2000:167) von Bedeutung ist. Der*die Lehrende empfiehlt deshalb auch, den Kurs zur Übung mehrmals zu absolvieren.

Bezüglich der Schwierigkeit der Reden empfinden vier Studierende, dass zwei oder drei davon schwieriger waren. Ein*e Studierende*r kann sich nicht mehr genau an die Reden erinnern, hat die Schwierigkeit jedoch als angemessen in Erinnerung. Einem*r anderen geht es mit den Reden, die im Semester geübt werden, wechselhaft. Somit kann daraus geschlossen werden, dass die Reden passend ausgewählt wurden und der Dolmetschkompetenz der Studierenden entsprechen.

4.5 „[S]chrittweise Herangehensweise“ – Lehre vom Simultandolmetschen

In der Beschreibung dieser Kategorie wurde bereits festgelegt, dass in diesem Kapitel allgemein auf die Lehre des Simultandolmetschens eingegangen wird. Aussagen der Interviews müssen sich daher nicht speziell auf die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch beziehen. Die Lehrperson findet es sinnvoll „aus didaktischer Sicht, auch aus Sicht des LERNENS, also wie man seine Kapazitäten beim Lernen verteilt“ (L:33), wenn „in Phasen“ (ibid.) gearbeitet wird und Studierende immer mehrere Wochen zum Beispiel „nur an ihrer B-Sprache“ (ibid.) arbeiten. Außerdem sei „das Besprechen [...] terminologischer Sachen, auch Tipps“ (L:78) wichtig, und dass Studierende in Lehrveranstaltungen lernen, „wie man sich vorbereiten kann“ (L:67).

In der Lehrveranstaltung wird am Beginn des Semesters beobachtet, dass jede*r Studierende für sich selbst Semesterziele formulieren und diese mit der Lehrperson teilen solle. Dadurch sei jederzeit klar, woran gerade gearbeitet werde (B2). Auch S5 spricht im Interview „diese schrittweise Herangehensweise“ (S5:39) an und empfindet es als wichtig, sich „immer ein Ziel“ (S5:32) zu setzen und so lange an einem Ziel zu arbeiten, „bis du das einmal erreicht hast, dann suchst du dir das nächste Ziel, woran du arbeiten musst“ (ibid.).

Bei mir waren das zum Beispiel einmal GANZE Sätze, dann eben die Intonation, und dann kommt halt irgendwann, dass du den Text halt vollständig und richtig hast. Am Weg hast du eben verschiedene Schritte, Ziele, und darfst natürlich, wenn du ein Ziel erreicht hast, das nächste vorbereitest, wenn du das nächste trainierst, die vorigen Ziele, die du schon erreicht hast, nicht vergessen, sondern auch immer im Hinterkopf behalten. (S5:34)

S4 ist der Ansicht, dass es eine große Hilfe sei, wenn Studierende schon im Vorhinein wissen, von wem die nächste Rede sei, die gedolmetscht werden solle, damit „man die Sprachmelodie und den Dialekt von dem schon ein bisschen üben“ (S4:30) und anhören könne. Außerdem findet er*sie es „cool, wenn man gegen Ende des Semesters oder im letzten Monat oder so eine

Art Simulation hat von einer Konferenz oder so“ (S4:32), um das Simultandolmetschen zu üben.

Genauso findet es S6 „gerade in den letzten Kursen [...] durchaus auch sinnvoll“ (S6:161), wenn in der Lehre darauf eingegangen werde, was rund um einen realen Dolmetschauftrag von Bedeutung sei:

[U]ns darauf aufmerksam zu machen, dass wir sehr vieles selbst einfordern müssen, wenn es um Vorbereitungsmaterial geht, um Informationen, die wir VORAB brauchen. Und DA eben schon im Vorhinein darauf hingewiesen werden, WAS die Dinge sind, die wir brauchen, damit wir dann eine Dolmetschung in einer ECHTEN Situation absolvieren können. (S6:161-162)

S6 bevorzugt es, „wenn doch regelmäßig, beziehungsweise immer wieder, Live-Reden gehalten werden, im Sinne von Referaten oder so, weil das halt wieder GANZ was anderes ist, als von diesen Videos aus zu dolmetschen“ (S6:43). Mit einem Lachen fügt er*sie noch hinzu, dass Lehrveranstaltungen für das Simultandolmetschen zwar „regelmäßig“ (S6:44) stattfinden sollen, jedoch „nicht zu früh am Morgen“ (S6:45). Außerdem findet S6 es „persönlich auch angenehm, wenn die Themen abwechslungsreich sind“ (S6:39), „wirklich längere Passagen“ (S6:37) gedolmetscht werden und auch „schnelle Reden einfach zum TEST [kommen], um zu schauen, WIE man damit umgeht, wie man damit klarkommt“ (S6:103):

Dass für jeden mal etwas dabei ist, was man lieber hat, was man nicht so gerne hat, und damit man wirklich merkt, wie es ist, sich darauf vorzubereiten. Das heißt, das Thema sollte auch unbedingt vorher BEKANNT sein in einem Maß, in einem soweit eingegrenzten Maß, dass man es darauf vorbereiten kann. (S6:40)

Auch S1 wünscht sich für die Lehre, „dass es irgendwelche SCHWERPUNKTTHEMEN gibt, also nicht, dass jede Woche etwas komplett anderes kommt“ (S1:21), da man sich so gut „terminologisch vorbereiten“ (S1:22) könne. Außerdem findet er*sie es positiv, wenn „von Anfang des Semesters bis Ende des Semesters gesehen zuerst leichtere und kürzere Sachen“ (S1:23) gelehrt werden, die dann im Laufe der Zeit schwieriger werden. Für S1 wäre es optimal, „wenn auch jeder drankommt“ (S1:24) in jeder Einheit, beispielsweise „immer ZWEI zusammen“ (S1:26) üben, sodass „einer die EINE Rede, der andere die ANDERE Rede [dolmetscht] oder man wechselt sich ab“ (ibid.).

Genauso findet es S2 gut, „wenn man jede Woche drankommt“ (S2:17) und „im Laufe des Semesters die Schwierigkeit der Reden angepasst wird“ (S2:23). Des Weiteren ist er*sie der Meinung, dass in der Lehre „mehr vermittelt werden [muss], [...] was genau noch akzeptabel ist“ (S2:37) bezüglich Strategien und wie viel etwa von einer Ausgangsrede weggelassen werden dürfe. Auch wenn man das „SELBER mit der Zeit“ (S2:44) lerne, will er*sie, dass dieses Thema aktiver in die Lehrveranstaltungen eingebunden werde. Außerdem wünscht er*sie sich in Bezug auf die Lehre Folgendes: „WUNSCHdenken wäre, (lachen) dass die Lehrperson individuell auf jeden eingehen kann. Ich weiß natürlich, dass das nicht so leicht ist“ (S2:90).

Die Lehrperson ist der Ansicht, dass es „sehr stark auf die Sprachen“ (L:39), mit denen gearbeitet werde, ankomme, welche Strategien gelehrt werden und notwendig seien und dass es „so viele Möglichkeiten“ (L:43) gebe, zu dolmetschen. Das wirklich Wichtige sei das Analysieren des Ausgangstextes:

Das heißt, diese Strategien, wie setze ich das um, sind, glaube ich, bis zu einem gewissen Grad, (...) ja, davon abhängig, einerseits, was ist mein persönlicher Dolmetschstil, andererseits mit welcher Art von Ausgangsrede bin ich konfrontiert. Aber das, was DA-HINTER steckt, wirklich das Analysieren der Ausgangsrede, DAS ist unumgänglich. (L:47-48)

Nach dem Time lag, Antizipieren, Segmentieren und Kürzen wird in den Interviews direkt gefragt. Diese Strategien seien jene, mit denen man am Anfang „am meisten machen kann einfach, [...] wo man einfach auch den größten Unterschied merkt, wenn man dann wirklich versucht, das anzuwenden als Student*in“ (L:56). Er*sie empfindet diese Strategien daher „wichtig vom Grad der Wichtigkeit, aber nicht unbedingt von der Anwendungshäufigkeit“ (L:58). Auch S2 äußert sich zu diesem Thema, dass dies die Strategien seien, „die man zu Beginn am ehesten anwenden kann, glaube ich. Um jetzt nicht Auslassung oder so zu erwähnen“ (S2:45).

Außerdem erklärt die Lehrperson, dass manche Studierende Strategien instinktiv einsetzen, es aber trotzdem gut sei, „sich dieser Strategien bewusst zu sein, dass es sie gibt“ (L:49) und auch darüber, „was man tut und warum man das tut und warum es gut funktioniert oder warum etwas nicht gut funktioniert“ (L:50). Er*sie ergänzt zu diesem Thema, dass Strategien am besten immer ausprobiert werden sollen, „um da ein größeres Repertoire zu haben“ (L:51). Es sei jedoch schwierig für ihn*sie, Strategien konkret zu veranschaulichen (vgl. L:52).

Diesbezüglich äußert sich etwa S3, der*sie erzählt, dass in Lehrveranstaltungen einerseits zwar „gewisse Strategien (...) ERKLÄRT“ (S3:63) und in der Theorie gelehrt werden, er*sie es andererseits jedoch gerne hätte, wenn manche davon klar anhand eines „konkreten Beispiels“ (S3:65) gezeigt werden:

Aber MANCHMAL würde ich mir wünschen, dass man vielleicht dann tatsächlich ad hoc, also mit einem konkreten Beispiel arbeitet und dass man sagt: ‚Okay, passt auf, [...] diese sehr schnelle Rede, von der ich gesprochen habe / ‘Dass dann gesagt wird, ‚OKAY, dann nehmen wir uns heute Zeit, dolmetschen vielleicht ein bisschen weniger, beziehungsweise teilen die Lehrveranstaltung auf und machen einen Teil, wo wir wirklich ganz GEZIELT probieren, dieses Chunking zu üben.‘ (S3:64)

Auch S2 wünscht sich, dass konkret Beispiele zu Strategien angeschaut werden. Für ihn*sie sei das sinnvoller, als „einzelne Wörter rauszuklauben, die man falsch übersetzt hat“ (S2:60). Außerdem würde er*sie gern „mehr Feedback SPEZIFISCH auf die Strategien bekommen“ (S2:57).

S1, S5 und S6 sind der Meinung, dass auf Strategien in der Lehre eingegangen werden solle, es jedoch keine konkreten Beispiele benötige, um sie zu erlernen. S6 erklärt etwa, dass er*sie die Erfahrung gemacht habe, dass Strategien allgemein in Lehrveranstaltungen angesprochen werden, „aber viel weniger, [...] wo man im Kurs sitzt und einem erklärt wird, was die

Strategien sind“ (S6:76). Das Thema werde also „sicher nicht frontal gelehrt, dass man eine Liste bekommt mit den Strategien, aber sie kommen vor“ (S6:80). Für ihn*sie sei es wichtig, dass man wisse, welche Strategien es gebe, „damit man in der Situation einfach SCHNELLER reagieren kann“ (S6:75).

Wenn man weiß, diese Strategie gibt es, wird man sich nicht ewig irgendwie fragen oder zweifeln, sondern wird sofort wissen, okay, das ist jetzt eine Stelle, wo ich nicht weiß, wie ich es sagen soll und ich muss jetzt umspringen und kann es anders machen und mache es jetzt anders. (S6:74)

Genauso denkt auch S5, dass Studierende wissen sollen, welche Strategien es gebe. Dabei sei wichtig, „dass man am Schluss dann sich DIE raussuchen kann, die notwendig sind, um einen guten OUTPUT zu liefern. Damit DAS ankommt, was der Originalredner, die Originalrednerin auch MEINT“ (S5:76). Auch S1 ist der Ansicht, „dass man vielleicht einmal SAGEN muss, was es alles gibt und WAS das eigentlich ist“ (S1:45). Er*sie denke aber nicht, dass Strategien aktiv gelehrt werden müssen und wisse auch gar nicht, „wie man das wirklich jemandem AKTIV beibringen kann“ (S1:46). S6 äußert sich weiter zu Strategien und erzählt, dass es ihm*ihr eine Hilfe sei, zu wissen, welche Strategien in welchen Fällen genutzt werden dürfen, obwohl er*sie sowieso einige schon instinktiv angewendet habe:

[V]ieles davon habe ich persönlich davor auch schon gemacht, einfach weil es nicht anders ging. Aber dann zu WISSEN, dass es Strategien sind und erstens einmal, dass es OKAY ist, dass es auch GUT ist und dass man das ruhig schnell umsatteln und rüberbringen darf, hat mir zumindest auch geholfen. (S6:79)

Die Lehrperson äußert sich unter anderem auch zu den Aufgaben einer Lehrkraft für das Simultandolmetschen und erklärt dazu Folgendes:

[G]erade im Unterrichten von DOLMETSCHEN geht es sehr viel darum, Lernstrategien zu vermitteln. Also einerseits Dolmetschstrategien natürlich, aber andererseits auch einfach Übungen, die dann im Selbststudium genutzt werden können, weil nur die eine Stunde in der Woche ist natürlich nicht genug. Das heißt, es geht mir sehr viel darum, ein möglichst breites Angebot an verschiedenen Übungsmöglichkeiten und eben auch so kleinen strategischen Übungen, wie zum Beispiel an meinen Häsitationen zu arbeiten, sowas. Was kann ich da für Übungen machen? Einfach anzubieten, [...] damit die Studierenden möglichst viel kennenlernen. (L:97-100)

Des Weiteren erzählt er*sie, dass es zusätzlich zu „diesem ANGEBOT an LERNmethoden und der Vermittlung von Strategien“ (L:103) auch immer genug Feedback benötige genauso wie die Kommunikation und den Austausch mit den Studierenden, um zu erfahren: „Okay, wie geht es ihnen jetzt damit? Was kann ich? Woran arbeite ich? Was klappt gut, was klappt nicht so gut? Woran sollte man schrauben?“ (ibid.). Außerdem sollen Studierende lernen, sich selbst besser einzuschätzen, um zu wissen, wo sie sich noch verbessern können oder müssen und wie sie dabei vorgehen können (vgl. L:111).

Die Studierenden äußern sich in den Interviews auch zur Rolle von Lehrpersonen. S5 meint zum Beispiel, dass „die Studierenden da abzuholen [sind], wo sie gerade sind“ (S5:140)

und ihnen „geeignetes Material“ (S5:141) zur Verfügung gestellt werden solle. Außerdem beschreibt er*sie, dass manche Studierende vielleicht in einer Sprache noch nicht so gut seien oder jede*r ganz unterschiedliche Probleme habe und die Lehrperson herausfinden müsse, was für die Gruppe passend sei (vgl. S5:144). Er*sie schlägt etwa vor, „zwei verschiedene Sachen anzubieten, um ALLE auf den gleich guten hohen Stand zu bringen am Ende des Studiums“ (S5:146). Außerdem erzählt S5, dass die Lehrpersonen sowohl vorgeben sollen, was gemacht werde als auch den Studierenden einen gewissen Freiraum lassen sollen: „Einerseits vorgeben, das und das und das sind die Ziele und so und so und so könnte man die erreichen, [...] dass sie den Input geben und man dann eben für sich herausfindet, was für einen funktioniert“ (S5:42). S2 beschreibt die Aufgaben von Lehrpersonen für das Simultandolmetschen folgendermaßen:

Ich finde, die Hauptaufgabe einer Lehrperson beim Simultandolmetschen ist, die Studierenden dabei zu begleiten, das Simultandolmetschen zu lernen und zu üben und Feedback zu geben und mit Hilfe und Rat und Tat zur Seite zu stehen. (S2:91)

S6 ist der Meinung, dass eine Lehrperson die Studierenden „auf eine reale Situation“ (S6:156) vorbereiten solle und auch lehren müsse, wie man sich am besten auf bestimmte Situationen vorbereite (vgl. S6:156). Außerdem solle konkret auf die Dolmetschleistung eingegangen werden und „worauf wir achten müssen, wie wir das selber verbessern können“ (S6:157). S6 beschreibt auch, dass er*sie gern von Lehrpersonen erfahren wolle, wie man „besser werden [kann] als Dolmetscher*in“ (S6:164). „Worauf muss ich achten, wenn ich mir selbst oder meine eigenen Dolmetschungen anhöre?“ (ibid.).

S3 geht darauf ein, dass auf der einen Seite eine Aufgabe von Lehrpersonen sei, „die Lehrveranstaltung zu moderieren“ (S3:157) und auf der anderen Seite, einen „Safe Space“ (ibid.) zu schaffen:

Aber dass irgendwie so eine Stimmung geschaffen wird. [...] [S]o eine Art Safe Space, würde ich fast schon sagen. Also dass man klarmacht: ‚Hey, wir sind da zum Üben und es wird schwierig sein und ihr werdet Frustration erleben und es kann nicht alles perfekt sein und blablabla.‘ (S3:155)

Außerdem seien sie verantwortlich für „das Ganze dazwischen und die Moderation und dann ein Breakout-Room mal hier und dann wieder zusammenführen und Feedback“ (S3:159). Für diese*n Studierende*n sei es jedoch am wichtigsten, dass „dieses Übungsumfeld“ (S3:160) von Lehrpersonen geschaffen werde, betont er*sie nochmal.

S1 drückt im Interview aus, dass „so viel Input [...] jetzt in dem Sinn von der Lehrperson ja nicht kommen [muss], weil es ist ja nicht so, dass die einen Vortrag halten muss, weil es ja prinzipiell hier mehr ums Üben geht“ (S1:91). Daher ist auch diese*r Studierende der Meinung, dass es wichtig sei, dass Lehrpersonen „einen guten Rahmen schaffen“ (S1:93). S4 geht auch auf die Hauptaufgaben von Lehrpersonen ein und beschreibt diese mit den folgenden Worten:

Also ich glaube, (...) ein bisschen theoretisches Wissen, wie Strategien und so beibringen EINERSEITS, aber ANDERERSEITS auch Reden schaffen oder Situationen oder Simulationen schaffen, die ein gutes Übungsfeld sind, dass man etwas ÜBT in einem Umfeld, wo man sich sicher fühlt, aber auch, das wenigstens HALBWEGS real ist.

(S4:117)

Außerdem ist er*sie der Ansicht, dass Lehrpersonen „auch ERFAHRUNGSSCHATZ weitergeben“ (S4:118) sollen und „[d]as, was man selbst gelernt hat oder selbst erfahren hat, vor allem, wenn man (...) tätig ist als Dolmetscher oder Übersetzer, dann etwas weiterzugeben, wie es tatsächlich in der Arbeit abläuft“ (S4:119).

Diese Aussage von S4 führt zu dem Thema, dass die Lehrperson der Übung Simultandolmetschen II Englisch in einer Einheit von seiner*ihrer eigenen Erfahrung als Dolmetscher*in berichtet. Dabei erzählt die Lehrperson, dass er*sie einmal bei einem Auftrag die Rede sehr schwierig empfunden habe und überhaupt nicht mit dem eigenen Output zufrieden gewesen sei. Danach haben sich die Zuhörer*innen jedoch dafür bedankt und seien begeistert gewesen, was ihm*ihr gezeigt habe, dass die Dolmetschung doch in Ordnung gewesen sei (B5). S3 erinnert sich an diese Unterrichtsstunde und erklärt dazu Folgendes:

*Ich kann mich an ein Beispiel erinnern, [...] wo [er*sie] auch selbst meinte, das war furchtbar, was ich gemacht habe, aber es hat dann eigentlich doch gepasst, weil das Feedback von den Leuten danach so gut war: ‚Danke, dass Sie da waren, dass Sie das ermöglicht hatten.‘ (S3:110)*

Die Lehrperson äußert sich dazu im Interview, dass er*sie es als Studierende*r „immer sehr spannend fand, wenn die Leute einfach aus dem Beruf erzählen und wie es da läuft“ (L:80) und er*sie dies deshalb auch gerne mache. Vieles „in Bezug auf Lehrmethoden“ (L:81) habe er*sie „BEWUSST nicht“ (ibid.) übernommen, dies aber schon. S4 findet das „SEHR wertvoll“ (S4:84), weil diese Erzählungen etwas seien, „was jemand erlebt hat im echten Arbeitsleben“ (ibid.). Auch S2 gefällt es, „wenn die Lehrenden aus dem Alltag sozusagen, aus dem dolmetschenden Alltag erzählen“ (S2:63), da „die meisten von uns noch nicht diese Erfahrungen selbst gemacht haben“ (ibid.). Ebenso äußert sich S1 folgendermaßen zu diesem Thema:

Ich finde sowas immer sehr hilfreich, wenn man nicht nur irgendwie in dieser Universitätsblase da drin ist, sondern irgendwas von AUSSEN auch mitbekommt und vielleicht schon ein bisschen weiß, wie das in Zukunft vielleicht sein wird. (S1:64)

S6 findet es auf der einen Seite interessant, auch einen Einblick in Situationen zu erhalten, die beim professionellen Dolmetschen „halt schlecht laufen können“ (S6:111).

Und weil es auf der anderen Seite immer schön ist, zu merken, dass eben all das, was WIR jetzt, ich hätte jetzt gesagt, ziemlich ABGESCHOTTET in diesem sicheren Umfeld, (lachen) / Dass das alles wirklich auch real zur Anwendung kommt und dass manchmal solche Situationen auch real vorkommen. (S6:112)

Es kann zusammengefasst werden, dass der Lehrperson bei der Lehre des Simultandolmetschens wichtig ist, dass in Phasen gearbeitet wird. Ein*e Studierende*r ist auch dieser Ansicht und meint außerdem, dass man sich immer ein Ziel nach dem anderen setzen solle. Auch Kalina (2000:181) empfiehlt etwa, dass anfangs immer Einzelkompetenzen und Teilziele geübt werden sollen und diese mit der Zeit kombiniert werden können. Es wird beobachtet, dass die Studierenden sich selbst am Anfang des Semesters Ziele setzen müssen, die sie erreichen wollen. Diese Semesterziele werden schriftlich abgegeben. Für die Lehrperson sei es zusätzlich von

Bedeutung, dass im Kurs die entsprechende Terminologie besprochen werde, Tipps gegeben werden und Nachbesprechungen zu Dolmetschungen stattfinden. Von zwei Studierenden wird auch als wichtig erachtet, dass sie tatsächlich jede Woche in der Lehrveranstaltung dolmetschen können. Ein*e Studierende*r wünscht sich am Ende des Semesters eine Simulation einer Konferenz, ein*e andere*r, dass individuell auf jede*n eingegangen werden könne. Ihm*ihr sei jedoch bewusst, dass dies bei großen Gruppen nicht so einfach sei.

Bezüglich Strategien und der Lehre dieser ist die Lehrperson der Ansicht, dass der Einsatz abhängig von den Sprachen und vom eigenen Dolmetschstil sei. In jedem Fall solle gelehrt werden, dass der Ausgangstext analysiert werden müsse. Kautz (2000:247f.) beschreibt in seinem Werk auch, dass das Analysevermögen von Studierenden von großer Bedeutung sei. Da bei der Beobachtung auffällt, dass der Time lag, das Antizipieren, Segmentieren und Kürzen immer wieder angesprochen werden, wird in den Interviews direkt danach gefragt. Die Lehrperson gibt zu verstehen, dass diese Strategien am Anfang am meisten bewirken können, wenn sie gelehrt und von den Studierenden angewendet werden. Sie seien jedoch nicht so wichtig im Sinne der Anwendungshäufigkeit. Er*sie ist der Ansicht, dass Strategien den Studierenden bewusst sein sollen. Außerdem sei es essentiell, diese auszuprobieren, um zu wissen, was funktioniere. Die Hälfte der interviewten Studierenden ist ebenso der Meinung, dass Strategien allgemein so gelehrt werden sollen, damit sie wissen, welche es gebe, um diese anwenden zu können. Zwei Studierende wünschen sich, dass einzelne Strategien anhand von konkreten Beispielen gelehrt werden. Drei andere Studierende denken nicht, dass dies nötig sei.

In den Interviews wird auch nach den Aufgaben einer Lehrperson gefragt. Die Lehrkraft des untersuchten Kurses ist der Meinung, dass Lernstrategien und Übungen vermitteln werden sollen, die später im Selbststudium genutzt werden können. Auch Feedback und der Austausch mit Studierenden sei wichtig. Außerdem sollen Lehrpersonen ein Angebot an Übungsmöglichkeiten bieten und erklären, wie an bestimmten Dingen gearbeitet werden könne. Ebenso wünscht sich ein*e Studierende*r, dass konkret auf Dolmetschleistungen eingegangen werde. Des Weiteren solle gelehrt werden, wie man sich selbst verbessern könne und worauf man beim Analysieren der eigenen Dolmetschungen achten müsse. Im zweiten Kapitel wurde bereits beschrieben, dass Studierenden laut Kalina (2000:172) auch wissenschaftliche Ansätze gelehrt werden sollen, damit sie Probleme beim Dolmetschen reflektieren und erkennen und an Fehlern arbeiten können. Außerdem sei das Evaluieren von Dolmetschleistungen ein bedeutender Aspekt in der Lehre (vgl. Kalina 2000:174). Ein*e andere*r Studierende*r meint, dass Lehrpersonen genügend Material zum selbstständigen Üben zur Verfügung stellen mögen. Zwei der sechs interviewten Studierenden drücken aus, dass die Reden so ausgewählt werden sollen, dass diese am Beginn einfacher und kürzer seien und gegen Ende schwieriger und länger werden. Ein*e Studierende*r findet, dass in der Lehrveranstaltung auch mal längere Passagen und schnelle Reden geübt werden sollen, um darauf vorbereitet zu sein. Es wurde bereits in einem anderen Kapitel darauf eingegangen, dass der Schwierigkeitsgrad der Reden in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch größtenteils passend gewählt wurde. Die Studierenden erwar-

ten auch, dass sie beim Üben begleitet werden und ein guter Rahmen geschaffen werde. Lehrpersonen sollen also als Mentor*innen agieren und Studierende an das Wissen heranführen (vgl. Kautz 2000:139f.). Ein*e Studierende*r wünscht sich von Lehrpersonen, dass diese ihn*sie auf reale Situationen vorbereiten und lehren, was bei einem Dolmetschauftrag zu beachten sei. Außerdem solle auch theoretisches Wissen gelehrt und Erfahrungsschatz weitergegeben werden. Die Lehrperson und fünf Studierende empfinden es als sehr hilfreich, wenn darüber berichtet wird, wie Dolmetschaufträge tatsächlich ablaufen. Auch Kalina (2000:176) betont, dass die Lehre praxisnahe stattfinden solle.

4.6 „[G]roße Nervosität“ – Herausforderungen beim Simultandolmetschen

In diesem Kapitel geht es um Herausforderungen in Bezug auf das Erlernen des Simultandolmetschens und auf das sich Verbessern. Die Lehrperson spricht etwa an, dass es für ihn*sie wichtig sei, den Studierenden weiterzugeben, dass das Simultandolmetschen immer herausfordernd sein werde und Probleme auch im späteren Berufsleben entstehen können: „[N]ur weil man (...) jetzt PROFESSIONELL dolmetscht, heißt das nicht, dass man nie Probleme hat oder nicht einmal einen Fehler macht oder so etwas“ (L:83). Er*sie betont jedoch, dass dies nicht bedeuten solle, dass man aufgeben müsse, sondern dass Studierende lernen müssen, mit gewissen Fehlern zu leben.

*Weil der Hang zum Perfektionismus ist tendenziell, glaube ich, bei Translator*innen eh schon sehr, sehr hoch und man muss sich einfach Fehler verzeihen können und da hilft es vielleicht auch, denke ich, wenn man hört, dass die anderen das auch nicht, ja, immer ganz problemlos schaffen. (L:84)*

Auch S2 äußert sich zu diesem Thema und erzählt, dass Studierende beim Simultandolmetschen häufig „viel zu hohe Ansprüche“ (S2:34) an sich selbst und die eigene Dolmetschung haben. Darauf sei er*sie „erst jetzt mit der Zeit“ (ibid.) draufgekommen. Außerdem erklärt er*sie, dass Studierende manchmal glauben, sie „müssen ALLES vollständig und genau SO wiedergeben, wie es in der Ausgangsrede war“ (S2:35). Aus diesem Grund „braucht [man] natürlich Strategien zum Dolmetschen, weil eins zu eins wiedergeben, schafft man ja nicht, geht ja gar nicht“ (S2:40). Zusätzlich dazu ist S2 der Meinung, dass das Simultandolmetschen „einfach sehr anstrengend“ (S2:10) sei.

Genauso erklärt S3, „dass man NATÜRLICH die Perfektion nie erreichen kann“ (S3:107) und dass es „auch so ein bisschen entlastend“ (B3:108) sein könne, wenn man erfahre, dass auch professionelle Dolmetscher*innen manchmal mit einer Rede Probleme haben oder nicht mit der eigenen Dolmetschung zufrieden seien.

[W]ir sind da in einem Beruf oder WIR lernen auf einen Beruf hin, wo ein hoher Frustrationspegel da sein sollte. Dass man sehr gut mit Frustration auch umgehen kann, weil es die ja ständig gibt beim Dolmetschen, wo man das Gefühl hat, nein das war jetzt nicht am Spot, das war jetzt nicht gut genug, das hätte ich BESSER sagen können. (S3:108)

Er*sie ist der Ansicht, dass die Lehrperson diese Tatsache „auf jeden Fall sehr gut vermittelt [hat]. Naja, das Perfekte gibt es ja eh nicht, man kann nur probieren, sich dem irgendwie anzunähern“ (S3:109). S3 drückt auch aus, dass man dies nicht vergessen solle, denn „nur unter Kolleg*innen [...] ist man berechtigterweise sehr KRITISCH, BESTENFALLS KONSTRUKTIV kritisch“ (S3:111). Auch S6 äußert sich dazu und erklärt, dass er*sie dazu tendiere, „wirklich alles wiedergeben zu wollen“ (S6:18). Ihm*ihr sei jedoch bewusst, dass man „nicht immer die perfekte Lösung“ (S6:64) haben könne, „beziehungsweise GIBT es auch nicht immer eine perfekte Lösung“ (ibid.).

Für S1 liegt eine der Schwierigkeiten beim Simultandolmetschen im „wirklich gleichzeitig Hören und Sprechen. Und zwar nicht nur hören, sondern wirklich ZUHören“ (S1:10). So könne es vorkommen, dass wichtige Informationen nicht wahrgenommen und in der Folge in der Dolmetschung nicht wiedergegeben werden (vgl. S1:12). S5 äußert sich zu einem ähnlichen Thema und empfindet es beispielsweise als eine Herausforderung, „dass man den Ausgangstext nicht wiederholen kann“ (S5:8). „[D]u musst einfach das beim ersten Mal sofort hören, verstehen, und auch die Dolmetschung dazu wissen“ (S5:9), wodurch es automatisch zu einem „Zeitdruck“ (S5:10) komme. Dies könne problematisch sein, „wenn du einfach ein Wort nicht KENNST“ (S5:13).

Auch für S3 stelle „die kognitive Belastung, dass SO viele Prozesse auf einmal stattfinden“ (S3:7), eine Schwierigkeit dar. Diese sei für ihn*sie derzeit noch „so die größte Herausforderung“ (S3:9), vor allem „nochmal MEHR für Englisch als C-Sprache“ (ibid.). Er*sie bemerke selbst regelmäßig während Simultandolmetschungen, „wenn es sehr KOMPLEX ist“ (S3:81) und er*sie leicht hinterher ist, dass seine*ihre „Stimme so ein bisschen GEPRESST KLINGT“ (ibid.). Trotzdem müsse es „einfach weitergehen“ (S3:153).

S2 äußert sich unter anderem zum Dolmetschen in die B-Sprache: „Generell in die B-Sprache finde ich es schwierig. (...) Und Zahlen / (...) Zahlen sind für mich auch schwierig“ (S2:7). Des Weiteren ist er*sie der Meinung, dass viele Studierende beim Erlernen des Simultandolmetschens „Probleme [...] mit Häsitationslauten“ (S2:8) haben, womit er*sie jedoch „zum Glück“ (ibid.) nicht zu kämpfen habe.

S6 ist der Meinung, dass es herausfordernd sein könne, die Konzentration während der Dolmetschung aufrecht zu erhalten:

[K]onzentriert zu bleiben und dran zu bleiben, dass man NICHT, nur weil einem das Wort nicht sofort einfällt, dann irgendwie nachhinkt oder zu lange sucht, sondern dass man eben schnell umdenkt und umschaltet und das dann paraphrasiert oder anders ausdrückt. Und dass man da eben nicht in Verzug gerät. (S6:16-17)

S2 spricht als wichtigen Punkt das Hörverständnis an, das „ein großes Problem für viele“ (S2:9) darstelle, für ihn*sie jedoch „zum Glück [...] nicht so, zumindest nicht in Englisch“ (ibid.). Für S4 sei eine besondere Herausforderung beim Simultandolmetschen, „[w]enn jemand zu SCHNELL spricht, also die Sprechgeschwindigkeit vom Redner“ (S4:10). Außerdem könne es vorkommen, dass jemand „einen vorgeschriebenen Text runterliest. Also geschachtelte Sätze

und KOMPLEXERE Sätze im Gegensatz zu natürlicher Sprache“ (S4:11), was zu einer weiteren Schwierigkeit führe. Er*sie ist auch der Meinung, dass es schwierig sein könne, „wenn der Redner einen Dialekt hat, den man nicht gut versteht. Also wenn man da / (...) wenn da das Verständnis erschwert wird dadurch“ (S4:12). S4 merkt jedoch an, dass es sich dabei um eine Herausforderung handle, die ihm*ihr nur am Beginn Schwierigkeiten bereitet habe: „Ich tue mir nicht SO schwer, verschiedene englische Akzente oder Dialekte zu verstehen, aber als ich es gelernt habe /“ (S4:13). Genauso spricht auch S5 die schnelle Sprechgeschwindigkeit sowie die Dichte mancher Reden an:

Es kann auch sein, dass sehr viel Information auf einmal kommt, wenn der Redner sehr SCHNELL spricht oder auch sehr DICHT, dann kann das auch sehr herausfordernd sein, aber dann muss man eben auch entsprechende Strategien anwenden, um das Wichtigste herauszufiltern und dem Zuhörer dann vermitteln zu können. (S5:14)

S6 erzählt, dass es sich bei Schwierigkeiten häufig „um Akzent, um Lautstärke, um Sprechgeschwindigkeit“ (S6:13) handle. Er*sie frage sich zum Beispiel vor Dolmetschungen, ob Reden „sehr DICHT“ (S6:19) oder Redner*innen „schwer verständlich“ (S6:15) seien, sehr schnell oder sehr langsam sprechen. „Das habe ich auch schon erlebt. Also das ist immer so dieses Unsicherheitsmoment“ (ibid.). Er*sie sei außerdem am Beginn von Reden immer sehr nervös und brauche auch eine gewisse Zeit, bis er*sie sich mit Sprecher*innen vertraut gemacht habe:

Ich PERSÖNLICH brauche immer zwei, drei Minuten, bis ich mich dann wirklich an den Sprecher oder die Sprecherin gewöhnt habe. Und dann geht es auch wesentlich besser. Aber ich weiß, der ANFANG ist IMMER die große Nervosität. WAS kommt jetzt genau, und WAS wird die Herausforderung? (S6:14)

Außerdem empfindet er*sie, dass ein „zusätzlicher Stressfaktor“ (S6:178) entstehe, wenn er*sie zusammen mit jemandem in der Kabine dolmetschen müsse und nicht wisse, was die andere Person erwarte. Durch die vielen Online-Semester habe S6 wenig Erfahrung beim Dolmetschen in Kabinen gesammelt und ist jetzt der Meinung, dass er*sie „eigentlich KEINE Ahnung dazu [hat], weil das, ehrlich gesagt, NIE wirklich angesprochen wurde“ (S6:179).

S2 versuche beim Simultandolmetschen, „keinen Stress zu bekommen und ruhig zu bleiben, damit ich (...) guten Output leiste“ (S2:6). S2 werde jedoch sehr nervös, wenn er*sie wisse, „es geht jetzt um eine Note oder [...] um eine Bewertung“ (S2:88). Eine große Herausforderung für ihn*sie bestehe darin, abzuschätzen, was bei Dolmetschungen noch in Ordnung sei in Bezug auf Formulierungen und Auslassungen und was nicht (vgl. S2:40):

Also wenn ich zum Beispiel zusammenfasse: WIE groß darf ich zusammenfassen? Was DARF ich weglassen? Wie ungenau, unter Anführungszeichen, darf es werden? Dann auch beim Formulieren in der [...] Zielsprache, inwieweit darf ich mich da entfernen? Also ich finde es oft schwierig, abzuschätzen, Vollständigkeit JA, aber wie weit darf ich mich entfernen überhaupt? (S2:43)

Was für S3 auch eine Herausforderung darstelle, seien die vielen unterschiedlichen Themen, zu denen gedolmetscht werde. Manche davon liegen ihm*ihr mehr als andere, weshalb dann

auch die Dolmetschungen „leichter von der Hand“ (S3:142) gehen oder eben nicht. „Die wirtschaftlichen Themen waren IMMER eine größere Herausforderung“ (S3:143).

Passend zu diesen Aussagen in den Interviews schlagen sich diese Herausforderungen beim Simultandolmetschen auch in den Beobachtungen nieder. In der dritten Einheit wird die zu dolmetschende Rede etwa „als schnell und kompakt und daher sehr schwierig“ (B3) empfunden. Auch in der elften Einheit gibt es Probleme mit einer besonders schnellen und dichten Rede (B11). In der neunten Einheit werden zwei Reden gedolmetscht, die von den Studierenden beide als schwierig empfunden werden. Die eine wird sehr schnell vorgetragen und ist verschriftlicht, die andere weist eine hohe Informationsdichte, kombiniert mit einem hohen Sprechtempo, auf (B9). Was in den Interviews nicht angesprochen wird, ist eine Rede in der zweiten Einheit, in der einige religiöse Ausdrücke vorkommen, die Schwierigkeiten bereiten (B2). Außerdem wird in der zwölften Einheit in der Nachbesprechung festgestellt, dass die zu dolmetschende Rede einerseits sehr schnell und dicht sei, es sich andererseits um eine spontane Rede mit schnellen Wechseln zwischen einzelnen Themen handle. Des Weiteren komme es zu Problemen mit dem spezifischen Fachvokabular zum Aufbau des menschlichen Körpers (B12).

Daraus kann für die Herausforderungen beim Simultandolmetschen Folgendes erkannt werden: Die Lehrperson beschreibt, dass das Simultandolmetschen immer herausfordernd sei, auch für professionell Dolmetschende. Dies dürfe jedoch nicht heißen, dass man aufgeben solle, sondern lernen müsse, mit Fehlern zu leben und mit ihnen umzugehen. Auch die Hälfte der interviewten Studierenden spricht an, dass nicht immer alle Informationen wiedergegeben werden können und es nicht immer eine perfekte Lösung gebe. Daher müsse man mit Frustration gut umgehen können und Strategien einsetzen. Dieser Aspekt sei in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch gut vermittelt worden. Es wurde bereits beschrieben, dass auch Gile (2009:157) der Ansicht ist, dass professionelle Simultandolmetscher*innen häufig nicht mit den eigenen Leistungen zufrieden seien.

In den Interviews wird gezielt nach Herausforderungen beim Simultandolmetschen gefragt, einerseits bezogen auf allgemeine Herausforderungen, andererseits auf Schwierigkeiten, mit denen die Person selbst zu kämpfen habe. Dabei werden viele unterschiedliche Aspekte genannt, die nun im Folgenden zusammengefasst werden. Das Simultandolmetschen sei anstrengend und es sei schwierig, konzentriert zu bleiben. Es müsse gleichzeitig zugehört und gesprochen werden, weswegen manchmal Informationen verpasst werden. Der Ausgangstext könne jedoch nicht wiederholt werden, sondern man müsse den Text sofort verstehen. Dies könne problematisch werden, wenn man einzelne Wörter nicht kenne und in Verzug gerate. Diese Punkte beziehen sich auf die kognitive Belastung und darauf, dass viele Prozesse auf einmal ablaufen. Auf diese Aspekte wurde bereits im zweiten Kapitel eingegangen. Die Verarbeitungskapazität müsse auf alle Prozesse gleichermaßen aufgeteilt werden, um erfolgreich dolmetschen zu können (vgl. Stolz 1994:217, Gile 2021:146). Außerdem müsse Monitoring betrieben werden (vgl. Kalina 1994:221). Auch Gile (2009:185f.) betont, dass beim Dolmetschen anders zugehört werden müsse und es dafür mehr Aufmerksamkeit benötige als bei Alltagsgesprächen. Es könne jedoch gelernt werden, die Verarbeitungskapazität mit dem „Coordination

Effort“ besser aufzuteilen. Ein*e Studierende*r hat Schwierigkeiten, aus der C-Sprache zu dolmetschen, ein*e andere*r findet es besonders herausfordernd in die B-Sprache. Auch Zahlen werden als Herausforderung gesehen, genauso wie Dialekte oder Akzente und der Umgang mit Nervosität, besonders wenn es um Benotungen gehe. Genauso sei es schwierig, sich auf viele verschiedene Themen vorzubereiten und das entsprechende Fachvokabular zu recherchieren. Für eine*n Studierende*n sei es herausfordernd zu erkennen, wie weit man sich vom Ausgangstext entfernen dürfe. Weitere Aspekte, die in Bezug auf den Ausgangstext als Herausforderung gesehen und auch in der Lehrveranstaltung beobachtet werden, seien die schnelle Sprechgeschwindigkeit von Redner*innen sowie die Dichte und der komplexe Aufbau mancher Reden. Diese Punkte sieht auch Gile (2009:171) als mögliche Problemauslöser, die eine erhöhte Anforderung an die Verarbeitungskapazitäten darstellen.

4.7 „Übung, Übung, Übung“ – Übung und Selbststudium

Die Lehrperson und alle Studierenden sind sich einig, dass es essentiell sei, sich eigene Dolmetschungen nochmal anzuhören, um sich verbessern zu können:

[D]amit ein Feedback WIRKLICH sinnvoll genutzt wird, wäre es natürlich auch sinnvoll, dass sich die Studierenden dann selber noch einmal ihre Dolmetschung [...] anhören. Vielleicht die Rede nochmal dolmetschen und schauen, wie kann ich das jetzt vielleicht beim zweiten Durchgang umsetzen. (L:78)

Der Tipp, dass Studierende sich beim Üben aufnehmen sollen, wird auch in einer Einheit der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch angesprochen (B5). Außerdem empfiehlt die Lehrperson, das Gesagte in den eigenen Dolmetschungen immer wieder zu transkribieren, um sich alles nochmal genauer anschauen zu können und zu analysieren (B9).

Wie schon in einem anderen Subkapitel beschrieben, müssen die Studierenden im Laufe des Semesters zwei Selbstanalysen abgeben (B5, B9). Der Lehrperson ist es außerdem wichtig, dass den Studierenden bewusst werde, welchen Effekt sie damit erzielen können, wenn sie sich die eigene Dolmetschung anhören und analysieren oder Feedback von Kolleg*innen ernst nehmen und versuchen, dieses später umzusetzen (vgl. L:102).

S1 beschreibt, dass man durch Selbstreflexionen herausfinden könne, wie eine Dolmetschung auch tatsächlich bei Zuhörer*innen ankomme:

[W]enn einem nie einer sagt, wie das jetzt war oder man es sich vielleicht nicht einmal [...] aufgenommen hat, und es sich dann nochmal anhört, dann hat man nur das, was man im Moment denkt, und man weiß eigentlich überhaupt nicht, wie das jetzt rübergekommen ist. (S1:66)

Auch S2 ist von den positiven Auswirkungen, Dolmetschungen nochmal anzuhören, überzeugt und bemerke dabei selbst einige eigene Fehler, wie „einzelne terminologische Fehler oder falsche Übersetzungen von Wörtern“ (S2:58) oder auch „Grammatikfehler in der B-Sprache“ (S2:59). Er*sie finde auch das mehrmalige Dolmetschen der gleichen Rede gut, weil man so Details bemerken könne, die man „beim ersten Mal vielleicht nicht mitbekommen hat“ (S2:14).

S3 beschreibt, dass man sich vieles „SPÄTER in der Nachbearbeitung“ (S3:72) selbst erarbeiten müsse und er*sie manchmal auch Reden nochmal dolmetsche, um diese zu üben: „Also indem man eine Rede vielleicht noch einmal hernimmt, sich seine Dolmetschung anhört, und dann DIE nochmal neu dolmetscht und dann einfach schaut, wie man es anders machen kann“ (S3:73). Der*die Studierende gibt jedoch auch zu, dass er*sie dies „nicht oft genug [macht], um tatsächlich sozusagen den besten Lerneffekt zu erzielen“ (S3:45).

S4 ist auch der Ansicht, dass es „gut [sei], sich nochmal anzuhören“ (S4:46), wie gedolmetscht wurde, beispielsweise um herauszufinden, ob bei Dolmetschungen zu lange Pausen gelassen werden.

Aber die Selbstanalysen helfen schon insgesamt, dass man ein bisschen sieht, oder dass man sich nochmal ZWINGT, die eigene Dolmetschung anzuhören und auf gewisse Dinge zu achten, wie zum Beispiel MEINE größeren Probleme, wenn die Intonation nicht passt oder man zu viele Sprechpausen macht oder sich VERspricht, genau. (S4:45)

Ebenso wie S4 spricht auch S6 diese Überwindung an, die oftmals benötigt werde, um sich eine eigene Dolmetschung anzuhören, obwohl er*sie Selbstanalysen auch als wichtig erachte:

Ich finde aber AUCH, dass dazugehört, dass immer wieder analysiert wird im Nachhinein, dass man [...] sich SELBST einmal zuhört auch, weil man das ja von Grund auf nicht besonders gerne macht und dass man sieht, wie es läuft und was die Schwierigkeiten sind. (S6:38)

Genauso erzählt S5, dass man beim Anhören der eigenen Dolmetschungen herausfinden könne, „okay, was passt nicht“ (S5:30). Ob man bei zukünftigen Dolmetschungen zum Beispiel mehr „auf die Stimme achten“ (S5:31) solle oder auch, um herauszufinden und für sich selbst zu lernen: „[W]ie geht es am besten, dass der Output am besten ist“ (S5:40)? Dafür empfiehlt S5, dass Studierende „für sich selbst herumprobieren“ (S5:41).

Für den Übungsprozess sei es außerdem wichtig, zusätzlich außerhalb der Lehrveranstaltung zu üben und Lerngruppen zu bilden:

[S]chön fände ich eine Situation, [...] wo es außerhalb der Lehrveranstaltung, der eigentlichen Lehrveranstaltung, wirklich auch noch einen dezidierten Übungstermin gibt, zum selbstständigen Üben, aber das bleibt natürlich der Eigeninitiative der Studierenden überlassen. (L:16)

Auch S2 ist der Meinung, dass es „jeder und jedem selbst [obliegt], weiter selber zu üben oder auch Lerngruppen zu gründen oder generell die Vor- und Nachbereitung der Stunden“ (S2:95). In Bezug auf die Modulprüfung drückt er*sie aus: „Also ich glaube, es reicht NICHT, sich in die Lehrveranstaltung zu setzen und dann zu glauben, ‚Okay, jetzt bin ich perfekt vorbereitet‘“ (S2:96). Genauso erklärt auch S3, dass Studierende „mit dieser EINEN Lehrveranstaltung pro Woche“ (S3:102) nicht das gesamte „Üben von Simultandolmetschen Englisch“ (ibid.) abdecken können. S4 spricht jedoch an, dass mit Hausübungen zwischen den einzelnen Einheiten sowieso mehr als einmal pro Woche geübt werde (vgl. S4:29).

S5 erzählt, dass er*sie sich die entsprechende Zeit oft nicht nehme (vgl. S5:152) und „wahrscheinlich allgemein mehr üben [soll] in der letzten Zeit“ (S5:88). Es sei für ihn*sie und

andere Studierende aber häufig „zeitlich schwierig“ (S5:151), mehr zu üben, obwohl es „schon wichtig [ist], dass man viel übt, gerade eben, wenn man selbst die Motivation nicht dazu hat, wie das eben jetzt gerade durch Corona so der Fall war“ (ibid.). Er*sie gibt außerdem zu, dass es zu Übungszwecken eindeutig besser sei, „wenn man halt täglich oder zumindest jeden zweiten Tag Dolmetschen übt“ (S5:15). Auch er*sie spricht diesbezüglich an, dass die Studierenden „da eh sehr viel Eigenverantwortung“ (S5:16) haben.

S6 erklärt, dass es beim Simultandolmetschen um „Übung, Übung, Übung“ (S6:166) gehe und meint auch, dass die meisten Studierenden „mehrere Simultankurse gleichzeitig“ (S6:25) haben und aus diesem Grund automatisch „mehr als einmal pro Woche dolmetschen“ (ibid.). Trotzdem solle man „natürlich [...] zu Hause auch üben“ (S6:26). Außerdem sei ihm*ihr Folgendes besonders wichtig:

Also ich glaube, es geht wirklich darum, möglichst viel zu ÜBEN und eben zu lernen: Was für Strategien gibt es? Wie wende ich die an. Wie gehe ich mit echten, also wie gehe ich mit Situationen um, wo ich dolmetschen muss? Wie dolmetsche ich? (S6:167)

Zusätzlich zu all diesen Aussagen ist die Lehrperson überzeugt von der Bedeutung, andere Studierende „dolmetschen zu hören, die schon WEITER sind, als man selber“ (L:87). Auch S4 berichtet im Interview über den Austausch mit anderen Studierenden und darüber, „wie man etwas gedolmetscht hätte, über verschiedene LÖSUNGSmöglichkeiten oder Meinungen, wie etwas klingt oder so“ (S4:101). Außerdem glaubt er*sie auch, „dass man dann gut lernen kann von anderen“ (S4:102).

Die Lehrperson ist der Meinung, dass man Studierenden mit Übungen näherbringen könne, wie zum Beispiel das Antizipieren aussehe oder man Clozing-Übungen mit ihnen machen könne (vgl. L:53). Dazu erzählt S5, dass er*sie in einer Lehrveranstaltung „zuerst mal nur Shadowing in derselben Sprache“ (S5:29) gemacht habe, dann seien Übungen vorgestellt worden, bei denen in derselben Sprache umschrieben werden musste und zuletzt „AUSFÜLL-Übungen, wo dann ein Wort oder Wortgruppen fehlen in der Ausgangsrede und man das im Reden einfügen muss und quasi so auch auf das Dolmetschen basiert, wenn man einen Satz nicht vollständig hat und den aber vollständig präsentieren sollte“ (ibid.). S3 macht gern selbstständig Shadowing, um sich auf bestimmte Themengebiete vorzubereiten: „[I]ch mache Shadowing von der DEUTSCHEN Rede, die ich mir anhöre, damit ich es zumindest schon im Deutschen sozusagen gehört habe und gesagt habe. Das, finde ich, hilft ungemein“ (S3:31).

S1 ist der Ansicht, dass der Einsatz von Strategien „mit dem Üben“ (S1:47) komme und auch S4 drückt aus, dass man „manches [...] schon aktiv üben“ (S4:53) könne. S5 ist nicht der Meinung, dass Strategien unbedingt aktiv geübt werden müssen, „ABER es hilft sicher, wenn du es aktiv erlernst, dass dein Output dann auch gut ist“ (S5:60). Er*sie habe „MANCHE schon aktiv trainiert, manche nicht“ (S5:66). Zum Beispiel habe er*sie geübt, den Time lag „aktiv zu verlängern. Das habe ich auch aktiv geübt, das war für mich ein wichtiger Punkt“ (S5:68). Auch S6 denkt, dass es von Vorteil sei, einzelne Strategien aktiv zu trainieren, um später besser auf

Probleme reagieren zu können: „Weil wenn man eine Situation, ich hätte jetzt gesagt, ERWARTET, dann ist man viel besser darauf eingestellt und kann diese Technik dann viel schneller auch anwenden“ (S6:71).

Darüber hinaus äußert sich S5 zum Thema Übungsmaterial und meint dazu, dass es „das große weite Internet [gibt], da kann man sich ja immer Material holen, wenn man will“ (S5:90). Außerdem betont er*sie die Wichtigkeit, „dass man viel Praxis hat, gerade beim Dolmetschen“ (S5:150) und auch S6 unterstreicht, dass „wahrscheinlich noch die Übung“ beim Simultandolmetschen am wichtigsten sei (S6:168).

Zusammenfassend kann zur Kategorie „Übung und Selbststudium“ gesagt werden, dass die Lehrperson in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch betont, dass Dolmetschungen aufgenommen werden sollen. So können diese nochmal angehört oder auch transkribiert werden. Auf das Aufnehmen von Dolmetschleistungen wurde bereits eingegangen und beschrieben, dass es sich hierbei auch um eine Empfehlung von Heine (2000:224) handle. Auch vier der interviewten Studierenden sind der Ansicht, dass Dolmetschungen aufgenommen werden sollen. So können eigene Fehler erkannt und es könne gesehen werden, worauf in der Zukunft geachtet werden solle. Allerdings erzählt ein*e Studierende*r, dass es für ihn*sie Überwindung koste, die eigene Aufnahme nochmal anzuhören. Laut Lehrperson helfe es auch, Reden mehrmals zu dolmetschen. Zwei Studierende gehen auch auf dieses Thema ein und denken, dass so bemerkt werden könne, welche Informationen beim ersten Mal vergessen wurden und wie etwas anders gedolmetscht werden könne. Es wurde bereits darauf eingegangen, dass zweimal im Semester Selbstreflexionen gemacht werden müssen. Dadurch sind die Studierenden gezwungen, sich zumindest diese Male die eigene Dolmetschung nochmal anzuhören und zu analysieren.

Für die Lehrperson ist es außerdem wichtig, dass Studierende außerhalb der Lehrveranstaltung üben und Lerngruppen bilden, so wie auch Heine (2000:214, 223) das empfiehlt. Die Lehrkraft sowie zwei Studierende meinen jedoch, dass dies jedem*r selbst überlassen bleibe. Die Hälfte der sechs interviewten Studierenden ist sich sicher, dass es nicht ausreiche, nur einmal pro Woche zu üben. Es wird aber auch darauf eingegangen, dass mit anderen Kursen und den Hausaufgaben sowieso mehr geübt werde. Ein*e Studierende*r erzählt, dass er*sie häufig nicht genug Zeit habe oder sich die Zeit nicht nehme, zusätzlich außerhalb der Lehrveranstaltungen zu dolmetschen. Die Lehrperson ist der Ansicht, dass es auch helfe, anderen Studierenden beim Dolmetschen zuzuhören. Ebenso denkt ein*e Studierende*r, dass somit unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten gesehen werden können. Somit könne vom Üben in der Gruppe profitiert werden.

In Bezug auf konkrete Übungen könne laut Lehrperson das Antizipieren am Beispiel des Clozings trainiert werden. Ein*e Studierende*r beschreibt, dass er*sie in einem Kurs zuerst Shadowing in derselben Sprache, dann das Umschreiben eines Textes und danach Clozing geübt habe. Ein*e andere*r Studierende*r erzählt, dass er*sie häufig die Übung des Shadowings nutze, um über ein neues Thema zu lernen. Diese Übungen seien laut Kalina (2000:180f.) hilf-

reich, um jeweils ein Teilziel zu üben. So werden Operationen mit der Zeit immer mehr strategische Eigenschaften beinhalten. Allgemein sind drei Studierende der Meinung, dass Strategien nicht aktiv geübt werden müssen, es jedoch helfen könne, manche davon aktiv zu trainieren, um sie zu automatisieren. Zum Üben können jederzeit Reden aus dem Internet genutzt werden. Es wurde bereits beschrieben, dass durch das audiovisuelle Material auch der situative Kontext in die Lehre eingebunden werden könne (vgl. Pöhhacker 2013:179). Ein*e Studierende*r betont nochmal, dass Übung das Wichtigste beim Simultandolmetschen sei. Auch Gile (2009:186) ist der Ansicht, dass Studierende durch das Üben die eigenen Leistungen sehr stark verbessern können.

4.8 „[N]atürlich entwickelt sich [...] jeder anders“ – Studierende als Gruppe

Für die Lehrperson besteht eine Schwierigkeit bei der Planung der Lehrveranstaltungseinheiten in der „Heterogenität der Gruppe“ (L:5). Dabei habe er*sie in einer Übung nämlich „sowohl C- als auch B-Sprachler*innen [...], gelegentlich auch A-Sprachler*innen“ (L:6). Als weitere Diskrepanzen nennt er*sie Folgende:

[D]er sehr unterschiedliche Wissensstand oder Kenntnisstand, weil MANCHE eben direkt aus Simultan I kommen und andere die Lehrveranstaltung schon mehrmals wiederholt haben. (...) Da gibt es einfach ein großes Niveaufälle, das ich dann bei der Planung berücksichtigen muss. Ja, das ist nicht immer leicht. (L:8-9)

Vieles habe jedoch auch mit „der GENERELLEN Heterogenität der Studierenden“ (L:89) am ZTW zu tun, weil „viele aus dem Ausland kommen. Viele auch im Ausland einen BA gemacht haben oder an anderen Unis einen BA gemacht haben, vielleicht nicht einmal in Translation, sondern in etwas Verwandtem“ (ibid.). Gerade auch, weil die meisten Studierenden die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch mehrmals besuchen, entstehe „dieses große Kompetenzgefälle oder ja, Erfahrungsgefälle“ (L:115). Aus diesem Grund sei es für die Lehrperson „manchmal ein bisschen SCHWER, beiden Gruppen gerecht zu werden“ (ibid.). Er*sie wünscht sich daher zwei getrennte Lehrveranstaltungsgruppen, um mehr auf die entsprechenden Bedürfnisse eingehen zu können:

*Also ich hätte sehr gerne einfach eine C-Sprachler*innen Gruppe und eine B-Sprachler*innen Gruppe, [...] damit alle immer in meinen beiden Lehrveranstaltungen voll ausgelastet sind. Einfach weil man auch an anderen Sachen arbeiten muss teilweise und WEIL auch gerade bei den C-Sprachler*innen teilweise auch Leute dabei sind, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. Das heißt, die von einer C-Sprache in ihre B-Sprache arbeiten. (L:28)*

Die Lehrperson spricht in Bezug auf die Studierenden auch „die große Gruppengröße“ (L:5) in den Lehrveranstaltungen an, weshalb er*sie sich kleinere Gruppen wünsche (vgl. L:15, 27, 30).

S2 empfindet die Studierenden auch „sehr heterogen“ (S2:70), was seiner*ihrer Meinung nach unter anderem damit zusammenhänge, dass es „in jeder Lehrveranstaltung Mutter-

sprachler*innen und Fremdsprachler*innen [gibt], die von ihrer C- in ihre B-Sprache dolmet-schen müssen oder auch umgekehrt oder von B nach C“ (S2:71). Er*sie erklärt, dass dadurch „ganz andere Fehler“ (S2:72) entstehen, es jedoch auch allgemein betrachtet ein unterschiedli-ches Niveau unter den Studierenden gebe:

*Also, rein logisch gesehen, gibt es da schon GROSSE Unterschiede und auch dann viel-leicht Dinge, die für Muttersprachler*innen weniger relevant sind oder auch umgekehrt und ich finde schon, dass es auch im Sprachniveau und in der Hörkompetenz große Unterschiede gibt zwischen den Studierenden oder AUCH vom Dolmetschniveau gene-rell große Unterschiede gibt. (S2:73)*

S4 beschreibt die Studierenden als „eher heterogen“ (S4:91) aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen, ihres unterschiedlichen Sprachwissens, der Übung und auch der individuellen In-teressen, wodurch man sich in bestimmten Themengebieten besser auskenne als in anderen (vgl. S4:92, 94, 95). Außerdem beschreibt er*sie, dass auch die Dolmetschkompetenz bei den Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt sei (vgl. S4:97):

Es gibt manche, die WIRKLICH, wirklich sehr gut waren und andere, wo es schon okay ist und man versteht auch, worüber die Rede war und was das Wichtigste war, aber es hat nicht sehr flüssig geklungen oder es sind schon Details verloren gegangen, die schon wichtig sind. (S4:98)

Genauso empfindet auch S5 die Gruppe der Studierenden „[e]her heterogen“ (S5:106) wegen der „recht unterschiedliche[n] Leistungen“ (S5:107) und außerdem „entwickelt sich dann jeder anders“ (S5:40). Wie die Lehrperson geht auch diese*r Studierende darauf ein, dass einige Kol-leg*innen einzelne Lehrveranstaltungen mehrmals absolvieren: „Vielleicht macht einer die Lehrveranstaltung schon zum FÜNFTEN Mal und andere vielleicht erst zum ERSTEN Mal“ (S5:144).

S6 sei die Gruppe besonders in den ersten Dolmetschkursen des Studiums „noch sehr heterogen“ (S6:119) vorgekommen. „Da habe ich für mich sehr stark gemerkt, dass es bei man-chen Leuten WIRKLICH eigentlich schon läuft und dass andere sich noch extrem schwertun“ (ibid.). Später im Verlauf des Studiums „bei Kursen wie Simultan II [war] die Gruppe schon wesentlich homogener [...], dass diese Diskrepanzen wesentlich weniger waren“ (S6:120). Trotzdem bemerke er*sie noch Unterschiede bei den Studierenden (vgl. S6:121).

Auch S3 schätzt die Studierenden als eine „eher [...] heterogene Gruppe“ (S3:122) ein, spricht jedoch von einer „DOPPELTEN Charakteristik“ (S3:127). Auf der einen Seite nennt er*sie Unterschiede aufgrund der Sprachenkombination (vgl. S3:123) und auch „von dem Punkt, an dem die entsprechende Person gerade ist. In ihrem Werden und in der Ausbildung“ (S3:124). Auf der anderen Seite erkenne er*sie, dass „ganz viele Probleme, Schwierigkeiten bei vielen Studierenden sehr ähnlich sind. Fast schon deckungsgleich, natürlich [...] unter-schiedlich verlagert“ (S3:113) und dass beim Feedback immer wieder Punkte angesprochen werden, „die [...] ALLE BETREFFEN und da wird man dann schon fast von einer homogenen oder Richtung homogenen Gruppe sprechen können“ (S3:125).

Einzig S1 ist der Meinung, dass es sich bei den Studierenden um eine homogene Gruppe handle (vgl. S1:76), jedoch mit „ein paar Ausreißer[n] nach oben und nach unten“ (S1:79). Er*sie erklärt, dass „ja doch nicht jeder komplett etwas anderes [macht]. Man macht ja schon ähnliche Fehler oder hat ähnliche Probleme“ (S1:71).

Manche fallen vielleicht in die positive, manche in die negative Richtung noch MEHR auf, aber ich finde schon, dass alle, weiß nicht, ähnlich motiviert, ähnlich gut sind und ja, deshalb würde ich sie schon als homogene Gruppe bewerten. (S1:78)

S2 sieht bei den großen Kompetenzunterschieden unter den Studierenden ein Problem darin, dass „die Besseren sozusagen halt viel hören, was sie eh schon wissen oder eh schon können und die Schlechteren, sozusagen, ständig negatives Feedback bekommen und das Gefühl haben, dass sie immer hinterherhinken“ (S2:75).

S6 denkt nicht, „dass eine heterogene Gruppe grundsätzlich ein Problem ist“ (S6:122). Er*sie ist jedoch der gleichen Meinung wie S2, dass es zu Problemen führen könne, „wenn die Diskrepanz oder [...] die UNTERSCHIEDE zu groß sind“ (S6:123). Denn dann drohe die Gefahr, „dass die Leute, die sich besonders leichttun oder besonders schwertun, rausfallen und nicht mehr mitgenommen werden“ (ibid.). Aus diesem Grund führt er*sie noch weiter aus, „dass man halt gerade, wenn einzelne Personen dabei sind, die sich halt besonders schwertun, dass man darauf auch eingehen muss, dass man nicht so TUN kann, als wäre dem nicht so“ (S6:124). Ansonsten sei es für diese Personen sehr demotivierend und man gebe ihnen auch keine Chance, das eigene Simultandolmetschen zu verbessern (vgl. S6:125).

Bezüglich der Gruppe und Freundschaften in Lehrveranstaltungen erklärt S2, er*sie habe in der Übung Simultandolmetschen II Englisch Kolleg*innen kennengelernt, mit denen er*sie „später viel geübt [hat] oder auch jetzt befreundet [ist]“ (S2:77). S4 erzählt, er*sie habe ein paar Studierende „schon auch ein bisschen gekannt, aber nicht so wirklich“ (S4:93). S6 meint zu diesem Thema, er*sie habe „die Gruppe schon kaum kennengelernt“ (S6:174) und geht sogar so weit zu behaupten, dass er*sie die Studierenden im Online-Semester nicht als Gruppe wahrgenommen habe:

Meine ERSTE Reaktion wäre ganz ehrlich, im Online-Semester habe ich die Studierenden nicht als Gruppe wahrgenommen (lachen), weil einfach so wenig Kontakt war, dass ich auch gemerkt habe, ich weiß bei vielen Leuten / Also bei vielen Leuten, die ich vorher nicht kannte, wüsste ich gar nicht, ob die bei mir im Kurs waren. (S6:118)

Bei der Beschreibung dieser Kategorie wurde bereits darauf hingewiesen, dass im Theorieteil dieser Arbeit nicht auf die Studierenden als Gruppe beim Simultandolmetschen eingegangen wurde. Da aber in den Interviews danach gefragt wurde, kann zusammengefasst werden, dass die Studierenden von der Lehrperson als sehr heterogene Gruppe beschrieben werden. Dadurch entstehe für ihn*sie Schwierigkeiten bei der Planung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch und er*sie wünsche sich zwei getrennte Gruppen. Die Heterogenität sei eine logische Folge, da sowohl B- als auch C-Sprachler*innen, manchmal auch A-Sprachler*innen, den Kurs besuchen. Zwei Studierende gehen ebenfalls auf diese Tatsache ein. Manche Studierende haben laut Lehrperson zuvor nur die Übung Simultandolmetschen I Englisch gemacht,

andere haben Simultandolmetschen II Englisch zur Übung schon mehrfach absolviert. Außerdem gebe es einige Studierende, die aus dem Ausland kommen und/oder den Bachelor nicht in Translation abgeschlossen haben. Daraus ergebe sich automatisch ein unterschiedlicher Kenntnisstand und ein Niveaufälle. Auch vier der interviewten Studierenden bemerken, dass es Unterschiede in der Dolmetschkompetenz und im Sprachwissen gebe. Zwei von ihnen gehen noch weiter auf dieses Thema ein und sind der Ansicht, dass dies problematisch sein könne, weil manche Studierende, die schon weiter seien, alles mehrfach hören und andere, die noch nicht so viel wissen, immer hinterherhinken. Nur ein*e Studierende*r denkt, dass die Gruppe in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch relativ homogen sei.

Die Lehrperson geht auch auf die große Gruppengröße ein, die manchmal Schwierigkeiten bereite. Dadurch und weil die Lehrveranstaltung ausschließlich online stattfindet, merken zwei Studierende an, dass sie die Gruppe nicht wirklich kennenlernen konnten. Ein*e Studierende*r erzählt jedoch, dass er*sie Kolleg*innen kennengelernt habe, mit denen er*sie jetzt befreundet sei und mit denen er*sie gemeinsam übe.

4.9 „[I]ch kenne nur die Online-Lehrveranstaltungen“ – Distance Learning

Das letzte Zitat vor der Zusammenfassung aus dem vorangegangenen Kapitel kann als Überleitung zum Distance Learning genutzt werden. Wie schon beschrieben, findet die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch in der Coronazeit online statt, genau genommen handelt es sich hierbei um das zweite Universitätssemester, das fast ausschließlich online angeboten wird. Die Lehrperson erzählt etwa im Interview, dass die Belastung der Studierenden in der Lehrveranstaltung zu bemerken sei:

Also gerade im ersten Covid-Semester habe ich gemerkt, dass einfach sehr viele sehr stark belastet waren davon und dann einfach auch die Leistung und Dolmetschqualität abgenommen hat zwischendurch und dass es dann wieder einen Dip gegeben hat oder dass das ein bisschen auf und ab geht, das ist völlig klar. (L:93)

Ein*e Studierende*r erzählt dazu, dass er*sie die ersten Dolmetsch-Übungen im Master während der Coronazeit begonnen habe und daher gar keinen anderen Unterrichtsmodus kenne: „Ich KENNE ja vom Master her auch nichts anderes, ich kenne nur die Online-Lehrveranstaltungen“ (S1:7). Außerdem wisse er*sie „nicht mal, wie das vor Ort stattfindet“ (S1:26). Im Gegensatz dazu erklärt S6, dass er*sie das Studium begonnen habe, als die Lehrveranstaltungen noch an der Universität stattgefunden haben:

Ich habe das Glück gehabt, dass ich angefangen habe, wie alles noch vor Ort stattgefunden hat und da hat man sich eben unter Studierenden auch wirklich kennengelernt, da hat man sich dann vorher und nachher noch austauschen können und da war die Dynamik eine ganz andere. (S6:135)

S6 äußert sich weiter zu diesem Thema und meint, dass der Austausch mit anderen Studierenden in den Online-Semestern „wirklich WEGgefallen“ (S6:136) und „die Gruppendynamik [...] komplett verloren gegangen“ (S6:139) sei:

Also ich habe im Nachhinein Personen kennengelernt, wo ich draufgekommen bin, wir waren in einem Kurs zusammen, ich habe den Namen irgendwo aufleuchten gesehen, aber ich habe zu der Person kein Gesicht, weil halt die Kamera dann doch nicht immer eingeschalten ist und ich habe mit dieser Person nie persönlich irgendetwas gesagt. Also ich weiß über die Person nichts, ich habe keinen Verbindungspunkt, obwohl wir ein Semester lang oder mehr gemeinsam Kurse, einen Kurs oder manchmal sogar mehrere Kurse, zusammen besucht haben. (S6:137-138)

Auch S2 beschreibt, dass die Lehrveranstaltungen „oft halt sehr anonym [sind] irgendwie, weil man sich ja gar nicht sieht und nicht einmal über Zoom sieht“ (S2:79). Er*sie ist der Meinung, dass auch durch das Nachholen der Dolmetschungen am Wochenende, wenn es nicht möglich sei, an Übungen live teilzunehmen, „schon viel verloren“ (S2:27) gehe. Aus diesem Grund findet S2 „die asynchrone Lehre, GERADE beim Dolmetschen, eigentlich ziemlich sinnlos“ (S2:25).

Auch S3 geht detailliert auf dieses Thema ein. Er*sie empfindet, dass „dieser ganze Austausch flach[fällt] zwischen STUDIERENDEN“ (S3:26). Der Austausch sei das, was ihm*ihr am meisten beim Distance Learning fehle (vgl. S3:28):

Dass man eben im gleichen Klassenraum sitzt, im gleichen Saal, und dass man sich dann nach einer Dolmetschung einfach mal die Zeit [nimmt], einerseits für das Feedback, aber auch schon fast ein bisschen informeller. ‚Was habt ihr, abgesehen von dieser spezifischen Rede, die wir gerade gedolmetscht haben, was habt ihr schon für Strategien ausprobiert?‘ Was kann man sich anraten? (S3:27)

S3 ist der Meinung, dass es sich hierbei um die „soziale Kompetenz“ (S3:94) handle, die ihm*ihr in den Online-Semestern fehle, die aber im Präsenzunterricht gegeben sei. Dadurch liege „dieser Austausch IN der Online-Lehre, der DIREKTE Austausch, natürlich völlig flach“ (S3:140). Er*sie gibt aber zu, dass die Studierenden zum Teil auch selbst verantwortlich dafür seien, wie viel Austausch es untereinander gebe und wie sehr zum Online-Unterricht beigetragen werde:

Alle sitzen vor ihrem Bildschirm. Wenn eine Frage gestellt wird, ist es sehr leicht, sich da NICHT angesprochen zu fühlen und da muss ich mich auch selbst an die Nase fassen, wenn ich in dem Moment überhaupt keine Lust hatte, etwas beizutragen oder auch einfach nicht die Antwort wusste oder wie auch immer. Dass man einfach schweigt und das kann schon mühsam sein. (S3:133)

S2 weist im Interview darauf hin, dass man sich online, da man nicht zusammen in einer Kabine sitze, „in vielen Situationen, wo man online dolmetschen muss“ (S2:21), nicht gegenseitig helfen könne. Auch S4 erklärt, dass es beim Simultandolmetschen „ideal“ (S4:33) wäre, „wenn das vor Ort mit den Kabinen auch ginge“ (ibid.). Genauso ist S5 dieser Meinung: „Also was mal gut wäre, ist vor Ort, dass du einfach bei den Kabinen bist, mit den Kollegen sein kannst“ (S5:37). S6 geht auch auf dieses Thema ein und meint, dass die Zusammenarbeit mit Kabinenpartner*innen beim Distance Learning „VÖLLIG verloren gegangen“ (S6:173) sei.

[D]iese UNTERSTÜTZUNG beim Dolmetschen, wenn mal irgendwie ein Wort oder ein Datum oder sonst etwas fehlt, das hat es nicht gegeben. Und das finde ich recht schade, weil das für mich schon etwas ist, wo ich mir denke, wenn ich einmal soweit bin, dass ich dann meinen ersten Auftrag annehme, womöglich mit jemandem, das wird spannend. Weil ich habe noch nie mit jemandem in einer Kabine gedolmetscht. (S6:176)

Trotz dieser Kritikpunkte empfindet es S4 von Vorteil, wenn man das Dolmetschen online auch übe: „Also ich finde es schon gut, dass man es auch online geübt hat und gelernt hat, [...] aber ich finde es auch gut, wenn man das in den Kabinen übt, IDEALERWEISE (lachen)“ (S4:34). Auch S5 ist der Meinung, dass es möglich sei, im Zuge dessen „die ein oder andere Online-Veranstaltung zu machen, online zu dolmetschen, damit man eben sieht, wie es IST, im Falle des Falles“ (S5:38). S6 kritisiert jedoch, dass auf das tatsächliche Online-Simultandolmetschen in den Lehrveranstaltungen nicht eingegangen wurde:

So wie ich eigentlich auch auf Online-Dolmetsch-Tools ÜBERHAUPT NICHT vorbereitet worden bin. Und das, obwohl es jetzt doch zwei Semester gegeben hat, in denen wir eigentlich rein online gedolmetscht haben. Wir haben das über Zoom oder Collaborate so mehr schlecht als recht irgendwie halt hingebraucht und es hat funktioniert und für unsere Zwecke war es ausreichend. Aber DAFÜR, dass das etwas ist, was jetzt immer mehr im Kommen ist und was auch real angewandt wird, haben wir eigentlich keine Ahnung davon, was da abläuft. Und das finde ich recht schade. (S6:181-183)

S5 äußert sich zu technischen Problemen beim Online-Simultandolmetschen, die auch eine Herausforderung darstellen können (vgl. S5:12). Es wird beobachtet, dass in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch in der zweiten Einheit auf dieses Thema kurz eingegangen wird (B2). Alles in allem findet S1, speziell auf die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch bezogen, „es wurde auch mit dem Online-Unterricht gut umgegangen“ (S1:6).

Wie bereits beschrieben, gibt es auch dazu keine Theorie zu diesem Thema. Aus den Interviews und der Beobachtung zeigt sich, dass durch die Covid-19-Pandemie die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch im Wintersemester 2020/21 zum zweiten Mal ausschließlich online stattfindet. Die Lehrperson bemerkt dadurch bei Studierenden die Belastung und teilweise einen leichten Rückgang der Leistungen und Dolmetschqualität. Durch die Online-Lehre ist ein*e Studierende*r der Meinung, dass keine Gruppendynamik zustande komme. Außerdem gehen drei Studierende darauf ein, dass es keinen oder wenig Austausch untereinander gebe. Ein*e Studierende*r erzählt, dass dadurch die Kurse anonym ablaufen und man sich, wenn überhaupt, nur über die Plattform Zoom sehe. Er*sie ist der Ansicht, dass die asynchrone Lehre, also das selbstständige Nachholen der Einheiten, beim Dolmetschen sinnlos sei. Ein*e andere*r Studierende*r merkt jedoch an, dass die Studierenden zum Teil auch selbst verantwortlich seien, wie viel Austausch es gebe und wie viel zu Lehrveranstaltungen beigetragen werde. Gerade online fühle sich seiner*ihrer Meinung nach bei Fragen häufig niemand angesprochen. Eine*r der Studierenden erzählt, dass er*sie im Master nur die Online-Lehre kenne und nicht wisse, wie der Unterricht sonst ablaufe.

Zwei Studierende gehen darauf ein, dass man sich beim Dolmetschen online gegenseitig nicht helfen könne. Zwei andere meinen, dass es ideal wäre, tatsächlich in Kabinen und miteinander zu üben. Sie sind jedoch der Ansicht, dass es trotzdem hilfreich sei, online zu üben und darauf vorbereitet zu sein. Ein*e andere*r Studierende*r merkt aber an, dass nur auf Videokonferenz-Plattformen gedolmetscht worden sei und nicht mit Online-Dolmetsch-Tools. Deswegen kritisiert er*sie, dass, obwohl zu diesem Zeitpunkt die Lehrveranstaltungen bereits zwei Semester online stattfinden, nicht darauf vorbereitet worden sei.

4.10 „[Z]weischneidiges Schwert“ – Konsektivdolmetschen zuerst erlernen

In den Interviews wird die Frage gestellt, ob nach dem Prinzip Konsektivdolmetschen als „Training Wheels“ für das Simultandolmetschen (vgl. Déjean Le Féal 1997) vorgegangen werden solle und ob dies das Erlernen des Simultandolmetschens für Studierende möglicherweise einfacher machen würde. Die Lehrperson hat darauf keine eindeutige Antwort:

Das ist ein zweischneidiges Schwert, weil einerseits SEHE ich schon, dass es hilft, diese Zeitverzögerung drin zu haben und einfach wirklich, dass nicht gleich ALLE Prozesse auf einmal ablaufen müssen, sondern dass man zumindest die zwei Phasen hat. (L:20)

Diese Vorgehensweise könne also auf der einen Seite „ein bisschen beim Gewöhnen an den Gedanken des Dolmetschens und [...] an die einzelnen Prozesse“ (L:21) helfen. Auf der anderen Seite stellt die Lehrperson eindeutig klar, dass „Simultandolmetschen [...] nicht schwieriger [ist] als das Konsektivdolmetschen, es ist anders“ (L:23). „[D]adurch, dass beim Konsektivdolmetschen [...] die Prozesse gestückelt sind, eignet es sich in DER Form als Vorbereitung auf das Simultandolmetschen“ (ibid.). Die Lehrperson erklärt seinen*ihren Standpunkt, dass der Begriff „Training Wheels“ die Herausforderungen des Konsektivdolmetschens herunterspiele, weil dieser Modus nicht einfacher sei, sondern lediglich andere Schwierigkeiten beinhaltet (vgl. L:25). Er*sie ist sich sicher, dass man nicht „ZUERST super Konsektivdolmetschen lernen muss, bevor man anfangen kann mit Simultandolmetschen“ (L:24).

S1 lernt es im Studium so kennen, dass beides gleichzeitig gelehrt wird und findet es besser, „wenn man schon von Anfang an simultan macht, aber einfach mit wirklich einfacheren Reden am Anfang“ (S1:18), bei denen „man gut mitkommt, was langsam ist“ (S1:19).

S2 findet diese Vorgehensweise beim Erlernen des Simultandolmetschens interessant, hat davon vor dem Interview jedoch „noch nie gehört und auch in der Praxis NIE oder in der Uni nie gemacht“ (S2:13). Für ihn*sie selbst ergebe es „nicht wirklich so großen Sinn“ (S2:15) und deshalb findet S2 es besser „die gleiche Rede zweimal simultan [zu] dolmetschen und nicht zuerst konsektiv und dann simultan“ (S2:16).

S3 findet dieses Prinzip „eigentlich ganz spannend“ (S3:13). Er*sie hat vor dem Master in Paris studiert, wo das gesamte erste Jahr nur konsektiv gedolmetscht wurde. Damals habe sich der*die Studierende gewundert, warum so vorgegangen wurde und aus welchem Grund nicht schon gleichzeitig auch das Simultandolmetschen geübt wurde (vgl. S3:13-14). In Wien war er*sie dann „ein bisschen überrascht, dass man SO schnell mit dem Simultandolmetschen

anfängt“ (S3:15). S3 ist daher der Meinung, dass diese Vorgehensweise eine gute Möglichkeit sei, das Simultandolmetschen zu erlernen:

Ich glaube einfach, dass es vielleicht gar nicht schlecht ist, mit diesem Prinzip vorzugehen, weil konsekutiv einem schon so viel abverlangt, dass wenn man da mal, sage ich, relativ sattelfest ist, glaube ich, dann der Schritt zu simultan nicht EINFACHER ist, aber sozusagen wie eine Pyramide sich AUFBAUT. (S3:16)

Er*sie gibt aber auch zu, dass das Simultan- und das Konsekutivdolmetschen mit anderen Herausforderungen kommen (vgl. S3:19) und ihm*ihr das Simultandolmetschen mehr liege, „weil man sozusagen in den Flow hineinkommt und wenn man einmal drinnen ist, bestenfalls LÄUFT es dann einfach“ (S3:20). S3 findet das Konsekutivdolmetschen nämlich „eigentlich SCHWIERIGER“ (S3:19), was unter anderem mit dem „Analyseprozess der Rede“ (S3:21) zu tun habe:

[E]rstmal sind meine Notizen auch nicht immer toll, da muss ich an meiner Notizentechnik feilen, aber auch, weil dieser ganze Analyseprozess / Also was wird gesagt? Die Rede wirklich im Kopf zu unterteilen, und sich NATÜRLICH einerseits Sachen zu merken, aber auch sozusagen die Struktur vor Augen zu haben, das ist für mich so beim KONSEKUTIVdolmetschen die größte Herausforderung. (S3:22)

Er*sie ist der Meinung, dass man simultan „auch ruhig mal eine Rede dolmetschen [kann], die nicht ganz gut strukturiert ist“ (S3:24), da man an der Struktur „ja quasi dran“ (S3:23) sei.

S4 ist der Meinung, dass das Konzept „Training Wheels“ einerseits „sinnvoll“ (S4:20) sein könne, andererseits sei es nicht „das einzige Rezept [...] zum Erfolg“ (ibid.), weil die beiden Modi „schon SEHR unterschiedlich“ (S4:24) seien. Der*die Studierende denkt, dass beim Konsekutivdolmetschen „die Sätze vielleicht noch perfekter“ (S4:22) sein sollen und man „sich gleichzeitig auch viel merken [muss], aber natürlich hat man mehr Zeit, um darüber nachzudenken“ (S4:23). S4 hat an der Universität Wien auch mit beiden Dolmetschmodi gleichzeitig begonnen (vgl. S4:27).

S5 kannte das Konzept „Training Wheels“ davor noch nicht und drückt aus, dass dieses „AUCH eine Möglichkeit“ (S5:24) sei. So könne zuerst konsekutiv gelernt werden und später dann „die Königsdisziplin, unter Anführungszeichen, Simultandolmetschen“ (S5:27). Er*sie habe jedoch „beides gleichzeitig gelernt“ (S5:25) und findet eine schrittweise Herangehensweise mit Vorübungen für das Simultandolmetschen „parallel zum Konsekutivdolmetschen [...] MINDESTENS genauso gut, wenn nicht sogar besser, als wenn man Konsekutivdolmetschen ZUERST lernt und DANN erst simultan dolmetschen darf“ (S5:35).

S6 hält von dieser Vorgehensweise „nicht BESONDERS viel“ (S6:28) und sie mache für ihn*sie auch „WENIG Sinn“ (S6:35). Er*sie denkt, dass diese „eine VERALTETE Denkweise ist, die daher kommt, wie sich das historisch entwickelt hat“ (ibid.). Der*die Studierende erklärt, dass er*sie zwar davon schon gehört habe (vgl. S6:32), es am ZTW jedoch „nie direkt zur Anwendung kam“ (S6:31). Er*sie glaubt sich zu erinnern, im Master in der ersten Lehrveranstaltung für das Dolmetschen sogar mit dem Simultandolmetschen begonnen zu haben und dass erst später im Laufe des Kurses das Konsekutivdolmetschen dazugekommen sei (vgl.

S6:33). Außerdem ist S6 „das Simultandolmetschen eigentlich tendenziell IMMER leichter gefallen als das Konsekutivdolmetschen“ (S6:29), weil er*sie beim Konsekutivdolmetschen „irgendwie immer einen zusätzlichen Stress“ (S6:30) habe.

Zusammenfassend zur Kategorie „Konsekutivdolmetschen zuerst erlernen“ kann gesagt werden, dass die Lehrperson der Ansicht ist, dass es helfen könne, eine Zeitverzögerung zu haben. Außerdem laufen beim Konsekutivdolmetschen nicht alle Prozesse gleichzeitig ab, was zum Gewöhnen an das Dolmetschen allgemein und an die Prozesse beitragen könne, so wie das auch Kalina (1994:220) sieht. Genauso unterstreicht Pöchlhammer (2013:178), dass zuerst in die Grundabläufe des Dolmetschens eingeführt werden müsse. Der Lehrperson ist es aber wichtig zu betonen, dass das Konsekutivdolmetschen nicht einfacher sei als das Simultandolmetschen und nicht zuerst perfekt beherrscht werden müsse. Auch in diesem Punkt stimmt er*sie mit Kalina (2000:173) überein. Außerdem spiele der Begriff „Training Wheels“ die Herausforderungen des Konsekutivdolmetschens herunter. Er*sie und zwei Studierende sind der Meinung, dass die beiden Modi sehr unterschiedlich seien. Zwei andere Studierende drücken aus, dass das Erlernen des Konsekutivdolmetschens alleine schon schwierig sei.

Vier Studierende berichten in den Interviews, dass sie an der Universität Wien beide Modi gleichzeitig gelernt haben. Ein*e andere*r Studierende*r erzählt auch, dass beides gleichzeitig gelernt werden könne, er*sie jedoch mit dem Simultandolmetschen begonnen habe. Einzig ein*e Studierende*r habe zuerst das Konsekutivdolmetschen gelernt, allerdings an einer anderen Universität.

In Bezug auf das Erlernen des Simultandolmetsches denkt ein*e Studierende*r, dass es am besten sei, mit einfacheren und langsamen Reden zu beginnen. Ein*e andere*r erklärt, dass mit Vorübungen für das Simultandolmetschen gleichzeitig zum Konsekutivdolmetschen begonnen werden solle. Wieder ein*e andere*r Studierende*r ist der Meinung, dass eine Rede beim Simultandolmetschen zweimal geübt werden könne, wie das bereits in einem anderen Kapitel beschrieben wurde.

4.11 „IMMER profitieren“ – Feedback und Nachbesprechungen

Die Wichtigkeit von Feedback und Nachbesprechungen wird von allen akzeptiert, sowohl von der Lehrperson als auch von den Studierenden: „Ich finde es schon sehr wichtig“ (S1:65). Die Lehrperson erzählt jedoch, dass es sich dabei immer um ein Zeitproblem handle: „SEHR wichtig. Ich habe nicht genug Zeit dafür. Stellenwert ist für mich aber sehr, sehr wichtig. Das ist ein konstanter Kampf, den ich irgendwie führe und irgendwie versuche, meine Zeitressourcen irgendwie einzuteilen“ (L:73-75).

Im Kapitel über den Aufbau der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wurde bereits beschrieben, dass in jeder einzelnen Einheit, die synchron stattfindet, allgemeines Feedback gegeben wird und es zu einer Nachbesprechung allgemeiner Schwierigkeiten kommt. Zusätzlich dazu wird einzelnen Studierenden individuelles Feedback gegeben (B1, B2, B3, B4,

B5, B9, B11, B12). Für die Lehrperson stelle dies einen essentiellen Beitrag dar, damit sich Studierende beim Simultandolmetschen verbessern können:

Ja, also ich denke, nur dolmetschen kann man zu Hause auch. Dafür braucht man keinen Unterricht. Wichtig ist die Reflexion darüber, zu schauen, okay, was hat gut geklappt? Was hat nicht gut geklappt? Nicht nur, dass man das selbstständig macht als Studierende, sondern logischerweise auch EXTERNES Feedback bekommt von der Lehrenden. Und da ist, denke ich, so eine Nachbesprechung sinnvoll. [...] [I]n meiner IDEALEN Lehrveranstaltung [...] haben wir immer genug Zeit für die Nachbesprechung und zwar in der GRUPPE, weil auch, wenn mir bei einer Person etwas nicht aufgefallen ist, heißt es nicht, dass sie die Schwierigkeit nicht auch gehabt hat oder dass sie die nicht vielleicht nächste Woche haben könnte. (L:76-77)

S1 ist der Meinung, dass man von Feedback „IMMER profitieren“ (S1:66) könne. Er*sie wünscht sich „ein kurzes mündliches Feedback und dann, wenn was abgegeben wurde oder so, dann das schriftliche Feedback“ (S1:69). Im Gegensatz dazu findet S3 „diese schriftlichen Feedbackbögen“ (S3:98) am „ineffizienteste[n]“ (ibid.). Ihm*ihr sei „das direkte Feedback, der direkte Austausch zwischen Kolleg*innen ODER eben mit [dem*der] Lehrenden“ (S3:99) am liebsten. Auch S6 hat das Gefühl, dass das schriftliche Feedback auf hochgeladene Dolmetschungen häufig erst sehr spät komme und er*sie oft „gar nicht mehr wusste, worum es in der Rede geht und worüber ich gedolmetscht habe“ (S6:109). S4 merkt an, dass man viel mehr lernen könne, „wenn man dann auch weiß, wie jemand anderer die Dolmetschung wahrnimmt, weil die Selbsteinschätzung ist trotzdem immer noch subjektiv“ (S4:9). Für ihn*sie sei es eine Herausforderung, „etwas zu üben, OHNE dann eine Rückmeldung zu bekommen ODER ein Publikum zu haben“ (S4:80):

[V]or allem, wenn man noch nicht SO oft Feedback bekommen hat auf Dolmetschungen, dann ist es SEHR SCHWIERIG einzuschätzen, dann kannst du schon Fehler sehen, die du gemacht hast oder Dinge sehen, die falsch waren oder die man vergessen hat oder die man besser machen kann. Aber es ist SCHWER dann einzuschätzen, quasi war es dann trotzdem gut genug oder nicht? Das ist etwas, was man SELBST halt nicht üben kann, da braucht man schon das Feedback einer Lehrperson, die dann sagt, ob das gut genug war oder nicht. (S4:125-126)

S5 äußert sich auch zu diesem Thema und ist der Ansicht, dass man besonders dann merke, wie wichtig Feedback sei, wenn man wenig oder keines bekomme (vgl. S5:93). In diesem Fall wisse man nicht genau, „woran man arbeiten kann“ (S5:94) und es sei nur möglich, die eigenen Dolmetschungen zu analysieren und sich selbst Feedback zu geben (vgl. S5:95).

Es gibt in den Interviews unterschiedliche Meinungen darüber, ob individuelles oder allgemeines Feedback in der Gruppe präferiert werde. S3 kann sich nicht genau entscheiden und findet „wirklich beides gut“ (S3:113). Trotzdem merkt er*sie an, dass es schön sei, immer wieder auch eine individuelle Rückmeldung zu erhalten:

*Einmal habe ich gedolmetscht und wusste nicht, dass [die Lehrperson] NUR bei mir im Breakout-Room ist und [er*sie] hat sich meine ganze Dolmetschung angehört und hat*

*mir danach eben dementsprechend viel PERSÖNLICHES Feedback geben können. Das fand ich sehr schön auch, auch weil ich in dem Fall zumindest eine ganz gute Dolmetschung hingelegt hatte und [er*sie] da sehr aufbauend war. Aber gleichzeitig auch gesagt hat: ‚Okay, aber das oder das könnte man auf jeden Fall noch verbessern.‘ (S3:114)*

S3 ist daher der Meinung, dass es ausreichend sei, „wenn man einfach auch zwei oder drei Wochen hintereinander eher ALLGEMEINES Feedback bekommt, das einen ja trotzdem irgendwie anspricht“ (S3:115). Danach könne jede*r entscheiden, ob das Punkte seien, die einen selbst betreffen und auf die man sich mehr konzentrieren wolle oder ob man mit diesen sowieso keine Probleme mehr habe (vgl. S3:115-116).

Auch S4 findet allgemeines Feedback wichtig, weil dabei unter anderem Aspekte angesprochen werden können, über die man sich während der Dolmetschung nicht sicher war (vgl. S4:85):

*[W]enn man zum Beispiel überlegt hat während der Dolmetschung, soll ich das SO oder so oder so machen, und dann wird das angesprochen und dann ERKLÄRT [er*sie] den Hintergrund oder [seine*ihre] Meinung zu allen drei Optionen. Also das finde ich schon SEHR gut. (S4:86-87)*

Er*sie bringt aber auch zum Ausdruck, dass es „meistens [...] schon [hilft], INDIVIDUELLES Feedback zu bekommen, weil im allgemeinen oft nicht alles angesprochen wird, was einen selbst betrifft“ (S4:88). S4 denkt jedoch nicht, dass „individuelles Feedback [...] das einzige [ist], was hilft“ (S4:89). In Bezug auf Erklärungen und die Besprechung möglicher Lösungen äußert sich S3 nochmal detailliert:

*Aber TEILWEISE hat [er*sie] dann effektiv auch konkrete LösungsvORSCHLÄGE gegeben, indem [er*sie] einfach selbst Stücke dolmetscht hat und gezeigt hat, wie man es machen kann. Das fand ich dann auch hilfreich, ja. (S3:74)*

Dazu erklärt auch S6, dass in den Nachbesprechungen speziell auf Schwierigkeiten und herausfordernde Abschnitte eingegangen werde:

Aber es ist sehr wohl so, dass, wenn schwierige Passagen oder problematische Passagen in Dolmetschungen vorkamen, dass bei Nachbesprechungen DANN die Frage kam, [...] wie hätte man das lösen können, wie KANN man das lösen. Und dass dann eben konkret darauf eingegangen wurde, WAS für Strategien es da gibt und wie man da vorgehen kann. (S6:77-78)

Genauso wie S4 findet S5 „BEIDES gut, man kann aus beidem etwas lernen“ (S5:102), obwohl er*sie trotzdem erklärt, dass das individuelle Feedback „auf einen abgestimmt“ (S5:103) sei. Das allgemeine Feedback sei wichtig, wenn es um Probleme gehe, die bei mehreren Studierenden aufgetreten seien:

Aber allgemeines Feedback ist prinzipiell gut, weil man sieht, es könnte auch ein Fehler sein, den man selbst gemacht hat. Dass man das nächste Mal auch mehr darauf ACHTET, dass man den Fehler NICHT macht. Weil wenn allgemeine Fehler besprochen werden, heißt das, dass die höchstwahrscheinlich öfters vorgekommen sind. Dass man

auch darauf achten sollte, dass auch, wenn man einmal vielleicht nicht selbst in die Falle getappt ist, dass man beim nächsten Mal einfach NOCH mehr darauf achtet, um das dann auch richtig zu machen. Also ich finde beides gut. (S5:104-105)

S1 findet beides hilfreich, jedoch „das individuelle Feedback schon noch besser“ (S1:73). S2 ist sich nicht sicher, inwieweit ihm*ihr allgemeines Feedback persönlich weiterhelfe (vgl. S2:65). Er*sie ist der Meinung, „dass allgemeines Feedback nicht schlecht ist, aber auf DAUER, glaube ich, reicht es nicht aus, um wirklich weiterzukommen“ (S2:66), weswegen er*sie vorschlägt, dass man „einen guten Zwischenweg“ (S2:68) finden müsse. S2 äußert jedoch auch, dass „individuelles Feedback im Plenum [...], vor allem, wenn es leicht negatives Feedback ist“ (S2:67), problematisch sein könne und er*sie sich dabei „exponiert“ (S2:69) fühle.

S6 sei „definitiv ein Fan von individuellem Feedback“ (S6:114), weil er*sie sich bei allgemeinem Feedback häufig „nur bedingt angesprochen“ (ibid.) fühle. Der*die Studierende äußert sich noch weiter dazu und meint, dass dies auch mit Wertschätzung zu tun habe, dass „dem, was ICH jetzt gesagt habe, dass dem, was ICH jetzt gedolmetscht habe, zugehört wurde“ (S6:115). Aus diesem Grund denkt er*sie, „individuelles Feedback [ist] einfach EXTREM wichtig“ (S6:116). Außerdem ist S6 der Meinung, dass dadurch spezifischer auf die Studierenden eingegangen werden könne, vor allem, wenn die Gruppe sehr heterogen ist. So könne die Lehrperson bei Studierenden, die sich noch schwerer tun, „auf generelle Dinge“ (S6:128) eingehen und bei anderen, „wo man sieht, das geht schon relativ gut, kann man dann ja feineres Feedback geben oder auf KLEINERE Details eingehen“ (S6:129). S6 begründet diese Ansichtswiese auch damit, weil er*sie in manchen Lehrveranstaltungen nur allgemeines Feedback bekommen habe, was ihm*ihr spezifisch nicht mehr weitergeholfen habe:

Bei manchen Kursen habe ich persönlich gemerkt, dass ich dann zum Beispiel nur noch das Feedback bekommen habe: ‚Ja, es war eh super, es hat eh gepasst.‘ Manchmal kam auch noch das eine oder andere Wort, was nicht ideal war, aber das WAR es. Und das fand ich für MICH halt dann auch nicht mehr besonders hilfreich, weil ich zwar gedolmetscht habe, aber eigentlich außer dem ‚es hat eh gepasst‘ kein Retour kam. Ich aber zum Beispiel, wenn ICH es nochmal genau angehört habe, sehr wohl gemerkt habe, es waren durchaus noch Dinge, die halt verbesserungswürdig sind. Aber es war offenbar keine Kapazität mehr da, darauf spezifisch einzugehen. (S6:130-131)

Auch S2 kritisiert, dass in manchen Lehrveranstaltungen „nur so oberflächliches Feedback“ (S2:19) gegeben werde.

In den Interviews wird auch darauf eingegangen, dass Studierende sich gegenseitig Feedback geben. Der Lehrperson gefällt es vor allem, „wenn die fortgeschrittenen Studierenden Kolleg*innen Feedback geben“ (L:85):

[G]erade im Peer-Feedback, wenn sie da dann Tipps weitergeben. Entweder welche, die sie URSPRÜNGLICH von mir bekommen haben, dann finde ich es immer sehr schön, zu sehen, okay, das waren welche, die haben funktioniert. Oder auch andere, weil (...) ja, ich bin da ein bisschen weiter davon entfernt und Sie haben eher ein Gefühl

dafür, in welcher Lernphase Sie sind und was da in dem Moment helfen könnte. Das finde ich sehr schön. (L:86)

Außerdem ist die Lehrperson der Meinung, dass man vom Feedback von Kolleg*innen viel für sich selbst mitnehmen könne:

Ich finde, dass man aus dem Feedback sehr viel lernen kann. Auch zum Beispiel aus dem Feedback einer Dolmetschung ins Englische, auch wenn man selber nur aus dem Englischen dolmetscht, weil man Englisch ja trotzdem als Arbeitssprache hat, auch wenn es eine Passive ist. (L:88)

Auch S1 ist der Ansicht, dass man aus dem Feedback „[s]owohl von den Professoren, als auch von den anderen Studierenden“ (S1:67) viel lernen könne. Genauso denkt S5, dass es „angenehm und wichtig [ist], dass man mal sich mit Studierenden untereinander austauscht, Peer-Feedback oder [...] in so Breakout-Rooms, wo man sich dann auch gegenseitig Feedback gibt“ (S5:98). S5 meint, dass er*sie den Kolleg*innen dabei auch sage, „was gut war und was schlecht war, aber NATÜRLICH hebt man die positiven Dinge besonders hervor. Man will ja auch nicht gemein sein. Man soll ehrlich sein, aber man will nicht gemein sein“ (S5:99). Aus diesem Grund kritisiert er*sie, dass es sein könne, dass „die andere Person einfach gar nicht zugehört [hat], oder [...] einfach nicht negative Kritik abgeben [will]“ (S5:101). Daher könne man seiner*ihrer Meinung nach vom Feedback von Lehrpersonen mehr lernen, weil die „zum Teil doch noch EHRLICHER sind“ (S5:100).

S6 erzählt im Interview, dass er*sie auch Kurse habe, wo die Studierenden in Tandems eingeteilt wurden, „um einander Feedback zu geben nach jeder Dolmetschung“ (S6:81), anhand eines Fragebogens:

[W]ir hatten [...] eine Art Fragebogen mit Dingen, die wir beachten sollten, und da war ganz konkret auch ein Punkt dabei, welche Strategien die andere Person bei dieser Dolmetschung angewendet hat. Hat diese Person zusammengefasst? Hat die Person, zum BEISPIEL, wenn das eine Person ist, die in langen Würsten redet, diese Sätze neu strukturiert, damit sie kürzer und klarer werden. Hat diese Person paraphrasiert? Also diese Fragen kamen dann. (S6:82)

Zu Beginn habe S6 diese Fragen recht mühsam empfunden, weil er*sie darauf davor nie wirklich geachtet habe, aber letztendlich habe er*sie viel lernen und davon mitnehmen können (vgl. S6:83):

[...] ICH habe für MICH gemerkt, dadurch dass ich der Partnerin Feedback gegeben habe in dieser Hinsicht, habe ich selbst diese Strategien auch ganz anders und bewusster angewendet, weil wir halt auch natürlich die gleiche Rede gedolmetscht haben. (S6:83)

Durch das Analysieren der anderen Dolmetschung habe er*sie am Ende lernen können, wie es möglich sei, Situationen anders zu lösen und welche anderen Wörter und auch Strategien der*die Kolleg*in angewendet habe, was sein*ihr eigenes Dolmetschen auch verändert habe (vgl. S6:84).

Beim Kapitel „Feedback und Nachbesprechungen“ handelt es sich um die erste Kategorie, die induktiv gebildet wurde. Die Ergebnisse dazu können folgendermaßen zusammengefasst werden: Alle finden Feedback und die Nachbesprechung von Dolmetschungen sehr wichtig, denn sonst wisse man nie, wie andere die Dolmetschungen wahrnehmen und man könne gleich alleine üben. Ein*e Studierende*r denkt, dass man besonders dann merke, wie wichtig Feedback sei, wenn man wenig oder keines bekomme. Die Lehrperson erzählt, dass er*sie jedoch häufig nicht genug Zeit habe, umfassendes Feedback zu geben.

In jeder synchronen Einheit kommt es bei der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch zu einer Nachbesprechung über allgemeine Schwierigkeiten einer Dolmetschung. Einzelne Studierende bekommen dabei individuelles Feedback. Die Lehrperson und vier Studierende sind der Ansicht, dass bei den Nachbesprechungen Probleme angesprochen werden, die bei mehreren aufgetreten seien und daher alle anderen auch betreffen können. Auf einzelne abgegebene Dolmetschungen gebe es auch schriftliches Feedback. Zwei Studierende denken aber, dass dieses häufig recht spät gekommen und daher nicht sehr effizient sei, weil zwischen Dolmetschung und Feedback viel Zeit vergehe. Studierende geben sich manchmal auch untereinander Feedback. Die Lehrperson und drei der interviewten Studierenden sind der Meinung, dass man so auch viel lernen könne. Es wird jedoch auch angemerkt, dass Studierende dabei oft nicht ganz ehrlich seien oder keine allzu negative Kritik geben möchten.

In den Interviews wird danach gefragt, ob die Studierenden individuelles oder allgemeines Feedback in der Gruppe bevorzugen. Vier Studierende finden beides gut, denken jedoch, dass individuelles Feedback schon auch schön sei. So werde spezifisch auf Schwierigkeiten eingegangen, die man selbst mit einer Rede gehabt habe. Zwei Studierende merken an, dass sie sich bei allgemeinen Nachbesprechungen oft nur eingeschränkt angesprochen fühlen und diese auf Dauer nicht ausreichen, um sich zu verbessern. Außerdem kritisieren sie, dass Feedback in manchen Lehrveranstaltungen recht oberflächlich gegeben werde.

4.12 „[S]chon ein Auf und Ab“ – Lernfortschritt

Die Lehrperson erklärt, dass der Lernfortschritt über ein Semester gesehen „nicht immer linear“ (L:92) erkennbar sei, jedoch „sehr wohl eine Veränderung“ (L:95) allgemein zu bemerken sei. „Es ist eben nicht immer 100-prozentig zu sagen, passt, okay, mit Strategie XY wird das so und so viel besser sein am Ende des Semesters“ (ibid.).

Ich finde aber schon, [...] dass ich immer so ein bisschen so einen Lernfortschritt SEHE und besonders schön finde ich es auch, wenn sich die Leute dann wirklich klar auf ihre Ziele konzentriert haben, dass man dann sieht: ‚Ah, DAS klappt JETZT und jetzt nehmen sie sich das nächste Ziel vor, dann klappt das auch.‘ Das finde ich immer schön, ja.
(L:94)

Die Lehrperson erzählt außerdem, dass er*sie sich am Ende des Semesters gerne nochmal eine der ersten Aufnahmen von den Studierenden anhöre im Vergleich zur letzten Simultandolmetschung, um den Unterschied genauer zu sehen (vgl. L:96).

In den Interviews wird direkt danach gefragt, ob die Studierenden am Ende des Semesters von Simultandolmetschen II Englisch einen Lernfortschritt erkennen können. Alle denken, dass dies zumindest größtenteils zutreffe (vgl. S1:87, S2:86, S3:147, S4:112, S5:128, S6:147). Oft sei dieser jedoch nicht ganz eindeutig. Beispielsweise meint S1, dass er*sie „jetzt kein konkretes Beispiel“ (S1:88) nennen könne, aber dieser Aussage auf jeden Fall zustimmen würde. Auch für S2 sei diese Frage schwierig zu beantworten, weil er*sie „beim Dolmetschen selbst noch nicht diese Konsistenz“ (S2:81) erreicht und nicht das Gefühl habe, alle Reden gut dolmetschen zu können, sondern dass es sehr von der Tagesverfassung abhängig sei (vgl. S2:81). Somit erkennt S2 „ein Auf und Ab“ (S2:84), wobei „die Grundtendenz war [...], dass es gegen Ende ein bisschen leichter wurde, einfach weil man mehr geübt hat und routinierter wurde“ (ibid.).

Allgemein betrachtet fällt S1 auf, dass er*sie beim Dolmetschen „viel, viel ruhiger“ (S1:89) geworden sei und dass ihm*ihr durch die Übung auch das Chunking leichter falle. Des Weiteren komme er*sie beim Dolmetschen besser mit und sei in der Folge gelassener und lasse es sich nicht anmerken, „wenn mal was fehlt“ (ibid.). „Also zumindest der VERSUCH, es mir nicht anmerken zu lassen“ (ibid.). Auch S2 bemerkt, dass er*sie mit der Routine „ein bisschen RUHIGER bleiben kann, vielleicht auch nicht mehr so NERVÖS ist beim Dolmetschen“ (S2:87). Ebenso erkennt S3 eine Steigerung beim Chunking. Bei dieser Strategie habe er*sie sich „am Anfang sehr schwergetan“ (S3:147). Außerdem erzählt S3 im Interview, dass er*sie gelernt habe, besser einschätzen zu können, welche Informationen auf jeden Fall in der Dolmetschung erhalten bleiben müssen:

Da habe ich das Gefühl, da bin ich auch etwas (...) weniger streng zu mir selbst geworden, also dass man auf der einen Seite natürlich die QUALITÄT aufrecht erhält, auf der anderen Seite aber sagt, naja, es kann eben nicht alles mit reinkommen. (S3:149)

S4 bemerke vor allem eine Verbesserung „im Redefluss oder im Sätzebeenden“ (S4:113). Auch bei einer schwierigeren Rede, könne er*sie „trotzdem irgendwie dran bleibe[n] (lachen) und irgendetwas sage[n]“ (S4:115). Den Unterschied zum Anfang des Semesters empfindet S4 „nicht RIESIG, aber ein bisschen schon“ (S4:116). Genauso könne auch S5 erkennen, dass seine*ihre Dolmetschungen flüssiger geworden seien (vgl. S5:131). Er*sie habe sich, wie die Lehrperson, Aufnahmen vom Beginn und Ende des Semesters angehört und einen Unterschied festgestellt (vgl. S5:129):

Sowohl von der STIMME, also ich habe mit meiner Stimme so mit Satz nach unten und DEUTLICH sprechen / weil ich immer dazu neige, vor allem ENDUNGEN sehr zu verschlucken und man das teilweise dann sehr schlecht versteht, dass ich DA auch besser geworden bin. (S5:130)

S5 habe also vor allem die Intonation verbessern können (vgl. S5:137), aber auch beim angepassten Time lag an die entsprechenden Reden eine Steigerung bemerkt (vgl. S5:136). Das alles sei „[n]atürlich noch lange nicht perfekt, aber auf jeden Fall BESSER, als am Anfang vom Semester“ (S5:135).

S6 habe insbesondere durch das Analysieren der eigenen Simultandolmetschungen und das Vergleichen mit den Aufnahmen von Kolleg*innen eine Verbesserung feststellen können (vgl. S6:148). Er*sie äußert sich folgendermaßen genauer zu diesem Thema:

[D]as war extrem aufwendig, aber im Rahmen dieser Arbeit habe ich WIRKLICH gemerkt, dass ich extreme Fortschritte mache, weil ich auf einmal merke, dass man zum Beispiel die Dinge viel simpler ausdrücken kann. Das war am Anfang definitiv auch eine meiner Schwächen, dass ich die Dinge schön ausdrücken will, aber dass es teilweise VIEL zu kompliziert ist, gerade im Englischen. (S6:149-150)

Es kann daraus erkannt werden, dass die Lehrperson im Kurs Simultandolmetschen II Englisch einen Lernfortschritt bei den Studierenden bemerke. Dieser sei zwar nicht immer linear, aber besonders, wenn sich Studierende immer kleine Ziele setzen und sich auf diese konzentrieren, könne er*sie eine Veränderung sehen. Die Lehrperson erzählt, dass er*sie sich gerne am Ende des Semesters nochmal eine Aufnahme vom Anfang anhöre, um direkt den Vergleich zu sehen. Auch ein*e Studierende*r berichtet, dass er*sie dies gemacht habe.

Die Studierenden sind alle der Meinung, dass sie sich während des Semesters zumindest ein wenig verbessert haben. Beispielsweise wird erzählt, dass die Leistung zwar noch sehr von der Tagesverfassung abhängt, jedoch trotzdem eine Tendenz nach oben zu bemerken sei. Andere Studierende denken, dass sie gelernt haben, den Time lag besser an die entsprechende Rede anzupassen oder die Stimme mehr einzusetzen und flüssiger zu klingen. Im Interview wird von einem*r Studierenden geschildert, dass er*sie durch das Analysieren von und Vergleichen mit Dolmetschungen von anderen gelernt habe, dass man nicht alles kompliziert ausdrücken müsse. Zwei Studierende bemerken, dass ihnen das Chunking einfacher falle. Außerdem seien sie beim Dolmetschen ruhiger geworden.

4.13 „Ich finde sie gut“ – Wahrnehmung der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wird von den Studierenden in den Interviews größtenteils positiv wahrgenommen. S1 bewertet den Kurs beispielsweise „im Großen und Ganzen sehr GUT“ (S1:5) und erzählt, dass er*sie das Gefühl habe „viel gelernt zu haben“ (S1:6). „[I]ch war zufrieden im Großen und Ganzen mit der Lehrveranstaltung“ (S1:9). Auch S3 empfindet die Lehrveranstaltung gut (vgl. S3:5) und „vor allem im Vergleich zu Simultandolmetschen I [...] vom Lerneffekt größer“ (S3:6). Er*sie erklärt, dass es sich hierbei um „eine der besten Lehrveranstaltungen“ (S3:95) handle, die der*die Studierende besucht habe. Außerdem könne S3 mit der Übung „auch sehr viel [...] anfangen“ (ibid.). Er*sie beschreibt den Kurs weiter als „schon sehr gut organisiert, vor allem, weil wir auch eine relativ große Gruppe waren und das nicht ganz so leicht zu handeln ist“ (S3:105). Genauso bewertet S6 die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch „allgemein gut“ (S6:7) und besser, als im Semester davor, „weil eben sich das Online auch eingespielt hatte“ (S6:8). Der*die Studierende hat die Lehrveranstaltung im Wintersemester 2020 nämlich ein zweites Mal gemacht (vgl. S6:4), weil er*sie für sich selbst gemerkt habe, „dass noch Luft nach oben ist“ (S6:5). S6 findet es vor

allem gut, dass tatsächlich viel gedolmetscht wurde und es „die Möglichkeit zum Synchronen gab“ (S6:50): „Ich fand an dem Kurs spannend, dass es zum Dolmetschen gekommen ist, dass es eine Möglichkeit gab, das auch wirklich LIVE zu machen und direkt Feedback zu bekommen“ (S6:9).

S4 ist der Meinung, dass die Lehrveranstaltung gut aufgebaut war und die Texte, die gedolmetscht wurden, passend ausgewählt wurden (vgl. S4:6). Er*sie findet den Kurs jedoch „nicht SO hilfreich in Bezug irgendwie auf das Lernen“ (S4:7), weil er*sie empfindet, wenig Feedback bekommen zu haben. S5 bewertet die Lehrveranstaltung „den Umständen entsprechend okay“ (S5:5). Er*sie findet es positiv, dass der Unterricht „schon recht praxislastig“ (S5:153) gestaltet sei: „[D]as soll auch so bleiben, wenn nicht sogar mehr werden“ (ibid.). Auch S2 sei diesbezüglich zwiegespalten und meint auf der einen Seite, dass die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch „[e]twas unorganisiert“ (S2:5) sei, was er*sie jedoch auf die Online-Lehre zurückschiebe. Auf der anderen Seite empfindet S2 den Kurs „an sich ganz lehrreich und gut zum Üben“ (ibid.). Außerdem sei er „okay vom Aufwand her“ (S2:32).

Auch bezüglich der Lernatmosphäre in der Lehrveranstaltung und der Gruppendynamik, die dabei entsteht, gibt es unterschiedliche Ansichten unter den Studierenden. S1 beschreibt diese zum Beispiel folgendermaßen: „[...] WENN ich da war und auch andere da waren, fand ich es immer sehr positiv eigentlich“ (S1:81). Auch S5 beschreibt die Lernatmosphäre als „eigentlich ganz ANGENEHM“ (S5:112). S5 merkt jedoch an, dass er*sie immer nervöser werde, wenn er*sie bemerke, dass die Lehrperson beim Dolmetschen zuhöre:

*Natürlich ist es immer, wenn [der*die Professor*in] zuhört, wenn man dann nur zu zweit im Breakout-Room ist, und man genau weiß, [er*sie] konzentriert sich jetzt auf DICH und deine Leistung, klar ist man dann angespannter. Aber geht auch. Gerade, wenn man unter Studierenden dolmetscht, finde ich, ist es eigentlich ganz entspannt.* (S5:113-114)

S5 erzählt außerdem, dass er*sie zwar einerseits „die Leistung bringen und sich konzentrieren [will], [...] um das eben auch GUT zu machen“ (S5:115). Andererseits habe er*sie sich „nicht unwohl gefühlt“ (S5:116) und auch „nicht irgendwie übertrieben nervös oder so“ (S5:117).

S2, S3 und S6 sind etwas kritischer, was dieses Thema anbelangt. S2 beschreibt etwa Folgendes: „[E]s gibt andere Lehrveranstaltungen, wo die Gruppendynamik bei weitem BESSER war, als in der Lehrveranstaltung, aber jetzt auch nicht schlecht“ (S2:80). S3 habe sich zwar in der Gruppe wohlgefühlt (vgl. S3:130), die Dynamik empfindet er*sie jedoch manchmal als „ein bisschen low (lachen)“ (S3:131). Dies habe seiner*ihrer Meinung nach aber mit dem Online-Unterricht zu tun (vgl. S3:132). Außerdem beschreibt er*sie, dass die Atmosphäre zwischendurch auch besser gewesen sei:

Es war nicht der interaktivste, logischerweise, und auch nicht der dynamischste Unterricht, das stimmt schon. Manchmal gab es dann sehr schöne Momente, wenn vielleicht das Thema vielen Leuten gepasst hat oder tagesabhängig auch sehr viele Leute teilgenommen haben. Es war jetzt nicht durchgehend irgendwie so eine Flaute (lachen). (S3:135-136)

S6 hat eine relativ klare Antwort in Bezug auf die Lernatmosphäre: „Es war furchtbar. Also nein, das ist jetzt verkürzt“ (S6:134). S4 kann diese Frage nicht beantworten, weil er*sie selten synchron an der Lehrveranstaltung teilgenommen habe (vgl. S4:103, 104).

Bezogen auf die Lehrkraft empfindet S2 es in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch „als sehr motivierend [...], dass [die Lehrperson] so wohlwollend ist“ (S2:99):

*[Er*sie] ist schon streng in der Notengebung, finde ich, aber [er*sie] ist irgendwie so wohlwollend und will einem helfen und das finde ich VIEL motivierender, als andere Lehrende, die sehr streng und irgendwie auch, / (...) wo man das Gefühl hat, sie hören nicht mit guten Intentionen zu. (S2:100)*

S2 ist der Meinung, dass dies sehr angenehm sei und er*sie das Gefühl habe, die Lehrperson wolle auch, dass sich die Studierenden verbessern (vgl. S2:101). S3 ist der Ansicht, dass es „sehr entlastend“ (S3:39) für die Studierenden und „sehr großzügig“ (ibid.) von der Lehrperson sei, dass die Möglichkeit der asynchronen Lehre angeboten werde. „DASS man es sich aussucht, das fand ich sehr gut, sehr hilfreich“ (S3:43). Des Weiteren erzählt der*die Studierende im Interview, dass in der Lehrveranstaltung gut darauf vorbereitet werde, in welche Richtung es gehen solle und was in der Zukunft von den Studierenden erwartet werde:

Das finde ich auch ganz wichtig, also dieses Prozesshafte noch einmal aufzuzeigen und zu zeigen: ‚Okay, wir machen jetzt diese Reden und DA müsste es auch bestenfalls hingehen. Dass ihr so, (...) also einen gewissen Schwierigkeitsgrad einfach auch bewältigen könnt.‘ Und das fand ich, hat [die Lehrperson] sehr gut vermittelt. (S3:164)

Auch bezüglich der Modulprüfung könne er*sie sich „sehr gut vorstellen, was es noch an Arbeit [...] zu tun gibt“ (S3:165), bevor er*sie antrete. Ebenso drückt S4 aus, dass die Lehrveranstaltung „schon sehr hilfreich ist“ (S4:123) bei der Vorbereitung auf die Modulprüfung.

Es kann zusammengefasst werden, dass die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch von den Studierenden größtenteils als positiv wahrgenommen wird. Den Umständen der Online-Lehre entsprechend sei viel gelernt und gedolmetscht worden. Außerdem werde wertgeschätzt, dass die Einheiten auch synchron angeboten wurden und es im Anschluss daran immer Nachbesprechungen und Feedback gab, worauf bereits im Detail eingegangen wurde. Zwei Studierende sind der Meinung, dass die Lehrveranstaltung gut organisiert und aufgebaut sei.

Bezüglich der Lernatmosphäre und Gruppendynamik kann gesagt werden, dass diese als positiv, angenehm und entspannt beschrieben werden. Ein*e Studierende*r beschreibt, dass er*sie gute Leistungen bringen wolle und deshalb nervös werde, wenn die Lehrperson zuhöre. Diese Nervosität halte sich aber in Grenzen. Zwei andere Studierende erzählen, dass die Atmosphäre und Dynamik in der untersuchten Lehrveranstaltung zwar nicht schlecht gewesen sei, jedoch besser sein hätte können. Dieser Aspekt hänge aber teilweise mit der Tatsache zusammen, dass alles nur online stattgefunden habe.

Die Lehrkraft selbst wird als motivierend und wohlwollend beschrieben. Ein*e Studierende*r beschreibt, dass die Lehrperson zwar in der Notengebung streng sei, aber wolle, dass

die Studierenden sich verbessern. Er*sie habe darauf vorbereitet, in welche Richtung es in der Zukunft gehen solle. Außerdem wird es von einem*r Studierenden als entlastend gesehen, dass die asynchrone Lehre auch angeboten wurde.

4.14 Fazit

An dieser Stelle werden die Erkenntnisse der vergangenen Subkapitel präsentiert. Die Ergebnisse wurden mithilfe der Methoden der Beobachtung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien und mithilfe von Interviews mit der Lehrperson und sechs Studierenden des genannten Kurses gesammelt.

In Bezug auf verstehensstützende Strategien wird eindeutig die Strategie der Vorbereitung gelehrt. Vor jeder Lehrveranstaltungseinheit gibt es die Möglichkeit, sich mithilfe von Vorbereitungsmaterial, wie Paralleltexten oder Terminologie, auf das entsprechende Thema vorzubereiten. Diese Strategie wird sowohl von der Lehrperson als auch von den Studierenden als sehr wichtig erachtet. Die Nachbereitung führen nur manche Studierende dieser Lehrveranstaltung durch. Auch die Antizipation wird im untersuchten Kurs gelehrt. Studierende bemerken, dass diese Strategie vor allem zusammen mit der Vorbereitung eine Hilfe sei und somit Zeit gespart werden könne. Genauso wird das Chunking oder Segmentieren im Zuge der Lehrveranstaltung angesprochen. Die Studierenden finden diese Strategie beim Simultandolmetschen essentiell. Außerdem solle das Segmentieren als eine der ersten Strategien gelehrt werden. Die Strategie, mit Kabinenpartner*innen zusammenzuarbeiten und einander zu helfen, wird in der untersuchten Lehrveranstaltung nicht besprochen, obwohl diese in der Literatur als bedeutend gesehen wird und auch zwei Studierende darauf eingehen. Die Verfasserin dieser Masterarbeit vermutet, dass die Online-Lehre Schuld daran sein könnte, dass diese Strategie nicht gelehrt wird. In Bezug auf das Effort Modell von Gile zeigt sich, dass in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch eindeutig am „Reception Effort“ gearbeitet wird, um das Verstehen mithilfe der genannten Strategien zu erleichtern.

Bezüglich Strategien der Zieltextproduktion, speziell Ausgangstext-bestimmte Strategien, wird in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch auf syntaktische Transformationen eingegangen. Diese Strategie muss beim Dolmetschen aus dem Englischen ins Deutsche und umgekehrt häufig eingesetzt werden, da sich die Satzstrukturen voneinander unterscheiden. Im Gegensatz dazu wird die Transkodierung nicht direkt im untersuchten Kurs angesprochen. Ein*e Studierende*r erzählt jedoch, dass er*sie manchmal die Syntax aus der Ausgangsrede übernehme, weswegen die Dolmetschung dann nicht mehr idiomatisch klinge und er*sie noch mehr üben müsse, damit dies nicht passiere.

Von der Untergruppe der Zieltext-bestimmten Strategien wird in der Lehrveranstaltung häufig auf die Abstandsentscheidungen eingegangen. Es wird etwa besprochen, in welchen Fällen die Studierenden einen längeren und in welchen sie einen kürzeren Time lag einhalten sollen. Außerdem werden konkrete Empfehlungen von der Lehrperson gegeben, wie am passenden Abstand gearbeitet werden könne. Auch diese Strategie schätzen die meisten als sehr wich-

tig ein. Die Studierenden berichten, dass sie das Zusammenfassen, Kürzen und bewusste Auslassen von Informationen als notwendige Strategien sehen, weil sie nicht immer alle Details nennen können. Die Lehrperson meint jedoch, dass diese Strategien nur eingesetzt werden sollen, wenn es sich um Notfälle handle, weil etwa eine Rede besonders schnell oder dicht sei. Dieser Aspekt wird auch in der Lehrveranstaltung besprochen. Das Paraphrasieren wird nur von zwei Studierenden spontan von sich aus angesprochen, ohne dass danach gefragt wird. Da es beim Dolmetschen darum gehe, den Inhalt wiederzugeben, könne zusammengefasst werden. Auch in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wird besprochen, dass Wörter oder Konzepte paraphrasiert werden können, wenn der Sinn verstanden werde, einem konkrete Wörter jedoch gerade nicht einfallen. Von einem*r Studierenden wird das Notieren von Zahlen oder Namen als hilfreiche Strategie angesehen. Auf diese wird im Kurs aber nicht eingegangen. Im Notfall bei Zeitstress könne bei der Nennung vieler Namen auf eine andere Informationsquelle, wie Folien, hingewiesen werden oder nur die Nachnamen genannt werden, wie das die Lehrperson empfiehlt. Außerdem könne man das Publikum über ein Problem informieren. Diese Reparaturstrategie wird in der Lehrveranstaltung besprochen. Der „Production Effort“ wird sowohl beim Einsatz von Ausgangstext-bestimmten als auch Zieltext-bestimmten Strategien beansprucht. Die Lehre der genannten Strategien kann dazu beitragen, dass dieser Effort möglichst wenig beansprucht wird.

Auf globale Strategien und Automatismen wird in der Lehrveranstaltung nicht direkt eingegangen, weswegen auch in den Interviews nicht danach gefragt wird. Trotzdem erzählt die Lehrperson spontan, dass die Strategien und ablaufenden Prozesse automatisiert werden müssen, um das Monitoring zu verbessern. Ein*e Studierende*r geht darauf ein, dass die Koordination aller Abläufe noch eine Herausforderung für ihn*sie darstelle. Somit zeigt sich, dass der Lehrperson globale Strategien und Automatismen zwar wichtig sind, jedoch nicht direkt am „Coordination Effort“ gearbeitet wird. Nachdem nun alle Strategien genannt wurden, die in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch gelehrt oder zusätzlich in Interviews angesprochen wurden, wird jetzt auf den Aufbau des Kurses eingegangen.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie finden alle Einheiten online über die Plattform Zoom statt. Es wird den Studierenden freigestellt, ob sie synchron teilnehmen oder asynchron die Aufgaben selbstständig nachholen. Diese Wahlmöglichkeit sei einerseits eine Erleichterung, andererseits werde dazu verleitet, den Kurs weniger häufig synchron zu besuchen. In jedem Fall müssen alle ihre Dolmetschungen aufnehmen und später hochladen. Die Studierenden dolmetschen entweder alleine oder zu zweit in Breakout-Rooms. Auch wenn zu zweit gedolmetscht werde, könne sich online wenig geholfen werden. Alle Studierenden halten einen Vortrag zu einem der Semesterthemen, den die Kolleg*innen später dolmetschen. Die Schwierigkeit dieser und anderer Reden empfinden die Studierenden im Großen und Ganzen als angemessen. Die Studierenden müssen auch zweimal im Semester eine Selbstreflexion einer eigenen Dolmetschung machen und diese analysieren. Der Aufbau und die Planung des Kurses geschehe laut Lehrperson anhand von Theorie und Forschung, genauso wie eigener Erfahrung, um auf die jeweilige Gruppe flexibel reagieren zu können.

In Bezug auf die Lehre des Simultandolmetschens allgemein sei es der Lehrperson wichtig, dass in Phasen gearbeitet werde. Dies wird sichtbar, da die Studierenden für sich selbst Teilziele formulieren sollen, an denen sie im Semester arbeiten wollen. Außerdem sollen Empfehlungen gegeben und Nachbesprechungen von Dolmetschungen stattfinden. Auf letzteren Punkt wird in der entsprechenden Kategorie später noch detailliert eingegangen. Studierende wollen, dass in Lehrveranstaltungen tatsächlich viel gedolmetscht werde und möglicherweise auch Konferenzsimulationen stattfinden. Bezüglich der Lehre von Strategien allgemein berichtet die Lehrkraft, dass diese von den Sprachen und vom eigenen Dolmetschstil abhängig sei. Von Bedeutung sei jedoch immer, dass der Ausgangstext analysiert werde und Strategien ausprobiert werden. Die Hälfte der interviewten Studierenden ist der Meinung, dass ihnen in Bezug auf Strategien gelehrt werden solle, welche es gebe, damit sie diese auch üben können. Zwei Studierende wünschen sich konkrete Beispiele dazu. Es solle außerdem konkret gelehrt werden, wie man sich verbessern und eigene Dolmetschungen am besten analysieren könne. Außerdem solle geeignetes Material zur Verfügung gestellt werden, das im Laufe des Semesters in der Schwierigkeit steige. Des Weiteren werde es von der Mehrheit als wichtig empfunden, wenn über reale Dolmetschaufträge berichtet werde.

Herausfordernd sei das Simultandolmetschen an sich, weswegen es immer zu Fehlern kommen könne. Als besondere Schwierigkeiten werden in den Interviews folgende genannt bzw. in der Lehrveranstaltung beobachtet: die Koordination der Aufgaben, die kognitive Belastung, konzentriert zu bleiben, mit der Nervosität umzugehen, dass Reden nicht wiederholt werden können, aus der C-Sprache oder in die B-Sprache zu dolmetschen, Zahlen, Dialekte oder Akzente zu verstehen, Fachvokabular zu recherchieren und sich zu merken, schnelle, dichte und komplexe Reden. Um mit einigen dieser Herausforderungen umgehen zu können, sind daher einerseits Strategien nötig, auf die bereits eingegangen wurde, andererseits muss viel geübt werden, was nun beschrieben wird.

Es könne beispielsweise eine Rede zur Übung mehrmals gedolmetscht oder anderen beim Dolmetschen zugehört werden. Durch das Internet stehen Studierenden eine Vielzahl an unterschiedlichen Reden zu allen möglichen Themen zur Verfügung. Außerdem sollen aufgenommene Simultandolmetschungen analysiert werden, um davon zu lernen. Es sei auch wichtig, nicht nur in der Lehrveranstaltung selbst, sondern auch alleine oder in Lerngruppen zu üben. Zusätzlich dazu können mithilfe von Übungen, wie dem Clozing oder Shadowing, bestimmte Teilziele geübt werden, damit diese mit der Zeit immer automatisierter ablaufen. Es wurde bereits darauf eingegangen, dass die Studierenden der Meinung sind, dass ihnen Strategien zumindest bewusst sein sollen, wie dies auch in der Literatur empfohlen wird. Die Hälfte der Studierenden ist der Meinung, dass Strategien zwar nicht aktiv trainiert werden müssen, dies jedoch manchmal von Vorteil sein könne.

Es wird beobachtet, dass an der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch relativ viele Studierende teilnehmen, genau genommen sind laut U:Find 20 Studierende angemeldet. Durch die große Anzahl entstehe laut Lehrperson die Schwierigkeit, dass die Gruppe sehr

heterogen sei. Angefangen bei der Sprachkombination bis hin zum Kenntnisstand, der Dolmetschkompetenz und der Tatsache, dass der Kurs von manchen schon mehrmals absolviert wurde, entstehen dadurch große Unterschiede. Es müsse jedoch trotzdem auf alle eingegangen werden. Auch die Mehrheit der Studierenden empfindet die Gruppe als sehr heterogen. Somit komme es dazu, dass manchmal Aspekte besprochen werden, die für viele nicht relevant seien und bei anderen dazu führen, dass sie sich gestresst fühlen, weil sie hinterherhinken. Einerseits die große Gruppe, andererseits die Online-Lehre habe erschwert, dass die Studierenden sich untereinander kennenlernen. Dieser Punkt leitet zur nächsten Kategorie über.

Durch das Distance Learning bemerke die Lehrperson teilweise einen Rückgang der Leistungen und Dolmetschqualität. Außerdem mache es den Studierenden zu schaffen, dass es zu keinem oder weniger Austausch untereinander komme und man sich gegenseitig weniger unterstützen könne. Online sei alles viel anonym und es komme häufig dazu, dass sich bei Fragen der Lehrperson niemand angesprochen fühle. Von einem*r Studierenden wird kritisiert, dass an der Universität trotz des Distance Learnings nicht auf tatsächliche Online-Dolmetsch-Tools vorbereitet worden sei.

Das Konsektivdolmetschen vor dem Simultandolmetschen zu erlernen, könne helfen, weil nicht alle Prozesse gleichzeitig ablaufen und es eine Zeitverzögerung gebe. Konsektivdolmetschen sei jedoch anders als das Simultandolmetschen und eindeutig nicht einfacher. Die Mehrheit der Studierenden habe die beiden Dolmetschmodi am Zentrum für Translationswissenschaft entweder gleichzeitig gelernt oder sogar mit dem Simultandolmetschen begonnen. Wenn daher so vorgegangen wird, wie in der Lehre des Simultandolmetschens anhand von Literatur und dieser Forschung beschrieben wurde, geht die Verfasserin dieser Masterarbeit davon aus, dass es zu keinen Problemen kommen sollte.

In Bezug auf Feedback und Nachbesprechungen kann geschlossen werden, dass es alle sehr wichtig finden, um die eigene Leistung verbessern zu können. In der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch wird beobachtet, dass jede synchron stattfindende Einheit die Dolmetschungen nachbesprochen und allgemeine Probleme angesprochen werden. Zusätzlich dazu wird einzelnen Studierenden individuelles Feedback gegeben. Auf manche Abgaben gebe es auch schriftliches Feedback. Der Mehrheit der Studierenden ist individuelles Feedback direkt im Anschluss an die Dolmetschung am liebsten, aber auch von den Nachbesprechungen können sie profitieren. Zwei Studierende fühlen sich bei allgemeinen Nachbesprechungen nur bedingt angesprochen und bevorzugen eindeutig individuelles Feedback.

Es sollte an dieser Stelle auch noch auf den Lernfortschritt der Studierenden eingegangen werden. Sowohl die Lehrperson als auch die Studierenden bemerken zumindest eine kleine Verbesserung innerhalb des Wintersemesters 2020/21. Besonders wenn sich ein Teilziel nach dem anderen vorgenommen und daran gearbeitet werde, könne relativ schnell ein Fortschritt zu sehen sein. Von den Studierenden wird aufgezählt, dass sie etwa am Time lag, der Intonation oder dem Chunking gearbeitet haben und im Laufe des Semesters beim Dolmetschen ruhiger geworden seien.

Zum Schluss wird noch die Wahrnehmung der Lehrveranstaltung angesprochen, die größtenteils positiv ausfällt. Auch wenn die Studierenden lieber vor Ort dolmetschen wollen, finden sie, dass das Distance Learning in dieser Lehrveranstaltung gut umgesetzt wurde. Die Lerndynamik und Atmosphäre seien angenehm gewesen, auch wenn sie etwas interaktiver sein hätten können. Die Lehrkraft werde als motivierend gesehen und bereite gut auf zukünftige Prüfungen und reale Dolmetschaufträge vor.

Alles in allem kann aus diesen Informationen geschlossen werden, dass die Ziele der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch, die auf U:Find beschrieben wurden, im Großen und Ganzen von den Studierenden erreicht werden. Sie verbessern ihre Simultandolmetschtechnik und Sprechweise und vergrößern anhand der behandelten Semesterthemen ihren Wortschatz. Mit der Vorbereitung auf die vielen Themen wird auch an den Recherchekenntnissen gearbeitet. Durch die Analyse von eigenen Dolmetschungen können sie ihre Leistungen selbst bewerten, reflektieren und von diesen Erkenntnissen lernen. In der Lehrveranstaltungsbeschreibung wurde nicht konkret auf die Lehre von Strategien eingegangen. Trotzdem werden einige von ihnen besprochen und gelehrt, besonders wenn es bei Simultandolmetschungen davor zu Problemen gekommen ist. Meist geschieht dies bei den Nachbesprechungen anhand von konkreten Beispielen, die in den Reden oder Dolmetschungen vorgekommen sind.

5. Conclusio

Die Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit bestand darin, herauszufinden, wie Studierenden Strategien und strategische Prozesse für das Simultandolmetschen gelehrt werden. Durch die Interviews und die Beobachtung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien im Wintersemester 2020/21 soll ein umfassender Blick auf die Situation im Hörsaal geboten werden. Dabei ist jedoch wichtig, zu betonen, dass sowohl das Schreiben der Beobachtungsprotokolle als auch die gesamte Auswertung der erhobenen Daten in der Diskussion immer eine Interpretation der Verfasserin ist. Es wurde aber versucht, möglichst objektiv zu bleiben und die Daten rein deskriptiv darzustellen. Ob die Ergebnisse auch auf andere Gruppen oder Individuen zutreffen, muss von anderen entschieden werden. Aus diesem Grund wurde im Kapitel der Methodik versucht, möglichst viele Details über den Kontext bereitzustellen, um eine Grundlage für spätere Vergleiche mit neuen Daten zu ermöglichen. Außerdem könnte die Diskussion dazu anregen, die in dieser Masterarbeit erhobenen Daten in der Zukunft sinnvoll zu ergänzen.

Die Verfasserin formulierte die folgenden drei Forschungsfragen: „Welche Strategien für das Simultandolmetschen werden am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) in Wien gelehrt und welche werden als besonders wichtig erachtet?“, „Wie werden diese Strategien den Studierenden gelehrt?“ und „Welche Herausforderungen treten dabei auf und wie nehmen die Studierenden die Lehre wahr?“ Zur Beantwortung dieser Fragen wurden insgesamt sieben Interviews geführt, eines mit der Lehrperson der zuvor genannten Lehrveranstaltung und sechs

mit Studierenden, die die entsprechende Übung besucht haben. Außerdem wurde eine wissenschaftliche Beobachtung von allen Kurseinheiten, die im Semester stattgefunden haben, durchgeführt. Danach wurde das Material anhand von 13 deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien ausgewertet. Im Folgenden wird nun die Conclusio gezogen und im Detail versucht, die drei Forschungsfragen zu beantworten.

„Welche Strategien für das Simultandolmetschen werden am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) in Wien gelehrt und welche werden als besonders wichtig erachtet?“: Anhand der Fragestellung ist erkennbar, dass es sich bei der Beantwortung hauptsächlich um eine Auflistung von Strategien handelt und auf die „Wie“-Fragen später eingegangen wird. Diese Forschungsfrage kann daher mit den ersten drei Analysekriterien, „Verstehensstützende Strategien“, „Strategien der Zieltextproduktion“ und ihre zwei Unterkategorien sowie „Globale Strategien und Automatismen“, beantwortet werden. Um die Klassifizierung von Kalina (1998) fortzusetzen, werden hier zuerst verstehensstützende Strategien genannt. Besonders die Strategie der Vorbereitung wird in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch gelehrt. Die Lehrperson gibt dazu Tipps und die Studierenden müssen sich selbstständig auf das nächste Thema vorbereiten. Die Vorbereitung wird von allen als essentiell angesehen. Passend dazu wird auf die Nachbereitung von Übungseinheiten und einzelnen Dolmetschungen Wert gelegt, beispielsweise durch Selbstanalysen. Auch die Antizipation wird mehrfach von der Lehrperson und den Studierenden genannt und besonders zusammen mit der Vorbereitung als wichtig erachtet. In den Beobachtungen fällt diese Strategie ebenso auf, genauso wie das Chunking oder Segmentieren. Zwei Studierende finden auch die Hilfe von Kabinenpartner*innen wichtig. Diese Strategie wird in der Lehrveranstaltung nicht gelehrt, was jedoch damit zusammenhängen könnte, dass der Kurs ausschließlich online stattfand. Beim Kapitel der Strategien der Zieltextproduktion, das in zwei Unterkapitel aufgeteilt wurde, wird bei den AT-bestimmten Strategien unter anderem von zwei Studierenden in den Interviews die Veränderung der Reihenfolge von Elementen angesprochen. Genauso wird auch von einem*r Studierenden die Transkodierung genannt, jedoch in ihrer negativen Auswirkung, dass sich nicht genügend von der Ausgangsrede gelöst wird und dadurch syntaktische und/oder grammatikalische Fehler in der Dolmetschung entstehen. Aufgrund der unterschiedlichen Satzstrukturen im Englischen und Deutschen müssen daher immer syntaktische Transformationen beim Dolmetschen durchgeführt werden. Auf diese Strategie wird jedoch nur indirekt anhand einer rhetorisch konstruierten Rede eingegangen. Bei den ZT-bestimmten Strategien werden die Abstandsentscheidungen als besonders essentiell angesehen. Sowohl zu kurze als auch zu lange Time lags werden in den Interviews und während der beobachteten Lehrveranstaltungseinheiten angesprochen. Auch auf die Zusammenfassung wird mehrfach eingegangen. Diese Strategie wird zwar gelehrt, weil man sie, laut Lehrperson, im Notfall einsetzen können müsse, jedoch solle sie eigentlich nicht angewendet werden. Das gleiche betrifft Auslassungen und Kürzungen, die auch Notstrategien sind und nur bewusst bei sehr dichten und/oder schnell gesprochenen Reden genutzt werden sollen. Außerdem wird das Paraphrasieren von Studierenden genannt und als wichtig erachtet. Es wird auch beobachtet, dass diese Strategie in der Lehrveranstaltung angesprochen

wird. Das Notieren von Namen oder Zahlen findet nur ein*e Studierende*r wichtig, der*die es auch aktiv während Dolmetschungen anwendet. Diese Strategie wird jedoch nicht im Kurs Simultandolmetschen II Englisch gelehrt. Der Verweis auf eine andere Informationsquelle oder das Informieren des Publikums über ein Problem wird in der Lehrveranstaltung von der Lehrkraft angesprochen. Diese Strategien sollen, wenn möglich, nicht angewendet werden. Wenn es sich jedoch um eine Notsituation handelt, sollen angehende Dolmetscher*innen wissen, wie sie sich zu verhalten haben. In Bezug auf globale Strategien und Automatismen erklärt die Lehrperson im Interview, dass die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch dazu da sei, dass Studierende lernen, wie die verschiedenen Aufgaben koordiniert und Abläufe automatisiert werden können. Zu lernen, damit umzugehen, findet auch ein*e Studierende*r wichtig, besonders wenn es sich um Stresssituationen handle. Es wird jedoch nicht beobachtet, dass diese Gruppe von Strategien konkret in der Lehrveranstaltung gelehrt bzw. angesprochen wird.

„Wie werden diese Strategien den Studierenden gelehrt?“: Die zweite Forschungsfrage kann mit einer Reihe von Kategorien beantwortet werden, die im Folgenden aufgezählt werden: „Verstehensstützende Strategien“, „Strategien der Zieltextproduktion“ und ihre Unterkategorien, „Aufbau der Lehrveranstaltung“, „Lehre vom Simultandolmetschen“, „Übung und Selbststudium“ sowie „Feedback und Nachbesprechungen. Bezüglich der Vorbereitung gibt die Lehrperson den Studierenden jeweils im Vorhinein das Thema bekannt. Außerdem gibt er*sie Empfehlungen, wie man sich in spezielle Situationen einarbeiten kann. Beispielsweise wird empfohlen, verschiedene Akzente zu üben, sich in Themen einzulesen und Terminologie zu suchen. Dabei könne die Terminologie entweder chronologisch oder alphabetisch geordnet werden. Es wird auch dazu geraten, Videos zum entsprechenden Thema zu suchen und diese dann zu dolmetschen. So könne erkannt werden, wo mögliche Probleme liegen. Des Weiteren stellt die Lehrperson für die Vorbereitung häufig Paralleltexte zur Verfügung und schränkt die Themen auf drei große im Semester ein. Bezüglich der „last-minute“ Vorbereitung wird in manchen Einheiten, direkt bevor gedolmetscht wird, das Thema und der Kontext kurz besprochen und wichtige Termini in der Gruppe gesammelt. Die Nachbereitung muss zweimal im Semester in Form von Selbstanalysen genauer durchgeführt werden. Die Lehrperson stellt dafür einen Fragebogen mit spezifischen Fragen zusammen, den die Studierenden ausfüllen müssen. Manche Fragen daraus betreffen konkrete Strategien. Außerdem empfiehlt die Lehrperson den Studierenden, ihre Dolmetschungen zu transkribieren, um diese besser analysieren zu können. Es wird beobachtet, dass sowohl die Antizipation als auch das Chunking von der Lehrperson in einer Einheit in Bezug auf eine spezifische Rede angesprochen wird. Auch die syntaktische Transformation bzw. die Transkodierung wird in der Lehrveranstaltung anhand einer verschriftlichten und rhetorisch konstruierten Rede genannt. Dabei wird besprochen, wie in solchen Situationen vorgegangen werden kann und auf Fragen der Studierenden eingegangen. Genauso werden die Abstandsentscheidungen in der Lehre behandelt in Bezug auf Reden, die besonders schnell oder langsam vorgetragen werden. Beispielsweise empfiehlt die Lehrperson, in einem gleichmäßigen Tempo zu sprechen und sich selbst zu vertrauen, dass man sich bei

einem langen Time lag das Gesagte trotzdem noch merkt. Ein*e Studierende*r erzählt im Interview, dass er*sie bei einer Dolmetschung von der Lehrperson Rückmeldung spezifisch auf den Time lag bekommen habe. Bei der Beobachtung fällt in einer Einheit auf, dass die Lehrperson bei besonders schnellen Sprecher*innen rät, den Time lag kurz zu halten und zusammenzufassen. Auch auf das Paraphrasieren geht die Lehrperson ein und erklärt die Bedeutung, Aussagen zu verstehen, um sie umschreiben zu können, wenn man sich nicht an die korrekte Terminologie erinnere. Ebenso wird der Ratschlag gegeben, wenn viele Namen auf einmal genannt werden, dass nur die Nachnamen wiedergegeben werden können oder auf Folien verwiesen wird, auf denen die Namen zu finden sind. Die Lehrperson erklärt, dass im Notfall die Zuhörer*innen auch über ein Problem informiert werden können. Die Strategien werden daher hauptsächlich in jener Weise gelehrt, dass diese in den Nachbesprechungen in der Lehrveranstaltung besprochen werden, wenn es davor zu Problemen beim Dolmetschen gekommen ist oder wenn Studierende bei Schwierigkeiten direkt nachgefragt haben. Im Hinblick auf die Lehre von Strategien allgemein stützt sich die Lehrperson auf aktuelle Erkenntnisse aus der Literatur zu diesem Thema, aber auch auf die eigene Erfahrung. Außerdem bringt er*sie dies auch in das Feedback an die Studierenden und in die Bewertungen der Dolmetschungen mit ein. Die Lehrperson ist sich nicht sicher, wie Strategien konkret gelehrt werden können, aber es sei für ihn*sie wichtig, dass Studierende generell wissen, welche es gebe und sie diese dann auch ausprobieren. So können sie sehen, welche für sie persönlich funktionieren.

„Welche Herausforderungen treten dabei auf und wie nehmen die Studierenden die Lehre wahr?“: Die dritte Forschungsfrage kann mit den Kategorien „Lehre vom Simultandolmetschen“, „Herausforderungen beim Simultandolmetschen“, „Studierende als Gruppe“, „Distance Learning“, „Lernfortschritt“ und „Wahrnehmung der Lehrveranstaltung“ beantwortet werden. Bei der Lehre der Strategien kann bemerkt werden, dass diese nicht unbedingt aktiv gelehrt werden, sondern eher Empfehlungen für bestimmte Situationen gegeben werden, wie diese mithilfe von Strategien besser gelöst werden können. Ein*e Studierende*r ist auch der Meinung, dass er*sie gar nicht wisse, wie Strategien aktiv gelehrt werden können. Auch für die Lehrperson stelle es eine Herausforderung dar, Strategien anschaulich zu lehren. Die Lehrperson ist außerdem der Meinung, dass in den Lehrveranstaltungen der Input gegeben werde, die tatsächliche Schwierigkeit aber darin bestehe, dass die Studierenden selbst weiterüben müssen. Es basiere also vieles auf der Eigenverantwortung, wie viel eigenständig geübt werde. Manche Studierende hätten bestimmte Strategien gern aktiv erklärt bekommen, anhand spezifischer Beispiele, da ihnen nicht komplett klar sei, wie diese angewendet werden. Anderen reiche die Erwähnung, welche es gebe und wie sie funktionieren, um diese selbst zu üben. In Hinblick auf die Vorbereitung, die einzige Strategie, die tatsächlich aktiv gelehrt wird, sind die Studierenden einer Meinung, dass Schwerpunktthemen hilfreich sind, um sich in ein Thema einzuarbeiten, wie das auch in der Literatur empfohlen wird. Außerdem schätzen sie es Wert, wenn sie rechtzeitig im Vorhinein das Thema erfahren oder bekannt gegeben wird, um welche*n Sprecher*in es sich handelt. Eine weitere Schwierigkeit bestehe laut Lehrperson darin, den Studierenden klarzumachen, dass Fehler immer passieren können. Diese sollen nicht als eigene Inkompetenz

betrachtet werden, wie das auch in der Literatur bereits beschrieben wurde. Perfektionismus sei zwar etwas Positives, aber um zu vermeiden, dass man mit der Zeit selbst frustriert wird, sollen kleine Ziele gesetzt werden. Dies wird umgesetzt, indem sich die Studierenden am Anfang des Semesters selbstständig Teilziele setzen, an denen sie in der nächsten Zeit arbeiten wollen. Auch dieser Aspekt wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit behandelt und stimmt mit den Empfehlungen von Wissenschaftler*innen überein. Die Studierenden sind der Ansicht, dass die Tatsache, dass immer gewisse Fehler passieren können, von der Lehrperson gut vermittelt wurde. Eine weitere Herausforderung bestehe in der Heterogenität der Gruppe. Die Lehrperson findet es schwierig, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden und das unterschiedliche Dolmetschniveau, auch in Bezug auf das Wissen über und den Einsatz von Strategien, einzugehen. Zusätzlich erschwerend bei der Lehre wirke die große Gruppengröße und dass manche Studierende die Lehrveranstaltung zum ersten Mal, andere bereits zum wiederholten Mal absolvieren. Daraus folgt auch, dass die Lehrperson das Gefühl habe, häufig nicht genug Zeit für das Feedback zu haben. Die Studierenden sind größtenteils einer Meinung mit der Lehrperson, was die Heterogenität und Größe der Gruppe anbelangt. Außerdem wünschen sich einige, dass mit Feedback individueller auf sie eingegangen werden könne. Ihnen ist jedoch auch bewusst, dass dies nicht so einfach sei. Speziell die Coronapandemie hat die Online-Lehre vor neue Herausforderungen gestellt. Technische Probleme waren keine Seltenheit und eine Einheit konnte nicht stattfinden, weil die Lehrperson Probleme mit dem Internet hatte. Die Verfasserin dieser Arbeit nimmt an, dass es auch auf der Seite der Studierenden immer wieder zu dieser Erschwernis gekommen ist. Durch das Distance Learning können sich Studierende auch nicht über einzelne Dolmetschungen, Strategien oder sonstige Themen vor oder nach den Lehrveranstaltungen austauschen und es kommt zu keiner Zusammenarbeit in der Kabine. Trotz dieser Umstände finden die Studierenden, dass gut mit der Online-Lehre umgegangen werde und bei ihnen ein Lernfortschritt erkennbar sei. Sie können auch einige Aspekte, wie den angepassten Time lag, die Intonation oder das Chunking, im Verlauf der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch verbessern. Außerdem wird es von den Studierenden als positiv angesehen, dass sie einerseits in der Lehrveranstaltung viel dolmetschen können und auch genügend Übungsmaterial zur Verfügung gestellt werde.

Es wird nun noch auf die Kategorien eingegangen, die über die Forschungsfragen hinausgehen oder die Forschungsfragen nur streifen, aber trotzdem miteingeschlossen werden sollen. Es stellt sich heraus, dass das Prinzip Konsektivdolmetschen als „Training Wheels“ für das Simultandolmetschen nicht umgesetzt wird. Die Lehrperson und auch die Studierenden denken, dass es genügend Vorübungen und Übungen speziell für das Simultandolmetschen gebe, um dieses zu verbessern. Ob es tatsächlich sinnvoll wäre, das Konsektivdolmetschen zuerst zu erlernen, könnte bei einer anderen Forschung herausgefunden werden, bei der eine Lehrveranstaltung am Beginn des Studiums untersucht wird. Auch das Feedback und die Nachbesprechung von Dolmetschungen in der Lehrveranstaltung sollen an dieser Stelle nochmal angesprochen werden, weil sie Teil der Didaktik sind. Diese finden jede synchrone Einheit statt,

woraus geschlossen wird, dass darauf sehr viel Wert gelegt wird. Die Lehrperson betont außerdem im Interview, dass ihm* ihr Feedback an die Studierenden besonders wichtig sei und dass davon viel gelernt werden könne. Auch die Studierenden sind dieser Meinung.

Allgemein wird aus den Erkenntnissen und der Beantwortung der Forschungsfragen erkannt, dass einige der im Theorieteil genannten Strategien in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch besprochen werden, jedoch bei weitem nicht alle. Außerdem werden die behandelten Strategien meist nicht aktiv gelehrt, sondern anhand von Beispielen aus den zu dolmetschenden Reden erklärt, mit welchen Strategien Herausforderungen gelöst werden können. Es wird also darauf hingewiesen, welche Strategien es gibt und wie man diese anwenden kann, damit den Studierenden bewusst wird, wie sie funktionieren. Die tatsächliche Anwendung müssen sie jedoch selbst ausprobieren und selbst aktiv trainieren. Der Lehrperson geht es in dieser Lehrveranstaltung daher mehr darum, Lernstrategien zu vermitteln, allgemein viel anzubieten und darauf einzugehen, wie im Selbststudium geübt werden kann, damit die Studierenden möglichst viel kennenlernen und auch lernen, worauf sie beim Simultandolmetschen achten müssen.

An dieser Stelle muss nochmal darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der Forschung für diese Masterarbeit um eine kleine Studie handelt und keine allgemein gültigen Ergebnisse daraus gezogen werden können. Es wurde nur eine Lehrveranstaltung beobachtet und lediglich mit einer Lehrperson und sechs Studierenden Interviews geführt. Da Strategien in der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch unsystematisch unterrichtet wurden, wäre hier ein systematischer Ansatz denkbar. Es könnte bei einer zukünftigen Studie sinnvoll sein, zu erforschen, wie es sich auf die Lehre von Strategien und den Einsatz dieser durch Studierende auswirkt, wenn Strategien im Unterricht systematischer aufgerollt werden. Es wäre interessant, dies anhand von anderen Lehrveranstaltungen noch weiter zu untersuchen. Auch wenn bei dieser Forschung nicht auf die jeweiligen Sprachkombinationen eingegangen wurde, könnte dieser Aspekt eine mögliche Grundlage für künftige Forschungsarbeiten darstellen, wenn untersucht wird, ob diese einen Einfluss darauf haben, welche Strategien behandelt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten daher auch durch weitere Untersuchungen mit anderen Sprachen ergänzt und verglichen werden.

6. Literaturverzeichnis

- Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.). 2014. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Chernov, Ghelly V. 2004. *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting. A probability-prediction model*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Déjean Le Féal, Karla. 1997. "Simultaneous interpretation with training wheels." *Meta* 42 (4), 616-621.
- Dong, Yanping & Li, Yinghui & Zhao, Nan. 2019. „Acquisition of interpreting strategies by student interpreters.“ *The Interpreter and Translator Trainer* 13 (4), 408-425.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele. 1983. "Plans and strategies in foreign language communication." In: Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hg.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 20-60.
- Friedrichs, Jürgen. 1990¹⁴. *Methoden empirischer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Gile, Daniel. 2009 (Rev. ed.). *Basic Concepts and models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Gile, Daniel. 2021. "The Effort Models of Interpreting as a Didactic Construct." In: Muñoz Martín, Ricardo; Sun, Sanjun; Li, Defeng (Hg.) *Advances in Cognitive Translation Studies*. Singapore: Springer, 139-160.
- Hale, Sandra & Napier, Jemina. 2013. *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Heine, Manfred J. 2000. „Effektives Selbststudium - Schlüssel zum Erfolg in der Dolmetscherausbildung.“ In: Kalina, Sylvia; Buhl, Silke; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (Hg.) *Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik. Mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrücker Symposien*. St. Ingbert: Röhring, 213-230.
- Kalina, Sylvia. 1994. "Some views on the theory of interpreter training and some practical suggestions." In: Snell-Hornby, Marry; Pöchhacker, Franz; Kaindl, Klaus (Hg.) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins, 219-225.
- Kalina, Sylvia. 1998. *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Narr.
- Kalina, Sylvia. 2000. „Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens.“ In: Kalina, Sylvia; Buhl, Silke; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (Hg.) *Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik. Mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrückner Symposien*. St. Ingbert: Röhring, 161-189.
- Kautz, Ulrich. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Knoblauch, Hubert. 2014. „Ethnographie“. In: Baur & Blasius (Hg.), 521-528.
- Kohn, Kurt. 1990. *Dimensionen lernersprachlicher Performanz: theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.

- Kohn, Kurt & Kalina, Sylvia. 1996. „The Strategic Dimension of Interpreting.“ *Meta* 41 (1), 118-138.
- Kutz, Wladimir. 2010. *Dolmetschkompetenz: Was muss der Dolmetscher wissen und können?* Berlin/ Bochum/ London/ Paris/ München: Europäischer Univ.-Verl.
- Li, Xiangdong. 2013. „Are Interpreting Strategies Teachable? Correlating Trainees’ Strategy Use with Trainers’ Training in the Consecutive Interpreting Classroom.” *The Interpreters’ Newsletter* 18, 105-128.
- Li, Xiangdong. 2015. „Putting interpreting strategies in their place. Justifications for teaching strategies in interpreter training.” *Babel* 61 (2), 170-192.
- Massey, Gary & Kiraly, Don & Ehrensberger-Dow, Maureen. 2019. „Training translator trainers: An introduction.” *The Interpreter and Translator Trainer* 13 (3), 211-215.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas. 2014. „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Baur & Blasius (Hg.), 543-556.
- Mayring, Philipp. 2015¹⁵. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: de Gruyter Oldenbourg.
- Moodle, Universität Wien. [o.J.]. Kontaktliste. <https://moodle.univie.ac.at/local/contactlist/studentview.php?id=168738> (Stand: 02.02.2022).
- Orlando, Marc. 2019. “Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers.” *The Interpreter and Translator Trainer* 13 (3), 216-232.
- Pöchhacker, Franz. 2013. “Teaching interpreting/Training interpreters.” In: Gambier, Yves; van Doorslaer, Luc (Hg.) *Handbook of Translation Studies: Volume 4*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 174-180.
- Seleskovitch, Danica & Lederer, Marianne. 1989. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Brüssel: Didier Érudition.
- Stolz, Birgit. 1994. “Simultankapazität und Übungseffekt.” In: Snell-Hornby, Marry; Pöchhacker, Franz; Kaindl, Klaus (Hg.) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins, 209-218.
- Thierbach, Cornelia & Petschick, Grit. 2014. „Beobachtung“. In: Baur & Blasius (Hg.), 855-866.
- Thomas, Stefan. 2019. *Ethnografie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- U:Find, Universität Wien. 2020. 340083 UE Simultandolmetschen II: Englisch (2020W). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340083&semester=2020W> (Stand: 11.01.2022).

Abstract (Deutsch)

Die Zielsetzung dieser Masterarbeit besteht darin herauszufinden, welche Strategien angehenden Simultandolmetscher*innen gelehrt werden und wie diese in die Lehre eingebunden werden. Außerdem beschäftigt sie sich mit den möglichen Herausforderungen, die dabei auftreten können und damit, wie die Studierenden die Lehre wahrnehmen. Dabei liegt der Fokus zuerst auf der Gliederung von Strategien für das Simultandolmetschen, die von Kalina (1998) übernommen und mit Erkenntnissen anderer Autor*innen ergänzt wurde. Anschließend erfolgt die theoretische Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur, um die Lehre und Didaktik des Simultandolmetschens zu behandeln. An dieser Stelle wird unter anderem auch das Effort Modell für das Simultandolmetschen nach Gile (2009, 2021) vorgestellt und mit der Gliederung der Strategien in Verbindung gesetzt. Ein Großteil der Arbeit widmet sich der wissenschaftlichen Beobachtung der Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien über das gesamte Wintersemester 2020/21 hinweg, die für fortgeschrittene Studierende angeboten wird. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die Forschungsfragen. Nach Beendigung des Kurses werden leitfadengestützte Interviews mit der Lehrperson und sechs Studierenden durchgeführt. Der Zweck der Interviews besteht einerseits in der Ergänzung der Beobachtungen und andererseits darin, die Ansichten der Teilnehmer*innen möglichst umfassend zu erheben. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015¹²) werden mittels 13 deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien die Forschungsfragen beantwortet. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Strategien nicht aktiv gelehrt werden, sondern im Unterricht anhand von konkreten Reden darüber informiert wird, mit welchen Strategien mögliche Probleme gelöst werden können. Das tatsächliche Üben wird dabei der Eigenverantwortung der Studierenden überlassen. Der Großteil dieser ist zufrieden mit dieser Vorgehensweise.

Abstract (Englisch)

The aim of this master's thesis is to find out which strategies are taught to prospective simultaneous interpreters and how they are integrated into the lessons. Furthermore, it deals with possible challenges that could arise and with the question how students perceive the teaching. At the beginning, the main focus rests on the classification of strategies for simultaneous interpreting by Kalina (1998), which was complemented with findings from other authors. Additionally, the theoretical examination of relevant literature is carried out in order to deal with the teaching and didactics of simultaneous interpreting. At this point, also the Effort Model of simultaneous interpreting by Gile (2009, 2021) is presented and linked with the classification of the strategies. Within the framework of the thesis follows the scientific observation of the course Simultaneous Interpreting II English at the Centre for Translation Studies at the University of Vienna throughout the winter semester of 2020/21, which is offered to advanced students. In doing so, the focus will be primarily on the research questions. At the end of the course, guideline-based interviews are conducted with the teacher and six students. On the one hand, the purpose of the interviews is to complement the observations, on the other hand, to deliver a comprehensive description of the participants' views. With the subsequent qualitative content analysis by Mayring (2015¹²) the research questions get answered by means of 13 deductive and inductive categories. The results show that most of the strategies are not actively taught. However, they are discussed in class on the basis of specific speeches in order to find out which strategies could be applied to solve potential problems. It is left to the students' individual responsibility to actually practice them. The majority of them is content with this approach.

Anhang

Einverständniserklärung für die Durchführung der Interviews

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

zur Teilnahme am qualitativen Interview

„Strategien beim Simultandolmetschen: Literatur und Hörsaalpraxis“

Sehr geehrte*r ...

Mein Name ist Paulina Lewitsch und ich lade Sie ein, am Interview zu meiner Masterarbeit mit dem Titel „Strategien beim Simultandolmetschen: Literatur und Hörsaalpraxis“ teilzunehmen. Ziel dieses Interviews ist es, anhand des Beispiels der Lehrveranstaltung *Simultandolmetschen II Englisch* herauszufinden, wie didaktisch vorgegangen wird, wenn es sich um die Lehre von Strategien handelt. Ihre Antworten werden im Zuge meiner Masterarbeit verarbeitet und analysiert.

Die Teilnahme am Interview erfolgt freiwillig. Sie können Ihre Einwilligung zur Erhebung und Verarbeitung Ihrer Daten jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen, auch nachdem dieses Dokument bereits unterschrieben wurde. Das Interview wird mithilfe eines Diktiergeräts aufgezeichnet. Ihre im Rahmen des Interviews erhobenen Daten werden anonymisiert. Somit wird eine Rückführung auf Ihre Person nicht mehr möglich sein.

Für weitere Fragen in diesem Zusammenhang stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Auch Fragen, die Ihre Rechte an diesem Interview betreffen, werden Ihnen gerne beantwortet.

Name der Kontaktperson: Paulina Lewitsch, BA

Erreichbar unter: a01405640@unet.univie.ac.at

Mit Ihrer Unterschrift bestätigen Sie, dass das Interviewmaterial vertraulich und nur für Forschungszwecke verwendet werden darf. Die Forschung folgt den Richtlinien der guten wissenschaftlichen Praxis.

Ich erkläre mich bereit, freiwillig an diesem Interview teilzunehmen. Ich habe den Text dieser Einverständniserklärung gelesen. Aufgetretene Fragen wurden mir verständlich und genügend beantwortet. Ich hatte ausreichend Zeit, mich zu entscheiden und habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

.....
(Datum und Unterschrift)

Interviewleitfaden für das Expert*inneninterview mit der Lehrperson

Allgemein:

1. Wie lautet Ihre Sprachkombination?
2. Wie lange lehren Sie schon am ZTW?
3. Wie lange lehren Sie schon Simultandolmetschen am ZTW?
4. Wie lange leiten Sie diese Lehrveranstaltung (LV), Simultandolmetschen II Englisch, bereits?
5. Wie lange leiten Sie diese Lehrveranstaltung bereits in der aktuellen Form mit Distance Learning?

Aufbau der LV:

6. Welche sind die größten Herausforderungen bei der Planung des Lehrveranstaltungs-aufbaus für Sie persönlich, und warum?
7. Sind der Aufbau und die Durchführung Ihrer Lehrveranstaltung auf bestimmte Theorien gestützt oder auf eigene Erfahrung?
 - Aus welchen Gründen haben Sie sich so entschieden?
8. Die Lehrveranstaltung findet einmal pro Woche statt. Wäre es Ihrer Meinung nach besser, sie geblockt oder mehrmals wöchentlich abzuhalten, und warum (nicht)?
9. Was ist Ihre Meinung zu dem Prinzip Konsektivdolmetschen als „Training Wheels“ für das Simultandolmetschen, nach Déjean Le Féal (1997)?
10. Wie sieht Ihre ideale Lehrveranstaltung aus, bezogen auf den Aufbau und Prinzipien?

Strategien und Methodik:

11. Denken Sie, gewisse Strategien sind notwendig, um überhaupt Simultandolmetschen zu können?
 - Bitte erklären Sie, warum.
12. Müssen Strategien aktiv erlernt werden?

- Wenn ja, wie lehren Sie diese?
- Welche Herausforderungen treten beim Lehren von Strategien auf?

13. Sie haben im Laufe der Lehrveranstaltung Tipps gegeben, unter anderem in Bezug auf den Time lag, das Antizipieren, Segmentieren/ Chunking und Kürzen. Sind diese Strategien Ihrer Meinung nach besonders wichtig?

- Warum (nicht)?
- Welche anderen Strategien sind Ihrer Ansicht nach besonders essentiell?
- Wie bestimmen Sie, welche Strategien mehr Aufmerksamkeit als andere benötigen?
- Macht es einen Unterschied, welche Strategien zuerst (vor anderen Strategien) gelehrt werden?

14. In Ihrer Übung wurde vor jeder Lehrveranstaltungseinheit das Thema bekannt gegeben und oft auch Vorbereitungsmaterial zur Verfügung gestellt. Messen Sie der Vorbereitung eine besondere Bedeutung zu, und warum?

15. Inwieweit geben Sie persönliche oder berufliche Erfahrungen, zum Beispiel in Bezug auf Strategien oder besondere Schwierigkeiten, an Studierende weiter?

16. Erklären Sie bitte die Wichtigkeit von Feedback an Studierende und die Nachbesprechung von Dolmetschungen.

Studierende als Gruppe:

17. Bewerten Sie die Studierenden eher als homogene oder heterogene Gruppe bezüglich ihres Sprachwissens, ihrer Dolmetschkompetenzen, etc., und warum?

Falls heterogen:

- Welche besonderen Herausforderungen stellen sich bei einer heterogenen Gruppe?
- Gibt es auch positive Aspekte einer heterogenen Gruppe?
- Inwiefern wirkt sich das auf Ihre Lehre aus?

18. Können Sie am Ende des Semesters einen Lernfortschritt der Studierenden im Umgang mit Strategien bemerken?

- Wenn ja: Was fällt Ihnen am meisten auf?

Rolle der Lehrperson:

19. Was sind Ihrer Meinung nach Ihre Hauptaufgaben als Lehrperson?
20. Wie definieren Sie die Lernziele der Übung?
 - Wie beurteilen Sie, ob die Lernziele von den Studierenden erreicht wurden und warum?
21. Inwiefern ist die LV für die Vorbereitung der Studierenden auf die Modulprüfung relevant?
 - Kann die LV ausreichend auf die Modulprüfung vorbereiten oder benötigen Studierende noch zusätzlich viel selbstständiges Üben?
22. Wollen Sie noch etwas hinzufügen, was ich nicht gefragt habe oder was nicht angesprochen wurde?

Interviewleitfaden für die Interviews mit den Studierenden**Allgemein:**

1. In welchem Semester studierst du gerade?
2. Wie lautet dein Schwerpunkt?
3. Wie lautet deine Sprachkombination?
4. Hast du die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch im letzten Wintersemester 2020/21 das erste Mal absolviert?
 - Wenn nein, warum nochmal?
5. Wie fandst du die Lehrveranstaltung Simultandolmetschen II Englisch allgemein?
6. Welche sind deiner Meinung nach die größten Herausforderungen beim Simultandolmetschen?

Aufbau der LV:

7. Die Lehrveranstaltung findet einmal pro Woche statt. Wäre es deiner Meinung nach besser, die Lehrveranstaltung geblockt oder mehrmals wöchentlich abzuhalten, und warum (nicht)?

8. Was ist deine Meinung zu dem Prinzip Konsektivdolmetschen als „Training Wheels“ für das Simultandolmetschen, nach Déjean Le Féal (1997)?
9. Wie würde für dich eine ideale Lehrveranstaltung aussehen, bezogen auf den Aufbau und Prinzipien?
 - Was würdest du dir wünschen?
10. Wie empfandest du die Organisation der Lehrveranstaltung mit „live“ Online-Unterricht mit meist freiwilliger Teilnahme?
 - Hast du am freiwilligen Unterricht teilgenommen oder dir im Nachhinein die Aufnahmen angehört und die Dolmetschungen nachgemacht?
11. Wie bewertest du den Vor- und Nachbereitungsaufwand der LV?

Strategien und Methodik:

12. Denkst du, gewisse Strategien sind notwendig, um überhaupt Simultandolmetschen zu können?
 - Bitte erkläre, warum.
13. Müssen Strategien aktiv erlernt werden?
 - Wenn ja, wie hast du diese gelernt?
 - Auf welche Herausforderungen bist du gestoßen?
14. Die Lehrperson hat im Laufe der Lehrveranstaltung Tipps gegeben, unter anderem in Bezug auf den Time lag, das Antizipieren, Segmentieren/ Chunking und Kürzen. Sind diese Strategien deiner Meinung nach besonders wichtig?
 - Warum (nicht)?
 - Welche anderen Strategien sind deiner Ansicht nach besonders essentiell?
 - Macht es einen Unterschied, welche Strategien zuerst (vor anderen Strategien) gelernt werden?

15. In der Übung wurde vor jeder Lehrveranstaltungseinheit das Thema bekannt gegeben und oft auch Vorbereitungsmaterial zur Verfügung gestellt. Denkst du, die Vorbereitung hat eine besondere Bedeutung, und warum?

- Inwiefern hat es dir in Bezug auf die Vorbereitung geholfen, dass es große Themenblöcke gab, in diesem Fall der Friedensnobelpreis, Psychologie und Finanzen, zu denen gedolmetscht wurde?

16. Gibt es bestimmte Strategien, die du gern spezifisch mehr geübt hättest?

- Gibt es bestimmte Kompetenzen, die du gern mehr geübt hättest?
- Hattest du genug Möglichkeiten, zum Üben dranzukommen?

17. Wie empfandest du es, wenn die Lehrperson persönliche oder berufliche Erfahrungen, zum Beispiel in Bezug auf Strategien oder besondere Schwierigkeiten, an Studierende weitergegeben hat?

18. Erkläre bitte die Wichtigkeit von Feedback an Studierende und auch die Nachbesprechung von Dolmetschungen.

- Ist dir individuelles oder allgemeines Feedback an die Gruppe lieber?

Studierende als Gruppe:

19. Bewertest du die Studierenden eher als homogene oder heterogene Gruppe bezüglich ihres Sprachwissens, ihrer Dolmetschkompetenzen, A-/ B-/ C-Sprache, etc., und warum?

Falls heterogen:

- Gibt es auch positive Aspekte einer heterogenen Gruppe, und wenn ja, welche?

20. Wie empfandest du die Lernatmosphäre und die Gruppendynamik?

- Hast du dich in der Gruppe wohlfühlt?

21. Kamst du gut mit dem Schwierigkeitsgrad der Reden und Themen zurecht?

22. Könntest du am Ende des Semesters an dir selbst einen Lernfortschritt im Umgang mit Strategien bemerken?

- Wenn ja: Was ist dir am meisten aufgefallen?

Rolle der Lehrperson:

23. Was sind deiner Meinung nach die Hauptaufgaben einer Lehrperson?

24. Inwiefern ist die Lehrveranstaltung für die Vorbereitung der Studierenden auf die Modulprüfung relevant?

- Kann die Lehrveranstaltung ausreichend auf die Modulprüfung vorbereiten oder benötigen Studierende noch zusätzlich viel selbstständiges Üben, Selbstanalysen, etc.?

25. Willst du noch etwas hinzufügen, was ich nicht gefragt habe oder was nicht angesprochen wurde?