



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Videodolmetschen im Bildungskontext
am Beispiel von „Wir verstehen uns!“

verfasst von / submitted by

Marie Theres Tschurtschenthaler, BEd 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. Sonja Pöllabauer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	vi
Danksagung.....	vii
Einleitung.....	1
1. Dolmetschen im Bildungssetting.....	4
1.1. Allgemein.....	4
1.2. Setting und Kommunikationssituationen	5
1.3. Profil der Dolmetscher*innen	9
1.3.1. Definition(en) des Berufsprofils	10
1.3.2. Qualifikation und Anforderungen.....	15
1.3.3. Rolle.....	19
1.4. Institutioneller Rahmen und Status quo in Österreich	22
1.4.1. Schulsystem: Bedarf und Angebot.....	23
1.4.2. Status quo.....	27
2. Videobasiertes Dolmetschen	33
2.1. Arten des videobasierten Dolmetschens	33
2.1.1. Video Conference Interpreting (VCI).....	34
2.1.2. Video Remote Interpreting (VRI).....	35
2.2. Forschung und Praxis.....	36
2.3. Anforderungen und Herausforderungen	40
2.3.1. Technische Anforderungen.....	41
2.3.2. Translatorische Anforderungen	42
2.3.3. Herausforderungen.....	43
2.3.4. Mögliche Konsequenzen für das Projekt	45
3. Methode	47
3.1. Grundlagen qualitativer Forschung.....	47
3.2. Methodische Vorgehensweisen	50
3.2.1. Stichprobenziehung.....	50
3.2.2. Semistrukturiertes Leitfadeninterview	51
3.2.3. Qualitative Inhaltsanalyse und Kategorienbildung	53
3.2.4. Inhaltliche strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	56
4. Untersuchungsdesign.....	59

4.1.	Stichprobe	59
4.2.	Datenerhebung	61
4.3.	Datenaufbereitung	62
4.4.	Datenpräsentation	64
4.4.1.	Informationen zu den Befragten	64
4.4.2.	Klassenzusammensetzung.....	65
4.4.3.	Elterngespräche	66
4.4.4.	Erfahrung mit gedolmetschten Gesprächen	67
4.4.5.	Verständigungsprobleme	68
4.4.6.	Häufigkeit der Nutzung.....	69
4.4.7.	Gesprächsthemen	70
4.4.8.	Organisation	70
4.4.9.	Organisatorische Hürden	71
4.4.10.	Bedienung	72
4.4.11.	Setting	72
4.4.12.	Rahmenbedingung Pandemie.....	74
4.4.13.	Vor- und Nachteile.....	75
4.4.14.	Sichtbarkeit und Akzeptanz	75
4.4.15.	Erfahrung der Eltern	77
4.4.16.	Verbesserung der Kommunikation	77
4.4.17.	Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Setting	78
4.4.18.	Verbesserungsvorschläge und Projektende.....	78
4.4.19.	Bewusstsein der Befragten.....	79
4.4.20.	Wahrnehmung der Realität durch sprachlichen Ausdruck	81
4.5.	Dateninterpretation	82
4.6.	Diskussion.....	91
5.	Conclusio	97
	Bibliographie.....	101
	Anhang.....	111
	Leitfaden für das Interview	111
	Kategoriensystem	113
	Transkripte	115
	Kurzfassung	150

Abstract.....	151
---------------	-----

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Translation als Mediation (Pöchhacker 2008: 12).....	13
Abbildung 2: Sprachkenntnisse der MITs (IfGP 2016: 17).....	26
Abbildung 3: Schulische Integrationsförderung (EK et al. 2019: 11)	29
Abbildung 4: Maßnahmen für neue Schüler*innen (EK et al. 2019: 76)	30
Abbildung 5: Klassifizierung (AVIDICUS o. J.).....	34
Abbildung 6: Vergleich VD und VKD (Havelka 2018: 38)	36
Abbildung 7: Qualitatives Forschungsdesign (Flick 2017: 264)	49
Abbildung 8: Schema Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker 2022: 66)	54
Abbildung 9: Ablauf Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022: 132)	56
Abbildung 10: Sprachen in den Schulen	66
Abbildung 11: Sprachen VD.....	70
Abbildung 12: Ergebnis	91
Tabelle 1: Eckdaten der qualitativen Datenerhebung	62
Tabelle 2: Glossar	63
Tabelle 3: Informationen zu Befragten	64
Tabelle 4: Zusammenhang Bedarf, Angebot und Nutzung	83

Danksagung

An der Entstehung dieser Masterarbeit waren eine Vielzahl von Personen beteiligt. Hiermit möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei allen zu bedanken.

Ein großes Dankeschön gilt an erster Stelle meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer, die mich mit ihrer unerschöpflichen Expertise und wertvollen Ratschlägen zu jedem Zeitpunkt begleitet und unterstützt hat.

Ein großer Dank geht auch an Freundinnen und Kolleginnen, welche mir bei der Suche nach Interviewpartner*innen geholfen haben. Ich danke dem Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft für das Herstellen des Kontakts zur SAVD Videodolmetschen GmbH, die mir freundlicherweise durch eine Aussendung den Zugang zu am Projekt beteiligten Bildungseinrichtungen ermöglicht haben. Besonders möchte ich mich bei meinem Ansprechpartner bei SAVD, Herrn Longoni, bedanken.

Ein herzliches Dankeschön gilt den Lehrpersonen und der Direktorin, die trotz hohen Arbeitspensums in der Schule mit größter Kooperationsbereitschaft meine Fragen beantwortet und dadurch einen wertvollen Beitrag zur Entstehung dieser Masterarbeit geleistet haben.

Ein besonderer Dank gilt Annalena. Mit ihr habe ich das Vorhaben Masterarbeit als Kollegin, Weggefährtin und Freundin gemeinsam durchleben dürfen. Ihre Unterstützung in gemeinsamen Schreibsessions, anregenden Gesprächen und gegenseitigem Zuspruch haben diese Zeit sehr bereichert.

Abschließend möchte ich mich aus tiefsten Herzen bei meinen Eltern bedanken, die mir neben ihrer finanziellen Unterstützung jegliche Freiheiten gelassen haben, allen meinen Interessen in Form meines universitären Werdegangs über diese vielen Jahre nachzugehen.

Einleitung

Durch die Pandemie und die fortschreitende Digitalisierung hat das Videodolmetschen eine immer größere Bedeutung bekommen und wird zukünftig vermutlich weiter zentral für die Dolmetscharbeit sein. Dies gilt es auch wissenschaftlich zu begleiten und aufzuarbeiten. Im Kommunaldolmetschen ermöglicht dieses Angebot eine flexible Dienstleistung. Vor allem der Bildungssektor hat sehr unter der Pandemie gelitten und viele Kinder und Jugendliche konnten aufgrund von unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen nicht gleichermaßen am Bildungsangebot teilnehmen (Brossard et al. 2020: 1ff.). Hinzu kommt in der Kommunikation zwischen Lehrenden, Eltern und Schüler*innen in vielen Fällen auch eine sprachliche und kulturelle Barriere. Vielen Eltern ist es nicht möglich, sich mit der Schule bzw. dem Kindergarten über für den Lern- und Entwicklungsfortschritt ihrer Kinder relevante Aspekte auszutauschen und zu informieren, was die Bildungsarbeit für alle erschwert (vgl. BMBWF 2021a: 11). Wenn von den Kindern auf die Eltern geschlossen werden kann, so betrug im Schuljahr 2020/21 der Anteil der Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache, bezogen auf alle Schultypen in Österreich, 27,2 %. Der Fokus soll im Weiteren auf Wien und dem Schultyp der Mittelschulen liegen. In ganz Wien, bezogen auf alle Schultypen, hatten 53,3 % der Schüler*innen eine andere Umgangssprache als Deutsch und in den Mittelschulen betrug der Anteil bereits 77,2 % (vgl. Statistik Austria 2022: 188). Dies könnte bereits aufzeigen, wie groß der Bedarf an professioneller Sprachmittlung in diesem Setting ist.

Um den Folgen der Pandemie entgegenzuwirken, wurde für die Jahre 2021 und 2022 eine Finanzierung für Video- und Telefondolmetschen durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) vorgesehen. Im April 2022 wurde das Projekt bis einschließlich März 2023 verlängert und im Mai 2022 erneut bis einschließlich Juni 2023. Mit dem Projekt *Wir verstehen uns!* sollen durch die Pandemie besonders benachteiligte Menschen unterstützt werden. Ziel des Angebots ist es, dass die Mittel schnell und unbürokratisch zur Verfügung stehen (vgl. BMBWF 2021a: 6f.). Seit April 2021 gibt es in Österreich an elementaren Bildungseinrichtungen, Volks- und Mittelschulen dieses kostenlose Angebot, das vor allem bildungsferne Familien erreichen soll. Seit Mai 2022 ist das Angebot für alle Schularten, also auch die Sekundarstufe, erweitert worden. Durch dieses professionelle Angebot der SAVD Videodolmetschen GmbH soll die Kommunikation und Elternarbeit verbessert werden (vgl. ebd. 7). Es soll auch verhindert werden, dass Lehrende mit Fremdsprachenkenntnissen oder gar Kinder und Jugendliche als Laiendolmetscher*innen eingesetzt werden, da es dadurch zu Missverständnissen und einer

zusätzlichen Belastung für die nicht-professionellen Dolmetscher*innen kommen kann (vgl. Ahamer 2014: 142). Das Dolmetschangebot umfasst 34 Sprachen, wovon 17 ad hoc innerhalb von fünf Minuten in Anspruch genommen werden können. Mit der Projektverlängerung im Mai 2022 wurde das Sprachenangebot auf 61 erweitert (vgl. BMBWF 2021a: 11f.). Gegenstand und Ziel dieser Masterarbeit ist es, die große Relevanz dieses Angebots im schulischen Kontext aufzuzeigen, die Erfahrungen der Lehrenden mit diesem Dolmetschangebot zu erfragen und festzuhalten, inwiefern die Bildungs- und Entwicklungsarbeit durch dieses Angebot unterstützt werden kann. Daraus erschließt sich folgende Forschungsfrage: „Inwieweit ermöglicht Videodolmetschen eine barrierefreie und inklusive Kommunikation aus der Wahrnehmung der beteiligten Lehrpersonen im Bildungskontext?“

Weitere Themen und Fragestellungen lauten:

- Welche sprachlichen und kulturellen Barrieren gibt es?
- Welches sind die Vor- und Nachteile des Videodolmetschens?
- Wie ist die Kosten-Nutzen-Relation?
- Die Finanzierung endet mit Schuljahr 22/23. Was sind die Pläne danach?
- Inwieweit ist das Angebot sichtbar bzw. wird es akzeptiert?
- Welche Sprachen werden am meisten gebraucht?
- Wer hat vor diesem Angebot die Rolle des/der Dolmetscher*in eingenommen? Oder fand die Kommunikation einfach nicht bzw. nur rudimentär statt?
- Spezielle Rahmenbedingungen durch die Covid-Pandemie: Ist die zusätzliche digitale Kommunikation ein möglicher Vor- oder Nachteil für das Projekt? Ist dieses digitale Angebot eine zusätzliche Belastung für Lehrende bzw. Eltern? Oder ist es eine neue Möglichkeit der Kommunikation?

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit (*Kapitel 1 Dolmetschen im Bildungssetting*) erfolgt eine Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Schwerpunkten des Kommunaldolmetschens im schulischen Setting. Dazu zählen eine überblicksartige Darstellung des Settings selbst und möglicher Kommunikationssituationen, das Profil der Dolmetscher*innen, der institutionelle Rahmen sowie der aktuelle Status quo in Österreich. Ein weiteres theorie- und forschungsbasiertes Kapitel (*Kapitel 2 Videobasiertes Dolmetschen*) diskutiert das Videodolmetschen bzw. Remote Interpreting genauer. Dabei werden die verschiedenen vorherrschenden Modi berücksichtigt, forschungs- und praxisrelevante Erkenntnisse angeführt sowie Herausforderungen beim Videodolmetschen und die daraus folgenden Konsequenzen für das Projekt *Wir verstehen uns!* besprochen.

Im dritten Kapitel (*Kapitel 3 Methode*) werden die methodische Vorgehensweise der qualitativen Erhebung in Form von semistrukturierten Leitfadeninterviews und die Auswertung mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz erläutert. Das darauffolgende Kapitel (*Kapitel 4 Untersuchungsdesign*) legt das gewählte Untersuchungsdesign dar, unter anderem mit der Zielgruppe der Lehrenden an Wiener Mittelschulen, die Teil des Projekts sind, und umfasst eine Diskussion der Ergebnisse. Das abschließende Kapitel (*Kapitel 5 Conclusio*) dient zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage(n) und skizziert einen Ausblick auf Themenfelder, welche in zukünftigen Forschungsvorhaben relevant sein könnten

1. Dolmetschen im Bildungssetting

Das folgende Kapitel liefert einen Überblick über das Kommunaldolmetschen im Bildungssetting. Dabei werden das Setting und mögliche Kommunikationssituationen sowie das Profil der Dolmetscher*innen und die damit verbundenen vielfältigen Rollen, Anforderungen und benötigten Kompetenzen erläutert. Anschließend wird der institutionelle Rahmen des Settings aufgezeigt, indem auch der Bedarf für Dolmetschdienstleistungen und das Angebot im österreichischen Schulsystem für Eltern und Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache dargelegt wird. Zuletzt wird der Status quo in Bezug auf das Dolmetschangebot speziell in Bildungseinrichtungen in Österreich dargelegt.

1.1. Allgemein

Beim Dolmetschen im schulischen Setting handelt es sich um Kommunaldolmetschen. Wadensjö (2009) verortet Bedarf für diese Art des Dolmetschens bei Menschen, die in einer Gemeinschaft, Gesellschaft oder einem Land zusammenleben, aber nicht dieselbe Sprache und Kultur beherrschen (vgl. Wadensjö 2009: 43f.). Im Kommunalbereich unterscheiden sich die an der Kommunikationssituation beteiligten Menschen also in den meisten Fällen in ihren soziokulturellen und sprachlichen Hintergründen. Durch den Einsatz von Dolmetschenden kann die Kommunikation ermöglicht werden. Es bestehen aber auch eine sehr komplexe Dynamik und ein Machtgefälle, das es bestmöglich auszugleichen gilt (vgl. Davitti 2015: 176). Hier zeigt sich, dass Dolmetschende in diesen Settings nicht nur Sprachdienstleister*innen sind, sondern auch als Koordinator*innen und interkulturelle Mediator*innen fungieren (vgl. Baraldi & Gavioli 2012: 11f.).

Auf diese Art und Weise ermöglicht eine Dolmetschung den Zugang zu grundlegenden Dienstleistungen in einer Gemeinschaft. Hierbei wird einerseits für Angehörige einer Minderheitensprache und andererseits für die für die Dienstleistung verantwortliche Institution gedolmetscht. Neben Gerichten, Polizeistationen und Krankenhäusern findet das Kommunaldolmetschen unter anderem auch in Bildungseinrichtungen statt (vgl. Hale 2015: 66). Dolmetschen im Bildungssetting kann als das Ermöglichen von Kommunikation in allen Settings, wo Lernen stattfindet, verstanden werden (vgl. Conrad & Stegenga 2005: 294). Tipton und Furmanek (2016) sehen hierbei das Angebot von Dolmetschdiensten im Bildungssetting als Teil eines breiten Angebots an Unterstützungsmechanismen für das Lernen an. Auch wenn dieses Setting zunehmend an Aufmerksamkeit gewinnt, so existiert bisher sehr wenig Literatur und Forschung zu den Rahmenbedingungen und der Kompetenzentwicklung des Dolmetschens

im Bildungskontext. Die meisten Forschungserkenntnisse sind auf Erfahrungen aus der zweisprachigen Erziehung zurückzuführen. Hierbei sind Faktoren wie Sprachenlernen, soziale Erfahrungen, Einfluss durch Gleichaltrige und Wertvorstellungen des jeweiligen Bildungssystems zu berücksichtigen (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 165f.).

Ein weiterer, bedeutend größerer Forschungsschwerpunkt in diesem Setting kann im Bereich des Gebärdensprachdolmetschens im Schulkontext festgestellt werden. Hierbei liegt der Fokus mehr auf der Arbeit mit gehörlosen Schüler*innen. Die Frage ist, inwieweit Erkenntnisse aus diesem Forschungsbereich für die vorliegende Arbeit herangezogen werden können, da sich beide Bereiche in ihrer Zielgruppe, ihrer Modalität, ihrem Dolmetschmodus und ihrer Direktionalität unterscheiden, wodurch andere Heraus- und Anforderungen entstehen. Literatur zu allgemeinen Aspekten dieses Settings wird im Weiteren aber berücksichtigt (vgl. Napier 2015: 132). Bei gesprochenen Dolmetschungen bilden vor allem Eltern und andere Familienmitglieder die Zielgruppe. Es wird selten die Kommunikation für Schüler*innen gewährleistet (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 166). Trotzdem sind die Schüler*innen in irgendeiner Form Teil des Gesprächs oder zumindest der Grund dafür. Durch die unterschiedlichen kulturellen und sozioökonomischen Hintergründe der Eltern und ihrer Kinder haben diese nicht dieselben Voraussetzungen für ihre schulische Ausbildung wie andere Schüler*innen. Dadurch kann den Dolmetscher*innen eine noch wichtigere Rolle zukommen. Neben sprachlicher Vermittlung kann die Dolmetscharbeit auch soziale und wirtschaftliche Zukunftsaussichten verbessern (vgl. ebd. 168f.). Elterngespräche, die schlecht gedolmetscht oder ohne Dolmetscher*innen geführt werden, können also folgenschwere Auswirkungen auf die Integration des Kindes in, aber auch außerhalb der Schule haben (vgl. Davitti 2013: 175).

1.2. Setting und Kommunikationssituationen

Das Bildungssetting kann verschiedene Gesprächskonstellationen und -situationen umfassen. Dolmetscher*innen arbeiten mit Schüler*innen, Eltern, Lehrenden, Verwaltungsbediensteten der Schule, öffentlichen Bediensteten wie z.B. Psycholog*innen, aber auch im Bereich der Erwachsenenbildung. Im Gegensatz zum Gebärdendolmetschen wird beim gesprochenen Dolmetschen meistens für Eltern, welche nicht die Sprache der Schule bzw. der Lehrenden sprechen, gedolmetscht (vgl. Smith 2015: 265f.; California Department of Education 2006: 10). Insgesamt geht es im Setting Schule immer darum, dass zwischen der Schule und den Eltern ein respektvoller Umgang und eine kollaborative Partnerschaft geschaffen wird, um so am gemeinsamen Ziel zu arbeiten, das Kind in seinem Lern- und Entwicklungsfortschritt bestmöglich zu unterstützen (vgl. Povey et al. 2016: 129). Eine Grundvoraussetzung dafür ist

das Gespräch zwischen Eltern und Lehrenden. Dieses Setting ist komplex, da diese Gespräche stark institutionalisiert sind. Zudem umfasst das Setting einerseits die Pflicht der Schule, die Eltern über die Leistung und das Verhalten ihrer Kinder im Klassenzimmer zu unterrichten, und andererseits die Pflicht und Verantwortung der Eltern, ihre Kinder in ihrer schulischen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. Daher wird die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden meistens als problemzentriert beschrieben. Es handelt sich um eine sensible Situation handelt, in der es zu Konflikten und kommunikativen Missverständnissen kommen kann (vgl. Hauser & Mundwiler 2015: 10).

Ein genereller Unterschied in der Gesprächsart kann zwischen individuell verabredeten Beratungsgesprächen und dem Elternsprechtag sowie Elternabenden angeführt werden. Bei Letzterem sind pro Gespräch zwischen 10 und 15 Minuten vorgesehen, mit dem Ziel, so viele Gespräche wie möglich zu führen, was die Kommunikation zusätzlich erschweren kann. Prinzipiell gibt es in Österreich zwei Elternsprechtage pro Jahr und zusätzlich die Möglichkeit, bei Bedarf die wöchentlichen Sprechstunden der Lehrenden für ein Gespräch wahrzunehmen. Laut dem österreichischen Schulunterrichtsgesetz sind an Volks-, Sonder- sowie Mittelschulen regelmäßige Gespräche zum Leistungsstand der Schüler*innen und etwaig notwendigen Fördermaßnahmen vorgesehen (vgl. § 19 SchUG).

Wenn es sich um ein Gespräch zwischen Lehrenden und Eltern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund handelt, führt dies zu zusätzlichen Herausforderungen. Es treffen unterschiedliche Erwartungen, Erfahrungen und beispielsweise auch verschiedenen Ansichten aufeinander bezüglich der jeweiligen Migrationsbiografie, der Sprachkenntnisse und der Bedeutung für die schulische Laufbahn des Kindes (vgl. Grigorieva 2015: 102). Zudem herrschen bei institutioneller Kommunikation, speziell in Schulen, immer asymmetrische Verhältnisse vor. Da es sich meist um eine Form von Beratungsgespräch handelt, umfasst dies eine ratsuchende und eine ratgebende Person, was das eben genannte Machtungleichgewicht mitkonstituiert (vgl. Nothdurft et al. 1994: 7). In dieser Dynamik wird besonders in Bezug auf Eltern mit Migrationsbiografie diskutiert, dass das Ausbrechen aus dieser Asymmetrie besonders erschwert sein kann. Zudem besteht durch zum Teil fehlende sprachliche Fertigkeiten und nicht vorhandenes soziokulturelles Wissen nicht dieselbe Ausgangslage wie bei anderen Eltern, um den Kindern die entsprechende Unterstützung bzw. Förderung anzubieten (vgl. Kotthoff 2012: 298, 318). Trotz des stark institutionalisierten Charakters des Gesprächskontextes gibt es keine strenge Agenda bzw. allgemeine Struktur, was zumindest eine gewisse Flexibilität in Bezug auf die Reihenfolge der zu besprechenden Themen erlaubt und auch darauf, wie sie angesprochen werden (vgl. Davitti 2013: 176). Dennoch gibt

es gewisse Fixpunkte, wie beispielsweise der Bericht über die Leistungen oder das Verhalten der Schüler*in, Fragen der Eltern an die Lehrenden, Diskussion bezüglich zukünftiger Ziele für die Schüler*in oder auch der Austausch zwischen Eltern und Lehrenden, die meistens grundlegende Eckpunkte und auch Grund für das Gespräch sind (vgl. Pillet-Shore 2001: 24).

Der in der allgemeinen Einführung bereits genannte Balanceakt zwischen den Rollen Dolmetscher*in, Koordinator*in und interkulturelle*r Mediator*in trifft besonders auf das Bildungssetting zu, speziell auf die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden, da beide Parteien voneinander abhängig sind, um die Entwicklung des jeweiligen Kindes bestmöglich zu unterstützen (vgl. Davitti 2015: 177). Davitti (2015) beschäftigt sich mit Elterngesprächen, bei denen ohne professionelle Dolmetscher*innen Barrieren in der Kommunikation einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Eltern im Weg stehen und damit auch der schulischen Laufbahn der Kinder. Oft werden den Dolmetschenden und Lehrenden vorab nicht genug Unterstützung und entsprechende Rahmenbedingungen angeboten, um bei solchen Elterngesprächen im Sinne aller Beteiligten zu handeln, vor allem da in diesem Setting die reine Wiedergabe von Aussagen nicht ausreicht. Auch Lehrende erhalten selten die nötige Ausbildung, um den sprachlichen und kulturellen Anforderungen solch sensibler Kommunikationssituationen nachzukommen (vgl. ebd. 177).

Um optimale Voraussetzungen für ein Gespräch zu schaffen, müssen Kooperation, Solidarität und Verständnis zwischen den Gesprächsparteien vorab ermöglicht und verhandelt werden, um sich in Folge über das eigentliche Gesprächsthema austauschen zu können: in den meisten Fällen die Leistungen und Entwicklungsfortschritte der Schüler*innen (vgl. Walker 1998: 167, 172ff.). Um einer Kooperation zwischen Eltern und Lehrenden den Weg zu ebnen, müssen beide Seiten neue Lösungswege suchen, ihre jeweilige Rolle reflektieren sowie Erfahrungen und Verantwortung teilen, um die Bedürfnisse aller zu respektieren (vgl. Thompson 2008: 216f.). In diesem Kontext bringt die Anwesenheit von Dolmetscher*innen einen zusätzlichen Faktor mit sich, der die Dynamik des Gesprächs verändert und beeinflusst. Dolmetscher*innen sind mitverantwortlich, dass eine Kooperation stattfinden kann und beide Parteien einander verstehen. In dieser Situation die richtige Balance zu finden, ist eine große Herausforderung. Laut Davitti (2012) halten sich Eltern durch das bestehende Machtungleichgewicht eher zurück, da sie durch ihre eingeschränkten Sprachkenntnisse von vornherein nicht gleichermaßen am Gespräch teilhaben können. Deshalb ist es die Aufgabe der Dolmetscher*innen, ihnen eine Möglichkeit zu geben, sich aktiv an der Kommunikation zu beteiligen (vgl. Davitti 2012: 236f.). Auch Tipton und Furmanek (2016) führen an, dass Eltern in diesem Setting dazu ermutigt werden müssen, sich in das Gespräch und die schulischen

Aktivitäten ihres Kindes mehr einzubringen. Dafür kann es notwendig und sinnvoll sein, dass vor einem Elterngespräch ein gesondertes Treffen anberaumt wird. Dies kann eine Gelegenheit für die Dolmetscher*innen sein, sich mit der Situation vertraut zu machen, den jeweiligen interkulturellen Wissensstand einzuschätzen und die Erwartungen der beteiligten Parteien zu antizipieren. Inwieweit dies in der Praxis umsetzbar ist, bleibt fraglich. (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 174). Unabhängig von dieser Asymmetrie können sich beide Parteien mit ihrem Wissen in Bezug auf das jeweilige Kind komplementieren. Beide haben eine individuelle Sicht auf das Verhalten und Können des Kindes bzw. des/der Schüler*in im jeweilig spezifischen Kontext. Beide Erfahrungen sind gleichwertig wichtig, um ein vollständiges Bild zu generieren und somit gemeinsam Lösungen im Sinne des Kindes zu finden. Auch wenn unterschiedliche Ansichten zu zusätzlichen Konflikten führen können, so soll mithilfe der Dolmetschenden das Gespräch durch die verschiedenen Blickwinkel bereichert werden (vgl. Davitti 2013: 175f.).

Die Beteiligung der Eltern hängt zudem von einigen Faktoren ab. Je nach Land, persönlichen Hintergrund, persönlichen Erfahrungen und auch zeitlichen sowie finanziellen Ressourcen kann sich das Engagement der Eltern unterschiedlich ausprägen bzw. eingrenzen. Ob und wie diese Faktoren in einem Gespräch berücksichtigt werden, hängt von den vorgegebenen Regelungen der Schule und schlussendlich dem Bewusstsein der im Gespräch involvierten Lehrpersonen über diese Faktoren ab (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 178f.). Diesbezüglich kann das Verhalten der Eltern laut Tipton und Furmanek variieren: von Sorge oder auch Angst bis hin zu fehlendem Interesse und fehlender Bereitschaft sich an die im Land vorherrschenden Regeln und Bräuche des Bildungssystems zu halten. Je nach Gesetzeslage kann es aber auch dazu kommen, dass den Eltern die Rahmenbedingungen des Gesprächs und auch die Informationen über die Leistungen des Kindes nicht mitgeteilt werden, da ihnen keine Dolmetscher*innen zur Verfügung gestellt werden. Unabhängig vom vorherrschenden Szenario ist es ausschlaggebend, die Dolmetscher*innen über die genauen Kontextfaktoren in Kenntnis zu setzen, um einen bestmöglichen Einsatz zu garantieren (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 179). Eine Studie von Rubio und Martí (2013) zur Kommunikation von Lehrenden und Eltern mit Migrationsbiografie in Spanien zeigt, dass fast 50 % der befragten Lehrpersonen davon ausgehen, dass Eltern nicht genug bzw. nicht richtig über den Schulalltag und das Schulsystem informiert werden. Als Grund dafür nannten 29 % der Befragten sprachliche Barrieren, 13,5 % führten es auf kulturelle Unterschiede zurück und nur 8,1 % auf fehlende Zeit aufgrund von persönlichen Umständen. Auf die Frage, ob es mit den Eltern konkrete Probleme bezüglich kultureller Differenzen und Sprache gab, nannten 48,6 % kulturspezifische Themen

wie Hygiene, Pünktlichkeit, Religion, Rollenkonzept der Eltern und Lehrenden, aber auch der Schule als Ganzes. Probleme durch sprachliche Hindernisse bzw. fehlende Spanischkenntnisse wurden durch 70 % der Befragten, also sehr häufig festgestellt. Damit verbunden hatten die meisten Lehrpersonen das Gefühl, dass die Eltern zu wenig mit der Schulordnung vertraut waren, ihren Kindern nicht bei Hausaufgaben helfen konnten, da diese auf Spanisch gestellt und zu erledigen sind, und sich auch nicht über den schulischen Fortschritt der Kinder informieren konnten (vgl. Rubio & Martí 2013: 214f.).

Wie bereits angeführt beeinflussen die Gesetze im jeweiligen Land das Setting und auch den möglichen Anspruch auf Dolmetscher*innen. In den USA muss eine entsprechende Dienstleistung an jenen Schulen gesichert sein, welche von der amerikanischen Regierung Finanzierungen erhalten. Eltern mit eingeschränkten Englischkenntnissen haben das Recht, Informationen zu Programmen, Dienstleistungen und Aktivitäten rund um die Schule in ihrer Sprache zu erhalten, sei es in Form einer Übersetzung oder Dolmetschung. Dabei wird auch betont, dass ein Anspruch auf professionelle Sprachdienstleistungen besteht (vgl. U.S. Department of Justice & U.S. Department of Education o. J.).

Insgesamt scheint das Setting Schule eine zusätzliche Herausforderung für das Setzen von Grenzen für Dolmetschende mit sich zu bringen. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Involvierung der Dolmetscher*innen in Bezug auf das Ausmaß des Macht(un)gleichgewichts und der geteilten Verantwortung für das gedolmetschte Gespräch. Verschiedene Fallstudien zeigen, dass die Qualitätssicherung, die Ausbildung der Dolmetscher*innen, gewisse Gesprächsstandards und die Einführung der Kund*innen in die Rahmenbedingungen einer Dolmetschung noch ausgebaut und weiterentwickelt werden müssen (siehe Conrad & Stegenga 2005; Davitti 2013, 2015; Drugan 2017 oder Gil-Bardají 2020). Die langsam zunehmenden Publikationen zum Setting Schule versprechen für die Zukunft ein wachsendes wissenschaftliches Interesse und in Folge auch wertvolle Erkenntnisse für die Praxis (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 197f.).

1.3. Profil der Dolmetscher*innen

Das berufliche Profil von Kommunaldolmetschenden wird in der Dolmetschwissenschaft oft unterschiedlich definiert und das Berufsbild entwickelt sich je nach Anforderungen, politischen Dimensionen und Migrationsentwicklungen immer weiter. Es treten neue bzw. verwandte Profile auf, wie jenes der interkulturellen Mediator*innen, die wiederum die Frage nach der Qualifikation und auch der Rolle der Dolmetscher*innen neu diskutieren lassen.

1.3.1. Definition(en) des Berufsprofils

Da das Kommunaldolmetschen kein geschützter Beruf ist, herrschen unterschiedlichste Definitionen und Profile vor. Häufig wird neben Kommunaldolmetscher*innen auch von interkulturellen Mediator*innen gesprochen, welche als nicht-professionelle und nicht ausgebildete Dolmetschende arbeiten. Dabei sind meist zwei unterschiedliche Berufsfelder gemeint, die oft verwechselt oder miteinander kombiniert werden. In Kapitel 1.3.3 wird Mediation unter anderem in Bezug auf das Rollenverständnis beim Dolmetschen beleuchtet. Pokorn und Južnič (2020) betrachten im Vergleich zwischen Dolmetscher*in und Mediator*in besonders die Unterschiede in der ethischen Positionierung. Am europäischen Markt für Sprachmittler*innen gibt es unterschiedliche Definitionen und Berufsbilder. Bei einer Berufsethik handelt es sich um Codes, welche Regeln festlegen, denen die den Beruf ausübenden Personen verpflichtet sind (vgl. Baixauli-Olmos 2017). Solch ein Regelwerk wird meistens von Berufsverbänden verfasst, um Vorgaben für ein entsprechendes Verhalten, ethische Rahmenbedingungen und professionelle Standards zu liefern. Phelan (2020) unterscheidet zwischen einem Ethikkodex, der „richtiges“ und „falsches“ Verhalten definiert, und professionellen Standards, welche Anleitungen und Beispiele geben, wie ethische Grundsätze umgesetzt werden, um dadurch eine entsprechende Qualität der Dienstleistung zu garantieren (vgl. Phelan 2020: 87).

Das Konzept *intercultural mediator* wird laut Pokorn und Južnič (2020) in Europa für mehrere Berufsprofile und in verschiedenen Settings verwendet. In Spanien beispielsweise können darunter Kommunaldolmetscher*innen verstanden werden, aber auch sich davon unterscheidende Profile. Häufig kommen sogenannte interkulturelle Mediator*innen im Bereich der Prävention und Lösung von kulturellen Konflikten zum Einsatz. In Belgien helfen sie in der Kommunikation zwischen der Rom*nja-Community und belgischen Behörden oder in Tschechien bei der Erneuerung von Aufenthaltstiteln für Migrant*innen. Im institutionellen Setting auf EU-Ebene lokalisieren und adaptieren interkulturelle Mediator*innen der Generaldirektion Übersetzen des Europäischen Parlaments unter anderem Texte für ein spezifisches Publikum oder eine Zielkultur (vgl. Pokorn & Južnič 2020: 83f.).

In Deutschland wurde aus einer Kombination von Kommunaldolmetscher*innen, Integrationsassistent*innen und Sprach- und Kulturmediator*innen das neue Berufsbild der Sprach- und Integrationsmittler*innen definiert. Sie sollen dabei helfen, sprachliche Barrieren zu überwinden und im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich die Integrationsarbeit zu unterstützen. Dazu soll es auch eine entsprechende Ausbildung geben, bei der

Fachkompetenzen je nach Setting sowie soziale Kompetenzen und soziokulturelle Vermittlungskompetenzen erworben werden. Zu den Grundvoraussetzungen für diese Ausbildung zählen beispielsweise persönliche, interkulturelle Erfahrungen wie eine eigene Migrationsbiografie, ein Sprachnachweis in Deutsch (B2-Abschluss¹) sowie der gleiche Nachweis für eine zweite Sprache. Zusätzlich sind Erfahrungen im sozialen Bereich, mit Dolmetschen oder auch Kulturkenntnisse der Herkunftsländer der Familien mit Migrationsbiografie wünschenswert (vgl. Becker et al. 2010: 9f.). Es wird explizit darauf hingewiesen, dass sich dieses Berufsprofil beispielsweise von dem der Dolmetscher*innen abgrenzt, da die Sprach- und Integrationsmittler*innen eine einmalige Kombination von Sprach- und Kulturmittlung anbieten. Dabei bezieht man sich auf die „Überwindung kulturell begründeter Verständigungsschwierigkeiten“ (Becker et al. 2010: 10). Der Unterschied zu Dolmetscher*in wird so definiert, dass eine Aussage nicht nur übersetzt wird, sondern auch Kulturspezifika der Klient*innen oder Begriffe des deutschen Systems erklärt werden. Spannend erscheint die Einschätzung, dass in den angedachten Tätigkeitsfeldern die Sprachausbildung einen nicht so großen Schwerpunkt haben muss, wie es eben bei der Dolmetschausbildung der Fall ist. Argumentiert wird dies damit, dass Sprach- und Integrationsmittler*innen nicht simultan dolmetschen und die deutsche Sprache nicht einwandfrei beherrschen müssen, „sondern in der Lage sein [müssen], das Gesagte verständlich, vollständig und transparent wiederzugeben“ (ebd. 10). Es wird also eine „wichtige Sprachmittlerfunktion“ übernommen, „die sonst nur qualitativ von einem Dolmetscher bewältigt werden kann“ (ebd. 10). Als zusätzliche Kompetenzen werden fachliches Grundlagenwissen sowie Fachterminologie aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich genannt, die laut Becker et al. (2010: 11) in der Dolmetschausbildung nicht zwingend vorkommen.

Hier zeigt sich, wie unterschiedlich die Definitionen aber auch die damit verbundenen Anforderungen der Berufsprofile im Kommunalbereich sind, wobei die oben genannten Kompetenzen einer vollständigen und transparenten Wiedergabe mit nicht einwandfreien Sprachkompetenzen ein gewisses Spannungsfeld erzeugen. Vor allem, da diese Anforderungen nach einem sehr hohen Maß an sprachlicher Kompetenz verlangen und bereits für professionelle Dolmetschende schwierig umsetzbar scheinen. Auch andere Definitionen der interkulturellen Mediator*innen widersprechen dem Profil und den Kompetenzen der Sprach-

¹ Das Goethe-Institut definiert ein B2-Zertifikat als eine Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Dabei handelt es sich um ein fortgeschrittenes Sprachniveau und entspricht der vierten Stufe (B2) auf der sechsstufigen Kompetenzskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. Goethe-Institut 2022).

und Integrationsmittler*innen etwas. Der Bericht des Erasmus+-Projekts *Train Intercultural Mediators for a Multicultural Europe*, kurz TIME, sieht interkulturelle Mediator*innen insbesondere für Migrant*innen befähigt, den Integrationsprozess zu unterstützen, indem sprachliche und kulturelle Hürden überwunden werden. Dabei wird ein breites Spektrum an Tätigkeiten ausgeübt, das von Dolmetschen, Bereitstellen von Informationen zu administrativen Abläufen für Migrant*innen und kultureller Vermittlung bis hin zur Konfliktlösung reicht. Das Hauptaugenmerk in der interkulturellen Mediation liegt laut TIME auf einer effektiven Kommunikation (vgl. Olympic Training and Consulting 2015: 4).

Auch der *Health Evidence Network Synthesis Report 64* der WHO differenziert zwischen Dolmetscher*innen und interkulturellen Mediator*innen: Erstere lösen sprachliche Barrieren, indem zwischen zwei Personen vermittelt wird, die nicht dieselbe Sprache sprechen. Dabei wird die Bedeutung des Gesagten ohne Auslassungen oder Verzerrung wiedergegeben. Interkulturelle Mediator*innen hingegen stellen neben der Überwindung von sprachlichen Barrieren zudem das Verständnis der Botschaft bei beiden Gesprächsparteien sicher (vgl. Verrept 2019: 48). Diese Reduzierung auf reine sprachliche Vermittlung durch Dolmetscher*innen wird auch in einem Bericht des TIME-Projekts deutlich:

The aim of interpretation is to convey the meanings of what is said during an interpersonal encounter as accurately as possible. Intercultural mediation is a much wider and a more enriched means of communicating messages from sender to receiver and vice versa. Thus, intercultural mediation is a bridging of cultures, meanings, silent languages, terms, collocations. [...] Interpretation differs from intercultural mediation mainly in so far as it focuses mostly on the language structure and not on the inner meanings of a message. (Theodosious & Aspioti 2015: 16f.)

Generell scheint es unterschiedliche Ansichten zu dem Berufsbild zu geben und davon viele Definitionen mit verschiedenen Vorstellungen zu Kompetenzen und Aufgabenbereichen. In der Forschung widersprechen einige Wissenschaftler*innen den bereits genannten Definitionen, vor allem den Differenzierungen. So meint Falbo (2013: 34ff.), dass Sprache und Kultur nicht trennbar sind und deshalb sprachliche und kulturelle Vermittlung den Dolmetscher*innen inhärent ist, da sie Kommunikation zwischen Personen mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen ermöglichen. Auch Pöchhacker (2008) sieht *intercultural mediation* als einen Transfer zwischen Sprachen und Kulturen, den Transfer einer Botschaft von Sender*in zu Empfänger*in und auch die Lösung von interkulturellen Konflikten und Unterschieden. Pöchhacker schließt,

dass jede/r Dolmetscher*in auch Mediator*in ist, aber Mediator*innen nicht zwingend Dolmetscher*innen (vgl. Pöchhacker 2008: 14).

Translation ist mit Kultur verbunden, wie es Translation mit Mediation ist. Die Beziehung dieser Konzepte ist von Pöchhacker (2008: 12) in Abbildung 1 illustriert.

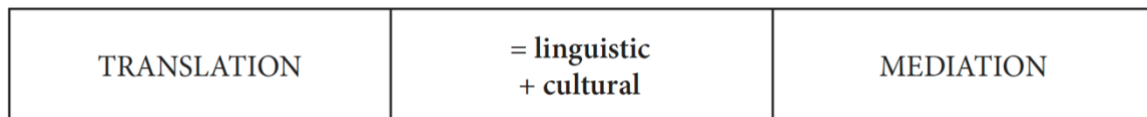


Figure 1. Translation as (linguistic/cultural) mediation

Abbildung 1: Translation als Mediation (Pöchhacker 2008: 12)

Da es so viele verschiedenen Definitionen dieser Berufsprofile gibt und das zum Teil auch darauf zurückzuführen ist, dass das Kommunaldolmetschen noch zu wenig professionalisiert ist, fordert Pöchhacker eine klare Unterscheidung, um eben die Professionalisierung voranzutreiben (vgl. Pöchhacker 2008: 23f.).

Pokorn und Južnič (2020) halten in ihrer Analyse zu den beiden Profilen Dolmetscher*in und Mediator*in zwei Faktoren fest, in denen sich die Berufsbilder unterscheiden: einerseits ob Konfliktmanagement involviert ist oder nicht und andererseits die Diskussion von Unparteilichkeit im Gegensatz zu Befürwortung bzw. Fürsprache² (vgl. Pokorn & Južnič 2020: 99). Sie verorten Mediator*innen vermehrt in Konfliktsituationen und erlauben ihnen Fürsprache im Sinne der Klient*innen, wohingegen von Dolmetscher*innen eine unparteiliche Vermittlung erwartet wird. Die Gründe, warum immer öfter interkulturelle Mediator*innen auch zum Dolmetscheinsatz kommen, sehen Pokorn & Južnič (2020) darin, dass es zu wenige Ausbildungsmöglichkeiten, zu wenig Angebot in gewissen Sprachen bzw. keine Dolmetscher*innen mit entsprechenden Sprachkompetenzen gibt. Weiters relevant sind politische Dynamiken und Migrationsentwicklungen, kurzfristiger Bedarf und in manchen Settings eine stärkere Involvierung der Dolmetschenden. Insgesamt scheint es sinnvoll, dass die Arbeit von Dolmetscher*innen sichtbarer gemacht wird, vor allem in riskanten und mehrsprachigen Settings, wo eine nicht-professionelle Dolmetschung negative Konsequenzen auf lebensverändernde Entscheidungen mit sich bringt (vgl. Pokorn & Južnič 2020: 100ff.).

In Spanien werden im Bildungssetting und der Arbeit mit Gemeinden oft interkulturelle Mediator*innen anderen Kommunikationsdienstleister*innen wie Dolmetschenden

² Im Original als „advocacy“.

vorgezogen (vgl. Rubio & Martí 2013: 205). Ein Grund dafür kann auf das fehlende Wissen über die Tätigkeit von Dolmetscher*innen zurückgeführt werden. Vor allem im Kommunalbereich glauben viele, dass es sich um eine rein sprachliche Vermittlung handelt, die von der Kultur komplett gelöst ist. So werden bei Gesprächen mit kulturellen Unterschieden meistens interkulturelle Mediator*innen ohne Dolmetschausbildung engagiert, obwohl ihre Arbeit primär das Dolmetschen ist (vgl. Ortega et al. 2009: 150). Die Tätigkeit solcher Mediator*innen ist aber nicht geregelt und nicht als offizielles Berufsprofil anerkannt. Daher gibt es keine Rahmenbedingungen in Bezug auf ihren Aufgabenbereich und geforderte Kompetenzen. Es sind aber vor allem interkulturelle Mediator*innen, die in Schulen zum Einsatz kommen (vgl. Rubio & Martí 2013: 207f.). Problematisch wird es, wenn diese als Dolmetscher*innen eingesetzt werden, wenn professionelle Dolmetscher*innen eine Mediation übernehmen sollen, ohne in diesem Bereich ausgebildet zu sein, oder auch wenn beide Berufsgruppen ihre jeweilige Rolle verwechseln (vgl. Rubio & Martí 2013: 209).

Die bereits im allgemeinen Teil 1.2 erwähnte Studie von Rubio und Martí (2013) zeigt, dass Lehrpersonen in 55 % der Fälle mit informalen Sprachmittler*innen die Kommunikation mit den Eltern führen. Davon sind 27 % Personen, welche die benötigte Sprache sprechen, 14,9 % andere Lehrpersonen mit Englisch als Unterrichtsfach und der Rest sind andere Schüler*innen oder der/die involvierte Schüler*in selbst. Nur 16,3 % beziehen formale Sprachmittler*innen in die Kommunikation mit ein, davon sind 6,8 % interkulturelle Mediator*innen, 5,4 % Dolmetscher*innen und 4,1 % Telefondolmetscher*innen (vgl. Rubio & Martí 2013: 215). Im Rahmen der Studie wurde auch abgefragt, welche Qualifikationen bzw. Ausbildungen von den Sprachmittler*innen erwartet und gewünscht waren. Auf die Frage, ob die Lehrpersonen sich Gedanken zur Ausbildung gemacht hatten, gaben viele keine Antwort. 35 % von jenen, die sehr wohl eine Antwort abgegeben haben, hatten sich zuvor kaum Gedanken über die Qualifikation und Ausbildung des/der Sprachmittler*in gemacht. Bei einer abschließenden Frage zu den gewünschten Ausbildungsbereichen für Sprachmittler*innen gaben 27 % Mediation und 27 % den kombinierten Bereich Sprachen und Dolmetschen bzw. Übersetzen an (vgl. Rubio & Martí 2013: 217f.). Weitere Ausführungen zu Berufsprofilen und dem Spannungsfeld zwischen Dolmetschenden und (inter)kulturellen Mediator*innen sind bei Wang (2017) zu finden, der zwischen Dolmetschenden und kulturellen Mediator*innen mit Fokus auf Verhaltenskodizes in Großbritannien, den USA und China unterscheidet oder auch Ribas (2017), die bezogen auf Katalonien eine klare Unterscheidung zwischen beiden Berufsbildern aufzeigt und je nach Berufsprofil die Wichtigkeit einer spezifischen Ausbildung betont.

1.3.2. Qualifikation und Anforderungen

In Bezug auf die Anforderungen beim Dolmetschen oder auch die benötigten Kompetenzen wird von nicht-professionellen Dolmetscher*innen oft Zweisprachigkeit oder eine entsprechende Beherrschung der benötigten Sprachen angeführt. Auch wenn eine gewisse Sprachkompetenz wichtig ist, muss zudem der Kontext berücksichtigt werden, in dem gedolmetscht wird. Hierfür bedarf es translatorischer Kompetenzen, bei denen es unter anderem um die Wiedergabe und dabei Transformation des Gehörten geht (vgl. Ahamer 2014: 69). In Österreich gibt es von UNIVERSITAS Austria, dem Berufsverband für Dolmetschen und Übersetzen, oder dem ÖGSDV (Österreichische Gebärdensprach-Dolmetscher*innen- und -Übersetzer*innen-Verband) Berufskodizes, wo vor allem die Berufsethik geregelt wird. Die AIIC, der internationale Konferenzdolmetscherverband, konzentriert sich in seinen Guidelines auf die Arbeitsbedingungen, wie beispielsweise die Tonqualität oder die rechtzeitige Bereitstellung von Arbeitsunterlagen vor einer Konferenz. Dabei bezieht sich kein Berufsverband auf konkrete sprachliche oder translatorische Kompetenzen, da in den meisten Fällen eine entsprechende Ausbildung oder korrespondierende Berufserfahrung im Rahmen von Auswahlverfahren abgefragt wird (vgl. Ahamer 2014: 70). Abseits von Gerichten oder Konferenzen sind mehrsprachige Sprachdienstleistungen nicht geregelt, sondern orientieren sich an Angebot und Nachfrage. Der Bereich des Kommunaldolmetschens in Österreich ist diesbezüglich weitgehend ungeschützt und ungeregelt (vgl. ebd. 71). Allgemein nennt Ahamer (2014) translatorisch-sprachlich Kompetenzen sowie Neutralität und Rollenverhalten als wichtige Faktoren für Dolmetschen im kommunalen Bereich (vgl. ebd. 73). Zudem sind in einem institutionellen Setting Kenntnisse über die vorherrschenden Funktionsweisen und die in diesem Rahmen übliche Terminologie ausschlaggebend. Die Kenntnisse müssen vorab erst erarbeitet werden und sind einem Laien bzw. einer Laiin bei einem einmaligen Dolmetscheinsatz meist nicht bekannt (vgl. ebd. 74). Gentile et al. (1996) führen weitere Dolmetschkompetenzen an, die ein sogenanntes effektives Zuhören mitumfassen, bei dem es um sinnerfassendes Zuhören geht. Das ist ein bewusster, aktiver Prozess, der Aufmerksamkeit und Konzentration erfordert. Das Zuhören nach Bedeutung meint, nach logischen Verbindungen einer Äußerung zu suchen. Wenn diese logischen Strukturen einmal erkannt, also gehört wurden, können sie aus dem Gedächtnis auch wieder besser abgerufen werden (vgl. ebd. 44f.).

Eine effektive Sprechkompetenz nach Gentile et al. (1996) umfasst außerdem Feinheiten wie Idiomatik, Phrasierung oder Sprachregister. Ein gewisses Sprechtempo ist

genauso relevant wie flüssiges Sprechen. Bei Letzterem spielen Intonation, Betonung, Pausen oder Hesitationen eine Rolle. Für die Sprechkompetenz ist auch das Register relevant, welches je nach Setting und Gesprächsparteien variieren kann. Wichtig ist aber, so Gentile et al., dass das verwendete Register den Kommunikationspartner*innen entsprechend gedolmetscht wird, da es relevant für den Inhalt der Aussage sein kann (vgl. Gentile et al. 1996: 47f.). Das sinnerfassende Zuhören umfasst beim Konsektivdolmetschen auch die Kompetenz zu verstehen, wie lange eine Sprechsequenz sein sollte, damit sie dann entsprechend in der anderen Sprache wiedergegeben werden kann. Wenn eine Sequenz zu lang wird, muss die/der Dolmetscher*in das Sprechen unterbrechen und bei Bedarf bzw. Unklarheiten auch nachfragen, um eine sinnngemäße Dolmetschung zu garantieren (vgl. Gentile et al. 1996: 24; Ahamer 2014: 75). Professionelle Dolmetscher*innen wissen zudem, dass eine geübte Notizentechnik wichtig ist, aber auch die entsprechende Interaktion mit allen Gesprächsparteien, wie etwa der Augenkontakt (vgl. Gentile et al. 1996: 27). Eine weitere Herausforderung, die auch für ausgebildete Dolmetscher*innen nicht immer lösbar ist, besteht laut Ahamer (2014) im Bereich der Sprachkompetenz, Varietäten und Soziolekte. Neben sonstigen lexikalischen oder phonetischen Besonderheiten können diese Aspekte dazu führen, dass Dolmetscher*innen Inhalte zusätzlich erklären, umschreiben oder sogar auslassen müssen. Hier spielt auch eine entsprechende Kulturkompetenz eine Rolle (vgl. Ahamer 2014: 76f.). Ein weiterer Faktor, der qualifizierte Dolmetschende auszeichnet, sind Strategien zur Problemlösung. Dazu hat Gil-Bardají (2020) ein Experiment durchgeführt, das einen Vergleich zwischen professionellen und nicht ausgebildeten Dolmetschenden zeigt. Konkret machten Laien/Laiinnen meistens keine Notizen, wodurch häufigeres Nachfragen oder Wiederholen notwendig wurde. Auch fehlte es an Kompetenzen beim Vom-Blatt-Dolmetschen und Wissen zu Standards und Richtlinien im Kommunaldolmetschen (vgl. Gil-Bardají 2020: 147).

Im Bildungsbereich können zusätzliche besondere Qualifikationen und Kompetenzen benötigt werden. Tipton und Furmanek (2016) führen Vom-Blatt-Dolmetschen als einen möglichen Modus an, weshalb diese Kompetenz geübt und entsprechend vorbereitet werden muss. Wenn es zu Disziplinarverfahren in der Schule kommt, sind zudem Kenntnisse über gerichtliche Verfahren von Vorteil. Aber auch das Dolmetschen von Aussagen der Schüler*innen in Jugendsprache, Dialekten oder auch Umgangssprache kann zusätzliche Herausforderungen mit sich bringen und sollten deshalb entsprechend vorbereitet werden (vgl. ebd. 177). Den professionell ausgebildeten Dolmetscher*innen kann auch die Aufgabe zukommen, durch entsprechendes kulturelles Wissen und Erfahrungen, das Miteinbeziehen der Eltern zu fördern. Inwieweit Eltern in den Schulalltag der Kinder involviert sind, hängt von der

Anzahl der Jahre im Empfängerland ab und auch davon, ob ältere Geschwister bereits Erfahrungen mit dem Schulsystem mit nach Hause bringen. Falls von institutioneller Seite, also von der Schule aus, diese Faktoren nicht berücksichtigt werden, können Dolmetscher*innen die Situation erklären (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 178f.). Eine Studie zur Qualität und zu den Auswirkungen der Dolmetscharbeit im schulischen Setting von López (2000) zeigt, dass besonders im Bildungssetting den Dolmetscher*innen die Rolle der stark involvierten sprachlichen Mediator*innen für beide Gesprächsparteien zukommt (vgl. López 2000: 385f.). Aber auch Lehrende könnten eine proaktive Rolle einnehmen und die Dolmetscher*innen in ihrer Arbeit unterstützen, indem sie das Gespräch so führen bzw. leiten, dass die Eltern mehr einbezogen werden (vgl. More et al. 2013).

In den meisten Ländern gibt es keine klaren Definitionen und Rahmenbedingungen, wofür Kommunaldolmetschende im schulischen Setting verantwortlich sind und welche Rolle sie einnehmen sollen. Sehr große Unterschiede gibt es vor allem im Bereich der Qualifikation und Kompetenzen und bei der Frage, welches Niveau als (nicht) ausreichend angesehen wird. Tipton und Furmanek (2016) schlagen deshalb vor, dass gewisse Richtlinien entwickelt werden, anhand derer die Schulleitungen und die Lehrenden für die Situation angemessen qualifizierte Dolmetscher*innen beauftragen können. Die Vertreter*innen der Schule selbst haben meistens nicht das Wissen oder die Erfahrung haben, um die anstehende Gesprächssituation in Bezug auf die benötigte Sprach- und/oder Kulturmittlung den Bedürfnissen aller beteiligten Parteien entsprechend einzuschätzen. Solche Richtlinien sollten in Zusammenarbeit mit Dolmetschverbänden und Dolmetschagenturen entwickelt werden, wenn möglich sogar mit Vertreter*innen, die Erfahrung und Expertise im schulischen Setting haben (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 183f.).

In Bezug auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen im schulischen Setting gibt es laut Conrad und Stegenga (2005) nicht nur eine einzige, immer richtige Art und Weise, wie die Dolmetschung und die Kommunikationssituation am besten gehandhabt werden sollen. Durch die Vielfältigkeit an Situationen und beteiligten Personen sowie deren Persönlichkeiten und Erfahrungen kann nicht nur ein Schema oder eine allgemeingültige Regel festgelegt werden. Zudem ist es insgesamt schwer, diese Art von Kommunikation vorherzusehen oder genau zu planen. Wichtig ist deshalb, bei der Dolmetschung durchdachte und reflektierte Entscheidungen zu treffen. Auch wenn sich die Autorinnen auf das Dolmetschen für Gehörlose konzentrieren, so scheinen diese Erkenntnisse auch allgemein für das Bildungssetting relevant zu sein (vgl. Conrad & Stegenga 2005: 294).

Ein Thema, welches von vielen Autor*innen diskutiert wird, ist jenes der Macht bzw. des Machtungleichgewichts in der Dolmetschsituation. Conrad und Stegenga (2005) zufolge müssen Dolmetscher*innen immer wachsam sein, ob es zu einem Ungleichgewicht kommt, und sich bewusst sein, welche Rolle der/die Dolmetscher*in selbst dabei spielt. Es geht vor allem darum, das Machtungleichgewicht auszugleichen, besonders bei der Zielgruppe der Gehörlosen, da diese Community schon lange eine unterdrückte Minderheit ist. Dieses Konzept der Minderheit könnte auch auf Familien mit Migrationsbiografie angewandt werden, da sie in den meisten Fällen einer Minderheit angehören und durch sprachliche und kulturelle Hindernisse in einer gewissen Form auch unterdrückt werden und nicht gleichermaßen an der Gesellschaft teilhaben können wie andere (vgl. ebd. 307). Ein weiterer Ansatz, der hier für die Arbeit mit Gehörlosen vorgeschlagen wird, könnte auch für das Bildungssetting mit migrantischen Eltern relevant sein: Es geht darum, dass Dolmetschende sich selbst, persönliche Bias und unabsichtliche unterdrückende Tendenzen hinterfragen und zu erkennen, also einen sogenannten Selbst-Check durchführen. Folgende Fragen³ sollten im besten Fall auch mit Kolleg*innen und Mentor*innen besprochen werden:

- Wem passe ich mich als Dolmetscher*in im schulischen Setting an, den Lehrenden oder den Eltern bzw. Schüler*innen? Schaffe ich es, meine Bias unter Kontrolle zu halten?
- Kann ich mich für die Bedürfnisse der Eltern bzw. Schüler*innen einsetzen? Wenn ja, wie beeinflusst oder verschiebt das das Machtgefälle?
- Wenn die Lehrenden und die Eltern bzw. Schüler*innen gleichzeitig zu sprechen beginnen, wen dolmetsche ich zuerst und warum?
- Wie viel des Gesagten verändere oder passe ich an, wenn ich dolmetsche und warum? Umschreibe ich verletzende Kommentare, um Eltern bzw. Schüler*innen zu schützen?
- Kommt es manchmal dazu, dass ich eine Frag der Eltern bzw. Schüler*innen beantworte, anstatt sie an die Lehrenden weiterzugeben? Wenn ja, warum?
- Treffe ich Entscheidungen für Eltern bzw. Schüler*innen, anstatt sie selbst entscheiden zu lassen? Gibt es Situationen, wo ich sie in eine Richtung lenke, von der ich denke, dass sie davon profitieren könnten? (vgl. Conrad & Stegenga 2005: 308; meine Übersetzung)

³ Im Original immer in Bezug auf gehörlose Schüler*innen formuliert.

Bezogen auf diese selbstreflektiven Fragen wird betont, dass Dolmetscher*innen sehr vorsichtig sein müssen, wenn sie Eltern bzw. Schüler*innen helfen wollen. Dadurch kann eine Abhängigkeit entstehen, die den Familien eine gewisse Autonomie nimmt und beispielsweise auch die Möglichkeit, zu lernen, selbst Entscheidungen zu treffen sowie ihr Leben selbst zu kontrollieren. Es kann zudem auch das Selbstbewusstsein negativ beeinflussen. Allgemein werden ethische Prinzipien hervorgehoben, die auch im schulischen Setting von Relevanz sind. Dazu gehören berufliche Verantwortung, Unparteilichkeit, Integrität und auch Respekt für die Kund*innen. Durch die besonderen Gegebenheiten des Settings ist die Umsetzung dieser Prinzipien oft nicht einfach. Bei der Dolmetschung und den Entscheidungen, die getroffen werden, spielen auch persönliche Prinzipien sowie Wertvorstellungen eine Rolle (vgl. Conrad & Stegenga 2005: 309).

1.3.3. Rolle

Eine weitere Dimension, welche zusätzlich zur Komplexität im Kommunalbereich beiträgt, ist das bereits genannte Machtgefüge bzw. -gefälle. Da es sich sehr oft um gedolmetschte Gespräche zwischen institutionellen Vertreter*innen und Menschen mit Migrationsbiografie handelt, sind die Machtverhältnisse in dieser Situation fast immer unausgeglichen und zum Nachteil der Klient*innen. Letzteren kommt häufig ein niedrigerer Status zu. Durch fehlende oder eingeschränkte Sprachkenntnisse, die vorherrschende Migrationsbiografie und die Tatsache, dass sie etwas von der jeweiligen Institution brauchen, also auf sie angewiesen sind. In diesem Machtgefälle nehmen die Dolmetscher*innen eine wichtige Rolle ein, da jede Entscheidung und sprachliche Nuance Folgen für die beteiligten Gesprächsparteien hat (vgl. Ahamer 2014: 79). Dabei ist der Begriff der Neutralität zentral, welcher über die Zeit in der Dolmetschwissenschaft auch immer wieder neu bewertet und verortet wurde. An der Neutralität wurde oft das Maß der Professionalität gemessen, wobei deutlich wurde, dass eine sogenannte neutrale Wiedergabe aus translationswissenschaftlicher Sicht, vor allem im Kommunalbereich, so nicht möglich ist. Professionalität lässt sich also, so Ahamer (2014), nicht zwingend an Neutralität messen, sondern eher am Bewusstsein der Dolmetschenden, dass sie selbst Teil der Interaktion sind und dementsprechend bestmöglich handeln müssen (vgl. ebd. 80). Je nach Setting kommen den Dolmetscher*innen in der Literatur unter anderem Rollen wie *coparticipant* (Metzger 1999; Wadensjö 1992; Berk-Seligson 1990), *cultural interpreter* (Abraham & Oda 2000; Garber 2000) oder auch *mediator* (Wadensjö 1992) zu.

Mehrsprachige Kommunikation, bei der auch verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, birgt fast immer Konfliktpotentiale. Vor allem in

Kommunikationssituationen mit kulturellen Besonderheiten ist deshalb die Rolle der Dolmetscher*innen bzw. ein professionelles Handeln ausschlaggebend (vgl. Ahamer 2014: 82). Es gilt also, viele Faktoren zu berücksichtigen und vielseitige Kompetenzen zu beherrschen. Laut Bahadır (2007: 145) ist „nicht so sehr das Wissen darüber, dass sie alles weiß, sondern darüber, was sie nicht weiß, wo sie ihr Wissen relativieren oder durch zusätzliche Recherchen ergänzen muss, d.h. die Kompetenz, zu erkennen, wo ihre Grenzen liegen“, was Dolmetscher*innen in ihrer Professionalität auszeichnet. Wenn dies gelingt, gilt es immer noch zu versuchen, eine gewisse Distanz zu wahren. Dies ist Ahamer (2014) zufolge meist nur möglich, wenn die Gesprächsparteien die Verhandlung führen und nicht die Dolmetschenden. Sobald aber das Machtgefüge zwischen den involvierten Parteien nicht gleichmäßig ist, was in der Realität fast immer der Fall ist, also wenn strukturelle, soziale, sprachliche und kulturelle Benachteiligung auf einer Seite der Kommunikation vorherrscht, so findet sich der Dolmetschende in der Rolle wieder, das Machtgefälle auszugleichen und gleichzeitig die notwendige Distanz zu bewahren. Beides keine leichten Aufgaben (vgl. Ahamer 2014: 85).

Wie schwierig es ist, eine entsprechende Rolle einzunehmen, zeigt eine Studie von Vargas-Urpi (2015) zum Einsatz von Dolmetscher*innen mit Beteiligung mehrerer Gesprächsparteien. Bei ihrem ersten Fallbeispiel handelt es sich um ein Gespräch zwischen einer chinesischen Mutter und der Lehrperson einer Volksschule in Katalonien, um die Schule und die Erfahrungen des kürzlich eingeschulten Kindes zu besprechen. Zudem anwesend waren der dreijährige Sohn, seine Schwester und die Dolmetscherin, die als zweisprachige Beamtin für die Stadtverwaltung arbeitet, vor allem im schulischen Setting. Sie hatte in der Vergangenheit auch als interkulturelle Mediatorin fungiert und sich dabei beispielsweise für Aktivitäten des interkulturellen Austausches in Nachbarschaften mit hohem Migrationsanteil eingesetzt. Zudem hat sie jahrelange Erfahrung mit der Arbeit in der chinesischen Community (vgl. Vargas-Urpi 2015: 110f.). Die Dolmetscherin brachte sich aktiv ein, als sie z.B. zu Beginn vorschlug, dass die Lehrperson sich vorstellen solle und nicht, wie diese geplant hatte, zuerst den Grund des Gesprächs erklären sollte. Als es um die sozialen Kontakte des Kindes ging, brachte sich die Dolmetscherin erneut ein, als sie die Lehrperson fragte, ob sie sich bei der Mutter erkundigen sollte, ob sie noch mit anderen Menschen gemeinsam wohnen. Vargas-Urpi (2015) sieht als mögliche Erklärung für dieses Verhalten das langjährige Wissen und die Erfahrung der Dolmetscherin mit chinesischen Migrant*innen und die Einschätzung, dass diese Informationen womöglich für das Gespräch relevant sein könnten. Hier wird die Rolle der Dolmetscherin als interkulturelle Mediatorin eingeschätzt, da sie kulturelle Informationen in

das Gespräch bringen möchte, um ein gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen (vgl. Vargas-Urpi 2015: 112).

Im Laufe des Gesprächs bringt sich die Dolmetscherin erneut als Mediatorin ein, indem sie der Lehrperson einen chinesischen Brauch zu Geburtstagskuchen erklärt. Dieser kurze Austausch zwischen der Dolmetscherin und der Lehrperson findet nur zwischen ihnen statt und wird nicht für die Mutter oder ihren Sohn gedolmetscht, was dazu führt, dass sie ausgegrenzt werden (vgl. Vargas-Urpi 2015: 113). Die Dolmetscherin nimmt verschiedene Rollen ein, indem sie relevante Informationen für beide Parteien liefern will. Sie ist einerseits Assistentin der Lehrperson und andererseits Fürsprecherin der Mutter. Auch wenn es um das Gespräch zwischen Lehrperson und Mutter geht, so gibt es immer wieder Einzelgespräche nur zwischen Dolmetscherin und Lehrperson (vgl. ebd. 114).

Das zweite Fallbeispiel fand ebenfalls im Bildungssetting statt. Die Teilnehmer*innen waren eine chinesische Mutter mit ihren beiden Kindern, von denen beide grundlegende Kenntnisse der katalanischen Sprache hatten, eine Sozialarbeiterin und eine Dolmetscherin. Diese arbeitete als interkulturelle Mediatorin für die Stadtverwaltung im Bildungsbereich, wo sie für die Administration des Kommunaldolmetschens der chinesischen Community zuständig war und neben einer Dolmetschausbildung fließend Chinesisch sprach (vgl. Vargas-Urpi 2015: 114). Auch hier kam es zu einem einsprachigen Austausch zwischen der Sozialarbeiterin und den Kindern, der Sozialarbeiterin und der Dolmetscherin sowie der Dolmetscherin und der Mutter. In den meisten Fällen wurde die Mutter nur zur Beobachterin, da sie kein Katalanisch sprach und die Einzelgespräche in dieser Sprache nicht für sie ins Chinesische gedolmetscht wurden. Die Dolmetscherin koordinierte das Gespräch nicht entsprechend und dolmetscht nicht alle Informationen für alle Teilnehmer*innen. Dadurch kam es zu einer unausgeglichene Teilnahme und dem Ausschluss mancher Gesprächsteilnehmer*innen (vgl. ebd. 117f.).

Laut Vargas-Urpi (2015) agieren beide Dolmetscherinnen nicht optimal. Im ersten Fall entscheidet die Dolmetscherin aufgrund von vergangenen Erfahrungen mit der chinesischen Community, was wichtig ist, und im zweiten Fall ist die Dolmetscherin aktive Gesprächsteilnehmerin, dolmetscht selektiv und lässt einsprachige Austausche ohne Unterbrechung oder Dolmetschung stattfinden. Interessant scheint hier die Tatsache, dass diese Dolmetscherin eine Ausbildung in Übersetzen und Dolmetschen mit einem Fokus auf Konferenzdolmetschen hatte. Es entsteht ein Machtungleichgewicht, welches die Dolmetscherinnen durch die Wiedergabe aller Informationen womöglich etwas ausgleichen hätten können. Die Erfahrung als interkulturelle Mediatorinnen hat beide Dolmetscherinnen in ihrer Rolle beeinflusst. Eine bessere Kontrolle im Turn-Taking könnte bei einem Gespräch mit

mehreren Teilnehmer*innen helfen – vor allem wenn Kinder anwesend sind, welche Kenntnisse in beiden Sprachen haben (vgl. Vargas-Urpi 2015: 118f.).

Ein möglicher Ansatz, die Rolle der Dolmetscher*innen zu charakterisieren, ist Pöchhacker (2012) zufolge mit Bezug auf den Begriff der Partizipation möglich. Neben der Partizipation wird auch Sichtbarkeit als ein ausschlaggebender Faktor genannt. Das Ausmaß dieser beiden Kriterien ist entscheidend und abhängig von beispielsweise dem Dolmetschmodus und -setting sowie dem Grad der Professionalität der Dolmetschenden (vgl. Pöchhacker 2012: 45f.). In einem gedolmetschten Gespräch, in dem die Gesprächsparteien mit den damit verbundenen Konventionen bereits vertraut sind, wird der/die Dolmetscher*in eigentlich nicht direkt angesprochen. Die eigentlichen Gesprächspartner*innen können als Teilnehmer*innen aufgefasst werden, welche sich gegenseitig ansprechen (vgl. Pöchhacker 2012: 56). Auch Anderson (2012) sieht in Bezug auf die Rolle der Dolmetscher*innen im Kommunalbereich in der Literatur einen Konsens, dass es sich bei gedolmetschten Gesprächen nicht um ein durch Dolmetschende erweitertes Gespräch handelt, sondern um Interaktionen mit einer gewissen Komplexität, die sich durch verschiedenes Handeln ergibt, um am Ende interaktiv Bedeutung und Verständnis zu schaffen (vgl. Anderson 2012: 116). Weitere Autor*innen, die die Rolle von Dolmetschenden thematisieren sind beispielsweise Davidson (2000), der ihnen eine aktive Partizipation (im medizinischen Setting) zuschreibt, Baraldi (2014), der sprachliche Mediation, kulturelle Formen und Kontexten von Mediation, aber auch die Einschränkungen von Dolmetschen als Mediation thematisiert sowie die jeweilige Rolle der Dolmetschenden. Shisheng und Shuang (2012) heben die Komplexität von interkulturellen Interaktionen hervor und zeigen auf, was Dolmetschende als Mediator*innen tun sollen und warum. Dabei gehen sie genauer auf diese Rollenveränderung ein. Davitti (2013) untersucht im Bildungssetting speziell die Kommunikationssituation zwischen Lehrpersonen, Eltern und Dolmetschenden.

1.4. Institutioneller Rahmen und Status quo in Österreich

Für das Kommunaldolmetschen spielt das Setting eine große Rolle und dabei gibt meistens die damit verbundenen Institution die jeweiligen Rahmenbedingungen vor. In Bildungsinstitutionen gibt es für Dolmetschende und auch Klient*innen unterschiedlichste Faktoren, die berücksichtigt werden müssen, damit die Kommunikation hergestellt und erfolgreich gesichert werden kann. Im Folgenden wird der schulische Bedarf und das Angebot für Eltern und Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache sowie der Status quo in Bezug auf das Dolmetschangebot und -bewusstsein in Österreich dargelegt.

1.4.1. Schulsystem: Bedarf und Angebot

Das Schulsystem bringt viele Herausforderungen mit sich, vor allem wenn es um Wissen rund um das Setting Schule geht, welches teilweise sehr komplex sein kann. Es geht zuallererst um einen allgemeinen Informationsaustausch zwischen Schule und Erziehungsberechtigten, der in einem zweiten Moment durch sprachliche Barrieren nochmals erschwert wird. Um diesen Austausch zu ermöglichen oder auch Probleme im System zu erfassen, wurde die Ombudsstelle für Schulen (OSS) ins Leben gerufen. Seit Sommer 2019 fungiert sie als „Informations-, Beratungs- und Clearingstelle zur Bearbeitung von Missständen im österreichischen Schulsystem und setzt Interventionen, um die akuten Probleme durch Befassung der zuständigen Stellen einer Lösung zuzuführen“ (BMBWF 2021b: 8). Im Schuljahr 2020/21 langten 3.939 Anfragen bei der OSS ein, wovon weniger als 1 % nicht abgeschlossen werden konnten. Durch die Häufigkeit und auch die Themen der Anfragen betont die OSS, dass eine gesetzliche Verankerung und Weisungsfreiheit zentral sind (vgl. BMBWF 2021b: 7f.). Inhaltlich standen die Pandemie und ihre Auswirkungen auf den Alltag der Schüler*innen sowie deren Eltern mit 62 % der Fälle zentral (vgl. BMBWF 2021b: 10ff.). Anfragen an die OSS werden unterteilt in Meldungen (27 %), bei denen auf Missstände im System verwiesen wird, in Auskünfte (54 %), bei denen Informationen zum Schulsystem eingeholt werden, und Ansuchen (19 %), die Unterstützung für die Lösung eines Anliegens anfragen (vgl. BMBWF 2021b: 16f.).

Andere Themenfelder, abseits von Covid-19, waren unter anderem bei 18 % Unterricht, Lernen und Noten, bei 14 % Schulplatz bzw. -wechsel, bei 13 % soziales Miteinander zwischen Schule/Eltern/Schüler*innen/Lehrpersonen oder bei 11 % Steuerung des Schulsystems (vgl. BMBWF 2021b: 18). Die OSS formuliert auch spezifische Empfehlungen, die zu einer besseren Kommunikation zwischen Eltern und Schule führen sollen, vor allem wenn es Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache gibt (vgl. BMBWF 2021b: 61). Diesbezüglich ist die Sprachstandserhebung mit MIKA-D⁴ ein Thema, zu dem es viele Anfragen gab. Viele Eltern konnten die intransparente Zuteilung nicht nachvollziehen. Oft wurden sie über die Ergebnisse nicht (ausreichend) informiert und zudem fehlen Informationen zu den Konsequenzen, was ein entsprechendes Ergebnis der Sprachstandserhebung bedeutet. Deshalb fordert die OSS, dass

⁴ „**MIKA-D** (Messinstrument zur **K**ompetenz**a**nalyse – **D**eutsch) ist ein standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache“ (IQS 2022).

Eltern verpflichtend über die Ergebnisse und die damit verbundenen Konsequenzen schriftlich informiert werden müssen (vgl. BMBWF 2021b: 64f.). Hier stellt sich die Frage, ob dies ausreicht. Viele Eltern beherrschen selbst die deutsche Sprache nicht hinreichend. Es bleibt unklar, in welchen Sprachen diese schriftliche Information zu Verfügung gestellt wird und ob die Eltern, abseits der vielleicht vorhandenen sprachlichen Barrieren, die oft komplexen Inhalte solcher Schreiben auch in ihrer Bedeutung vollends verstehen können.

Aus dem Bericht der OSS geht hervor, dass etwas über 50 % der Personen, die sich an die OSS gewendet haben, Auskünfte eingeholt haben, also Informationen zum Schulsystem. 19 % haben konkrete Unterstützung bei der Lösung eines Problems angefragt. Wenn der Prozentanteil von Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache (26,8) bezogen auf alle Schultypen berücksichtigt wird, kann davon ausgegangen werden, dass beim Bearbeiten dieser Auskünfte bzw. Ansuchen oft zusätzlich eine sprachliche Vermittlung notwendig sein könnte. Im Bundesländerdurchschnitt gibt es in Wien die meisten Anfragen (vgl. BMBWF 2021b: 41). Der Anteil von Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache für das Schuljahr 2020/21 lag hier bei 53,3 % (vgl. Statistik Austria 2022: 188). Dies lässt Rückschlüsse auf den ungefähren Bedarf von Dolmetschenden zu, der relativ hoch zu sein scheint. Die durch die OSS erfragten Themen wie Unterricht, Lernen und Noten, Schulplatz und -wechsel und das soziale Miteinander können als Indikatoren für mögliche Inhalte eines gedolmetschten Gesprächs interpretiert werden. Dies kann vor allem bei der Wahl der Dolmetschenden und dann auch deren Vorbereitung relevant sein.

Das *Mobile Interkulturelle Team* (MIT) ist ein weiteres Angebot, das seit 2016 speziell Familien mit Flucht- oder Migrationserfahrungen in der Schule unterstützen soll. Primär geht es um psychologische und pädagogische Arbeit, die mit Sprachkenntnissen des Herkunftslandes und bestenfalls dem eigenen Migrationshintergrund des MITs im Schulbetrieb und in den betroffenen Familien helfen soll. Die Pädagog*innen, Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen sind dafür beim *Österreichischen Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich* (ÖZPGS) angestellt (vgl. IfGP 2016: 1f.). Bei einer ersten Evaluierung des Programms wurden die Erwartungen der Schulen⁵ abgefragt. Vorab erhofften sich 77,3 % Verbesserungen unter anderem im Bereich der Kommunikation, bei der es vermehrt durch sprachliche Barrieren zu Schwierigkeiten kommt. Auch die Arbeit an Kommunikations- und Beziehungsproblemen, die auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen

⁵ 262 Schulen war zu diesem Zeitpunkt Teil des Programms und davon haben 61,5 % im Rahmen der Evaluierung geantwortet.

sind, wurde von 62,4 % genannt. Damit indirekt verbunden wurde von 69,7 % eine bessere Informationsweitergabe bezüglich des Schulbetriebs an Familien mit Migrationshintergrund gewünscht. Ein allgemeines Feedback zeigte auch, dass in der Wahl der Kandidat*innen für ein MIT außerdem noch mehr auf relevante Sprachkenntnisse, Erfahrungen mit heterogenen Gruppen, interkulturelle Kompetenzen und Wissen über das Schulsystem geachtet werden sollte. Besonders hervorgehoben wird auch die Arbeit mit den Eltern, da ihr Beitrag für einen erfolgreichen Schulbesuch unabdingbar ist (vgl. IfGP 2016: 3f., 33). In Bezug auf ihre Aufgaben und Ziele nannten die MITs als notwendige Maßnahmen beispielsweise die Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule, Eltern und Schüler*innen, dem Schulpersonal interkulturelle Kompetenzen näherbringen und als „Sprachbrücke“ zu fungieren (vgl. IfGP 2016: 10). Dafür, insbesondere für die Arbeit mit den Eltern, erscheint die Überwindung der bereits genannten sprachlichen und kulturellen Barrieren als Grundvoraussetzung. Inwieweit die MITs hierfür die alleinige Vermittlung übernehmen können, bleibt fraglich, vor allem da sie zwar meist muttersprachliche Kenntnisse in einer der benötigten Sprachen vorweisen, aber trotzdem keine ausgebildeten Dolmetscher*innen sind. Zudem zeigt der Bericht, dass MITs nicht für alle benötigten Sprachen vorhanden sind und oft auch Kenntnisse zum österreichischen Schulsystem fehlten. Es kam auch vor, dass Mitarbeiter*innen zwar einen Migrationshintergrund aufwiesen, aber zugleich nicht perfekte Deutschkompetenzen, was die Kommunikation mit den Lehrpersonen erschweren könnte (vgl. IfGP 2016: 17f.). In Abbildung 2 sind die zum Zeitpunkt der Durchführung der Evaluierung verfügbaren Sprachen in den jeweiligen Bundesländern ersichtlich. Unter Anzahl sind die im jeweiligen Bundesland tätigen Mitarbeiter*innen angeführt, wobei alle neben der Muttersprache mindestens zwei zusätzliche Sprachen anbieten können, drei Viertel sogar drei oder mehr Sprachen (vgl. IfGP 2016: 17).

	Anzahl	Arabisch	Persisch/ Farsi	Dari	Urdu	Kurdisch	Türkisch	Englisch	Französisch	andere*
Burgenland	3	1	1	1	-	-	-	3	2	2
Kärnten	7	3	-	-	-	-	-	6	3	3
Niederösterreich	11	5	2	-	1	1	4	8	5	3
Oberösterreich	10	3	-	-	-	1	2	4	-	3
Salzburg	10	4	-	-	1	-	1	8	5	4
Steiermark	14	2	-	-	-	-	-	12	5	5
Tirol	6	1	2	-	-	-	-	5	-	2
Vorarlberg	2	1	-	-	-	-	1	2	-	1
Wien	19	5	1	-	-	2	2	15	4	3
Gesamt	82	25	6	1	2	4	10	63	24	26

*Bosnisch, Bulgarisch, Galizisch, Hebräisch, Hindi, Holländisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Norwegisch, Punjabi, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Swahili, Ungarisch, Albanisch.

Abbildung 2: Sprachkenntnisse der MITs (IfGP 2016: 17)

In Wien gibt es als weitere Unterstützung vom Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion die sogenannte *ELMIG*, was für Elternarbeit im Migrationskontext steht. Hierbei geht es um den Einsatz von Muttersprachenlehrer*innen für die Kommunikation zwischen Schule und Eltern mit Migrationsbiografie. Dadurch soll die Elternarbeit sowie die interkulturelle Kommunikation unterstützt werden, um eine bessere Zusammenarbeit zu fördern. Die Eltern mit nicht-deutscher Erstsprache sollen so zur Teilhabe am Bildungsprozess der Kinder befähigt werden (vgl. SFZ Wien 2022a). Zu den Aufgabenbereichen von ELMIG gehört deshalb auch die sprachliche Vermittlung bei Elterngesprächen, die speziell bei einem sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam mit der Abteilung Schulpsychologie der Bildungsdirektion geführt werden. Dafür sind die Sprachen Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Farsi, Romanes, Rumänisch, Somali, Tschetschenisch und Türkisch verfügbar (vgl. SFZ Wien 2022b). Auf Landesebene ist auch Vorarlberg nennenswert, da dieses Bundesland nach Wien den zweithöchsten Zuwanderungsanteil aufweist. Die Projektstelle *okay.zusammen leben* ist eine landesweit agierende Anlaufstelle für Migrations- und Integrationsfragen. Neben mehrsprachigen Förderangeboten gibt es dort spezifisch für das schulische Setting die sogenannten *Brückenbauer*innen*. Das sind Dolmetscher*innen, die speziell für die Elternarbeit in Bildungseinrichtungen verfügbar sind (vgl. okay.zusammen leben 2020).

1.4.2. Status quo

Inwieweit ein Land Kommundolmetschen als Dienstleistung anbietet bzw. wie hoch das Bewusstsein für die Tätigkeit sowie den Bedarf ist, hängt von mehreren Faktoren ab. Ozolins (2000) nennt als Indikatoren das Ausmaß an organisierten Dolmetschdiensten, Ausbildung und Akkreditierung (Ozolins 2000: 25). Zudem relevant sind eine immer größere Sprachenvielfalt, die Abhängigkeit von öffentlicher Finanzierung, von Institutionen (und weniger vom Beruf selbst) bestimmte Standards, sektorübergreifende Dolmetschbedürfnisse, die politische Situation und die Einstellung gegenüber Immigrant*innen (vgl. Ozolins 2010: 194). In vielen Ländern, wie auch in Österreich, wurde eine zunehmend mehrsprachige Bevölkerung ignoriert und bei unmittelbarem Bedarf auf zweisprachige Laien/Laiinnen zurückgegriffen. Dadurch wurden kaum professionelle Standards entwickelt bzw. gesetzt oder die Entwicklungen in diesem Bereich eben von den nicht-professionellen Dolmetscher*innen vorangetrieben (vgl. Ozolins 2000: 32).

Das allgemein Dolmetschangebot und das Bewusstsein für Kommundolmetschen sind in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern weniger ausgeprägt. In Ländern wie Schweden, Großbritannien oder Australien besteht für das Dolmetschen im institutionellen Kontext ein gewisser notwendiger Professionalisierungsgrad, ein Selbstverständnis für die Notwendigkeit dieses Dolmetschangebots und auch der Rolle des Kommundolmetschens. Es existiert ein rechtlicher Rahmen und auch ein Bewusstsein für den Einsatz von Dolmetschenden in diesem Setting, auch wenn gewisse Aspekte wie beispielsweise das Ausbildungsangebot noch verbessert werden könnten (vgl. Ahamer 2014: 103). Auch Pöllabauer (2009) stellt fest, dass in Österreich zu oft nicht-professionelle Dolmetscher*innen herangezogen werden, die notwendige Dolmetschqualität nicht ausreichend definiert bzw. kontrolliert wird und wie bereits in 1.3.2 und 1.3.3 dargelegt, die Rollen und Aufgaben professioneller Dolmetscher*innen nicht klar festgelegt sind. Marics und Nuč (2021) zufolge ist die Erfassung des österreichischen Status quo auch zusätzlich schwierig, da viele Organisationen und Institutionen kaum Informationen über Einsatz oder Qualifikation öffentlich machen (vgl. Marics & Nuč 2021: 252). Wie von Ozolins (2010) bereits angeführt, schreibt auch Ahamer der Sprachen- und Migrationspolitik und dem Integrationsdiskurs großen Einfluss zu. Die österreichische Politik setzt für eine Integration die deutsche Sprache voraus und übergibt somit die Verantwortung für etwaige Sprachvermittlung den Immigrant*innen selbst (vgl. Ahamer 2014: 105).

In Österreich ist das gerichtliche Setting am genauesten geregelt. In einem strafrechtlichen Verfahren besteht das Recht auf Übersetzungshilfe durch beeidete und gerichtlich zertifizierte Dolmetschende, aber schlussendlich entscheiden Richter*innen über die entsprechende Notwendigkeit (vgl. Ahamer 2014: 107f.). Im Asylwesen, im Gesundheitsbereich und bei anderen Behörden ist das Kommunaldolmetschen kaum geregelt bzw. das Angebot eingeschränkt, was oft zum Einsatz von nicht-professionellen Dolmetschenden führt. Es fehlt einerseits das Bewusstsein für die Notwendigkeit professioneller Sprachmittlung und andererseits das Wissen, wie professionelle Dolmetscher*innen arbeiten, also welche Anforderungen sich durch das Setting ergeben und welche Kompetenzen sie deshalb vorweisen sollten. Die Politik bestimmt die finanziellen Ressourcen für etwaige Dolmetschdienste und definiert damit auch das Spannungsfeld zwischen dem Ermöglichen von Kommunikation und Integrationsverweigerung (vgl. ebd. 138f.). Marics und Nuč (2021) nennen als relevanten Faktor für die Entwicklungen am Arbeitsmarkt zudem auch die im Verhältnis schlechten bzw. gleichbleibenden Vergütungstarife sowie das Fehlen von professionellen Dolmetschenden für verstärkt benötigte Sprachen (vgl. ebd. 265).

Im Bildungssetting ist generell in jedem Land unterschiedlich geregelt, wie der Zugang zu Dolmetschleistungen gestaltet ist. Auf EU-Ebene hat die Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) 2019 im Rahmen des Eurydice-Netzes⁶ einen Bericht zur Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa veröffentlicht. Hierbei werden politische Strategien und Maßnahmen auf nationaler Ebene analysiert. Durch europäische Zusammenarbeit sollen diese Schüler*innen in ihrem Bildungsfortschritt unterstützt werden. Abbildung 3 zeigt die vorhandenen Rahmenbedingungen, zu denen auch die sprachliche Unterstützung durch Fachleute gezählt wird, wozu in weiterer Folge auch Dolmetschende gezählt werden könnten (vgl. EK et al. 2019: 10f.).

⁶ Das Eurydice-Netz liefert Analysen und Daten zu den europäischen Bildungssystemen und deren Strategien (vgl. Exekutivagentur EACEA 2022).

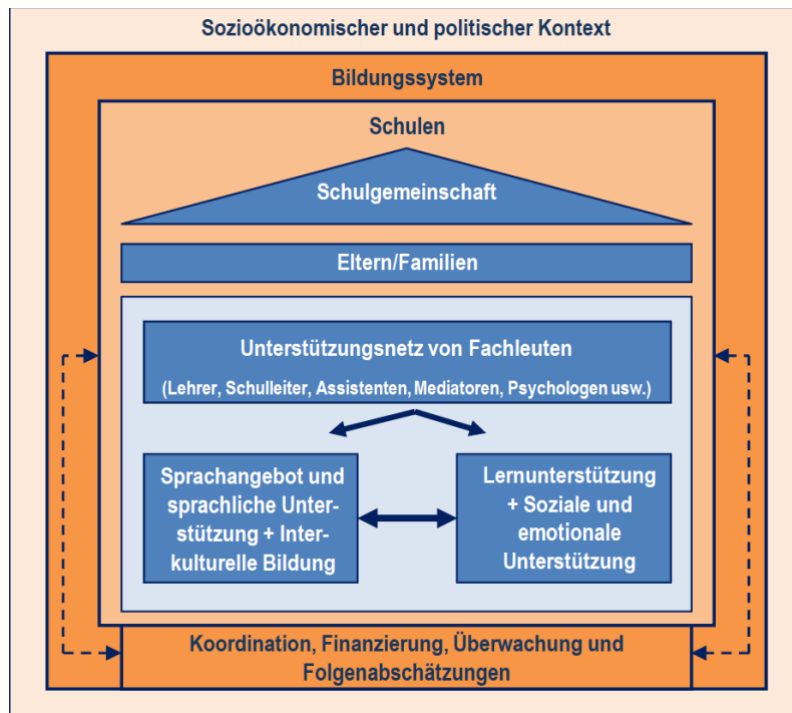


Abbildung 3: Schulische Integrationsförderung (EK et al. 2019: 11)

Tatsächlich werden in diesem Bericht als mögliche Unterstützung der schulischen Integration neben Assistenzlehrkräften auch interkulturelle Mediator*innen angeführt. Sie werden als wirksame Unterstützung genannt, wobei sie nicht ausreichend eingesetzt werden. Von den 42 untersuchten Bildungssystemen wird der Einsatz interkultureller Mediator*innen in 13 empfohlen, darunter ist auch Österreich. Es wird aber nicht weiter definiert, was genau die Aufgaben dieser Mediator*innen sind und wie ihr Berufsbild definiert wird. Es soll durch sie auf die ganzheitlichen Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden. Ob dazu auch Dolmetschleistungen gehören, wird im Bericht nicht spezifiziert. Es wird aber empfohlen, die Rolle und den Einfluss dieser interkulturellen Mediator*innen weiter zu beobachten (vgl. EK et al. 2019: 23f.). Am Ende des Berichts ist in einem Glossar noch eine Art Definition der interkulturellen Mediator*innen zu finden. Es handelt sich um:

Eine Person, die die schulische Integration von Schülern mit Migrationshintergrund unterstützt. Diese Person kann auch Übersetzungs- oder Dolmetschaufgaben ausüben z.B. bei Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften, und/oder dazu beitragen, Beziehungen zwischen den Schülern, dem Elternhaus, der Schule und/oder der lokalen Gemeinschaft zu entwickeln. (EK et al. 2019: 168)

Der Bericht hebt auch die Rolle der Eltern hervor. Um hier die Beteiligung und Einbindung in die Ausbildung der Kinder zu stärken, gibt es von 26 Bildungssystemen, darunter auch Österreich, Regelungen und Empfehlungen, wie Eltern besser über Fortschritte informiert und aktiver in den Lernprozess eingebunden werden können. Es werden dazu aber kaum konkrete Maßnahmen genannt (vgl. EK et al. 2019: 25). Zusätzliche Maßnahmen oder Bemühungen gibt es für gerade neu angekommene bzw. zugewanderte Kinder wie es in Abbildung 4 zu sehen ist. Hier wird ein Schwerpunkt auf schriftliche Informationen gelegt. Zudem gibt es das Angebot von sogenannten „geeigneten“ Ansprechpersonen und auch Dolmetscher*innen. In elf Bildungssystemen werden alle drei der genannten Maßnahmen vorgehsehen, darunter ist auch Österreich (vgl. ebd. 74). Dort gibt es außerdem von regionalen Schulräten organisierte Aufnahmezentren und entsprechende Ansprechpartner*innen, die zusätzliche Beratung anbieten sollen (vgl. ebd. 76).



Ein anderer Bericht derselben EU-Behörden, konkret zu den existierenden Richtlinien für Dolmetscheinsätze in Schulen der Mitgliedstaaten, wurde bereits 2009 veröffentlicht. Der Bericht konzentriert sich auf drei Möglichkeiten, um die Kommunikation zwischen Schulen und Familien mit Migrationsbiografie zu fördern. Einmal durch schriftliches

Informationsmaterial zum Schulsystem in der Herkunftssprache der Familie, dann durch den Einsatz von Dolmetscher*innen und schließlich durch Unterstützungspersonen, wie beispielsweise Mediator*innen, um zwischen allen beteiligten Parteien zu vermitteln (vgl. Eurydice Network 2009: 7). In Österreich gibt es ein Dokument mit Informationen, wie die Eltern ihre Kinder vor dem Pflichtschulalter auf die Schule vorbereiten können. Diese Informationen sind in BKS, Türkisch und Polnisch verfügbar. Es wird aber auch hervorgehoben, dass für den schulischen Erfolg die deutsche Sprache und die Unterstützung der Eltern wichtig sei (vgl. ebd. 9f.).

Das Dolmetschangebot ist unterschiedlich gesetzlich verankert. In sechs Ländern ist ein Anrecht auf eine Dolmetschung in manchen Situationen gesetzlich geregelt. Darunter fällt auch der Kontakt zwischen Schulen und Familien mit Migrationsbiografie. In Estland, Ungarn, Finnland oder auch Schweden ist dies der Fall. In Ländern wie Griechenland, Spanien oder Luxemburg werden Dolmetscher*innen dringend empfohlen, sind aber nicht verpflichtend. Sie werden durch eine öffentliche Stelle zur Verfügung gestellt (vgl. Eurydice Network 2009: 12). Teilweise gibt es auch Sonderprojekte, wie aktuell mit *Wir verstehen uns!* in Österreich. Der Bericht verweist hier auf die französische Community in Belgien, wo es von 2007 bis 2008 ein Projekt in Schulen gab, bei dem Dolmetscher*innen die Kommunikation zwischen Schule und Eltern bzw. Kindern mit Migrationsbiografie herstellen und sichern sollten. In manchen Ländern müssen Schulen für die Kosten selbst aufkommen. Dadurch kommt es oft zum Einsatz von Freiwilligen durch Hilfsorganisationen, wie im deutschsprachigen Teil Belgiens, oder auch durch Lehrende, die dieselbe Sprache sprechen, wie in Österreich. Im Bericht wird Österreich auch als Beispielland genannt, in dem örtliche Schulberatungsstellen für Familien mit Migrationsbiografie ein Netzwerk an Dolmetscher*innen für Schulen auf Anfrage haben. Meistens für Türkisch und BKS (vgl. Eurydice Network 2009: 13f.).

Die Maßnahme der sogenannten Unterstützungs- oder Bezugspersonen kann ebenfalls Kommunikation und Orientierung in der Schule ermöglichen. Als solche Personen werden Angestellte der Schule oder auch Vertreter*innen von örtlichen Einheiten genannt, die explizit für Familien mit Migrationsbiografie zuständig sind (vgl. Eurydice Network 2009: 14). Österreich gehört laut diesem Bericht zu jenen Ländern, in denen jede Region⁷ eine schulische Beratungsstelle für Familien mit Migrationshintergrund hat. Dort gibt es Beratung für Eltern in Bezug auf die Bildung der Kinder sowie Unterstützung für Direktor*innen und Lehrende, wenn es zu Problemen kommt (vgl. ebd. 16).

⁷ Im englischen Text „region“. Es wird nicht klar, ob hier Region oder Bundesland gemeint ist.

Die vorangegangenen Kapitel zeigen, welche Dimensionen im Bildungssetting zum Tragen kommen und wie vielfältig das Berufsprofil von Dolmetscher*innen, die Anforderungen an sie und auch die notwendigen Fähigkeiten sind. Der Überblick zu Angebot und Bedarf für Dolmetschdienstleistungen in österreichischen Bildungseinrichtungen veranschaulicht zudem, dass verschiedene Faktoren wie Politik, Migrationsbewegungen und eine fehlende Professionalisierung des Berufs den Status quo mitbestimmen. Im nachfolgenden Kapitel soll nun das zweite für die Untersuchung des Projekts *Wir verstehen uns!* relevante Hauptthema theoretisch dargelegt werden: das videovermittelte Dolmetschen und die damit einhergehenden Herausforderungen für die Dolmetschwissenschaft und -praxis.

2. Videobasiertes Dolmetschen

Das videobasierte Dolmetschen oder auch Ferndolmetschen hat in den letzten Jahren einen Zuwachs erfahren. Durch die Covid-Pandemie wurde dann einmal mehr die ganze Welt gezwungen, sich mit der Kommunikation aus der Ferne auseinanderzusetzen. Hinzu kommen wachsende Migrationsbewegungen, die einer ortsunabhängigen und vielfältigen Sprachmittlung bedürfen. Aus diesen Veränderungen in der Kommunikation resultieren auch neue Bedingungen und Anforderungen für die Dolmetscharbeit. Es ist ein fortschreitender Entwicklungsprozess in der Ausbildung, der Technik, den Möglichkeiten bzw. neuen Angeboten in der Dolmetschwissenschaft und -praxis zu beobachten. Alley (2012) betonte bereits vor zehn Jahren, dass die vermehrten Tendenzen in Richtung videobasiertes Dolmetschen einer natürlichen Entwicklung folgen, die einen Turn mit sich bringen wird. Deshalb ist es notwendig, in Forschung, Technik und Weiterbildung zu investieren, um den neuen Anforderungen entsprechen zu können (vgl. Alley 2012: 111). Auch Fantinuoli (2018) sieht eine Tendenz in Richtung eines technologischen Turns für den Translationsberuf. Dies ist auch am steigenden Angebot und Interesse für Soft- und Hardware am Markt beobachtbar, welche wiederum an der wachsenden Nachfrage orientiert sind (vgl. ebd. 6).

2.1. Arten des videobasierten Dolmetschens

Es gibt unterschiedliche Definitionen und Einsatzbereiche des videobasierten Dolmetschens. In der Fachliteratur wird meist abhängig von physischer bzw. geografischer Lage, der Sicht auf die beteiligten Parteien, den genutzten Kommunikationstechnologien und dem jeweiligen Setting unterschieden. Die folgenden Definitionen und Methoden erschließen sich aus den Arbeiten von Braun (2015) bzw. Braun und Carl (2017), Havelka (2018) und der Normierung der AIIC (2018). Grundsätzlich unterstützen Schlüsselkonzepte von Informations- und Kommunikationstechnologien das sogenannte Ferndolmetschen in Echtzeit, welches als ein allgemeiner Überbegriff für die verschiedenen Dolmetscharten genannt werden kann (vgl. Carl & Braun 2017: 374). Einerseits ermöglichen Telefon und Internet Konferenzschaltungen für Teilnehmende an mehreren Orten und andererseits hat die Videokonferenz die verbale und visuelle Komponente hinzugefügt. In Bezug auf die Technik wird zwischen Telefon- und Videokonferenzdolmetschen differenziert (vgl. ebd. 376). Laut AIIC (2018) sind folgende

Formen des Ferndolmetschens⁸ möglich: Videoconference Interpreting, Audioconference Interpreting, Video Remote Interpreting und Audio Remote Interpreting.

Abbildung 5 zeigt eine Klassifikation nach der Verteilung der Gesprächsparteien und der Dolmetscher*innen, so wie sie im Rahmen der AVIDICUS-Projekte zum videobasierten Dolmetschen im gerichtlichen Setting definiert wurde.

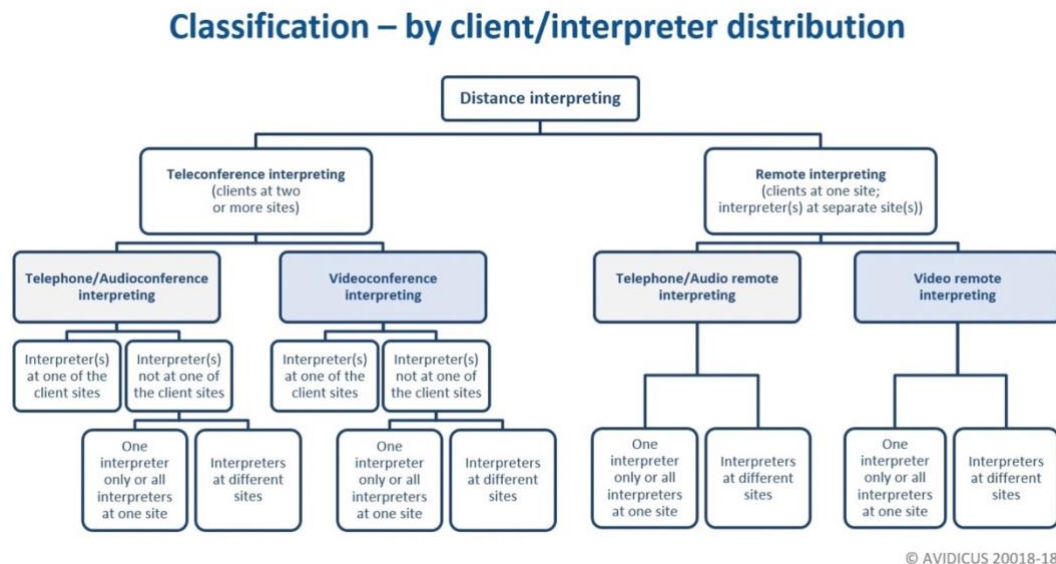


Abbildung 5: Klassifizierung (AVIDICUS o. J.)

Im Folgenden werden zwei Hauptarten angeführt, die je nach Kommunikationstechnologie (Telefon- bzw. Videoverbindung) nochmals unterteilt werden können. Auch wenn in den Definitionen sowie Überbegriffen das Telefon als Kommunikationsmittel vorkommt, wird im Folgenden und speziell in der Betitelung der Kapitel den verschiedenen Arten des videobasierten Dolmetschens ein Schwerpunkt beigemessen, da dies auch der gewählte Modus des untersuchten Projekts (Wir verstehen uns!) ist.

2.1.1. Video Conference Interpreting (VCI)

Carl und Braun (2017) unterscheiden zwei Arten der Nutzung im Sinne der physischen bzw. geografischen Verteilung der Teilnehmenden sowie Dolmetschenden. Als eine Möglichkeit nennen sie Dolmetschen per Telefonat oder Videokonferenz, bei dem alle Parteien an einem anderen Orten sind und nicht dieselbe Sprache sprechen. Hierbei sind die Dolmetscher*innen entweder am selben Ort, wie eine/r der Gesprächsteilnehmenden oder an einem separaten Ort.

⁸ Als „distance interpreting“ angeführt (vgl. AIIC 2018).

Wenn alle Parteien sich an verschiedenen Orten aufhalten, wird eine sogenannte „multi-point“-Verbindung (Mehrpunktkonferenz) für Telefon oder Video benötigt. Im Konferenzsetting kommt hinzu, dass im Team arbeitende Dolmetscher*innen, die normalerweise in einer Kabine sitzen würden, auch remote zusammenarbeiten (vgl. Carl & Braun 2017: 376f.). Für diese Dolmetschmethode schlägt Braun (2015) Telefonkonferenzdolmetschen als Überbegriff für die Kommunikation per Telefon und Videokonferenz vor (vgl. ebd. 352). Die AIIC übernimmt mit *Teleconference Interpreting* denselben Oberbegriff und konzentriert sich in der Definition auf die Perspektive der Dolmetscher*innen und ihre Sicht auf die Gesprächsparteien. Gemeint ist damit „ICT-enabled interpreting of one or more distant speaker(s)/signer(s), where the interpreter has a direct view of some or all the other participants at a given event.“ (AIIC 2018).

2.1.2. Video Remote Interpreting (VRI)

Eine zweite Möglichkeit ist das *Remote Interpreting* (RI), wo wiederum durch technische Unterstützung, also Kommunikationstechnologien, der Zugang zu Dolmetschenden ermöglicht wird. Dabei sind die Gesprächsparteien gemeinsam an einem Ort und die Dolmetscher*innen halten sich an einem anderen Ort auf. Dolmetschende und Gesprächsparteien kommunizieren per Telefon- oder Videoverbindung. Ausgehend von RI als Oberbegriff ergibt sich daraus das video⁹- bzw. telefonbasierte RI. RI kann für das simultane, konsekutive und dialogische Dolmetschen verwendet werden (vgl. Carl & Braun 2017: 376; Braun 2015: 352). Erneut bezogen auf die Perspektive und Sicht der Dolmetschenden lautet die Definition von AIIC „ICT-enabled interpreting of one or more distant speaker(s)/signer(s), where the interpreter has no direct view of the participants at a given event.“ (AIIC 2018).

Vor allem im Kommunalbereich, also im Gericht, Krankenhaus und auch in Bildungseinrichtungen, steigt die Nachfrage nach RI bzw. Telefonkonferenzdolmetschen und es wird für Laut- sowie Gebärdensprache verwendet (vgl. Braun 2015: 353). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass für viele Sprachen qualifizierte Dolmetscher*innen fehlen bzw. nicht vor Ort verfügbar sind und Gespräche oft sehr kurzfristig anberaumt werden, die notwendigen Dolmetscher*innen aber zu dieser Zeit nicht immer vorhanden sind (vgl. ebd. 355).

In Abbildung 6 vergleicht Havelka (2018) nochmals das Videodolmetschen und Videokonferenzdolmetschen ausgehend von der geografischen Lage aller Parteien, dem

⁹ Im englischsprachigen Raum wird *Video Remote Interpreting* terminologisch meistens für Videodolmetschen mit Gebärdensprache verwendet (vgl. Mouzourakis 2006: 46).

physischen Standort der Dolmetschenden, der Dauer der Zuschaltung der Dolmetscher*innen, der Sicht bzw. Perspektive, der technischen Bedienung sowie dem Informationsausmaß zu vorangegangenen Gesprächsinhalten.

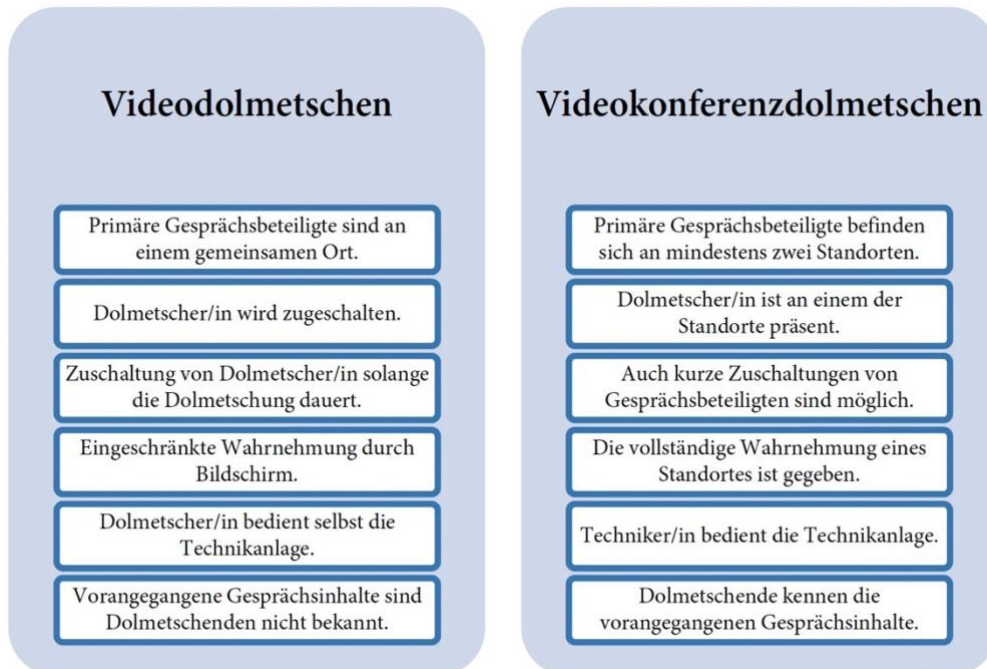


Abbildung 6: Vergleich VD und VKD (Havelka 2018: 38)

Bezogen auf das zu untersuchende Projekt (*Wir verstehen uns!*) und die vorliegende Arbeit ist das Videodolmetschen von Relevanz¹⁰, welches dem Remote Interpreting untergeordnet ist. Die Gesprächsparteien (Eltern, Lehrpersonen, Direktor*innen und psychosoziales Unterstützungspersonal) befinden sich gemeinsam an einem Ort und der/die Dolmetscher*in ist per Videoverbindung zugeschaltet. Im Projekt wird im Konsektivmodus gearbeitet.

2.2. Forschung und Praxis

Die ersten Forschungsergebnisse zum videobasierten Dolmetschen kommen aus dem Konferenzsetting, wo ab den 1970er Jahren in internationalen Organisationen vor allem durch die hohe Sitzungsfrequenz, die dafür benötigten Sprachen und auch die Kosten das videobasierte Dolmetschen Schritt für Schritt getestet und evaluiert wurde (vgl. Moser-Mercer 2005: 74; Mouzourakis 2006: 46). Vor allem räumliche Einschränkungen und ein hoher Bedarf

¹⁰ Es gibt auch ein Angebot für Telefondolmetschen. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt aber bei videovermittelten Gesprächen.

an Dolmetscher*innen führte zu Testversuchen für das videobasierte Ferndolmetschen von Institutionen wie der UNESCO 1976, den Vereinten Nationen 1978/1999/2000 oder auch den europäischen Institutionen 1993/1995/1997/2000/2001. Hierbei wurden primär die technischen Anforderungen oder auch die Stressbelastung untersucht (vgl. Moser-Mercer 2005: 74f.). Im Laufe der Zeit gab es Studien zu verschiedenen Themenbereichen, darunter mögliche Settings, die Dolmetschqualität oder auch Nutzer*innenzufriedenheit im Vergleich zwischen Dolmetschen vor Ort und Videodolmetschen, aber auch psychische und physische Auswirkungen für Dolmetschende (vgl. Davitti & Braun 2020: 280).

Im medizinischen Setting kommt es immer häufiger zum Einsatz von Videodolmetschen, da es hier besonders wichtig ist, dass eine entsprechende Behandlung gewährleistet wird und Patient*innen für benötigte Einwilligungen ordnungsgemäß aufgeklärt werden. Speziell für Österreich können Studien von Korak (2010) zum Skype-Dolmetschen im Krankenhaus, Pöchhacker (2014) mit einer Feldstudie im Gesundheitsbereich zum Vergleich von Videodolmetschen im konsekutiven und simultanen Modus, Kletečka-Pulker und Parrag (2015), Havelka (2018) mit ihrem Pilotprojekt zum konsekutiven Videodolmetschen und den damit verbundenen Anforderungen bzw. benötigten Kompetenzen oder auch Klammer und Pöchhacker (2021) zu räumlichen und audiovisuellen Bedingungen bzw. den daraus resultierenden Konsequenzen für die kommunikative Interaktion genannt werden.

Kletečka-Pulker und Parrag (2015) haben das Pilotprojekt *Videodolmetschen im Gesundheitswesen* der Österreichischen Plattform für Patient*innensicherheit wissenschaftlich begleitet.¹¹ Es wurde die vom Gesundheitspersonal empfundene Erhöhung der Behandlungsqualität für nicht-deutschsprachige Patient*innen durch das Videodolmetschen erfragt und auch die dadurch erhöhte Sicherheit von Mitarbeiter*innen und Patient*innen. Ein weiteres Thema war die Möglichkeit, durch Videodolmetschen langfristige Kosten zu reduzieren (vgl. Kletečka-Pulker & Parrag (2015: 15). Der Forschungsprozess begann im Oktober 2013 mit Testversuchen, Trainings und Supervision für Dolmetschende, aber auch Einschulungen für die Nutzer*innen und dauerte bis März 2014 (vgl. ebd. 19f.). Die Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Erhebungen zeigen, dass 71 % der befragten Mitarbeiter*innen im Gesundheitsbereich zwei bis drei Mal pro Woche, manchmal auch täglich mit Sprachbarrieren konfrontiert waren. Daraus ergibt sich, dass Patient*innen sehr oft nicht in

¹¹ Ausgehend von diesem Pilotprojekt wurde im Juni 2014 die SAVD Videodolmetschen GmbH mit Sitz in Wien gegründet. Jenes Unternehmen, welches auch das in dieser Arbeit untersuchte Projekt betreut (vgl. SAVD Videodolmetschen GmbH 2021).

der Lage sind, ihre Symptome ausreichend zu erklären und zu beschreiben (vgl. ebd. 32). Deshalb wurden sehr oft Laien/Laiinnen als Dolmetscher*innen eingesetzt, was insgesamt problematisch ist und in den meisten Fällen nicht effizient bzw. nicht zufriedenstellend war (vgl. ebd. 49). Bei dem in BKS, Türkisch und ÖGS angebotenen Videodolmetschen wurde anschließend vor allem die Verfügbarkeit positiv hervorgehoben, welche den Arbeitsablauf effizienter und effektiver gestaltete. Zudem als relevant eingestuft wurden perfekte Sprachkompetenzen und ein umfangreiches Fachvokabular der Dolmetschenden (vgl. ebd. 86f.). Von dem befragten Gesundheitspersonal, welches das Videodolmetschen auch genutzt hatte, bewerteten 88 % dieses Angebot als sinnvoll. Zudem gaben 97 % an, das Tool auch in Zukunft verwenden zu wollen (vgl. ebd. 109ff.). Für weitere Aspekte, mögliche Herausforderungen sowie die Ergebnisse zu den Erfahrungen und Einschätzungen der Patient*innen siehe Kletečka-Pulker und Parrag (2015).

Für das Gerichtsdolmetschen sind die europaweit umgesetzten AVIDICUS-Projekte 1-3 (2008-2016) von Braun erwähnenswert. Hier wurden unter anderem die häufigsten Probleme bzw. der Qualitätsunterschied zwischen videobasiertem Dolmetschen und Dolmetschen vor Ort erfasst. Beim videobasierten Dolmetschen kam es beispielsweise zu schnellerem Leistungsabfall und erhöhter Müdigkeit, da die kognitiven Anforderungen höher waren. Zudem wurde die Koordination des Gesprächs durch fehlende nonverbale Hinweise schwieriger (vgl. Braun & Balogh 2016: 4f.). Im Laufe der weiteren Projekte wurden die Dolmetscher*innen speziell für das Setting und die Anforderungen geschult, die technische Ausstattung wurde verbessert und es wurden ein Praxisleitfaden sowie Ausbildungsmodule entwickelt (vgl. ebd.). Weitere Studien zu diesem Setting sind bei Devaux (2017) zum Rollenverständnis von Videodolmetscher*innen oder auch bei Licoppe et al. (2018) zum Turn-Taking in videogedolmetschten Gerichtsanhörungen von Asylsuchenden zu finden. Bezogen auf die Praxis wird in Österreich seit 2007 vor allem im strafrechtlichen Kontext für Beschuldigten- und Zeug*inneneinvernahmen das Videokonferenzdolmetschen herangezogen. Es gibt keine genauen statistischen Erfassungen der Einsatzfrequenz, durch Angaben einzelner Landesgerichte geht Havelka (2018) aber von einem Anteil von ca. 10-20 % aus (vgl. ebd. 41).

Nicht auf ein spezifisches Setting, sondern auf die Erfahrungen von Videodolmetscher*innen bezogen kann der Forschungsbeitrag von Koller und Pöchlacher (2018) genannt werden. Dabei wurden fünf Dolmetscherinnen (Arabisch, BKS, Russisch, Türkisch und ÖGS), angestellt bei einer Firma für Remotedolmetschen in Wien, zu ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen bezüglich Arbeitsbedingungen und Herausforderungen interviewt (vgl. ebd. 90). Ihre Kund*innen kommen aus öffentlichen Ämtern, Unternehmen und

NGOs im Gesundheits-, Bildungs- und Gerichtssetting (vgl. ebd. 96). Die Videodolmetscheinsätze können 5 bis 50 Minuten dauern und finden meist im konsekutiven Modus statt (vgl. ebd. 98.). Als größte Herausforderung nannten sie technische Probleme rund um Mikrophone, Kamera oder Internetverbindungen, wobei diese insgesamt nicht oft vorkommen (vgl. ebd. 100). Besonders erwähnenswert scheint die Einschätzung der befragten Dolmetscher*innen, dass es ihrer Meinung nach keiner zusätzlichen Ausbildung für Videodolmetschen bedarf. Sie würden sich eher inhaltlich im medizinischen oder rechtlichen Bereich fortbilden. Zudem verorteten sie generell keine großen Unterschiede zwischen Dialogdolmetschen vor Ort und videobasiertem Dolmetschen (vgl. ebd. 104f.).

Der deutsche Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer¹² (BDÜ) fordert für die Praxis grundsätzlich, dass im Gemein- und Gesundheitswesen vor Ort gedolmetscht werden soll, da Körpersprache oder Blickverhalten entscheidende Signale sind, die auch Einfluss auf das Vertrauen und die Empathie in einem Gespräch haben. Da diese Hinweise beim Videodolmetschen häufig verloren gehen, sollte Telefon- bzw. Videodolmetschen nur für kurze oder Routinegespräche genutzt werden, wenn eine benötigte Sprache kurzfristig nicht verfügbar ist, wenn es ein zeitlich bedingter Notfall ist, z.B. im Gesundheitsbereich, und wenn Gespräch zwingend stattfinden muss (vgl. BDÜ 2018). Kaum geeignet ist das Remote-Dolmetschen in der Psychotherapie, bei konfliktbehafteten oder traumatischen Themen oder auch im Gespräch mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. ebd.).

Für die Praxis, aber vielmehr für die Ausbildung von Videodolmetscher*innen, haben Davitti und Braun (2020) Material¹³ von videogedolmetschten Gesprächen (EN-IT) im dialogischen Setting speziell in Bezug auf interaktionale Dimensionen analysiert (vgl. ebd. 280). Generell ist der Beginn und das Ende eines Gesprächs besonders wichtig, weshalb Videodolmetscher*innen Strategien entwickeln müssen, um den Einstieg effizient zu gestalten und damit auch mögliche, später auftretende Probleme zu vermeiden. Ausgehend von dem analysierten Material bewerten Davitti und Braun (2020) folgende Elemente für den Beginn als relevant: „a) initial ‘meet and greet’ phase; b) suitability of the set-up; c) establishment of some ground rules for communication management“ (ebd. 286). Insgesamt zeigt die Analyse auch, dass es im Remote-Setting nicht immer klar ist, wer den Beginn und das Ende einleiten bzw. organisieren soll. Das Setting ist für viele neu und Verhaltensweisen aus persönlichen

¹² Männliche Form im Original

¹³ Das Material stammt aus dem europäischen SHIFT-Projekt, welches für *Shaping the Interpreters of the Future and of Today* steht.

Begegnungen, wo Informationen neben Sprache auch über Blickkontakt, Körperhaltung, Gestik oder auch Proxemik vermittelt werden, sind hier nur eingeschränkt möglich. Dafür muss ein Bewusstsein geschaffen werden (vgl. ebd. 288).

Die räumliche Organisation des Gesprächs ist ebenfalls ausschlaggebend und muss deshalb oft von Dolmetschenden koordiniert werden. Es muss eine beidseitige Sichtbarkeit gesichert sein, um die Dolmetschleistung zu unterstützen. Wenn es an Sichtbarkeit fehlt, müssen Dolmetscher*innen den anderen Gesprächsparteien aktiv Instruktionen geben, da diesen oft die Erfahrung und auch das Bewusstsein für diesen Aspekt fehlt (vgl. Davitti & Braun 2020: 291). Laut Davitti und Braun (2020) werden zahlreiche empirische Forschungsergebnisse ignoriert und stattdessen technologischer Fortschritt oder Kosteneffizienz allem vorangestellt. Dies führt zu ad-hoc Lösungen, die dem kommunikativen Zweck einer Dolmetschung nicht gerecht werden. Es gilt deshalb, die wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse in die Ausbildung von zukünftigen Videodolmetscher*innen umzumünzen, damit diese mit den vielen Herausforderungen und verschiedenen Settings entsprechend umgehen können (vgl. Davitti & Braun 2020: 295). Durch fallbezogene Schulungen können mögliche Herausforderungen besser verstanden und antizipiert werden, eine Sensibilisierung für bestimmte Aspekte und Nuancen wird geschaffen und ein Bewusstsein für Problemfaktoren, aber auch bewährte Strategien kann entwickelt werden (vgl. ebd. 296).

2.3. Anforderungen und Herausforderungen

Um videovermittelte Kommunikation herstellen zu können, müssen gewisse Bedingungen gegeben sein. Dazu zählen eine gute Video- und Audioqualität, Verbindungsstabilität, die Verfügbarkeit technischer Assistenz sowie die Ausbildung und der Umgang mit Hard- und Software (vgl. The National Consortium of Interpreter Education Centers 2010: 23ff.). Zudem müssen Dolmetscher*innen neue Strategien finden, um die Kommunikation zu organisieren. Wenn die Sicht auf die Gesprächsteilnehmenden eingeschränkt ist, kann sich das beispielsweise auf das Turn-Taking auswirken. Dolmetscher*innen müssen das Turn-Taking deshalb regulieren, damit es nicht zu Überschneidungen kommt, die in einem Gespräch normalerweise entstehen (vgl. Alley 2012: 113). Es muss also ein Bewusstsein und Verständnis für die Unterschiede zwischen Gesprächen vor Ort und technologisch vermittelten Gesprächen geschaffen werden. Van Rotterdam und van den Hoogen (2012) führen folgende Faktoren an, die in einem videovermittelten Gespräch nicht bzw. schwer möglich sind:

- Interaktion mit einer oder mehreren Personen in einem Raum oder anderen Räumen.
- Blickkontakt mit einer oder mehreren Personen.
- Bemerken, dass eine Person angesprochen oder angeschaut wird und
- erkennen, woher Geräusche und Klänge kommen.
- Wie sich Personen verhalten,
- wie Personen aufeinander reagieren sowie
- Mimik, Gestik, Haltung, Lippenbewegungen und Blickrichtung von Personen (vgl. van Rotterdam & van den Hoogen 2012: 218, meine Übersetzung)

Technologische Fortschritte verbessern zwar zunehmend die Qualität und Funktionalität von genutzten Kommunikationstechnologien, das allein reicht aber nicht aus, um genannte Unterschiede zu überbrücken und eine erfolgreiche Kommunikation zu garantieren. Technikgestütztes Dolmetschen bringt für allen Beteiligten neue Herausforderungen und verlangt eine entsprechende Anpassung (vgl. Davitti & Braun 2020: 279).

2.3.1. Technische Anforderungen

Der BDÜ fordert zuallererst, dass alle beteiligten Parteien technische und organisatorische Belange vorab klären. Es soll sichergestellt sein, dass

- die technische Ausrüstung einwandfrei funktioniert,
- die Übertragungsqualität zufriedenstellend ist,
- die Verbindung sicher ist (Ende-zu-Ende-Verschlüsselung) und
- alle datenschutzrechtlichen Belange geklärt sind. (BDÜ 2018)

Der Arbeitsplatz und die Technik müssen von den Dolmetscher*innen vorbereitet werden. Im Kamerabild sollten keine privaten Gegenstände erkennbar sein und auch Lärm- und Lichtstörungen sollten unterbunden werden. Eine gute Video- und Audioqualität setzen auch ein entsprechendes Equipment voraus, welches stets überprüft werden sollte (vgl. Havelka 2018: 217f.). Laut Friehl et al. (2003) erfolgt das Videodolmetschen auf technischer Ebene über ISDN oder LAN.¹⁴ Eine Grundausstattung umfasst „Kamera, Bildschirm, Mikrofon und Lautsprecher“ (ebd. 9). Die Leistungsfähigkeit der technischen Ausstattung hängt wiederum von der vorhandenen Übertragungsbandbreite ab. Die Qualität des Gesprächs kann zudem durch die Anzahl bzw. Größe der Bildschirme und auch die Kameraeinstellungen gesteigert

¹⁴ Integrated Services Digital Network / Local Area Network

bzw. vermindert werden (vgl. ebd.). Durch die technische Übertragung von Bild und Ton sowie deren Qualität kommt es außerdem zu einer verzögerten bzw. unterbrochenen Synchronizität, was die Gesprächsorganisation beeinflusst (vgl. ebd. 13). Auch Havelka (2018) geht auf zusätzliche Störungen in Bild und Ton ein, welche eine einwandfreie Informationsweitergabe stark einschränken können. Es gehen häufiger Informationen verloren. Zudem kann durch das dadurch notwendige Nachfragen ein Anzweifeln der translatorischen Kompetenzen der Dolmetschenden entstehen (vgl. Havelka 2018: 215f.).

Die AIIC (2019) führt deshalb in ihren Leitlinien für das Ferndolmetschen einige Parameter an, die für eine bestmögliche Ausgangssituation erfüllt sein sollten. Im Zuge des Mikrofonmanagement sollte bestenfalls immer nur eines eingeschaltet sein. Es könnte hilfreich sein, wenn eine Person alle Mikrofone steuern und wenn nötig auch stummschalten kann. Die Mikrofone und Kopfhörer aller Parteien müssen den Frequenzbereich von 125 bis 15.000 Hz abdecken. Das Bildsignal, welche die Dolmetschenden empfangen, darf kein Verschwimmen oder Einfrieren des Bildes verursachen. Wenn starke Störungen auftreten, muss gegebenenfalls unterbrochen und auf eine bessere Bildqualität gewartet werden. Um Synchronizität zu gewähren, müssen der gesendete Ton und das Bild synchronisiert sein. Damit keine hohe Latenz auftritt, sollten Bild und Ton bei den Dolmetschenden innerhalb von 500 ms ab Erzeugung ankommen (vgl. AIIC 2019). Um all diesen Anforderungen nachzukommen, muss die technische Ausstattung auch den neuesten Entwicklungen entsprechend immer wieder angepasst werden. Hier darf der Kostenfaktor nicht ignoriert werden, der vor allem für freiberufliche Dolmetscher*innen ins Gewicht fallen kann. Zudem reicht es nicht aus, wenn Dienstleister*innen das neueste Equipment haben, aber die Ausstattung der Kund*innen damit nicht kompatibel ist (vgl. The National Consortium of Interpreter Education Centers 2010: 44).

2.3.2. Translatorische Anforderungen

Das Videodolmetschen verändert die Arbeitsbedingungen für Dolmetschende und es kommt zu neuen bzw. zusätzlichen Anforderungen. Durch die oft kurzfristigen Einsätze kommt die terminologische Vorbereitung meistens zu kurz oder kann gar nicht stattfinden. Daraus ergibt sich, dass Dolmetscher*innen eine hohe Stressresistenz und ausgezeichnete Sprachkenntnisse vorweisen müssen. Wenn es häufig zu Einsätzen im gleichen Setting kommt, hilft dies natürlich auch, mit den terminologischen und situationalen Herausforderungen vertrauter zu werden (vgl. Havelka 2018: 212f.). Bezogen auf das zu untersuchende Projekt (*Wir verstehen uns!*) wird beispielsweise betont, dass die Dolmetscher*innen Erfahrung mit der Arbeit im Bildungssetting haben, was auch notwendig erscheint, da ad-hoc Anfragen innerhalb von fünf Minuten

angeboten werden, die, wie Havelka (2018) anführt, kaum Zeit zur Vorbereitung lassen. Deshalb und auch ausgehend von den Ergebnissen ihrer Untersuchung empfiehlt Havelka (2018) eine Spezialisierung in gewissen Themengebieten. Besonders im medizinischen Setting gilt dies als Grundvoraussetzung für eine qualitativ hochwertige Dienstleistung (vgl. ebd. 215).

Skinner et al. (2018) führen weitere von erfahrenen Dolmetscher*innen genannte Kompetenzen an, die für das Videodolmetschen nötig sind. Darunter sind ausgesprochen gute Dolmetschkompetenzen, tiefgreifende Dolmetscherfahrung, gutes Allgemeinwissen, vielfältiges Vokabular und ein Bewusstsein für Kulturen und Variationen in Minderheitensprachgemeinschaften (vgl. ebd. 26). In einem Bericht des amerikanischen *National Consortium of Interpreter Education Centers* (2010) zum Remotedolmetschen gaben Dolmetscher*innen unter anderem folgende Fähigkeiten als notwendig an: Dolmetschkompetenzen, Gesprächsorganisation und Turn-Taking, sprachliche Fähigkeiten, ethische und professionelle Entscheidungsfindung sowie kulturelle Kompetenzen (vgl. ebd. 43).

2.3.3. Herausforderungen

Ausgehend von den technischen und translatorischen Anforderungen wird klar, dass das videobasierte Dolmetschen dolmetschbezogene Aufgaben und die damit verbundene kognitive Belastung beeinflusst. Durch die veränderten Arbeitsbedingungen ergeben sich Herausforderungen und Probleme, die es aufzuzeigen gilt, um bestenfalls Lösungsstrategien dafür zu finden. Skinner et al. (2018) nennen fehlende Präsenz, kognitive Überlastung und das Wissen bzw. die benötigten Dolmetschkompetenzen als Hauptthemenfelder (vgl. ebd. 20). Auch Moser-Mercer (2005) fordert, dass folgende Probleme genauer betrachtet und berücksichtigt werden: Umgang mit Stress durch die neuen Arbeitsbedingungen, die Abhängigkeit vom Bildschirm für visuelle Informationen, eine multi-modale Informationsverarbeitung, Multitasking sowie Motivation und auch soziale Isolierung. Hinzu kommen noch sogenannte Standard-Anforderungen wie der Umgang mit Sprechgeschwindigkeit, Akzenten, Mikrophon, (nicht) verfügbarem Vorbereitungsmaterial, inkohärenten Sätzen, Terminologie aber auch Hintergrundgeräuschen (vgl. ebd. 75f.).

Die fehlende Präsenz bzw. räumliche Distanz führt dazu, dass Dolmetschende nicht gleichen Zugang zu kontextuellen und nonverbalen Informationen haben, wie es vor Ort der Fall ist. In einer Studie von Braun (2007) gaben Dolmetscher*innen an, dass es ihnen schwerer fiel, sich mit den Gesprächsparteien zu identifizieren, und dass sie schneller müde wurden (vgl. ebd. 28). Auch Moser-Mercer (2005) führt im Zusammenhang mit einer kognitiven

Überlastung als weitere Konsequenz eine vorzeitige Müdigkeit und schlechtere Leistungen an (vgl. ebd. 77). Viele Dolmetscher*innen beklagen zwar eine soziale Isolierung, aber im gesundheitlichen Setting gibt es laut Gracia-García (2002) auch gegenteilige Erfahrungen. Wenn es sonst im Krankenhaus zu Ablenkungen oder zunehmendem Druck kam, ermöglichte die physische Distanz oft konzentrierteres Dolmetschen, hier Telefondolmetschen, und eine gewisse Abschottung vor traumatischen Erlebnissen. Eine experimentelle Studie von Rozinger und Shlesinger (2010) zur Durchführbarkeit von Remotedolmetschen im Europaparlament zeigt, dass in diesem Setting mehr Dolmetschende (27 %) über Konzentrationsschwierigkeiten klagten als bei Einsätzen vor Ort (9 %) (vgl. ebd. 232). Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass Dolmetschende ihre Leistung im Remote-Setting tendenziell schlechter einschätzen, objektive Leistungsbewertungen durch eine unabhängige Jury aber kaum Unterschiede in der Leistung zwischen Vor-Ort- und Remotedolmetschen erkennen (vgl. ebd. 237ff.).

Untersuchungen von Braun (2013, 2017), im Rahmen der AVIDICUS-Projekte, aber auch darüber hinaus, zeigen wiederum signifikant mehr Probleme mit der Qualität von Ferndolmetschungen im polizeilichen und gerichtlichen Setting. Vor allem das Turn-Taking bereitete im Vergleich zwischen dem Dolmetschen vor Ort und per Videoverbindung im Remote-Modus bedeutend mehr Schwierigkeiten, speziell wenn es zu Überschneidungen bei den Sprecher*innen kam. In Folge führte dies zu weiteren Problemen wie Auslassungen. Die Koordination und Organisation eines Gespräches ist beim Videodolmetschen eine große Herausforderung und benötigt Übung und translatorische Strategien (vgl. Braun 2013: 212f.). Der bereits mehrfach angeführte schneller auftretende Leistungsnachlass konnte auch in der Untersuchung von Braun (2013) festgehalten werden. Hier könnte eine mögliche Lösung sein, dass kürzerer Passagen gedolmetscht werden und öfter gewechselt wird, wenn im Team gearbeitet wird. Ein anderer Ansatz könnte ein kontinuierliches Training, aber auch die Ausbildungen speziell für das videobasierte Dolmetschen sein, um die Ausdauer und den Umgang damit zu üben. Eine Rolle kann auch die individuelle Anpassungsfähigkeit spielen (vgl. Moser-Mercer 2005: 77).

Nichtsdestotrotz bleiben die kognitiven Anforderungen im Vergleich zum Einsatz vor Ort laut Forschungsergebnissen immer höher. Ein entsprechendes Training ist auch nicht immer die Lösung, wie Ergebnisse einer anderen Studie von Braun (2017) zeigen. Thema war wiederum der Vergleich zwischen Vor-Ort- bzw. Remotedolmetschen, wo es erneut Unterschiede in der Qualität gab. Es kam beim Videodolmetschen auffallend häufig zu Ergänzungen und Erweiterungen, also zu zusätzlichen Erklärungen zum Gesagten der Gesprächsparteien oder es wurden sogar Informationen hinzugefügt, die im Original nicht

genannt wurden (vgl. Braun 2017: 165ff.). Nach dem angesprochenen Training war dieser Effekt jedoch weiterhin beobachtbar. Nach einer Übung im Remote-Setting kam es zu noch mehr Ergänzungen und Erweiterungen. Dies führt Braun einerseits auf bewusste Entscheidungen zugunsten der Kund*innen zurück, aber auch auf Schwierigkeiten durch Überlastung, Müdigkeit, Stress und physische Distanz. Braun schlägt deshalb nicht nur eine weiterführende Ausbildung für Dolmetscher*innen vor, sondern auch für alle beteiligten Interessensvertreter*innen aus dem Gesundheitsbereich oder dem gerichtlichen Setting. Alle beteiligten Gesprächsparteien spielen eine wichtige Rolle, um eine erfolgreiche videobasierte Dolmetschung zu ermöglichen. (vgl. Braun 2017: 168, 175f.). Auch Havelka (2021) betont, dass alle involvierten Parteien ein Verständnis für die technischen Hilfsmittel entwickeln müssen. Es sind digitale Kompetenzen notwendig, um den videovermittelten Kommunikationssituationen entsprechend handeln zu können (vgl. Havelka 2021: 72).

2.3.4. Mögliche Konsequenzen für das Projekt

Für das Projekt *Wir verstehen uns!* sind diese technischen Anforderungen ebenfalls relevant. Es kann zwar einerseits davon ausgegangen werden, dass die Dolmetscher*innen, da sie bei der Firma SAVD Videodolmetschen GmbH angestellt sind, gewissen Standards in Bezug auf die technische Ausstattung folgen müssen. Andererseits ist aber nicht klar, wie gut die Ausstattung der Bildungseinrichtungen ist und wie technikaffin die Lehrpersonen sind bzw. wie vertraut sie mit der Dolmetsch-Plattform sind. Eine Rolle könnte auch die Erfahrung der Lehrpersonen und Eltern mit gedolmetschten Gesprächen insgesamt spielen. Hinzu kommen zusätzlich noch Aspekte bzw. Herausforderungen, die durch die videovermittelte Kommunikation entstehen. Dazu gehören das in der Forschungsliteratur oft genannte Turn-Taking oder die eingeschränkte Sichtbarkeit für nonverbaler Hinweise.

Eine translatorische Herausforderung könnte auch spezifisches Vokabular im Bildungssetting sein. Und diesbezüglich besonders regionale Unterschiede, da die herangezogenen Dolmetscher*innen in Österreich und Deutschland arbeiten und gewisse Prozesse oder Konzepte, wie beispielsweise die Sprachstandserhebung mit MIKA-D oder die Abläufe rund um die Feststellung eines sonderpädagogischer Förderbedarfs, nicht bekannt sein könnten. Wenn der Grund für ein Elterngespräch psychosoziale oder kulturspezifische Probleme sind, bedarf es für einen entsprechenden Umgang einer gewissen Sensibilisierung und Kenntnisse für dieser Themenfelder. Relevant könnte auch der Aspekt der Gesprächsorganisation sein. Die Forschung zeigt, dass Dolmetscher*innen im videobasierten Setting aufgrund von räumlicher Distanz und visuellen Einschränkungen das Gespräch mehr

kontrollieren bzw. anleiten müssen. Hier könnte es zu einem Spannungsfeld zwischen Dolmetscher*innen und Lehrpersonen kommen, da letztere es gewohnt sind, ihrem Berufsbild entsprechend die Anleitung und Organisation von Prozessen zu übernehmen.

3. Methode

Der empirische Teil dieser Arbeit folgt methodisch einer qualitativen Datenerhebung in Form eines semistrukturierten Leitfadeninterviews. Das Datenmaterial wird anschließend mit der qualitativen Inhaltsanalyse von Udo Kuckartz ausgewertet, bei der das Textmaterial systematisch und regelbasiert analysiert wird. Diese methodischen Vorgehensweisen werden im Folgenden mit der dafür entwickelten Methodentheorie dargelegt.

3.1. Grundlagen qualitativer Forschung

Allgemein werden laut Hale und Napier (2013) mit qualitativen Methoden die Qualität oder auch Merkmale eines Konzeptes untersucht, beschrieben und dann interpretiert. Der Fokus liegt im Detail, auf konkreten Tendenzen sowie Themen innerhalb einer bestimmten Stichprobe (vgl. Hale & Napier 2013: 15). Qualitative Forschung wird aber vielfältig definiert und umfasst viele verschiedene Ansätze sowie Systematisierungen. Flick et al. (2017) führen deshalb vier theoretische Grundannahmen an, welche als ein Ausgangspunkt fungieren sollen. Zu Beginn steht die Annahme, dass soziale Wirklichkeit als gemeinsam hergestellte und zugeschriebene Bedeutung verstanden wird. Davon ausgehend gilt es „die Formen und Inhalte dieser alltäglichen Herstellungsprozesse über die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster“ (Flick et al. 2017: 20) genauer zu betrachten. Daraus leiten Flick et al. als zweite Grundannahme ab, dass die soziale Wirklichkeit einen Prozesscharakter und Rekursivität innehat (vgl. ebd.). Als Handlungsauftrag ergibt sich daraus die „Analyse von Kommunikations- und Interaktionssequenzen“ (Flick et al. 2017: 20) sowie Textanalysen. Eine weitere Annahme ist, dass objektive Indikatoren wie beispielsweise „Einkommen, Bildung, Beruf, Alter, Wohnsituation“ (ebd.) das Leben der Menschen und ihre subjektiven Bedeutungen feststellbar machen und in Kontext setzen. Durch hermeneutische Interpretation wird subjektive Bedeutung für alle mit entsprechendem Vor- und Kontextwissen objektiv verständlich. Damit können Einstellungen und Verhaltensweisen von Einzelnen sowie Gruppen vermittelt werden (vgl. ebd. 21). Als vierte Grundannahme führen Flick et al. den „kommunikativen Charakter sozialer Wirklichkeit“ (ebd. 22) an, durch den die verschiedenen Formen dieser Wirklichkeit rekonstruiert werden können. Dies ist für die Datenerhebung von Relevanz, da sie kommunikativ und dialogisch fundiert ist. Die verschiedenen Stufen der qualitativen Forschung resultieren daher aus einer „perspektivischen Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit“ (ebd. 21).

Kuckartz und Rädiker (2022) führen als relevante Aspekte der qualitativen Forschung beispielsweise Fallbezogenheit oder Offenheit an (vgl. ebd. 19). Lamnek (2010) nennt auch Offenheit und Prinzipien wie „Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität“ (Lamnek 2010: 19), die qualitative Forschungsansätze ausmachen. Hier können in den Aspekten Kommunikation und Prozesscharakter der Forschung auch zwei Grundannahmen von Flick et al. (2017) wiedererkannt werden.

Ausgehend von den Grundannahmen von Flick et al. (2017) und den Prinzipien von Lamnek (2010) sollen folgende zwölf Kennzeichen die qualitative Forschung nochmals verständlich machen und entsprechend einordnen.

1. Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
2. Gegenstandsangemessenheit von Methoden
3. Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen
4. Kontextualität als Leitgedanken
5. Perspektiven der Beteiligten
6. Reflexivität des Forschers
7. Verstehen als Erkenntnisprinzip
8. Prinzip der Offenheit
9. Fallanalyse als Ausgangspunkt
10. Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage
11. Qualitative Forschung als Textwissenschaft
12. Entdeckung und Theoriebildung als Ziel (Flick et al. 2017: 24)

Zu Beginn gilt es ein für die Forschungsfrage passendes Forschungsdesign zu finden. Dafür nennt Flick (2017) einige Aspekte, die zu berücksichtigen sind. Zuerst muss die Zielsetzung der Untersuchung festgelegt werden, es bedarf eines theoretischen Rahmens und eine Fragestellung, das empirische Material und die Methode müssen gewählt werden. Dann muss der Grad an Standardisierung und Kontrolle bestimmt werden, Generalisierungsziele müssen gesetzt werden und die verfügbaren Ressourcen für das Vorhaben erfasst werden (vgl. Flick 2017: 253). In Abbildung 7 sind die Komponenten eines qualitativen Forschungsdesigns nochmals dargestellt.

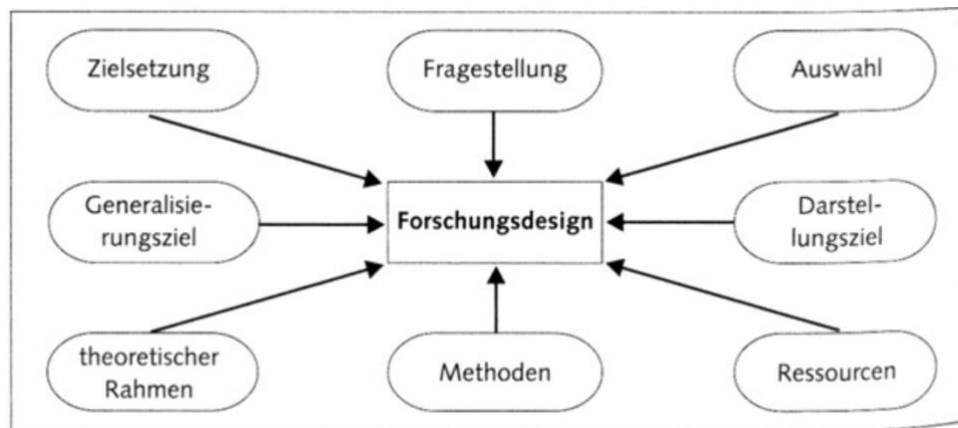


Abbildung 7: Qualitatives Forschungsdesign (Flick 2017: 264)

Um die Qualität des qualitativen Erkenntnisgewinns zu gewähren und auch feststellbar zu machen, braucht es Kriterien, die den methodischen Vorgang innerhalb eines theoretischen Rahmens erfassen und auch vergleichbar machen. Die in der quantitativen Forschung geltenden Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität sind in dieser Form nicht für qualitative Untersuchungen anwendbar. Es existieren diesbezüglich unterschiedliche Vorstellungen und oft werden Kriterien erst im Forschungsprozess je nach Gegenstand und Methode entwickelt (vgl. Lamnek 2010: 127f.). Steinke (2017) sieht in der Vielzahl an qualitativen Forschungszugängen und der stark eingeschränkten Standardisierbarkeit der Methoden den Grund, warum es keine universellen Gütekriterien geben kann. Kriterien und Überprüfungsverfahren müssen untersuchungsspezifisch sein (vgl. Steinke 2017: 323f.). Also „je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden.“ (Steinke 2017: 324). Steinke schlägt Kriterien vor, welche für die qualitative Forschung relevant sind. Wenn z.B. eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit hergestellt ist, kann diese als Bewertungsgrundlage dienen. Dafür muss der Forschungsprozess festgehalten werden, damit Außenstehende die gesamte Untersuchung nachvollziehen und dann die Ergebnisse bewerten können. Eine solche Dokumentation enthält idealerweise das Vorwissen der Forscher*innen, die Erhebungsmethode und den Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Daten, die Auswertungsmethode und den Text, Angaben der Informationsquellen, Entscheidungen und Probleme sowie Kriterien, denen die Arbeit folgt (vgl. Steinke 2017: 324f.). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann zudem gefördert werden, indem die Daten in Gruppen interpretiert werden. Zudem kann durch die Verwendung vereinheitlichter Methoden eine gewisse Kontrolle und Nachvollziehbarkeit ermöglicht werden (vgl. ebd. 236).

Ein weiteres Kriterium ist die Indikation, also die Angemessenheit des Forschungsprozesses. Dabei soll die Indikation der Fragestellung, der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidungen und der Bewertungskriterien geprüft werden (vgl. Steinke 2017: 326ff.). Andere Kriterien umfassen die empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und auch reflektierte Subjektivität (vgl. ebd. 328ff.).

3.2. Methodische Vorgehensweisen

Eine qualitative Untersuchung umfasst verschiedene Schritte, welche die Erhebung sowie Auswertung des Datenmaterials bestimmen. Es handelt sich dabei unter anderem um verschiedene Auswahlverfahren, die bei der Datenerhebung in Form der Fallauswahl, bei der Interpretation durch die Materialauswahl und bei der Ergebnisdarstellung in der Art und Weise, wie das Material präsentiert wird, getroffen werden (vgl. Flick 2007: 155). Diese Entscheidungen müssen gewissen Kriterien folgen, um eine gewisse intersubjektivität zu gewährleisten (vgl. Merrens 2017: 286). Im Folgenden werden die für die vorliegende empirische Untersuchung relevanten Komponenten erläutert.

3.2.1. Stichprobenziehung

Um einen systematischen Zugang zu Daten zu ermöglichen, muss unter anderem die Ziehung der Stichprobe gewissen Regeln folgen, damit der Prozess nachvollziehbar ist (vgl. Merrens 2017: 290). Eine Stichprobe repräsentiert einen Bruchteil eines Bevölkerungsanteils, der im Zentrum der Forschung steht, also untersucht wird. Ausgehend von dieser Stichprobe können allgemeinere Aussagen oder Einschätzungen über die Grundgesamtheit getätigt werden. Wie repräsentativ die Stichprobe tatsächlich ist, also wie aussagekräftig die Ergebnisse für die Gesamtbevölkerung sind, hängt von der Stichprobenziehung ab. Es gibt kein striktes Regelwerk, aber die Art der Stichprobenziehung muss gerechtfertigt sein. Bei einer qualitativen Untersuchung steht weniger die Repräsentanz im Vordergrund, sondern die genaue Analyse von einzelnen Antworten (vgl. Hale & Napier 2013: 67f.). Ziel ist oft eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Der Typus des untersuchten Gegenstandes soll bestimmt werden, damit die Erkenntnisse auf ähnliche Fälle übertragen werden können. Für die Stichprobenziehung ist die Grundgesamtheit relevant, diese ist in der qualitativen Forschung oft schwer definier- und erfassbar. Oft kann die Grundgesamtheit erst am Ende der Untersuchung beschrieben werden (vgl. Merrens 2017: 291).

In der qualitativen Forschung wird meistens mit einer nicht-probabilistische Stichprobe gearbeitet, bei der Forschende beurteilen, wer für eine Stichprobe relevant sein könnte. Zwar wird diese Methode als subjektiver eingestuft, dennoch ist am Ende keine Methode vollends objektiv. Laut Hale und Napier (2013) gibt es drei Arten der nicht-probabilistischen Stichprobenziehung: nach Quote, durch ein Netzwerk bzw. eine Schneeballverfahren und nach Bequemlichkeit. Bei einer Quotenstichprobe wird mit dem Wissen über die gesamte Bevölkerung versucht, die Quote für jeden Teilnehmer*innen-Typ aus dem Auswahlrahmen festzulegen. Eine Variante der Quotenstichprobenziehung ist die dimensionale Stichprobe, bei der jede Gruppe von mindestens einer Person vertreten sein muss (vgl. ebd. 71ff.).

Eine Stichprobenziehung über ein Netzwerk oder Schneeballverfahren wird in der Dolmetschwissenschaft häufig angewandt. Es wird ein professionelles Netzwerk mit den für die Forschungsfrage relevanten Eigenschaften festgestellt und dieses angefragt. Die Anfrage wird dann in anderen, passenden Kreisen weitergereicht, was zu einem Schneeballeffekt führt. Bei diesem Zugang kann aber nie sichergestellt werden, dass die gesamte für das Vorhaben relevante Bevölkerung erreicht wurde. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass diese Gruppe bzw. ihre Größe nicht bekannt ist (vgl. Hale & Napier 2013: 73). Zu dieser Strategie passend nennt Kruse (2015) sogenannte Gatekeeper*innen oder Multiplikator*innen, welche in der Auswahl bzw. Rekrutierung von Personen helfen sollen. Dabei haben diese Vermittler*innen einen besonderen Zugang zu Institutionen oder Organisationen bzw. einen Vertrauensstatus im jeweiligen sozialen Feld (vgl. Kruse 2015: 251).

Beim letzten Ansatz, jenem nach Bequemlichkeit oder Zweckmäßigkeit, werden die notwendigen Eigenschaften für eine Teilnahme festgelegt und dementsprechend wird nach Freiwilligen aus Bekanntenkreisen, unter Kolleg*innen, Freund*innen und in der Familie gesucht. Dieser Zugang ist Hale und Napier (2013) zufolge gerechtfertigt, solange die Auswahlkriterien erfüllt sind, die Teilnehmenden also qualifiziert sind, die Fragen zu beantworten (vgl. Hale & Napier 2013: 73).

3.2.2. Semistrukturiertes Leitfadeninterview

Die methodische Vorgehensweise der qualitativen Forschung umfasst verschiedene Formen, die unter anderem von der Fragestellung und dem zu untersuchenden Gegenstand abhängig sind. Dazu zählen „Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Ethnografie sowie viele andere Verfahren“ (Mey & Mruck 2014: 10). Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode des Interviews gewählt. Bei den unterschiedlichen Interviewarten wird nach Standardisierung, Struktur der Befragten (z.B. Einzel- oder Gruppeninterview), Kommunikationsform und -

medium und der Art der Fragen (geschlossen oder offen) differenziert (vgl. Lamnek 2010: 303). Mit einem Interview können Erfahrungen anderer Personen und die damit verbundene Bedeutung zugänglich gemacht werden (vgl. Hale & Napier 2013: 95). Ein Interview ermöglicht den Zugang zu Gedanken und Meinungen von Personen, die beispielsweise durch eine reine Beobachtung nicht erschließbar sind. Zugleich sind Interviews aber auch zeitaufwändig und relevante Interviewpartner*innen oft eingeschränkt zugänglich, was sich auf die Stichprobe und damit Aussagekraft der gesammelten Daten auswirken kann (vgl. Saldanha & O'Brien 2014: 169).

Bei einem Leitfadeninterview wird das Gespräch durch den Leitfaden strukturiert, der gewisse Themen und bestimmte Phasen im Interviewverlauf vorgibt. Die Strukturierung kann unterschiedlich ausgeprägt sein: von groben Themen, die durch ein paar offene Fragen angestoßen werden, ansonsten den Befragten viel Raum geben und dem Interview eine gewisse Struktur geben, bis zu mehreren, dezidierten Fragen und Anhaltspunkten, welche das Gespräch mehr steuern. Generell sollten Fragen offen und erzählgenerierend formuliert sein (vgl. Kruse 2015: 203f.). In Leitfadeninterviews besteht eine gewisse Spannung zwischen Offenheit und Strukturierung. Indem der Leitfaden einem „bestimmten Aufbau- bzw. Strukturprinzip folgt“ (Kruse 2015: 212), kann trotzdem eine gewisse Dynamik und Flexibilität erhalten bleiben. Außerdem können offene Erzählaufforderungen und offene Fragestellungen genug Freiraum lassen, auch wenn sie einen thematischen Schwerpunkt haben (vgl. ebd. 212f.). Semi- und unstrukturierte Interviews ermöglichen oft eine Machtverschiebung weg von Forschenden in Richtung befragte Personen, wodurch Raum für eine gemeinsame Konstruktion von Wissen entsteht (vgl. Saldanha & O'Brien 2014: 173).

Themenblöcke eines Forschungsvorhabens fungieren meistens als Grundgerüst für einen Leitfaden und sollen in Form einer Leitfrage oder Erzählaufforderung der interviewten Person Raum zum Erzählen geben. Sogenannte Aufrechterhaltungsfragen helfen, um ein Weitererzählen oder genaueres Ausführen zu erzielen. Wenn ein spezifisches Thema noch nicht angesprochen wurde, kann eine konkrete Nachfrage dem entgegenwirken. Es soll also eine gewisse Struktur gegeben sein, die aber trotzdem genug Offenheit und Freiraum für die Erzählung ermöglicht (vgl. Kruse 2015: 213f.). Für die Entwicklung eines Leitfadens verweist Kruse (2015) auf das SPSS-Verfahren von Helfferich (2011), dabei geht es um das Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren von Fragen. Zuerst sollen durch ein offenes Brainstorming viele Fragen gesammelt werden. Diese Fragensammlung wird dann auf ihre Geeignetheit überprüft und entsprechend gekürzt. Die Fragen werden nun inhaltlich sortiert, auch in Bezug

auf Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen sowie konkrete Nachfragen. Abschließend werden die Fragen im Leitfaden subsumiert (vgl. Helfferich 2011: 182ff.).

3.2.3. Qualitative Inhaltsanalyse und Kategorienbildung

Die durch ein Interview erhobenen Daten müssen regelgeleitet analysiert bzw. ausgewertet werden. Hierfür wird oft eine qualitative Inhaltsanalyse herangezogen, bei der eine systematische und kategoriengeleitete Auswertung erfolgt. Eine allgemeine Definition von Kuckartz und Rädiker (2022) lautet wie folgt:

Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen. (Kuckartz & Rädiker 2022: 39)

Für die Inhaltsanalyse sind Kategorien ein zentrales Element. Eine Kategorie wird von Kuckartz und Rädiker (2022) als „das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten“ (ebd. 53) definiert, wobei diese Einheiten beispielsweise Personen, Aussagen, Gegenstände und anderes sein können. Weiters unterscheiden sie einige Kategorienarten:

- *Fakten-Kategorien* beziehen sich auf objektive Tatsache, wie ein Beruf oder Ort.
- *Thematische Kategorien* bezeichnen ein konkretes Thema oder Argument.
- *Evaluative, skalierende Kategorien* bewerten Daten mit Hilfe von Bewertungsmaßstäben, die von den Forschenden festgelegt wurden. Diese Kategorien „besitzen eine definierte Zahl von Ausprägungen, aufgrund derer die Daten eingeschätzt werden“ (Kuckartz & Rädiker 2022: 56). Dies kann in Form von ordinalen Skalen oder dichotomen Bewertungsskalen eingestuft werden.
- *Analytische Kategorien* ergeben sich aus der vertieften Auseinandersetzung mit den Daten. Eine besondere Ausprägung davon sind *theoretische Kategorien*, welche aus vorhandenen Theorien, vor der Datenanalyse, gebildet werden.
- *Natürliche Kategorien* sind Terminologie und Begriffe, welche von den Akteur*innen des Felds benutzt werden.

- Abschließend werden *formale Kategorien* genannt, welche „Daten und Informationen über die analysierende Einheit“ (Kuckartz & Rädiker 2022: 57) bezeichnen.

Durch diese Vielzahl an Kategorien soll eine analytische Sensibilität entwickelt und gefördert werden. Zudem wird dadurch die Sinnhaftigkeit der verschiedenen Kategorienarten für die vorliegende Forschungsfrage überprüft (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 56f.).

Die Kategorien werden für eine übersichtlich Darstellung in einem hierarchischen System geordnet und ermöglichen so auch, dass Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen erkannt werden können (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 62f). Kategorien erfüllen ihren Zweck, wenn sie zuallererst in Beziehung zur Forschungsfrage stehen. Zudem können sie aber auch Kontextwissen abbilden. Kategorien müssen alle relevanten Aspekte der erhobenen Daten erfassen. Ob dies gelungen ist, wird oft im Analyseprozess klar. Kategorien müssen trennscharf sein, eine Zuordnung zu einem Textabschnitt muss so eindeutig wie möglich sein. Dabei ist eine genaue Definition der Kategorien unerlässlich. Trotzdem können in einem Textabschnitt mehrere Aspekte vorkommen und damit mehrere Kategorien zutreffen. Um eine eindeutige Zuordnung zu unterstützen, sollen Kategorien auch passend benannt werden. Als gesamtes System betrachtet, sollen die Kategorien in sich kohärent sein. Das heißt, gleichwertige Subkategorien sind vergleichbar allgemein und Hauptkategorien vergleichbar abstrakt bzw. allgemein. Daraus folgt auch, dass mit jeder weiteren Subkategorie der Abstraktionsgrad bestenfalls abnimmt. Die Benennung und der Aufbau von Kategorien ist bereits komplex. Deshalb, aber auch zur allgemeinen Verständlichkeit, sollten Kategoriennamen klar und nachvollziehbar gewählt werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 63ff.). In Abbildung 8 wird der Prozess der Kategoriendefinition nochmals veranschaulicht.

Name der Kategorie:	Möglichst prägnante Bezeichnung
Inhaltliche Beschreibung:	Beschreibung der Kategorie, ggf. mit theoretischer Anbindung
Anwendung der Kategorie:	„Kategorie xy“ wird codiert, wenn folgende Aspekte genannt werden ...
Beispiele für Anwendungen:	Zitate mit Quellenangabe (Dokument; Absatz bzw. Seite)
Weitere Anwendungen (optional):	Die Kategorie wird auch codiert, wenn ... Zitate mit Quellenangabe (Dokument; Absatz bzw. Seite)
Abgrenzung zu anderen Kategorien (optional):	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn ...: ... sondern in diesem Fall wird Kategorie z verwendet Zitate mit Quellenangabe (Dokument; Absatz bzw. Seite)

Abbildung 8: Schema Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker 2022: 66)

Mit dem erarbeiteten Kategoriensystem werden die Daten anschließend codiert und damit zu codierten Segmenten, im Falle einer Interviewanalyse ist damit eine codierte Textstelle gemeint.

Der Prozess des Identifizierens und Klassifizierens von einschlägigen Textstellen und das damit verbundene Codieren kann [...] a) ein Akt des Subsummierens unter eine bereits gebildete Kategorie oder b) ein Akt des Generierens einer Kategorie, unter Umständen auch die Erfindung eines völlig neuen Begriffs, für ein Phänomen, welches man in den empirischen Daten erkannt hat [...] sein. (Kuckartz & Rädiker 2022: 67)

In der Praxis können Kategorien deduktiv bzw. a priori gebildet werden oder induktiv am Datenmaterial orientiert. Für den deduktiven Zugang kann z.B. ein Interviewleitfaden herangezogen werden, der bereits thematische Kategorien enthält, also der inhaltliche Schwerpunkt der jeweiligen Fragen aufgegriffen wird. Es können aber auch Konzepte aus einer Theorie bzw. dem aktuellen Forschungsstand, welche der Untersuchung zugrunde liegen, in Kategorien umgewandelt werden. Wenn Hypothesen, Vermutungen oder subjektive Theorien mit dem Forschungsvorhaben überprüft werden sollen, können diese auch in den Kategorien wiedergefunden werden. Es können auch mehrere der genannten Quellen für deduktive Kategorien herangezogen werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022:71ff., 77).

Ein induktiver Zugang wurde von Mayring (2015) entwickelt, bei dem der Text zeilenweise zusammengefasst und paraphrasiert wird und daraus Generalisierungen abgeleitet werden, die wieder gebündelt und zusammengefasst werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 83f.). Kuckartz und Rädiker (2022) schlagen einen sechsstufigen Prozess für eine induktive Kategorienbildung vor. Zuerst soll das Ziel der Kategoriennildung ausgehend von der Forschungsfrage festgelegt werden. Dann werden die Kategorienarten sowie das Abstraktionsniveau bestimmt. In einem nächsten Schritt sollte das Datenmaterial vertraut gemacht werden und der zu bearbeitende Textumfang eingeschränkt werden. Es folgt die Bearbeitung von Textsequenzen und die Kategorienbildung am Text. Die gebildeten Kategorien werden dann systematisiert und geordnet. Wenn der Text einige Male durchlaufen wurde, wird das Kategoriensystem festgelegt und die jeweiligen Kategorien werden definiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 90ff.). Bei einem kombinierten, deduktiv-induktiven Zugang werden zuerst deduktive Kategorien als ein Suchraster verwendet, um das Textmaterial bereits grob zu analysieren. Anschließend werden ausgehend von dem bereits mit den Hauptkategorien

bearbeiteten Material weitere Subkategorien gebildet, die zur weiterführenden Analyse herangezogen werden (vgl. ebd. 102f.).

3.2.4. Inhaltliche strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Kuckartz und, seit der fünften Ausgabe seines Werkes zur qualitativen Inhaltsanalyse neu als Zweitautor auch Rädiker, schlagen für die Auswertung drei mögliche qualitative Inhaltsanalysen vor. Für die vorliegende Arbeit wird die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse herangezogen.

Zu Beginn steht eine initiierende Textarbeit, um sich mit Blick auf die Forschungsfragen mit den Daten vertraut zu machen. Es soll eine Reihenfolge für das Material festgelegt, zentrale Begriffe bzw. wichtige Abschnitte markiert, formale und inhaltliche Struktur erkannt sowie auf häufig vorkommende Wörter oder Formulierungen eingegangen werden, die im jeweiligen Kontext betrachtet werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 121f.). Während dieser ersten Textarbeit empfiehlt es sich Memos anzufertigen. Diese enthalten Gedanken und erste Ideen, welche deskriptiv oder bereits interpretativ sein können. Dann erfolgt eine Fallzusammenfassung, bei der jeder Einzelfall faktenorientiert komprimiert beschrieben wird. Dabei werden die befragten Personen charakterisiert und das Besondere an Person und ihrer Haltung festgehalten (vgl. ebd. 123f.). Diese ersten Schritte der Analyse umfassen bereits die *erste Phase* der sieben vorgesehenen Abschnitte, wie sie auch in Abbildung 9 veranschaulicht werden.

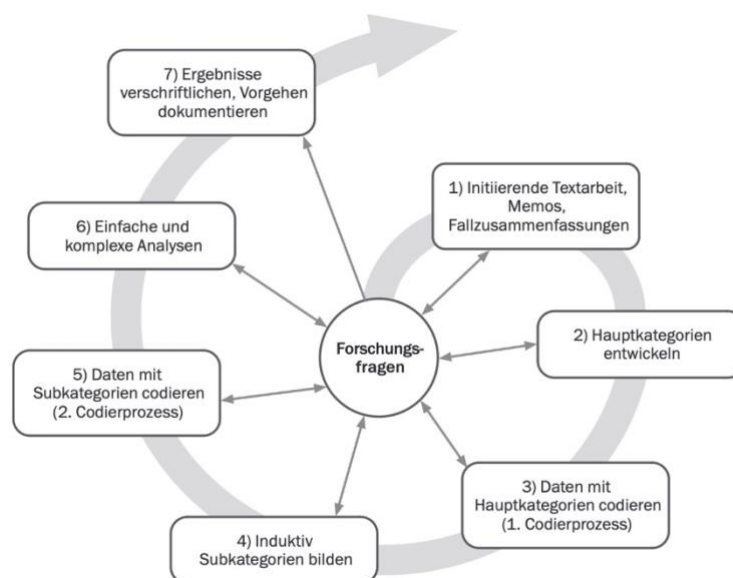


Abbildung 9: Ablauf Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022: 132)

In *Phase 2* werden die Hauptkategorien entwickelt, die bereits aus der Forschungsfrage, dem verwendeten Leitfaden der Interviews oder dem theoretischen Teil deduktiv abgeleitet werden können. Bei der initiiierenden Textarbeit können auch induktive (Sub-)Kategorien aus dem Text gebildet werden. Kuckartz und Rädiker empfehlen hierbei bereits einen Probedurchlauf der generierten Kategorien an ca. 10-25 % der Gesamtdaten (vgl. ebd. 133f.). In *Phase 3* wird das gesamte Material mit den Hauptkategorien codiert, indem zeilenweise den Textabschnitten Kategorien zugewiesen werden. In einem Satz oder Abschnitt können auch mehrere Themen vorkommen, die dadurch eine Codierung mit mehreren Kategorien vorsehen (vgl. ebd. 134). In dieser Codierungsphase sollte das Kategoriensystem „in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projekts gebildet sein, nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein, möglichst genaue Beschreibungen der Kategorien enthalten“ (Kuckartz & Rädiker 2022: 135). Codierte Textabschnitte sollen so gewählt werden, dass sie auch kontextunabhängig verständlich sind. Generell ist es wünschenswert, dass das Material von mehreren, unabhängigen Forschenden codiert wird (vgl. ebd. 136f.). Dies ist für die vorliegende Arbeit ressourcentechnisch nicht möglich und dem Zweck der Arbeit entsprechend nicht vorgesehen. Kuckartz und Rädiker führen aber an, dass speziell durch Leitfadeninterview generierte bzw. codierte Daten durch den Leitfaden bereits eine Struktur für die Kategorien umfassen, die Entscheidungen also erleichtern und besser rechtfertigen (vgl. ebd. 137).

In *Phase 4* werden am Material induktiv Subkategorien ausdifferenziert und bestimmt. Dafür werden ausdifferenzierende Kategorien gewählt. Die zuvor bereits damit codierten Textabschnitte werden in einer Liste oder tabellarisch gesammelt. Dann werden Subkategorien gebildet und geordnet bzw. ein System entwickelt, das heißt wiederum Definitionen finden und mit Textzitaten veranschaulichen. Um ein vollständiges Kategoriensystem zu sichern, sollte auch eine Subkategorie für Sonstiges berücksichtigt werden (vgl. ebd. 138ff.). *Phase 5* umfasst eine zweite Codierung des Materials mit den Subkategorien. Phase 4 und 5 werden mehrmals durchlaufen. Wenn Subkategorien für eine Hauptkategorie gebildet wurden, werden diese zur Codierung der entsprechenden Daten angewandt, bevor mit der nächsten Hauptkategorie weitercodiert wird (vgl. ebd. 142). Nach dem zweiten Codierungsprozess schlagen Kuckartz und Rädiker die Option einer fallbezogenen thematischen Zusammenfassung vor (vgl. ebd. 143).

In *Phase 6* werden einfache und komplexe Analysen durchgeführt. Dafür gibt es verschiedene Analyseformen, welche dann für den Ergebnisbericht relevant sind. Eine Möglichkeit ist die kategorienbasierte Analyse anhand der Hauptkategorien, bei der die Ergebnisse präsentiert und beschrieben werden. Dafür müssen auch die Abschnitte der

Subkategorien in Bezug auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede berücksichtigt und mit anschaulichen Zitaten untermauert werden. Eine weitere Analyseform ist jene der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie. Hierbei kann innerhalb einer Hauptkategorie oder zwischen den Hauptkategorien analysiert werden. Innerhalb einer Kategorie können beispielsweise häufig oder kaum gemeinsam genannte Subkategorien angeführt werden und mit welchen anderen Themen sie gemeinsam genannt werden. Andere Möglichkeiten sind die Analyse paarweiser Zusammenhänge zwischen Kategorien, also wie sie zueinander im Verhältnis stehen, oder Fall- und Gruppenvergleiche, bei denen durch Kreuztabellen qualitative und quantifizierbare Informationen systematisch dargestellt werden, um Verbindungen zwischen Fällen oder Gruppen aufzuzeigen. Weitere Analyseansätze sind die vertiefende Einzelfallanalyse, bei der besonders spannende Fälle (z.B. inhaltliche Merkmale oder Betonung von Themen) hervorgehoben werden, und die Visualisierung, welche insgesamt eine wichtige Rolle einnimmt. Es kann tabellarisch gearbeitet werden oder es können auch Grafiken und Diagramme (z.B. Mind-Map oder Baumdiagramm) herangezogen werden, um Zusammenhänge darzustellen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 147-154).

Phase 7 umfasst die Verschriftlichung der Ergebnisse sowie die Dokumentation des gesamten Vorgehens. Dafür werden die Resultate der vorherigen Phasen, also geschriebene Memos, Textfragmente und Auswertungstexte abschließend in einen gemeinsamen Bericht zusammengefasst. Dabei werden bereits vorhandene Visualisierungen als Veranschaulichung oder auch als Ausgangspunkt für die Darlegung von Zusammenhängen genutzt. Es empfiehlt sich, in den vorangegangenen Phasen bereits relevante Erkenntnisse zu verschriftlichen, da diese dann für den Endbericht herangezogen werden können. Der Bericht sollte entsprechend eines durchdachten Aufbaus konzipiert sein und die analysierten Kategorien sollten sinnvoll angeordnet werden. Der Auswertungsprozess, von der Kategorienbildung, dem Kategoriensystem, den Codierregeln mit Datenbeispielen bis hin zu den gewählten Analyseformen, soll nachvollziehbar dargelegt werden und am Ende soll nochmals auf die Forschungsfragen, aber auch offenbleibende Fragen oder Lücken in der Untersuchung eingegangen werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 154ff.).

4. Untersuchungsdesign

Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten des Untersuchungsdesigns aufgezeigt und die damit einhergehenden Schritte des Untersuchungsprozesses erläutert. Die vorliegende Arbeit orientiert sich dabei an den speziell in 3.2 theoretisch dargelegten methodischen Vorgehensweisen.

4.1. Stichprobe

Die der Untersuchung vorliegende Stichprobe ist eine nicht-probabilistische Stichprobe, welche nach jenen Aspekten gewählt wurde, die für die Forschungsfrage relevant sind. Zu Beginn des Forschungsvorhabens wurden die Faktoren bzw. die Zielgruppe, Lehrpersonen in Wiener Mittelschulen, welche das Videodolmetschangebot von der SAVD Videodolmetschen GmbH für Elterngespräche genutzt haben, festgelegt.

Für die Stichprobenziehung wurde ab Mitte Mai 2022 über ein persönliches Netzwerk von Lehrpersonen versucht, eine Stichprobe zu generieren. Da die Autorin dieser Arbeit das Lehramtstudium in Wien absolviert hat, war angedacht aus dem daraus entstandenen Netzwerk aus aktiven Lehrpersonen Teilnehmende für die Studie zu generieren. Es wurden 20 Lehrpersonen persönlich über WhatsApp, Facebook oder E-Mail kontaktiert und bezüglich der Anforderungskriterien befragt. Bei Nichtzutreffen wurde um weitere Vermittlung in den jeweiligen Netzwerken bzw. Schulen gebeten. Da durch die Stichprobenziehung über das bestehende Netzwerk nur eine Interviewzusage resultierte, wurden einerseits die Auswahlkriterien auf alle Schularten und alle Bundesländer ausgeweitet und andererseits ein Schneeballverfahren gestartet.

Mögliche Interviewpartner*innen wurden nun über eine Facebook-Gruppe von Lehramtsstudierenden mit über 14.000 Mitgliedern, WhatsApp-Gruppen sowie einen für die Verbreitung auf Social Media angefertigten Flyer gesucht. Viele der persönlichen Kontakte kannten das Dolmetschangebot nicht oder es gab keinen Bedarf an den jeweiligen Schulen. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass bei Lehrpersonen das Bewusstsein für professionelle Dolmetschdienstleistungen fehlt, sie aber zudem auch nicht in der Position sind, eine professionelle Sprachmittlung zu gewährleisten und auf bisherige, gewohnte Lösungsstrategien zurückgreifen. Eine der Rückmeldungen zeigt beispielhaft, dass einerseits zu wenig über das Videodolmetsch-Projekt aufgeklärt wurde und andererseits bekannte Handhabungen bevorzugt werden. Eine kontaktierte Lehrperson berichtet, dass in der Schule

das Videodolmetsch-Angebot als etwas komplett Absurdes und Neues vorgestellt wurde und viele deshalb abgeschreckt seien, sie wollen nichts Neues ausprobieren.¹⁵

Als letzter Versuch wurden telefonische Anfragen an Schulen in Wiener Bezirken mit hoher Sprachenvielfalt durchgeführt. Von elf kontaktierten Schulen kannten einige das Programm nicht, andere waren angemeldet, hatten es aber noch nicht genutzt und drei hatten es vereinzelt genutzt. Aus diesen drei positiven Rückmeldungen erfolgten dann aber keine finalen Zusagen für Interviews. Dies könnte primär auf die zeitlich eingeschränkte Verfügbarkeit der potenziellen Interviewpartner*innen zurückzuführen sein sowie auf die fehlende persönliche Beziehung zur Autorin, wodurch die Bereitschaft gering bzw. kaum gegeben war. Erwähnenswert erscheint auch der für das Schuljahr etwas ungünstig gewählte Zeitpunkt der Datenerhebung, da im letzten Monat des Schuljahrs Lehrpersonen durch Notengebungen, Konferenzen und sonstigen bürokratischen Mehraufwand überlastet sind. Schlussendlich konnten bis Ende Juni 2022 über bestehende Netzwerke bzw. weiterführende Schneeballverfahren trotzdem vier Interviewpartner*innen gefunden werden.

Mitte Juni 2022 wurde auch die im Bildungsministerium für das Projekt zuständige Abteilung kontaktiert, um so Teilnehmende für die Stichprobe zu generieren. Aufgrund eines technischen Problems seitens des Bildungsministerium erfolgte eine entsprechende Antwort erst am 8. Juli. Auf diesem Weg konnte dann der Kontakt zu SAVD hergestellt werden. Infolgedessen kam es zu einer weiteren Stichprobenziehung mit Hilfe von institutionellen Multiplikator*innen, dem Bildungsministerium bzw. der SAVD Videodolmetschen GmbH. Letztere konnte schließlich den Zugang zur Grundgesamtheit der möglichen Stichprobe durch eine Aussendung sichern. Allen am Projekt teilnehmenden Bildungseinrichtungen wurde die Möglichkeit gegeben, für die Stichprobe bzw. die Studie berücksichtigt zu werden.

Über die SAVD-Aussendung kamen 31 Rückmeldungen, davon 9 von Kindergärten, 11 von Volksschulen, 8 von Mittelschulen und 3 von Personen, die in der psychosozialen Unterstützung von Schulen tätig sind. In der Aussendung wurde das von der Autorin kommunizierte primäre Auswahlkriterium *Lehrperson* nicht berücksichtigt, weshalb am Ende von den 31 Antworten nur 19 für das gewählte Forschungsvorhaben in Frage kamen. Trotz der regen Rückmeldung wurde die mögliche Stichprobe nochmals eingeschränkt, da teilweise die Kriterien der Zielgruppe nicht erfüllt wurden und der Rahmen der vorliegenden Arbeit begrenzt ist. Am Ende wurden weitere vier Personen für die Stichprobe berücksichtigt. Die

¹⁵ Diese Information stammt aus einer WhatsApp-Konversation zwischen der Autorin und der kontaktierten Lehrperson.

Auswahl wurde in Bezug auf zeitliche Verfügbarkeit der potenziellen Interviewpartner*innen und tatsächlicher Interview-Bereitschaft nach Kontaktaufnahme getroffen. Die Kontaktaufnahme durch die Aussendung von SAVD bzw. die zweite Stichprobenziehung fand zeitlich von Mitte Juli bis Mitte September statt.

Die der Untersuchung vorliegende Stichprobe umfasst schlussendlich acht Personen. Darunter sieben Lehrpersonen und eine Direktorin, welche an fünf Volksschulen und vier Mittelschulen tätig sind. Geografisch sind die Schulen bis auf jeweils einen Fall aus Oberösterreich und einen aus der Steiermark in Wien verortet. Durch die Erfüllung der Auswahlkriterien Lehrperson bzw. Leitungsfunktion in einer Schule, Lehrtätigkeit in Österreich und Nutzung des Videodolmetschangebots¹⁶ von SAVD waren die für die vorliegende Stichprobe berücksichtigten Fälle bzw. Teilnehmenden qualifiziert, die für das Untersuchungsvorhaben relevanten Fragen zu beantworten.

4.2. Datenerhebung

Die empirische Datenerhebung erfolgte über die bereits genannte Stichprobe von acht Personen (siehe Tabelle 1), die an einem semistrukturierten Leitfadeninterview über die Videokonferenz-Software Zoom teilnahmen. Der Leitfaden wurde vorab entwickelt und ausgehend von den Forschungsfragen und der themenbezogenen Theorie formuliert.¹⁷ Es wurden 22 Fragen und entsprechende Aufrechterhaltungsfragen bestimmt, wobei zwischen thematischen Schwerpunkten unterschieden wurde. Der erste Abschnitt bezieht sich auf allgemeine Fragen zu den Dienstjahren, Fächern oder der Klassenzusammensetzung nach Deutsch und anderen Umgangssprachen sowie der Frequenz von Elterngesprächen. Der nächste thematische Schwerpunkt ist Dolmetschen in der Schule, also Erfahrungen mit gedolmetschten Gesprächen und wie diese organisiert wurden sowie Gründe für Verständigungsprobleme in der Kommunikation mit den Eltern. Das Hauptaugenmerk liegt dann inhaltlich beim Videodolmetschen im Rahmen des Projekts, wobei die Häufigkeit der videogedolmetschten Gespräche sowie benötigte Sprachen, Vor- und Nachteile dieser Art der Kommunikation, die Organisation und Themen der Gespräche, Sichtbarkeit und Akzeptanz sowie der tatsächliche

¹⁶ Im Laufe der Interviews stellte sich bei einem Gespräch heraus, dass die Lehrperson das Dolmetschangebot per Telefon- und nicht Videoschaltung genutzt hatte. Da die geschilderten Erfahrungen für das Forschungsvorhaben trotzdem relevant erschienen, wurde dieser Fall in der Stichprobe beibehalten.

¹⁷ Hinweis: Am Zentrum für Translationswissenschaft gibt es ein ähnliches Forschungsvorhaben im Rahmen einer Masterarbeit (Videodolmetschen im Bildungswesen: Erfahrungen und Potenziale), welches von Prof. Franz Pöchhacker betreut wird. Die zwei letzten Fragen des für diese Arbeit verwendeten Leitfadens wurden aus dem Leitfaden von Teresa Petrijarević und Prof. Pöchhacker übernommen.

Nutzen des Angebots erfragt werden. In den abschließenden Gedanken werden Herausforderungen für das Projekt insgesamt und Wünsche seitens der Lehrpersonen thematisiert.

Die Dauer der Interviews belief sich durchschnittlich auf zwanzig Minuten, wobei das kürzeste ca. sechzehn und das längste zweiunddreißig Minuten dauerte. Mit Einverständnis der Gesprächsteilnehmenden wurde der Ton mit einem Sprachaufnahmegerät aufgezeichnet und dann transkribiert. Vor jedem Gespräch gab es einen Hinweis auf die Aufnahme und dass personenbezogener Daten anonymisiert werden. Die Transkripte wurden zuerst mit der zahlungspflichtigen, KI-gestützten Software *Happy Scribe* transkribiert und von der Autorin final nachbearbeitet. Alle Gespräche wurden auf Deutsch geführt, wobei zwei Interviewpartnerinnen dialektale Färbungen vorwiesen, welche in den Transkripten beibehalten wurden, um die Authentizität zu gewähren. Alle angefertigten Transkripte sind im Anhang einsehbar und nach Fallnummer und Datum der Aufnahme benannt.

Tabelle 1: Eckdaten der qualitativen Datenerhebung

Interview	1	2	3	4 ¹⁸	5	6	7	8
Tag	27.05.2022	24.06.	27.06.	28.06.	28.07.	29.08	08.09	08.09
Dauer	21:25	21:05	17:46	18:41	32:15	18:01	16:25	21:01
Schule	MS ¹⁹	VS ²⁰	MS	MS	MS	VS	VS	VS

4.3. Datenaufbereitung

Das generierte Datenmaterial wurde orientiert an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) bearbeitet und den für dieses Modell vorgesehenen sieben Phasen entsprechend analysiert (siehe 3.2.4). Begonnen wurde mit einer initiiierenden Textarbeit, bei der die Fallreihenfolge festgelegt wurde, das Material mit Berücksichtigung der Forschungsfrage(n) intensiv gelesen wurde und wichtige Abschnitte bereits gekennzeichnet wurden. Gleichzeitig wurden Fallzusammenfassungen entsprechend der Themenschwerpunkte des Leitfadens angefertigt und Gedanken, Theorien, Thesen oder Besonderheiten im Material

¹⁸ Die in Interview 3 und 4 befragten LP sind an derselben Schule tätig.

¹⁹ Mittelschule

²⁰ Volksschule

bzw. einzelner Fälle in Form von Memos festgehalten. Entsprechend der *Phase 2* wurden Kategorien anhand der Forschungsfragen deduktiv abgeleitet. Darunter befinden sich unter anderem sprachliche bzw. kulturelle Barrieren, Vorteile bzw. Nachteile des VD, Pläne nach Projektende, Sichtbarkeit und Akzeptanz oder auch die Rahmendbedingungen durch die Pandemie. Weitere Kategorien wurden vom Interview-Leitfaden deduktiv abgeleitet. Neben der Klassenzusammensetzung, den Elterngesprächen, der Erfahrung mit gedolmetschten Gesprächen oder Verständigungsproblemen wurde auch die Organisation des VD oder die Rückmeldung der Eltern sowie Herausforderungen und auch Verbesserungsvorschläge in Form einer Kategorie thematisch festgehalten. Bei den deduktiv generierten Kategorien gab es inhaltlich teilweise Überschneidungen, weswegen sie entsprechend angepasst und zusammengefasst wurden, sodass dann der erste Codierungsprozess durchgeführt werden konnte (*Phase 3*).

In einem zweiten Codierungsprozess wurden die Hauptkategorien ausdifferenziert und zudem aus dem Text weitere relevante Kategorien induktiv abgeleitet. So konnte beispielsweise die Kategorie *Setting VD* mit *zusätzliche Zielgruppe*, *zusätzliche Gesprächssituation* und *bevorzugtes Kommunikationssetting* ausdifferenziert werden. Aus dem Text konnte induktiv die Kategorie *Bewusstsein der LP* bzw. die Subkategorien *Dolmetschbedarf*, *Dolmetschanforderungen* und *Eltern*, also das Bewusstsein der LP für diese Themen, abgeleitet werden und damit war *Phase 4* abgeschlossen. Mit dem finalen Kategoriensystem (siehe Anhang) erfolgte dann ein dritter Codierungsdurchlauf mit etwaigen Anpassungen (*Phase 5*). Für die Codierung und Analyse wurde die Analysesoftware MAXQDA verwendet. Schlussendlich konnten anhand von 24 Hauptkategorien und 13 Subkategorien 545 Textsegmente codiert werden. Anschließend wurden der *Phase 6* entsprechend einfache und komplexe Analysen durchgeführt. Zuerst wurde kategorienbasiert analysiert und generierte Ergebnisse wurden präsentiert sowie beschrieben. Zudem wurden Zusammenhängen zwischen Kategorien analysiert und Fall- und Gruppenvergleiche angestellt. Parallel wurden alle Ergebnisse verschriftlicht und durchgeführte Schritte dokumentiert, welche orientiert an *Phase 7* in diesem und weiteren Kapiteln angeführt werden.

Für die im nächsten Kapitel dargelegten Ergebnisse sind in Tabelle 2 etwaige Abkürzungen und Konzepte aus dem österreichischen Schulsystem als Glossar angeführt.

Tabelle 2: Glossar

VD	Videodolmetschen
-----------	------------------

LP	Lehrperson
MS	Mittelschule
VS	Volksschule
SPF-Antrag	Antrag für einen sonderpädagogischen Förderbedarf
ASO-Lehrplan	Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule
IKL	Interkulturelles Lernen
KEL	Kinder-Eltern-Lehrer*innen-Gespräch
ELMIG	Elternarbeit im Migrationskontext (durch das Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien)
MIT	Mobiles Interkulturelles Team

4.4. Datenpräsentation

Die durch den Leitfaden und die Forschungsfragen festgelegten Themenschwerpunkte, die wiederum in ein Kategoriensystem übersetzt und für die Analyse des Materials angewandt wurden, werden in den folgenden Ergebnissen entsprechend aufgegriffen und liefern einen Überblick der Erfahrungen und Wahrnehmung der Befragten mit dem VD-Angebot.

4.4.1. Informationen zu den Befragten

Zu Beginn wurden relevante Informationen zu den befragten LP bzw. der befragten Direktorin erfasst, welche in Tabelle 3 zusammengefasst sind.

Tabelle 3: Informationen zu Befragten

Fall	Schule	Geschlecht	Dienstjahr	Fächer	Sonstiges
F1	Wiener MS	weiblich	4., immer in dieser Schule	Mathematik, Physik, Biologie, Chemie, Informatik	
F2	Wiener VS	weiblich	9., immer in dieser Schule		
F3	Wiener MS	männlich	9., immer in dieser Schule	Deutsch, Biologie, Informatik	
F4	Wiener MS	weiblich	über 30., bis auf ein Jahr immer in dieser Schule	Deutsch, Physik, Biologie, Berufsorientierung, Musik	
F5	Grazer MS	männlich	30. und davon 7 Jahre in dieser Schule	Mathematik, Physik, Chemie, Informatik, geometrisches Zeichnen	im Bereich soziales Lernen und IKL tätig

F6	Wiener VS	weiblich	viele Dienstjahre als LP und als Direktorin 3. Dienstjahr in dieser Schule		
F7	OÖ VS	weiblich	30. Dienstjahr, 10 Jahre als Schulleitung und in dieser Schule 13 Jahre tätig		
F8	2x Wiener VS	weiblich	37.	Stützlehrerin	betreut lernschwache Kinder präventiv

(F1: SQ 3, 9-11, 15; F2: SQ 2-3, 4-5; F3: SQ 3, 4-6, 13; F4: SQ 7, 8-10, 15-16; F5: SQ 9, 10-12, 14-16; F6: SQ 3-4; F7: SQ 4-5, 6-7; F8: SQ 3, 5-6, 8-9)

4.4.2. Klassenzusammensetzung

Um einen Überblick über die Klassenzusammensetzung in den Schulen der Befragten zu schaffen, was den Dolmetschbedarf und auch die Sprachenvielfalt in österreichischen Schulen abbilden soll, wurden diese Informationen bei den LP eingeholt. Die Antworten sind unterschiedlich und reichen von „in jeder Klasse sitzt ein Kind mit deutscher Muttersprache“ (F1: SQ 21-23), „die meisten Kinder von uns sind nicht-deutscher Muttersprache“ (F2: SQ 8-9), „wir haben mehr als 70 % nicht-deutsche Muttersprache an der Schule. Eher gegen 80 %“ (F6: SQ 10-12) und „natürlich sehr viele Kinder mit anderen Erstsprachen“ (F8: SQ 17-20) in einer Wiener MS bzw. drei Wiener VS über „Erstsprache Deutsch [...] 10 bis 15 %“ (F3: SQ 17-19) bzw. 5 % in einer Wiener MS (F4: SQ 23-24) bis „90 % der Schüler*innen sind der deutschen Sprache gut fähig“ in einer MS in Graz (F5: SQ 28-33). Die VS in Oberösterreich hat als „typische Landschule“, so die LP, mit 93 Kindern nur sechs Kinder mit Migrationshintergrund (F7: SQ 10-14). In Abbildung 10 sind jene Sprachen angeführt, welche in den Schulen der Befragten vorkommen. Hierbei ist wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich um die Nennungen der Sprachen durch die LP bzw. die Direktorin handelt und nicht um die Information, wie oft die Sprachen tatsächlich vertreten sind. Afghanisch wird beispielsweise nur einmal genannt, wobei die befragte LP nicht zwischen Farsi oder Paschtu unterscheidet, aber darauf hinweist, dass es sehr viele afghanische Kinder gibt (F8: SQ 34-35).

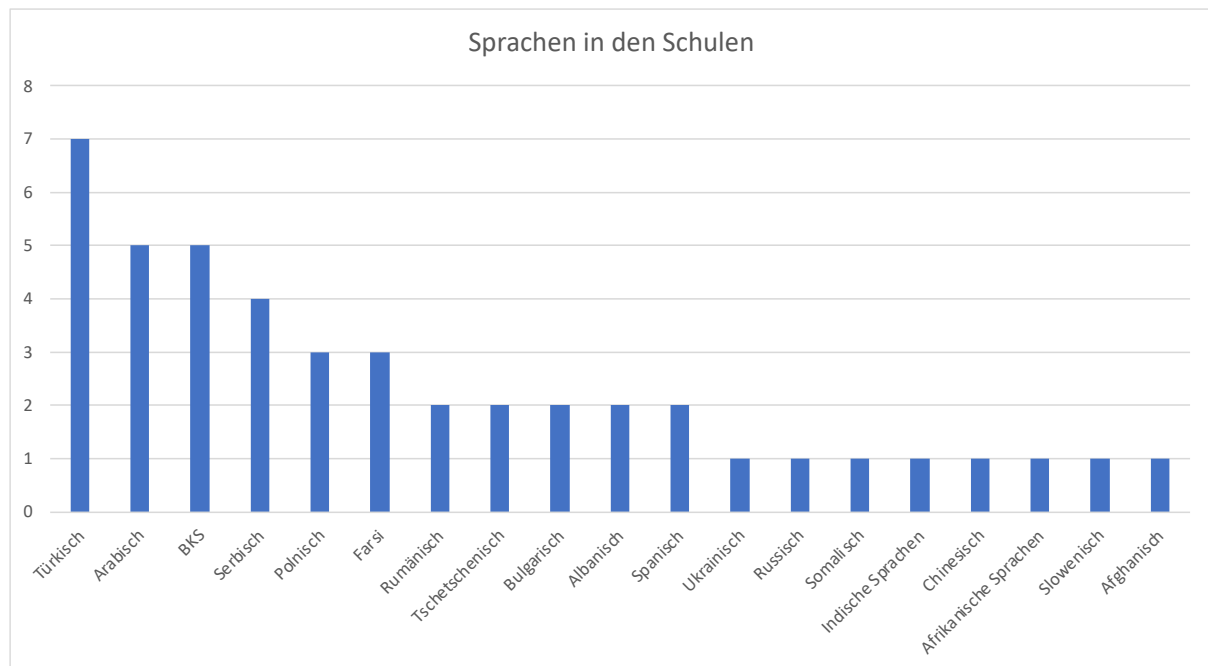


Abbildung 10: Sprachen in den Schulen^{21 22}

4.4.3. Elterngespräche

Zentrale Gesprächssituation und Einsatzbereich des VD sind Elterngespräche. Diesbezüglich wurden die allgemeine Häufigkeit von Elterngesprächen, aber auch Unterschiede in der Häufigkeit aufgrund von fehlenden Deutschkompetenzen erfragt. Durch eine andere Umgangssprache als Deutsch kommt es nicht zu Unterschieden in der Häufigkeit der Gespräche, so eine LP. Bei geringeren Deutschkenntnissen werden die Eltern zu persönlichen Gesprächen geladen, damit Gestik und Mimik als zusätzliche Indikatoren dienen können. Es hängt mehr vom Kind ab, ob Elterngespräche häufiger stattfinden müssen. Nichtsdestotrotz finden Gespräche mindestens zwei Mal im Jahr, meistens wesentlich öfter, statt. Manche Eltern werden mindestens einmal im Monat zum Gespräch gebeten (F1: SQ 25-31, 33-36). Prinzipiell muss pro Semester ein Gespräch stattfinden. Wenn es einen Anlass gibt, dann finden Elterngespräche öfter statt, aber unabhängig von der Sprache. Bei Eltern mit besseren Deutschkompetenzen findet der Austausch eher mündlich statt und bei schlechteren Deutschkenntnissen wird über den schriftlichen Weg kommuniziert (F2: SQ 21-25, 28-33).

²¹ F1: SQ 23-24, 42; F2: SQ 12-15; F3: SQ 22-25, 28, 174-175; F4: SQ 26-27; F5: SQ 107-111; F6: SQ 20-21; F7: SQ 17-19; F8: SQ 34-35.

²² Serbisch und BKS wird beides genannt und manchmal nicht differenziert angegeben. Afghanisch könnte Paschtu oder Farsi sein. LP kennen nicht immer den Unterschied, was keine genaue Erfassung der genannten Sprachen erlaubt.

Insgesamt gibt es bei allen Schulen mindestens zweimal pro Jahr die Möglichkeit für ein Gespräch in Form des Elternsprechtags (F3: SQ 34-37, 39-41; F4: SQ 32-35) und manchmal zusätzlich Zeugnisgespräche vor der Zeugnisvergabe (F7: SQ 23-29). In der Grazer MS ist die Elternkommunikation sehr wichtig und dementsprechend gibt es Vorgespräche, mindestens vier Elternabende pro Schuljahr, schriftliche Kommunikation und immer die Möglichkeit, das Gespräch zu suchen. Zudem stehen jeden ersten Dienstag im Monat LP online für ein Gespräch zur Verfügung (F5: SQ 45-49, 51-52, 56-62). Die Eltern der Wiener VS aus F6 brauchen zusätzliche Unterstützung, eine Art Coaching. Deshalb gibt es in Kooperation mit ELMIG spezielle Elternabende zu Themen wie „Was braucht mein Kind, wenn es in die Schule kommt? Was finde ich in der Umgebung der Schule? Was kann ich am Wochenende machen, damit ich nicht in dieser Zwei-Zimmer-Wohnung bin?“ (F6: SQ 28-35). Ansonsten berichten viele LP, dass über diverse Apps schriftlich kommuniziert wird, welche eine Übersetzungsfunktion haben.

4.4.4. Erfahrung mit gedolmetschten Gesprächen

Ein Themenschwerpunkt der Interviews umfasst die Erfahrung mit gedolmetschten Gesprächen und wie diese gewährleistet werden. In einer Wiener VS braucht die LP bei vielen Gesprächen eine/n Dolmetscher*in, vor allem da die LP bevorzugt, dass jemand professionell dolmetscht. Wenn eine Freundin mitkommt und dolmetscht, kann sich die LP nicht sicher sein, was tatsächlich gesagt wird. Die LP hat schon die Erfahrung gemacht, dass jemand gedolmetscht hat und sie komplett von dem Gespräch ausgeschlossen wurde (F2: SQ 36-37, 41-45, 55-60). Für arabischsprachige Eltern bittet sie eine Kollegin, bei Gesprächen zu dolmetschen, auch wenn sie sich dessen bewusst ist, dass dies nicht deren Aufgabe ist (F2: SQ 38-41). Ansonsten bittet die LP die Eltern selbst, eine/n Dolmetscher*in zu organisieren oder sie nutzt das MIT sowie mehrsprachige Kolleg*innen (F2: SQ 37-38, 51-53). Auch in einer weiteren Wiener VS ist der Bedarf groß. Bei einfachen Themen kommen ab und zu Kinder zum Einsatz, aber bei datenschutzrechtlichen Anliegen oder Zustimmungserklärungen kommt das für die Direktorin nicht in Frage. Personal im Haus wie z.B. die Sekretärin oder die Freizeitleitung werden als Dolmetscher*innen eingesetzt. Damit kann aber nur Türkisch, Arabisch, Bosnisch und Serbisch angeboten werden (F6: SQ 72-74, 78-84). Einmal in der Woche gibt es die Möglichkeit, über ELMIG gedolmetschte Gespräche zu organisieren. Dieses Angebot ist zwar gut, reicht aber nicht aus und zudem können auch nicht alle Sprachen angeboten werden (F6: SQ 13-16). Nie zum Einsatz kommen die Eltern selbst (F6: SQ 71). In der dritten Wiener VS werden beim Elternsprechtag oft auch die Kinder oder großen Geschwister zum Dolmetschen mitgenommen,

auch wenn die LP das nicht begrüßt. Ansonsten werden auch andere Erwachsene, also Bekannte von Eltern, mitgenommen (F8: SQ 40-43). Es gibt sonst Muttersprachenlehrpersonen für Türkisch, BKS und bis vor kurzem auch Arabisch (F8: SQ 27-28, 30-31). In der anderen Schule der befragten LP gibt es eine Kollegin für Arabisch (F8: SQ 39-40).

In einer Wiener MS brauchte die LP in jeder Klasse, die sie bis jetzt unterrichtet hat, für Elterngespräche eine Dolmetschung. Entweder wird vor Ort gedolmetscht oder per Telefon. Wenn es eine Form von Dolmetschung gibt, sind die Eltern sehr dankbar dafür und es ist ein tatsächliches Gespräch möglich (F1: SQ 39-41, 44-46, 61-64). Gedolmetscht wird bei nicht zu heiklen Themen auch von Schüler*innen selbst, ansonsten werden Verwandte oder ältere Geschwister, Muttersprachenlehrpersonen, das MIT oder LP mit anderen Sprachkenntnissen eingesetzt, was meistens gut funktioniert (F1: SQ 51-53, 60, 149-151). In dieser Schule können so Serbisch über eine andere LP und Türkisch sowie Farsi über das MIT angeboten werden (F1: SQ 54-55). In einer anderen Wiener MS wird nicht so oft gedolmetscht. Der Bedarf besteht bei ein bis zwei Familien pro Klasse (F3: SQ 47-49). Als Dolmetscher*innen werden Verwandte oder Vertrauenspersonen mitgebracht (F3: SQ 46-47). Eine andere LP derselben Schule hat den Bedarf zwar öfter wahrgenommen, schlussendlich wurde aber ohne Dolmetschung relativ rudimentär mit den vorhandenen Deutschkenntnissen kommuniziert (F4: SQ 48-49, 51-54). In der Grazer MS hat die LP kaum Erfahrungen mit gedolmetschten Gesprächen gemacht, da die Organisation zu aufwändig und das Sprachenangebot nicht ausreichend ist (F5: SQ 91-93). Zum Einsatz kommen aber Bekannte oder Kinder selbst. Häufig übernehmen auch größere Geschwister die Rolle der Dolmetschenden (F5: SQ 84-86, 99-101). Wenn gedolmetscht wurde, dann für Arabisch, Farsi, Türkisch und BKS (F5: SQ 107-111). In der oberösterreichischen VS wurde einmal eine türkischsprechende LP aus einer anderen Schule zum Dolmetschen angefordert, ansonsten wird nie gedolmetscht (F7: SQ 33,38-42). Wenn es dringend notwendig ist, dann wird Google-Übersetzer genutzt (F7: SQ 135).

4.4.5. Verständigungsprobleme

Der letzte Punkt des Abschnitts allgemeine Dolmetscherfahrungen geht auf Verständigungsprobleme zwischen Eltern und LP ein sowie auf Aspekte, welche die Kommunikation insgesamt erschweren. Hürden für ein Elterngespräch sind oft die Hilflosigkeit der Eltern, dass sie nicht sprechen können und sie deshalb oft auch nicht zum Gespräch kommen. Die Eltern wissen genau, dass es für sie schwer ist, sich auszudrücken (F4: SQ 162-166). Zudem ist der Grund für eine Vorladung meistens kein positiver. Sie müssen in die Direktion kommen und werden womöglich mit Vorwürfen konfrontiert oder sie werden anders

behandelt als Eltern, die Deutsch sprechen. Es besteht eine Hemmschwelle (F6: SQ 97-100). Zudem kommt es auch vor, dass Eltern Analphabet*innen sind und so von der schriftlichen Kommunikation teilweise ausgeschlossen sind bzw. hierfür auch Unterstützung brauchen (F8: SQ 131-136). Bei allen Fällen sind sprachliche Barrieren die größte und meistgenannte Hürde für die Verständigung zwischen Eltern und den LP bzw. der Direktorin (F1: SQ 68; F2: SQ 67, 69-70; F3: SQ 56-59; F4: SQ 64-65; F5: SQ 72-77; F6: SQ 90; F7: SQ 48; F8: SQ 34-36). Vier LP nennen auch kulturelle Barrieren (F1: SQ 71-72; F2: 68-69; F8: SQ 84-88) als Grund für Kommunikationsprobleme, beispielsweise Pünktlichkeit oder unterschiedliche Wertvorstellungen (F4: SQ 59-64). Wobei die zwei männlichen LP in diesem Bereich wenig bis kaum Schwierigkeiten wahrnehmen (F3: SQ 59; F5: SQ 131-132). In fünf der Fälle wurden auch andere Ansichten, Auffassungen, Erwartungen oder Einstellungen davon, was Schule leisten sollte oder kann, was das Elternhaus leisten sollte oder kann und was für Wege das Kind für seine Zukunft einschlagen soll, genannt (F1: SQ 70-71; F4: SQ 59-64; F5: SQ 122-127; F7: SQ 52-55). Auch bei Erziehungsmaßnahmen gibt es verschiedene Ansichten, wie ein Fall zeigt, wo Eltern der Schule Erziehungsarbeit oder Strafmaßnahmen übergeben wollen. Einer LP haben Eltern mehrmals gesagt, dass sie ihr die Erlaubnis geben, das Kind zu schlagen oder ihm eine Ohrfeige zu geben (F3: SQ 59-71).

4.4.6. Häufigkeit der Nutzung

Das Hauptaugenmerk liegt im Folgenden beim VD bzw. den gemachten Erfahrungen der Befragten damit und den dabei relevanten Aspekten. Das Videodolmetschen wurde unterschiedlich oft genutzt. Von insgesamt einmal (F3: SQ 74), zweimal (F1: SQ 75; F4: SQ 43, 70), viermal (F2: SQ 79; F7: SQ 58) oder viermal im Monat (F5: SQ 155-156) bis zu „ganz, ganz häufig [...] sicher jede Woche“ (F6: SQ 45, 105-106). Die von den Befragten benötigten bzw. genutzten Sprachen sind in Abbildung 11 angeführt, wobei die Angaben zu den Sprachen keine genauen Informationen zur Häufigkeit der genutzten Sprachen bzw. dem tatsächlichen Bedarf liefern.

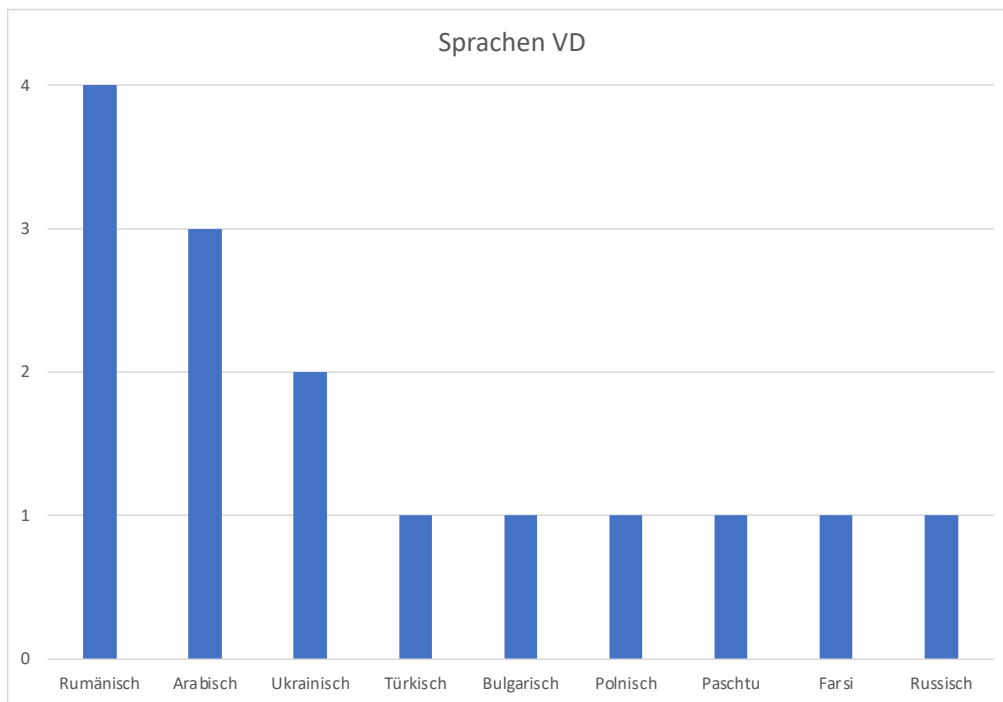


Abbildung 11: Sprachen VD²³

4.4.7. Gesprächsthemen

Themen der videogedolmetschten Gespräche waren Schulwechsel aufgrund von guten Leistungen, ein Elterngespräch vor einem Elternabend, Leistungsstand, Fehlstunden, Feedback-Gespräche (F1: SQ 135-138, 139-140), ein SPF-Antrag, Leistungsbesprechungen, Noten-Gespräche, dass ein Kind mehr Unterstützung braucht (F2: SQ 115-117, 137-140), sonderpädagogischer Förderbedarf (F3: SQ 78), Anwesenheit, Verhalten (F4: SQ 106), disziplinäre, soziale und schulpsychologische Themen (F5: SQ 219-220), ein SPF-Antrag, eine SPF-Überprüfung, Schuleinschreibung bzw. -anmeldung, KELG-Gespräche (F6: SQ 62, 136, 146, 157-163), Entwicklungsstand, Unterstützung zu Hause, Informations- und Beratungsgespräche (F7: SQ 99-101), Nachmittagsbetreuung, Leistungsfortschritt, Klassenwiederholung und Unterstützung zu Hause (F8: SQ 142-143, 147-152).

4.4.8. Organisation

Bis zum tatsächlichen videogedolmetschten Gespräch müssen ein paar organisatorische Schritte getätigt werden. Eine LP hat die Registrierung und Schulung von SAVD umgangen, indem sie den Account einer Kollegin genutzt hat (F1: SQ 75-78). Ein Gespräch wurde spontan über die angebotenen ad-hoc Sprachen abgewickelt und eines mit einem geplanten Termin (F1:

²³ F1: SQ 80; F2: 79-80; F3: SQ 83; F4: SQ 72; F5: SQ 144; F6: SQ 109-111; F7: SQ 48-49; F8: SQ 98-101

SQ 122-125). Auch eine andere LP hat die Organisation einer Kollegin überlassen, welche auch einen eigenen Laptop mitgebracht hat (F4: SQ 76-79). Das Gespräch war geplant, da die Schulpsychagogin auch anwesend war (F4: SQ 96-97, 100-102). Eine LP empfand die organisatorische Abwicklung als einfach und problemlos, einzig ein Schullaptop musste vorab noch organisiert werden und ein Raum mit guter Internetverbindung (F2: SQ 84-85, 104-105). Beide Gespräche wurden ad-hoc geführt und somit gab es keinen organisatorischen Aufwand (F2: SQ 111-113, 160-163). Eine LP hat sich in der Schule als Multiplikator*in gemeldet und unterstützt damit andere Kolleg*innen in der Organisation der Gespräche (F3: SQ 74-81). Bei diesem Fall war es ein geplanter Termin, der eine Woche vorher festgelegt wurde, da unter anderem die Bildungsdirektion anwesend war (F3: SQ 104-106). Eine LP hat nur geplante Gespräche geführt und das hat immer gut funktioniert (F5: SQ 159-162, 197-198). Zudem wurde für das VD ein fixes Gerät reserviert und dafür gesorgt, dass immer der gleiche Besprechungsraum zur Verfügung steht, damit auch alle Beteiligten wussten, wo sie sich einzufinden hatten (F5: SQ 173-178).

Die Direktorin einer Wiener VS hat im organisatorischen Ablauf acht Wunschsprachen angegeben, die dann besonders schnell verfügbar sein sollten. Wobei die Organisation von anderen Sprachen auch keine Herausforderung darstellte. Die Beschaffung von Geräten und die Sicherstellung einer guten Internetverbindung war hingegen nicht immer leicht (F6: SQ 48-52, 115-119). Wenn die Gespräche, wie zur Schuleinschreibung, im Vornhinein feststanden, dann wurden immer Termine mit SAVD vereinbart, was auch funktioniert hat (F6: SQ 135-138, 140). Auch eine weitere LP hat vorab die Sprache sowie die Art der Konferenz an SAVD bekanntgegeben (F7: SQ 85-86, 92-95). Durch genaue und gute Instruktionen konnte die Organisation problemlos abgewickelt werden (F7: SQ 178-179). Eine LP hat sich mit der Beratungslehrperson das Einschulungsvideo angeschaut und durch diese Kollegin auch Unterstützung bekommen, da sie schon mehr Erfahrung hatte. Einen Tag vor dem Gespräch wurde auch die benötigte Sprache bekanntgegeben (F8: SQ 49-52, 107-111). Bei einem Gespräch gab es Verbindungsprobleme und es konnte dann spontan von Tschetschenisch auf Russisch gewechselt werden, sodass Russisch ad-hoc zur Verfügung gestellt werden konnte (F8: SQ 112-113, 124-127).

4.4.9. Organisatorische Hürden

Im gesamten organisatorischen Vorbereitungsprozess kam es auch zu Herausforderungen bzw. Hürden, die aus der Wahrnehmung der LP die Nutzung des VD erschweren. Diese umfassen laut einer LP die verpflichtende Schulung (F1: SQ 176-179), einer anderen LP zufolge ein erster

Eindruck, dass die Abwicklung kompliziert sei (F2: SQ 181-182) und laut dieser befragten LP auch die Tatsache, dass immer ein Termin für mehrere Parteien vereinbart und ein Gerät organisiert werden muss. Wenn die Organisation einfacher wäre, würde eine LP es öfter nutzen (F4: SQ 112-115). Einer LP fehlte die Information, dass die Teilnehmenden in einer bestimmten Reihenfolge in das Meeting einsteigen müssen, wenn das Gespräch als reine Videokonferenz geführt wird. Zuerst muss der/die Administrator*in das Meeting eröffnen, dann steigen die Dolmetschenden ein und dann erst die Eltern (F7: SQ 64-67).

4.4.10. Bedienung

Mit der Organisation verbunden ist auch die Bedienung des VD. Hierzu gibt es unterschiedliche Erfahrungen. Eine LP erlebt die Bedienung als sehr einfach. „Da muss man einfach diese Codes eingeben und sich einloggen. Aber das fand ich relativ selbsterklärend eigentlich“ (F1: SQ 114-118). Dem stimmt auch eine weitere LP zu: „[...] man hat null organisatorischen Aufwand, bis dass man sich das einmal halt anschauen muss, welches Passwort man eingeben muss, aber nicht einmal das ist schwer“ (F2: SQ 160-162). Auch die Direktorin einer Wiener VS beschreibt das VD als sehr bedienungsfreundlich: „ich brauch nur einen Code eingeben und hab ein Gespräch [...]“ (F6: SQ 115, 213-214). Ein paar LP hatten Einstiegsschwierigkeiten, aber nachdem die Verbindung einige Male neu gestartet wurde, konnte das Gespräch erfolgreich geführt werden (F3: SQ 90-93; F5: SQ 182-184). Eine LP hat sich die Bedienung nicht zugetraut, da sie nicht besonders technikaffin ist und es deshalb auch nicht selbstständig lernen wollte. Es wurde eine Kollegin um Unterstützung gebeten (F4: SQ 110-112, 215-216, 255-256). Auch eine andere LP derselben Schule beobachtet eine gewisse Skepsis bzw. Schwelle, die gegenüber den technischen Anforderungen existiert. Deshalb hat sich diese LP auch angeboten, Kolleg*innen zu unterstützen, wenn diese nicht so technikaffin sind oder sich nicht trauen (F3: SQ 135-139).

4.4.11. Setting

Das Setting beim VD war fast immer wie folgt: LP, Eltern und etwaiges Personal aus der psychologischen Unterstützung bzw. eine zweite LP vor Ort und Dolmetschende per Video zugeschaltet (F1: SQ 119-121; F2: SQ 94-96; F3: SQ 96-99; F4: SQ 93-95). Es gab auch zwei Fälle, wo ausschließlich über eine Videokonferenz kommuniziert wurde, bei der alle Parteien an einem anderen Ort waren (F6: SQ 185-187; F7: SQ 76-81). Eine LP hat das Angebot in Form von Telefondolmetschen genutzt und dafür ihr eigenes Privathandy verwendet. Das persönliche Gerät wurde verwendet, da in der Schule das Festnetz nicht immer frei ist und es auch schwierig

ist, im Lehrer*innenzimmer ungestört zu sprechen (F8: SQ 58-65). Die LP hat sich gegen das VD entschieden, da die Handhabung schwieriger ist bzw. der technische Aufwand größer (F8: SQ 103-105). Vom technischen Setup her gibt es Schulen mit guter Internetverbindung (F1: SQ 97) und welche, wo es kein Internet in der Klasse gibt, weshalb das Gespräch dann in der Direktion über den Schullaptop geführt wurde (F2: SQ 98-100). Eine LP hat versucht, die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen und dafür ein mittelgroßes Notebook in der Tischmitte platziert. Anfangs gab es auch einen Test mit Tisch-Mikrofonen, was aber schlussendlich nicht nötig war. Zudem hat diese LP sichergestellt, dass im für das Gespräch gewählten Raum eine gute Internetverbindung gewährleistet ist (F5: SQ 178-182, 190-191).

Im Rahmen der Fragen zum Setting wurde auch das *bevorzugte Kommunikationssetting*²⁴ ermittelt, also ob LP das persönliche Gespräch dem VD-Setting vorziehen würden. Zu dieser Frage gab es unterschiedliche Rückmeldungen. Eine LP würde das persönliche Gespräch bevorzugen, wenn die sprachliche Verständigung vor Ort gesichert wäre (F1: SQ 128-131). Andere LP hingegen erachten dies nicht als notwendig, nur bei akuten oder sehr ernstesten Themen wäre der persönliche Austausch vermutlich sinnvoller. Solange eine professionelle Dolmetschung, also die Verständigung, per VD gesichert ist, ist dieser Art der Kommunikation ausreichend (F2: SQ 129-131; F3: SQ 108-117, F5: SQ 212-215). Eine LP nennt einen konkreten Fall einer Kollegin, wo diese unsicher war, ob sie ein heikles Thema per VD besprechen sollte (F2: SQ 221-223). Auch die Direktorin einer Wiener VS findet das VD-Setting in 99 % der Fälle super, nur bei Gesprächen mit arabischen Eltern, wo es um einen SPF-Antrag geht, bevorzugt sie das persönliche Gespräch (F6: SQ 144-146). Neben dem VD für Elterngespräche wurde die Erfahrung in anderen *Gesprächssituationen*²⁵ thematisiert. Die meisten LP haben sich darüber keine Gedanken gemacht oder den Anlass nicht gesehen (F1: SQ 148-149; F2: SQ 144; F5: SQ 231-233). Eine LP nennt den Elternsprechtag als Möglichkeit, wobei hierfür meistens Verwandte zum Dolmetschen mitgenommen werden (F1: SQ 149-154). Eine LP sieht die Frage als Anlass, sich darüber Gedanken zu machen und das VD in anderen Gesprächssituationen einzusetzen (F5: SQ 231-233, 238).

Neben anderen Einsatzmöglichkeiten wurde auch besprochen, wie inklusiv das Angebot tatsächlich ist, also ob es *Zielgruppen*²⁶ gibt, die damit nicht erreicht werden. Nicht erreicht

²⁴ Hierbei handelt es sich um eine Subkategorie der Hauptkategorie *Setting*.

²⁵ Subkategorie von *Setting*.

²⁶ Subkategorie von *Setting*.

werden jene Eltern, deren Sprachen im Rahmen des VD nicht angeboten werden, so zwei LP (F1: SQ 197-199; F3: SQ 178-180). Eine LP nennt auch Eltern, die mit dem Jugendamt kommunizieren müssen, wo meistens die Dolmetschenden fehlen (F1: SQ 203-205, 2010-212). Eine Befragte schlägt als mögliche zusätzliche Zielgruppe die Eltern vor, also die Kommunikation zwischen den Eltern ohne Beteiligung der LP, damit sich diese untereinander austauschen können (F2: SQ 264-265, 267). Dreimal wurde genannt, dass jene Eltern nicht erreicht werden, die grundsätzlich nicht erreichbar sein wollen und gar nicht zum Gespräch in die Schule kommen. Manche auch weil sie beispielsweise schlechte Erfahrungen gemacht haben. Diese Eltern werden dadurch automatisch vom VD ausgeschlossen (F3: SQ 169-173, 182-183; F5: SQ 270; F6: SQ 200). Eine LP sieht den Fehler bei sich selbst, da sie bei manchen Eltern nicht daran gedacht hat, das VD zu nutzen bzw. durch ihre Scheu vor der Technik sich nicht genug darum gekümmert hat. Dadurch hat sie diesen Eltern auch den Zugang zum VD verwehrt (F4: SQ 215-218, 240-241). Eine LP nennt die tschetschenischen Eltern an der Schule, welche nicht in ihrer Umgangssprache durch das VD erreicht werden können, da Tschetschenisch anscheinend nicht angeboten wird.²⁷ Angeblich aus dem Grund, weil die tschetschenische Community überschaubar ist und sich untereinander kennt. Es wurde eher Abstand davon genommen, damit kein Gerede innerhalb der Community entsteht. Es kann aber mit Russisch kommuniziert werden, wodurch diese Eltern also nicht direkt vom Angebot ausgeschlossen werden (F3: SQ 175-180).

4.4.12. Rahmenbedingung Pandemie

Durch den Zeitpunkt der Nutzung des VD-Angebots und die veränderten Kommunikationsrahmenbedingungen durch die Pandemie wurde ein möglicher Zusammenhang bzw. die Auswirkung der erworbenen Erfahrungen mit IKT-basierten Gesprächen, welche vor dem Projekt gemacht wurden, erfragt. Alle Befragten sehen die durch die Pandemie erworbenen Fähigkeiten und gemachten Erfahrungen als Vorteil für das VD. Es ist normaler geworden so zu kommunizieren, alle sind es gewohnt und dementsprechend akzeptieren die Eltern auch, wen jemand per Video zugeschaltet wird (F1: SQ 161-164; F2: SQ 157; F3: 132-133; F5: SQ 245-246; F6: SQ 169-171; F7: SQ 107-108). Eine LP beschreibt auch ihre persönliche Erfahrung: Sie hätte sich diese Art der Kommunikation vor zwei Jahren noch nicht vorstellen können, jetzt sei die Schwelle aber niedriger (F4: 120-124). Eine andere LP

²⁷ Tschetschenisch wird von SAVD angeboten. Die Schule scheint sich aus anderen Gründen gegen die Verwendung entschieden zu haben.

nennt vor allem junge Eltern, die durch ihr Alter noch vertrauter mit dieser Kommunikationsweise sind (F7: SQ 109-111). Eine Befragte sagt zusammenfassend, dass sich durch die Pandemie tatsächlich auch etwas Positives entwickelt habe (F2: SQ 159).

4.4.13. Vor- und Nachteile

Neben den möglichen Konsequenzen durch die Pandemie wurden auch die konkreten Vor- bzw. Nachteilen des VD besprochen. Als Vorteil genannt wurde das Sprachenangebot, also auch Sprachen, die in der Schule vor Ort nicht verfügbar sind. Positiv bewertet wird auch die zeitlich schnelle Verfügbarkeit, also die ad-hoc Sprachen, da so nicht immer im Voraus geplant werden muss (F1: SQ 83-88, 199-200; F6: SQ 46-48). Eine LP nennt die erst durch das VD gewonnene Kommunikationsmöglichkeit mit den Eltern. Es wird auf der Seite der Eltern das Verständnis gesichert und Gespräche können entspannter geführt werden (F2: SQ 85-93). Die professionelle Arbeit und Qualität des VD wird zweimal explizit hervorgehoben (F4: SQ 182-184, F5: SQ 172-173). Zudem wird die gute Planbarkeit, die Ortsunabhängigkeit und die Möglichkeit für konzentriertere Gespräch angeführt, da das Umfeld nicht ablenkt (F5: SQ 171-172). Das VD wird auch als niederschwelliges Angebot beschrieben, es benötigt nur einen Code und schon können die Eltern erreicht werden. „Das ist so viel wert“, so die Direktorin einer Wiener VS (F6: SQ 213-215). Nachteile umfassen aus der Sicht der Befragten das Videosetting, die Abhängigkeit von einer stabilen Internetverbindung, keine absolute Sicherung des Gesprächs durch etwaige technische Probleme wie Probleme mit dem Ton, Verbindungsprobleme und teilweise knappe digitale Ressourcen der Schulen (F1: SQ 89-90, 93-94, 251-254; F3: SQ 87-89; F6: SQ 116; F8: SQ 109-111). Auch dass für Sprachen, die nicht ad-hoc verfügbar sind, ein Termin vereinbart werden muss, also der organisatorische Mehraufwand, wird als Nachteil aufgefasst (F1: SQ 261-262). Die Direktorin einer Wiener VS führt auch an, dass es manchmal schwierig ist, wenn die Dolmetschenden nicht aus dem schulischen Kontext kommen und sich dementsprechend bei Themen wie einem sonderpädagogischen Förderbedarf schwertun (F6: SQ 60-61, 119-120).

4.4.14. Sichtbarkeit und Akzeptanz

Ein Schwerpunkt der Ergebnisse ist bei der Sichtbarkeit und Akzeptanz des VD zu verorten, da beides den Erfolg bzw. die Nutzung des Angebots an sich bestimmt. Über das VD wurden fast alle Befragten entweder per Mail, durch die Direktion, die Bildungsdirektion oder in einer Konferenz informiert (F1: SQ 173-174; F2: SQ 168-169; F3: SQ 146-149; F5: SQ 144-147; F8: SQ 156-158). An der Grazer MS gibt es zudem wöchentliche Informationsbriefe, in denen an

das Angebot erinnert wird (F5: SQ 256-259). Die Direktorin einer Wiener VS hat den Hinweis zum VD an der Tür der Direktion anbringen lassen und erinnert LP auch in Konferenzen immer wieder daran (F6: SQ 175-177, 181-185). Eine LP einer Wiener MS hat über die Psychagogin der Schule vom VD erfahren (F4: SQ 126-130). In der VS in Oberösterreich kam die Information von der zuständigen Dienststelle für Migration und dort hat die Direktorin weitere Informationen eingeholt (F7: SQ 115-119).

Alle Befragten haben die Information erhalten, doch fast alle beklagen trotzdem eine fehlende Sichtbarkeit und dass Kolleg*innen vergessen, dass es das Angebot gibt (F1: SQ 169-170; F3: SQ 213-215; F4: SQ 132-133; F7: SQ 139-141; F8: SQ 54-55). Eine LP meint, es wird nur dann genutzt, wenn händierend nach Dolmetschenden gesucht wird (F1: SQ 170-173). Einige LP wünschen sich explizit, dass die Sichtbarkeit gesteigert wird und damit das Angebot mehr genutzt wird (F3: SQ 213-215; F4: SQ 137-138). Eine LP schlägt dafür vor, dass andere Kolleg*innen, die es schon genutzt haben, Werbung dafür machen sollen. LP sollen aktiver angesprochen werden oder zumindest die Klassenvorstände sollten sich darum kümmern (F4: 239-240, 255, 271). Eine weitere LP fände es wichtig, dass die Information zum VD direkt zu den LP kommt. Sie sagt auch, dass die Bedienung einfach ist und es eine tolle Möglichkeit darstellt, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen (F5: SQ 324-332). Eine LP will nach dem Interview auch selbst wieder mehr Werbung für das VD machen, da sie auf jeden Fall möchte, dass das Angebot erhalten bleibt (F8: SQ 208-209, 235-236).

Ob das VD genutzt wird, hängt auch von der Akzeptanz der LP ab. Dies wird durch die Ausführungen der LP deutlich. Es muss die Erfahrung selbst gemacht werden oder persönlich davon gehört werden, damit sich LP überhaupt etwas darunter vorstellen können (F1: SQ 174-175). Eine LP führt an, dass sie anfangs skeptisch war und dachte, dass das VD zu kompliziert sei bzw. hat es sich komplizierter angehört, als es am Ende dann war. Die LP hat generell den Eindruck, dass es bei technischen Themen eines gewissen Anfangsschubes bedarf. Diese LP musste sich selbst von der Direktorin überzeugen lassen und war schlussendlich begeistert (F2: SQ 170-176, 180-184). In einer Wiener MS gab es ein paar interessierte Kolleg*innen. Die dort zuständige LP glaubt, dass viele skeptisch sind und eine gewisse Hemmschwelle besteht. Wenn einige Kolleg*innen dann sehen, dass es gut funktioniert und bei Schwierigkeiten andere LP um Hilfe gebeten werden können, besteht auch die Wahrscheinlichkeit, dass es mehr genutzt wird (F3: SQ 133-141). Wichtig ist das Ausprobieren, so eine LP, die zukünftig das VD auch noch mehr allein nutzen will, da sie bisher eine Kollegin alles organisieren hat lassen (F4: SQ 237-239, 252). Auch die LP der Grazer MS erzählt, dass es einige Versuche von Kolleg*innen gab, die es testen wollten. Zehn waren hochgradig interessiert, sieben haben es ausprobiert und

fünf sind insofern dabeigebblieben, dass sie es jederzeit abrufen können. Am Ende waren die Rückmeldungen dann sehr gut (F5: SQ 149-154, 260). In einer Wiener VS wird das VD auch den Eltern aktiv angeboten und viele nehmen das Angebot an. Manche, so scheint es der Direktorin, bekommen durch das an sie gewandte Angebot den Eindruck vermittelt, da sie nicht ausreichend gut Deutsch können, was eine gewisse Hürde für die Nutzung darstellen kann (F6: SQ 177-181). Die LP an der Schule nutzen es aber und organisieren sich auch selbstständig (F6: SQ 177-181, 184-187). Insgesamt sind beide Seiten dankbar über die Möglichkeit, auch wenn es per Video ist (F1: SQ 162-165).

4.4.15. Erfahrung der Eltern

Auch wenn primär die Wahrnehmung der LP erfragt wurde, so ist die Erfahrung der Eltern auch relevant, da sie der eigentliche Grund sind, warum das VD gewählt wird. Die Eltern freuen sich, wenn jemand da ist. Sie finden das großartig, das merkt man schon allein an der Mimik der Eltern, so eine LP (F2: SQ 169-170, 188-190). Ähnliche Erfahrungen schildert die Direktorin einer Wiener VS und meint, die Eltern sind sehr dankbar, dass es das Angebot gibt und die Schule es anbietet (F6: SQ 191-192). Drei LP haben kein explizites Feedback von den Eltern bekommen, merken es aber im Gespräch selbst. Eine Mutter konnte alle Informationen rund um einen SPF-Antrag verstehen und war froh, diese wichtigen Belange in ihrer Erstsprache zu besprechen. Am Ende hat sie dem Antrag auch zugestimmt (F3: SQ 153-157). Eine LP beobachtet, wie die Mutter vorher kaum etwas gesagt hat und dann durch das VD gesprochen und viele Fragen gestellt hat. „[D]as Verhältnis ist einfach ein ganz anderes geworden“ (F4: SQ 144-148). Zwei andere Mütter haben gesagt, wie toll es war, dass sie verstanden wurden (F5: SQ 261-263). Die Eltern fühlen sich auch wertgeschätzt dadurch, dass VD-Inhalte für sie verständlich erklärt werden und so auf sie zugekommen wird. Es konnten auch Fragen vonseiten der Eltern so gelöst werden (F7: SQ 128-133). Eine LP hat konkrete Rückmeldungen bekommen, in denen die Eltern sich bedankt haben, speziell auch bei den Dolmetscher*innen. Es konnten dann teilweise sehr persönliche Gedanken der Eltern thematisiert werden, wie beispielsweise jene eines syrischen Vaters. Er konnte seine Dankbarkeit, dass seine Kinder in diese Schule gehen können, ausdrücken, da ihm das sehr wichtig ist, weil er selbst Analphabet ist (F8: SQ 167-172).

4.4.16. Verbesserung der Kommunikation

Eine zentrale Dimension der Befragung und auch grundsätzlicher Fokus des VD ist, inwieweit dieses Dolmetschangebot die Kommunikation und damit die Arbeit der LP verbessert. Alle

Befragten konnten eine Verbesserung bestätigen (F1: SQ 193 F2: SQ 194; F3: SQ 160; F4: SQ 153; F5: SQ 267; F6: SQ 197; F7: SQ 139; F8: SQ 179). Eine LP ist „schwer begeistert“, da das VD eine immense Arbeitserleichterung ist (F2: SQ 157-158, 160). Das VD ist eine große Bereicherung und hat die Kommunikation „zu 100 %“ verbessert (F5: SQ 251, 267), „nicht nur merkbar, sondern massiv“ verbessert. Es sind „zu 99 % gute Erfahrungen“ (F6: SQ 57-58, 197), so die Rückmeldungen.

4.4.17. Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Setting

Natürlich birgt das Bildungssetting kombiniert mit dem VD auch Herausforderungen. Dazu zählen laut den befragten LP die Technik bzw. eine verlässliche Infrastruktur, also dass von beiden Seiten, der Schule und den Dienstleister*innen, die besten Voraussetzungen gegeben sind (F1: SQ 251, 279-282). Diesbezüglich merkt die Direktorin einer Wiener VS auch an, dass in der Schule die digitalen Voraussetzungen besser sein sollten (F6: SQ 218-219). Eine Herausforderung liegt auch in der Skepsis gegenüber der Technik, aber auch darin, dass einige LP es als zusätzliche Arbeit bzw. Aufwand auffassen und deshalb auf bewährte, nicht optimale Lösungen zurückgreifen (F3: SQ 205-210). Eine LP befürwortet einerseits die ad-hoc Sprachen, die innerhalb von fünf Minuten verfügbar sind, wenn aber andererseits spontan am Gang mit Schüler*innen etwas besprochen werden müsste, sind fünf Minuten zu viel. In so einer Situation kann das VD nicht genutzt werden (F1: SQ 263-265, 267-269).

4.4.18. Verbesserungsvorschläge und Projektende

Ausgehend von diesen genannten Herausforderungen oder generell den erlebten Schwierigkeiten haben die LP Verbesserungsvorschläge und Ideen für das VD geäußert. Es wurde eine Weiterentwicklung für das Jugendamt vorgeschlagen, wenn Eltern der Schule eine Dolmetschung brauchen (F1: SQ 216-218), eine ausgedehnte Nutzung für Eltern mit anderen Eltern zur Kommunikation (F2: SQ 263-265) und dass das Angebot mehr beworben und LP aktiv darauf angesprochen werden sollen (F4: SQ 234-237). Dem stimmt auch eine weitere LP zu. Es sollte eine Möglichkeit gefunden werden, dass alle LP von dem Angebot erfahren und auch, dass es großartig und einfach zu bedienen ist. Es sollte ein niederschwelliger Zugang gefunden werden (F5: SQ 324-330, 333-334). Im Fall einer reinen Videokonferenz sollte die Information weitergegeben werden, dass alle Teilnehmenden in einer bestimmten Reihenfolge in das Meeting einsteigen müssen, damit es funktioniert (F7: SQ 173-176). Zwei Befragte hatten keine Wünsche, da es sehr gut läuft (F3: SQ 218): „[D]as Projekt ist wunderbar“ (F6: SQ 218).

Das VD-Projekt läuft planmäßig mit Ende Juni 2023 aus. Diesbezüglich wurden die LP auch befragt, inwieweit sie darüber informiert wurden und wie sie dann ihre Arbeit fortführen wollen. Wenn es zu Ende geht, wollen einige LP wieder die vorher vorhandenen Möglichkeiten nutzen, da sie auch keine andere Wahl haben (F1: SQ 246-247; F3: SQ 199-202). Eine andere LP wird dies ebenso tun, auch wenn es sehr mühsam ist, anderweitig Dolmetschende zu organisieren. Sie hofft, dass das Projekt verlängert wird (F2: SQ 233-237). Eine weitere LP möchte das Angebot noch weiter nutzen, da sie noch zu wenig Gelegenheit dazu hatte (F4: SQ 179-181). Es wäre ein Verlust, vor allem da man jetzt die Vorteile kennenlernen durfte, so ein andere LP (F7: SQ 168-170). Die Direktorin einer Wiener VS hofft sehr, dass es weitergeführt wird, da sonst kein respektvoller Umgang mit den Eltern möglich ist. Sie hofft, dass die Bildungsdirektion den Mehrwert des Angebots erkennt (F6: SQ 209-213). Niemand der Befragten wusste über das Ende des Projekts Bescheid (F8: SQ 198-199; F7: SQ 158; F5: SQ 298). Manche haben sich aber auch keine Gedanken darüber gemacht (F5: SQ 298-301).

4.4.19. Bewusstsein der Befragten

Abschließend konnte in den Aussagen der Befragten auch ein unterschiedlich ausgeprägtes Bewusstsein festgestellt werden. Sei es für die Situation allgemein, den *Dolmetschbedarf*, die *Dolmetschanforderungen* oder die *Bedürfnisse der Eltern*²⁸. Dieses Bewusstsein ist ausschlaggebend dafür, ob LP eine professionelle Dolmetschung für notwendig erachten und auch wissen, warum diese im Bildungssetting wichtig ist. Manche LP sehen den Bedarf bei wichtigen Themen, hierfür sollen professionelle Dolmetschende herangezogen werden (F2: SQ 148-151; F3: SQ 123-126), da es schwerwiegende Folgen haben kann, wenn Eltern nicht verstehen, was gesagt wird (F2: SQ 121-122). Das Ende des Projekts wäre ein Verlust, da es an der Schule viel zu wenig Dolmetschende gibt (F2: SQ 233-236). Insgesamt wäre auf jeden Fall mehr Bedarf für noch mehr Gespräche da (F3: SQ 212-213; F5: SQ 157). Vor allem da es viele Eltern gibt, die kein Deutsch können. Es wäre kontraproduktiv, wenn das Angebot gekürzt wird (F4: SQ 186-188). Zudem ist es nicht zielführend, wenn Schulpersonal, welches ein paar der benötigten Sprachen spricht, dadurch immer vom eigentlichen Arbeitsplatz weggeholt wird und für sie ein Ersatz gefunden werden muss. „Das ist nicht qualitativ“, so eine Direktorin (F6: SQ 84-86).

Einige der LP erkennen auch, welchen Anforderungen bei einer professionellen Dolmetschung entsprochen werden muss. Bei Verwandten kann die Qualität nicht gesichert

²⁸ Subkategorien der Hauptkategorie *Bewusstsein*.

werden: „[I]ch habe ja keine Ahnung, ob sie das alles richtig erklärt oder was die, was sie da sprechen“ (F2: SQ 38-45). Zwei LP erwarten sich von den Videodolmetscher*innen eine inhaltliche Vorbereitung in Bezug auf das Schulsystem und beispielsweise auch für rechtliche Begriffe. Im besten Fall kennen die Dolmetschenden neben dem österreichischen System auch das Schulsystem des anderen Landes sowie die Bedeutung von Schule, die je nach Land unterschiedlich ist. Genannt wird auch eine neutrale Position, die durch die professionellen Dolmetschenden gesichert wird (F3: SQ 112-117; F5: SQ123-131). Dass es wichtig ist, die richtige Sprache bzw. den richtigen Dialekt zu wählen, weiß die Direktorin einer Wiener VS. Sie sichert das Verständnis, indem sie Dolmetschende und Eltern vor dem tatsächlichen Gespräch ein paar allgemeine Sätze wechseln lässt. Vor allem bei arabischen Sprachen wird das so gehandhabt, da es viele Dialekte gibt und es schon Fälle gab, wo sich beide Parteien dann nicht verstanden haben (F6: SQ 120-125). Diese Beispiele zeigen, dass einige Befragte bereits ein ausgeprägtes Bewusstsein bezüglich des Bedarfs und der Anforderungen eines Dolmetscheinsatzes haben.

Mit welchen Herausforderungen die Eltern konfrontiert sind und dass die meisten LP dies erkennen, wird durch folgende Schilderungen deutlich. Den LP ist es wichtig, dass bei folgeschweren Entscheidungen wie für einen ASO-Lehrplan oder einen SPF-Antrag die Eltern auch wirklich wissen, was sie unterschreiben (F2: SQ 89-93, 115-122). Eine LP merkt an, dass in anderen Schulen, wo viele Kinder mit deutscher Muttersprache sind, die Eltern viel mehr kommunizieren und sie glaubt, dass das ein Nachteil für die Klasse ist, wenn die Eltern sich nicht unterhalten und austauschen können (F2: SQ 267-271). Eine andere LP spricht über das Spannungsfeld zwischen dem, was Lehrende und was Eltern zu leisten haben. Viele LP erwarten sich, dass die Eltern den ersten Schritt machen, sich anpassen müssen. Viele schaffen es sprachlich aber nicht und schämen sich auch dafür. „Wenn die Reaktion der Lehrpersonen dann ‚Na gut, dann nicht‘ ist, dann ist das schon eine gefährliche Haltung“, meint die befragte LP (F4: SQ 226-230). Besonders da diese Eltern großen Herausforderungen ausgesetzt sind. Diese Direktorin will ihnen mit Respekt begegnen und dazu gehört auch die Bereitstellung von Dolmetschenden (F6: SQ 86-90). Herausforderungen und Hürden, mit denen diese Eltern konfrontiert sind, umfassen beispielsweise auch die Organisation einer Nachmittagsbetreuung. Die Eltern müssen dann zum Jugendamt gehen, zum Magistrat, um um Ermäßigung anzusuchen, denn sie können es sich nicht leisten und bis diese Behördengänge dann erledigt sind, vergeht viel Zeit (F8: SQ 144-147).

4.4.20. Wahrnehmung der Realität durch sprachlichen Ausdruck

Als eine letzte Kategorie wurden die Aussagen der Befragten auch bezüglich ihres semantischen Gehalts genauer betrachtet. Sprache ist mächtig und transportiert Bedeutung. Vor allem im schulischen Kontext, in dem LP einerseits mit jungen Menschen zu tun haben und andererseits mit vielen Schüler*innen, die aus unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten mit unterschiedlichen Erfahrungen kommen. Deshalb ist eine sensible und respektvolle Sprache wichtig. Von den Aussagen der LP kann nicht gleichzeitig darauf geschlossen werden, dass die in den Interviews verwendeten Ausdrücke auch in Anwesenheit von Schüler*innen oder Eltern verwendet werden, dennoch erscheint es relevant, sie zumindest abzubilden und zu reflektieren. Vor allem da das Bewusstsein mancher LP, aber auch ihre persönliche Einstellung unter anderem in ihrer Ausdrucksweise deutlich werden kann.

Die befragten LP verwenden für Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache unterschiedliche Bezeichnungen. Darunter „Deutsch als Zweitsprache oder halt sogar noch *Quereinsteiger*, quasi also *Hinzugekommene*“ (F3: SQ 18-19, meine Hervorhebung) oder auch „*Flüchtlingskinder*, die gerade ankommen“ (F5: SQ 28-33, meine Hervorhebung). Auch bei einer anderen LP fällt die Wortwahl auf, als sie über eine Mutter spricht: „die sind jetzt seit zwei Jahren in Österreich und sie kann schon relativ gut eigentlich Deutsch *für jetzt ausländische Verhältnisse*“ (F7: SQ 50-52, meine Hervorhebung). Auch wenn bei den unterschiedlichen Benennungen von Geflüchteten oder Menschen mit Migrationsbiografie durch politische Kampagnen und diskursive Verschiebungen negative Konnotationen entstanden sind, die jede/r unterschiedlich wahrnimmt, so birgt ihre Reproduktion dennoch gesamtgesellschaftliche Konsequenzen, die reflektiert gehören. Deshalb sollte ein Bewusstsein diesbezüglich geschaffen werden, speziell im schulischen Kontext, wo LP eine Vorbildfunktion zukommt und sie sich in einer Machtposition befinden. Andere LP weisen hier ein differenzierteres Bewusstsein auf und bezeichnen ihre Schule als „*bunt [...]* mit unterschiedlichen Sprachen“ (F2: SQ 8-9; F3: SQ 25-26, meine Hervorhebung) oder nehmen die Sprachenvielfalt als normal und keinesfalls als störend wahr (F8: SQ 20-22).

Ein fehlendes Bewusstsein ist bei der LP aus F4 erkennbar, die einen Fehler einsieht. Sie hat nicht daran gedacht für eine Schülerin, die nur Paschtu spricht, das VD einzusetzen: „*Ich komme mir gerade unheimlich blöd vor [...]*, die versteht mich ja eigentlich auch nicht, *wie dumm von mir eigentlich*“ (F4: SQ 203-204, 208, meine Hervorhebung). Der LP fehlte zwar einerseits das Bewusstsein für den Dolmetschbedarf der Schülerin, andererseits erkennt sie im

Interview ihr Versäumnis und ist nicht glücklich darüber, was anhand ihrer Wortwahl deutlich wird.

Eine LP einer Wiener VS ist den Eltern gegenüber sehr positiv und wohlwollend eingestellt. Sie meint „wir haben so *liebe* Eltern und die sich meistens eh bemühen“ (F2: SQ 67-68, meine Hervorhebung). Auch Dolmetschende und der Beitrag, den sie leisten, werden von dieser LP entsprechend wahrgenommen: „Die war auch *sehr nett* die Dolmetscherin, also ja, *sehr professionell*“ (F2: SQ 100, meine Hervorhebung). Diese LP erkennt generell die Bedürfnisse der Eltern, weiß dementsprechend um den Bedarf an Dolmetschenden und bewertet das VD als Bereicherung. Genauso ist es der Direktorin von F6 wichtig, dass Eltern mit geringen Deutschkompetenzen auch (respektvoll) angesprochen werden. Sie weiß das vorhandene Dolmetschangebot zu schätzen: „*Ich habe noch das Glück*, ich habe ELMIG im Haus, also das Büro vom Sprachförderzentrum“ (F6: SQ 13-14, meine Hervorhebung). Das Angebot reicht zwar nicht aus, aber es hilft. Eine positive Wahrnehmung der Eltern bzw. dass sie trotz der fehlenden Deutschkenntnisse Teil der Schulgemeinschaft sind und auch einen wertvollen Beitrag leisten können, wird anhand dieser Aussage deutlich: „[A]ndererseits sind gerade diese Eltern ein *unglaubliches Asset für die Schule* [...] man [kann] aber *sehr Großartiges mit diesen Eltern machen*“ (F6: SQ 35-36, 40-41, meine Hervorhebung). Wie sehr die Direktorin das VD wertschätzt und dass sie die Bedeutung dieses Angebots erkennt, zeigen folgende Aussagen: „Das Videodolmetschen ist wie ein *Weihnachtsgeschenk* für uns“ (F6: SQ 45-46, meine Hervorhebung) und „[I]ch brauch nur einen Code eingeben und hab ein Gespräch und *kann diese Menschen erreichen. Das ist so viel wert!*“ (F6: SQ 213-215, meine Hervorhebung).

4.5. Dateninterpretation

Die in den vorherigen Unterkapiteln präsentierten Ergebnisse werden im Folgenden im Sinne ihrer Relevanz für die Forschungsfrage interpretiert und näher beleuchtet. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Frage, inwieweit das VD-Angebot aus Sicht der LP als inklusiv bzw. barrierefrei bewertet werden kann. Inklusion wird hierfür im Sinne eines umfassenden VD-Sprachangebots und der kommunikativen Erreichbarkeit aller Eltern durch das VD definiert, also dass keine Eltern aufgrund von sprachlichen Barrieren von der Kommunikation mit den LP ausgeschlossen werden. Die Barrierefreiheit des Dolmetschangebots wird bestimmt anhand von Technik, Infrastruktur, Organisation, Setting und Bedienung des VD.

Um zu erschließen, wie inklusiv das VD für die in dieser Arbeit befragten LP bzw. die befragte Direktorin ist, muss zuerst auf die Klassenzusammensetzung und den dadurch entstehenden Sprachenbedarf der Schulen im Zusammenhang mit den genutzten Sprachen des VD eingegangen werden. Dabei werden basierend auf den erhobenen Daten zudem jene Dolmetschenden berücksichtigt, welche sonst in den Schulen zum Einsatz kommen, da die LP die Gesamtsituation einschätzen bzw. das VD größtenteils komplementär genutzt wird. Alle benötigten Sprachen, welche durch die von den LP genannten Klassenzusammensetzungen erfasst wurden, könnten durch das Sprachangebot von SAVD abgedeckt werden. Wenn also nur das für die befragten Schulen relevante Sprachangebot berücksichtigt wird, so ist dieser Teilaspekt des VD inklusiv. In Tabelle 4 werden alle Fälle im Vergleich zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 4: Zusammenhang Bedarf, Angebot und Nutzung

Fall	Sprachen in den Klassen	D-Angebot der Schule	Genutzte Sprachen VD	Conclusio
F1	Türkisch, Farsi, Arabisch, Ukrainisch, Russisch, Somalisch, Spanisch, Serbisch.	LP für Serbisch; muttersprachliche LP für Arabisch, Dari/Farsi/Paschtu, Türkisch; Türkisch sowie Farsi über das MIT.	Ukrainisch und Rumänisch → nur über VD möglich.	Russisch, Somalisch, Spanisch und Serbisch nicht notwendig oder anderweitig organisiert.
F2	Serbisch, Türkisch, Polnisch, Rumänisch, Arabisch.	LP für Arabisch; muttersprachliche LP für BKS, Türkisch, Albanisch und Arabisch.	Rumänisch und Arabisch → RO nur über VD möglich.	Arabisch mit VD, da benötigter Dialekt nicht durch muttersprachliche LP abgedeckt ist? Polnisch nicht notwendig?
F3	Türkisch, BKS, Farsi, indische Sprachen, Spanisch, Chinesisch, Albanisch, Tschetschenisch.	Kein konkretes Angebot.	Türkisch → nur über VD möglich.	Was ist mit den anderen Sprachen? Besteht kein Bedarf? Andere LP führen Gespräche mit VD.

F4	BKS, Türkisch, Tschetschenisch, Albanisch.	Kein konkretes Angebot.	Rumänisch → nur über VD möglich.	Was ist mit den anderen Sprachen? Besteht kein Bedarf? Oder führen andere LP die Gespräche?
F5	Arabisch, Farsi, Türkisch, BKS.	Kein konkretes Angebot.	Arabisch	Was ist mit den anderen Sprachen? Besteht kein Bedarf? Oder führen andere LP die Gespräche?
F6	Rumänisch, Bulgarisch, Serbisch, Bosnisch, Arabisch, afrikanische Sprachen.	Türkisch und Arabisch über MIT; Sekretärin für Bosnisch und Serbisch.	Meiste Rumänisch, dann Bulgarisch, vereinzelt Ukrainisch → nur über VD möglich.	Alle Sprachen sind abgedeckt. Warum VD noch nicht für afrikanische Sprachen genutzt?
F7	Türkisch, Bulgarisch, Polnisch, Slowenisch.	Kein konkretes Angebot.	Polnisch → nur über VD möglich.	Was ist mit den anderen Sprachen? Besteht kein Bedarf?
F8	Türkisch, BKS, viel Arabisch, Polnisch und sehr viele afghanische Kinder.	Muttersprachliche LP für Türkisch, BKS und Arabisch.	Telefondolmetschen für Arabisch, Paschtu, Farsi und Russisch.	Bis auf Polnisch sind mit beiden Angeboten alle Sprachen abgedeckt.

Bei *F1* besteht allgemein in jeder Klasse Dolmetschbedarf. Es ist in jeder Klasse nur ein Kind mit deutscher Muttersprache (SQ 21-23, 39-41). Das Feedback zu einem VD-Gespräch ist insgesamt gut. Das zweite Gespräch musste aufgrund von Verbindungsproblemen abgebrochen werden (SQ 91-92). Zudem wird ein gewisser Mehraufwand wahrgenommen, aber insgesamt ist das VD einfach zu bedienen. Die LP bevorzugt aber das persönliche Gespräch. Dies könnte ein weiterer Grund sein, weshalb neben Ukrainisch und Rumänisch über das VD bei den anderen benötigten Sprachen auch auf das Dolmetschangebot vor Ort zurückgegriffen wird. Zudem sagt die LP auch selbst, dass das VD in den beiden Fällen genutzt wurde, da sie die

Sprachen vor Ort nicht organisieren konnte (SQ 83-85). Bei den anderen, nicht über das VD genutzten bzw. nicht in der Schule angebotenen Sprachen könnte kein Dolmetschbedarf bestehen oder es werden z.B. Verwandte mitgebracht. Besonders auffallend bei F1 ist der Kommentar, dass VD in der Schule nur genutzt wird, wenn händeringend nach einer Dolmetschmöglichkeit gesucht wird und vor Ort keine gefunden wird (SQ 170-173). Hier stellt sich die Frage, was der Grund für dieses Verhalten ist. Welches Bewusstsein für bzw. Ansprüche an eine Dolmetschung haben die LP dieser Schule? Eine generelle Sensibilisierung für professionelle Dienstleistungen wäre sinnvoll, vor allem wenn es ein entsprechendes (kostenfreies) Angebot gibt, dieses aber aufgrund von einem fehlenden Bewusstsein dafür nicht genutzt wird. Natürlich bleibt die Frage, wessen Aufgabe es ist, das Bewusstsein zu fördern. Müssen LP sich allein um die Sicherung der Kommunikation kümmern oder ist es die Aufgabe der Direktion bzw. der Bildungsdirektion?

Die in F2 befragte LP braucht oft Dolmetschende, da die meisten Kinder nicht-deutscher Muttersprache sind. Die LP möchte auch, dass professionell gearbeitet wird (SQ 8-9, 36-37). Die LP ist begeistert von dem Angebot und verzichtet für eine professionelle Dolmetschung auch auf das persönliche Gespräch (SQ 129-131, 157-159, 184). Bis auf Polnisch können alle Sprachen mit beiden Angeboten abgedeckt werden. Einmal wurde das VD aufgrund der benötigten Sprache genutzt. Warum das zweite Mal für Arabisch wiederum das VD gewählt wurde, obwohl es das Angebot auch vor Ort gibt, ist nicht klar. Es könnte sein, dass der benötigte Dialekt nur über das VD verfügbar war oder dass die von der LP wahrgenommenen Vorteile des VD diese Wahl bedingt haben. An der Schule von F3 und F4 wird nicht oft gedolmetscht (F3: SQ 47-49), auch wenn beide LP einen großen Bedarf sehen (F4: SQ 48-49). Ein entsprechender Bedarf könnte durch die vielen genannten Sprachen, die in der Schule vertreten sind, bestätigt werden und auch mit dem geringen Anteil von nur 5-10 % Schüler*innen mit deutscher Muttersprache (F3: SQ 17-19; F4: SQ 23-24). Ein Grund für den geringen Einsatz des VD, siehe Tabelle 4, könnte an dieser Schule besonders auf eine vorhandene Technikscheu zurückzuführen sein, die beide LP beobachten (F3: 135-139, 205-210). Eine LP erkennt diese Schwierigkeit bei sich selbst, da sie sich die Bedienung des VD nicht zutraut bzw. sich zu wenig darum gekümmert hat und rückblickend dadurch auch in 15 Fällen, an die sie sich erst im Interview erinnert, die Chance verpasst hat, das VD zu nutzen (F4: SQ 110-112, 215-218, 240-241). Die befragte LP von F3 weiß aber auch von anderen Kolleg*innen, die das Angebot in der Schule nutzen und bei denen es auch funktioniert (SQ 89-90).

Bei *F6*, einer Wiener VS, besteht sehr viel Bedarf durch 80 % Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache und das VD wird dementsprechend auch wöchentlich genutzt (SQ 10-12, 45, 105-106). Mit beiden Angeboten, dem VD und dem Angebot in der Schule selbst, sind alle Sprachen abgedeckt, wobei für die in der Schule vertretenen afrikanischen Sprachen das VD nicht genutzt wurde. Die Direktorin ist von dem VD-Angebot begeistert und es ist ihr auch ein respektvoller Umgang mit den Eltern wichtig (SQ 46, 100-101, 210). Die genannten Faktoren scheinen auch der Grund für den häufigen Einsatz des VD an dieser Schule zu sein. Auch bei *F8*, wiederum eine Wiener VS, ist der Bedarf groß und die LP möchte aufgrund von positiven Erfahrungen unbedingt, dass das Dolmetschangebot erhalten bleibt. Besonders da die LP auch den qualitativen Unterschied bei professioneller Dolmetscharbeit erkennt (SQ 17-22, 78-79, 208-209). Bis auf Polnisch sind mit dem Angebot der Schule und in diesem Fall dem Telefondolmetschen alle Sprachen abgedeckt. Bei *F5* und *F7* besteht kein großer Bedarf mit 10 % (*F5*: SQ 31) bzw. 6 Schüler*innen (*F7*: SQ 12-14) mit nicht-deutscher Umgangssprache, was auch der primäre Grund für die geringe Nutzung des VD sein könnte. Zudem berichtet die LP von *F5*, dass fünf andere Kolleg*innen das Angebot nutzen (SQ 152-153).

Durch Tabelle 4 und die darauffolgenden Ausführungen konnten bereits die jeweilige Situation der befragten Schulen aufgezeigt werden sowie mögliche Gründe, die für oder eben gegen die Nutzung des VD sprechen. Die Sichtbarkeit des Angebots spielt hierbei auch eine entscheidende Rolle. Diese bedingt bzw. ist Voraussetzung für die Akzeptanz des Angebots, welches sich wiederum auf die Inklusion des VD auswirkt. Denn wenn das VD nicht genutzt wird, können die Eltern nicht erreicht werden, nicht in die Kommunikation eingeschlossen werden. Ein inklusives Angebot allein reicht nicht, wenn die Sichtbarkeit, die Akzeptanz und das Bewusstsein für das Angebot selbst fehlt. Diese These wird im Folgenden anhand der dafür ausschlaggebenden Kategorien im erhobenen Material veranschaulicht.

Das VD-Angebot wurde schriftlich per Mail und mündlich durch die Direktion oder in einer Konferenz erstmals sichtbar (*F1*: SQ 173-174; *F2*: SQ 168-169; *F3*: SQ 146-149; *F5*: SQ 144-147; *F8*: SQ 156-158). Obwohl eine erste Sichtbarkeit in allen befragten Schulen gegeben war, fehlt es an einer konstanten Sichtbarkeit. Viele LP vergessen, dass es dieses Angebot gibt, und dadurch kann keine Routine in der Nutzung des VD entstehen (*F1*: SQ 169-170; *F3*: SQ 213-215; *F4*: SQ 132-133; *F7*: SQ 139-141; *F8*: SQ 54-55). Der Informationszugang und die Art der Kommunikation über das VD scheinen nicht effizient genug. Vorteile und bereits gemachte positive Erfahrungen werden nicht wahrgenommen oder nicht entsprechend an andere LP weitergegeben. Jene LP, die das Angebot wahrnehmen und teilweise nutzen, nehmen es in unterschiedlichem Maße an. Zu Beginn herrscht Skepsis und eine geringe Bereitschaft

aufgrund von möglichen technischen Herausforderungen (F2: SQ 170-184). Vereinzelt besteht auch Interesse gegenüber dem neuen Angebot. Um vom reinen Interesse zur tatsächlichen Nutzung überzugehen, bedarf es Unterstützung von anderen, technikaffinen LP und den Zuspruch von LP, welche bereits positive Erfahrungen mit dem VD gemacht haben (F3: SQ 133-141; F5: SQ 149-260). Eine erste eigene, im besten Fall erfolgreiche, Erfahrung scheint eine wichtige Komponente für die Akzeptanz des Dolmetschangebots zu sein (F1: SQ 174-175; F2: SQ 170-184; F4: SQ 237-239, 252; F5: SQ 149-154, 260). Eine weitere ausschlaggebende Dimension, die mehr Akzeptanz bzw. eine vermehrte Nutzung bedingen könnte, ist ein großer Bedarf. LP jener Wiener VS, die sehr viel mit Eltern mit nicht-deutscher Umgangssprache kommunizieren müssen, wo der Bedarf und gleichzeitig das Bewusstsein für Dolmetschende also höher ist, scheinen laut der Direktorin das Angebot gut angenommen zu haben. Sie nutzen es und organisieren sich auch selbstständig (F6: SQ 177-181, 184-187).

Es zeigt sich, dass hier eine gewisse Kausalitätskette besteht. Eine erhöhte Akzeptanz, vorher bedingt durch Sichtbarkeit, ist von einem ausgeprägten Bewusstsein und entsprechendem Bedarf abhängig. Wenn LP erkennen, wie wichtig eine professionelle Dolmetschung für das Gespräch mit den Eltern ist, sind sie auch eher bereit, eventuelle Hürden bzw. einen Mehraufwand in Kauf zu nehmen. Sie sind neuen Angeboten, wie dem VD, offener gegenüber eingestellt und optimalerweise ist das Angebot dann zufriedenstellend und stellt für alle Beteiligten eine Bereicherung dar. Welche Rolle das Bewusstsein für die Akzeptanz des VD spielt, wird im Folgenden beispielhaft dargelegt.

Als Positivbeispiele können fallbezogen *F2*, *F6* und *F8* genannt werden. Alle drei Fälle weisen ein sehr ausgeprägtes Bewusstsein gegenüber dem Setting und damit auch für den Bedarf des VD auf. Die Befragten sehen den Bedarf für professionelle Dolmetschende: die Eltern sollen verstehen und verstanden werden und ein respektvoller Umgang ist wichtig (F2: SQ 89-122, 148-151; F6: SQ 52-55, 84-90; F8: SQ 40-43, 131-147). Alle drei Befragten arbeiten mit einem sehr hohen Anteil von Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache, was das Bewusstsein fördern kann. Zudem sind sie in VS tätig, wo die Elternkommunikation durch das Alter der Kinder eine wichtige Rolle bei deren Entwicklung einnimmt. Das ausgeprägte Bewusstsein der befragten Direktorin (F6) könnte zudem auch auf ihre Position zurückzuführen sein, da sie die Verantwortung für die gesamte Schule trägt. Bei der LP von F8 könnte dem Aufgabenbereich bzw. der Arbeit mit lernschwachen Kindern eine Bedeutung zukommen. Genauso ihre lange Dienstzeit von 37 Jahren, welche ein höheres Bewusstsein durch entsprechende Erfahrungen begünstigt.

Ein Beispiel, welches zeigt, dass durch fehlendes Bewusstsein auch die Akzeptanz gegenüber dem VD geringer ist, zeigt *F4* in einer Wiener MS. In dieser Schule, so die LP, sind nur 5 % der Schüler*innen deutscher Muttersprache (SQ 23-24). Die LP unterrichtet bereits 30 Jahre an dieser Schule (SQ 7-10) und hat in dieser Zeit nie Erfahrung mit gedolmetschten Gesprächen gemacht bzw. es nicht als notwendig erachtet (SQ 43-50). Erst im Interview und durch die gestellten Fragen fällt ihr auf, dass sie eigentlich 15 Fälle gehabt hätte, wo sie das VD nutzen hätte können (SQ 110-115). Konkret nennt sie eine Schülerin, die nur Paschtu und sonst keine andere Sprache spricht (SQ 203-208). Bei *F4* spielen aber die technischen Herausforderungen, der organisatorische Mehraufwand und das Entgegenkommen der LP gegenüber den Eltern auch eine entscheidende Rolle (SQ 110-115, 215-224, 257-260). „Und irgendwann denken wir uns, was sollen wir noch alles es machen“, so die LP (SQ 223-224). Gegen Ende des Interviews scheint aber durch das Gespräch selbst ein gewisses Bewusstsein geschaffen zu sein. Die LP ist bereit, das VD mehr zu nutzen (SQ 252-253).

Es wird deutlich, dass viele Faktoren bzw. Kategorien ausschlaggebend sind und die Inklusion des Angebots multifaktoriell ist. Die Akzeptanz gegenüber dem VD-Angebot kann auch von den Dienstjahren, dem Alter und den Fächern der LP abhängen. Diese Kategorien können die Offenheit gegenüber Neuem, den Umgang mit Technik und wiederum das Bewusstsein beeinflussen. Die Dienstjahre können außerdem ein Indiz für die Erfahrung mit der Kommunikation bzw. dem Umgang mit Eltern sein (siehe *F6* und *F8*). Gleichzeitig könnten viele Jahre in der Schule das allgemeine Interesse und die Offenheit für Neues einschränken, da bereits viel für die Schule geleistet wurde (*F4*). Die Relevanz des Alters, übersetzt aus den Dienstjahren, könnte bei *F1* und *F2* erkennbar sein. Es handelt sich um zwei jüngere LP, die das VD positiv wahrnehmen und nutzen, eine davon (*F1*) hat Informatik als Fach. Die zwei männlichen LP (*F3* und *F5*) unterrichten auch Informatik und sind zudem oder auch deshalb Multiplikatoren für das VD (*F3*: SQ 74-81; *F5*: SQ 145-151), da beide technikinteressiert sind. Alle vier eben genannten Fälle (*F1*, *F2*, *F3*, *F5*) haben zudem die Bedienung als einfach und selbsterklärend wahrgenommen (*F1*: SQ 114-118; *F2*: SQ 84-85, 161-162; *F5*: SQ 197-198). Speziell *F5* hat immer für beste Voraussetzungen gesorgt: einen Raum mit stabilem Internet reserviert, sogar Tischmikrofone getestet, da Interesse aber auch Kompetenzen in diesem Bereich vorhanden sind (SQ 173-181). *F4* ist hingegen schon über 30 Jahre im Dienst, technikscheu und hat die Organisation der VD-Gespräche dementsprechend über eine Kollegin abwickeln lassen (SQ 76-79, 110-115).

Als abschließende Indikatoren für die Inklusion des VD-Angebots sollten auch die Rückmeldung der Eltern und die Bestätigung der Verbesserung der Kommunikation durch die

LP angeführt werden. Es reicht nicht, wenn alle erreicht werden und die Kommunikation hergestellt wird, wenn die beteiligten Parteien am Ende mit der Dienstleistung nicht zufrieden sind. Alle Befragten bestätigen, dass das VD die Kommunikation ermöglicht und verbessert hat (F1: SQ 193 F2: SQ 194; F3: SQ 160; F4: SQ 153; F5: SQ 267; F6: SQ 197; F7: SQ 139; F8: SQ 179). Auch wenn es von den Eltern selten direktes Feedback gab, so beobachteten die LP anhand der Mimik (F2: SQ 169-170, 188-190) oder auch durch die neugewonnene Gesprächsdynamik, dass die Eltern sehr dankbar sind (F6: SQ 191-192). Eltern sprechen durch das VD erstmalig, stellen viele Fragen (F4: SQ 144-148) und werden verstanden (F5: SQ 261-263). Vereinzelt haben sich Eltern auch speziell bei den Dolmetscher*innen bedankt (F8: SQ 167-172). Die Zufriedenheit der Eltern wird also grundsätzlich dadurch sichtbar, dass sie dankbar sind, überhaupt kommunizieren zu können. Dadurch, dass das VD einen großen Mehrwert für die Eltern darstellt, bleibt es fraglich, inwiefern sie die Qualität bemängeln würden bzw. Qualitätsdefizite erkennen können. Die LP haben auch unterschiedliche Vorstellungen, was die Dolmetschqualität ausmacht. Primäres Ziel ist die Verständigung mit den Eltern. Einzig die Direktorin in F6 merkt diesbezüglich die fehlende terminologische Vorbereitung bei Gesprächen zu SPF-Anträgen an, die den Ausgang eines Gesprächs negativ beeinflussen können (SQ 60-63).

Im Folgenden wird der zweite Aspekt der Forschungsfrage, die Barrierefreiheit des VD-Angebots veranschaulicht. Das VD ist insofern barrierefrei, da die gute Planbarkeit, die Ortsunabhängigkeit und die Möglichkeit für konzentriertere Gespräch, da das Umfeld nicht ablenkt, als Vorteil genannt werden (F5: SQ 171-172). Nachteile und damit Einschränkungen umfassen das Videosetting, die Abhängigkeit von einer stabilen Internetverbindung, keine absolute Sicherung des Gesprächs durch etwaige technische Probleme, technische Probleme mit dem Ton, Verbindungsprobleme und teilweise knappe digitale Ressourcen der Schulen (F1: SQ 89-90, 93-94, 251-254; F3: SQ 87-89; F6: SQ 116; F8: SQ 109-111). Eine gute technische Infrastruktur ist eine Grundvoraussetzung für ein barrierefreies VD. Vom technischen Setup her gibt es Schulen mit guter Internetverbindung (F1: SQ 97) und welche, wo es kein Internet in der Klasse gibt, weshalb dann ein anderer Ort gefunden werden muss (F2: SQ 98-100). Die technische Herausforderung bzw. nicht sichere Infrastruktur war beispielsweise der Grund, warum F8 sich für das Telefondolmetschen entschieden hat (SQ 103-105, 229-231).

Der organisatorische Mehraufwand, also dass immer ein Termin für mehrere Parteien vereinbart und ein Gerät organisiert werden muss, stellt für eine LP eine Hürde dar (F4: SQ 112-115). Zudem die Beschaffung von Geräten und die Sicherstellung einer guten Internetverbindung, was nicht immer gelingt (F6: SQ 48-52, 115-119). Viele LP erleben die

Organisation und Handhabung als einfach und problemlos. Die vorherige Organisation des Schullaptops sowie ein Raum mit guter Internetverbindung war für eine LP keine Hürde (F2: SQ 84-85, 104-105). Das Ad-hoc-Angebot wird gut angenommen und funktioniert organisatorisch auch (F1: SQ 85-86; F2: SQ 111-113, 160-163; F6: SQ 48-52; F8: SQ 125-127). Aber auch geplante Gespräche sind einfach umsetzbar (F3: SQ 104-106; F5: SQ 159-162, 197-198; F6: SQ 139-140).

Die Bedienung spielt für die Barrierefreiheit auch eine Rolle. Die Handhabung wird einerseits als sehr einfach erlebt, es muss nur ein Code eingegeben werden und man muss sich einloggen. Es ist selbsterklärend (F1: SQ 114-118; F2: SQ 161-162; F6: SQ 213-215). Andererseits gab es auch Einstiegsschwierigkeiten, die nach einigen Anlaufversuchen doch gelöst werden konnten (F3: SQ 90-93; F5: SQ 182-184). Für eine LP war die Bedienung eine zu große Barriere, weswegen eine Kollegin um Unterstützung gebeten wurde (F4: SQ 110-112, 215-216, 255-256). Auch eine andere LP beobachtet eine gewisse Skepsis bzw. Schwelle, die gegenüber den technischen Anforderungen existiert (F3: SQ 135-139). Abschließend können noch die Rahmenbedingungen der Pandemie angeführt werden, welche durch die vor dem Projekt schon erworbene Erfahrungen mit IKT-basierten Gesprächen insgesamt die Barrierefreiheit des VD-Angebots unterstützt haben. Alle Befragten erleben die durch die Pandemie erworbenen Fähigkeiten und gemachten Erfahrungen als Vorteil für das VD. Videobasierte Kommunikation ist normaler geworden, alle an der Kommunikation beteiligten Parteien sind mit der Situation vertraut und dementsprechend wird es auch akzeptiert (F1: SQ 161-164; F2: SQ 157; F3: 132-133; F5: SQ 245-246; F6: SQ 169-171; F7: SQ 107-108). Insgesamt sind also die Infrastruktur der jeweiligen Schule und damit verbunden auch die technischen Voraussetzungen entscheidend, wobei diese, wie die Daten zeigen, besser und schlechter sein können. Gewisse organisatorische Hürden, die aber je nach LP unterschiedlich bewertet werden, fallen auch ins Gewicht. Die erlernten Fähigkeiten durch die Pandemie als positiver Faktor erleichtern die Bedienung grundsätzlich, wobei hier wiederum die individuelle Wahrnehmung und vorhandenen Kompetenzen der LP ausschlaggebend sind. Diese genannten Faktoren beeinflussen die Barrierefreiheit des VD-Angebots, wobei die Organisation sowie die Bedienung zudem stark von den LP abhängig zu sein scheint.

Grundsätzlich ist das VD-Angebot inklusiv und barrierefrei, wobei die Forschungsfrage damit nicht pauschal nur auf das Dolmetschangebot bezogen beantwortet werden kann. Dies wird auch durch die Ausführungen dieses Kapitels deutlich. Das VD-Angebot im schulischen Setting, die damit einhergehenden Nutzer*innen (LP, Direktorin, Eltern, Psycholog*innen, Vertreter*innen der Bildungsdirektion) und die damit verbundenen Herausforderungen und

Anforderungen sind multifaktoriell bedingt. Je nach Ausprägung der jeweiligen, ausschlaggebenden Faktoren und wie sie wiederum zueinander in Beziehung stehen, ist das VD inklusiver und barrierefreier bzw. eben nicht. Dies wird auch an den acht untersuchten Fällen deutlich. An manchen Schulen ist das VD inklusiver als an anderen und andere sind wiederum barrierefreier. Das VD-Angebot allein reicht nicht. Jene Eltern, die zum Gespräch bereit sind, werden mit dem VD erreicht, da speziell die in den befragten Schulen benötigten Sprachen alle vorhanden sind. Wenn die LP den Bedarf erkennt und ihm nachkommt, was nicht immer der Fall ist, so ist das VD inklusiv. Die Barrierefreiheit ist immer von der Technik und Infrastruktur abhängig, die nicht immer beeinflussbar ist, wobei geduldige und technikoffenere LP diese nicht steuerbaren Faktoren etwas ausgleichen können. In Abbildung 12 sind abschließend jene Faktoren dargestellt, welche im jeweiligen Zusammenhang die Inklusion und Barrierefreiheit des VD-Angebot für die in dieser Arbeit gewählte Stichprobe beeinflussen und mitbestimmen.

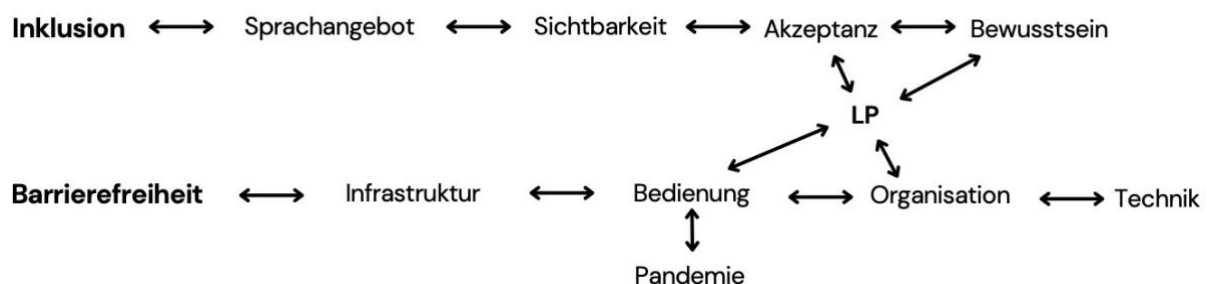


Abbildung 12: Ergebnis

4.6. Diskussion

Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen den empirischen Daten, den Erkenntnissen daraus und den in den theoretischen Kapiteln dargelegten Konzepten der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. In einem einführenden Kapiteln wurde bereits beleuchtet, worauf es unter anderem im schulischen Setting (siehe 1.2) ankommt. Ziel sollte sein, zwischen der Schule und den Eltern einen respektvollen Umgang und eine kollaborative Partnerschaft zu schaffen, um so gemeinsam das Kind in seiner Entwicklung bestmöglich zu unterstützen (vgl. Povey et al. 2016: 129). Das Setting ist komplex und stark institutionalisiert. Es handelt sich um eine sensible Situation, in der es zu Konflikten und kommunikativen Missverständnissen kommen kann (vgl. Hauser & Mundwiler 2015: 10).

Um die angesprochene Partnerschaft und auch einen respektvollen Umgang zu ermöglichen, ist für Eltern nicht-deutscher Umgangssprache eine Dolmetschung unerlässlich,

denn ohne Kommunikation und ein gegenseitiges Verständnis kann kein Austausch stattfinden und das Kind nicht unterstützt werden. Dies wird durch die Aussage der LP in F1 deutlich: „[D]ie Eltern [sind] sehr dankbar [...], dass da jemand ist, der sie auch in ihrer Sprache versteht. Und das ist eigentlich eine super Grundlage für die Gespräche, finde ich. Die Eltern sind dann auch sehr viel offener direkt“ (SQ 61-63). Es ist nicht nur eine gute Grundlage, sondern eine notwendige Voraussetzung. „Es ermöglicht Kommunikation, da Eltern verstehen, was gesagt und von ihnen gebraucht wird“, so eine befragte LP (F 2: SQ 86-88). Das gegenseitige Verständnis ist auch für folgenreiche Gespräche und Entscheidungen unerlässlich, wie es bei vielen der befragten LP (F2, F3, F6) der Fall ist, wenn es um einen SPF-Antrag geht:

Das war halt super wichtig, dass die Eltern das wirklich verstehen, [...] weil wenn's dann durch ist und dann verstehen das die Eltern vielleicht plötzlich, weil sie es zuerst nicht so ganz verstanden haben und dann ich meine, da kann es wirklich zu richtigen Problemen kommen, wenn die das dann nicht genau verstehen. (F 2: SQ 116-122)

Es gibt aber auch viele Eltern, die grundsätzlich mehr Unterstützung von der Schule brauchen und ohne Kommunikation ist das nicht möglich (F6: SQ 28-29). Der von Povey et al. (2016) angesprochenen Respekt gegenüber den Eltern ist ohne Dolmetschung nicht möglich: „mit dem Videodolmetsch, damit kann man ihnen einfach viel respektvoller begegnen“ (F 6: SQ 100-101).

In diesem Setting treffen zudem unterschiedliche Erwartungen, Erfahrungen und beispielsweise auch verschiedenen Ansichten bezüglich der jeweiligen Sprachkenntnisse oder der Bedeutung von Schule aufeinander (vgl. Grigorieva 2015: 102). Dies wird auch durch die Rückmeldungen der Befragten deutlich. In fünf der Fälle wurden auf andere Ansichten, Auffassungen, Erwartungen oder Einstellungen davon verwiesen, was Schule leisten sollte oder kann, was das Elternhaus leisten sollte oder kann und was für Wege das Kind für seine Zukunft einschlagen soll (F1: SQ 70-71; F4: SQ 59-64; F5: SQ 122-127; F7: SQ 52-55). Diese unterschiedlichen Erwartungen wurden neben sprachlichen und kulturellen Barrieren anhand der Kategorie Verständigungsprobleme im erhobenen Material erfasst. Für alle Befragten sind sprachlichen Barrieren die größte und meistgenannte Hürde für die gegenseitige Verständigung (F1: SQ 68; F2: SQ 67, 69-70; F3: SQ 56-59; F4: SQ 64-65; F5: SQ 72-77; F6: SQ 90; F7: SQ 48; F8: SQ 34-36). Diese Ergebnisse korrespondieren zum Teil mit jenen der Studie von Rubio und Martí (2013), welche unter 1.1 angeführt wurden. In der Studie geben 29 % der Befragten sprachliche Barrieren als größte Herausforderung bzw. 70 % der Befragten Probleme durch

sprachliche Hindernisse bzw. fehlende Sprachkenntnisse an. Es wurde auch die Relevanz von kulturspezifischen Themen wie Pünktlichkeit oder das Rollenkonzepte der Eltern und Lehrenden erhoben (vgl. Rubio & Martí 2013: 214f.). Diese Aspekte sind teilweise auch in den für diese Arbeit erhobenen Daten wiederzufinden. Vier LP nennen kulturelle Barrieren (F1: SQ 71-72; F2: 68-69; F8: SQ 84-88) als Grund für Kommunikationsprobleme, beispielsweise Pünktlichkeit oder unterschiedliche Wertvorstellungen (F4: SQ 59-64).

Es wird deutlich, dass für eine Kooperation zwischen Eltern und Lehrenden beide Seiten neue Lösungswege suchen müssen. Zudem müssen die jeweilige Rolle reflektiert sowie Erfahrungen und Verantwortung geteilt werden, um die Bedürfnisse aller zu respektieren (vgl. Thompson 2008: 216f.). Das soll möglich sein, obwohl Lehrende laut Davitti (2015) selten ausgebildet sind, um den sprachlichen und kulturellen Anforderungen dieser Kommunikationssituationen nachzukommen (vgl. Davitti 2015: 177). Diesbezüglich konnte nur die Rolle der LP untersucht werden und dabei gezeigt werden, wie wichtig ihr Bewusstsein für die Situation und das Setting ist. Dies wird auch anhand der gemachten Erfahrung mit gedolmetschten Gesprächen deutlich. Bei F1, F2, F6 und F8 besteht ein großer Dolmetschbedarf. Die Befragten sind sich ihrer Rolle und Verantwortung bewusst und handeln entsprechend der Bedürfnisse der Eltern. Das Verantwortungsbewusstsein ist aber unterschiedlich stark ausgeprägt, wie F4 zeigt, wo durch fehlendes Bewusstsein der Dolmetschbedarf nicht entsprechend erkannt wird. Das Dolmetschangebot in den jeweiligen Schulen ist außerdem unterschiedlich ausgeprägt.

Die von Davitti (2015) angesprochene fehlende Sensibilisierung der LP, aber auch die Schwierigkeit der Definition der Berufsprofile (siehe 1.3.1) und der damit einhergehenden Anforderungen (siehe 1.3.2) an Dolmetschende, werden in den unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen der befragten LP deutlich. Wer wird als Fachpersonal wahrgenommen? Was macht für die Befragten eine professionelle Dolmetschung aus? Für viele scheint die sprachliche Vermittlung ausreichend zu sein, da nicht-professionelle Dolmetschende, die aber sprachkundig sind, wie Schulpersonal, das MIT, ELMIG oder muttersprachliche LP in diesem Zusammenhang genannt werden (F1: SQ 53-55; F2: SQ 37-41; F6: SQ 13-16, 81-83; F8: SQ 27-30). Dass es sich dabei um keine professionellen Dolmetschenden handelt, wurde auch in 1.4.1 aufgezeigt. Das MIT weist zwar meist muttersprachliche Kenntnisse in einer der benötigten Sprachen vor, es handelt sich aber um keine ausgebildeten Dolmetscher*innen (vgl. IfGP 2016: 17f.). In zwei der befragten Schulen (F1 und F6) ist das MIT bei Dolmetschungen tätig, in drei (F1, F2, F8) muttersprachliche LP und in einer (F6) ELMIG. ELMIG wird speziell für die sprachliche Vermittlung bei

Elterngesprächen zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf eingesetzt (vgl. SFZ Wien 2022b).

Ein Unterschied wird nur zwischen dem eben genannten vermeintlichen Fachpersonal und tatsächlichen Laien/Laiinnen erkannt. Eine LP berichtet, wie ein Laiendolmetscher sich nur mit den Eltern unterhalten hat und sie selbst nicht in das Gespräch eingebunden wurde. Diese Erfahrung wurde negativ bewertet (F 2: SQ 56-60). In 1.3.2 wurde darauf eingegangen, wie groß die Unterschiede vor allem im Bereich der Qualifikation sind und bei der Frage, welches Niveau als (nicht) ausreichend angesehen wird. Die von Tipton und Furmanek (2016) diesbezüglich vorgeschlagene Entwicklung von Richtlinien für die Wahl angemessen qualifizierte Dolmetscher*innen scheint sinnvoll, da dem Schulpersonal großteils das Wissen oder die Erfahrung fehlt (vgl. Tipton & Furmanek 2016: 183f.).

Ein paar der Befragten weisen dennoch ein gewisses Bewusstsein für die translatorischen Anforderungen auf. Die befragte Direktorin von F6 weiß um die Bedeutung der Wahl der richtigen Sprache bzw. des richtigen Dialekts, vor allem bei arabischen Sprachen. Eine richtige Sprachenwahl sichert sie damit, dass sie Dolmetschende und Eltern vor dem tatsächlichen Gespräch ein paar allgemeine Sätze wechseln lässt (F6: SQ 120-125). Dieselbe Direktorin erkennt die besonderen Bedürfnisse von arabischen Eltern, wenn ein SPF-Antrag zur Diskussion steht. Sie weiß, dass das Konzept SPF im arabischen Raum nicht bekannt ist und lässt deshalb diese Gespräche vor Ort von der damit bereits vertrauten Dolmetscherin erklären und dolmetschen (F6: SQ 144-152). Aber auch F3, F5 und wiederum F6 haben Erwartungen gegenüber den Videodolmetschenden, welche allgemeinen translatorischen Anforderungen entsprechen. Zwei der LP erachten es als wichtig, dass die Videodolmetscher*innen in Bezug auf das Schulsystem vorbereitet sind, sie Unterschiede zwischen dem österreichischen System und jenem des anderen Landes sowie die dortige Bedeutung von Schule kennen. Eine weitere terminologische Vorbereitung in diesem Setting wird von F6 wiederum für SPF-Anträge angeführt, da diesbezüglich Dolmetschende von SAVD bereits Schwierigkeiten hatten (SQ 60-63). Die terminologische Vorbereitung kommt speziell bei kurzfristigen Einsätzen zu kurz oder kann gar nicht stattfinden. Da die Videodolmetschenden häufig im schulischen Setting tätig sind, sollten sie terminologisch und situational mit den Herausforderungen vertraut werden, so Havelka (vgl. 2018: 212f.). Eine entsprechende Vorbereitung ist aber unerlässlich, wie F6 zeigt. Vor allem da aus den erhobenen Daten deutlich wird, dass der SPF ein häufiges Thema ist (siehe F2, F3, F6).

Trotz des genannten Bewusstseins für manche translatorische Anforderungen fällt in den erhobenen Daten auf, dass bei den meisten Befragten hingegen das Bewusstsein für bzw.

das Wissen zur Differenzierung mancher Sprachen fehlt: „[...] das Arabisch und das Farsi. Ich kenne den Unterschied noch immer nicht genau“ (F5: SQ 107-108) und „Serbokroatisch oder BKS“ (F8: SQ 18-19). Was zudem auf ein fehlendes oder zu wenig differenziertes Bewusstsein hindeuten könnte, ist die identische Verwendung von Dolmetschen und Übersetzen für gedolmetschte Gespräche aber auch Übersetzer*in für Dolmetschende selbst (F1: SQ 43-45, 52, 64, 233; F2: SQ 42; F3: SQ 113-116; F4: SQ 184; F5: SQ 173; F6: 13, 47, 57, 60; F8: SQ 30, 42, 61).

Bezüglich der erwarteten Kompetenzen wird von zwei LP die von Ahamer (2014) im Kontext von translatorischen Anforderungen genannte Neutralität und auch ein entsprechendes Rollenverhalten (vgl. ebd. 73) erwähnt. Angesprochen wird eine neutrale Position, aber auch die Vermittler*innenrolle, die durch professionelle Dolmetschenden möglich ist, so die Wahrnehmung der LP (F3: SQ 112-117; F5: SQ 123-131). Auf die Vermittlung bzw. den Zusammenhang von Translation und Mediation verweist auch Pöchlhammer (2008), da es neben einem Transfer zwischen Sprachen und Kulturen auch zur Lösung von interkulturellen Konflikten und zum Umgang mit Unterschieden kommt (vgl. ebd. 14).

Das VD durch SAVD ist stark von technischen Aspekten, aber auch dem Setting vor Ort abhängig. In 2.3 wurde veranschaulicht, dass für eine videovermittelte Kommunikation gewisse Bedingungen gegeben sein müssen. Die dort genannte Audioqualität, die Verbindungsstabilität, die Verfügbarkeit technischer Assistenz sowie die Ausbildung und der Umgang mit Hard- und Software (vgl. The National Consortium of Interpreter Education Centers 2010: 23ff.) konnte auch in den erhobenen Daten als relevant eingestuft werden. LP nennen als Nachteile das Videosetting die Abhängigkeit von einer stabilen Internetverbindung, keine absolute Sicherheit des Gesprächs vor etwaigen technischen Problemen, technische Probleme mit dem Ton, Verbindungsprobleme und teilweise knappe digitale Ressourcen der Schulen (F1: SQ 89-90, 93-94, 251-254; F3: SQ 87-89; F6: SQ 116; F8: SQ 109-111). Auch die Bedienung der Plattform und der Geräte stellt eine Herausforderung dar. Befragte sind skeptisch gegenüber der Technik und die Bedienung bzw. Organisation wird von manchen auch als zusätzliche Arbeit bzw. Aufwand aufgefasst (F3: SQ 205-210).

Zudem wird durch die Ergebnisse ersichtlich, dass die technologischen Entwicklungen in diesem Bereich allein nicht ausreichen, wenn keine entsprechende Infrastruktur verfügbar ist. Technologische Fortschritte verbessern zwar zunehmend die Qualität und Funktionalität von Dolmetschdienstleistungen, zugleich bringt technikgestütztes Dolmetschen aber auch neue Herausforderungen und verlangt eine entsprechende Anpassung (vgl. Davitti & Braun 2020: 279). Vom technischen Setup her gibt es Schulen mit guter Internetverbindung (F1: SQ 97) und

welche, wo es kein Internet in der Klasse gibt, weshalb das Gespräch dann in der Direktion über den Schullaptop geführt wird (F2: SQ 98-100). Eine LP hat versucht, die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen, und hat auch die entsprechende Infrastruktur (mittelgroßes Notebook, Tisch-Mikros etc.) dafür. Zudem hat diese LP sichergestellt, dass im für das Gespräch gewählten Raum eine gute Internetverbindung gewährleistet ist (F5: SQ 178-182, 190-191). Diesbezüglich merkt die Direktorin von F6 an, dass in der Schule die digitalen Voraussetzungen besser sein sollten (F6: SQ 218-219). Auch bei F8 sind diese fehlenden Voraussetzungen der Grund, warum das Telefondolmetschen gewählt wurde. Wie von Davitti und Braun (2020) angemerkt und durch die erhobenen Daten bestätigt, muss die Infrastruktur dem technikgestützten Dolmetschen angepasst werden. Manche Schulen haben aber die entsprechenden Ressourcen nicht, was die Nutzung des VD einschränkt.

Durch die Methodenwahl einer qualitativen Erhebung konnte unter anderem den von Flick et al. (2017) dafür bestimmten Kriterien der Berücksichtigung der Perspektive der Beteiligten und einer Fallanalyse als Ausgangspunkt entsprochen werden (vgl. ebd. 24). Ersteres durch die Perspektive der befragten Lehrpersonen und der befragten Direktorin und letzteres durch die daraus generierten acht Fälle, die als Grundlage für die Analyse dienten.

Das gewählte Leitfadenterview sicherte eine gewisse Struktur, durch die zentrale Themenschwerpunkte berücksichtigt werden konnten, und lies trotzdem, wie Kruse (2015) es fordert, genug Offenheit und Freiraum für die Erzählung der Befragten (vgl. ebd. 213f.). Entsprechend der systematischen und kategoriengeleiteten Auswertung und Analyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) konnte ein umfassendes Kategoriensystem entwickelt werden, einerseits um die Vielfalt des Settings, der gewählten Dolmetschart und der Ausführungen der Befragten zu entsprechen und andererseits, um, dem Forschungsvorhaben gemäß, umfassende Ergebnisse zu gewinnen und sie angemessen abzubilden. Indem der durchgeführte Forschungsprozess gleichzeitig schrittweise festgehalten wurde (siehe 4.1-4.5), konnte dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nach Steinke (2017) und damit den notwendigen wissenschaftlichen Standards entsprochen werden.

5. Conclusio

In der vorliegenden Arbeit wurde das theoretische und translationswissenschaftliche Fundament anhand von zwei inhaltlichen Schwerpunkten gelegt. Einerseits durch den Fokus auf das schulische Setting für das Kommunaldolmetschen, das Profil der dort tätigen Dolmetschenden mit vielfältigen Definitionen und damit einhergehend auch die Erwartungen und Anforderungen, wie beispielsweise die Rolle, die je nach Situation einzunehmen ist. Aber auch auf die existierenden Rahmenbedingungen durch den institutionellen Rahmen der Schule, den in österreichischen Schulen vorhandenen Bedarf und die im schulischen Kontext entwickelten Angebote dafür wurde eingegangen.

Andererseits inhaltlich zentral für die vorliegende Arbeit wurde das videobasierte Dolmetschen näher beleuchtet. Dabei wurden speziell die Art des Videodolmetschens (Video Remote Interpreting) und die damit verbundenen technischen sowie translatorischen Anforderungen berücksichtigt. Diese theoretischen und forschungsbasierten Themenschwerpunkte dienten als Kontext für die gestellte Forschungsfrage, nämlich: *Inwieweit ermöglicht Videodolmetschen eine barrierefreie und inklusive Kommunikation aus der Wahrnehmung der beteiligten Lehrpersonen im Bildungskontext?*

Zur Beantwortung dieser Frage wurde methodisch ein qualitatives Verfahren in Form eines semi-strukturierten Leitfadeninterviews gewählt und sieben Lehrpersonen und eine Direktorin aus Volks- und Mittelschulen in Wien, der Steiermark und Oberösterreich wurden zu ihren Erfahrungen mit und den Wahrnehmungen zu dem Videodolmetschangebot befragt. Die aus den acht Interviews generierten Transkripte wurden anschließend mit einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet und interpretiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das Ausmaß einer inklusiven und barrierefreien Kommunikation durch das Videodolmetschangebot von SAVD multifaktoriell ist. Ausschlaggebend ist das Setting, seine Nutzer*innen und damit ihr Bedarf bzw. die benötigten Sprachen. Dieser Bedarf muss erkannt werden und dabei spielen die Lehrpersonen bzw. ihr Bewusstsein für die Situation eine entscheidende Rolle. Weiters entscheidend sind die Technik und die Infrastruktur sowie die Organisation und Bedienung des Videodolmetschens. Hierbei fallen wiederum die Lehrpersonen ins Gewicht, wobei alle Befragten zumindest die gewonnenen Erfahrungen durch die Pandemie als Unterstützung für die Nutzung und Bedienung des Videodolmetschens bewerten.

Die vorliegende Arbeit stellt einen entscheidenden Beitrag für das videobasierte Dolmetschen im schulischen Setting dar, da der Zugang zum Feld grundsätzlich eingeschränkt

ist und deshalb auch nicht genügend Daten vorhanden sind. Es konnte zudem ein wichtiger Einblick in das schulische Setting und die dort gedolmetschten Gespräche gegeben werden und ein Eindruck davon, was professionelle Dolmetscharbeit für Lehrpersonen und Eltern bewirken kann. Die vorliegende Arbeit ermöglicht eben nur einen ersten Einblick und es sollten zudem auch etwaige Limitationen angemerkt werden. Bei den geführten Interviews wäre bei manchen Aussagen der Befragten ein Nachfragen oder Konkretisieren angebracht gewesen. Dies wurde versäumt, da durch den anfänglich schwierigen Zugang zu Interviewpartner*innen und deren zeitlich knappe Verfügbarkeit die Befragten nicht länger als notwendig in Anspruch genommen werden wollten. Die erhobenen Fälle sind je nach Häufigkeit der Nutzung des Videodolmetschens unterschiedlich aussagekräftig, was auch in den Antworten der Befragten selbst deutlich wird. Jedoch erscheint rückblickend eine Feststellung der Nutzungshäufigkeit des Videodolmetschens vor den Interviews schwer umsetzbar und zudem bildet die generierte Stichprobe so das tatsächliche Feld ab und liefert eine realistischere Einschätzung. Trotz der überschaubaren Stichprobe und der vielen Faktoren, die das Setting und das Videodolmetschen je nach Fall beeinflussen, also dadurch nur bedingt allgemeine Aussagen erlauben, werden auf Basis der generierten Ergebnisse im Folgenden Empfehlungen für eine inklusive und barrierefreie Nutzung des Videodolmetschens im schulischen Setting formuliert.

Es scheint grundsätzlich zielführend, die Bewusstseins-schaffung für den Dolmetschberuf in diesem Setting und die Bedürfnisse der Nutzer*innen der Dienstleistungen auszubauen. Außerdem muss die Sichtbarkeit des Videodolmetschengebots erhöht werden, damit sich dann eine Akzeptanz etablieren kann. Dies kann entweder durch die Direktion, die Klassenvorstände oder technikaffine Lehrpersonen als Multiplikator*innen gewährleistet werden. Es muss kontinuierlich Sichtbarkeit garantiert werden und zusätzlich sollten durch technischen Support interessierte Lehrpersonen bei ihren ersten Erfahrungen unterstützt werden.

Ein Aufzeigen des Mehrwerts und der tatsächlichen Qualitätssteigerung im Vergleich zu nicht-professionell gedolmetschten Gesprächen scheint auch ausschlaggebend, um die notwendige Bewusstseinsbildung zusätzlich zu fördern. Unerlässlich ist zudem eine beim technikgestützten Dolmetschen vorherrschenden Standards entsprechende Infrastruktur. Dazu gehört ein ruhiger Raum mit einem Gerät, das Video und Ton in zufriedenstellender Qualität wiedergibt und eine sichere Internetverbindung. Diese Grundvoraussetzungen, die vor jedem Gespräch kontrolliert und gewährleistet sein sollten, erleichtern dann auch die Organisation und Bedienung des Videodolmetschens. Trotzdem empfiehlt sich eine gründliche Einschulung der Lehrpersonen mit der Dolmetschplattform und den zu bedienenden Geräten. Auch wenn es an

manchen Schulen technisch versierte Lehrpersonen als Unterstützung gibt, ermöglicht eine selbstständige Bedienung eine unabhängige Nutzung zu jedem benötigten Zeitpunkt.

Das Videodolmetschen kann vorab durch eine durchdachte Organisation zudem unterstützt werden, indem geklärt wird, ob die benötigte Sprache ad-hoc verfügbar ist oder ein entsprechender Termin vereinbart werden muss. Je mehr Informationen eingeholt werden und auch an SAVD weitergegeben werden, desto besser kann den Bedürfnissen der Gesprächsteilnehmenden entsprochen werden. Abschließend sollte auch nach Möglichkeiten von SAVD und den dort verfügbaren Dolmetschenden darauf geachtet werden, dass diese inhaltlich und terminologisch den Anforderungen des Settings nachkommen können. Die erhobenen Daten zeigen, dass Gespräche rund um einen sonderpädagogischen Förderbedarf häufig vorkommen und für alle Beteiligten heikel und folgeträftig sind. Die Einstufung des SPF-Bedarfes sollte nicht durch fehlende Vorbereitung negativ beeinflusst werden.

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, wie vielfältig das Setting und die Herausforderungen des videobasierten Dolmetschens im Bildungskontext sind. Zusätzliche Begleitforschung für Projekte dieser Art und auch größere Stichproben, die in diesem Rahmen nicht möglich waren, sollten in Zukunft angestrebt werden. Nur durch weitere empirische Forschungsarbeit kann diesem Setting die nötige Aufmerksamkeit zugewandt werden und dadurch aufgezeigt werden, dass einerseits Bedarf für gedolmetschte Gespräche besteht und viele Faktoren berücksichtigt werden müssen, um die Kommunikation zu gewährleisten. Zudem kann damit aufgezeigt werden, dass andererseits diese Kommunikation notwendig ist, um den Eltern und ihren Kindern die bestmöglichen Voraussetzungen zu gewährleisten bzw. zumindest die gleichen Bedingungen wie für Eltern mit deutscher Muttersprache zu schaffen. Es konnte außerdem dargelegt werden, dass Videodolmetschen eine sinnvolle Möglichkeit ist, den Bedürfnissen dieses Settings zu entsprechen. Dies wird durch die vielen Forschungsergebnisse aus diesem Themenbereich deutlich, aber auch durch die Erfahrungen aus der Praxis, hier in Form der Rückmeldungen der Befragten ersichtlich. Die Herausforderungen des Videodolmetschens, die wiederum in der Theorie und auch der Praxis aufgezeigt wurden, müssen weiterhin wissenschaftlich erfasst werden, damit davon ausgehend für wichtige Settings, wie das der Schule, zufriedenstellende Rahmendbedingungen geschaffen werden können.

Weitere Forschungsinteressen für zukünftige Untersuchungen könnte die Dolmetschqualität beim Videodolmetschen umfassen, aber auch die Erfahrungen und Wahrnehmung der anderen, am kommunikativen Prozesse Beteiligten, den Eltern und Dolmetschenden. Speziell die Sicht der Dolmetschenden könnte erkenntnisreiche Ergebnisse

liefern, da hierfür bereits viele theoretische Konzepte vorhanden sind und ein Vergleich bzw. die Ergänzung durch die Praxis aus diesem Setting gewinnbringend erscheint.

Ausgehend von den Ergebnissen und vor allem den Schilderungen der befragten Lehrpersonen und der befragten Direktorin, die einen offensichtlichen Mehrwert durch das Videodolmetschen bestätigen, kann nur gehofft werden, dass dieses wertvolle Dolmetschangebot dem schulischen Setting erhalten bleibt.

Bibliographie

- Abraham, Diana & Oda, Melanie (2000). The Cultural/Community Interpreter in the Domestic Violence Court – A Pilot Project. In: Roberts, Roda P.; Carr, Silvana; Abraham, Diana & Dufour, Aideen (eds.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 165–190.
- Ahamer, Vera (2014). *Unsichtbare Spracharbeit: Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- AIIC (2018). *Position on Distance Interpreting*. https://aiic.org/document/4837/AIIC_position_on_TFDI_05.03.18.pdf (Stand: 07.12.2022).
- AIIC (2019). *Leitlinien der AIIC für das Ferndolmetschen (Distance Interpreting) (Version 1.0)*. [https://aiic.org/document/4416/Leitlinien%20der%20AIIC%20fuer%20das%20Ferndolmetschen%20\(Distance%20Interpreting\)%20\(Version%201.0\)%20-%20DEU.pdf](https://aiic.org/document/4416/Leitlinien%20der%20AIIC%20fuer%20das%20Ferndolmetschen%20(Distance%20Interpreting)%20(Version%201.0)%20-%20DEU.pdf) (Stand: 07.12.2022).
- Alley, Erika (2012). Exploring Remote Interpreting. *International Journal of Interpreter Education* 4 (1), 111–119.
- Anderson, Laurie (2012). Code-switching and coordination in interpreter-mediated interaction. In: Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura (eds.) *Interpreting participation: Conceptual analysis and illustration of the interpreter's role in interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 115–148.
- AVIDICUS (o. J.). *What is Video-Mediated Interpreting (VMI)?*. http://wp.videoconference-interpreting.net/?page_id=8 (Stand: 07.12.2022).
- Bahadır, Şebnem (2007). *Verknüpfungen und Verschiebungen: Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin: Frank & Timme.
- Baixauli-Olmos, Luis (2017). Ethical codes as tools for change in public service interpreting: symbolic, social and cultural dimensions. *The Journal of Specialised Translation* 28, 250–272.
- Baraldi, Claudio (2014). An interactional perspective on interpreting as mediation. *Languages Cultures Mediation* 1 (1–2), 17–36.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura (2012). Understanding coordination in interpreter-mediated interaction. In: Baraldi, Claudio & Laura Gavioli (eds.) *Coordinating Participation in*

- Dialogue Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–22.
- Becker, Carsten; Grebe, Tim & Leopold, Enrico (2010). *Sprach- und Integrationsmittler/-in als neuer Beruf: Eine qualitative Studie zu Beschäftigungspotentialen, Angebotsstrukturen und Kundenpräferenzen*. Wuppertal: Diakonie Wuppertal.
- Berk-Seligson, Susan (1990). *The bilingual courtroom: court interpreters in the judicial process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Braun, Sabine (2007). Interpreting in small-group bilingual videoconferences: Challenges and adaptation processes. *Interpreting* 9 (1), 21–46.
- Braun, Sabine (2013). Keep your distance? Remote interpreting in legal proceedings: A critical assessment of a growing practice. *Interpreting* 15 (2), 200–228.
- Braun, Sabine (2015). Remote Interpreting. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.) *Routledge Handbook of Interpreting*. London: Routledge, 352–367.
- Braun, Sabine (2017). What a micro-analytical investigation of additions and expansion in remote interpreting can tell us about interpreters' participation in a shared virtual space. *Journal of Pragmatics* 107, 165–177.
- Braun, Sabine & Balogh, Katalin (2016). Bilingual videoconferencing in legal proceedings: Findings from the AVIDICUS projects. In: *Proceedings of the conference 'Elektroniczny protokół – szansą na transparentny i szybki proces' (Electronic Protocol – a chance for transparent and fast trial) May 2015*. Warsaw: Polish Ministry of Justice, 21–34.
- Brossard, Matt; Cardoso, Manuel; Kamei, Akito; Mishra, Sakshi; Mizunoya, Suguru & Reuge, Nicolas (2020). Parental Engagement in Children's Learning: Insights for remote learning response during COVID-19. *Innocenti Research Briefs* 2020-09, 1–6.
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), BGBl 472/1986 idF 101/2018.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021a). *Wir verstehen uns! Fragen und Antworten zur Nutzung von Video- und Telefondolmetschen in elementaren Bildungseinrichtungen, Volks- und Mittelschulen (FAQ)*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:188fa262-99ca-4557-b56a-891497d15d6e/vd_faq_210312.pdf (Stand: 07.12.2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021b). *Tätigkeitsbericht der Ombudsstelle für Schulen Schuljahr 2020/2021*.

- https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:53698001-aaa0-4dc2-bce3-dbc4a65c8b3b/oss_taehtigkeitsbericht_20_21.pdf (Stand: 07.12.2022).
- California Department of Education (2006). *Quality Indicators for Translation and Interpretation in Kindergarten Through Grade Twelve Educational Settings. Guidelines and Resources for Educators*. <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/qualityindicators.pdf> (Stand: 07.12.2022).
- Carl, Michael & Braun, Sabine (2017). Translation, interpreting and new technologies. In: Malmkjær, Kirsten (ed.) *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. London: Routledge, 374–390.
- Conrad, Patricia & Stegenga, Susan (2005). Case studies in education. Practical application of ethics and role. In: Janzen, Terry (ed.) *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 293–322.
- Davidson, Brad (2000). The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse. *Journal of Sociolinguistics* 4 (3), 379–405.
- Davitti, Elena (2012). *Dialogue interpreting as intercultural mediation. Integrating talk and gaze in the analysis of mediated parent-teacher meetings*. PhD thesis, University of Manchester.
- Davitti, Elena (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation. Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings. *Interpreting* 15 (2), 168–199.
- Davitti, Elena (2015). Interpreter-mediated parent-teacher talk. In: Grujicic-Alatrisme, Lubie (ed.) *Linking Discourse Studies to Professional Practice*. Bristol: Multilingual Matters, 176–200.
- Davitti, Elena & Braun, Sabine (2020). Analysing interactional phenomena in video remote interpreting in collaborative settings: implications for interpreter education. *The Interpreter and Translator Trainer* 14 (3), 279–302.
- Devaux, Jerome (2018). Technologies and role-space: How videoconference interpreting affects the court interpreter's perception of her role. In: Fantinuoli, Claudio (ed.) *Interpreting and technology* (Translation and Multilingual Natural Language Processing 11). Berlin: Language Science Press, 91–117.
- Drugan, Joanna (2017). Ethics and social responsibility in practice: interpreters and translators engaging with and beyond the professions. *The Translator* 23 (2), 126–142.
- Europäische Kommission, EACEA & Eurydice (2019). *Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa: nationale politische Strategien und*

- Maßnahmen. Eurydice-Bericht. http://publications.europa.eu/resource/ellar/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1 (Stand: 07.12.2022).
- Eurydice Network (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2009-07/docl_9122_839191103.pdf (Stand: 07.12.2022).
- Exekutivagentur EACEA (2022). *Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur*. https://ec.europa.eu/info/departments/european-education-and-culture-executive-agency_de (Stand: 07.12.2022).
- Falbo, Caterina (2013). *La comunicazione interlinguistica in ambito giuridico. Temi, problemi e prospettive di ricerca*. Trieste: Edizione Università di Trieste.
- Fantinuoli, Claudio (2018). Interpreting and technology: The upcoming technological turn. In: Fantinuoli, Claudio (ed.) *Interpreting and technology* (Translation and Multilingual Natural Language Processing 11). Berlin: Language Science Press, 1–12.
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2017). Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 252–264.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.) (¹²2017). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Friebel, Martin; Loenhoff, Jens; Schmitz, H. Walter & Schulte, Olaf A. (2003). “Siehst Du mich?” – “Hörst Du mich?”: Videokonferenzen als Gegenstand kommunikationswissenschaftlicher Forschung. *kommunikation@gesellschaft* 4, 1–22.
- Garber, Nathan (2000). Community Interpretation: A Personal View. In: Roberts, Roda P.; Carr, Silvana; Abraham, Diana & Dufour, Aideen (eds.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 9–20.
- Gentile, Adolfo; Ozolins, Uldis & Vasilakakos, Mary (1996). *Liaison Interpreting: A Handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Gil-Bardají, Anna (2020). Ethics, accuracy, and interpreting in social settings: Assessing a non-professional interpreter profile. *Translation and Interpreting Studies* 15 (1), 132–152.
- Goethe-Institut (2022). *Goethe-Zertifikat B2*. <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gb2.html> (Stand: 07.12.2022).

- Gracia-García, Roberto A. (2002). Telephone interpreting: A review of pros and cons. In: Brennan, S. (ed.) *Proceedings of the 43rd Annual Conference*. Alexandria, VA: American Translators Association, 195–216.
- Grigorieva, Ioulia (2015). Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elternsprechtagsgesprächen. In: Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (Hg.) *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep verlag ag, 99–124.
- Hale, Sandra & Napier, Jemina (2013). *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. London/New York: Bloomsbury.
- Hale, Sandra B. (2015). Community Interpreting. In: Pöchhacker, Franz (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York: Routledge, 65–69.
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2015). Schulische Elterngespräche – Einführende Anmerkungen. In: Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (Hg.) *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep verlag ag, 9–17.
- Havelka, Ivana (2018). *Videodolmetschen im Gesundheitswesen. Dolmetschwissenschaftliche Untersuchung eines österreichischen Pilotprojektes*. Berlin: Frank & Timme.
- Havelka, Ivana (2021). Zur technikgestützten Translationskultur im DACH-Raum. Video- und audiobasiertes Dialogdolmetschen im Gesundheits- und Gerichtswesen. In: Pöllabauer, Sonja & Kadrić, Mira (Hg.) *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 63–76.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Institution für Gesundheitsförderung und Prävention (2016). *Evaluationsbericht: Mobile Interkulturelle Teams für österreichische Schulen*. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/MIT-Evaluationsbericht.pdf (Stand: 07.12.2022).
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2022). *MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status*. <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d> (Stand: 07.12.2022).
- Klammer, Martina & Pöchhacker, Franz (2021). Video Remote Interpreting in Clinical Communication: A Multimodal Analysis. *Patient Education and Counseling* 104 (12), 2867–2876.
- Kletečka-Pulker, Maria & Parrag, Sabine (2015). *Pilotprojekt „Qualitätssicherung in der Versorgung nicht-deutschsprachiger PatientInnen. Videodolmetschen im Gesundheitswesen“*. Endbericht.

https://www.plattformpatientensicherheit.at/download/themen/Endbericht_QVC.pdf
(Stand: 07.12.2022).

- Koller, Myriam & Pöchhacker, Franz (2018). The work and skills: A profile of first-generation video remote interpreters. In: Napier, Jemina; Skinner, Robert & Braun, Sabine (eds.) *Here or There: Research on Interpreting Via Video Link*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 89–110.
- Korak, Christina A. (2010). *Remote Interpreting via Skype: Anwendungsmöglichkeiten von VoIP-Software im Bereich Community Interpreting – Communicate everywhere?* Berlin: Frank & Timme.
- Kotthoff, Helga (2012). Lehrer(innen) und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen - Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 290–321.
- Kruse, Jan (²2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (⁵2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried (⁵2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Licoppe, Cristian; Verdier, Maud & Veyrier, Claire-Antoine (2018). Voice, Power and Turn-taking in Multilingual, Consecutively Interpreted Courtroom Proceedings with Video Links. In: Napier, Jemina; Skinner, Robert & Braun, Sabine (eds.) *Here or There: Research on Interpreting Via Video Link*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 299–322.
- López, Emilia C. (2000). Conducting Instructional Consultation Through Interpreters. *School Psychology Review* 29 (3), 378–388.
- Marics, Alexandra & Nuč, Aleksandra (2021). Der österreichische Kommunaldolmetschmarkt. In: Pöllabauer, Sonja & Kadrić, Mira (Hg.) *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 249–272.
- Mayring, Philipp (¹²2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Merkens, Hans (2017). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 286–299.
- Metzger, Melanie (1999). *Sign language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Mey, Günter & Mruck, Katja (2014). Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Zur Einführung in den Themenband: Hintergrund, Konzept, Erfahrungen und Reflexionen zum „Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung“. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.) *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer Verlag, 9–34.
- More, Cori M.; Hart, Juliet E. & Cheatham, Gregory A. (2013). Language Interpretation for Diverse Families: Considerations for Special Education Teachers. *Intervention in School and Clinic* 49 (2), 113–120.
- Moser-Mercer, Barbara (2005). Remote interpreting: The crucial role of presence. *VALS-ASLA (Swiss association of applied linguistics)* 81, 73–97.
- Mouzourakis, Panayotis (2006). Remote Interpreting: A technical perspective on recent experiments. *Interpreting* 8 (1), 45–66.
- Napier, Jemina (2015). Comparing signed and spoken language interpreting. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.) *The Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York: Routledge, 129–143.
- Nothdurft, Werner; Reitemeier, Ulrich & Schröder Peter (1994). *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- okay.zusammen leben (2020). *Die Projektstelle*. <https://www.okay-line.at/projektstelle/okay.zusammen-leben/die-projektstelle.html> (Stand: 07.12.2022).
- Olympic Training and Consulting (2015). *Intercultural Mediator Profile and Related Learning Outcomes*. http://www.mediation-time.eu/images/TIME_O3_intercultural_mediator_profile.pdf (Stand: 07.12.2022).
- Ortega Herráez, J.M.; Abril Martí, Maria Isabel & Martin, Anne (2009). Community Interpreting in Spain. A comparative study of interpreter's self perception of role in different settings. In: Hale, Sandra B.; Ozolins, Uldis & Stern, Ludmila (eds.) *Critical Link 5: Quality in interpreting - a shared responsibility*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 149–167.
- Ozolins, Uldis (2000). Communication Needs and Interpreting in Multilingual Settings: The International Spectrum of Responses. In: Roberts, Roda P. (ed.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam: John Benjamins, 21–33.
- Ozolins, Uldis (2010). Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation. *The Journal of Specialised Translation* 14, 194–215.

- Phelan, Mary (2020). Codes of Ethics. In: Phelan, Mary; Rudvin, Mette; Skaaden, Hanne & Kermit, Patrick Stefan (eds.) *Ethics in Public Service Interpreting*. London/New York: Routledge, 85–146.
- Pillet-Shore, Danielle M. (2001). *“Doing Pretty Well”: How Teachers Manage the Interactional Environment of Unfavorable Student Evaluation in Parent-Teacher Conferences*. MA dissertation, University of California.
- Pöchhacker, Franz (2008). Interpreting as Mediation. In: Valero-Garcés, Carmen & Martin, Anne (eds.) *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and dilemmas*. Amsterdam: John Benjamins, 9–26.
- Pöchhacker, Franz (2012). Interpreting participation: Conceptual analysis and illustration of the interpreter’s role in interaction. In: Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura (eds.) *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 45–70.
- Pöchhacker, Franz (2014). Remote Possibilities: Trialing Simultaneous Video Interpreting for Austrian Hospitals. In: Nicodemus, Brenda & Metzger, Melanie (eds.) *Investigations in Healthcare Interpreting*. Washington, DC.: Gallaudet University Press, 302–326.
- Pokorn, Nike K. & Južnič, Tamara Mikolič (2020). Community interpreters versus intercultural mediators: Is it really all about ethics? *Translation and Interpreting Studies* 15 (1), 80–107.
- Pöllabauer, Sonja (2009). Im Wilden Westen des Dolmetschens. Ausbildung als Schritt zur Professionalisierung des Community Interpreting. In: Rásky, Eva (Hg.) *Gesundheit hat Bleiberecht. Migration und Gesundheit. Festschrift zum Anlass des 10-jährigen Bestehens des Ambulatorium Caritas Marienambulanz in Graz*. Wien: facultas.wuv, 97–116.
- Povey, Jenny; Campbell, Alice Kate; Willis, Linda-Dianne; Haynes, Michele, Western, Mark; Bennett, Sarah; Antrobus, Emma & Pedde, Charley (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research* 79, 128–141.
- Ribas, Marta Arumí (2017). The fuzzy boundary between the roles of interpreter and mediator in the public services in Catalonia: Analysis of interviews and interpreter-mediated interactions in the health and educational context. *Across Languages and Cultures* 18 (2), 195–218.
- Rotterdam, Peter van & Hoogen, Ronald van den (2012). True-to-life requirements for using videoconferencing in legal proceedings. In: Braun, Sabine & Taylor, Judith L. (eds.) *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*. Cambridge et al.: Intersentia, 215–226.

- Roziner, Ilan & Shlesinger, Miriam (2010). Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting* 12 (2), 214–247.
- Rubio, Ana Isabel Foulquié & Martí, Isabel Abril (2013). The role of the interpreter in educational settings: Interpreter, cultural mediator or both?. In: Schäffner, Christina; Kredens, Krzysztof & Fowler, Yvonne (eds.) *Interpreting in a Changing Landscape: Selected Papers From Critical Link 6*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 203–221.
- Saldanha, Gabriela & O'Brien, Sharon (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. London/New York: Routledge.
- SAVD Videodolmetschen GmbH (2021). *Über uns*. <https://www.savd.at/uber-uns/> (Stand: 07.12.2022).
- Shisheng, Lü & Shuang, Li (2012). The role shift of the interpreter to a cultural mediator: From the perspective of cultural orientations and contexting. *Babel* 58 (2), 145–163.
- Skinner, Robert; Napier, Jemina & Braun, Sabine (2018). Interpreting via video link: Mapping of the field. In: Napier, Jemina; Skinner, Robert & Braun, Sabine (eds.) *Here or There: Research on Interpreting Via Video Link*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 11–35.
- Smith, Melissa B. (2015). Interpreting in education. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.) *The Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York: Routledge, 265–279.
- Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien (2022a). *ELMIG Elternarbeit im Migrationskontext*. <https://www.sfz-wien.at/elmig/info> (Stand: 07.12.2022).
- Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien (2022b). *ELMIG-Aufgabenbereiche*. <https://www.sfz-wien.at/elmig/elmig-aufgabenbereich> (Stand: 07.12.2022).
- Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21 – Tabellenband*. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf (Stand: 07.12.2022).
- Steinke, Ines (2017). Güterkriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 319–331.
- The National Consortium of Interpreter Education Centers (2010). *Steps towards identifying effective practices in video remote interpreting*. http://www.interpretereducation.org/wp-content/uploads/2011/06/VRIStepsReportApril2010_FINAL1.pdf (Stand: 07.12.2022).
- Theodosious, Aspasia & Aspioti, Maria (2015). *Research Report on Intercultural Mediation for Immigrants in Europe*. http://mediation-time.eu/images/TIME_O1_Research_Report_v.2016.pdf (Stand: 07.12.2022).

- Thompson, Blair (2008). Characteristics of Parent-Teacher E-Mail Communication. *Communication Education* 57 (2), 201–223.
- Tipton, Rebecca & Furmanek, Olgierda (2016). *Dialogue Interpreting. A guide to interpreting in public services and the community*. London/New York: Routledge.
- U.S. Department of Justice & U.S. Department of Education (o. J.). *Information for Limited English Proficient (LEP) Parents and Guardians and for Schools and School Districts that Communicate with Them*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/dcl-factsheet-lep-parents-201501.pdf> (Stand: 07.12.2022).
- Vargas-Urpi, Mireia (2015). Dialogue interpreting in multi-party encounters: Two examples from educational settings. *The Interpreters' Newsletter* 20, 107–121.
- Verrept, Hans (2019). *Health Evidence Network Synthesis Report 64. What are the roles of intercultural mediators in health care and what is the evidence on their contributions and effectiveness in improving accessibility and quality of care for refugees and migrants in the WHO European Region?*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327321/9789289054355-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Stand: 07.12.2022).
- Wadensjö, Cecilia (1992). *Interpreting as interaction: on dialogue-interpreting in immigration hearings and medical encounters*. Linköping: Linköping University Press.
- Wadensjö, Cecilia (2009). Community Interpreting. In: Baker, Mona & Saldanha, Gabriela (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/New York: Routledge, 43–48.
- Walker, Barbara M. (1998). Meetings without communication: A study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal* 24 (2), 163–178.
- Wang, Caiwen (2017). Interpreters = Cultural Mediators? *TranslatoLogica: A Journal of Translation, Language, and Literature* 1, 93–114.

Anhang

Leitfaden für das Interview

Interviewte Person:	Interview geführt am:	Dauer:
To-Do vorher: Hinweis über Aufnahme. Hinweis, dass alles anonymisiert wird.		
Allgemein		
<i>Hauptfrage</i>	<i>Aufrechterhaltungsfragen</i>	<i>Notizen</i>
1. Das wievielte Dienstjahr unterrichten Sie?		
2. Wie lange arbeiten Sie bereits an dieser Schule?		
3. Welche Fächer unterrichten Sie?		
4. Wie sind Ihre Klassen zusammengesetzt?	○ Wie viele Schüler*innen mit DE als Umgangssprache bzw. einer anderen Umgangssprache? ○ Um welche anderen Sprachen handelt es sich?	
5. Wie oft finden Elterngespräche statt?	○ Gibt es Unterschiede in der Häufigkeit (aufgrund von sprachlichen oder kulturellen Barrieren) zu Eltern mit Deutsch als Umgangssprache?	
Dolmetschen in der Schule		
6. Wie viel Erfahrung haben Sie mit gedolmetschten Gesprächen?		
7. Wie bzw. von wem wurden die Gespräche vor diesem Projekt gedolmetscht?	○ Begleitperson, Schulangestellte, Schüler*innen? ○ Wie oft und für welche Sprachen wurde gedolmetscht? ○ Was hat gut funktioniert und was weniger gut? / ODER Wie waren Ihre Erfahrungen damit?	
8. Wodurch kommt es in der Kommunikation mit den Eltern zu Verständigungsproblemen?	○ Sprache? Kultur? Interesse? Unterschiedliche Ansichten? ○ Welche sprachlichen und kulturellen Barrieren haben Sie bei den Elterngesprächen beobachtet?	

Videodolmetschen / „Wir verstehen uns!“		
9. Wie oft haben Sie das Videodolmetschangebot in Anspruch genommen?	○ Für welche Sprachen bzw. welche Sprachen werden am häufigsten gebraucht?	
10. Welche sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile des Videodolmetschens?	○ Gab es schon technische Probleme? ○ Sichtbarkeit und Tonqualität? ○ Bedienungsprobleme seitens der Lehrenden oder Eltern? ○ Waren alle Gesprächspartner vor Ort und nur der/die Dolmetscher*in per Video zugeschaltet? ○ Welche Geräte wurden genutzt?	
11. Nutzten Sie das Videodolmetschangebot öfters spontan (ad hoc innerhalb von 5 Minuten) oder geplant?	○ Wie war der administrative Ablauf bis zum tatsächlichen Gespräch mit Videodolmetschung? ○ Wie lange hat es gedauert, bis die Dolmetscher*innen per Videoschaltung bereit waren? ○ Bevorzugen Sie das persönliche Gespräch?	
12. Welche Themen wurden bei den Gesprächen besprochen?	○ Entwicklungs- bzw. Leistungsfortschritt, Konflikte, Beratung, Trauma?	
13. Gab es neben Elterngesprächen noch andere Anlässe für die Nutzung des Videodolmetschens?	○ Wenn ja, welche?	
14. Spezielle Rahmenbedingungen durch die COVID-Pandemie: Ist die zusätzliche digitale Kommunikation ein möglicher Vor- oder Nachteil für das Projekt gewesen?	○ Ist dieses digitale Angebot eine zusätzliche Belastung für Lehrende bzw. Eltern? ○ Oder ist es eine neue Möglichkeit der Kommunikation?	
15. Inwieweit ist das Angebot sichtbar bzw. wird es akzeptiert?	○ Vonseiten der Lehrenden und der Eltern? ○ Wie haben Sie davon erfahren? ○ Welche Informationen haben Sie bekommen? ○ Gab es eine Einschulung?	
16. Haben Sie Rückmeldungen von den Eltern zum		

Videodolmetschen bekommen?		
17. Konnte das Dolmetschangebot Ihre Arbeit und die Kommunikation mit den Eltern merkbar unterstützen bzw. verbessern?	○ Wenn ja, bitte nennen Sie konkrete Beispiele, anhand derer Sie das festmachen können.	
18. Gibt es trotzdem noch Zielgruppen/Eltern, die von der Kommunikation mit den Lehrenden ausgeschlossen sind, also durch das Dolmetschangebot nicht erreicht werden?	○ Wenn ja, welche und warum?	
19. Auswirkungen durch den Ukraine-Krieg?	○ Wurde das Angebot mehr genutzt? ○ Evtl. auch mit Schüler*innen?	
Abschließende Gedanken		
20. Die Finanzierung endet mit Juni 2023, wissen Sie, was die Pläne danach sind?	○ Wenn nein, auf welche Angebote werden bzw. können Sie dann zurückgreifen?	
21. Worin sehen Sie die größten Herausforderungen für den Einsatz des Videodolmetschens in der Kommunikation im Bildungswesen?		
22. Haben Sie Anregungen, Wünsche oder Verbesserungsvorschläge, die Sie gerne mitteilen möchten?		

Kategoriensystem

Kategorie	Beschreibung	Anzahl codierter Segmente
1. Lehrperson	Fächer, Dienstjahr, Geschlecht.	20
2. Klassenzusammensetzung	Prozentanteil bzw. Verteilung von Deutsch als Umgangssprache und anderen Sprachen.	20
3. Elterngespräche	Häufigkeit und Formen der Elterngespräche.	26
4. Erfahrung mit gedolmetschten Gesprächen	Wie oft, wer dolmetscht, welche Sprache, welche Situation, gibt es Probleme?	29

4.1 Sprachenangebot	Welche Sprachen werden vor Ort angeboten?	6
4.2 Dolmetscher*in	Wer dolmetscht bzw. wie wird die Kommunikation ermöglicht?	24
5. Verständigungsprobleme	Was erschwert die Kommunikation zwischen Eltern und LP?	7
5.1 Unterschiedliche Ansichten	Erwartungen, Vorstellungen in Bezug auf Schule und Kinder.	5
5.2 Interesse	Interesse für Schule.	1
5.3 Kulturelle Barriere	Verhalten, Wahrnehmung, Werte.	7
5.4 Sprachliche Barriere	Fehlende Deutschkompetenzen.	11
6. Häufigkeit VD	Wie oft wurde das VD verwendet?	11
7. Sprachenbedarf VD	Welche Sprachen werden gebraucht bzw. genutzt?	14
8. Organisation VD	Ad-hoc, geplanter Termin, Vorbereitung bis zum Gespräch, Geräte.	31
8.1 Organisatorische Hürde	Was erschwert den Einsatz bzw. die Benutzung des VD?	7
9. Vorteil VD	Sprachangebot, Verfügbarkeit, Qualität.	14
10. Nachteil VD	Technik, Ton, Internet, Bedienung, Geräte.	14
11. Setting VD	Teilnehmende, vor Ort, Geräte, Internet, videobasiertes Dolmetschen, schulischer Kontext.	19
11.1 Zusätzliche Zielgruppe	Welche Zielgruppen werden nicht erreicht, wer nutzt VD nicht, wer wird ausgeschlossen?	16
11.2 Zusätzliche Gesprächssituation	Anderer Kontext, anderer Anlass, wo Bedarf ist.	8
11.3 Bevorzugtes Kommunikationssetting	Wird das persönliche Gespräch bevorzugt? Reicht die Kommunikation per VD?	8
12. Bedienung VD	Einfach, schwierig, was musste getan werden?	19
13. Gesprächsthemen VD	Leistung, Disziplin, Probleme, SPF, Schulwechsel etc.	17
14. Rahmenbedingung Pandemie	Einfacher für Online-Kommunikation, Bedienung, Umgang, Akzeptanz.	10
15. Sichtbarkeit	Wie wurde die Info über VD verbreitet, wissen LP Bescheid?	32
16. Akzeptanz	Wie wird das Angebot den LP angenommen?	12
17. Rückmeldung der Eltern	Wie erleben die Eltern das VD?	11
18. Verbesserung der Kommunikation	Hat bzw. inwieweit hat das VD die Kommunikation und dadurch auch die Arbeit der LP verbessert?	17
19. Verbesserungsvorschläge	Was wünschen sich LP, wo gibt es Verbesserungspotential?	13

20. Ukraine-Krieg	Einfluss bzw. Auswirkungen durch den Krieg, Nachfrage für Ukrainisch.	10
21. Pläne nach Projektende	Welche Informationen haben LP zum Projektende, wie wollen sie fortfahren, welche Gedanken machen sie sich?	10
22. Herausforderung VD im Bildungswesen	Herausforderungen des Settings in Kombination mit Dolmetschart.	8
23. Bewusstsein	Bewusstsein für Setting, für Dolmetschbedarf, Sensibilität der Situation.	18
23.1 Dolmetschbedarf	Inwieweit wird der Bedarf erkannt?	20
23.2 Dolmetschanforderungen	Wie werden D-Anforderungen wahrgenommen?	15
23.3 Eltern	Wie werden die Eltern, ihre Bedürfnisse, ihre Situation erlebt?	18
24. Ausdruck LP	Wie äußern sich LP zur Situation? Wie benennen sie Herausforderungen? Welche Sprache verwenden sie?	17

Transkripte

Fall 1 27.05.2022

- 1 F: So ein paar Fragen so allgemein. Das wieviele Dienstjahr unterrichten Sie
2 bereits?
3 A: Das vierte Dienstjahr unterrichte ich, aber das fünfte. Also ich war ein Jahr
4 in Karenz.
5 F: Alles klar.
6 A: Ich weiß nicht, wie Sie das jetzt werten wollen.
7 F: Ja, das ist nur allgemein.
8 A: Ja, laut Vertrag ist es das fünfte Dienstjahr.
9 F: Und immer an derselben Schule? Oder wie lange sind Sie schon an dieser
10 Schule?
11 A: Ja.
12 F: Okay, alles klar. Genau. Und welche Fächer unterrichten Sie?
13 A: Ah dieses Jahr oder grundsätzlich?
14 F: Grundsätzlich, ja.
15 A: Mathe, Physik, Biologie, Chemie und Informatik.
16 F: Okay, cool. Und wie sind Ihre Klassen zusammengesetzt? Mich interessiert
17 spezifisch aufgrund der Erst- oder Umgangssprache Deutsch und andere Sprachen.
18 A: Also sehr durchmischt, aber ganz wenig deutsche Muttersprachler. In meiner
19 eigenen Klasse habe ich ein Kind mit deutscher Muttersprache und in den anderen
20 Klassen, die ich unterrichte. Ich kann überlegen. Ja, jeweils ein Kind. Genau.
21 In jeder Klasse sitzt ein Kind mit deutscher Muttersprache und ansonsten kommt
22 vor Türkisch, Farsi, Arabisch, viel Ukrainisch jetzt auch und sonst ja auch vorm
23 Krieg hatten wir auch schon Kinder aus der Ukraine. Russisch habe ich noch,
24 Somalisch, Spanisch. Ja, ich glaube, das war's.
25 F: Super spannend. Und wie oft finden so generell Elterngespräche statt? Und
26 gibt es da einen Unterschied zu den Eltern mit Deutsch als Umgangssprache und
27 nicht Deutsch?
28 A: Also in der Häufigkeit würde ich sagen nein, aber in der Art und Weise, wie
29 die stattfinden. Also Eltern, die gut Deutsch sprechen, die rufe ich einfach
30 eher an und Eltern, die wenig Deutsch sprechen, die lade ich in die Schule ein,
31 sodass man halt auch einfach den ganzen Körper sieht, die Mimik und so dazu, ja,
32 vor allem, wenn dann trotzdem das Gespräch auf Deutsch stattfindet. Das ist dann
33 einfach einfacher und wie häufig generell. Ja, das kommt ganz darauf an, um
34 welches Kind es geht, ob das irgendwie häufiger notwendig ist, wenn es nicht

35 anders notwendig ist zwei Mal im Jahr, aber meistens doch wesentlich öfter.
36 Also manche Eltern, die sehe ich mindestens einmal im Monat.
37 F: Jetzt zum Dolmetschen in der Schule auch aufgrund der Klassenzusammensetzung.
38 Wie viel Erfahrung haben Sie allgemein mit gedolmetschten Gesprächen?
39 A: Ähm also ich würde es mal so formulieren: in jeder Klasse, die ich bis jetzt
40 unterrichtet habe, gab es Kinder, wo für die Elterngespräche Dolmetschen
41 notwendig war. Wir haben aber auch Möglichkeiten im Haus. Also wir haben, ah
42 Serbisch habe ich gar nicht erwähnt vorhin. Also wir haben die Möglichkeit,
43 dass Serbisch übersetzt wird, Türkisch und Farsi momentan. Und das habe ich ja
44 mehrfach auch schon benutzt. Diese Möglichkeit, dass dann vor Ort jemand
45 übersetzt hat oder dass ich einfach die Personen anrufen lasse, dass ich den
46 Inhalt quasi weitergebe und dann das Gespräch übernommen wird. Also wenn es
47 nicht so dringlich ist. Dass dann einfach nur der Inhalt weitergegeben wird.
48 F: Okay, alles klar. Und wenn jetzt da gedolmetscht wurde, wer war das? Sind das
49 Schulangestellte, Lehrende, Lehrerinnen, Schülerinnen selbst, die irgendwie die
50 Sprache sprechen?
51 A: Bei Schülerinnen versuche ich es zu vermeiden. Ich habe aber manchmal schon,
52 wenn es nicht so prekär war die Situation, die Schüler selbst übersetzen lassen
53 für ihre Eltern, aber sonst eben Fachpersonal.
54 Die Serbisch ist, ist eine Kollegin, die unterrichtet eigentlich und Türkisch
55 und Farsi, das ist vom Mobilen Interkulturellen Team, nennt sich das.
56 F: Ja, habe ich gehört.
57 A: Die das dann auch oft machen.
58 F: Okay, alles klar. Und wie waren die Erfahrungen? Hat es dann meistens
59 gepasst oder funktioniert?
60 A: Ja. Also mit den Personen vor Ort war das eigentlich immer super. Auch
61 einfach, weil die Eltern sehr dankbar dafür sind, dass da jemand ist, der sie
62 auch in ihrer Sprache versteht. Und das ist eigentlich eine super Grundlage für
63 die Gespräche, finde ich. Die Eltern sind dann auch sehr viel offener direkt.
64 Eigentlich wunderbar, viel besser als ohne eine Übersetzung und ja, wirklich gut.
65 F: Und Ihrer Meinung nach, wodurch kommt es meistens mit den Eltern, die jetzt
66 nicht Deutsch als Umgangssprache haben, zu Verständigungsprobleme? Ist es die
67 Sprache, Kultur, Interessen, unterschiedliche Ansichten oder?
68 A: Ja, beides. Also die Sprache an sich schon auch, klar. Also wenn nicht
69 übersetzt wird, ist die Sprache auf jedenfall ein Hindernis. Und ich glaub, ja
70 einfach andere Ansichten oder auch Auffassungen davon, was Schule leisten sollte
71 oder kann und was das Elternhaus leisten sollte oder kann. Ja, also kulturelle
72 Unterschiede auch, ja.
73 F: Und dann jetzt zum Projekt selbst oder eben zu dem Videodolmetschen. Wie oft
74 haben Sie das jetzt in Anspruch genommen?
75 A: Zwei Mal, aber eben beide Male nicht, ich habe mir, da muss man sich ja
76 eigentlich registrieren und dann an so einer Schulung teilnehmen. Das habe ich
77 nicht gemacht. Ich habe den Account von einer Kollegin genutzt, die mir halt
78 vorher gezeigt hat, wie komme ich da rein.
79 F: Und für welche Sprachen war das?
80 A: Einmal Ukrainisch und einmal Rumänisch.
81 F: Und so allgemein gesehen und auch jetzt aus der Erfahrung, was sind Ihrer
82 Meinung nach die Vor- und Nachteile des Videodolmetschens?
83 A: Also Vorteile. Ganz klar, dass so viele Sprachen verfügbar sind. Eben, es
84 waren die Sprachen, die wir vor Ort nicht haben. Und darum habe ich das auch
85 darüber gemacht, auch diese ad-hoc Sprache, so nennt sich das, glaube ich, dass
86 die eben so schnell verfügbar sind. Also Rumänisch z.B., das zählt da dazu und
87 das war super, dass man dann auch nicht unbedingt vorher irgendwie Termine
88 ausmachen muss und dann wieder mit den Eltern Rücksprache halten muss und so.
89 Auch das würde ich sagen, ist ein großer Vorteil. Nachteil ja erst mal, dass es
90 ein Videosetting ist, natürlich wesentlich besser als nichts. Darum bin ich auch
91 sehr dankbar gewesen für diese zwei Möglichkeit, die eine hat nicht so richtig
92 funktioniert. Aber ja, aber trotzdem das Videosetting ist natürlich noch mal was
93 anderes, als wenn die Person vor Ort ist und auch einfach, dass es so von der
94 Internet-Situation abhängt. Das eine Mal war das nämlich der Grund, warum es

95 dann nicht wirklich funktioniert hat und ja. Ich weiß nicht, ob es bei deren
 96 Seite so gesichert ist oder ob es da vielleicht auch zu Problemen kommt. Aber
 97 auch bei uns in der Schule, eigentlich haben wir ein super Internet, aber es
 98 funktioniert dann trotzdem aus irgendwelchen Gründen nicht.

99 F: Das wäre auch meine Frage gewesen. So technische Probleme oder auch
 100 Sichtbarkeit, Tonqualität. Also bei einem Gespräch war das dann das Problem,
 101 oder?

102 A: Ja, also das Gespräch, was auf Ukrainisch war, das hat grundsätzlich super
 103 funktioniert. Da war es glaube ich zweimal oder dreimal, wo es dann so ein
 104 bisschen gehakt hat. Aber da haben wir dann einfach nachgefragt und das noch mal
 105 wiederholt und dann war das auch in Ordnung. Und das andere Gespräch, das wo ich
 106 Rumänisch gebraucht habe, da hat der Einstieg schon schlecht geklappt und dann
 107 war die Internetverbindung die ganze Zeit so schlecht, dass es nicht richtig
 108 funktioniert hat und dann habe ich einmal die Dolmetscherin nicht verstanden,
 109 dann hat die Dolmetscherin uns nicht verstanden und am Ende habe wir es dann
 110 auch abgebrochen, weil es nicht richtig funktioniert hat.

111 F: Ja, das ist dann zusätzlich mühsam, verstehe ich. Und Bedienungsproblem, also
 112 für Sie war das dann nachdem das Ihre Kollegin erklärt hat und auch jetzt für
 113 die Eltern oder die da teilgenommen haben, war das schaffbar, oder?

114 A: Ja, das war es auf jeden Fall. Da muss man einfach diese Codes eingeben und
 115 sich einloggen. Aber das fand ich relativ selbsterklärend eigentlich. Da hat mir
 116 die Kollegin auch nicht viel gezeigt. Sie hat mir nur gesagt, dass ich diese ID
 117 und dann den Code irgendwie eingeben. Und das habe ich gemacht. Und dann habe
 118 ich mich da eigentlich selbst durchschleusen können. Also das hat gepasst.

119 F: Und da waren also Sie und die Eltern waren vor Ort und die Dolmetscherin war
 120 zugeschaltet per Video, oder?

121 A: Genau.

122 F: Okay. Und in dem Fall auch, Rumänisch das war dann eben relativ kurzfristig?

123 A: Ja.

124 F: Und für Ukrainisch haben Sie einen Termin vereinbart oder wie war das?

125 A: Ja, aber das hatte die Kollegin noch gemacht, die auch den Account hat. Die
 126 war nämlich auch bei dem Gespräch dabei. Da weiß ich gar nicht, wie das
 127 funktioniert.

128 F: Ja, also generell so von dem, was ich gehört habe, ist schon das persönliche
 129 Gespräch natürlich bevorzugt, wenn natürlich dann auch das Sprachliche gesichert
 130 ist oder so von Ihrer Seite?

131 A: Ja, auf jeden Fall.

132 F: Und jetzt Sie müssen keine Details geben, aber welche Themen wurden bei
 133 diesen Gesprächen besprochen? Weil das natürlich auch für die Dolmetschung
 134 relevant ist. Entwicklungs-, Leistungsfortschritte, Konflikte?

135 A: Im ersten Gespräch ging es um einen Schulwechsel. Weil die Leistungen so
 136 außerordentlich gut waren. Genau. Und in dem, also das war das ukrainische
 137 Gespräch. Und das, was auf Rumänisch stattfinden sollte, da ging es eigentlich
 138 nur um ein normales Elterngespräch für einen Elternabend im Prinzip, den wir
 139 dann verschoben haben. Also Leistungsstand und ja. Vielleicht konkret noch. Es
 140 gab viele Fehlstunden, aber ansonsten eigentlich ein normales Feedback-Gespräch.

141 F: Jetzt in Ihrem Fall, Sie haben es zwei Mal genutzt, also gab es auch keine
 142 Anlässe, wo außerhalb von Elterngesprächen, wo Sie sich gedacht haben, dass das
 143 jetzt sinnvoll wäre, das Videodolmetschen zu nutzen? Oder war jetzt nicht der
 144 Bedarf da? Oder?

145 A: Außerhalb von Schulkontext?

146 F: Nein, ich meine jetzt außerhalb von Elterngespräch, also ein Elternabend oder
 147 eine Konferenz.

148 A: Habe ich noch gar nicht so drüber nachgedacht, aber wahrscheinlich, weil ich
 149 den Anlass nicht gesehen habe. Also bei Elternabenden haben wir das dann oft so
 150 gemacht, wenn die Eltern nicht gut genug Deutsch sprechen, dass sie jemand
 151 mitbringen, Tante oder oder älteren Bruder oder irgendwie so was. Also so haben
 152 wir das ja auch die Jahre vorher, bevor es das überhaupt gab, schon gelöst.
 153 Darum habe ich da jetzt auch gar nicht drüber nachgedacht, wann ich es nutzen
 154 könnte.

155 F: Jetzt durch die Covid-Pandemie ist ja viel ins Digitale gegangen. Glauben Sie,
 156 dass es jetzt irgendwie ein Vor- oder Nachteil für dieses Videodolmetschen ist?
 157 Dass dann beide Seiten, sei es Lehrende oder Eltern schon irgendwie vertrauter
 158 damit sind? Oder ist es eine zusätzliche Belastung? Jetzt ist man ja wieder mehr
 159 vor Ort und es geht in Richtung Normalität. Aber meinen Sie, dass das Vor- oder
 160 Nachteile gebracht hat für diese Art?

161 A: Also, wenn eher nur Vorteile würde ich sagen, weil einfach, es ist normaler
 162 geworden, so zu kommunizieren. Und ich glaube dementsprechend auch akzeptierter
 163 von Elternseite, dass man jetzt jemanden per Video zuschaltet, die dolmetschen
 164 kann. Ja. Und ich glaube, beide Seiten sind einfach dankbar über die Möglichkeit.
 165 Und auch wenn es jetzt per Video ist.

166 F: Ja generell ein Thema, das meiner Meinung nach sehr spannend ist, wird dieses
 167 Angebot akzeptiert oder ist es sichtbar? Auch seitens der Lehrenden oder Eltern?
 168 Also wie haben auch Sie davon erfahren oder wie ist da Ihr Eindruck?

169 A: Ja, also sichtbar würde ich sagen weniger, also es ist schon, Kolleg*innen
 170 haben das auch genutzt, aber nicht viel. Ich glaube, es wird dann genutzt, wenn
 171 händeringend halt Übersetzung gesucht wird und dann wird rumgefragt nach
 172 Möglichkeiten, kennt wer jemanden, der übersetzen könnte und jemand kennt das
 173 und nennt das als Möglichkeit. Aber jetzt so wirklich präsent. Es wurde in einer
 174 Konferenz schon auch mal erwähnt, aber ich glaube, man muss die Erfahrung machen
 175 oder das irgendwie persönlich hören, um sich was drunter vorstellen zu können.
 176 Ja, und ich muss sagen, was mich abgeschreckt hat für die Anmeldung, ist, dass
 177 man da die Schulung machen muss und alles. Also ich hatte mich eigentlich
 178 angemeldet, aber ich habe dann einfach den Account der Kollegin genutzt, weil
 179 mir das zu viel Aufwand war.

180 F: Also das ist verpflichtend, dass man das machen muss, bevor man?

181 A: Bevor man da alle Daten kriegt, glaube ich ja. Es hat ja super funktioniert
 182 mit ihrem Account. Ich glaube, angedacht ist, dass man pro Schule ein, zwei oder
 183 auch drei Lehrkräfte hat, die, die das machen dann und sich auch auskennen. Ja
 184 und die Kollegin, die den Account hat, die ist Beratungslehrerin. Und dann habe
 185 ich, das war der schnellste Weg.

186 F: Ja, klar. Haben Sie auch Rückmeldung von den Eltern zu der Erfahrung mit dem
 187 Videodolmetschen oder war das unkommentiert?

188 A: Nein, habe ich gar nicht mitbekommen. Weiß ich nicht.

189 F: Sie haben es schon gesagt, ein Gespräch war gut und das andere, das war auch
 190 ein technisches Problem eigentlich. Also haben Sie das Gefühl, dass dieses
 191 Angebot schon auch die Arbeit oder Kommunikation mit den Eltern jetzt
 192 unterstützt und verbessert hat?

193 A: Ja, ja, auf jeden Fall.

194 F: Und glauben Sie oder gibt es trotzdem jetzt noch Zielgruppen oder auch Eltern,
 195 die jetzt von diesem Angebot nicht erreicht werden und jetzt eben auch von der
 196 Kommunikation ausgeschlossen werden? Warum auch? Vielleicht welche?

197 A: Ich weiß nicht, wie es aussieht mit den verfügbaren Sprachen, aber natürlich,
 198 wenn es da Sprachen gibt, die eben nicht angeboten werden, dann sind es diese
 199 Eltern. Aber soweit ich das gesehen habe, gibt es ein wirklich reichhaltiges
 200 Angebot, also alles, was bei uns irgendwie vorkommt, war da genannt. Aber ja,
 201 weiß nicht, kann natürlich immer mal Fälle geben, wo die Sprache spezieller ist.
 202 Ja, da würde mir eigentlich jetzt nichts einfallen. Was mir einfällt ist einfach
 203 vielleicht von der Situation her. Ich weiß nicht, ob das im Angebot mit drin ist,
 204 aber was ich mir vorstellen könnte, was gut wäre, wenn dieses Videodolmetschen
 205 auch möglich wäre bei Gesprächen mit dem Jugendamt. Weil ich jetzt unabhängig.
 206 Also da habe ich einen Fall, wo ich kommunizieren kann, das heißt, ich bin nicht
 207 darauf angewiesen, aber da gestaltet sich die Kommunikation halt inhaltlich sehr
 208 schwierig, nicht sprachlich. Ich weiß nicht, vielleicht gibt es ja diese
 209 Möglichkeit auch, aber ich kann mir vorstellen, dass da alle Beteiligten
 210 eigentlich auch profitieren könnten, wenn es diese Möglichkeit gibt. Weil vom
 211 Jugendamt mehrmals schon die Aussage gefallen ist, es ist schwierig, wir haben
 212 kein Personal, was diese Sprache spricht.

213 F: Also in Ihrer Funktion als Lehrerin, da glaube ich schon, dass da eigentlich
 214 das Angebot genutzt werden dürfte. Soweit ich das weiß.

215 A: Ja vermutlich dann in Gesprächen, wo wir Lehrende dabei sind. Aber jetzt
 216 unabhängig davon, dass könnte ich mir vorstellen als Weiterentwicklung
 217 vielleicht sinnvoll. Dass das Jugendamt nur in diesen Gesprächen diese
 218 Übersetzung bekommt. Also die haben ja auch Übersetzer. Einmal habe ich ein
 219 Gespräch gehabt, wo eine Übersetzung dabei war. Aber ich weiß auch nicht, in
 220 welchem Ausmaß die da die Möglichkeit haben.

221 F: Ich meine, Sie haben schon gesagt, dass Sie jetzt auch zusätzliche
 222 ukrainische Kinder in der Schule oder in den Klassen haben. Da merkt man
 223 natürlich auch die Auswirkungen. Wird da das Angebot jetzt vermehrt genutzt?
 224 Kommt Ihnen vor? Oder auch jetzt mit Schülerinnen, weil wie kommunizieren sie
 225 mit den Schülerinnen? Die sind ja auch jetzt nicht der deutschen Sprache mächtig,
 226 würde ich mal meinen.

227 A: Mit den meisten ukrainischen Kindern kann man ganz gut auf Englisch
 228 kommunizieren. Da habe ich gute Erfahrung gemacht. Manche haben sogar ein sehr
 229 gutes Englisch und eigentlich alle zumindest Brocken, so dass man das Wichtigste
 230 kommunizieren kann. Oder wenn nicht, wie ich es sonst auch mache. Also ein Kind,
 231 vielleicht versteht es mich, ich weiß es nicht, aber es kommt keine Rückmeldung.
 232 Aber da ich dann ja andere Kinder habe, die Englisch, als ukrainische Kinder,
 233 die Englisch können, erkläre ich dann auf Englisch und die übersetzen dann. Also
 234 so haben wir das jetzt gelöst. Bei uns im Haus würde ich sagen, hat das nicht
 235 zugenommen das Videodolmetschen deswegen oder überhaupt, dass Dolmetschen
 236 notwendig wäre. Wir haben auch eine Kollegin, die spricht Russisch und die
 237 spricht dann mit den Kindern auch Russisch.

238 F: Ok, also man findet Lösungen.

239 A: Ja.

240 F: Das sind jetzt die abschließenden Fragen. Die Finanzierung für das ganze
 241 Projekt läuft jetzt noch bis Juni 23. Ich weiß nicht, ob das dann noch mehr
 242 genutzt wird, auch in Ihrer Schule. Sie werden wahrscheinlich auch nicht wissen,
 243 was da die Pläne danach sind. Sie werden dann auch einfach auf die Angebote
 244 zurückgreifen, die bisher vorhanden waren, oder nehme ich mal an?

245 A: Ich glaube, das ist, so arbeiten die meisten und irgendwie auch am besten,
 246 man arbeitet mit dem, was man hat und man sucht sich die Möglichkeiten und was
 247 man hinbekommt super, was nicht, naja.

248 F: Muss man schauen. Und worin sehen Sie die größten Herausforderungen für den
 249 Einsatz dieses Videodolmetschens im Bildungswesen jetzt auch? Sie haben schon
 250 ein paar Vor- und Nachteile genannt, aber.

251 A: Ja, Technik. Also einfach, dass die Infrastruktur verlässlich da ist. Vor
 252 allem, wenn man sich einen Termin ausmacht und es dann nicht funktioniert. Also
 253 das ist natürlich schon blöd, wenn man sich dann irgendwie nicht wirklich drauf
 254 verlassen kann und trotzdem dann noch einen Plan B in der Tasche haben muss.
 255 Also das Gespräch mit der Rumänisch sprechenden Mutter, das habe ich dann über
 256 GoogleTranslate gemacht am Ende. Das geht natürlich. Aber das ist ja, alles sehr
 257 unzufriedenstellend. Ja, ich glaube, das ist das Größte, diese Infrastruktur,
 258 dass das sicher gegeben sein sollte, damit es auch erfolgsversprechend ist,
 259 sicher erfolgsversprechend ist. Und sonst. Auch wenn es zeitlich sehr schnell
 260 möglich ist, die meisten ad-hoc Sprachen, ist auch das etwas, wo ich es nicht,
 261 da habe ich auch keine Lösung für. Aber das empfinde ich auch als Nachteil, wenn
 262 man in Elterngespräch vielleicht nicht, wenn man da immer Termin ausmacht.
 263 Aber wenn ich so überlege mit Schülerinnen und so, die man gerade am Gang
 264 abpasst und wenn man da irgendwie diese Möglichkeit nutzen würde, da sind dann
 265 fünf Minuten zu viel. Also ja.

266 F: Verständlich, eh klar.

267 A: Das ist, das würde ich sagen, ist einfach eine Grenze dieser Möglichkeit oder
 268 dieses Projekts auch. Das gibt es nicht her. Das in diesen Situationen nutzen
 269 zu können.

270 F: Ich meine, das ist jetzt eh schon ein bisschen durchgeklungen, aber haben Sie
 271 irgendwelche Anregungen, Wünsche oder Verbesserungsvorschläge, die Sie gerne
 272 auch mitteilen möchten?

273 A: Ja, vielleicht diese Idee einfach mit dem, dass man es ausweiten könnte. Also
 274 nicht nur in die Schulen. Also wirklich weil vom Jugendamt zum Beispiel auch die

275 Aussage kam, wir haben kein Englisch sprechendes Personal und dann am Ende hat
 276 sich doch jemand gefunden. Aber allein das schon. Ich glaube, dass könnte eine
 277 sinnvolle Möglichkeit sein, das einzusetzen. Ja, und sonst dass einfach
 278 auch geschaut wird jetzt gibt es diese Möglichkeit. Aber wie kann man das sicher
 279 etablieren, auch dass das gewährleistet wird, dass wenn man es nutzt, dass es
 280 auch funktioniert und von beiden Seiten aus. Da muss man einfach schauen, dass
 281 an den Schulen dann die Infrastruktur da ist, so quasi bei den Abnehmern auch
 282 und nicht nur bei den Dienstleistungen.
 283 F: Ja, vielen Dank. Das waren sehr spannende Eindrücke. Für mich persönlich auf
 284 jeden Fall. Danke für die Zeit und weiterhin alles Gute auch in der Schule. Ich
 285 hoffe, dass die Kommunikation weiterhin so gut es geht funktioniert und ja,
 286 Dankeschön.

Fall 2 24.06.2022

1 F: Das wie viele Dienstjahr unterrichtest du bereits?
 2 A: Moment, also erstes, zweites, drittes also, ich bin jetzt, nächstes Jahr
 3 komme ich ins zehnte Dienstjahr.
 4 F: Okay. Cool. Und bist du immer an der gleichen Schule jetzt gewesen oder?
 5 A: Ja.
 6 F: Okay. Und wie sind deine Klassen allgemein zusammengesetzt? In Bezug auf
 7 Deutsch als Erstsprache oder eben andere Sprachen?
 8 A: Also die meisten Kinder von uns sind nicht-deutscher Muttersprache. Wir sind
 9 eine sehr bunte Schule mit unterschiedlichen Sprachen.
 10 F: Was sind da beispielsweise ein paar Sprachen, die da vertreten sind?
 11 A: Also das hat sich verändert. Lustigerweise, auch durch die Situation, die
 12 globale. Also am Anfang hatten wir, wir haben serbische Kinder, einige türkische
 13 Kinder, auch ein paar Kinder aus Polen. Rumänien ist auch so vereinzelt dabei.
 14 Und jetzt durch den Syrienkrieg haben wir in den letzten Jahren vermehrt auch
 15 Arabisch sprechende Kinder da zu bekommen. Ja.
 16 F: Okay. Und dann in Bezug jetzt auf Elterngespräche. Was ist so normalerweise,
 17 wie oft finden die statt? Und gibt es da jetzt auch einen Unterschied in der
 18 Häufigkeit? Ich meine, du hast schon gesagt, dass sehr viele nicht Deutsch als
 19 Umgangssprache haben. Gibt es da eben auch zwischen Deutschen und Nichtdeutschen
 20 einen großen Unterschied?
 21 A: Von der Häufigkeit der Elterngespräche? Nein, also man ist prinzipiell
 22 verpflichtet einmal im Semester, das ist das Minimum, ein Elterngespräch zu
 23 führen. Aber wenn jetzt ein Kinder, oder es irgendwas Gröberes gibt oder eine
 24 Frühwarnung ist, dann führt man halt öfter ein Gespräch, dann ist es unabhängig
 25 von der Sprache.
 26 F: Okay, das sind jetzt deiner Meinung nach nicht irgendwelche sprachlichen und
 27 kulturellen Barrieren, die zusätzlich irgendwie einen Unterschied ausmachen?
 28 A: Na ja, es ist schon so, dass natürlich die Eltern, die gut Deutsch sprechen,
 29 wir haben ja trotzdem Eltern, die der Sprache mächtig sind und die sich
 30 natürlich leichter tun, mit uns in Kontakt zu treten und die das halt eher öfter
 31 mündlich machen. Und Eltern, die ja trotzdem engagiert sind, aber die Sprache
 32 nicht können, die, mit denen kommunizieren wir meistens auf schriftlichem Weg.
 33 F: Um dann zum Dolmetschen allgemein. Wie viel Erfahrungen hast du insgesamt so
 34 mit gedolmetschten Gespräch, jetzt abseits des Projekts, weil es wird ja sicher
 35 vorher schon stattgefunden haben bei euch.
 36 A: Ja, also ich brauche immer einen Dolmetscher. Also nicht immer, aber bei
 37 vielen Gesprächen einen Dolmetscher/eine Dolmetscherin. Wir haben auch Kollegen
 38 in der Schule, die eine Sprache können. Wir haben ein multikulturelles Team. Die
 39 Kollegin spricht Arabisch, und obwohl es eigentlich nicht ihre Aufgaben war das
 40 Dolmetschen, haben ich sie halt immer für die Arabisch sprechenden Kinder
 41 herangezogen. Weil es mir immer lieber ist, wenn jemand Professioneller
 42 übersetzt, als wenn es jetzt die gute Freundin ist. Weil ich habe immer den
 43 Eindruck, die machen es oft eh gut, aber man weiß ja nicht genau, was die da
 44 jetzt sagt. Ich habe ja keine Ahnung, ob sie das alles richtig erklärt oder was
 45 die, was sie da sprechen. Ja.
 46 F: Ja, es ist voll gut, wenn du da auch dieses Bewusstsein hast, weil viele

47 natürlich, denen ist das nicht klar oder man hat halt so viele andere Dinge, um
 48 die man sich kümmern muss. Ist dann verständlich, dass man halt das nimmt, was
 49 möglich ist. Also dann ist es eigentlich eh alle Sprachen, die du brauchst, da
 50 versuchst du dann irgendwie an eine Art von Dolmetscher*in zu kommen?
 51 A: Genau. Ja entweder bitte ich die Eltern, dass sie jemanden mitbringen, wenn
 52 ich da niemanden kenne oder eben frag Kollegen aus der Schule, die der Sprache
 53 mächtig sein.
 54 F: Und das hat bis jetzt mehr oder weniger geklappt, oder?
 55 A: Ja, ja, es kommt halt, es hängt halt immer vom Dolmetscher ab muss ich sagen.
 56 Also ja, weil ist es auch schon mal vorgekommen, dass ich einen Dolmetscher
 57 gehabt habe und die haben sich die ganze Zeit unterhalten und da bin ich dann
 58 diejenige, die nicht eingebunden ist und da hab ich mir auch irgendwie gedacht,
 59 okay, ich könnte das Gespräch auch dem gleich überlassen, also ist jetzt nicht
 60 böse gemeint, aber es passiert halt einfach.
 61 F: Verstehe ich sehr gut. Das ist eben der Unterschied, was eigentlich dann
 62 einen professionellen oder eine professionelle Dolmetscher*in ausmachen sollte,
 63 dass man da Rücksicht nimmt oder das Gespräch so gestaltet. Und wodurch kommt es
 64 deiner Meinung nach zu Verständigungsproblemen in der Kommunikation? Ist es
 65 meistens natürlich die Sprache, Kultur, Interesse oder unterschiedliche
 66 Ansichten, auch jetzt in Bezug auf Schule?
 67 A: Ich glaube es ist hauptsächlich die Sprache, so wie ich es erlebe. Wir haben
 68 so liebe Eltern und die, die sich meistens eh bemühen da. Also es kommt, ich
 69 glaube kulturell, es kommt ab und zu vor, aber das Meiste ist wirklich die
 70 Sprache. Also wenn man sich nicht verständigen kann.
 71 F: Dann jetzt auch zum Projekt selbst, zum Videodolmetschen. Wie oft hast du das
 72 jetzt schon in Anspruch genommen und für welche Sprachen?
 73 A: Also ich hab das seit diesem Jahr verwendet, das gibt es schon seit letztem
 74 Jahr, oder?
 75 F: Seit April 2021 offiziell. Vorher gab es eine Pilotphase und seitdem gibt es
 76 ja offiziell.
 77 A: Ja, also ich muss sagen, was war jetzt die Frage?
 78 F: Wie oft du es schon genutzt hast und für welche Sprachen.
 79 A: Ich habe das bis jetzt, glaube ich, vier Mal genutzt. Und für die Sprache
 80 Rumänisch und genau und einmal Arabisch.
 81 F: Und so allgemein und aufgrund der Erfahrungen was sind zu deiner Meinung nach
 82 die Vor- und Nachteile des Videodolmetschens? Sei es die Technik, Sichtbarkeit
 83 oder die Bedienung des Ganzen?
 84 A: Also ich muss sagen, es hat super funktioniert. Ich hatte mehr Bammel davor,
 85 es war überhaupt kein großer Aufwand, das hat gut geklappt. Die Vorteile sind
 86 die Eltern, ich mein, es ist etwas ganz anderes, mit den Eltern sich so zu
 87 unterhalten. Ich habe wirklich das Gefühl, dass sich die Eltern viel
 88 wertgeschätzt fühlen, weil sie einfach verstehen, was du von ihnen möchtest.
 89 Weil grad zu ihnen so bei fachlichen Sachen, wenn es um einen ASO-Lehrplan geht
 90 oder so. Das ist es halt schon sehr, sehr wichtig, dass die Eltern auch wirklich
 91 wissen, was sie da unterschreiben. Und das war beidseitig, da hatte ich wirklich
 92 das Gefühl, dass so ein bisschen, dass eine Art Entspannung dann war, weil es
 93 halt einfach ja, die Eltern verstehen einfach was man von ihnen will.
 94 F: Ja. Ja, eh klar. Und da gab es, wie war das bei den Gesprächen? Da warst du
 95 anwesend und die Eltern? Und die Dolmetscherin war per Video zugeschaltet, oder?
 96 A: Genau.
 97 F: Und das habt ihr über Laptop oder Handy genutzt?
 98 A: Über einen Schullaptop haben wir das gemacht. Ja, nicht in der Klasse, weil
 99 es da kaum Internet hat, sondern in der Direktion und ja, hat super funktioniert.
 100 Die war auch sehr nett die Dolmetscherin, also ja, sehr professionell.
 101 F: Du hast auch das Internet angesprochen. Also die Verbindung war stabil und
 102 auch Ton oder Bildqualität war gut oder?
 103 A: Ja, das kann ich mir vielleicht vorstellen, dass das ab und zu ein bisschen
 104 schwierig ist. Also wie ich gesagt habe, in meiner Klasse habe ich kein Internet,
 105 das geht nicht und ich musste mir den Schullaptop holen. Also ja, das
 106 ist halt, aber das ist lösbar.

107 F: Und war das dann eher spontan oder waren es geplante Gespräche, wo praktisch
108 vorab schon Bescheid gegeben wurde, dass dann die oder der Dolmetscher*in für
109 die Sprache gebraucht wurde? Weil es gibt ja diese 17 Sprachen, die ad-hoc
110 verfügbar sein sollten. Wie war da der administrative Ablauf bis zum Gespräch?
111 A: Also das waren ad-hoc Gespräche. Also ich habe jetzt keinen mit Termin
112 gemacht, aber ich glaube eine Kollegin hat das auch schon gemacht, wo das auch
113 funktioniert hat.
114 F: Also dann war das wirklich in der, innerhalb kürzester Zeit war das?
115 A: Ja, und es ist halt wirklich ein Vorteil. Also grad so, bei dem einem
116 Gespräch ging es halt wirklich um einen SPF-Antrag der und das war halt super
117 wichtig, dass die Eltern das wirklich verstehen, also grad bei und da will man
118 halt einfach nicht, dass es die gute Freundin oder der gute Freund von jemanden
119 erklärt. Und weil wenn's dann durch ist und dann verstehen das die Eltern
120 vielleicht plötzlich, weil sie es zuerst nicht so ganz verstanden haben und dann.
121 Ich meine, da kann es wirklich zu richtigen Problemen kommen, wenn die das dann
122 nicht genau verstehen.
123 F: Auf jeden Fall. Ich finde es sehr gut, dass du das auch so einschätzt, dass
124 es dir wirklich wichtig ist, auch für die Eltern, dass es denen auch klar ist,
125 worum es geht. Ich meine, du hast ja einerseits gesagt, dass ist sehr wichtig,
126 dass man eine professionelle Dolmetschung hat, aber bevorzugt du sonst generell
127 schon das persönliche Gespräch, also wenn jetzt professionelle Dolmetscher*innen
128 auch vor Ort sein könnten, wäre das doch lieber, oder?
129 A: Ah, ich glaube, das ist gar nicht notwendig. Vielleicht in Akutfällen, ja,
130 aber vielleicht wenn wirklich jetzt, wenn es ganz, ganz ernste Gespräche sind.
131 Aber sonst ist es, finde ich, nicht notwendig.
132 F: Gut zu wissen. Du hast auch schon ein Thema angesprochen, was praktisch der
133 Grund war. Was sind so meistens, es muss jetzt keine Details oder irgendwas, was
134 irgendwie mit dem Datenschutz. Aber einfach geht es da um Entwicklungs- und
135 Leistungsfortschritte, Konflikte, Beratung? Was sind so allgemein Themen, wo
136 dann die Videodolmetschung..
137 A: Ja, also Leistungsbesprechung, Noten, Noten-Gespräche das ist meistens oder
138 halt wirklich so, wenn man merkt, irgendetwas passt da bei dem Kind nicht und
139 und ja das braucht vielleicht anderweitig Unterstützung. Vielleicht auch in
140 Richtung soziale Arbeit und so ja. Also wirklich die wichtigen Dinge.
141 F: Und gab es jetzt abseits von Elterngesprächen Anlässe, wo du das genutzt hast
142 oder wo du von anderen weißt, dass vielleicht das Videodolmetschen genutzt
143 wurde?
144 A: Nein, momentan nicht. Weil du es vorher angesprochen hast. Ich weiß nicht,
145 kennst du SchoolFox?..
146 F: Hab viel davon gehört. Wird da kommuniziert damit. Ist das eine App?
147 A: Genau. Also so kleine Sachen wie zum Beispiel "Ihr Kind hat heute schon
148 wieder keine Hausaufgaben gebracht", das schreiben wir über SchoolFox. Weil da
149 können die Eltern sich den Text immer übersetzen lassen. Also deswegen würde ich
150 jetzt keine/n Videodolmetscher*in organisieren. Aber für halt so wichtige Sachen
151 schon.
152 F: Okay, das wusste ich gar nicht, gut zu wissen. Und jetzt auch durch die ganze
153 Covid-Pandemie da ist ja sehr Vieles ins Digitale übergegangen. Glaubst du, dass
154 das jetzt ein Vor- oder Nachteil für diese Art der Kommunikation war, dass man
155 es praktisch schon gewohnt ist? Oder ist es eher mühsam, dass man zusätzlich
156 noch dann jemand hier per Video zugeschalten hat?
157 A: Nein, also das ist ein absoluter Vorteil. Also ich bin schwer begeistert
158 davon, das habe ich der [...] auch schon erzählt. Ich bin wirklich sehr, sehr
159 begeistert. Das hat sich wirklich durch die Pandemie etwas Positives entwickelt.
160 Also ich hoffe, es bleibt. Weil das ist eine Arbeitserleichterung. Weil man hat
161 null organisatorischen Aufwand, bis dass man sich das einmal halt anschauen muss.
162 Welches Passwort man eingeben muss, aber nicht einmal das ist schwer. Also ja,
163 super. Ganz toll.
164 F: Und eben auch das schwingt immer ein bisschen so mit, inwieweit ist dieses
165 Angebot auch sichtbar bzw. wird es akzeptiert, sei es von euch als Lehrenden
166 oder auch von den Eltern? Und wie wurde, auch wie habt ihr davon erfahren? Wurde

167 da eine Mail geschickt, oder?

168 A: Also unsere Direktorin hat uns davon, also hat das weitergeleitet an uns und

169 es in einer Konferenz angesprochen. Die Eltern haben überhaupt kein Problem, die

170 freuen sich, wenn jemand da ist. Ja, also am Anfang, so ging es halt mir,

171 natürlich habe ich mir am Anfang gedacht okay gut, wie geht das jetzt?

172 Vielleicht ist es kompliziert und es hat sich viel komplizierter angehört als es

173 letztendlich ist. Es ist so simpel. Also das, glaube ich, dass es generell, habe

174 ich den Eindruck bei uns Lehrer*innen ein bisschen so bei Technik-Sachen und so,

175 dass es ein bisschen einen Anfangsschub braucht, bis man sich traut und dann

176 geht's eh.

177 F: Ja, das habe ich auch schon von einigen gehört, dass es sehr kompliziert

178 präsentiert wurde und deshalb viele auch abgeschreckt sind. Und das dann nicht

179 nutzen.

180 A: Ja, weil ich habe es mir einmal kann ich mich erinnern auch im April

181 letzten Jahres überlegt gehabt und habe es dann nicht gemacht, weil ich mir

182 gedacht hab, das ist zu kompliziert. Und dann hat mich die Direktorin aber noch

183 einmal, hat mir das noch einmal gezeigt. Hat gesagt, "ge [...], dann mach's doch

184 so" und ich war sehr begeistert, weil es so einfach ist.

185 F: Hast du jetzt auch explizit von den Eltern Rückmeldung bekommen oder waren

186 die einfach generell froh, dass da wirklich jemand da war, der professionell das

187 wiedergibt?

188 A: Ja, ja, also die, die finden das großartig, das merkt man schon allein an der

189 Mimik von den Eltern. Also dafür hab ich noch nicht so viele Gespräche geführt,

190 aber ich glaube, dass die letzte Mama wirklich auch froh darüber war.

191 F: Ich meine, ich hab's jetzt schon ein bisschen durchgehört, aber konnte dieses

192 Angebot für dich die Arbeit und die Kommunikation schon merkbar unterstützen und

193 verbessern?

194 A: Ja, total, ja, ja, ja. Also ich denke, die haben auch eine

195 Verschwiegenheitspflicht. Glaube ich oder?

196 F: Ja.

197 A: Ja. Ich meine, hundertprozentig weiß ich auch nicht, was diese Dolmetscherin

198 da übersetzt.

199 F: Ja, da muss man halt auch ein bisschen vertrauen.

200 A: Ja, ich meine vielleicht kann man auch, naja das ist vielleicht auch komisch,

201 wenn man einen Text drunter laufen lässt. Das wäre halt noch schön, wenn es

202 eine Möglichkeit gäbe, dass ich, also wir können ja eh auf Deutsch reden, aber

203 wenn sie ihnen etwas sagt, oder die ihr was sagt, dass ich das dann auch noch

204 übersetzt bekommen, was sie sagt. Aber das ist, ich mein...

205 F: Und gibt es jetzt abseits der Eltern oder vielleicht auch manche Eltern, eine

206 Zielgruppe, die man nicht erreicht mit diesen Dolmetschangebote, wo praktisch

207 die Kommunikation trotz dieses tollen Angebotes nicht irgendwie hergestellt

208 werden kann?

209 A: Naja gibt es das in Kindergärten?

210 F: Ja, es hat angefangen in Kindergärten, Volksschule und Mittelschule und jetzt

211 mittlerweile sogar alle Schulstufen. Ich nehme mal an, weil noch sehr viele

212 Finanzierung da ist und es zu wenig genutzt wurde. Deswegen ist es jetzt für

213 alle offen.

214 A: Ja, ja, sonst weiß ich leider zu wenig darüber.

215 F: Hat man jetzt bei euch in der Schule irgendwas gemerkt? Irgendwelche

216 Auswirkungen durch den Ukraine-Krieg? Habt ihr auch Schülerinnen? Wurde das

217 irgendwie mehr genutzt oder merkt's ihr da nix?

218 A: Ja also. Doch, also, wir haben ukrainische Kinder und deswegen ist Ukrainisch,

219 glaube ich, auch eine ad-hoc Sprache im Moment, kann das sein? Ja, was ich so

220 mitgekriegt habe. Wobei, also, die sind halt natürlich schon teilweise sehr

221 belastet diese Kinder. Und dann, da fällt mir jetzt ein, da gab's auch mal was,

222 wo eine Kollegin auch gesagt hat, sie weiß nicht, ob sie so ein heikles Thema

223 mit Videdolmetsch besprechen möchte. Also wenn's da wirklich in Richtung, ich

224 meine, ich will da jetzt auch nichts sagen. Wenn es da wirklich auch so in

225 Richtung schulppsychologisch, nein das nicht. Aber ja, wenn man merkt, dem Kind

226 geht es einfach nicht gut.

227 F: Ja, einfach auch sensible Themen. Verstehe ich. Ja, kann ich verstehen die
 228 Bedenken, die man da dann hat. So auch schon jetzt meine abschließende Frage und
 229 die abschließenden Gedanken. Die Finanzierung läuft eben noch bis Juni 2023
 230 offiziell. Mal schauen, wie sich das jetzt entwickelt. Weißt du irgendwas, was
 231 die Pläne danach sind? Oder was ist dann dein? Du wirst dann einfach auf das
 232 zurückgreifen, was vorher vermutlich auch schon möglich war, oder?
 233 A: Ja, das fände ich schade, weil es gibt eh viel zu wenig Leute an der Schule.
 234 Es werden immer mehr Stunden gekürzt, also das wird dann naja, dann muss man
 235 sich das halt wieder mühsam alles selber organisieren und dann telefoniert man
 236 wieder über drei verschiedene Ecken. Naja, das ist halt blöd. Ich hoffe, dass
 237 sie das verlängern.
 238 F: Ich hoffe es auch. Ich befürchte einfach, dass generell das Bewusstsein vor
 239 allem in diesem Setting fehlt, auch von der Politik oder wo halt die Gelder
 240 herkommen, dass es wirklich notwendig ist und nicht nur irgendwie über Laien
 241 oder sonst was gelöst werden kann auch.
 242 A: Genau. Ja, ja, das wäre schön, wenn das auch noch weiter ausgebaut wird.
 243 F: Und worin siehst du jetzt die größte Herausforderung für den Einsatz dieses
 244 Videodolmetschens im Bildungssetting? Ich meine, du hast eigentlich relativ nur
 245 positive Meinungen oder Erfahrungen. Aber gibt es irgendwas, wo du meinst, es
 246 könnte noch eine Herausforderung sein? Vielleicht auch das, wo du meinstest, dass
 247 du das noch mal kontrollierst oder dass du da irgendwie die Sicherheit hast?
 248 A: Die größte Herausforderung. Da fällt mir jetzt eigentlich nichts ein. Ja. Ich
 249 meine, ich habe mich persönlich halt mal selber gefragt, wie die das machen,
 250 dass sie immer ad-hoc erreichbar sind, ob sie den ganzen Tag da herumsitzen. Wie
 251 die das organisieren, aber gut, es dürfte funktionieren. Solange es gewährleistet
 252 ist. Ja, sicher, es ist spannend.
 253 F: Dann meine letzte Frage, gibt es irgendwelche Anregungen oder Wünsche oder
 254 Verbesserungsvorschläge, die du gerne mitteilen möchtest?
 255 A: Ähm. Nein. Puh. Ja. Nein, ich finde, es gibt nichts. Vielleicht muss ich es
 256 auch dafür noch öfters ausprobieren. Vielleicht weiß ich dann nächstes Jahr mehr.
 257 Tut mir leid, dass ich dir da jetzt nicht mehr sagen kann.
 258 F: Nein, ich finde es eh recht positiv, dass du eigentlich schon im Verhältnis
 259 zu denen, mit denen ich bis jetzt gesprochen hab, hast du es relativ häufig(er)
 260 genutzt hast und sehr viele sind ein bisschen abgeschreckt oder glauben, es ist viel
 261 zu kompliziert oder nehmen halt das, was in der Schule vor Ort ist, was dann
 262 meistens nicht professionell ist.
 263 A: Ja, ich meine, was mir jetzt noch einfallen könnte, ich meine, es ist im
 264 Moment ja nur für uns Lehrer, dass es das gibt und vielleicht wäre es gut, wenn
 265 es sowas auch für die Eltern gäbe. Also dass die, aber gut, das Gespräch macht
 266 man ohnehin in der Schule und dann muss man sowieso als Lehrperson sich anmelden
 267 und aber vielleicht wenn Eltern untereinander auch kommunizieren wollen. Also
 268 was mir halt auffällt, dass in anderen Schulen, wo viele Kinder mit deutscher
 269 Muttersprache sind, kommunizieren die Eltern viel mehr und ich glaube, das macht
 270 dann auch etwas ganz anderes mit der Klasse, dass wenn die Eltern sich einfach
 271 nicht unterhalten können und austauschen können.
 272 F: Auf jeden Fall. Ja, ist ein guter Punkt. Ja, sicher. Ich meine, wenn man
 273 nicht kommunizieren kann, dann fehlt halt etwas auch.
 274 A: Ja, ja.
 275 F: Ja. Voll spannend. Vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast. Das war
 276 wirklich für mich sehr aufschlussreich. Und ja, danke schön. Ich wünsch dir noch
 277 gute Besserung. Ich hoffe, das dauert nicht mehr lange.

Fall 3 27.06.2022

1 F: Also zuerst ein paar allgemeine Fragen und zwar das wievielte Dienstjahr
 2 unterrichten Sie jetzt?
 3 A: Aktuell im neunten Dienstjahr.
 4 F: Und immer an dieser Schule? Oder wie lange sind Sie jetzt schon an der Schule,
 5 wo Sie gerade unterrichten?
 6 A: Ja, das war von Anfang an.
 7 F: Welche Fächer unterrichten Sie?

8 A: Unterrichten oder wo ich geprüft bin?
9 F: Was unterrichten Sie jetzt an der Schule? Da ist wahrscheinlich viel
10 fachfremd.
11 A: In diesem Jahr jetzt?
12 F: Ja.
13 A: Deutsch, Biologie und Informatik.
14 F: Und wie sind so die Klassen zusammengesetzt? Je nach Erstsprache. Wie viele
15 mit Deutsch ungefähr als Erstsprache oder Umgangssprache und andere Sprachen bei
16 Ihnen?
17 A: Also Erstsprache Deutsch, ja, 10 %, vielleicht. Na, 10 bis 15 %. Und der Rest
18 halt Deutsch als Zweitsprache oder halt sogar noch Quereinsteiger, quasi also
19 Hinzugekommene.
20 F: Was sind zum Beispiel ein paar Sprachen, die da vorkommen, abseits von
21 Deutsch eben?
22 A: Naja Türkisch, Serbisch, also BKS, dann Farsi vom afghanischen Dialekt und
23 Farsi was sind jetzt noch. Ah ja, auch indische Sprachen, da wüsste ich jetzt
24 nicht. Sehr bunt gemischt. Es ist bei uns nicht sehr, auch Spanisch also
25 südamerikanischen Background haben wir zum Teil. Chinesisch. Also wir sind bunt,
26 das ist für unsere Schule, wir sind ziemlich bunt gemischt. Es gibt da nicht so
27 große Communities, sondern sie sind ziemlich bunt zusammengewürfelt.
28 Albanisch ist auch eine große Gruppe.
29 F: Und wie oft finden jetzt normalerweise Elterngespräche statt? Und gibt es da
30 auch einen Unterschied eben aufgrund von sprachlichen? Also nicht Deutsch als
31 Erstsprache und die da vielleicht sprachliche Barrieren haben?
32 A: Also vor dieser Corona-Situation hat das laufend stattgefunden. Also ich war
33 dieses Jahr nicht Klassenvorstand, aber wie ich Klassenvorstand vor Corona war.
34 Na ja, teilweise war das schon zweimal im Monat im Schnitt waren da die
35 Elterngespräch. Jetzt mit Corona hat das halt nachgelassen. Jetzt, was war da.
36 Man hat sich eigentlich auf das Wichtigste beschränkt. Über SchoolFox, also
37 diese App da, wurde viel mehr schriftlich gemacht. Ich muss sagen, dass hat
38 ziemlich abgenommen. Ja, jetzt hatte ich wirklich wenig Gespräche, gerade da, wo
39 man immer gesagt hat, wo es gerade wichtig ist. Abgesehen von diesem
40 Elternsprechtag gab es schon immer online, einmal in Präsenz. Aber abgesehen
41 davon habe ich halt noch ein paar Telefonate geführt.
42 F: Und jetzt zum Dolmetschen allgemein. Wie viel Erfahrung haben Sie mit
43 gedolmetschten Gesprächen jetzt abseits dieses Videodolmetschens?
44 A: Abseits dieses Videodolmetschen vom Gedolmetschen, wie viel Erfahrung? Naja
45 es gab immer wieder so ein bis zwei Familien in einem Jahrgang oder wo dann
46 gedolmetscht wurde, das waren dann in der Regel Verwandte oder ja Verwandte oder
47 die haben Vertrauenspersonen mitgenommen, aber es war jetzt nicht so häufig.
48 Aber es gab sie in jeder Klasse vielleicht 1 bis 2 Familien, wo das irgendwie
49 notwendig war.
50 F: Und das hat dann auch meistens funktioniert oder? Also soweit sie das
51 beurteilen konnten oder gab es auch Probleme?
52 A: Im Großen und Ganzen hat das funktioniert.
53 F: Und wodurch kommt es Ihrer Meinung nach bei der Kommunikation zu
54 Verständigungsprobleme? Ist es die Sprache primär, Kultur, Interesse oder
55 unterschiedliche Ansichten mit den Eltern, wenn es da zu Gesprächen kommt?
56 A: Ja, was da die Probleme sind quasi? Ja schon auch bei einigen. Also viele,
57 die ja doch Deutsch können, die jetzt auch keinen Dolmetscher haben, haben dann
58 doch eine gewisse Schwierigkeit, manches zu verstehen. Es gibt eine sprachliche
59 Schwierigkeit. Von Interesse kulturell nicht so, aber oft ja, von Einstellungen
60 gibt es unterschiedliche Einstellungen. Was das Kind soll, was die Schule zu
61 leisten hat oder zu hohe Erwartungen an das Kind zum Beispiel. Also Kind muss,
62 muss oder soll eine Matura machen, im besten Fall bis zur Universität und darf
63 keine und soll keine Lehre machen, weil das ist schlecht. Auf der einen Seite,
64 auf der anderen Seite ja auch Erwartungen an die Schule, dass wir viel mehr
65 Erziehungsarbeit oder Strafmaßnahmen setzen. Ich habe zum Beispiel auch schon
66 mehrmals haben mir Eltern gesagt, ja, von mir haben sie die Erlaubnis, ihr Kind,
67 das Kind zu schlagen. Also da die ja oder eine Ohrfeige zu geben, von mir haben

68 Sie die Erlaubnis. Quasi, wenn er teppert ist, dann können Sie ihm eine geben,
69 so ungefähr. Ja, das sind so ein bissl diese Schwierigkeiten. Aber dass, im
70 Laufe der Zeit kann man das irgendwie sich angleichen oder die Eltern ein
71 bisschen dafür gewinnen oder ja machen, was wir wollen oder was wir können.
72 F: Und jetzt zum Videodolmetschen an sich, wie oft haben Sie das jetzt genutzt
73 und für welche Sprachen?
74 A: Ich habe es erst einmal genutzt. Nicht persönlich ehrlich gesagt, mich hat
75 ein Kollege, aber ich habe mich, ich bin quasi wie soll man sagen Multiplikator,
76 wenn man das so will, ich habe mich interessiert für dieses Projekt und ein
77 Kollege hat mich gebeten, dass er, er hatte ein schwieriges Gespräch, wo es um
78 einen sonderpädagogischen Förderbedarf ging. Der hat mich gefragt oder ich habe
79 ihm das halt eingerichtet, diese Verbindung und war auch selber dabei, weil mich
80 das interessiert hat, wie das funktioniert und so und damit ich dann beim
81 nächsten Mal das auch wirklich weiß.
82 F: Für welche Sprache war das in diesem Fall?
83 A: Das war Türkisch.
84 F: Was sind jetzt, ich meine, Sie haben es jetzt einmal erlebt, wo sind da Ihrer
85 Meinung nach die Vor- und Nachteile des Videodolmetschens? Gab es technische
86 Probleme? Sichtbarkeit, Tonqualität oder so?
87 A: Es gab ja, es gab in der Tat technische Probleme, wo der Ton immer wieder
88 abgerissen ist und wir wissen nicht, ob das jetzt in der Schule an der Technik
89 gelegen ist oder dort. Aber es konnte. Ich habe von anderen Kollegen wieder
90 gehört die haben das schon gemacht, da gab es überhaupt keine Probleme. Und wir
91 haben es trotzdem geschafft. Wir haben dann halt mehrmals die Verbindung wieder
92 neu aufgenommen und im Endeffekt konnten wir das gut abschließen dann das
93 Gespräch.
94 F: Und da waren sie alle im Raum anwesend und der oder die Dolmetscher*in war
95 per Video dann zugeschaltet, oder?
96 A: Genau. Die Eltern, Lehrer*innen und da war jemand von der Bildungsdirektion
97 oder sonderpädagogisches oder wie heißt das, vom Schulzentrum oder wie auch
98 immer. Der das mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf entscheidet oder der
99 berät.
100 F: Und wissen Sie, oder Sie haben das eh auch mit eingereicht, war das spontan?
101 Es gibt ja diese sogenannten ad-hoc Sprachen, die eigentlich innerhalb von fünf
102 Minuten verfügbar sein sollten. Oder war das schon mit dem oder der
103 Dolmetscher*in vereinbart dieses Gespräch?
104 A: Das haben wir schon länger ausgemacht. Das war ein geplanter Termin. Jeder
105 war eingeladen von der Bildungsdirektion. Das war eine Woche vorher, aber das
106 hat alles funktioniert dann zu der Uhrzeit.
107 F: Und jetzt im Vergleich. Natürlich ist die sprachliche Hilfe sehr wichtig.
108 Aber bevorzugen Sie trotzdem persönliche Gespräche oder ist das auch eine
109 Möglichkeit, mit der Sie sich vorstellen könnten, zurecht zu kommen?
110 A: Ja, auf jeden Fall. Wenn ich. Sofern, also wenn ich merke, dass die
111 Kommunikation schwierig ist oder das Verständnis zu schwer ist, die
112 Verständigung. Dann würde ich das bevorzugen einem persönlichen Gespräch, weil
113 ich eben nicht die Qualität der Übersetzung kontrollieren kann, nicht weiß und
114 diese Dolmetscher ja anscheinend auch. Also glaube ich auch, dass die sehr, dass
115 die auch mit dem Schulsystem vertraut sind und gewisse rechtlich Begriffe
116 übersetzen können. Und ja, das ist mir lieber, da diese neutralere Position von
117 Außen quasi.
118 F: Verständlich. Sie haben es eh schon erwähnt das Thema des Gesprächs, da ging
119 es um die sonderpädagogische Einstufung?
120 A: Da würde ich jetzt noch ergänzen, bei heiklen Gesprächen unter
121 Anführungszeichen, also über solche Sachen, oder wenn es mit dem Verhalten
122 Schwierigkeiten gibt oder mit der Leistung Schwierigkeiten gibt. Also jetzt, bei
123 weiß ich jetzt nicht. Jetzt Gespräche, die jetzt, wo es jetzt nicht um etwas
124 Wichtiges oder ganz Wichtiges geht. Oder wo es jetzt nicht so wichtig ist, da
125 brauche ich dann jetzt keinen zertifizierten Dolmetscher, aber für so wichtige
126 Gespräche finde ich das gut.
127 F: Wie schätzen Sie es jetzt ein, durch die ganze Covid-Pandemie ist ja sehr

128 vieles ins Digitale gerückt? Meinen Sie, das ist jetzt ein Vor- oder Nachteil
 129 für das Projekt, dass man es schon eher gewohnt ist? Oder einfach noch
 130 zusätzlich mühsam, dass man noch zusätzlich was online machen muss? Wie sehen
 131 Sie das?
 132 A: Das Dolmetschprojekt? Na das sehe ich, dass ist ein Vorteil, weil wir das
 133 schon gewohnt sind. Wir machen das an dem Schulstandort. Ich habe es eh schon
 134 ein bisschen anklingen lassen. Wir haben da ein paar interessierte Kolleg*innen,
 135 die sich das anschauen oder sich angeschaut haben. Und wenn jemand, der jetzt
 136 nicht so technikaffin ist oder da sich noch nicht so drüber traut, der kann den
 137 dann bitten. Aber ich glaube, dass mit der Zeit, natürlich gibt es da dann immer
 138 ein bisschen eine Skepsis oder Skepsis in dem Fall nicht, eher Sorge oder Angst
 139 bissl diese Schwelle. Aber ich glaube, dass das mit der Zeit, wenn das einige
 140 dann sehen, dass das ganz gut geht und es reicht im Prinzip, wenn das ein paar
 141 eben wissen, wie man da den Zugang hat und das sollt funktionieren. Also ich sehe
 142 das als ein Vorteil, weil man das ja schon gewohnt ist sozusagen.
 143 F: Auf jeden Fall, es knüpft da auch fast ein bisschen an, inwieweit ist das
 144 Angebot sichtbar oder wird es akzeptiert, sei es jetzt von den Lehrenden oder
 145 auch Eltern? Wie haben Sie davon erfahren?
 146 A: Ich habe erfahren, wie war denn das. Ich glaube, durch ein Rundmail, also
 147 durch meine Schule, als wir wurden per Mail oder direkt angefragt, ob man da
 148 Interesse hätte, sich da eine Schulung zu machen. Genau. Und wir haben das dann
 149 auch in mehreren Konferenzen angesprochen, dass es dieses Projekt jetzt gibt.
 150 F: Bei dem einem Gespräch. Haben Sie da irgendwelche Rückmeldungen auch von den
 151 Eltern bekommen in Bezug auf das Videodolmetschen oder wurde dann nichts
 152 kommentiert?
 153 A: Also an das Gespräch selber nicht. Aber der Kollege hat mir dann gesagt, dass
 154 die Mutter schlussendlich zugestimmt hat dem SPF. Die wollte dann noch
 155 Überlegungszeit haben nach dem Gespräch. Aber daher gehe ich jetzt mal davon aus,
 156 dass das gut gemacht wurde. Aber ich hatte schon den Eindruck, dass die Mutter
 157 froh war, diese wichtigen Sache in ihrer Erstsprache zu bereden.
 158 F: Würden Sie denn sagen, dass dieses Dolmetschangebot schon auch die Arbeit
 159 oder Kommunikation unterstützt und merkbar verbessert?
 160 A: Ja.
 161 F: Glauben Sie, ich meine, Sie hatten jetzt diesen einen Fall, aber glauben Sie
 162 allgemein, dass trotzdem Eltern oder eine andere Zielgruppe damit nicht erreicht
 163 werden kann und wer das sein könnte?
 164 A: Zielgruppe jetzt?
 165 F: Ja, keine Ahnung, es könnte ja auch sein, dass man mal ein Gespräch mit
 166 Schüler*innen, ich meine, ich gehe davon aus, dass das Deutsch schon soweit
 167 passt, weil sie auch am Unterricht teilnehmen, aber sonst irgendjemand, der
 168 irgendwie das gebrauchen könnte. Wo das aber nicht funktioniert.
 169 A: Also. Naja, es gibt halt. Es gibt halt Eltern, die überhaupt schwer
 170 erreichbar sind, aber die sich da irgendwie eh selber irgendwelche, ja sich da
 171 aus Ängsten oder Vorurteilen oder wie auch immer schlechten Erfahrungen was auch
 172 immer, einfach schwerer in die Schule zu bekommen sind. Die erreicht man dann
 173 wahrscheinlich auch schwer. Natürlich. Ein Punkt ist, wir haben eine relativ,
 174 das habe ich vorher vergessen, wir haben relativ viele tschetschenische
 175 Schüler*innen und Tschetschenisch wird nicht angeboten. Angeblich aus dem Grund,
 176 weil die Community hier übersichtlich ist und das allgemein schwer ist, weil
 177 sich diese untereinander kennen und irgendwie wurde mir das so gesagt. Dann hat
 178 man eher Abstand davon, dass man sich das herumredet angeblich. Viele können
 179 aber zumindest Russisch. Weiß ich jetzt aber nicht. Es gibt allgemein auch
 180 Sprachen, die nicht angeboten werden, die erreicht man dann halt nicht.
 181 F: Ja, natürlich. Klar.
 182 A: Und halt solche, die überhaupt schwer oder die Kommunikation nach Möglichkeit
 183 vermeiden, da tu man sich auch eher schwer.
 184 F: Das ist grundsätzlich so, ja. Haben Sie irgendwelche Auswirkungen durch den
 185 Ukraine-Krieg gemerkt, irgendwie von anderen Kolleg*innen, dass das für das
 186 Ukrainische jetzt vermehrt genutzt wurde? Oder haben sie auch gar keine
 187 zusätzlichen Schüler*innen jetzt?

188 A: Wir haben ein paar ukrainische dazubekommen und die können aber, sowohl die
 189 Eltern als auch die Schüler, ziemlich gut Englisch. Da wurde das jetzt noch nicht
 190 genutzt, weil man das klären konnte eben auf Englisch. Aber ja, ich kann mir
 191 vorstellen, dass das ab nächstem Jahr, wo es dann doch gewisse Sachen mit
 192 Aufsteigen, Klasse wechseln, das kommt ja dann mit und so Dinge. Ich könnten mir
 193 gut vorstellen, dass das nächste Jahr vermehrt gebraucht wird, wenn man dann
 194 vielleicht gewisse Sachen doch eins zu eins haben will und übersetzt.
 195 F: Gut, dann komme ich eh schon zu meinen abschließenden Fragen. Diese
 196 Finanzierung Status jetzt endet mit Juni 2023 für dieses Projekt. Ich weiß nicht,
 197 ob Sie das wissen und inwieweit das kommuniziert wird. Also wissen Sie nicht,
 198 was die Pläne danach sind. Ich bin gespannt, ob das irgendwie doch weitergeführt
 199 werden kann. Aber was ist denn sonst Ihr Plan? Sie werden dann einfach auf die
 200 Angebote zurückgreifen, die vorher schon existiert haben oder wenn Bedarf ist,
 201 oder?
 202 A: Sehe ich jetzt keine andere Möglichkeit, ja.
 203 F: Und worin sehen Sie die größte Herausforderung für den Einsatz dieses
 204 Videodolmetschen im Bildungswesen oder sehen Sie da eh keine?
 205 A: Die Herausforderungen. Na ja, die Herausforderungen, die einzige
 206 Herausforderung ist vielleicht wirklich. Ja, vielleicht, dass die Leute mit der
 207 Technik sich nicht zutrauen oder wie Sie vorher gesagt haben, vielleicht das ist
 208 jetzt noch etwas Zusätzliches, was ich mir da, ah es wird schon irgendwie auch
 209 anders gehen. Ist ja bis jetzt auch gegangen. Vielleicht ein bisschen so eine
 210 Schwellenangst unter Anführungszeichen, dass man die irgendwie überwinden muss.
 211 Aber sonst? Also grundsätzlich glaube ich, wäre es wirklich. Es ist gut und es
 212 hilft. Und es wäre der Bedarf auf jeden Fall, also der ist noch da. Sogar sehr
 213 große und vielleicht auch noch, ich weiß nicht, wie es so an anderen
 214 Schulstandorten ist, vielleicht noch bekannter machen. Ich weiß nicht, ob es in
 215 jeder Schule bekannt ist das Projekt.
 216 F: Ja, das befürchte ich auch. Haben Sie sonst noch irgendwelche Anregungen oder
 217 Wünsche? Verbesserungsvorschläge für dieses Angebot?
 218 A: Nein, also es ist wirklich sehr, sehr gut wie es läuft.
 219 F: Perfekt. Ja, herzlichen Dank für Ihre Zeit.

Fall 4 28.07.2022

1 F: Und zwar ein paar allgemeine Fragen am Anfang.
 2 A: Sie sehen mich ein wenig schlecht. Oder? Doch eine Frage.
 3 F: Es ist ein bisschen dunkel, aber sonst geht es eigentlich schon.
 4 A: Sehr dunkel. Davon wird nichts besser. Es ist besser. Dann wissen Sie, wen
 5 Sie da vor sich haben? Tschuldigung.
 6 F: Danke. Das wievielte Dienstjahr unterrichten Sie bereits?
 7 A: Ja, es sind über 30. Tut mir leid. Ich kann es genau nicht sagen.
 8 F: Das ist eh nur so ungefähr. Und wie lange arbeiten Sie schon an dieser Schule
 9 jetzt, wo Sie unterrichten?
 10 A: Immer. Bis auf ein Jahr.
 11 F: Was sind die Fächer, die Sie unterrichten?
 12 A: Unterrichten oder geprüft sind?
 13 F: Das war beim letzten Interview auch schon die Frage. Also die, die Sie jetzt
 14 in diesem Schuljahr unterrichten.
 15 A: Also in diesem Schuljahr waren es Deutsch, Physik, Biologie,
 16 Berufsorientierung, Musik. Es klingt jetzt eh nicht zu viel. Ich muss etwas
 17 vergessen haben.
 18 F: Doch es klingt eigentlich schon nach einigem.
 19 A: Da war schon einiges mehr früher auch. Aber ja. Ja. Ich glaube, das war's.
 20 Ziemlich. Ja.
 21 F: Danke. Und wie sind Ihre Klassen so zusammengesetzt in Bezug auf Deutsch
 22 Erstsprache oder eben nicht? Eine andere Erstsprache.
 23 A: Also Deutsch als Erstsprache ist wirklich eine Rarität schon mittlerweile.
 24 Ich würde sagen 5 % und der Rest ist Mischung.
 25 F: Was sind das für Sprachen, die vorkommen?
 26 A: BKS, Türkisch, jetzt haben wir ziemlich viel Tschetschenisch. Ja ich glaub,

27 das sind die, ja Albanisch, aber das sind die allerwichtigsten, denke ich.
 28 F: Okay. Und jetzt in Bezug auf Elterngespräche, wie oft finden die
 29 normalerweise statt? Und sehen Sie da irgendwelche Unterschiede zwischen Eltern
 30 mit Deutsch als Umgangssprache oder nicht, also dass es da irgendwelche
 31 sprachlichen Barrieren gibt und deshalb weniger oft das Gespräch?
 32 A: Nein, das Gespräch wird angebotene normalerweise zweimal im Jahr. Das ist der
 33 Elternsprechtag. Und wenn man Leute öfter sieht, dann nicht deshalb, weil man
 34 sich lustiger mit ihnen unterhält, sondern weil es ähnliche Probleme gibt. Und
 35 das hatten wir schon auch sehr oft mit deutschsprachigen Kindern eigentlich. Ja.
 36 Es läuft natürlich ungezwungener ab, wobei auch sehr viele deutschsprachige
 37 Eltern sehr vieles schon nicht mehr verstehen, weil sie einfach aus einer
 38 Sprach-Gruppe kommen, wo man nicht mehr sonderlich tief die Sprache versteht,
 39 sondern "das ist eh das sölbe", und ja, ich glaube, das Sprachverständnis für
 40 Deutsch wird generell flacher.
 41 F: Und zum Dolmetschen allgemein jetzt nicht spezifisch zu diesem Projekt. Wie
 42 viel Erfahrung haben Sie mit gedolmetscht Gesprächen im schulischen Kontext?
 43 A: Das war eigentlich das Einzige.
 44 F: Okay. Praktisch haben Sie nur jetzt dieses Videodolmetschen für ein
 45 gedolmetscht Gespräch genutzt. Sonst waren Sie nie einer Situation, dass Sie
 46 keine Ahnung eine Lehrperson, die auch eine andere Sprache spricht, die Sie für
 47 ein Gespräch gebraucht haben.
 48 A: Es hat sich irgendwie nicht ergeben. Wir haben manchmal schon nachgedacht. Ui,
 49 spricht ja Polnisch. Aber es ist dann nicht. Es ist nie passiert letztlich.
 50 F: Okay. Und wie war das dann bei Gesprächen, wo wirklich jetzt Deutsch nicht
 51 die Erstsprache ist? Gab es da dann keine Schwierigkeiten oder konnte man sich
 52 dann trotzdem irgendwie verständigen?
 53 A: Ja, das Kind ist schlimm, das Kind fehlt. Es muss öfter kommen. Ja, bitte
 54 schicken. Ich mein, das ist es.
 55 F: Ja. Und das heißt, wodurch kommt es Ihrer Meinung nach zu
 56 Verständigungsprobleme bei solchen Gesprächen? Ist es die Sprache primär oder
 57 vielleicht auch Kultur, unterschiedliche Ansichten, auch in Bezug auf Schule,
 58 was man da so erwarten kann, darf.
 59 A: Ich glaube, was da an Unterschieden vorhanden ist, das wissen wir nicht
 60 einmal noch. Wir rechnen da mit viel mehr Konsens als eigentlich vorhanden ist
 61 was die Werte betrifft, so wie Pünktlichkeit oder kommen, auch wenn die Zehe
 62 juckt. Ja, ich merke da gerade eine sehr große Divergenz, dass Dinge, die für
 63 uns selbstverständlich sind, für die Eltern nicht mehr selbstverständlich sind
 64 und für die Kinder auch nicht. Aber ja, es sind, glaube ich, in erster Linie die
 65 sprachlichen Probleme gewesen, weil ich glaube, von den anderen wissen wir nicht
 66 einmal noch, wie groß die wirklich sind und hinterher oft erst ups, da hakt es
 67 eigentlich ganz schön.
 68 F: Und jetzt in Bezug auf das Videodolmetschen, das haben Sie dann einmal jetzt
 69 genutzt oder?
 70 A: Zwei Mal für dasselbe Kind.
 71 F: Okay, und für welche Sprache war das?
 72 A: Rumänisch.
 73 F: Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile dieses Videodolmetschens?
 74 Gab es irgendwie technische Probleme mit der Sichtbarkeit, Tonqualität oder auch
 75 wie man es bedient?
 76 A: Ich muss sagen, ich habe es nicht organisiert. Das hat eine Kollegin
 77 organisiert, die hat den eigenen Laptop mitgebracht. Weil die Verwaltungslaptops,
 78 die wir haben, haben keine Kamera und deshalb hat sie einen eigenen gehabt. Und
 79 ja, sie hat das finde ich großartig gemacht. Und Nachteil. Ich kann's mit
 80 nichts anderem vergleichen. Da die Alternative in dem Fall wäre gewesen
 81 Sprachlosigkeit, weil die Mutter einfach nicht Deutsch gesprochen hat oder kaum.
 82 Es hat geheißen der Vater kann, aber der kam nie. Es hat geheißen die Mutter
 83 sprich gut genug, hat immer sie vorgeschickt und sie hat wirklich sehr wenig
 84 verstanden und vielleicht wäre die ganze Situation zu retten gewesen, wenn wir
 85 früher damit angefangen hätten, die Mutter in ihrer Muttersprache anzusprechen.
 86 F: Ja.

87 A: Aber letztlich war es vielleicht, letztlich war es nicht zu retten, weil sie
88 einfach auch keine Handhabe hatte ihrem Kind gegenüber. Das war dann schon zu
89 groß.
90 F: Aber jetzt bei den zwei Fällen, da gab es jetzt, also die Verbindung war
91 sicher und das hat auch geklappt?
92 A: Einwandfrei funktioniert.
93 F: Und das heißt praktisch sie und die andere Lehrperson bzw. die Mutter waren
94 an einem Ort und die Videodolmetscherin wurde per Video zugeschaltet?
95 A: Genau.
96 F: War das ein geplantes Gespräch, also haben sie das praktisch?
97 A: Ja.
98 F: Weil es gibt ja auch immer ein paar, die spontan innerhalb fünf Minuten
99 verfügbar sein sollen.
100 A: Das ging auch deswegen nicht, weil unsere Psychagogin einfach ihre Termine
101 sehr eng verplanen muss, die Mutter ja extra in die Schule kommt dafür. Also
102 Spontanität war da schon von unserer Seite aus nicht möglich.
103 F: Alles klar. Und jetzt keine genauen Details, das ist eh klar. Aber worum ging
104 es in dem Gespräch? Ist das Entwicklungs- oder Leistungsfortschritt, Konflikt,
105 Beratung?
106 A: Anwesenheit. Verhalten.
107 F: Also gab es abseits von dem Gespräch noch keinen Anlass, wo sie das sonst
108 hätten, wo ihnen vorgekommen wäre, dass sie das Videodolmetschen hätten nutzen
109 können?
110 A: Naja, wenn ich ein technikaffiner ein technikaffinerer Mensch gewesen wäre
111 und vorher schon gewusst hätte, hätte ich mir das wahrscheinlich schon in 15
112 anderen Fällen auch gewünscht, dass es so einfach funktioniert. Aber es ist ja
113 doch immer ein Termin für mehrere Leute und dann anmelden und dann das Zeug
114 mitbringen. Wenn es leichter gehen würde, würde man das sicher noch viel stärker
115 nutzen.
116 F: Ja, das glaube ich. Jetzt auch mit der Covid-Pandemie. Da ist ja sehr vieles
117 ins Digitale gerückt. Glauben Sie, dass es jetzt ein Vor- oder Nachteil für das
118 Projekt ist, dass man sagt, okay, man ist es schon gewohnt oder eher mühsam,
119 weil zusätzlich irgendwie noch eine digitale Komponente dazukommt?
120 A: Also für mich ist sicher die Schwelle kleiner und ich glaube, für die Eltern
121 hat sich da nicht viel getan, weil die sind mit dem Homeschooling ja manche
122 vertrauter geworden, andere auch nicht mehr. Aber für mich ist es sicher jetzt,
123 auch das Gespräch, das wir hier führen. Vor zwei Jahren noch "ui gib das weg".
124 Aber jetzt funktioniert es.
125 F: Verständlich und inwieweit ist das Angebot sichtbar wird bzw. wird es
126 akzeptiert? Wie haben Sie davon erfahren?
127 A: Naja eigentlich die Psychagogin. Die damit schon öfter gearbeitet hat mit
128 anderen Fällen. Und der Kollege, der hat es auch schon benützt. Und das heißt,
129 wenn jemand fragen würde, du wie geht das? Würde ich sagen, wende dich an diese
130 zwei Personen.
131 F: Okay.
132 A: Von mehr weiß ich auch nicht. Und das war eigentlich die einzige Stelle, die
133 mir das vermittelt hätte.
134 F: Spannend, weil ich glaube auch, dass Sichtbarkeit ein bisschen allgemein
135 vielleicht fehlen könnte. Also ich weiß auch nicht, wie das allgemein beworben
136 wird von...
137 A: Wenn es mehr Ressourcen gibt und wenn man sie besser nützen könnte, sollte
138 man ruhig schreien "Leute, da gibt es was Feines."
139 F: Auf jeden Fall. Haben Sie jetzt in diesem Fall von der Mutter irgendwie eine
140 Rückmeldung bekommen in Bezug auf das Videodolmetschen? Oder war sie einfach nur
141 dankbar, dass es funktioniert hat? Oder gab es da keinen Kommentar?
142 A: Also sie hat nichts gesagt. Ich meine, in dem Fall war die ganze Situation
143 für die Mutter wirklich eine unangenehme. Weil wenn man her zitiert wird, dann
144 gibt es einen Grund und der war in keinem Fall positiv. Aber ich denke, es hat
145 ihr die Zunge gelöst. Vorher ist sie mir nur dort gesessen und "mhm, ja". Und
146 sie hat dann wirklich gesprochen, sie hat dann angefangen, auch Fragen zu

147 stellen auf diese Art und Weise und das Verhältnis ist einfach ein ganz anderes
148 geworden.
149 F: Ja, da merkt man, was das für einen Unterschied macht. Und jetzt in Bezug auf
150 diesen einen Fall, würden Sie sagen, dass das schon dieses Angebot, Ihre Arbeit
151 und auch die Kommunikation jetzt in diesem Fall mit der Mutter merkbar
152 unterstützt und verbessert hat?
153 A: Ja, ja, ja, hat es.
154 F: Und glauben Sie, dass jetzt trotzdem irgendwelche Zielgruppen oder auch
155 Eltern mit diesem Angebot nicht erreicht werden können?
156 A: Na ja, keiner kommt gerne in die Schulen. Wie das wäre über eine
157 Videokonferenz? Das kenne ich ja nicht. Aber ich denke mal, ja, viele Eltern
158 haben jetzt, kommt drauf an, wie die Lehrer das gemacht haben. Die
159 Elternsprechtage über Zoom, das ist jetzt doch für manche schon ein bisschen
160 eingeführt. Aber in der Form habe ich es noch nicht benützt. Aber ich denke mal,
161 da könnte es auch ganz gut funktionieren, wenn jeder an seinem Handy oder seinem
162 Laptop sitzt. Dass man ortsunabhängig ist. Und es ist halt in vielen Fällen
163 dieses Hilflosigkeitgefühl der Eltern, dass sie nicht sprechen und nicht kommen.
164 Die wissen genau, dass es für sie schwer ist, sich hier auszudrücken. Dass es
165 Probleme macht. Und manche genieren sich auch wirklich. Manche Kinder genieren
166 sich auch für ihre Eltern. Und das macht es nicht einfacher.
167 F: Nein, natürlich nicht. Das ist schade. Aber natürlich ist es auch nicht ihre
168 Verantwortung da sicherzustellen, dass das dann gewährleistet ist. Ich meine,
169 natürlich wenn es das Angebot gibt, umso besser. Aber ja, verstehe ich. Haben
170 Sie irgendwelche Auswirkungen durch den Ukraine-Krieg gemerkt? Haben Sie auch
171 ukrainische Kinder in der Schule, wo man jetzt sagt, das man das vielleicht noch
172 mehr nutzt?
173 A: Bei uns sind die nicht angekommen.
174 F: Da weiß ich jetzt auch nicht, inwieweit Sie darüber informiert sind, weil Sie
175 ja auch das nur über die Kollegin erfahren haben. Die Finanzierung steht jetzt
176 aktueller Status noch bis Juni 2023. Und gut, sie waren jetzt. Ich hoffe, dass
177 Sie das dann auch jetzt in diesem Jahr noch gut nutzen können. Aber danach? Auf
178 was werden Sie zurückgreifen, wenn es jetzt wirklich beendet wird?
179 A: Wenn wir es nicht mehr haben, haben wir es nicht mehr. Aber das wär schon
180 traurig, weil ich habe jetzt praktisch gerade erst kennengelernt in diesem
181 Schuljahr und viele haben es nicht einmal kennen gelernt. Und ja, ich weiß nicht
182 wie. Gut geht mich auch nichts an, wie teuer dieses Ganze ist. Ich meine, du
183 hast eine sprachlich super ausgebildete Person, die mitschreibt, die alles
184 versteht, was hier gesagt wird und auch sehr schnell übersetzt. Und das noch, ja
185 gut auf Anmeldung hin. Ich weiß nicht, wie teuer es ist, aber nachdem es heißt,
186 dass man Schule unterstützen möchte, nachdem klar ist, dass es da viele Eltern
187 gibt, die die Sprache nicht sprechen, wäre es schon lustig, wenn das eher
188 breiter gemacht als kleiner gewürgt würde.
189 F: Auf jeden Fall. Also die Finanzierung, die ist jetzt auch von der EU und das
190 ist auch besonders im Rahmen der Pandemie, dass man da eben auch Zielgruppen
191 erreichen möchte, die sonst schon eher benachteiligt sind. Das ist jetzt eh in
192 dem Fall auch so, aber natürlich, ich habe immer auch ein bisschen die Sorge,
193 dass das, wenn es zu wenig genutzt wird, es dann auch danach bei der Statistik
194 man sagt ja, es besteht kein Bedarf,
195 A: Braucht man eh nicht.
196 F: Das trifft nicht zu. Da ist immer, glaube ich, die Gefahr. Aber na ja, ich
197 komme jetzt eigentlich schon zu meinen abschließenden Fragen. Und zwar, worin
198 sehen Sie die größte Herausforderung für dieses Videodolmetschen im schulischen
199 Setting? Oder sehen Sie da keine?
200 A: Für die Dolmetscher oder für das Angebot oder?
201 F: Für das Angebot insgesamt, jetzt auch für Sie als Lehrperson, die das nutzt
202 oder?
203 A: Das Lustige ist, wie Sie da gerade gesprochen haben. Ich meine, ich komme mir
204 gerade unheimlich blöd vor, weil ich ein Mädchen habe, das Paschtu spricht und
205 sonst gar nichts. Und weil ich eigentlich nicht auf die Idee gekommen bin, das
206 in irgendeiner Weise zu nützen, aber ich weiß nicht, ist es auch naja für die

207 Kinder dürfen wir es ja nicht nutzen, oder? Es ist nur für den Elternkontakt
208 gedacht. Die versteht mich ja eigentlich auch nicht, wie dumm von mir eigentlich.
209 F: Ich weiß jetzt nicht, ob da eine Aufsichtsperson, also in dem Fall ein
210 Elternteil dabei sein muss. Aber soweit ich die Information habe, darf es im
211 schulischen Setting eben, sei es mit Schulpsycholog*innen, sie als Lehrperson in
212 der Kommunikation mit den Eltern. Aber ich wüsste jetzt nicht, dass da irgendwo
213 konkret steht, dass es begrenzt ist auf die Eltern und dass man das jetzt nicht
214 für die Kommunikation mit den Schüler*innen auch nutzen darf.
215 A: Ich bin nicht auf die Idee gekommen, es selber lernen, mich selber hinein zu
216 beißen. Ich meine, es ist noch nicht lange da und ich ärgere mich, dass ich
217 nicht mit ihr reden kann und mit den Eltern auch nicht über die Ausflüge. Aber
218 auf die Idee bin ich nicht gekommen.
219 F: Aber es gibt ja jetzt noch das nächste Schuljahr die Chance, das wirklich zu
220 nutzen.
221 A: Also ja, ich glaube, ich werde das auch machen. Wie gut, dass es diese
222 Gespräche gibt. Ja, es ist halt wieder ein Stückchen Entgegenkommen der Lehrer
223 den Schülern gegenüber. Und irgendwann denken wir uns, was sollen wir noch alles
224 es machen.
225 F: Verstehe ich.
226 A: Bei vielen Lehrern, da ist der Gedanke, dass die Eltern haben zu kommen, die
227 Eltern haben sich anzupassen, dass sie nicht können, dass sie sich dafür genieren,
228 dass sie nicht können, das ist das andere. Aber das ist irgendwie auch die
229 Denkungsart. Na gut, dann nicht. Und das "na gut dann nicht" ist dann schon eine
230 gefährliche Haltung.
231 F: Ja. Ich verstehe es eh von beiden Seiten. Jetzt zum Schluss haben Sie noch
232 irgendwelche Anregungen, Wünsche oder auch Verbesserungsvorschläge in Bezug auf
233 dieses Angebot? Irgendwas, was Ihnen einfällt oder was Sie gerne?
234 A: Naja Werbung machen. Ich meine, ich glaube, es ist gesagt worden in der
235 Konferenz, aber wahrscheinlich müsste man einfach die anderen Leute mit
236 reinnehmen, dass man wenn man aktive Leute an der Schule hat, sagen werd auch
237 aktiv und nimm die anderen mit rein. Weil im Tun kommt man wahrscheinlich eher
238 dazu, das dann zu akzeptieren und reden mit den Eltern, tun wir letztlich eh
239 alle auf die eine oder andere Art ja. Das man sich einfach die Lehrer zu
240 Verbündeten macht, die es schon benutzt haben und sag multiplizier es. Und ich
241 haue mir jetzt gerade am Kopf, ich ärgere mich jetzt so über mich selber grad.
242 Vor allem, wenn Sie auch sagen, wenn es nicht genützt wird, dann heißt es, es
243 ist überflüssig und dann ist es noch gefährdeter. Dann sollte man vielleicht
244 wirklich losziehen und uns sagen nützt das, weil sonst.
245 F: Eben leider wird es vermutlich dann so interpretiert, weil natürlich, die
246 Frage ist immer, wo die Politik die Schwerpunkte sieht. Und ich glaube nicht,
247 dass das jetzt so oben auf der Agenda ist, da in diesem Bereich das Geld
248 einzusetzen. Ich denke schon. Wenn man wirklich sieht, okay, das sind doch
249 einige, die das nutzen, es wird gebraucht und dass man auch, ich weiß nicht, ob
250 man da Feedback geben kann, es wirklich auch die Arbeit fördert und verbessert.
251 In der Kommunikation hat am Ende im Prinzip jeder was davon würde ich meine.
252 A: Ja. Ich schreibe es mir jetzt in den Kalender für Herbst. Dolmetsch lernen.
253 Ja.
254 F: Ja.
255 A: Es müsste an die Lehrer mehr herangehen. Ich weiß auch gar nicht, wie
256 schwierig es ist, weil ich hab die Kollegin machen lassen, und sie war eh dabei.
257 Ja, ich könnte das jetzt gar nicht multiplizieren, weil ich mir selber nicht
258 genug die Mühe gemacht habe. Wahrscheinlich auch irgendwo, ja ich habe zu viel
259 Erfurcht, wieder was Neues anzufangen, oder nicht wichtig genug. Aber wenn Sie
260 sagen, es wäre gut.
261 F: Ja, ich versteh das. Ich verstehe die Gedanken, die man dabei hat. Und ich
262 meine, das Ziel ist eben ein Angebot, so wie das auch beschrieben wird, dass es
263 wirklich unbürokratisch und einfach sein soll. Natürlich, man muss sich einmal,
264 es gibt glaube ich auch soweit ich von anderen gehört habe, eine Einschulung,
265 die meistens ein Kollege, eine Kollegin an der Schule gemacht hat, damit es eben
266 weitergegeben wird dann den anderen, die das brauchen und sonst soll es wirklich

267 so einfach wie möglich sein. Man bekommt seinen Zugangsdaten und geht auf die
 268 erste Seite. Gibt es ein und dann theoretisch müsste das so funktionieren. Also
 269 ja, das Ziel wäre es. Natürlich verstehe ich, was Gründe sind, warum es dann
 270 doch nicht so einfach passiert.
 271 A: Naja wenigstens die Klassenvorstände.
 272 F: Ja, auf jeden Fall.
 273 A: Weil wir haben mindestens zwei Kinder, drei Kinder an der Schule, die weder
 274 Deutsch noch Englisch können. Und die sind wirklich aufgeschmissen. Einen
 275 einzigen Griechen und zwei Pashtu Leute, die ja sich freuen, wenn sie andere
 276 finden, aber die sitzen in anderen Klassen. Ja.
 277 F: Ja, so ist die Realität.
 278 A: Also gut für Herbst gibt's es ja.
 279 F: Na gut, dann bedanke ich mich ganz herzlich, dass Sie sich die Zeit genommen
 280 haben.

Fall 5 28.07.2022

1 A: Ich gebe gerne Rede und Antwort für solche Interviews. Ich habe das selber in
 2 meiner Forschungstätigkeit und Forschungsarbeiten, bin immer sehr froh, wenn
 3 jemand da ist, der das auch freiwillig macht, mit mir ins Gespräch geht und insofern
 4 mache ich das sehr gerne.
 5 F: Vielen Dank. Ja, gut, ein paar allgemeine Fragen. Das wievielte Dienstjahr
 6 unterrichten Sie bereits?
 7 A: Ich bin 5 in Jahren, habe mein erstes Dienstjahr mit 20 gehabt. Ich war
 8 zwischendurch in anderen Berufen tätig. Das heißt, ich werd haben 17, 20, 27, 32
 9 Dienstjahr, 30. 30 ist eine gute Zahl.
 10 F: Und wie lange sind jetzt schon an der jetzigen Schule, an der Sie
 11 unterrichten?
 12 A: Sieben Jahre.
 13 F: Und welche Fächer unterrichten Sie?
 14 A: Ich unterrichte Mathematik, Physik, teilweise Chemie, Informatik,
 15 geometrisches Zeichnen. Und eigentlich engagiert bin ich auch noch im sozialen
 16 Lernen und machmal IKL. Also die ersten fünf Dinge bin ich auch geprüft.
 17 F: Okay. Und wie sind Ihre Klassen so zusammengesetzt? Vor allem auch
 18 Unterschied Deutsch als Umgangssprache und andere Umgangssprache, so ca.
 19 vielleicht ein Prozentanteil. Oder dann auch die Sprachen, die eben vorkommen
 20 abseits von Deutsch.
 21 A: Also das bezieht sich jetzt auf die ganze Schule, nehme ich an, die Frage.
 22 F: Auch, wo Sie unterrichten.
 23 A: Na ja, mit dieser Fächerkombination komme ich fast überall mal rein. Ich
 24 persönlich unterrichte hauptsächlich in einem Modell, das nennt sich flexible
 25 Eingangsklassen, wo die fünfte und sechste Schulstufe aus zwei Mehrstufenklassen
 26 besteht und die siebte und achte Schulstufe dann einzeln geführte Klassen sind.
 27 Also da kann man im Grunde vier Klassen nehmen und ich werden mich hauptsächlich
 28 mal auf diese Klassen beziehen, weil da bin ich hauptsächlich tätig. Von den
 29 Sprachen her ist es so, dass wir einen sehr hohen Prozentsatz, also 90 % der
 30 Schüler sind der deutschen Sprache gut fähig und zumindest so, dass sie gut dem
 31 Unterricht folgen können. Die 10 % sind aktuelle Flüchtlingskinder, die gerade
 32 ankommen, sowie jetzt aus der Ukraine, welche dann bei uns sind oder eben frisch
 33 angekommen sind. Aber so 90 % sind gut fähig der deutschen Sprache zu folgen.
 34 F: Und wie oft finden Elterngespräche normalerweise statt? Und gibt es da
 35 Unterschiede zu Eltern mit Deutsch als Umgangssprache und anderen Sprachen? Gibt
 36 es da irgendwie Barrieren, die die Frequenz beeinflussen?
 37 A: Das kann ich in einem kleinen Umweg vielleicht beantworten. Nachdem ich
 38 vorher schon von diesem Modell gesprochen habe, ist die Elternarbeit für uns
 39 sehr wichtig. Wir haben da eine Art zu unterrichten, zu arbeiten, wo die
 40 Mitarbeit, das Verständnis vor allem auch der Eltern echt, echt wichtig ist, weil
 41 wir teilweise statt Ziffernbeurteilung andere Rückmeldemöglichkeiten haben und
 42 mit den Eltern da schon in Kontakt kommen, bevor sie sich unsere Schule
 43 aussuchen. Wir sind jetzt keine Eliteschule oder sonstiges, sind aber trotzdem
 44 keine Sprengel-Schule im klassischen Sinne. Das heißt die Eltern wählen sich aus

45 unterschiedlichen Gründen unsere Schule aus und kommen dann zu uns her. Deshalb
46 ist die Eltern-Kommunikation per se sehr, sehr wichtig. Also es finden schon
47 Vorgespräche statt und in dem Laufe des Schuljahres gibt es Formate wie
48 Elternabende. Wir starten in der fünften Schulstufe gleich in der ersten Woche
49 mit dem Elternabend und ein bis vier Wochen später gibt es schon den nächsten. Weil
50 die Information uns wichtig ist, also da haben wir ein sehr regelmäßiges Setting
51 von mindestens vier Elternabenden pro Schuljahr plus zusätzliche Dinge, wenn es
52 sich ergibt. Elterngespräche vom Design her bei uns diese Kehl-Gespräche sehr
53 ernst genommen werden, also die haben wir wirklich immer. In Vor-Corona-Zeiten
54 war das einfacher möglich. Wahrgenommen eben das Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräch.
55 Wir haben zwischendurch Rückmeldemöglichkeiten oder
56 Leistungsstands-Möglichkeiten an die Eltern zu melden. Quartalsmäßig. Das heißt,
57 wir garantieren und weisen auch nach, dass wir viermal im Schuljahr den
58 Leistungsstand den Eltern mitteilen. Und da gibt es im Grunde eine schriftliche
59 Grundform, aber jederzeit die Möglichkeit für Rückfragen. Es hat sich in der
60 Corona-Zeit online ergeben, dass wir jeden ersten Dienstag im Monat online zur
61 Verfügung gestanden sind. Und die Tradition versuchen wir auch
62 aufrechtzuerhalten. Da macht einer von den KVs dann Dienst oder zu zweit. Und Eltern
63 können sich jederzeit über einen Zeitraum von zwei Stunden zuschalten, wenn sie
64 Fragen haben und dann natürlich anlassbezogen versuchen wir so schnell als
65 möglich zu reagieren, wenn ein Thema auftaucht. Und insgesamt sind es sehr viele
66 Möglichkeiten, wo eben auch die Kommunikation möglich ist.

67 F: Haben Sie da Unterschiede in der Frequenz wahrgenommen aufgrund von
68 sprachlichen Hürden oder Barrieren? Dass da die Eltern irgendwie nicht das
69 wahrgenommen oder weniger wahrgenommen haben aufgrund eben der fehlenden des
70 Verständnisses auf sprachlicher Ebene oder?

71 A: Ich glaube, das kann man fast nur auf der Gefühlsebene beantworten, weil ich
72 da keine wirklichen Aufzeichnungen dazu haben. Da wird es unter Umständen, da
73 hab ich auch nur Einzelbilder vor Augen von einer Familie zum Beispiel, die sehr,
74 sehr gerne würden mit uns viele Dinge besprechen, auch sehr gerne in Englisch
75 mit uns reden würden. Das Englisch, das was sie unter Englisch verstehen, aber
76 wir nicht unter Englisch versteht und in der Landessprache geht schon gar nicht
77 leicht. Kann man die Frage vielleicht nochmal wiederholen, dass i da am Punkt
78 komm.

79 F: Also ob Ihnen jetzt sehr stark oder insgesamt vorkommen würde, dass Eltern
80 oder Familien, wo Deutsch nicht die Umgangssprache ist, weniger oft zum
81 Elternsprechtag zu Elterngespräch kommen. Was für ein Grund auch immer,
82 möglicherweise auch sprachlich.

83 A: Ja, da ist sicher die Hürde größer, dass die zu uns kommen, mit uns ins
84 Gespräch kommen. Allein schon organisatorisch, weil sie dann oft jemanden
85 mitnehmen wollen oder glauben, jemanden aufzustellen zu müssen, der sie
86 begleitet, der also Bekannter, Kind, irgendeine Begleitung, die dann dolmetscht.
87 Ja, da ist sicher die Hürde, größer zu uns zu kommen.

88 F: Nun zum Dolmetschen allgemein und nicht zum Videodolmetschen spezifisch. Wie
89 viel Erfahrungen haben Sie mit gedolmetscht Gesprächen in der Schule?

90 A: Die vorhergehenden Erfahrungen, abgesehen von dem Videodolmetschen, waren
91 eigentlich fast nur beschränkt drauf. Es ist sehr, sehr schwierig jemanden
92 aufzustellen, der zur richtigen Zeit dann vor Ort ist und auch die richtigen
93 Sprachen spricht. Deshalb wurde das auch eigentlich recht wenig verwendet.

94 F: Und von wem wurden dann, wenn es zu gedolmetschten Gesprächen kam, wer war
95 das dann, Begleitperson, Schulangestellte, oft vielleicht auch Lehrpersonen,
96 die eine weitere Fremd- oder eine weitere Sprache beherrschen.

97 A: Naja, es gab grundsätzlich schon das Angebot über den Landesschulrat. Da kann
98 jetzt ganz konkret gar nicht sagen, wie das dann vorher abgelaufen ist. Aber ich
99 nehme an über die Beratungslehrer. Wir haben relativ viele Familien, wo das gut
100 gegangen ist über größere Geschwister, da recht erfolgreich sind. Denen dann auf
101 dem Weg zur deutschen Sprache zu helfen. Und von da, von unserem Schulsetting
102 her die Eigenständigkeit und Selbstständigkeit sehr gut gefördert wird. Also da
103 werden wir viele Beispiele einfallen, wo die großen Geschwister schon sehr, sehr
104 hilfreich sind.

105 F: Was sind das für Sprachen, die da jetzt am häufigsten in Erinnerung sind? Die,
 106 wo es Bedarf gab?

107 A: Also es ist immer wieder das Arabisch und das Farsi. Ich kenne den
 108 Unterschied noch immer nicht ganz genau. Wo wir Kernbedarf haben. Englisch oder
 109 so, da sind wir selber sehr gut aufgestellt. Türkische ist ein Thema bei uns,
 110 teilweise auch die slawischen Sprachen, ich glaube so heißt das. Also Kroatisch,
 111 Serbokroatisch aus den Bereichen. Wobei da relativ wenig, da haben wirklich
 112 mittlerweile sehr, sehr viele Menschen gehabt im Umfeld, im Grazer Raum. Die mit
 113 Deutsch schon sehr gut unterwegs sind.

114 F: Und wenn jetzt die Kommunikation stattfindet oder eben nicht, was sind da
 115 Ihrer Meinung nach die Gründe für Verständigungsprobleme? Ist es schon primär
 116 die Sprache oder gibt es dann oft auch kulturelle Unterschiede oder auch
 117 unterschiedliche Ansichten oder Anforderungen in Bezug auf die Schule,
 118 Interessen mit den Eltern?

119 A: Es ist die Mischung. Das Erste ist einmal, dass ich auch persönlich wahrnehme,
 120 mal wirklich nur die Information, die Botschaft in einer verständlichen Sprache
 121 an die Frau und den Mann zu bringen, das ist immer das Grundbedürfnis, wenn ich
 122 ein Dolmetsch brauche. Und in zweiter Folge ist es dann schon sehr, sehr
 123 hilfreich, wenn da jemand auch diese Vermittlerrolle einnimmt. Wenn es eine
 124 Person ist, die eine Idee von Schule hat und ganz optimal ist es, wenn die
 125 Person eine Idee von beiden Schulsystemen hat, also auch da eine Übersetzung
 126 passieren kann zwischen dem, was in dem Land, wo die Menschen herkommen, das
 127 Thema Schule ist und das, was es bei uns ist. Also von dem her ist es genau fast
 128 noch hilfreicher, wenn die Dolmetsch-Person in meinem speziellen Fall jetzt
 129 sogar unser Schulsystem versteht, das österreichische Schulsystem allgemein,
 130 das hat nochmal etwas anders als wir grad in unseren vier angesprochenen
 131 Klassenräumen. Relativ wenig Probleme, habe ich bis jetzt wahrgenommen aus dem
 132 kulturellen Bereich. Das ist auch wahrscheinlich an unserer Schule auch jetzt
 133 nicht so ausufernd, weil wir sind eine [...], eine
 134 [...]. Unser Auftrag ist es auch wirklich gemischt eine Gesamtschule
 135 eigentlich abzubilden. Also wir haben leistungsfähige Schüler, wir haben
 136 kulturelle tief in Österreich verankerte Schüler, wir haben leistungsschwache
 137 Schüler und wir haben teilweise auch natürlich auch Integrationsklassen, aber
 138 jetzt nicht unbedingt die, in denen ich arbeite. Wir nehmen Kinder aus dem
 139 Umfeld-Schulen auf, um die Regionalität auch abzubilden, also wir sind da
 140 wirklich gemischt.

141 F: Und jetzt spezifisch auf das Videodolmetschen. Wie oft haben Sie das jetzt in
 142 Anspruch genommen oder auch mitorganisiert? Und für welche Sprachen war das der
 143 Fall?

144 A: Also von der Sprache her war es hauptsächlich das Arabische. Das Angebot ist
 145 im Rahmen der Coronazeit aufgetaucht und da ist meine Schulleiterin an mich
 146 herangetreten, ob ich das begleiten möchte. Oder ich glaub, ich habe sogar
 147 gefragt, ob wir da was haben. Und dann hat sie gesagt, ja mach. Der klassische
 148 Weg. Hätte ich mich nur nicht bewegt. Ja, wir haben es dann eingeführt in der
 149 Konferenz und vorgestellt und so weiter. Den Zugang für die Kolleginnen. Dann
 150 war am Anfang einmal waren einige Versuche da von Kolleginnen und Kollegen, die
 151 das "ja das mache ich, probiere ich's". Personenzahl hätte ich jetzt mal gesagt,
 152 zehn waren hochgradig interessiert. Sieben haben es ausprobiert. Fünf sind
 153 insofern dabei geblieben, dass sie es jederzeit abrufbar haben, dass das eine
 154 Variante ist. Und die Gesprächsanzahl, boah da müsste es wahrscheinlich auch
 155 eine Statistik geben, wie oft die es genutzt haben. Viermal im Monat, einmal pro
 156 Woche wird es im Endeffekt gewesen sein. Also ich wäre auch gespannt, ob man es
 157 noch öfter nutzt. Also der Bedarf ist sicher noch für mehr Gespräche da. Bis
 158 jetzt haben wir es halt auch, weiß nicht, ob das nun vielleicht auch schon
 159 Fragen vorgreift, aber immer als geplante Videokonferenz gemacht. Also diese die
 160 Möglichkeit spontan sich zu melden und zu sagen, ich brauch jetzt die Sprache
 161 Indisch oder so, so haben wir es noch gar nicht genutzt. Das wäre vielleicht der
 162 nächste Schritt.

163 F: Wenn sich die Situation ergibt, wer weiß. Und welche sind jetzt Ihrer Meinung
 164 nach die Vor- und Nachteile dieses Videodolmetschens? Gab es technische Probleme

165 oder auch mit der Sichtbarkeit? Die Tonqualität? Oder auch wer das bedient hat?
 166 Gab es da irgendwelche Nachteile? Oder hat es eh gut geklappt. Wie ist da Ihr
 167 Eindruck?

168 A: Mit gut und schlecht bin ich da in der Bewertung relativ schmerzfrei, nachdem
 169 ich eben auch Informatiker bin und echt viel umfangreiche Erfahrung hab zum
 170 Thema Vorführ-Effekt und dass es ganz sicher bei drei Mal vorher ausprobieren
 171 geht und dann natürlich wieder nicht, wenn man es macht. Vorteil ist die gute
 172 Planbarkeit. Vorteil ist, dass die Menschen auch im Haus bleiben können. Vorteil
 173 ist, dass also Sprachqualität und Qualität der Übersetzung war immer gut. Ich
 174 habe es dann so gemacht, dass wirklich ein Gerät in der Schule dafür reserviert
 175 war, dass wir auch geschaut haben, dass der Raum, der Besprechungsraum immer der
 176 gleiche ist, also das ganze Ding so gut gegeben war, damit auch die Leute auch
 177 gewusst haben, wo ist das jetzt, wo kommen wir zusammen. Das war sicher
 178 vorteilhaft. Wir haben dann sehr oft dieses, das ist ein mittelgroßes Notebook
 179 gewesen oder ist es nach wie vor, das reicht an und für sich, um es an einen
 180 Tischmitte zu stellen und auch die Tonqualität. Ich hab es am Anfang auch mit
 181 Tisch-Mikros versucht, war aber nicht nötig. Also im Grunde ist diese Ausrüstung
 182 völlig ausreichend. Es war ein paar Mal ein bisschen eine Challenge das Gespräch
 183 zu starten, auch durch das eine oder andere Mal auch der Dolmetscher, die
 184 Dolmetscherin bisschen Einstiegsschwierigkeiten hatte, dafür war aber
 185 grundsätzlich vorbereitet eben mit einer Papierdokumentation und ja, ich kann
 186 mich nur an eine Situation erinnern, da war es etwas kritisch, dass man dann in
 187 Schwung kommen, also da haben wir vielleicht zehn Minuten Verspätung gehabt. Das
 188 war aber positiverweise wieder ein Gespräch, wo ich nur begleitend war, fürs
 189 Technische zuständig. Und in der Zwischenzeit konnten die anderen das starten.
 190 Gut ist natürlich, dass die, dass das WLAN in dem Raum gut ist, dass wir dort
 191 schon die Erfahrungen haben, dass wir dort keine Qualitätsprobleme haben.

192 F: Das macht sehr viel aus. Sie haben es vorhin schon kurz angesprochen. Sie
 193 haben immer nur geplante Gespräche gehabt, dass ad-hoc wurde da jetzt noch nicht
 194 genutzt. Und da war jetzt auch der administrative Ablauf bis zum Gespräch selbst
 195 nicht komplizierter oder? Das hat einwandfrei funktioniert oder gab es da
 196 Probleme?

197 A: Sehr gut funktioniert. Also in Relation zu dem, dass man sowas immer mal
 198 ausprobieren muss und das Lern-Platz braucht.

199 F: Jetzt auch der Vergleich. Natürlich ist es jetzt auch ein Vorteil, dass man
 200 so schnell und ortsunabhängig die Dolmetscherinnen zur Verfügung hat. Aber
 201 würden Sie dann trotzdem das persönliche Gespräch bevorzugen? Oder sagen Sie,
 202 das ist auch eine Möglichkeit, wie man solche Gespräche führen kann?

203 A: Also ich als Person bin technikoffen. Ich finde gerade diese Möglichkeit,
 204 jetzt auch wieder sich über Zoom zu treffen, sehr einfach und unkompliziert. Und
 205 ich bin jemand, der auf Sprache gut kann. Jetzt sage ich vielleicht einen
 206 unwissenschaftlichen Satz "Ich bin ein Mann", ich spüre sowieso nicht immer, was
 207 so rundherum immer noch vorgeht. Also für mich ist es ein unglaublich gutes Tool.
 208 Ich habe eher sogar noch vielleicht das Gefühl, man ist vielleicht sogar mehr
 209 an der Sache, weil viele Dinge im Umfeld nicht ablenkend wirken. Dass die Tür
 210 auf und zugeht, bis auf die Raumtemperatur oder so und viele Gespräche, das war
 211 ja aus Corona-Zeit spannend, wie schnell uns Menschen in die Wohnzimmer gelassen
 212 haben und war eigentlich auch, wie entspannt sie kommuniziert haben. Also ich
 213 kann, ich persönlich kann gerne und gut auf die Art und Weise damit auskommen.
 214 Ich brauche diese Präsenz-Meetings und sehen wir uns endlich wieder nicht
 215 unbedingt. Im dienstlichen Bereich.

216 F: Und Sie müssen jetzt keine Details nennen, aber was waren meistens so die
 217 Themen, die bei diesem Gespräch besprochen wurden, ging es da um Entwicklungs-
 218 und Leistungsfortschritte, Konflikte oder auch Beratungsgespräche?

219 A: Gefühlt waren sicher 3/4 disziplinäre und soziale Themen, sehr oft eben auch
 220 in Begleitung und Zusammenhang mit der Schulpsychologie. Kann jetzt auch wieder
 221 was zu tun haben, weil wir mit unseren Modellen, weil es in unserem Modell ein
 222 Schwerpunkt auch ist, diese persönlich Entwicklung. Und wir für die reine
 223 Leistungsrückmeldungen im schriftlichen Bereich recht gut aufgestellt sind. Auch
 224 sogar mit einem Modell, dass wir versuchen mitzunehmen, wo wir über ein

225 Ampelsystem hat uns Corona irgendwie herbei gespült, auch mit grün, gelb, rot
 226 den Eltern auf einem sehr einfachen Weg signalisieren passt alles, ist
 227 Handlungsbedarf oder brennt der Hut. Deswegen sind wir dort nicht so sehr auf
 228 die Kommunikation angewiesen.

229 F: Und gab es jetzt neben den klassischen Elterngespräch noch andere Anlässe,
 230 das Videodolmetschen zu nutzen an Ihrer Schule? Oder war es nur dafür?

231 A: Bringt mich jetzt erst auf die Idee, dass das möglich wäre. Was bis jetzt gar
 232 nicht im Gespräch. Also ich denke jetzt natürlich sofort, wo könnte man es
 233 brauchen. Weil wir Europa-Projekt gehabt haben ein tolles. Da war aber Englisch
 234 die Grundsprache, aber für sowas natürlich kann man es vielleicht auch verwenden.
 235 Weiß jetzt gar nicht, ob es dafür gedacht ist und verwendet werden darf.

236 F: Weiß ich auch nicht genau, aber ich glaube, solange es im schulischen Kontext
 237 ist, müsste das eigentlich gerechtfertigt sein, würde ich jetzt behaupten.

238 A: Aber ja, gute Idee.

239 F: Und jetzt auch, vor allem durch die Covid-Pandemie. Sie haben es ja auch
 240 schon angesprochen, es ist sehr vieles ins Digitale gerückt. Würden Sie sagen,
 241 dass es jetzt generell ein Vor- oder Nachteil für das Projekt ist, dass das eine
 242 zusätzliche digitale Kommunikation ist, also sei es für die Eltern oder auch für
 243 Sie als Lehrpersonen ist das jetzt eine zusätzliche Belastung oder ist man es eh
 244 schon gewohnt und deswegen funktioniert es noch mal besser vielleicht?

245 A: Dieses Videodolmetschen zu verwenden? Naja für mich ist es eine Bereicherung
 246 und eine Erleichterung. Grad vorher eben in Vorbereitung auf das Gespräch mit
 247 einer Schuldirektorin von einer anderen Schule gesprochen. Und ihr gesagt, mir
 248 war das vorher völlig rätselhaft und diffus, wie kommt man da wirklich zu einem
 249 Dolmetscher? Das war immer sehr, sehr mühsam und das ist jetzt so für mich und
 250 ich hoffe auch für die Kolleginnen an der Schule, die an mich herantreten, sehr,
 251 sehr leicht und einfach. Also große Bereicherung.

252 F: Ja super. Und inwieweit ist das Angebot sichtbar bzw. wird es akzeptiert? Sei
 253 es jetzt auch von Ihrer Seite, aber auch von den Eltern. Haben Sie da auch
 254 irgendwie Feedback bekommen von denen, wie das erlebt wurde? Oder wurde das gar
 255 nicht kommentiert?

256 A: Also sichtbar habe ich am Anfang schon mal gesagt, Mitteilung in der
 257 Konferenz, Vorinformationen in der Konferenz, wir haben wöchentliche so
 258 Infobrief, da steht es immer wieder mal drinnen. Von den ersten Gesprächen dann
 259 hat es auch kurze Rückmeldung gegeben in der Konferenz, wie das gelaufen ist.
 260 Die Rückmeldung von Kollegen war dann sehr, sehr gut. Wenn sie es genutzt haben.
 261 Ob das für die Eltern sichtbar ist, dass das so ist? Also ich kann mich an
 262 Eltern-Situationen erinnern, zwei Mütter hab ich jetzt vor Augen, die gesagt
 263 haben "ma war das toll, endlich hat mich jemand verstanden". Das hat jetzt nicht
 264 unbedingt was mit Video im Detail zu tun. Aber ja.

265 F: Würden Sie dann sagen, dass dieses Angebot Ihre Arbeit oder auch die
 266 Kommunikation mit den Eltern schon merkbar unterstützt und auch verbessert hat?

267 A: Zu 100 %. Ja.

268 F: Und meinen Sie, dass es trotzdem irgendwelche Zielgruppen oder auch Eltern
 269 gibt, die trotzdem nicht erreicht werden können mit diesem Angebot?

270 A: Ja, diejenigen, die nicht erreicht werden wollten. Ja, lasse ich so stehen.
 271 Weil im Grunde mit dem Handy zu Hause, das reicht eigentlich. Wir haben unsere
 272 Elternsprechtag dann digital gemacht über dieses Schoolfox und Zoom und WebEx
 273 auch in Verwendung. Also irgendein Tool haben wir da jetzt sicher gefunden, wo
 274 jemand, der ein Handy besitzt und es besitzen alle, eine Möglichkeit hat, mit
 275 uns in Kontakt zu treten. Nur wenn die Eltern dann bewusst oder unbewusst nicht
 276 wollen oder schwindeln oder so, dann hilft eh alles nix.

277 F: Sie haben vorhin kurz schon den Ukraine-Krieg auch angesprochen. Merken Sie
 278 da irgendwelche Auswirkungen? Auch dass es irgendwie das Angebot auch vermehrt
 279 für Ukrainisch genutzt wurde? Vielleicht auch mit Schülerinnen? Oder hat das
 280 nicht große Auswirkungen gehabt?

281 A: Das wurde meines Wissens in ein, zwei Situationen mal am Anfang verwendet.
 282 Wir sind in der positiven Situation gewesen. Wir haben jetzt vier Schülerinnen
 283 gehabt, Schülerinnen fällt mir grad auf, die dann eigentlich sehr gut in der
 284 englischen Sprache waren, also sobald man da an Kontakt, einen Konnex mit den

285 Schülerinnen gehabt haben, konnten wir da viel abwickeln. Die waren auch dann
 286 schon 13/14-jährige junge Mädchen, sehr selbstständig. Muss ich überhaupt sagen,
 287 überraschend, also nicht überraschend, aber positiv angetan, was die an Wissen
 288 und Fähigkeiten mitgebracht haben. Also ja, da konnte man das wirklich bald
 289 alles über die Kinder abwickeln.

290 F: Ja, das habe ich schon häufiger gehört.

291 A: Okay.

292 F: Dann komme ich zu meinen abschließenden Fragen. Status jetzt, ich weiß nicht,
 293 wie sich das entwickeln wird, endet die Finanzierung für das Projekt mit Juni
 294 2023. Ich weiß nicht, inwieweit Sie da auch als Lehrperson oder die das auch
 295 mitorganisiert an Ihrem Schulstandort informiert ist. Wissen Sie da von
 296 irgendwelchen Plänen danach oder wie das dann, wie Sie sonst zu gedolmetschten
 297 Gesprächen kommen? Haben Sie da irgendwelche Informationen oder?

298 A: Habe ich nicht. Habe mich auch nicht wirklich darum gekümmert. Ich weiß, dass
 299 es, also ich kann mir dunkel erinnern, dass es am Anfang geheißen hat, das ist
 300 für eine gewisse Zeit finanziert bzw. ist ein Topf vorhanden und wenn wir den
 301 ausgeschöpft hätten, würde es auch früher enden. Also das war mal das, was ich
 302 im Hinterkopf habe. Speziell an unserer Schule gibt es im Herbst einen
 303 Leitungswechsel und da werden wir schauen, wie der Informationsfluss ist in der
 304 Richtung. Könnte sich aber positiv auswirken. Der neue Herr Direktor ist ein
 305 Informatiker.

306 F: Ja, sehr gut. Also es bleibt spannend. Worin sehen Sie die größten
 307 Herausforderungen für diesen Einsatz des Videodolmetschen in der Kommunikation
 308 im Bildungswesen oder sagen Sie sind jetzt eh nicht so nennhaft?

309 A: Herausforderungen. Sehr allgemeinen die Frage.

310 F: Oder sonst auch, ich meine, sie haben eh vorher schon Vor- und Nachteile auch
 311 angeführt. Vielleicht auch abschließend nur, gibt es irgendwelche Anregungen
 312 von Ihrer Seite oder auch Wünsche oder Verbesserungsvorschläge für das gesamte
 313 Dolmetschangebot?

314 A: Kurze Nachdenkphase. Also ich gehe es für mich mal im Kopf durch, was hätte
 315 ich vielleicht anders gemacht, um das in Umlauf zu bringen. Für mich war
 316 eigentlich der Knackpunkt, dass die Information von meiner Schulleitung an mich
 317 bzw. an uns Lehrer kommt, dass es das gibt. Das ist jetzt gar nicht eine Kritik
 318 an der Schulleiterin, die haben unglaublich viel zu tun gehabt, gerade in
 319 dieser Zeit, sowieso sonst. Von offizieller Seite haben sie 100.000
 320 Schreibarbeiten zu erledigen, sollen aber dann zwei Stunden Zeit haben, wenn der
 321 Schüler grad Bauchweh hat. Bin auch einer der wenigen, der damals net sich
 322 beschwert hat, als es diese Prämie gab für die Schulleitungen. Ist ihnen
 323 vergönnt. Abgesehen davon haben wir eh auch eine Jausen davon kriegt, aber ja
 324 vielleicht irgendeine Möglichkeit, das direkt an die Lehrer heranzubringen. In
 325 irgendeinen Kanal. Keine Ahnung, welchen man da nützen könnte. Als ich könnte
 326 mir sogar vorstellen, dass man das ja keine Ahnung. Vielleicht hat da
 327 irgendjemand, der jung und frisch ist, eine neue Idee, über welchen Kanal man,
 328 das.. Dass Lehrer wirklich auch direkt erfahren, he da gibt es ein Tool, das ist
 329 ein ganz einfacher Zugang und wenn du Schwierigkeiten hast, dann vielleicht
 330 sogar ohne Schulleitung, dann nutzt das und kommt ins Gespräch mit den Eltern.
 331 Weil schon auch der Weg eben auch jetzt extra da auf zu meiner Direktion. Also
 332 bei mir war er sehr einfacher. Aber das muss es ja nicht immer sein. Dann muss
 333 ich mit der reden und dann musst die wieder und so weiter. Vielleicht, dass man
 334 dann noch einen niederschwelligeren Zugang findet.

335 F: Auf jeden Fall. Da gebe ich Ihnen auf jeden Fall Recht. Da könnte man sicher
 336 noch Wege finden. Ja, herzlichen Dank. Ich bin eigentlich schon am Ende mit
 337 meinen Fragen. Danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Ich hoffe, dass es
 338 auch weiterhin an Ihrer Schule genutzt wird. Ich glaube, dass ist auch wichtig,
 339 dass man zeigt, dass der Bedarf da ist und dass das auch in eine Statistik
 340 hoffentlich einfließt und eventuell weitere Finanzierungen vielleicht auch
 341 möglich werden. Und ja, ich bedanke mich und ich wünsche Ihnen, glaube ich,
 342 einen schönen Urlaub.

343 A: Ja, danke. Ich bin flexibel, so wie mein Schulmodell beim Urlaub. Das heißt
 344 ich brauch eigentlich nur rausgehen, den Schlüssel vom Reismobil umdrehen und

345 die Richtung ungefähr festlegen.
346 F: Ja sehr schön.

Fall 6 29.08.2022

1 F: Von meiner Seite vorab ein paar allgemeine Fragen. Das wievielte Dienstjahr
2 oder wie lange sind Sie jetzt an der Schule schon tätig?
3 A: Ich habe schon viele Dienstjahre. Ich bin jetzt seit drei Jahren an dieser
4 Schule.
5 F: Und da sind Sie jetzt in der Funktion als Leitung und nicht mehr als
6 Lehrperson. Korrekt?
7 A: Genau.
8 F: Und wie sind so die Klassen an Ihrer Schule zusammengesetzt? Speziell im
9 Unterschied zwischen Deutsch als Umgangssprache und eben anderen Umgangssprache?
10 A: Ja, wir haben mehr als 70 % nicht-deutsche Muttersprache an der Schule. Eher
11 gegen 80 %. Sehr divers von den Sprachen ganz viele unterschiedliche
12 Muttersprachen. Deswegen haben wir uns eben auch zu Beginn sehr, sehr schwer
13 getan mit Übersetzer-Tätigkeiten. Ich habe noch das Glück, ich hab ELMIG im Haus,
14 also das Büro vom Sprachförderzentrum. Mit denen haben wir auch eine
15 Kooperation und gute Zusammenarbeit. Aber die können auch nicht alle Sprachen
16 anbieten bzw. sind die halt nur einmal in der Woche da. Das heißt, da kann man
17 sich immer was für den Elternsprechtag ausmachen oder so, aber mega kompliziert.
18 F: Verstehe ich. Was sind da die häufigsten Sprachen, die Sie nennen können, die
19 abseits von Deutsch sehr präsent sind bei Ihnen?
20 A: Ja, das meiste ist bei uns Rumänisch, Bulgarisch, Serbisch, Bosnisch, dann
21 noch ein bisschen Arabisch und dann noch so ganz spezielle afrikanische Sprachen
22 oder so.
23 F: Und wie oft finden so tendenziell die Elterngespräche statt, also die
24 Häufigkeit? Und beobachten Sie da irgendwie auch Unterschiede in der Häufigkeit,
25 eben aufgrund unterschiedlicher Sprachen, vor allem Deutsch und andere
26 Umgangssprache, dass es da vielleicht irgendwelche Barrieren gäbe?
27 A: Naja, grundsätzlich schauen wir, dass wir schon relativ häufig
28 Elterngespräche haben oder aber auch Eltern-Informationen. Wir merken, dass
29 Eltern bei uns wirklich angewiesen darauf sind, dass wir auch ein bisschen coachen.
30 Das fängt schon an mit ELMIG haben wir da so eine Kooperation, dass wir so
31 Elternabende machen zum Thema "Was braucht mein Kind, wenn es in die Schule
32 kommt? Was muss ich ihm mitgeben, wenn es in die Schule geht?" Sprich Jause oder
33 so. Wie muss das ausschauen? Was finde ich in der Umgebung der Schule? Was kann
34 ich am Wochenende machen, damit ich nicht in dieser Zwei-Zimmerwohnung hause
35 oder so, einfach so viele Sachen. Andererseits sind gerade diese Eltern ein
36 unglaubliches Asset für die Schule, weil sie sehr kommunikativ sind, wenn man sie
37 mal ansprechen kann, weil sie gerne mitarbeiten, weil sie viele Beiträge leisten
38 können. Sprich wenn sie bei Festen mitmachen oder wenn sie andere Eltern
39 motivieren sollen, irgendwas zu machen. Also es ist immer dieser Spagat "Wie
40 kriege ich sie ins Boot?" Und dann kann man aber sehr Großartiges mit diesen
41 Eltern machen.
42 F: Na fein, dann zum Dolmetschen allgemein noch abseits des
43 Videodolmetsch-Projekts. Wie viel Erfahrung haben Sie da mit gedolmetschten
44 Gesprächen an Ihrer Schule?
45 A: Wir setzen das ganz, ganz häufig ein! Das Videodolmetschen ist wie ein
46 Weihnachtsgeschenk für uns, weil das einfach so einfach zu bewerkstelligen ist.
47 Innerhalb von fünf Minuten habe ich einen Übersetzer in einer ich weiß nicht
48 was für einer Sprache, so oft schwierige Sprachen, ich habe, glaube ich, da acht
49 Sprachen, die ich als Wunschsprachen angeben konnte, die ich innerhalb von ein
50 paar Minuten kriege, aber auch die anderen kriege ich meistens relativ flott. Es
51 war nicht mal so schwierig auch jetzt Ukrainisch zu kriegen, obwohl man denkt
52 naja, das ist jetzt wahrscheinlich total ausgebucht, aber ist auch gegangen. Bei
53 mir kommen ganz oft Leute in die Kanzlei brauchen ad-hoc jetzt ein Gespräch
54 über irgendetwas und das würde uns total überfordern sprachlich. Also die können
55 weder Deutsch noch Englisch, noch ich weiß nicht was, was wir... Also mein
56 Sekretärin kann auch Serbisch und Bosnisch, aber abseits von dem ja schwierig.

57 Und mit den Übersetzern läuft es eigentlich super, super, super gut. Ich habe,
58 weiß ich nicht, 99 % gute Erfahrungen gemacht mit dem Videdolmetsch. Auch die
59 Eltern nehmen es gut an, sind total dankbar, wenn man das gut erklären kann.
60 Manchmal ist es schwierig, weil die Übersetzer nicht aus dem schulischen Kontext
61 kommen. Und sich dann grad bei haarigen Geschichten schwer tun, wo es dann um
62 einen weiß ich nicht, um einen Antrag, um sonderpädagogische irgendwas geht. Ja,
63 das dann in eine andere Sprache noch zu übersetzen ist schwierig.
64 F: Auf jeden Fall. Ja, das kann ich mir vorstellen. Und jetzt vor dem Projekt,
65 wie haben sie da die Dolmetscher oder die Vermittlung, die sprachlich gesichert?
66 Wer hat da die Dolmetsch-Funktion übernommen? Waren das irgendwie
67 Begleitpersonen oder eben auch Schulangestellte oder auch Schülerinnen, die da
68 einfach die Sprache konnten und vermittelt haben? Wie war das vorher?
69 A: Also bevor wir Videodolmetsch hatten, haben wir auf diese Ressourcen
70 zurückgegriffen. Was wir nie gemacht haben, waren Eltern, die übersetzt haben.
71 Also meistens haben wir von ELMIG jemanden gebeten, was aber Vorlaufzeit von
72 einer Woche oft bedeutet hat. Also spontane Hilfe war oft unmöglich. Im Haus
73 habe ich halt Türkisch, Arabisch, eben Bosnisch, Serbisch, das zur Not, wenn ich
74 eben irgendwen hole. Ja, manchmal haben auch Kinder übersetzt, aber das ist auch
75 schwierig.
76 F: Ja, kann ich mir gut vorstellen. Und hat es dann meistens funktioniert oder
77 wie war da die Erfahrung, also es war sicher nicht optimal, aber wie?
78 A: Na ja, bei ganz einfachen Dingen hat das natürlich funktioniert. Aber ich
79 kann nicht Kinder einsetzen, wenn es um datenschutzrechtliche Sachen geht, wenn
80 es eben um Zustimmungserklärungen oder sonst irgendwas geht. Das kann ich
81 einfach nicht machen. Ja, ich kann meine Freizeitleitung oder meine Sekretärin
82 bitten was zu übersetzen, das hat natürlich gut funktioniert. Ja, die können
83 schon gut übersetzen, keine Frage. Aber so viel mehr als drei Sprachen kann ich
84 nicht anbieten. Und dann eben auch wieder nur so halb halb. Ich muss jemanden
85 aus seiner Arbeit rausreißen. Muss eine Supplierung dafür bekommen.
86 Qualitätsvoll ist das nicht. Und ich möchte eigentlich auf einer Ebene
87 respektvoll mit den Menschen sprechen und dann hole ich keine Ahnung irgendwen
88 dazu, den sie vielleicht gar nicht wollen, dass er davon weiß. Es sind oft ja
89 gerade diese Menschen tun sich oft schwer. Weiß ich nicht, der Direktion
90 irgendwas zu erzählen. Und dann ist da diese Sprachbarriere auch noch. Ja.
91 F: Ja, sehr nachvollziehbar. Das ist jetzt eigentlich auch, was Sie schon
92 angesprochen haben, wodurch kommt es Ihrer Meinung nach in der Kommunikation mit
93 diesen Eltern zu Verständigungsprobleme? Ist es primär die Sprache oder sind es
94 auch oft Kultur, Interesse oder unterschiedliche Ansichten, was Schule leisten
95 soll?
96 A: Ja, auch viele von denen haben einfach eine Hemmschwelle, weil sie denken,
97 sie können nicht Deutsch. Da müssen sie sich da zu mir reinsetzen in die
98 Direktion. Ich schimpfe womöglich oder keine Ahnung irgendsowas oder sie werden
99 anders behandelt als andere Eltern, die Deutsch sprechen. Da ist schon so eine
100 Hemmschwelle oft da. Ja, und mit dem Videodolmetsch, damit kann man ihnen
101 einfach viel respektvoller begegnen.
102 F: Jetzt konkret zum Videodolmetschen. So ungefähr. Ich weiß nicht, ob Sie da
103 genaue Zahlen haben. Wie oft haben Sie das an Ihrer Schule bis jetzt schon
104 verwendet?
105 A: Wir brauchen das sicher jede Woche. Manchmal. Oft gerade in Zeiten, wo wir
106 dann KELG-Gespräche oder sowas haben ganz oft.
107 F: Und das sind dann vermutlich auch die Sprachen, die Sie vorher schon genannt
108 haben, die einfach sehr präsent sind.
109 A: Ja, also das meiste ist, glaube ich, Rumänisch bei uns. Ukrainisch habe ich
110 auch jetzt natürlich im Frühjahr ein paar Mal gehabt, aber das meiste ist
111 Rumänisch oder Bulgarisch.
112 F: Und welches sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile des
113 Videodolmetschens sei es jetzt, ich weiß nicht, ob es technische Probleme gab
114 oder Sichtbarkeit, Tonqualität oder wie man das Ganze bedient.
115 A: Nein, es ist total bedienerfreundlich. Wir haben nur nicht immer viele
116 Endgeräte. Also unsere digitalen Ressourcen sind knapp. Da muss ich immer

117 schauen, dass ich ein Gerät habe. Und auch WLAN ist bei uns nicht so einfach zu
118 kriegen an einer Volksschule, das sind eher die technischen Gegebenheiten, die
119 es ein bisschen erschweren. Ansonsten eben nur das, dass manche Übersetzer nicht
120 aus dem Schulkontext kommen und sich da bissl schwer tun. Was wir jetzt schon
121 auch herausgefunden haben, also ich frage immer, wenn ich den Dolmetsch
122 vorgestellt habe, dass sie sich zwei Sätze über irgendwas anderes unterhalten,
123 um zu sehen, ob sie sich wirklich verstehen. Gerade im Arabischen zum Beispiel
124 gibt es so viele Dialekte oder wie man da sagt, ich weiß es nicht. Und ich hatte
125 es dann schon, dass sich Menschen nicht verstanden haben.

126 F: Das ist sehr gut, auch von Ihrer Seite, dass Sie da wirklich sicherstellen,
127 dass das auch tatsächlich funktioniert. Und war das dann eigentlich immer so,
128 dass dann praktisch die Lehrperson oder Sie und die Eltern vor Ort waren, also
129 gemeinsam und eben der Dolmetscher, die Dolmetscherin wurde zugeschaltet?

130 A: Ja.

131 F: Und Sie haben auch schon erwähnt, dass es sehr oft auch spontan mit diesen
132 sogenannten ad-hoc Sprachen, die wirklich in fünf Minuten verfügbar sein sollten.
133 Gab es denn oft auch vereinzelt Gespräche, wo Sie das vorher geplant haben?

134 Eben weil die Sprache, war das auch der Fall und der administrative Ablauf?

135 A: Also wenn ich schon weiß, ich mach mir ja meistens Termine aus, wenn die
136 Eltern grad zur Schuleinschreibung oder so irgendwas, da haben wir das auch sehr
137 viel genutzt und da sage ich meiner Sekretärin immer, dass sie einen Tag vorher
138 das Gespräch bestellen soll quasi.

139 F: Okay und da gab es auch nie Probleme.

140 A: Das war vom Ablauf gut.

141 F: Jetzt natürlich, Sie haben schon gesagt, dass das alles sehr, sehr hilfreich
142 für Sie ist. Aber würden Sie trotzdem das persönliche Gespräch bevorzugen oder
143 sagen Sie, das ist auch auf diesem Weg sehr gut möglich?

144 A: Es ist zu 99 % super so, wo wir es nicht machen oder kaum machen, ist, wenn
145 wir zum Beispiel von Arabisch sprechenden Menschen eine Zustimmung zu einer
146 SPF-Überprüfung brauchen. Da schauen wir, dass wir unsere Originaldame haben,
147 weil die sehr sanft da erklärt, warum das bei uns so ist. Im arabischen Raum
148 gibt es das gar nicht. Und das sind sehr diffizile Gespräche. Da ist es dann
149 schon besser, man hat wirklich jemanden, eine Vertrauensperson aus der Schule,
150 die genau die Eltern dort abholt, wo sie sind. Die das Kind kennt, die die
151 Situation kennt. Da ist es mir zu heikel, jemanden zu nehmen, der noch nie bei
152 uns in der Schule war.

153 F: Ist nachvollziehbar. Sie haben jetzt auch schon einige Themen angesprochen,
154 aber was sind so die Themen für die Gespräche? Also jetzt nicht Details oder so,
155 aber allgemein geht es da um Entwicklungs- und Leistungsfortschritte, Konflikte,
156 Beratung. Was sind so die?

157 A: Ja, es ist quer durch. Oft ist es die Information. Ich möchte mein Kind in
158 der Schule anmelden. Wie bekomme ich einen Schulplatz? Dann überhaupt
159 Einschreibung, Schuleinschreibung. Das Einschreibegespräch selber, wo wir sehr
160 viele Daten abfragen müssen. Dann was haben wir noch, ja die Eltern kommen und
161 sind unzufrieden. Gibt es auch manchmal oder die Eltern wollen ihr Kind abmelden.
162 Ähm. Dann eben die KELG-Gespräche. Natürlich Elternsprechtag, Schulforum,
163 Elternabende, ja.

164 F: Und jetzt speziell auch durch die Pandemie. Da ist ja vieles ins Digitale
165 gerückt. Würden Sie sagen, dass das jetzt diese zusätzliche digitale
166 Kommunikation durch die Pandemie, dass es ein Vor- oder Nachteil für das Projekt
167 war, also dass man es schon gewohnter ist, oder ob es zusätzlich jetzt noch
168 etwas ist, dass so digital irgendwie stattfinden muss. Wie es da?

169 A: Nein, es ist total normal für die Menschen, dass irgendwas digital ist. Das
170 hat jetzt total gut gepasst auch. Es hat bis jetzt keiner gesagt, er will das
171 nicht so digital. Ähm, nein. Ist ein totales Asset. Ja.

172 F: Und inwieweit ist dieses Angebot sichtbar oder wird es akzeptiert, sei es
173 jetzt von den Lehrenden oder Eltern auch? Wie haben Sie davon erfahren, wurde
174 das ausgeschrieben, was haben Sie da für Informationen bekommen?

175 A: Wir haben damals ein E-Mail bekommen. Ich habe es natürlich an der Tür
176 ausgehängt, weil wir müssen das ja wo sichtbar machen. Aber ich glaube nicht,

177 dass das irgendwer von meinen Eltern liest, ehrlich gesagt. Aber wir bieten es
 178 ihnen natürlich immer an, aktiv, das heißt, wenn jemand kommt, sage ich, möchten
 179 Sie einen Dolmetscher haben. Auch das. Manche fühlen sich da irgendwie. Die
 180 denken, was ich kann gar nicht genug Deutsch. Wir fragen einfach immer, ob sie
 181 das möchten. Viele möchten. Und die Lehrer? Denen zeigen wir das immer bei der
 182 Konferenz. Ähm, ich habe zwei Menschen in der Schule, eben meine
 183 Stellvertreterin und die Sekretärin, die das können. Entweder über die kann man
 184 das buchen oder sie holen sich den Code bei mir in der Kanzlei und machen es
 185 selbst. Viele Lehrer machen es selbst schon. Da glaube ich, dass die auch
 186 einiges an, dass die Eltern nicht wirklich da waren, sondern dass die Eltern
 187 auch online waren. Das geht ja auch.
 188 F: Ja, genau. Und Sie haben es auch schon angesprochen, dass generell das
 189 Feedback sehr positiv ist, auch vonseiten der Eltern. Aber haben Sie sonst
 190 konkret Rückmeldungen bekommen zum Videodolmetschen von der Seite?
 191 A: Nein, immer nur wieder, dass sie sehr dankbar sind, dass es das gibt und dass
 192 wir das machen.
 193 F: Ich meine, der generelle Tenor jetzt von Ihrem Feedback ist eh schon positiv,
 194 aber dann würden Sie schon auch sagen, dass das Dolmetsch-Angebot Ihre Arbeit
 195 und auch die Kommunikation mit den Eltern merkbar unterstützt und verbessert hat
 196 oder?
 197 A: Nicht nur merkbar, sondern massiv, ja.
 198 F: Gibt es trotzdem noch eine Zielgruppe oder Eltern, die trotzdem eben nicht
 199 erreicht werden können durch diese Möglichkeit der Kommunikation?
 200 A: Nicht wirklich. Wir haben natürlich Eltern, die gar nicht wollen, aber ja.
 201 F: Gut, das ist eh immer. Sie haben die Ukrainer auch schon angesprochen. Haben
 202 Sie da merkbar Auswirkungen durch den Krieg gemerkt? Also gab es auch
 203 Schülerinnen, die, die sie in ihrer Schule aufgenommen haben, wo jetzt
 204 vielleicht dann vermehrt das Angebot genutzt wurde für die ukrainische Sprache?
 205 A: Für den Unterricht nicht, aber für die Eltern auf jeden Fall. Ja.
 206 F: Dann komme ich eh zu meinen drei abschließenden Fragen. Und zwar die
 207 Finanzierung endet aktueller Status mit Juni 2023. Haben Sie irgendwie schon von
 208 irgendwelchen Seiten erfahren, was da die Pläne sind, oder?
 209 A: Also ich hoffe, dass es weitergeht, weil ich kann mir nicht vorstellen, wie
 210 wir einen respektvollen Umgang weitermachen wollen. Also ich hoffe schon, dass
 211 die Bildungsdirektion sieht, wie der Mehrwert ist. Und ich hoffe auch, dass eure
 212 Studien das dann rausbringen, dass wir in der Schule einfach unglaublich
 213 profitieren. Einfach auch von diesem niederschweligen Angebot. Ja, ich brauch
 214 nur einen Code eingeben und hab ein Gespräch und kann diese Menschen erreichen.
 215 Das ist so viel wert.
 216 F: Ja, auf jeden Fall. Gibt es von Ihrer Seite noch Anregungen, Wünsche oder
 217 Verbesserungsvorschläge, die Sie gerne mitteilen möchten zum Projekt?
 218 A: Nein, das Projekt ist wunderbar. Unsere digitalen Voraussetzungen sollten
 219 noch ein bisschen besser sein. Aber ja.
 220 F: Es klingt eigentlich sehr, sehr positiv. Also vielen Dank, dass Sie sich die
 221 Zeit genommen haben. Das waren wirklich sehr spannende Einblicke, die ich da
 222 bekommen habe. Ich bedanke mich. Ich wünsche wahrscheinlich noch gute
 223 Vorbereitungen und dann nächste Woche einen guten Schulstart.
 224 A: Danke.

Fall 7 08.09.2022

1 F: Ja. Ein paar allgemeine Fragen. Das wieviele Dienstjahr unterrichten Sie
 2 bereits? Oder sind Sie in der Leitungsposition? Ich weiß es jetzt nicht, bei
 3 Ihnen trifft wahrscheinlich beides zu.
 4 A: Ja, also, ich habe zehn Jahre eine Schule geleitet. Und im Dienst bin ich,
 5 glaube ich, im 30..
 6 F: Und in der vorherigen Schule. Wie lang waren Sie da tätig?
 7 A: 13 Jahre.
 8 F: Und dort, wie waren das so die Klassen zusammengesetzt, speziell in Bezug auf
 9 Deutsch Umgangssprache und andere Umgangssprache?
 10 A: Also wir haben eigentlich in [...] relativ wenig Kinder mit

11 Migrationshintergrund. Des ist so eine typische Landschule, wie es früher sehr
12 viele gegeben hat. Und wir haben pro, also insgesamt sind sechs Kinder mit
13 Migrationshintergrund an der ganzen Schule. Und die Schule hat 93 Kinder. Also
14 es ist ein sehr geringer Prozentsatz.

15 F: Und die sechs? Was sind das für Sprachen, die dann da die eigentliche
16 Muttersprache oder Umgangssprache sind?

17 A: Da haben wir türkische Kinder dabei, jetzt sind bulgarische dabei, ein
18 polnisches Kind und ich glaube ein slowenisches Kind, das hat aber auch einen
19 österreichischen Vater, also das ist zweisprachig aufgewachsen.

20 F: Und wie oft finden jetzt normalerweise Elterngespräche statt? Und gibt es da
21 einen Unterschied in der Häufigkeit, eben aufgrund dieser vielleicht
22 sprachlichen oder kulturellen Barriere?

23 A: Also wir haben eigentlich versucht, die Elterngespräche genauso oft zu führen
24 wie mit den österreichischen Kindern. Wir haben eben den Elternsprechtag im
25 November bzw. im Frühling. Und die haben wir eben per Videodolmetsch geführt und
26 auch die Zeugnisgespräche jeweils vor den Zeugnissen, die informativen. Genau es
27 waren vier Gespräche im Schuljahr und alles was sonst über Kommunikation
28 gelaufen ist, wir haben sehr viel auch schriftlich gemacht über die Hallo-App
29 und da konnten sich die Eltern das dann in ihre Muttersprache übersetzen.

30 F: Dann zum Dolmetschen jetzt noch allgemein, jetzt nicht spezifisch das
31 Videodolmetschen. Wie viel Erfahrung haben Sie da jetzt mit gedolmetschten
32 Gesprächen in der Schule?

33 A: Ja, das waren eben voriges Jahr die ersten.

34 F: Okay, also vorher wurde jetzt nicht abseits des Videodolmetschen wurde nicht
35 irgendwie von irgendjemand anderem, ich weiß nicht oft gibt es ja auch
36 Lehrpersonen oder Schulepersonal, das auch eine andere Sprache spricht, das da
37 zum Einsatz kommt. Das war jetzt bei Ihnen nicht der Fall?

38 A: Ja, einmal hat aus einer anderen Klasse eine Lehrerin eine Hilfe, also
39 Unterstützung angefordert. Das war jetzt im türkischen Bereich und die ist von
40 einer anderen Schule gekommen, die ist selber türkischer Abstammung, die
41 Lehrerin und ist, glaub ich, Sonderschulpädagogin in Österreich und hat eben da in
42 einem Gespräch dann die Lehrkraft an der Schule unterstützt.

43 F: Und Ihrer Meinung nach, was sind jetzt so die Gründe, warum es zu
44 Verständigungsproblemen kommt mit diesen Eltern? Ist es primär das Sprachliche
45 oder sind es dann auch oft kulturelle Dinge oder Interessen oder auch
46 unterschiedliche Ansichten, was da auch in der Schule erwartet wird oder
47 passieren soll?

48 A: Ähm, ja. Also grundsätzlich ist die Hauptursache das sprachliche Problem. Die
49 polnische Familie, mit der ich voriges Jahr eben die Gespräche geführt habe. Da
50 hat die Mutter schon Deutschunterricht auch damals in Polen gehabt. Die sind
51 jetzt seit zwei Jahren in Österreich und sie kann schon relativ gut eigentlich
52 Deutsch, für jetzt ausländische Verhältnisse und dass sie eben so frisch in
53 Österreich sind, ähm, vielleicht haben auch ein bisschen dazu Missverständnissen
54 geführt von der Erwartungshaltung, wie ist es in Österreich üblich schulisch
55 jetzt und was ist in Polen jetzt so.

56 F: Und jetzt spezifisch zum Videodolmetschen also wie oft haben Sie das jetzt
57 genutzt? Vermal oder öfter?

58 A: Vermal.

59 F: Vermal in den genannten Sprachen, die eben vorkommen?

60 A: Genau.

61 F: Und was sind Ihrer Meinung nach die Vor- oder Nachteile des
62 Videodolmetschens? Also gab es technische Probleme, Sichtbarkeit, Tonqualität
63 und auch, wie man das Ganze bedient?

64 A: Ja, beim zweiten Gespräch hat es technische Probleme gegeben, weil uns noch
65 nicht bewusst war, dass der, der eingeladen wird, der Teilnehmer, dass der erst,
66 nachdem Administrator sozusagen, nachdem der die Gruppe installiert und nach dem
67 Dolmetscher einsteigen darf. Und das haben wir dann eben zeitlich in Griff
68 bekommen. Hat aber ein bisschen gedauert, bis wir das durchschaut haben, womit
69 das zusammenhängt, weil die ständig in einem anderen Konferenzraum dann gelandet
70 sind. Und dann haben wir eben die Information noch bekommen, wie das jetzt

71 zeitlich wirklich streng ablaufen muss, dass das funktioniert. Und seitdem hat
72 es dann auch funktioniert. Also des mussten wir überwinden, die Barrieren und
73 dann hat es geklappt.

74 F: Und das heißt, waren dann Sie vor Ort, die Eltern auch, und die
75 Dolmetscher*innen waren zugeschaltet, dann war das so die Konstellation?

76 A: Eigentlich waren alle zugeschaltet, jeder ist vor seinem eigenen Computer
77 gesessen. Die Eltern sind zu Hause vor dem Computer gesessen, dann eben
78 natürlich die Dolmetscherin, ich in meinem Büro und die Klassenlehrerin. Also
79 wir sind zwei Lehrerinnen in der Klasse, jetzt ist eben noch eine zweite
80 Lehrerinnen dazugeschaltet. Die war auch auf ihrem eigenen Computer. Also waren
81 vier Computer im Einsatz.

82 F: Und haben Sie das Videodolmetschen spontan, also diese ad-hoc Sprachen, die
83 ja relativ schnell verfügbar sein sollten, genutzt? Oder haben Sie das vorab
84 geplant und schon Bescheid gegeben?

85 A: Ich habe vorab Kontakt aufgenommen mit der Firma, die das eben anbietet und
86 hab da auch genau anführen müssen, dass eben die Sprache Polnisch ist.

87 [Unterbrechung des Gesprächs durch ein Telefonat bei der LP]

88 F: Sie haben es immer vorab organisiert und wurde nichts spontan, weil ja auch
89 die Möglichkeit besteht, dass man 17 Sprachen die ad-hoc, die am meisten
90 gebraucht werden, die sollten eigentlich innerhalb kurzer Zeit auch sofort
91 verfügbar sein.

92 A: Ja, also bei uns war immer ein Termin fix dann ausgemacht und auch eben die
93 Art der Konferenz wollten sie genau wissen, ob wir Konferenz haben oder ich weiß
94 nicht, was es sonst noch für Möglichkeiten gibt. Genau. Das wurde alles im
95 Vorfeld schon ausgemacht.

96 F: Okay. Und die Themen bei den Gesprächen? Sie müssen keine Details nennen.
97 Aber waren es so prinzipiell Entwicklungs- und Leistungsfortschritte, Konflikte,
98 Beratung, was?

99 A: Genau und Elterngespräche einfach, wie die Entwicklung ist vom Kind in der
100 Schule und was man zu Hause beitragen kann. Und genau, also richtig so ein
101 Elternsprechtagsgespräch, Informations- und Beratungsgespräch.

102 F: Alles klar. Jetzt durch die Pandemie ist sehr vieles ins Digitale gerückt,
103 auch die Kommunikation. Würden Sie sagen, dass es jetzt für die Nutzung des
104 Videodolmetschens ein Vor- oder Nachteil war? Also praktisch, dass man es schon
105 ein bisschen kennt oder dass es jetzt mühsam ist, wenn man zusätzlich noch was
106 online macht?

107 A: Also für mich war es ein absoluter Vorteil, ein Gewinnen, weil man war schon
108 vertraut jetzt mit den Online-Konferenzen und jetzt von beruflichen Seite her.
109 Und ich habe es jetzt auch so empfunden, dass die Eltern, die natürlich auch
110 noch sehr jung sind, auch gut vertraut waren, dann mit den technischen Details,
111 dass es eigentlich überhaupt kein Problem dargestellt hat. Also es war wirklich
112 eine große Unterstützung in unserem Fall.

113 F: Und inwieweit ist das Angebot sichtbar bzw. wird es akzeptiert, sei es jetzt
114 vonseiten der Lehrenden oder auch Eltern? Wie haben Sie davon erfahren?

115 A: Ähm, ich habe mich, ich habe in der Leiter-Dienstbesprechung war ein Vortrag
116 von der zuständigen Dame im Bezirk bzw. ist sie glaube ich in Linz auch
117 oberösterreichweit tätig, die eben für den Migrationsbereich zuständig ist. Ich
118 habe jetzt den Namen vergessen und an die habe ich mich dann gewandt. Ob sie mir
119 da irgendwie äh ja Information geben kann. Eigentlich habe ich gemeint, dass wir
120 vielleicht ein persönliches Gespräch vor Ort führen können an der Schule. Mit
121 der Frage bin ich auf sie zugegangen. Und sie hat mir dann die Möglichkeit der
122 Videodolmetsch-Konferenz eben erklärt, dass das jetzt möglich ist und hat ma
123 auch den Link geschickt von dem SAVD und dann habe ich mich eben mit denen in
124 Verbindung gesetzt. Und so ist das Ganze dann ins Laufen gekommen.

125 F: Und haben Sie auch Rückmeldungen von den Eltern bekommen? Jetzt spezifisch
126 zum Videodolmetschen. Gab es irgendwie Feedback oder waren die einfach nur froh,
127 dass da die Kommunikation stattgefunden hat?

128 A: Genau, also die haben eigentlich ned wirklich a Feedback gegeben, sie haben
129 sich nur gefreut. Ich glaube, sie haben sich auch wertgeschätzt gefühlt, dass
130 man eben in ihrer Sprache auch versucht, ihnen das zu erklären und so auf sie

131 zukommt. Und waren eigentlich recht dankbar, dass manche Fragen, die dann
 132 natürlich auch von ihrer Seite her offen waren, dass man das dann auch lösen
 133 haben können und dass das alles viel einfacher dann gelaufen ist, als dass wenn
 134 sie zu uns kommt an die Schule und wir versuchen umständlich dann das zu
 135 erklären und vielleicht mit Google-Übersetzer dann, das war natürlich so viel
 136 unkomplizierter.

137 F: Also würden Sie schon sagen, dass dieses Dolmetsch-Angebot, ihre Arbeit und
 138 die Kommunikation mit den Eltern schon merkbar unterstützt und verbessert hat?

139 A: Ja, absolut, kann ich nur empfehlen. Und ich muss auch sagen, es ist noch
 140 nicht so sichtbar in der Lehrerwelt, dass man das, weil wenn ich jetzt nicht den
 141 Hinweis bekommen hätte, dass das möglich ist. Und die Dame mit der habe ich mich
 142 damals dann noch einmal zusammengerufen nachdem die erste Videokonferenz sehr
 143 gut gelaufen ist und habe ihr da das Feedback gegeben, dass das wirklich tolle
 144 Unterstützung ist für die Schule. Sie hat damals gemeint, sie möchte es sehr
 145 gern in die Leiter-Dienstbesprechung nochmal hineinbringen, dass sie da auch
 146 noch ein Feedback oder eine Information auch geben könnte. Das hat aber dann
 147 nicht stattgefunden. Des wäre wahrscheinlich so eine Information a no wichtig.
 148 Das man das dann auf breitere Beine stellt die Information.

149 F: Auf jeden Fall. An der jetzigen Schule, wo sie sind, ist da Bedarf oder?

150 A: Da habe ich noch zu wenig Einblick, aber da habe ich schon, a jetzt die
 151 Antennen dafür, dass wenn irgendwo der Bedarf ist, dass i dann jetzt sofort mein
 152 Wissen auch weitergebe.

153 F: Ja, natürlich. Wenn man es dann kennt, dann weiß man wie. Gut. Ich komme eh
 154 zu meinen abschließenden Fragen. Ich weiß nicht, inwieweit Sie das mitbekommen
 155 haben, aber die Finanzierung endet offiziell jetzt Stand mit Juni 2023 und ich
 156 weiß nicht, ob das bis zu Ihnen vorgedrungen ist. Wissen Sie auch nicht, was die
 157 Pläne danach sind?

158 A: Nein. Das heißt vom Bund her wird es jetzt nicht mehr unterstützt?

159 F: Naja, es ist generell die Finanzierung kommt von der EU, auch im Rahmen der
 160 Pandemie, dass man da einfach Unterstützung leistet und besonders auch Menschen
 161 oder Familien, die da sonst vielleicht auch schon benachteiligt sind, dass man
 162 da einfach Mittel zur Verfügung stellt. Und ich glaube auch jetzt so langsam,
 163 langsam, dass es auch die Sichtbarkeit ein bisschen wächst, dass es auch mehr
 164 genutzt wird. Ich weiß auch nicht, wenn jetzt von der Finanzierung noch was
 165 übrigbleibt, ob es dann verlängert wird oder generell vielleicht auch da mal so
 166 statistisch geschaut wird, wie der Bedarf und die Nachfrage war. Ja, also ich
 167 hoffe schon, dass es weitergeführt wird. Da muss man sehen.

168 A: Das wäre natürlich, eigentlich ich meine, wenn man das jetzt schon einmal
 169 kennengelernt hat und a die Vorteile dann genießen durfte, dann wäre das schon
 170 ein großer Verlust, wenn das jetzt wieder gekürzt wäre.

171 F: Auf jeden Fall. Abschließend haben Sie irgendwelche Anregungen, Wünsche oder
 172 Verbesserungsvorschläge zum Projekt?

173 A: Eigentlich nur vielleicht die, die eine Information, dass man die noch
 174 weitergeben könnte, eben mit dem genauen zeitlichen Ablauf, dass eben wirklich
 175 wichtig ist, dass so es nicht zu leicht passiert. Also technische
 176 Schwierigkeiten lassen sich ja grundsätzlich leicht vermeiden.

177 F: Ja, auf jeden Fall.

178 A: Ich meine, ich habe wirklich sehr gute und genaue Instruktionen bekommen von
 179 der Firma, nur das hat noch gefehlt, dass man darauf achten muss, dass man eben
 180 zuerst einsteigen muss als Gruppen-Administrator und die Dolmetscherin auch. Und
 181 dass dann erst die Teilnehmer sich zuschalten dürfen, dass man das zeitlich
 182 berücksichtigt. Aber sonst ist wirklich alles gut gelaufen und genau.

183 F: Das ist super. Vielen Dank. Vielen Dank für Ihre Zeit. Weiterhin alles Gute,
 184 auch weiterhin einen guten Schulstart und ja, ich hoffe, dass das Projekt noch
 185 länger bestehen bleibt.

186 A: Ja, ich drücke die Daumen.

Fall 8 08.09.2022

1 F: Das wieviele Dienstjahr unterrichten Sie bereits bzw. sind Sie in der Schule
 2 tätig?

3 A: 37.
4 F: Und sind Sie aktuell an einer oder mehreren Schulen?
5 A: Ich bin eigentlich jetzt an zwei Schulen. Ja, also das war auch immer so, ich
6 bin nämlich Stützlehrerin.
7 F: Das ist im sonderpädagogischen Bereich, oder?
8 A: Ich betreue lernschwache Kinder präventiv. Also das sind jetzt keine
9 behinderten Kinder in dem Sinne. Ja.
10 F: Und jetzt an den zwei Schulen, wie sind da, sind ja dann eigentlich
11 wahrscheinlich, dass im einzel, also einzel die Schüler*innen-Betreuung.
12 A: In Kleingruppen.
13 F: In Kleingruppen okay. Aber so prinzipiell die Klassen, wie sind die
14 zusammengesetzt in Bezug auf Deutsch Erstsprache oder eine andere Umgangssprache
15 bei den Schulen?
16 A: In den beiden Schulen? Also ich habe jetzt eine neue Schule dazubekommen.
17 Also im [...] Bezirk ist es schon des längerem so, dass es natürlich sehr viele
18 Kinder mit anderen Erstsprachen gibt, also Türkisch, Serbokroatisch oder BKS
19 sowieso. In letzter Zeit sind natürlich sehr viel arabische Kinder dazugekommen,
20 polnische Kinder. Also es ist so, dass das eigentlich schon ähm nichts
21 Besonderes ist. Ja, und für mich sowieso nicht. Und für die Kolleginnen auch
22 nicht.
23 F: Ja, es ist für mich dann spannend auch ein bisschen zu erfahren. Und wie oft
24 finden Elterngespräche statt, jetzt auch mit Ihnen? Und gibt es da auch
25 Unterschiede in Bezug auf die Sprache aufgrund von sprachlichen oder sonstigen
26 vielleicht kulturellen Barrieren?
27 A: Naja, es ist immer wieder so, dass auch wenn es, es gibt ja muttersprachliche
28 Zusatzlehre, also Türkisch, BKS und so und da war es immer so, dass wenn es
29 Elterngespräche gegeben hat, da waren natürlich die Kollegen dabei und haben
30 übersetzt. Aber Arabisch war auch eine Zeit lang so, das war 2015, da hat es
31 eine Arabisch-Kollegin gegeben, die dann natürlich auch dabei war. Aber es gibt
32 natürlich viele Sprachen, ja Englisch, das sollte sowieso jetzt a schon jede
33 Lehrerin kennen, des is sicher net so des Problem. Aber es gibt ja die Native
34 Speaker an den Schulen, die können auch helfen, aber zum Beispiel sehr viele
35 afghanische Kinder gibt es jetzt ja a. Da ist es immer wieder, gibt es a große
36 Sprachbarrieren. Und jetzt a die Arabisch Kolleginnen, die Lehrerinnen, die
37 sind, also an der Schule, wo ich bin, in der [...], im [...], ich
38 meine, i kann des eh sogn, da hots a Zeit long ane geben, die gibt es nicht mehr.
39 In der neuen Schule, im [...], wo i jetzt bin. Da gibt es die Arabisch-Lehrerin
40 ja. Aber es werden oft auch, also das kenne ich auch, dass dann am
41 Elternsprechtag die Kinder mit den Eltern mitkommen oder die größeren
42 Geschwister und übersetzen. Ja, a furchtbare Situation, ehrlich. Bringt
43 natürlich a nix.
44 F: Eben dann noch mal konkreter zum Dolmetschen allgemein, nicht spezifisch das
45 Videodolmetschen. Wie viel Erfahrung haben Sie mit gedolmetschten Gesprächen?
46 A: Ja, ich bin jetzt erst seit heuer dabei und hab des selbst, i was net, also
47 zum Schulschluss dann auf jeden Fall benutzt, um mit einem Vater aus
48 Syrien zu reden, der bisher, der mehrere Kinder an der Schule gehabt hat. Und
49 dann habe ich auch mit Kolleginnen, mit zwei Kolleginnen, do wor i dabei und ich
50 habe das auch bei der Konferenz gesagt, dass ich mich da angemeldet habe und ich
51 weiß nur, dass die Beratungslehrerin, die hat sich genau mit mir gemeinsam
52 dieses Einführungsvideo angeschaut und die hat es auch schon benutzt. Aber ich
53 hab das Gefühl, ich finde so wirklich so einfach und sie sind dann immer so
54 begeistert. Aber es ist so viel ja, dass die Kolleginnen des dann wieder
55 vergessen oder i woäß net. Leider, leider, leider.
56 F: Natürlich, weil es ein tolles Angebot ist, aber natürlich, wenn sehr viel los
57 ist.
58 A: Weil es ja einfach so ist, dass i hob jo meine Handynummer bekannt gegeben
59 und hob des mit meinem Handy, also net Videodolmetscht, sondern nur Audio und so
60 und mit meinem Handy das Handy hingehalten. Der Vater hat hineingeredet und das
61 wurde gleich übersetzt ja. Und haben sie gesagt super und so weiter. Also
62 natürlich. Ah, es gibt ja a Festnetz. Des ist natürlich schwierig an der Schule,

63 weil da musst man dann irgendwie im Lehrerinnen-Zimmer sitzen und dann kommen
64 Leit vorbei, des is jo a net so guat, weil des san a Sochn, die san net für olle
65 Ohren gut. Und es gibt kein Handy, kein Schul-Handy. Das wäre a nett schlecht.
66 Also die Rahmenbedingungen irgendwie sind nicht einfach.

67 F: Und haben Sie jetzt abseits von dem Videodolmetsch, waren Sie schon in einer
68 Situation, wo sonst eben eine andere Lehrperson oder eine angestellte Person der
69 Schule gedolmetscht hat? Also vor Ort selbst? War da auch einmal eine Situation
70 vor diesem Projekt, oder?

71 A: Ja wie gesagt, entweder die Muttersprach-Lehrerin, oder wenn, wenn der, das
72 wird ja auch oft gesagt, nehmen Sie bitte einen Dolmetsch mit. Des oder die
73 Eltern manchmal nehmen anen Erwachsenen mit oder so ja. Aber es gibt natürlich
74 viele Eltern, die an die Schule kommen und es ist wirklich ganz, ganz schwierig,
75 mit denen zu reden.

76 F: Also war des dann eigentlich hat es dann nicht immer so gut funktioniert,
77 wenn es von anderen Personen oder eben nicht professionell ausgebildeten?

78 A: Na des kann i jetzt nicht sagen, dass des, also dass es nie funktioniert hot,
79 stimmt net. Ja, gibt es natürlich a, aber immer is es holt net.

80 F: Und Ihrer Meinung nach, wo kommt es da eben zu Verständigungsproblemen in der
81 Kommunikation? Ist es schon primär die Sprache oder sind es auch kulturelle
82 Unterschiede oder auch unterschiedliche Ansichten und Interessen in Bezug auf
83 Schule?

84 A: Sicher auch ja. Also dass natürlich, wenn Eltern aus ganz anderen
85 Kulturkreisen oder man erstens einmal unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben.
86 Ähm i man, es gibt jetzt momentan zum Beispiel des mit Kopftuch und so. Zwei
87 Kinder in der Volksschule und so und wo es aber eigentlich so ist, dass selbst
88 der Vater mit der Situation eigentlich sogt er is verzweifelt. Aber des is für
89 diese zwei Mädchen a so schwierig, do jetzt so quasi umzusteigen und also do
90 gibt's holt gewisse Grenzen. Da müsst man donn sagen, dann lassen sie sich
91 beraten usw. aber da gibt es Grenzen. Die Schule kann das nicht erfüllen. Und
92 würde der Vater natürlich sich do besser aus na, na, na. Des is eigentlich, a
93 wenn sich der Vodka besser ausdrücken könnte, kann die Schule des anfoch net
94 lösen.

95 F: Und abseits jetzt mit dem syrischen Vater. Welche Sprachen wurden sonst noch?
96 Oder wo waren Sie dabei? Beim Videodolmetschen? Welche Sprachen wurden da
97 gebraucht?

98 A: Das eine war Paschtu, glaubi, dann der andere war auch afghanische Farsi oder
99 so, des waren beide aus Afghanistan. Des ane wor der arabische Vater. Und donn
100 oamol genau des wor die Mutter, die Tschetschenisch Russisch. Ja, wir haben dann
101 Russisch genommen, aber es war nie, also i hob eigentlich keine Erfahrung mit
102 Videodolmetschen, eigentlich immer Audio.

103 F: Was war da der Grund, dass man sich dafür entschieden hat? Einfach weil von
104 der Technik?

105 A: Viel anfocha is, ja.

106 F: Und da gab es dann keine technischen Probleme oder?

107 A: Eigentlich nicht. Na wobei, oh ja, des war so, weil es gibt die Sprachen, die
108 muss man vorher anmelden, an Tog vorher. Und dazu gehört Tschetschenisch. Und i
109 hob es dann angemeldet. Und dann hot des net funktioniert, weil i da net
110 durchgekommen bin oder so, des hot net funktioniert, jo. Und dann hat die Mutter
111 gesagt na okay, es geht eh Russisch auch.

112 F: Also da wurde dann spontan noch angepasst?

113 A: Ja, genau.

114 F: Und es waren dann bei den Gesprächen immer Sie und das Elternteil vor Ort und.
115 ..

116 A: Und die Klassenlehrerin.

117 F: Und die Dolmetscherin dann per Telefon?

118 A: Ja. Wir sind auch bei dem anderen Gespräch, also einmal war i allein mit
119 einem Vater. Und dann das andere Gespräch wor a Klassenlehrerin, da war sogar
120 die Team-Lehrerin dabei, ich und der Vater.

121 F: Und Sie haben zwar schon gesagt, dass Sie da einen Tag vorher immer Bescheid
122 gegeben haben. Also Sie haben dann das immer vorab geplant, weil es gibt ja auch

123 diese ad-hoc Sprachen, die dann auch spontan in fünf Minuten verfügbar sein
124 sollten, war es dann bei Russisch der Fall, dass Sie dann eben spontan äh?
125 A: Ja, das war dann spontan.
126 F: Das hat ja auch funktioniert?
127 A: Super. Ja, wie gesagt, ich meine das Schuljahr hat erst wieder begonnen. I
128 bin jetzt a mit ganz anderen Sochn beschäftigt, sehr beschäftigt sogar, aber ich
129 probier, also bei der letzten Konferenz war so vieles anderes, aber i möchte des
130 echt wirklich gern nochmal sagen, dass des so anfoch is und dass des, dieses vor
131 der Kassetür stehen und dann dem Vota des irgendwie net erklären können. Oder
132 es gibt, was a no a großes Problem is, es ist so, dass es jo Eltern gibt, die
133 san Analphabeten. Ja und dann wird umeinander gschrieben mit WhatsApp und so.
134 Der Voter kann net lesen, aber der hot a net immer jemand dabei, der ihm des
135 vorliest. Also do is es dann oft so, do hot des Kind dem Vater des dann
136 vorgelesen. Jo.
137 F: Ja, das sind Dinge, die dann nicht bedacht werden. Und jetzt Sie müssen keine
138 Details offensichtlich nennen, aber was waren das so Themen, die der Grund für
139 das Gespräch waren? Das Entwicklungs- Leistungsfortschritte, Konflikte,
140 Beratungen oder so grob?
141 A: Ja, meistens geht um. Im Grunde ist es do gonga um, Gott sei dank is es jetzt
142 eh, also erstens einmal wor ein Grund das Kind braucht a nachmittägliche
143 Betreuung z.B. des sein oft Gründe. Jo, wobei diese Schule, wo i jetzt bin, ist
144 eine Ganztagschule. Gott sei Dank. Ja, weil des wirklich a gonz a großes Thema
145 is, wor immer. Die Eltern, die dann zum Jugendamt gehen müssen, zu dem Magistrat,
146 um Ermäßigung anzusuchen, weil sie können sich das nicht leisten und bis die
147 des dann gmocht hom. Und dann worn so Sochen, wie also des. Dann geht es
148 natürlich um Leistungsfortschritte oder ein Kind muss die Klasse wiederholen
149 oder man sagt den Eltern sie müssen zu Hause schauen, dass der wenigstens die
150 Aufgabe macht oder er muss die Sochn, gewisse Sochn holt üben, wo man eigentlich
151 dann eh weiß, de Eltern, des Kind, a Volksschulkind kaun meistens allein nichts
152 machen und die Eltern können dem nicht nachkommen.
153 F: Inwieweit ist das Angebot sichtbar bzw. wird es akzeptiert? Also sei es jetzt
154 vonseiten der Lehrpersonen oder auch der Eltern. Wie haben auch Sie jetzt davon
155 erfahren?
156 A: Über den Videodolmetsch? I glaub, jetzt weiß is net. Des dürft aber eh über
157 die Bildungsdirektion wor des ein Email oder so von da Bildungsdirektion, ja ich
158 glaube.
159 F: Und haben Sie sonst von anderen Lehrpersonen irgendwie Rückmeldung oder dass
160 man sich austauscht? Wird das genutzt oder wissen die oder?
161 A: Von anderen Schulen? Es sogt jeder immer ma so super. Ja, wirklich. Also des
162 und inwieweit es dann genutzt wird. Des kann i jetzt nu gor net so sogn, für mi
163 is es a relativ neu halt.
164 F: Haben Sie auch Rückmeldungen von den Eltern bekommen oder war das einfach,
165 dass die froh waren, dass da die Kommunikation möglich war? Oder gab es das
166 nicht konkret?
167 A: Na, die haben sich bedankt. Dann natürlich a immer beim Dolmetscher oder bei
168 da Dolmetscherin. Und so weiter. Grot Dank und dann teilweise wirklich sehr
169 persönliche Sachen dadurch gsog. Zum Beispiel der Vater einer hot donn gsogt, er
170 find des ganz toll, dass das Kind do in die Schule gehen kann und für ihn is des
171 gonz wichtig, weil er ist nämlich Analphabet und des ist wirklich a gonz
172 schwierige Situation für ihn. Also wirklich, jo. I find, i hob des, i man so
173 ehrlich muss man sein, also der geniert sie dafür, des hot er a no gsog. Do sama
174 olle ganz betroffen daneben gssenn. Des wor donn eigentlich a, ja weil do kumman
175 schon a Themen, die dann..
176 F: Also würden Sie schon sagen, jetzt in diesen Fällen, wo Sie es genutzt haben,
177 dass dieses Angebot ihre Arbeit und auch die Kommunikation mit den Eltern
178 merkbar verbessert und unterstützt hat?
179 A: Ja, sicher. Zu wissen, des Kind macht ganz was Tolles. Ist gonz eigentlich,
180 seine Leistungen san toll für des. Der hot ka Unterstützung. Ja, des einzige, er
181 selbst oder es selbst.
182 F: Gibt es trotzdem, wäre Ihnen was aufgefallen, Zielgruppen oder Eltern, die

183 man nicht erreicht mit diesen Angeboten, die trotzdem nicht die Kommunikation
184 dann, wo die hergestellt werden kann?
185 A: Nein. Weil ehrlich gsg, es gibt ja a, wenn Eltern, es gibt ja immer dann
186 Vorladungen. Es gibt so etwas wie amtliche oder schriftliche Vorladung, wenn die
187 Eltern dann net kommen würden. Dann wird des angezeigt oda wos woäß i, das kommt
188 dann zum Jugendamt. Und insofern. Ja, also des die Eltern müssen kommunizieren.
189 Sicher, denkt ma sich manchmal. Ja, aber des hot jo nichts mit der Übersetzung
190 zu tun. Des is einfach so, dass man sich denkt, ma des Gespräch hots jetzt
191 anfoch net gebracht, weil die Mutter oder des do spielt net gonz die Wahrheit
192 mit. Aber das ist ja nicht das Sprachliche, sondern der Inhalt.
193 F: Verständlich. Ja gut, dann komme ich auch zu meinen abschließenden Fragen.
194 Ich meine, Sie haben gesagt, dass Sie es auch jetzt noch nicht so viel genutzt
195 haben und jetzt auch vorhaben. Offiziell der Status ist jetzt, dass die
196 Finanzierung noch bis Juni 23 läuft. Wissen Sie da etwas oder werden Sie da
197 informiert, wie lange es läuft? Wahrscheinlich nicht.
198 A: Naja, bisher haben wir ein E-Mail bekommen, dass es weiter benutzt werden
199 kann. Aber. Na? Aha. Okay. War das jetzt nur a Pilot?
200 F: Naja, es hat vorher schon einen Pilot gegeben. Das war jetzt eigentlich eine
201 zusätzliche Finanzierung durch die EU, um eben auch durch die Pandemie besonders
202 Betroffene, ähm Menschen oder auch Familien zu unterstützen und natürlich auch,
203 dass das alles ins Digitale auch mehr verrückt ist. Ich hoffe natürlich schon,
204 dass dann da gesehen wird, dass Bedarf besteht und dass es gut funktioniert hat,
205 das ist eh auch ein bisschen der Sinn der Sache, dass wir da auch rückmelden
206 können von den Gesprächen, die wir führen, dass das schon auch gezeigt wird,
207 dass auf jeden Fall Bedarf da ist. Also.
208 A: Bitte. I wollt nur sogn, wie kann man do des mit unterstützen oder wos kann man tuan,
209 damit Sie. I find des sehr wichtig, dass des weitergeht. Wirklich.
210 F: Jede Rückmeldung war so. Ich glaube einfach, dass sich je mehr man es nutzt,
211 desto sichtbarer wird auch wirklich, dass es gebraucht wird. Weil dann nämlich,
212 ich verstehe eh, wie sie auch schon gesagt haben, dass viele dann auch wirklich
213 so beschäftigt sind und andere Dinge auch anstehen, dass man nicht dazukommt.
214 Aber ich glaube schon, dass einfach dann, wenn die Statistik zeigt, okay, man
215 hat es genutzt, das braucht es wirklich und es hilft auch, dass man dann
216 hoffentlich die Finanzierung irgendwie trotzdem zusammenbekommt. Sonst haben Sie
217 noch Anregungen, Wünsche oder Verbesserungsvorschläge für dieses
218 Dolmetschangebot, das Sie gern mitteilen möchten oder?
219 A: I man, das Einzige. Ich habe zwei Telefonnummern angegeben. Ja, und ähm und
220 kann man do nochtrählich no eine nachreichen oder so? Geht des?
221 F: Ich denke schon. Ich habe jetzt da nicht die Informationen von der Firma
222 selbst, die das organisiert, aber ich bin mir ziemlich sicher, dass man da dann
223 auch Informationen updaten kann.
224 A: Irgendeine andere Telefonnummer oder wechseln oder so. Weil wie gesagt, a
225 Festnetz ist irgendwie, des is glaub i net so.
226 F: Ja und ich weiß jetzt auch nicht wie es in der Schule ist jetzt, ob da auch
227 PCs oder so verfügbar wären, falls wirklich auch das Videodolmetschen sinnvoll
228 wäre, das man da auch Video braucht.
229 A: Jo, des is gar nicht so ohne. Also zumindest nicht so ganz einfach, weil geht
230 die Kamera eh, ist des überhaupt ois und jo. Obo es is schon möglich, so es ist
231 nicht unmöglich. Des sicher net, jo.
232 F: Ja, gut. Ich bedanke mich sehr für Ihre Zeit. Ich hoffe, dass Sie das noch
233 weiter nutzen können und dass es hilfreich ist. Und ich hoffe auch, dass es
234 weitergeführt wird.
235 A: Das hoffe ich auch. Ja, i werd wieder Werbung machen. Ich werden das wieder bei der
236 Konferenz noch einmal allen und in der neuen Schule a.
237 F: Genau.
238 A: Ja.

Kurzfassung

Seit April 2021 bis einschließlich Juni 2023 gibt es für österreichische Bildungseinrichtungen ein Videodolmetschangebot durch die SAVD Videodolmetschen GmbH. Das Projekt wird durch den Europäischen Sozialfonds finanziert und soll besonders die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern unterstützen. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwieweit dieses Videodolmetschen eine barrierefreie und inklusive Kommunikation aus der Wahrnehmung der beteiligten Lehrpersonen ermöglicht. Dafür wurde eine qualitative Befragung in Form von semistrukturierten Leitfaden-Interviews mit sieben Lehrpersonen und einer Direktorin aus österreichischen Volks- und Mittelschulen durchgeführt.

Die wissenschaftstheoretische Basis für diese Studie liefern Inhalte zum Kommunaldolmetschen im schulischen Setting, dem Dolmetschprofil und den Anforderungen an die Dolmetschenden sowie der Status quo des Settings in Österreich. Außerdem werden das videobasierte Dolmetschen und seine translatorischen sowie technischen Herausforderungen dargelegt. Nach den Ausführungen zum methodischen Vorgehen und der Dokumentation der Auswertungs- und Analyseschritte, werden die Ergebnisse angeführt. Diese zeigen, dass eine inklusive und barrierefreie Kommunikation mithilfe der SAVD im schulischen Setting von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist. Dazu zählt der Dolmetschbedarf, das Sprachangebot, die vorhandene Infrastruktur, die Technik, die Sichtbarkeit und Akzeptanz des Angebots, die Bedienung, die Organisation und das vorhandene Bewusstsein für einzelne Aspekte der Kommunikationssituation, wobei den Lehrpersonen in diesem Gefüge ein besonderer Stellenwert zukommt. Insgesamt konnte das Videodolmetschangebot für die in dieser Arbeit untersuchten Fälle die Kommunikation und Arbeit der Lehrpersonen merkbar verbessern und ist für das schulische Setting (bei Berücksichtigung der genannten Faktoren) geeignet.

Abstract

Since April 2021 and until June 2023, there is a video interpreting service available for Austrian educational institutions by SAVD Videodolmetschen GmbH. The project is financed by the European Social Fund and is especially intended to support communication between teachers and parents. The present thesis examines to what extent video interpreting enables a barrier-free and inclusive communication from the perspective of the teachers involved. For this purpose, a qualitative survey in the form of semi-structured guided interviews was conducted with seven teachers and one principal from Austrian elementary and middle schools.

The scientific theoretical basis for this study deals with community interpreting in the school setting, the interpreting profile and requirements for interpreters, and the status quo of the setting in Austria. Furthermore, video-based interpreting and its translational as well as technical challenges are presented. Following the description of the methodological approach and the documentation of the evaluation and analysis steps, the results are presented. The findings show that inclusive and accessible communication through SAVD in the school setting is dependent on a variety of factors. These include the need for interpretation, the language offer, the existing infrastructure, the technology, the visibility and acceptance of the interpreting service, the operation, the organization, and the existing awareness regarding different aspects of the communication situation, whereby the teachers have a special significance in this structure. Overall, for the cases studied in this thesis, the video interpretation service was able to noticeably improve the communication and work of the teachers and is suitable for the school setting (considering the factors mentioned).