



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Mehrsprachige Elternkommunikation in der Schule:
Erfahrungen dolmetschender Lehrpersonen

verfasst von | submitted by

Marina Senjak BA

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 070 331 363

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Translation Deutsch Bosnisch/
Kroatisch/Serbisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchhacker

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich beim Anfertigen dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Ein großer Dank gebührt zunächst Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchhacker, der mich bei der Erstellung meiner Masterarbeit stets mit Rat und Tat unterstützte. Ich bedanke mich herzlich für seine wertvollen Rückmeldungen sowie die Zeit, die er sich für meine Fragen und Anliegen genommen hat.

Ein besonderer Dank gilt den Lehrpersonen, die sich bereit erklärten, an den Interviews meines Forschungsprojektes teilzunehmen. Ich weiß ihre Offenheit sowie die interessanten Beiträge sehr zu schätzen.

Ich danke Eveline, die meine Masterarbeit sorgfältig Korrektur las. Deine Hinweise waren eine große Unterstützung.

Ich danke meinen Freundinnen und Studienkolleginnen Danica, Sara und Suzana für unsere gemeinsame abenteuerliche Zeit während des Studiums. Ihr wart ein wichtiger Anker für mich und habt mich während meines Schreibprozesses stets neu motiviert. Ein Dank geht auch an Yasmin und Marlene, die in anspruchsvollen Momenten immer ein offenes Ohr für mich hatten und mich mit Ratschlägen unterstützten.

Ich bedanke mich bei meinen Eltern und Großeltern, die für mich und meinen Bruder unermüdlich ein neues Leben aufgebaut haben, nachdem sie so vieles verloren hatten. Danke, dass ihr mir und meinem Bildungsweg nie im Weg standet, sondern mich bei allen Entscheidungen unterstützt und Verständnis gezeigt habt. Ich danke meinem Bruder für seine Zeit und Hilfe. Ohne dich hätte ich vieles nicht geschafft. Ich danke Mateo, der mich liebevoll auf dieser Reise begleitete und mir immer zur Seite stand. In schwierigen Momenten hast du an mich geglaubt und dein Rückhalt verhalf mir, die Masterarbeit fertigzustellen.

Abschließend danke ich all meinen Kolleg*innen und Schüler*innen, die mich zu dieser Masterarbeit inspiriert haben. Eure Leistungen sind leider nicht immer sichtbar und bleiben der Gesellschaft häufig verborgen. Ihr verdient es, dass euer Sein und euer Wirken in jeder Hinsicht Anerkennung erhalten. Ihr seid alle wunderbar!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	4
Einleitung	5
1 Mehrsprachige Elternkommunikation in der Schule.....	8
1.1 Elternkommunikation	8
1.2 Bedarf und Kommunikationsmöglichkeiten	13
2 Dolmetschen im Schulwesen	16
2.1 Bildungsdolmetschen als Community Interpreting.....	16
2.2 Anforderungen des Dolmetschens in Elterngesprächen.....	19
2.2.1 Dolmetschen.....	21
2.2.2 Vermitteln.....	23
2.2.3 Macht und Identität	25
2.3 Berufsprofile und Professionalisierung	27
2.4 Dolmetschpraxis an Wiener Schulen	30
2.4.1 Institutionelle Dolmetschangebote	31
2.4.2 Nichtprofessionelles Dolmetschen	33
2.4.3 Child Language Brokering	36
2.4.4 Mehrsprachige Lehrpersonen	40
3 Methodik	44
3.1 Fragestellung und Forschungsziel	44
3.2 Grundlagen sozialwissenschaftlicher qualitativer Forschung	45
3.3 Datenerhebung	47
3.3.1 Erhebungsinstrument: Semistrukturiertes Interview und Leitfaden.....	47
3.3.2 Sampling.....	48
3.3.3 Durchführung von Interviews	49
3.4 Datenaufbereitung: Transkription	50
3.5 Datenanalyse: Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022).....	51

4	Analyse.....	56
4.1	Die Lehrpersonen	56
4.2	Dolmetscherfahrungen	58
4.3	Herausforderungen	62
4.4	Kommunikations- und Dolmetschstrategien	66
4.5	Erfolgserlebnisse	68
4.6	Weg zum Dolmetscheinsatz	70
4.7	Gefühle beim Dolmetschen	72
4.8	Selbstwahrnehmung als Dolmetscher*innen	74
4.9	Rückmeldungen der Gesprächsteilnehmer*innen	76
4.10	Haltung und Elternzusammenarbeit	78
4.11	Sonstige Kommunikationsarten an der Schule.....	79
4.12	Einschätzung zur besseren Kommunikation mit Eltern	83
5	Diskussion und Conclusio	87
	Bibliographie	95
	Anhang	107
	Anhang 1: Einverständniserklärung	107
	Anhang 2: Interviewleitfaden	108
	Anhang 3: Kategoriensystem	110
	Anhang 4: Transkripte	111
	Transkript LP1	111
	Transkript LP2.....	121
	Transkript LP3.....	129
	Transkript LP4.....	137
	Abstract Deutsch	150
	Abstract Englisch.....	151

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022: 132)	52
Abbildung 2: Dolmetscherfahrungen der Lehrpersonen	62
Tabelle 1: Daten zu Lehrpersonen	57

Einleitung

Interpreters: Born or made? Die Frage, ob Dolmetschende *gemacht oder geboren* werden, ist Grundlage einer Diskussion, die innerhalb der Wissenschaft intensiv geführt wird. Kann jede zweisprachige Person dolmetschen? Soll jede zweisprachige Person dolmetschen, wann immer es gerade erforderlich ist? Die problematische Annahme, dass jede zwei- oder mehrsprachige Person die angeborene Fähigkeit besitze, ohne Ausbildung Gespräche oder Texte aus der einen in die andere Sprache zu übertragen, sowie darüber hinaus bereit sei, diese Aufgabe stets zu übernehmen, verdeutlicht eine stark verkürzte Sichtweise auf Mehrsprachigkeit und die Tätigkeit des Dolmetschens. Das *Können* zweier Sprachen ist nur die Spitze des Eisbergs der weitaus anspruchsvolleren Tätigkeit des Dolmetschens. Bereits der Erwerb ausreichender Sprachkenntnisse ist eine komplexe Aufgabe. Fertigkeiten, die für das translatorische Handeln benötigt werden, müssen im Rahmen der Kompetenzentwicklung bewusst wahrgenommen und gezielt gestärkt werden.

Zugleich wird Mehrsprachigkeit in bestimmten Bereichen des Alltagsdiskurses nicht als Ressource, sondern als potenzielles Problem wahrgenommen. Mehrsprachigkeit wird besonders in der Schule kontrovers diskutiert, wobei Sprachverbote und -gebote immer wieder in den Raum gestellt werden. Dies wirft die Frage auf, welche Sprachen dadurch eingeschränkt werden sollen. Dennoch werden Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene auf spontane Weise in den unterschiedlichsten Situationen als Dolmetscher*innen herangezogen. Sie unterstützen dann unentgeltlich, wenn Sprachbarrieren bestehen. Die Komplexität des Dolmetschens wird jedoch übersehen, gleichermaßen zeigt sich eine ausbeuterische Haltung gegenüber jenen Menschen, deren Sprachkenntnisse zuvor als Störfaktor angesehen wurden.

In einer Schule mit großer Sprachdiversität kommt es täglich vor, dass der Austausch mit Eltern aufgrund einer fehlenden gemeinsamen Sprache begrenzt ist. Dabei fordern Schulen immer stärker eine engere Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit dem Elternhaus, da die elterliche Unterstützung und Beteiligung als entscheidende Faktoren für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen bewertet werden. In der mehrsprachigen Elternkommunikation kommt mehrsprachigen Lehrpersonen eine besondere Rolle zu. In Elterngesprächen dolmetschen sie für die Schulleitungen und ihre Kolleg*innen. Sie wirken als paraprofessionelle Dolmetschende zwischen den Gesprächsparteien und tragen zu einer konstruktiven und lösungsorientierten Kommunikation bei. Gleichzeitig sehen sich mehrsprachige Lehrer*innen mit Herausforderungen konfrontiert, die über ihre pädagogischen Aufgaben hinausgehen.

Obwohl die Dolmetschtätigkeit von Lehrpersonen eine häufige Praxis an vielen Schulen ist, bleibt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema überschaubar. Es fehlen detaillierte Studien, die sowohl die Rahmenbedingungen als auch Herausforderungen dolmetschender Lehrpersonen untersuchen. Insbesondere stellt sich die Frage, wie sich die Rolle der Lehrkraft als pädagogische Fachkraft mit der einer dolmetschenden Vermittlungsperson in der Praxis vereinbaren lässt. In der aktuellen Debatte um den Lehrkräftemangel und die herausfordernden Umstände an Bildungseinrichtungen stellt die vorliegende Masterarbeit einen weiteren diskussionswürdigen Aspekt in den Mittelpunkt und fragt nach der Positionierung der Bildungs- als auch Dolmetschwissenschaft hinsichtlich dolmetschender Lehrpersonen. Sie kann zudem als Anregung für eine Diskussion über die zukünftige Gestaltung des Bildungssystems in Österreich gesehen werden.

Neben der Relevanz des Themas für die Wissenschaft und Praxis basiert das Forschungsinteresse zudem auf den persönlichen Erfahrungen der Autorin als Lehrkraft an einer Mittelschule in Wien. Die Beobachtungen im Untersuchungsfeld sowie der Austausch mit anderen Lehrenden gaben den Anstoß zur Auseinandersetzung mit dem Dolmetschen der Lehrpersonen in Elterngesprächen. Angesichts methodischer und praktischer Vorteile liegt der Fokus der empirischen Untersuchung auf dem Wiener Mittelschulbereich. Damit wird der Kontext für die wissenschaftliche Auseinandersetzung lokal und institutionell klar abgesteckt. Lehrpersonen aus der Mittelschule berichten in semistrukturierten Leitfadeninterviews über ihre Erfahrungen beim Dolmetschen zwischen ihren Kolleg*innen bzw. der Schulleitung und den Eltern. Damit wird die folgende Forschungsfrage behandelt: Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen an Wiener Mittelschulen beim Dolmetschen in Elterngesprächen? Die Lehrpersonen erzählen von den Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Potenzialen ihrer Dolmetschtätigkeit, von ihren Gefühlen und Empfindungen beim Dolmetschen und dem Umgang mit Sprachenvielfalt und Diversität an ihren Schulen. Die Interviews wurden mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet und liefern aufschlussreiche Erkenntnisse zum Dolmetschen im schulischen Setting.

Das erste Hauptkapitel widmet sich der mehrsprachigen Elternkommunikation. Nachdem zunächst die Bedeutung der Elternkommunikation im Schulwesen diskutiert wird, folgt die Auseinandersetzung mit dem Bedarf und den Kommunikationsmöglichkeiten in der mehrsprachigen Elternkommunikation. Anschließend fokussiert das zweite Hauptkapitel auf das Dolmetschen im schulischen Kontext. Zu Beginn werden grundlegende theoretische Aspekte sowie die gegenwärtige Forschungslage vorgestellt, während in einem nächsten Schritt Anforderungen des Dolmetschens im Bildungskontext beleuchtet werden. Daraufhin wird auf

die Berufsprofile und die Professionalisierung im Arbeitsfeld des Bildungsdolmetschens geblickt. Abschließend richtet sich die Aufmerksamkeit auf die aktuelle Dolmetschpraxis an Wiener Mittelschulen. Es werden institutionell angebotene Dolmetschdienste im Wiener Kontext vorgestellt, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit der weit verbreiteten Praxis des nichtprofessionellen Dolmetschens. Zum einen wird auf das Dolmetschen von Kindern und Jugendlichen eingegangen, zum anderen findet die Dolmetscharbeit von mehrsprachigen Lehrpersonen als zentrales Thema der vorliegenden Arbeit Beachtung. Die einzelnen Schritte der empirischen Untersuchung werden im dritten Hauptkapitel dargelegt. Die Analyse der Ergebnisse erfolgt im vierten und vorletzten Hauptkapitel. Zu guter Letzt wird die vorliegende Masterarbeit mit der Diskussion der Erkenntnisse, einer resümierenden Schlussfolgerung und einem abschließenden Ausblick abgeschlossen.

Das vorliegende Forschungsprojekt thematisiert eine noch immer typische Praxis des Umgangs mit dem Dolmetschbedarf an Schulen. Es wird darüber hinaus auf eine Sensibilisierung in der Elternkommunikation im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diversität hingewiesen, die nicht nur auf individueller Ebene unter Lehrkräften verankert ist, sondern auf systemischer Ebene nachhaltig etabliert werden soll. Das Forschungsfeld bietet unzählige Untersuchungsmöglichkeiten und ist bei Weitem nicht ausgeschöpft. Die Erkenntnisse der vorliegenden Masterarbeit sollen zur Weiterentwicklung des Forschungsgegenstands beitragen.

1 Mehrsprachige Elternkommunikation in der Schule

Bevor auf das Dolmetschen in schulischen Elterngesprächen eingegangen wird, soll die Rolle der Elternkommunikation im Schulwesen beleuchtet werden. In mehrsprachigen Schulgemeinschaften stellt sich die Frage, wie eine effektive Elternkommunikation gewährleistet werden kann. Dabei ist der Zugang zu Informationen und Beratungsangeboten im Umgang mit sprachlichen Barrieren von grundlegender Bedeutung. Im Folgenden sollen die bedeutendsten Aspekte zu Herausforderungen und Chancen der Elternkommunikation erörtert werden. Darüber hinaus wird der Bedarf der mehrsprachigen Elternkommunikation in Österreich betrachtet.

1.1 Elternkommunikation

Die Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und elementarpädagogischen oder schulischen Bildungseinrichtungen wird unter dem Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zusammengefasst (Stange 2012). Ziel einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ist der Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder und Jugendliche (Stange 2012: 12ff). Um dieses Ziel zu erreichen, sind verschiedene Handlungsweisen vorgesehen. Dazu zählt die Absprache gemeinsamer Aktivitäten sowie der regelmäßige Austausch über den Bildungsstand der Kinder und Jugendlichen (Stange 2012: 14). Die Gestaltung des weiteren Bildungswegs soll mit Eltern und Schüler*innen gemeinsam erfolgen, dabei werden Bildungsziele und Unterstützungsangebote erarbeitet bzw. benötigte Ressourcen synergetisch erschlossen, um über die bloße Förderung des formalen Lern- und Entwicklungsprozesses hinaus zu unterstützen (Stange 2012: 14f). Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Elternzusammenarbeit ist die Elternbildung, die darauf abzielt, bei familiären Erziehungsfragen zu unterstützen (Stange 2012: 15). Insgesamt soll die Beziehung zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen gestärkt und Mitbestimmungsmöglichkeiten erweitert werden (Stange 2012: 15). Eine systemisch-ökologische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schließt neben den Eltern und der jeweiligen Bildungseinrichtung noch weitere Bildungspartner*innen in die Kooperation mit ein (Stange 2012: 14). Dies erfordert die Öffnung der Schulen gegenüber dem Sozialraum der Lernenden, der Jugendhilfe sowie allen weiteren Institutionen und Organisationen, die sich der Unterstützung von Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Eltern widmen (Stange 2012: 14f). Daraus resultiert eine Vernetzung

aller relevanten Einrichtungen und Personen mit einer gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (Stange 2012: 15).

Neben der Beteiligung der Eltern am schulischen Leben ihres Kindes durch die Teilnahme an Elternsprechtagen, Elternabenden, Schulfesten oder Klassenveranstaltungen kann die elterliche Unterstützung während der Schullaufbahn auch auf andere Weise stattfinden (Täschner et al. 2021: 304). Zum einen umfasst die Elternbeteiligung die Gestaltung der Lerngelegenheiten im familiären Umfeld. Damit sind z. B. die Unterstützung bei Hausübungen oder gemeinsame Besuche in der Bücherei gemeint. Zum anderen geht es um die familiäre Einstellung in Bezug auf bildungsrelevante Themen, beispielsweise wenn geeignete Lernstrategien besprochen werden oder Eltern ihre Erwartungen zu Leistungen und Abschlüssen kommunizieren (Täschner et al. 304). Während die verschiedenen Formen der Elternbeteiligung unterschiedlich starke Effekte auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zeigen und es noch an Ursachenforschung fehlt, ist jedoch insgesamt sichtbar, dass aktive Elternbeteiligung sehr wohl den Bildungserfolg fördern kann (Täschner et al. 2021). Allerdings hängt das Ausmaß der Beteiligung und Unterstützung von den materiellen und kulturellen Ressourcen einer Familie ab (Deniz 2012: 326f).

Im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SchUG 2024: §60ff) sind das Recht und die Pflicht der Eltern zu einer gemeinschaftlichen Beratung mit der Schule zu Themen wie Erziehung, Leistungsstand und Gestaltung des weiteren Bildungswegs verankert. Darauf aufbauend ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen zur Gestaltung des Schullebens ein bedeutendes Element gelungener Schulqualität und -entwicklung im Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF 2021a: 19). Der Qualitätsrahmen für Schulen ist Teil des Bildungscontrollings in Österreich und legt für alle Ebenen des Schulsystems Qualitätsbereiche und -kriterien fest, um ein einheitliches Verständnis von Schulqualität zu gewährleisten (BMBWF 2021a: 3f). Jeder Schulstandort führt entlang der im Qualitätsrahmen festgelegten Qualitätsmerkmale eine schulinterne Qualitätseinschätzung durch, um in weiterer Folge konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen zu setzen (BMBWF 2021a: 5). Für eine konstruktive Schulpartnerschaft mit Eltern fordert der Qualitätsrahmen dazu auf, gezielte Handlungsschritte einzuleiten, um eine regelmäßige und angemessene Kommunikation über Leistungserwartungen, Lernfortschritte sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote sicherzustellen (BMBWF 2021a). Zudem soll die elterliche Teilhabe an Entscheidungsprozessen der Schulentwicklung gestärkt werden (BMBWF 2021a). Dass Schulen mittlerweile die Elternzusammenarbeit aktiv fördern möchten, zeigt sich in der Studie von Hornby und Blackwell (2018). Im Unterschied zu ihren Untersuchungsergebnissen aus

dem Jahr 2011 verzeichnen sie nun in den Schulen ein größeres Bewusstsein für die Auswirkungen, die das Elternhaus und das soziale Umfeld auf den Lernerfolg von Schüler*innen haben können (Hornby & Blackwell 2018: 117). Hürden für eine effektive Elternbeteiligung können negative Schulerfahrungen der Elternteile, eine schlechte Beziehung zu den Lehrkräften der eigenen Kinder, familiäre Probleme, Sprachschwierigkeiten, Zeitmangel sowie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sein (Hornby & Blackwell 2018). Wie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schulen gestaltet wird, unterscheidet sich stark von Schule zu Schule, obendrein existieren zahlreiche Strategien und Maßnahmen, die auf lokaler Ebene gesetzt werden, was zu einer Unübersichtlichkeit der Angebote führt. Stange (2012: 31f) kritisiert die fehlende übergreifende Verflechtung und systemische Wirkung bestehender Angebote, die im Grunde genommen allen Schulpartner*innen helfen sollten.

Die Elternkommunikation als Teil der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfordert von Lehrkräften Feingefühl und Vermittlungskompetenz. Die Zahlen des Deutschen Schulbarometers, einer repräsentativen Befragung der Robert Bosch Stiftung unter Lehrkräften aller Schulformen aus dem Jahr 2024, zeigen, dass 18 % der Lehrenden die Arbeit mit Eltern als größte Herausforderung sehen (Robert Bosch Stiftung 2024: 9). Aus dem Bericht der Studie TALIS (Schmich et al. 2019: 46) geht hervor, dass 2018 29 % der österreichischen AHS- und NMS-Lehrkräfte eine Fortbildung über die Zusammenarbeit mit Eltern absolvierten, gleichzeitig erkennen 30 % der Lehrenden einen Fortbildungsbedarf in diesem Bereich.

Es gilt herauszufinden, welche Problemstellungen derzeit in der Elternkommunikation bestehen und was sie daher aus der Sicht der Lehrkräfte als belastend wirken lässt. Es wird kritisiert, dass sich die übliche Art der Elternkommunikation auf problemveranlasste Gespräche zu Lern- und Leistungsstand der Schüler*innen fokussiert bzw. beschränkt (Sacher 2013: 77f). Walker (1998) beschreibt Elternsprechtage und -abende als „meetings without communication“ (Walker 1998) und verweist auf den einseitigen Informationsfluss, der von Lehrkräften ausgeht. Eltern als auch Schüler*innen berichten gleichermaßen vom Gefühl der Unzufriedenheit und des Kontrollverlusts in Bezug auf die Kommunikation mit der Schule (Walker 1998: 175). Diese Empfindungen entstehen aufgrund von ziellosen Gesprächsanlässen, starken zeitlichen Einschränkungen, differenten Erwartungshaltungen oder Machtungleichheit bzw. daraus resultierenden unklaren Rollenverteilungen unter den Interaktionsparteien (Walker 1998). Ungleiche Auffassungen von Erziehung oder Bildung lassen leicht Missverständnisse entstehen (Deniz 2012: 326). Bei sensiblen Erziehungsthemen ergeben sich in der Kommunikation zusätzliche Herausforderungen, vor allem wenn sprachliche Barrieren hinzukommen (Deniz

2012: 326). Es sind auch nicht alle Familien mit der Komplexität des Bildungssystems vertraut (Deniz 2012: 327). Teilnehmende einer Studie zu Bildungserfahrungen in Deutschland geben zu, dass es ihnen an einer interkulturellen Öffnung im Schulsystem fehlt (Barz et al. 2015). Sie erwarten einerseits entsprechende diversitätsbewusste und interkulturelle Fachkompetenzen der Lehrpersonen und andererseits gezielte Bildungs- und Informationsangebote für Menschen aus eingewanderten Familien¹ (Barz et al. 2015: 6f). In Bezug auf kommunikative Herausforderungen an Schulen und die Etablierung multikultureller Modelle empfehlen Valero-Garcés und Tan (2017: 198) die Zusammenarbeit mit Dolmetscher*innen. Die Beteiligung der Eltern mit anderer Alltagssprache an Elternabenden ist üblicherweise gering, jedoch lässt die Anwesenheit von dolmetschenden Sprachassistent*innen eine aktivere Teilhabe der Eltern zu, sodass sie ihre Anliegen und Fragen äußern können (Guo 2010). Eine klare und verständliche Kommunikation ist insbesondere bei Gesprächsthemen, die „heikel und folgeträftig“ (Tschurtschenthaler 2022: 99) sind, wie die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, von enormer Bedeutung (More et al. 2013; Tschurtschenthaler 2022: 99).

Die Fachliteratur zur erfolgreichen Elternkommunikation enthält eine Vielzahl an Empfehlungen. Sacher (2012: 234) betont die erhöhte Effektivität im Vertrauensaufbau spontaner sowie informeller Kommunikationsmöglichkeiten über Telefonanrufe, E-Mails oder SMS, was als gemeinsamer Informationsaustausch gestaltet werden soll. Auch Ahl (2022: 44) empfiehlt, eine positive Beziehungsbasis mit Eltern vorher in einem informellen Rahmen aufzubauen, um später erste schwierige Gespräche effektiv und vertrauensvoll führen zu können. Während eines Gesprächs soll genügend Zeit eingeplant werden, das Gesprächsziel für alle Gesprächsbeteiligten klar sein und der Austausch gemeinschaftlich erfolgen (Walker 1998). Eine gute Vorbereitung für Lehrpersonen ist eine Reflexion über förderliche Gesprächsvoraussetzungen und eine offene Grundhaltung (Ahl 2022: 46). Ein guter Gesprächseinstieg, auch Joining genannt, eine Art Small-Talk von drei bis fünf Minuten, kann die emotionale Stimmung erfassen und gegebenenfalls für Entspannung sorgen (Ahl 2022: 46). Während der Elterngespräche sollten Lehrkräfte den Verlauf lenken und auch die Eltern um ihre Meinungen und Informationen bitten (Ahl 2022: 47). Das Gespräch endet mit gemeinsam erarbeiteten Lösungsansätzen und einer klaren Vereinbarung (Ahl 2022: 47). Die Beteiligung der Schüler*innen an Gesprächen mit ihren Eltern wird oft hintangestellt, eine faire und

¹ Mit dem Bewusstsein, dass sich Begriffe in Bezug auf das Thema Einwanderung mit der Zeit verändern und auch gezielt umgedeutet werden, diente das NdM-Glossar als Formulierungshilfe für eine möglichst unvoreingenommene und präzise Bezeichnungsweise (NdM 2025).

partnerschaftliche Kommunikation ergibt sich aber erst in der Einbindung der betreffenden Schüler*innen und ihrer Perspektiven (Walker 1998; Sacher 2013). In der Zusammenarbeit mit eingewanderten oder sozioökonomisch schwachen Familien empfiehlt Deniz (2012: 328) eine gleichberechtigte Kommunikation, ohne die Implikation einer Sonderbehandlung. Für eine diversitätsbewusste Öffnung des Bildungssystems sieht er den Abbau von Eintrittsbarrieren an Schulen, den Einsatz diverser zivilgesellschaftlicher Gremien als auch die Vernetzung von Schulen mit sozialen Vereinen und Einrichtungen als effektive Maßnahmen (Deniz 2012: 328f). Er spricht sich außerdem für diversere Lehrendenteams aus, die auf Erfahrungen und Empfindungen der Schüler*innen und ihrer Familien entsprechend eingehen können (Deniz 2012: 328). Die zuvor erwähnte TALIS-Studie zeigt, dass Fortbildungen zu *Kommunikation mit Menschen aus verschiedenen Kulturen und Ländern* am seltensten (16 % der Lehrer*innen) besucht werden, zugleich sehen doppelt so viele Lehrpersonen einen Bedarf an mehr Fortbildungsangeboten in diesem Bereich (Schmich et al. 2019: 45f).

Die Auseinandersetzung mit gelungener Erziehungs- und Bildungspartnerschaft findet nicht nur in der Fachliteratur (Stange et al. 2012, 2013; Geissler 2015; Pädagogik 2022) statt. Zahlreiche Praxisleitfäden und Ressourcen sind auch online auf unterschiedlichen Plattformen zu Bildungs- und Schulthemen, wie dem Deutschen Schulportal der Robert Bosch Stiftung (Anders 2024) oder der Webseite des Zentrums für Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM 2025), das auf sprachensible und antidiskriminierende Unterstützungsmaterialien fokussiert, zu finden. Des Weiteren gibt es verschiedene zivilgesellschaftliche und gemeinnützige Organisationen, die Unterstützungsangebote für Familien mit internationaler Geschichte bieten und zudem Dolmetschdienste bzw. mehrsprachige Beratung bereitstellen. Das Projekt *Elternarbeit und Elternbildung im interkulturellen Kontext* (Stadt Wien 2022) bietet ausführliche Informationen zu vorhandenen Angeboten in Wien. Das Projekt zeigt, dass Vereine und Initiativen bestrebt sind, aktuelle Herausforderungen im Bildungskontext zu bewältigen. Aber auch auf Community-Portalen tauschen sich Lehrkräfte aus und unterstützen sich gegenseitig. Der Fundus an unterschiedlichen Ressourcen lässt darauf schließen, dass dieses Thema einen hohen Stellenwert im Schulalltag einnimmt und gleichzeitig mit vielfältigen Herausforderungen verbunden ist.

1.2 Bedarf und Kommunikationsmöglichkeiten

Eltern haben die Möglichkeit, Anliegen und Beratungsanfragen an die Schule und die jeweilige Bildungsdirektion des Bundeslands zu stellen; diese alltäglichen Informations- und Beratungsgespräche werden allerdings nicht systematisch erfasst. Um mögliche Dolmetschthemen und einen denkbaren Bedarf des Dolmetschens für Eltern in Schulen zu ermitteln, verwendete Tschurtschenthaler (2022: 23f) die zu jener Zeit erhobenen Daten der Ombudsstelle für Schulen (OSS) des BMBWF sowie Zahlen der Statistik Austria zu Schüler*innen mit „nicht-deutscher Umgangssprache“ (Statistik Austria 2024). In Anlehnung daran wird in diesem Abschnitt mit aktuellem Blick die derzeitige Datenlage betrachtet, um neueste Entwicklungen nachvollziehen zu können.

Die seit 2019 existierende Ombudsstelle für Schulen des BMBWF ist eine „Informations-, Beratungs- und Clearingstelle zur Bearbeitung von Beschwerdefällen im österreichischen Schulsystem und setzt Interventionen, um die akuten Probleme durch Befassung der zuständigen Stellen einer Lösung zuzuführen“ (BMBWF 2024: 8). Anfragen werden von Schüler*innen, Eltern und dem pädagogischen sowie administrativen Personal gestellt (BMBWF 2024).

Im Schuljahr 2023/2024 wurden 1773 Anliegen dokumentiert, was eine Reduktion zu den Fallanzahlen im Schuljahr 2022/2023 (1818 Fälle) und 2021/2022 (2284 Fälle) ergibt (BMBWF 2024: 14f). Von allen eingegangenen Anliegen konnten 91 % erledigt werden (BMBWF 2024: 14f). In diesen Fällen wurden Informationen erteilt (72 %), Beratungen abgehalten (16 %) oder Anliegen positiv erledigt (2 %) (BMBWF 2024: 14f). Aufgrund von fehlenden Zustimmungserklärungen oder ausstehenden Rückmeldungen der Einbringer*innen bzw. der nachgelagerten Stellen waren 7 % der Fälle nicht bearbeitbar und wurden eingestellt (BMBWF 2024: 14f). Acht Fälle konnten nicht gelöst werden, bei 40 Fällen lag die Zuständigkeit nicht bei der OSS und sie wurden weitergeleitet (BMBWF 2024: 14f). Die meisten Anliegen kamen von Erziehungsberechtigten (63 %) und Schüler*innen (14 %) (BMBWF 2024: 17).

Thematisch standen Anliegen zur *Bildungslaufbahn* (30 %) im Fokus der Antragsteller*innen, insbesondere ging es um den *Schulplatz* oder den *Schulwechsel* (BMBWF 2024: 19f). Daneben wurden Fragen zu *Schulabschluss(-prüfungen)*, *Bildungsberatung* und *Internationalen Bildungswegen* gestellt (BMBWF 2024: 19f). Ein Anstieg zum Vorjahr wurde beim Thema *Soziales Miteinander* (26 %) verzeichnet (BMBWF 2024: 19f). Diese Fälle bezogen sich auf *Schule*, *Eltern*, *Lehrer*innen* und *Schüler*innen* (17 %) sowie

Benachteiligung, Gewalt und Mobbing (9 %). Das Themenfeld *Unterricht und Betreuung* machte im Schuljahr 2023/2024 25 % der eingegangenen Fälle aus (BMBWF 2024: 20). Dabei ging es vor allem um den *Unterricht, Lernen oder Noten* (23%) (BMBWF 2024: 20). Ein weiterer Zuwachs ergab sich mit insgesamt 9 % bei Anliegen zu *Beihilfen* und Unterstützungsformen in Bezug auf *pädagogische Förderungen, Menschen mit Behinderung* sowie *psychologischen* und *psychosozialen Unterstützungen* (BMBWF 2024: 20). In 9 % der Anliegen ging es um die *Schulverwaltung* und das *Dienst- oder Besoldungsrecht* und 1 % der Fälle wurden in der Kategorie *Anderes* zusammengefasst (BMBWF 2024: 20).

Die OSS gibt zudem Empfehlungen zu vier Themenbereichen, darunter Empfehlungen zur Unterstützung von Schüler*innen mit noch geringer Kenntnis der Unterrichtssprache und zur Kommunikation mit ihren Eltern (BMBWF 2024). Im Bericht des Schuljahres 2020/2021 (BMBWF 2021b: 64f) verlangt sie eine Auskunftspflichtung an Eltern über die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung MIKA-D und daraus resultierende Auswirkungen in schriftlicher Form. MIKA-D steht für *Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch* und ist ein „standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache“ (IQS 2025a). Aus seiner Anwendung ergibt sich die Festlegung des „(außer-)ordentlichen Status“ (IQS 2025a) der Schüler*innen und die „Zuteilung zu einer Sprachfördermaßnahme (Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs)“ (IQS 2025a).² Die OSS erkennt im jüngsten Bericht mögliche Kommunikationsschwierigkeiten mit den Eltern an und verweist auf die Verwendung von Videodolmetschen, um Eltern den Prozess der Sprachstandsfeststellung verständlich zu machen (BMBWF 2024: 65). Seit dem Jahr 2022 stehen zudem Informationsbroschüren zum Testverfahren als Übersetzungen in 22 Sprachen zur Verfügung und sind auf der Webseite des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen abrufbar (IQS 2025b).

Die OSS betont in ihrem Bericht, dass sowohl die Anzahl der Anfragen als auch die durchgeführten Interventionen die Notwendigkeit der Stelle und ihres gesetzlichen Auftrags unterstreichen und dies somit als Anstoß gesehen werden soll, eine bessere gesetzliche Verankerung zu schaffen, die die OSS zugleich weisungsfrei stellt (BMBWF 2024: 8). Neben der Anfrageanzahl an die OSS kann die Anzahl der Schüler*innen mit „nicht-deutscher Umgangssprache“ (Statistik Austria 2024) auf einen ungefähren Dolmetschbedarf schließen lassen. Der österreichweite Anteil der Schüler*innen mit „nicht-deutscher Umgangssprache“ (Statistik Austria 2024) betrug im Schuljahr 2022/2023 26,7 % (Statistik Austria 2024: 12). Es

² Zur Einordnung und kritischen Betrachtung dieser Sprachfördermaßnahmen siehe Dirim et al. (2021).

soll jedoch angemerkt werden, dass aus den Daten der Statistik Austria keine Informationen über die Verständigungskompetenzen der Schüler*innen oder die ihrer Eltern auszumachen sind. Außerdem wird bekannt gegeben, dass bei der Abfrage „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ (Statistik Austria 2024: 172) auch weitere Sprachen, darunter eben auch Deutsch, von den Schüler*innen angegeben werden können. In der Datenbasis für die Kategorie „Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache“ (Statistik Austria 2024) wird aber nur die erste genannte Sprache verwendet (Statistik Austria 2024). Dieser Hinweis soll für die entsprechende Einordnung dieser Kategorie dienen, da in gewissen öffentlichen Diskursen aus den Daten die Schlussfolgerung auf mangelnde Deutschkompetenzen unter österreichischen Schüler*innen gezogen wird.

Die dargestellten Daten erlauben zwar keine genaue Bestimmung zum Dolmetschbedarf, jedoch ist ersichtlich, dass ein solcher an Schulen besteht. Darüber hinaus geht mit dem Wunsch einer höheren Elternbeteiligung im Schulsystem auch die Notwendigkeit effizienter mehrsprachiger Kommunikation einher. Vor allem wird es in interlingualen Elterngesprächen um die Informationsbereitstellung zur Orientierung und Zurechtfindung im Bildungssystem, zu Rechten und Pflichten im Bildungsbereich sowie Chancen und Unterstützungsmöglichkeiten gehen müssen.

2 Dolmetschen im Schulwesen

Das Dolmetschen im Schulwesen kann zum Community Interpreting (CI) (Pöllabauer 2002: 198) gezählt werden und dient der Kommunikationsunterstützung in formellen und informellen Lernumgebungen (Tipton & Furmanek 2016: 165). Dieses Hauptkapitel widmet sich ausführlich dem Dolmetschen im schulischen Kontext und schließt mit der Betrachtung der Dolmetschpraxis an Wiener Schulen ab.

2.1 Bildungsdolmetschen als Community Interpreting

Unter CI wird das Dolmetschen innerhalb einer Gemeinschaft bzw. Gesellschaft oder einem Staat verstanden und somit vom Dolmetschen in internationalen Zusammenhängen (Konferenzen oder Verhandlungen) abgegrenzt (Hale 2015: 65f). Die Arbeit der Dolmetscher*innen wird in den unterschiedlichen Settings des CI von den jeweiligen sozialen und institutionellen Faktoren beeinflusst. Die Sprachmittlung erfolgt zwischen dem Personal von Behörden, Institutionen oder Einrichtungen sowie Personen, deren Sprachkenntnisse in der/den Amtssprache(n) für die einsprachige Kommunikation nicht ausreichen (dies können Einwander*innen, Schutzsuchende, Geflüchtete oder Asylberechtigte sein) (Pöllabauer 2002: 197f). Prototypische Settings des CI sind:

- Ämter, Behörden und Institutionen des Gastlandes (z. B. Einwanderungs-, Aufenthalts- und Fremdenbehörden, Jugendämter, Sozialämter, Finanzämter)
- Medizinische Einrichtungen (z. B. Krankenhäuser, Ambulatorien, Arztpraxen, Krankenversicherungsanstalten, Therapiezentren)
- Psychologische, psychotherapeutische und psychiatrische Einrichtungen (z. B. Familientherapie, Gruppentherapie, Gestalttherapie, Logotherapie, Psychoanalyse)
- Soziale Einrichtungen (z. B. Gespräche mit SozialarbeiterInnen, Fürsorge)
- Bildungseinrichtungen (Orientierungs-, Integrations- oder Berufsfindungskurse)
- Schulische Settings (z. B. Elternsprechtage, Elternabende)
- Wirtschaftliche/rechtliche Settings (z. B. Kreditverhandlungen, Kontoeröffnungen etc. bei Banken, Vertragsabschlüsse, wohnungsrechtliche Angelegenheiten, Rechtsberatung) (Pöllabauer 2002: 198)

Auch das Gebärdensprachdolmetschen in öffentlichen und institutionellen Kontexten wird dem CI zugeordnet (Grbić 2002). Das Dolmetschen in Kriegs- und Naturkatastrophengebieten oder für indigene Bevölkerungsgruppen, deren Erstsprachen als Folge des Kolonialismus nicht an staatlichen Einrichtungen genutzt werden, sind ebenfalls als Formen des CI zu betrachten (Tipton 2020: 80). Dolmetschdienste können vom Staat kostenfrei zur Verfügung gestellt

werden. Der Ausbau von staatlich finanzierten Sprachdienstleistungen variiert jedoch von Setting zu Setting und Staat zu Staat und hängt von unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Bedürfnislagen, Motivationsfaktoren und Interessen ab (Ahamer 2013; Ozolins 2000, 2010). Noch immer werden zahlreiche Dolmetschungen in den Settings des CI zur Zeit- und Kosteneinsparung von mehrsprachigen Personen, wie Freiwilligen, Mitarbeitenden, Kindern oder Verwandten, also von Dolmetscher*innen ohne formale Ausbildung im Dolmetschen, unvergütet ausgeführt.

Dolmetschen im Bildungskontext findet in formalen Bildungsprogrammen, wie der frühkindlichen Bildung, dem Kindergarten, der Grund- und Sekundärbildung, der Hochschule oder auch der Berufs- und Erwachsenenbildung, statt (Smith 2015; Tipton & Furmanek 2016). Auch bei bildungsbezogenen Veranstaltungen in Form von Informationsabenden für Eltern, Konferenzen, Workshops, Seminaren oder Tagungen können Dolmetscher*innen zum Einsatz kommen (Smith 2015: 266). Nutzer*innen, die Dolmetschleistungen in Anspruch nehmen, sei das unter Anwendung einer Gebärden- oder Lautsprache, sind einerseits die Lernenden selbst, um Lernangebote zu erfahren bzw. am Lernalltag teilzuhaben, andererseits gehören zu den Kommunikationsbeteiligten auch Eltern, das pädagogische oder administrative Personal der jeweiligen Bildungseinrichtung oder weiteres Betreuungs- und Beratungspersonal (Sozialarbeiter*innen, Schulärzt*innen, Berufsberater*innen etc.) (Smith 2015: 266; Tipton & Furmanek 2016: 170). Ziel des Dolmetschens im Bildungskontext ist ein gleichberechtigter Bildungszugang (Smith 2015). Vor allem das Gebärdensprachdolmetschen soll Lernende in der Partizipation und Inklusion während des Schulalltags unterstützen (Smith 2015). Dessen ungeachtet ist die Abhängigkeit der Lernenden von Gebärdensprachdolmetscher*innen ein Aspekt, der aus ethischer Sicht nicht vernachlässigt werden darf (Smith 2015).

Das Lautsprachdolmetschen an Schulen erfolgt konsekutiv, mit oder ohne Notizen, in einer dialogischen bzw. trialogischen Kommunikationsstruktur (Grbić & Pöllabauer 2006: 252). Anders als beim Dolmetschen in Kabinen treten Dolmetscher*innen beim Dialogdolmetschen als Gesprächsteilnehmende auf und nehmen Einfluss auf den Gesprächsverlauf (Pöllabauer 2002: 199). Es können aber auch Kommunikationssituationen mit mehr als zwei Dolmetschnutzer*innen vorkommen (Vargas-Urpi 2015). Sind Schüler*innen beispielsweise bei einem Elterngespräch dabei, dann verstehen sie beide Sprachen, können diese im Gespräch anwenden und haben einen Vorteil gegenüber Lehrenden und ihren Eltern, was neue Herausforderungen in der Gesprächskoordination für die Dolmetscher*innen ergibt (Vargas-Urpi 2015). Digitale Neuerungen ermöglichen das Telefon- und Videodolmetschen auch im Bildungsbereich (Tschurtschenthaler 2022). Der Einsatz

digitaler Lösungen hängt jedoch von der technischen Funktionstüchtigkeit sowie der richtigen Handhabung und Organisation ab (Tschurtschenthaler 2022). Bei Elterngesprächen werden außerdem immer wieder Dokumente und sonstige relevante Schreiben eingebunden, die auch von Eltern unterschrieben werden sollen, daher kann auch das Vom-Blatt-Dolmetschen von Dolmetscher*innen verlangt werden (Davitti & Pasquandrea 2017).

Ab den 1990er Jahren rückt der steigende Dolmetschbedarf im Asyl-, Rechts-, Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen verstärkt in den Fokus der Dolmetschforschung, insbesondere im Zusammenhang mit Migrationsgesellschaften (Pöchhacker 2015a: 67). Untersuchungen zum Gebärdensprachdolmetschen im Bildungskontext wurden bereits deutlich früher durchgeführt (Grbić & Pöllabauer 2006: 251). Besonders in den USA wird zum Gebärdensprachdolmetschen früh geforscht, was mit der Implementierung neuer Rechtsvorschriften zu inklusiver Bildung Mitte des 20. Jahrhunderts und den nachfolgenden Umsetzungsmaßnahmen zusammenhängt (Winston 2015: 130f).

Die aktuelle wissenschaftliche Erkenntnislage zu schulischen Elterngesprächen in Bezug auf das Lautsprachdolmetschen stellte sich im Laufe der Recherche zur vorliegenden Masterarbeit als überschaubar dar. Quantitative Umfragen unter Lehrkräften und Dolmetschenden sowie qualitative Interviews mit diesen Personengruppen sind stark vertreten (Rudvin & Tomassini 2008; Foulquié Rubio & Abril Martí 2013; Arumí Ribas 2017; Lee 2021; Tschurtschenthaler 2022). In den Forschungsprojekten mit Lehrpersonen geht es um ihre Bedürfnisse und Erwartungshaltungen in der dolmetschgestützten Kommunikation, um Herausforderungen bei mehrsprachigen bzw. interkulturellen Gesprächen sowie um ihre Erfahrungen mit gedolmetschten Elterngesprächen. Dolmetscher*innen werden zu Herausforderungen beim Dolmetschen, angewendeten Dolmetschstrategien sowie zum Selbstverständnis ihrer beruflichen Rolle befragt. Die im Rahmen vorliegender Masterarbeit durchgeführte Literaturanalyse legt die Vermutung nahe, dass Erfahrungen und Perspektiven der Schüler*innen und ihrer Eltern zu gedolmetschten Gesprächen in fast keinem Ausmaß in die wissenschaftliche Betrachtung miteinbezogen werden, was eine erhebliche Lücke darstellt und zentrale Gesprächsbeteiligte vollkommen ausschließt.

Beobachtungen und Analysen von realen oder simulierten dolmetschgestützten Elterngesprächen kommen in diversen Forschungsprojekten immer wieder zum Einsatz. Untersucht werden Vermittlungs- und Dolmetschstrategien (Davitti 2013; Vargas-Urpi 2015, 2017; Vargas-Urpi & Arumí Ribas 2014) oder der Einfluss kultureller Elemente sowie nonverbaler Kommunikationsmittel auf die Interaktion (Davitti & Pasquandrea 2016; Vargas-Urpi 2019). An anderer Stelle werden Best-Practice-Beispiele für gedolmetschte

Elterngespräche aus den Analysen herausgearbeitet, die zur Konzeption von Ausbildungsprogrammen dienen sollen (Valero-Garcés & Tan 2017). Trotz bestehender Forschung zum Dolmetschen bei Elterngesprächen ist das Forschungsfeld noch nicht ausgeschöpft. Es bleiben zahlreiche Fragestellungen unberücksichtigt und bedürfen noch eingehender Auseinandersetzung. Die Einbindung von Erfahrungswerten der Schüler*innen und Eltern in die wissenschaftliche Analyse kann nicht zuletzt Erkenntnisse über ihre Bedürfnisse bieten, zumal sie diejenigen sind, die von schulischen Entwicklungs- und Beratungsgesprächen am meisten profitieren sollen.

2.2 Anforderungen des Dolmetschens in Elterngesprächen

Neben den Anforderungen des CI stellt das Dolmetschen bei Elterngesprächen im Schulkontext zusätzliche Herausforderungen an Dolmetscher*innen. Ein gelungener Dolmetscheinsatz setzt die Bewältigung vielschichtiger Aufgaben unter Einbindung verschiedener Kompetenzen voraus. Dolmetschen *bloß* auf die Zweisprachigkeit und die Übertragung von *Wörtern* in eine andere Sprache zu reduzieren, wäre daher ein Fehler.

Kognitive Anforderungen des Dolmetschens umfassen das gleichzeitige Zuhören, Sehen, Sprechen und Verarbeiten des Gesagten sowie die Selbstbeobachtung und -kontrolle (Mason 2001: i). Für das Dolmetschen in Settings des CI definiert Pöllabauer (2002: 201) Sprach- und Kulturkompetenz in den Ausgangs- und Zielsprachen, die Transferkompetenz, ein terminologisches Wissen im entsprechenden Fachgebiet und Recherchekompetenzen als Schlüsselfähigkeiten. Zusätzlich braucht es soziale und psychosoziale Kompetenzen in der persönlichen und sensiblen Kommunikation mit Menschen (Pöllabauer 2002: 201). Einsätze im medizinischen, rechtlichen sowie anderen Community-Kontexten können aufgrund der emotionalen Geschichten der Klient*innen psychisch belastend sein, daher besteht die Gefahr einer Retraumatisierung der Dolmetscher*innen, wenn diese Ähnliches erlebt haben (Pöllabauer 2002: 202). Ein Abhängigkeitsverhältnis gegenüber Dolmetschenden seitens der Klient*innen führt zum Verlust emotionaler Distanz; dadurch werden Dolmetscher*innen in eine helfende Rolle gedrängt (Pöllabauer 2002: 202). Ein ungleicher Bildungsstand, unterschiedliche Wertesysteme und soziokulturelle Konventionen beeinflussen die Interaktion und müssen von Dolmetscher*innen beachtet sowie mit Sorgfalt behandelt werden (Pöllabauer 2002: 199). Zudem haben die Gesprächspartner*innen oftmals konträre Erwartungen an Dolmetschende, was zu Rollenkonflikten führen kann (Pöllabauer 2002: 203). In

Gesprächssituationen kommen häufig Schock, Frustration, Vorurteile und Intoleranz zum Ausdruck, daher müssen Dolmetschende auch darauf vorbereitet sein (Pöllabauer 2002: 203).

All diese genannten Anforderungen spielen auch bei Gesprächen zwischen dem Schulpersonal und den Familien eine Rolle. Schulen sind zentrale soziale Institutionen, in denen sprachliche und kulturelle Unterschiede aufeinandertreffen. Von Dolmetscher*innen wird, neben der sprachlichen Übermittlung, auch ein Verständnis für tieferliegende und versteckte Aspekte der Kommunikationsdynamik erwartet. In Leistungsgesprächen über Schüler*innen sollen sich Dolmetscher*innen über Auswirkungen kognitiver, sozialer und emotionaler Veränderungen auf das Lernen im Klaren sein, außerdem können traumatische Flucht- und Migrationserfahrungen sowie physische und sozio-educative Benachteiligung ebenfalls einen Einfluss auf Schulleistungen haben (Smith 2015: 269f).

Es ist außerdem zu überlegen, auf welche Weise beide Gesprächsparteien einbezogen werden, sodass alle Beteiligten die Kommunikation mitgestalten können. Dies gilt noch mehr für Eltern mit begrenzten oder keinen Kenntnissen der in der Schule gesprochenen Sprache, da ihnen der Zugang zu Informationen über die schulische Leistung ihrer Kinder oder das Schulsystem stark eingeschränkt bzw. nicht möglich ist. Für die Bereitstellung notwendiger Informationen sollte es daher in der Dolmetschung Ziel sein, sprachliche und informative Bedürfnisse der Eltern zu identifizieren (Tipton & Furmanek 2016: 179). Eine dahingehende Sensibilisierung wird auch für das pädagogische Personal gefordert und kann in Form von Schulungen vermittelt werden (Tipton & Furmanek 2016: 179).

Die Identifizierung kommunikativer Bedürfnisse wurde bereits vor allem aus der Perspektive der Lehrkräfte untersucht (z. B. Foulquié Rubio & Abril Martí 2013; Lee 2021; Tschurtschenthaler 2022). In der Arbeit von Foulquié Rubio und Abril Martí (2013: 218f) sowie bei Lee (2021: 131f) berichten die Lehrkräfte aus der spanischen Autonomen Gemeinschaft Murcia und aus der südkoreanischen Stadt Busan über Herausforderungen in der Elternkommunikation aufgrund sprachlicher und kultureller Unterschiede. In beiden Studien wird hervorgehoben, dass die befragten Lehrkräfte, aufgrund fehlender Ressourcen bzw. Mangel an organisierten Dolmetschdiensten, wenig bis keine Erfahrung mit professionellen Dolmetschleistungen gemacht haben und daher unklare Vorstellungen über den Ablauf und die Ergebnisse einer solchen Interaktion besitzen (Foulquié Rubio & Abril Martí 2013: 218f; Lee 2021: 131f). Im Schulalltag werden daher oftmals Dolmetscher*innen *ad hoc* gefunden, es dolmetschen dann Begleitpersonen der Eltern oder andere Schüler*innen aus der Schule (Foulquié Rubio & Abril Martí 2013; Lee 2021).

Österreichische Lehrkräfte, hauptsächlich aus Wien, nannten bei Tschurtschenthaler (2022: 92) neben sprachlichen und kulturellen Unterschieden auch die differente Auffassung von Schule als Institution und ihren Aufgaben, die sie zu leisten hat, als auftretende Herausforderungen in der Kommunikation mit Eltern. Die interviewten Lehrkräfte nützen das Video- und Telefondolmetschen über den staatlich finanzierten Dolmetschdienst *Wir verstehen uns!* (BMBWF 2025; siehe auch: 2.4.1). Es wird darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen, die die herausfordernde Situation der Schüler*innen und ihrer Familien in einem unbekannten Bildungssystem nachvollziehen können, eine offene Grundeinstellung gegenüber den Eltern haben und ihnen daher mit mehr Wertschätzung begegnen (Tschurtschenthaler 2022: 93). Anders als die Lehrpersonen aus den ersten beiden vorgestellten Forschungsarbeiten haben die Lehrenden bei Tschurtschenthaler (2022) bereits Erfahrungen in der Arbeit mit Dolmetscher*innen und stellen konkrete Erwartungen an ihre Arbeit. Sie erwarten, dass Dolmetscher*innen mit den terminologischen sowie situativen Besonderheiten im Bildungssystem vertraut sind (Tschurtschenthaler 2022: 94) und sowohl eine neutrale als auch eine vermittelnde Rolle während der Gespräche einnehmen (Tschurtschenthaler 2022: 95). Für eine effektive multilinguale Elternkommunikation fordert Lee (2021: 122) weitere Forschung zu geeigneten Dolmetschstrategien sowie die Analyse realer Beispiele guter Praxis aus dem Feld. Zusätzlich sollen Kommunikationsbedürfnisse aller Beteiligten erfasst werden (Lee 2021: 122).

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden eingangs die in der Fachliteratur diskutierten Strategien des Dolmetschens beleuchtet, anschließend wird die Bedeutung der Vermittlung und der guten Gesprächsführung veranschaulicht. Emotional aufgeladene Elternkommunikation vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Migration wirft für Dolmetscher*innen komplexe Fragen in Bezug auf Identität und Macht auf, die im Folgenden ebenfalls diskutiert werden.

2.2.1 Dolmetschen

Gespräche zwischen der Schulleitung bzw. Lehrenden und Eltern können Auswirkungen auf die Bildungs- und Entwicklungschancen der Schüler*innen haben. Neben der Anwendung passender Dolmetschstrategien und der Kenntnis beider Arbeitssprachen ist es daher entscheidend, dass Dolmetscher*innen ein Wissen sowohl über Bildungs- und Erziehungsziele der jeweiligen Bildungseinrichtungen (Smith 2015: 269) als auch über Besonderheiten des jeweiligen Bildungssystems besitzen (Tipton & Furmanek 2016: 177).

Der Bildungsbereich verfügt über eine spezifische Fachterminologie. Übermäßige Auslassungen, Vereinfachungen sowie falsche Übersetzungen der Terminologie in die Zielsprache können den Gesprächsverlauf beeinflussen (Tipton & Furmanek 2016: 178). In der Gegenüberstellung von Bildungssystemen und ihren Fachausdrücken soll außerdem berücksichtigt werden, dass sich diese von Land zu Land unterscheiden, selbst wenn dieselbe Sprache gesprochen wird:

Caution should be particularly applied when transferring concepts and terms between countries where the same language is spoken, for example school systems are different in Spain and Mexico, or in Chile and Nicaragua. In addition, understanding of education availability, literacy rates, grading scales and end-of-high-school exams are part of socio-institutional knowledge rather than cultural knowledge and should be addressed as a separate subset of domain-specific competencies. (Tipton & Furmanek 2016: 177f)

Es wird außerdem auf die übermäßige Nutzung von Abkürzungen im Bildungskontext hingewiesen, die einem dynamischen Wandel unterliegen; sie ändern sich immer wieder oder es entstehen neue (Tipton & Furmanek 2016: 178). MS, FMS, MIKA-D, IKM+, QMS, SQM, SUS, SCHÜLI, NMS, BHS, AHS, Gym etc. sind nur eine Auswahl an Abkürzungen des österreichischen Bildungssystems. Im Zuge von Reformmaßnahmen wurde die Hauptschule (HS) für Kinder und Jugendliche der 5. bis 8. Schulstufe zunächst in Neue Mittelschule (NMS) umbenannt, nun ist dieser Schultyp seit dem Schuljahr 2020/2021 als Mittelschule (MS) bekannt (BMBWF 2020). Dies ist nur ein Beispiel für eine terminologische Veränderung, die jedoch inhaltlich unverändert bleibt und dasselbe ausdrückt.

Ausgehend von Dolmetsch- und Interaktionsanalysen gedolmetschter Elterngespräche an Schulen empfiehlt Vargas-Urpi (2017: 202), kürzere Passagen zu dolmetschen, um einerseits Auslassungen zu vermeiden und andererseits eine schnellere und direkte Reaktion der Eltern sowie Lehrkräfte auf gegenseitige Gesprächsabschnitte zu ermöglichen. Arumí Ribas (2017: 212f) erachtet es zudem als sinnvoll, die Notizentechnik für den Erhalt des Gesprächsflusses anzuwenden. In ihrer Untersuchung zur Arbeit interkultureller Vermittler*innen, die oft keine formale Dolmetschausbildung haben, beobachtet sie Strategien, die den Konversationsverlauf verlangsamen oder sogar stören (Arumí Ribas 2017). Lehrkräften wird darüber hinaus geraten, den Augenkontakt mit den Eltern statt mit den Dolmetscher*innen zu halten (Vargas-Urpi 2017: 202). In manchen Forschungsprojekten wurden Assimilierungsprozesse der Eltern beobachtet, dadurch erhielten die Elternteile keine Möglichkeit, ihre Meinung gegenüber den Lehrkräften bezüglich der eigenen Kinder auszudrücken. Die Aussagen der Lehrkräfte wurden in der Dolmetschung aufgewertet (Davitti 2013) oder angepasst bzw. milder ausgedrückt

(Arumí Ribas 2017). Eine Konsequenz davon ist ein intransparenter Informationsfluss, wodurch die Selbstbestimmtheit und Handlungsfreiheit der Eltern eingeschränkt wird und sie in der Interaktion bevormundet werden.

Dolmetscher*innen leisten einen wesentlichen Beitrag zur kommunikativen und sozialen Annäherung zwischen den Eltern und dem Schulpersonal. Dabei soll Wert auf einen empathisch gestalteten Kontakt gelegt werden, während zugleich eine unverkürzte Informationsübermittlung ermöglicht wird, um eine selbstbewusste und selbstbestimmte Kommunikation für alle Beteiligten sicherzustellen (Arumí Ribas 2017: 2014ff).

2.2.2 Vermitteln

Ein wiederkehrendes und vieldiskutiertes „Mem“ (Pöchlhammer 2022) des Dolmetschens ist das der Mediation sowie der Rolle der Dolmetscher*innen als Vermittler*innen bzw. Mediator*innen, die den Kommunikationsverlauf koordinieren, um das gegenseitige Verständnis zu fördern sowie eine gleichwertige Partizipation zu ermöglichen (Pöchlhammer 2022: 64f). Dolmetschende befinden sich zwischen Gesprächsteilnehmenden mit unterschiedlichen Intentionen und Erwartungen. Herausforderungen können in dieser Hinsicht besonders in Settings des CI aufkommen, da diese Interaktionen von ungleichen Machtverhältnissen und soziokulturellen Hintergründen geprägt sind (Pöchlhammer 2022: 65). Mit der Koordination und Mediation während des Dolmetschens in unterschiedlichen Community-Settings setzte sich beispielsweise Wadensjö (1998) eingehend auseinander, aber auch Forschungen zum Dolmetschen an Schulen thematisieren die Aufgabe des (interkulturellen) Vermittelns (Vargas-Urpi 2015; Davitti & Pasquandrea 2017).

Dolmetscher*innen, die in Bereichen des CI arbeiten, sind in die Konversation direkt involviert. Wie vorher bereits beschrieben, weisen Elterngespräche an Schulen aufgrund eines oftmals problemzentrierten Gesprächsgrunds ein hohes Maß an Konfliktpotenzial auf. Die Aufgabe besteht daher nicht nur darin, die Aussagen in die andere Sprache zu übermitteln, sondern zusätzlich den Sprecher*innenwechsel zu steuern und bei Bedarf über kulturelle Zusammenhänge aufzuklären (Grbić & Pöllabauer 2006: 254). Manchmal geht es dabei auch um intime und emotionale Belange (Grbić & Pöllabauer 2006: 254). Dolmetscher*innen stehen vor diesem Hintergrund oft vor persönlichen Konfliktsituationen betreffend ihres Auftretens (Grbić & Pöllabauer 2006: 254). Eine Solidarisierung mit einer Gesprächsseite kann den weiteren Kommunikationsverlauf beeinflussen (Angelelli 2004: 89). Dolmetscher*innen können unterschiedliche Positionen und Rollen innerhalb eines Dolmetscheinsatzes

übernehmen, wobei diese ineinander übergehen können. In einem Gespräch zwischen Lehrkräften und einer chinesischsprechenden Mutter nahm die Dolmetscherin verschiedene Rollen ein (Vargas-Urpi 2015). Einerseits gab sie den Lehrkräften Beispiele für zusätzliche Fragen, die an die Mutter gestellt werden könnten, andererseits entschärfte sie schaminduzierende Situationen, um die Mutter zu schützen (Vargas-Urpi 2015: 118).

In der Arbeit von Davitti und Pasquandrea (2017) wird deutlich, dass sowohl Eltern als auch Lehrpersonen den Partizipationsrahmen mitaufbauen. Zugleich wird in anderen Fällen sichtbar, dass sich die Gesprächsführung durch eine stille Abmachung innerhalb der triadischen Kommunikationssituation ergibt, je nachdem wer die leitende Aufgabe in der Interaktion übernimmt (Davitti & Pasquandrea 2017: 125). Gedolmetschte Gespräche mit Eltern an Schulen können aber auch mehr als drei Gesprächsbeteiligte aufweisen. In erster Linie ist das der Fall, wenn die Schüler*innen, um die es bei den Gesprächen geht, anwesend sind. Schüler*innen haben dabei einen Vorteil, denn genau wie die Dolmetscher*innen verstehen sie beide Arbeitssprachen. Doch es können bei Elterngesprächen noch weitere Geschwisterkinder, der andere Elternteil, Verwandte oder weiteres Schulpersonal, wie zusätzliche Lehrpersonen, die Schulleitung oder Sozialarbeiter*innen, anwesend sein. Für Dolmetscher*innen können zusätzliche Sprecher*innen den Umgang mit der Koordination des Gesprächs erschweren, wie dies bei Vargas-Urpi (2015) gezeigt wird. In einer solchen Gesprächskonstellation kam es in der Dolmetschung zu Informationsauslassungen, außerdem wurde die teilnehmende Mutter in vereinzelten Unterhaltungsabschnitten ausgeschlossen (Vargas-Urpi 2015). Zudem ergab sich eine monolinguale Kommunikation zwischen den anwesenden Kindern und der Sozialarbeiterin, wobei diese Redepassagen der Mutter nicht gedolmetscht wurden (Vargas-Urpi 2015: 116ff). Es wird empfohlen, spezielle Koordinationsstrategien in Gesprächen mit mehreren Akteur*innen anzuwenden, zum Beispiel grundlegende Gesprächsregeln festzulegen, damit die Gesprächsinhalte von allen Teilnehmenden vollständig aufgenommen werden können (Vargas-Urpi 2015: 119).

Die stetige Gratwanderung beim Dialogdolmetschen sowie wiederholende Anpassung an Gesprächsinhalte, -situationen und -erwartungen fordern von Dolmetscher*innen eine Neuorientierung in ihrer Positionierung und ihrem Handeln. Bahadır (2009: 176) fordert in der Aus- und Weiterbildung die Auseinandersetzung mit vielfältigen Kommunikationsdynamiken sowie die Vermittlung von geeigneten Kommunikations- und Mediationskompetenzen.

2.2.3 Macht und Identität

Die Kommunikation im institutionellen Setting ist von einem asymmetrischen Machtverhältnis zwischen marginalisierten Bevölkerungsgruppen und den Vertretenden von Behörden, Einrichtungen und Institutionen geprägt (Grbić & Pöllabauer 2006: 254). Das Machtgefälle vergrößert sich, wenn Nutzer*innen kaum Wissen über den Staat und die Funktion der einzelnen Institutionen haben, andere kulturelle Erfahrungen mitbringen oder ihnen ein niedrigerer gesellschaftlicher Status sowie diskriminierende Vorurteile zugeschrieben werden (Vargas-Urpi 2019: 343). Innerhalb der Schule wird das Machtverhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern als eher flach betrachtet, da sie keine Unbekannten sind und beide die erfolgreiche Bildung des Kindes als Ziel verfolgen (Vargas-Urpi 2019: 343). Trotzdem ist zu berücksichtigen, dass Lehrpersonen Teil einer Institution sind, einen hohen beruflichen Status besitzen und sich möglicherweise einer gesellschaftlich dominanten Gruppe zugehörig fühlen (Vargas-Urpi 2019: 343). In ihrem Handeln können sie als *gatekeeper* auftreten, denen es möglich ist, „to grant or refuse access to public services“ (Grbić & Pöllabauer 2006: 254). Darüber hinaus sind auch Lehrkräfte innerhalb eines strukturell diskriminierenden Gesellschaftssystems sozialisiert und daher nicht immun gegenüber der Reproduktion von Vorurteilen und diskriminierenden Handlungsweisen, die auf marginalisierte Bevölkerungsgruppen Einfluss haben und so bestehende soziale Ungleichheiten verstärken.

Conrad und Stegenga (2005: 307) betonen, dass Gebärdensprachdolmetscher*innen Teil der Mehrheitsbevölkerung sind und somit eine machtvollere soziale Position gegenüber ihren Klient*innen innehaben. In der Zusammenarbeit mit Schüler*innen im Schulalltag sollen sie einer Machtungleichheit entgegenwirken und von diskriminierenden Vorurteilen sowie repressiven Handlungsweisen absehen (Conrad & Stegenga 2005: 307). Damit das gelingt, braucht es die Erkenntnis über „personal biases and inadvertent oppressive tendencies, since these can be changed only after they are recognized“ (Conrad & Stegenga 2005: 308). Sie formulieren Impulsfragen als Anstoß für den Bewusstseinsprozess der eigenen Stellung im Wirkungsbereich (Conrad & Stegenga 2005: 308). Diese sind zwar für Gebärdensprachdolmetschende in der Zusammenarbeit mit Schüler*innen aufbereitet, können jedoch angepasst auch als Orientierungshilfe für Lautsprachdolmetschende im schulischen Setting genutzt werden. Einzelne Fragen werden hier vorgestellt:

- As an interpreter, who do I align myself with in the educational setting – the educators or the Deaf student? Am I able to keep my own biases in check?
- Can I be an advocate for the Deaf student’s needs? If so, how does this shift the power balance?

- When the Deaf student and her teacher (or another classmate) begin a comment or question at the same time, which message do I choose to interpret first, and why? [...]
- How much editing do I do when I interpret, and for what reasons? Do I ever edit hurtful comments from my interpretation to protect the Deaf student's feelings?
- Do I find myself answering a student's questions rather than relaying them to the teacher? If so, why?
- Do I ever make decisions for a Deaf student rather than allowing her to choose? Are there times when I nudge her in a direction that I believe will benefit her? (Conrad & Stegenga 2005: 308)

Mittels dieser Reflexionsfragen kann eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Verhalten und Handeln beim Dolmetschen angeregt werden. Eine professionelle Haltung, ethischen Prinzipien entsprechend, beinhaltet einen angemessenen Umgang mit Verantwortung, Unparteilichkeit, Integrität und Respekt (Conrad & Stegenga 2005: 309).

Die unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale von Dolmetscher*innen, wie Alter, Gender, Beruf, konfessionelle oder ethnische Zugehörigkeit, sind in der gedolmetschten Interaktion wahrnehmbar und können im CI eine wesentliche Rolle in der Akzeptanz von Dolmetschenden spielen (Pöllabauer 2002: 201f). Dolmetscher*innen aus Familien mit internationaler Geschichte, oft auch mit persönlichen Migrations- und Stigmatisierungserfahrungen, müssen sich während ihrer Dolmetschtätigkeit mit den verschiedenen Facetten ihrer Identität auseinandersetzen (Bahadır 2003). Sie befinden sich oft in der Situation, für *Ihresgleichen* zu dolmetschen, jedoch ist es situationsabhängig, ob ihr Dienst als dienlich oder hinderlich eingeschätzt wird (Bahadır 2007: 170). Von der einen Seite können sie in Frage gestellt werden, wenn sie sich nicht genug eingesetzt haben und das angestrebte Vorhaben erfolglos bleibt (Bahadır 2007: 170). Die Mitarbeitenden öffentlicher oder sozialer Einrichtungen wiederum nehmen die Dolmetschenden bei einer hohen Fürsprache als unprofessionell und als zu wenig unabhängig wahr (Bahadır 2007: 170). Dolmetschende können aber auch eine duale Loyalität während ihrer Arbeit gegenüber beiden Gesprächsparteien spüren (Wadensjö 1998: 289). Diese Bedingungen bringen Unsicherheit in die Arbeit der Dolmetscher*innen, von denen erwartet wird, kein störender Faktor in der Kommunikationssituation zu sein (Bahadır 2011: 266f).

Dabei können ein mit den Klient*innen geteilter kultureller Hintergrund oder sogar eine geteilte Einwanderungserfahrung bedeutende Faktoren in der Gestaltung einer effektiven Kommunikation auf Augenhöhe sein (Rudvin & Tomassini 2008). Dolmetscher*innen berichten, dass sie aufgrund eines gemeinsamen kulturellen Wissens ein tiefergehendes Verständnis für Familien aufbringen und mit unterschiedlichen kulturellen Nuancen

umsichtiger umgehen können, selbst wenn sie verschiedenen Gesellschaftsschichten angehören (Rudvin & Tomassini 2008: 259f). Wie sich Dolmetschende jedoch in der eigentlichen Dolmetschsituation positionieren, hängt von biographischen Erlebnissen und Erfahrungen, ihrer Persönlichkeit und den professionellen Entscheidungen und Einschätzungen ab (Bahadır 2007: 178). Die Auseinandersetzung mit einem positiv bewerteten Selbstbild der Position „Dazwischen“ (Bahadır 2003) ermöglicht einen selbst- und verantwortungsbewussten Umgang mit der eigenen Rolle, die „nie (...) nur (...) ganz (...) Dolmetscherin“ (Bahadır 2003: 76) ist (Bahadır 2003). Es wird angenommen, dass eine Wahrnehmung der eigenen Dolmetscher*innen-Identität unter Einbezug aller weiteren Identitätsdimensionen der eigenen Persönlichkeit zur Professionalisierung des Berufs beitragen kann (Bahadır 2003).

2.3 Berufsprofile und Professionalisierung

Im Folgenden wird auf die Arbeitsverhältnisse der Dolmetscher*innen im Bildungssetting eingegangen. Gebärdensprachdolmetscher*innen unterstützen Lernende sowohl im Unterricht als auch in der Kommunikation mit Mitschüler*innen oder Lehrkräften (Tipton & Furmanek 2016). Sie können daher mit einer Festanstellung an einer Bildungseinrichtung rechnen (Grbić 2002: 183; Tipton & Furmanek 2016: 168). Lautsprachdolmetscher*innen, die für Schüler*innen, Eltern und das Schulpersonal dolmetschen, werden kaum feste Arbeitsverhältnisse geboten; sie dolmetschen auch in anderen Bereichen und müssen sich daher im schulischen Kontext auf neue Maßstäbe für Verantwortung, Neutralität und Intervention einstellen (Smith 2015: 266; Tipton & Furmanek 2016: 167).

In der Schule können Dolmetschenden weitere Aufgaben oder Rollen auferlegt werden. Es zeigen sich Fälle, dass Gebärdensprachdolmetscher*innen, die sowohl im Unterricht als auch bei außercurricularen Aktivitäten für Schüler*innen dolmetschen, aufgrund von institutionellen Erwartungen oder ihrer eigenen wohlmeinenden Haltung zusätzlich lehren oder disziplinieren (Conrad & Stegenga 2005: 295). Unklare Stellenausschreibungen oder diverse Berufsbezeichnungen erleichtern das Arbeitsumfeld daher nicht (Conrad & Stegenga 2005: 295).

Im Allgemeinen wird darauf hingewiesen, dass CI:

[...] durch einen Mangel an adäquaten Ausbildungsmöglichkeiten, terminologisches Chaos, Uneinigkeiten unter Praktikern und Theoretikern, schlechten Arbeitsbedingungen, inakzeptable (oft fehlende) Bezahlung und mangelnde Anerkennung sowohl unter BerufskollegInnen als auch KlientInnen gekennzeichnet ist. (Pöllabauer 2002: 203)

Hale (2015: 66) sieht den gesellschaftlichen Status der Sprecher*innen von Minderheitensprachen als Grund für die geringe Wertschätzung des CI. Sie kritisiert das Ausbleiben von einheitlichen Anforderungen und einer obligatorischen Ausbildung, was stark abweichende fachliche und ethische Kompetenzen zur Folge hat, obwohl unter Umständen derselbe Entlohnungssatz ausbezahlt wird (Hale 2015: 68). Für Konsument*innen ergibt sich eine eingeschränkte Verfügbarkeit staatlicher Dolmetschdienste mit einer limitierten Anzahl an Sprachen (Tipton 2020: 80). Australien, Kanada oder Schweden gelten als Beispiele für eine professionelle und flächendeckende Organisation des CI mit universitären Ausbildungsmöglichkeiten, unterschiedlichen Weiterbildungswegen, Akkreditierungen, Zertifizierungen, Berufsverbänden und Gewerkschaften (Hale 2015: 67; Ozolins 2000). Die Problemfelder des CI sind ebenfalls für das Dolmetschen in Bildungssettings gültig. Die Organisation der Dolmetschservices hängt vom gesellschaftlichen Diskurs sowie Regierungsvorgaben und ihrer Sprachpolitik ab und steht vor dem Hintergrund des Ideals von sprachlicher Anerkennung und gleichberechtigtem Recht auf Bildung (Winston 2015: 131).

Um den steigenden Bedarf des Dolmetschens im öffentlichen Bereich im Kontext von Asyl und Migration zu decken, hat sich in Italien und Spanien der Beruf der interkulturellen Vermittler*innen weiterentwickelt; der Bildungssektor stellt ein Tätigkeitsfeld dieses Berufes dar (Arumí Ribas 2017; Rudvin & Tomassini 2008). Interkulturelle Vermittler*innen stellen in Italien eine Unterstützung zur sozialen Integration dar und werden darin ermutigt und geschult, aktiv an der Kommunikation teilzunehmen, Konflikte und Missverständnisse zu verhindern sowie den Mangel an Informationen auszugleichen (Rudvin & Tomassini 2008: 248). Kataloniens Migrations- und Sprachpolitik hatte ab den 1980er Jahren eine Auswirkung auf die Bereitstellung sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen bei öffentlichen Dienstleistungen, mitunter bestehen nun zahlreiche Professionen mit unterschiedlichen Bezeichnungen und unklar definierten Aufgaben und Funktionen (Arumí Ribas 2017: 196). Lokale Behörden oder Bildungseinrichtungen in Spanien bevorzugen interkulturelle Mediator*innen. Ein Grund dafür liegt in der Annahme, dass sich die Arbeit von Dolmetscher*innen bloß auf die Übertragung der Sprache beschränkt und kulturelle Aspekte nicht eingebunden werden (Foulquié Rubio & Abril Martí 2013: 205). Aus Interviews mit interkulturellen Vermittler*innen geht jedoch hervor, dass ihre alltägliche Arbeit hauptsächlich aus der Aufgabe des Dolmetschens besteht, jedoch wird eine Lücke in ihrer Ausbildung in Bezug auf Dolmetschtechniken festgestellt (Arumí Ribas 2017: 213). Zwar betont Arumí Ribas (2017: 215f) die Verwobenheit der beiden Berufe und fordert als Teil der Ausbildung die Auseinandersetzung mit dem Rollenverhalten

in den jeweiligen kommunikativen Interaktionen, trotzdem sieht sie es als Fehler an, Dolmetschen als eine professionelle Handlung zu ignorieren und sie durch Mediation zu ersetzen.

Pöchlhacker (2008: 15f) stellt fest, dass das Dolmetschen die Mediation in ihrer kognitiven, kulturell/sprachlichen und kontraktuellen Dimension beinhaltet und Dolmetschen daher sehr wohl auch Mediation ist. Er weist auf die Gefahr hin, dass ein vager und verwirrender Umgang mit den Konzepten „Dolmetschen“ und „Mediation“ Konsequenzen für die Professionalisierung des CI haben kann (Pöchlhacker 2008: 21), wobei zugleich darauf hingewiesen wird, dass die gegenwärtige Uneindeutigkeit der Berufsprofile eher von Dienstleistungsanbieter*innen und Dienstgeber*innen als vom wissenschaftlichen Feld ausgeht (Pöchlhacker 2008: 20).

Auch an Schulen tätige interkulturelle Vermittler*innen aus Italien berichten von weitgefächerten und überlastenden Aufgaben. Neben der Vermittlungsarbeit werden sie für die interkulturelle Bildung gesamter Klassen eingesetzt, sie übernehmen Aufgaben der Sozial- oder Integrationsarbeit für Familien und unterrichten Italienisch als Zweitsprache (Rudvin & Tomassini 2008: 258f). Nichtsdestotrotz scheint der Einbezug einer professionellen kommunikativen Unterstützung eine Ausnahme im Schulalltag zu sein, stattdessen wird auf mehrsprachige Schüler*innen oder Lehrer*innen zurückgegriffen oder in vielen Fällen mit *Händen und Füßen* kommuniziert (Foulquié Rubio & Abril Martí 2013: 213ff).

Neue Initiativen zur Deckung des mehrsprachigen Kommunikationsbedarfs und die dadurch entstehenden Berufsprofile werfen Fragen nach entsprechenden professionellen Kompetenzen und Ausbildungskonzepten auf (Pöchlhacker 2008: 23). Dies bringt die Profession des Dolmetschens in eine neue Debatte über die eigene Wertigkeit in der Gesellschaft sowie die Abgrenzung zu anderen Berufen. Dabei sehen Rudvin und Tomassini (2008: 264) auch im Fall der interkulturellen Mediator*innen Nachteile in dem Aufbau eines neuen Ausbildungs- und Rekrutierungsmodells und den damit verbundenen Kosten.

Dennoch wird ein Mehrwert im Einsatz sprachlicher und kultureller Vermittlung erkannt. Einerseits wird der vereinfachte Zugang zu Information betont, andererseits ist die Beschäftigung von Sprach- und Kulturmittler*innen eine Möglichkeit, Kultursensibilität in den Institutionen zu fördern (Rudvin & Tomassini 2008: 264). Haben Dienstleister*innen an bestimmten Schulstandorten immer wieder Aufträge, wie die angestellten interkulturellen Mediator*innen in Katalonien, so ist eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern und dem Lehrpersonal möglich (Vargas-Urpi & Arumí Ribas 2014), während dies bei anonymen Dolmetschservices nicht gewährleistet ist. Ergebnisse einer Umfrage unter

Lehrenden deuten darauf hin, dass sie zunehmend die Notwendigkeit erkennen, in der Kommunikation mit internationalen Familien mit Fachkräften zusammenzuarbeiten, die sowohl dolmetscherische als auch interkulturelle Kompetenzen vorweisen (Foulquié Rubio & Abril Martí 2013: 218f). Laut den Angaben der Lehrpersonen besteht nämlich auch von ihrer Seite der Wunsch nach mehr Teilnahme und Einbindung der Eltern in die schulische Entwicklung und Bildung der Schüler*innen (Foulquié Rubio & Abril Martí 2013).

Die Erwartungshaltung der Lehrkräfte an Dolmetscher*innen decken sich auf den ersten Blick mit den curricularen Empfehlungen für die Lehre des Dolmetschens im Bildungskontext (Valero-Garcés & Tan 2017). Ein kontextbezogenes Curriculum stellt einerseits sprachliche Fähigkeiten in Bezug auf bilinguale und terminologische Wortschatzarbeit unter Berücksichtigung sozio-kultureller und institutioneller Unterschiede und andererseits den Einbezug interkultureller Aspekte sowie die Anwendung effektiver Dolmetschstrategien in den Fokus der Dolmetschausbildung (Valero-Garcés & Tan 2017: 186). Auch wenn Erwartungshaltungen der Nutzer*innen im Rahmen von Umfragen gesammelt und statistisch dargestellt werden können, bleibt jeder Dolmetscheinsatz einzigartig und bringt spezifische Anforderungen mit sich. Dies erfordert im Rahmen der Ausbildung die Beschäftigung mit Themen der Selbstreflexion und dem eigenen kulturellen Bewusstsein als auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gesprächsdynamiken und ethischen Anforderungen innerhalb des Gesprächskontexts (Gustafsson et al 2013: 200ff).

2.4 Dolmetschpraxis an Wiener Schulen

In einer Vergleichsstudie zu politischen Richtlinien und Maßnahmen der obersten Bildungsbehörden zur „Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen“ (EACEA 2019) des Informationsnetzwerks für Bildung Eurydice für das Schuljahr 2017/2018 bewirbt Österreich, als eines von 13 der verglichenen 42 Bildungssysteme, in amtlichen Dokumenten den Einsatz von Fachleuten (Assistenzlehrkräften oder interkulturellen Mediator*innen) in der Unterstützung von Lehrkräften für die akademische und soziale Inklusion von Schüler*innen aus eingewanderten Familien (EACEA 2019: 24). Eine ausführlichere Beschreibung der Zuständigkeiten und Arbeit dieses Fachpersonals fehlt jedoch (EACEA 2019: 24). Im Glossar später werden interkulturelle Mediator*innen als Unterstützungsmaßnahme in der Förderung der Beziehung zwischen den Schüler*innen, den Eltern, der Schule und der lokalen Gemeinschaft verstanden, jedoch können sie auch Dolmetsch- und Übersetzungsleistungen für Eltern und Lehrkräfte erbringen (EACEA 2019:

168). Im Bereich der psychosozialen Förderungen wird auf die Initiative Mobile interkulturelle Teams (MIT) hingewiesen, welche ergänzend zu Schulpsycholog*innen tätig sind und mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten (EACEA 2019: 112). In Österreich sind im Hinblick auf die Kommunikation mit erst eingewanderten Menschen vier Arten von Maßnahmen vorgesehen: Schriftliche Informationen, geeignete Ansprechpartner*innen, Dolmetscher*innen und Aufnahmezentren, die diese Aufgabe übernehmen (EACEA 2019: 74). Gleichzeitig ist es Österreich ein Bestreben, dass Eltern bzw. Erziehungsberechtigte aller Schüler*innen über die Leistungen, die Erfolge sowie den Lernbedarf informiert und aktiv in die Bildung ihrer Kinder eingebunden werden (EACEA 2019: 107f). Diese Daten legen Österreichs Zielsetzungen fest, wenn es um einen mehrsprachigen sowie inklusiven Zugang zu Bildung geht.

Im weiteren Verlauf wird auf den aktuellen Umgang mit dem Dolmetschbedarf an österreichischen Schulen eingegangen. Zunächst werden staatlich organisierte Dolmetschdienste vorgestellt. Die dargelegten Beispiele beschränken sich auf Angebote, die an Schulen in Wien genutzt werden, wobei das Angebot der Telefon- und Videodolmetschungen in ganz Österreich zur Anwendung kommt. In einem nächsten Schritt wird die Aufmerksamkeit auf die verbreitete Praxis des informellen bzw. nichtprofessionellen Dolmetschens im Schulkontext gelenkt. Nach einer Einführung zu theoretischen Grundlagen und bisherigen Fragestellungen zum nichtprofessionellen Dolmetschen wird das Dolmetschen von Kindern und Jugendlichen sowie das von Lehrkräften als Mitarbeitenden einer Schule analysiert. Die Untersuchung dieser äußerst gegensätzliche Personengruppe mit ihren individuellen Herausforderungen trägt dazu bei, das Dolmetschen, welches in der gegenwärtigen Schullandschaft noch gängig ist, besser zu verstehen.

2.4.1 Institutionelle Dolmetschangebote

Innerhalb des Sprachförderzentrums der Bildungsdirektion Wien existiert das Team ELMIG (SFZ-Wien 2025). ELMIG steht für *Elternarbeit im Migrationskontext* und ist eine Initiative zum „koordinierten Einsatz von Erstsprachenlehrer*innen für die Unterstützung von Schulen bei Kommunikationsprozessen mit Eltern mit Migrationshintergrund“ (SFZ-Wien 2025) im Handlungsfeld der Allgemeinen Pflichtschulen (SFZ-Wien 2025). Ziele der Initiative sind:

- Stärkung der Eltern als Verantwortungsträger für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder
- Unterstützung einer interkulturellen Kommunikation zwischen Eltern und Schulen in bildungslaufbahnrelevanten Situationen zum Aufbau einer aktiven Schulpartnerschaft

- Hilfestellung zur Förderung der Teilhabe von Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch an Bildungsprozessen ihrer Kinder (SFZ-Wien 2025)

In Zusammenarbeit mit der Abteilung für Schulpsychologie der Bildungsdirektion Wien unterstützt ELMIG bei der sprachlichen Vermittlung im Zuge der Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Sprachen Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Farsi, Romanes, Rumänisch, Somali, Tschetschenisch, Türkisch und Ukrainisch (SFZ-Wien 2025). Darüber hinaus unterstützt sie das Schulpersonal und die Eltern des Pflichtschulstandorts des 15. Gemeindebezirks bei schulischen Anliegen, in der Zusammenarbeit mit der MA 11 (Wiener Kinder- und Jugendhilfe), in der Kooperation mit regionalen außerschulischen Institutionen und bei Elterninformationsveranstaltungen (SFZ-Wien 2025).

Das Projekt *Wir verstehen uns! - Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen* steht seit 2021 für alle Schularten in der mehrsprachigen Kommunikation mit Schüler*innen oder Eltern zur Verfügung (BMBWF 2025). Neben Pädagog*innen kann dieses Angebot auch von Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und -psychagog*innen als auch Schulärzt*innen genutzt werden (BMBWF 2025). Die Videodolmetscher*innen werden über die Plattform von SAVD Videodolmetschen GmbH zugeschaltet und bieten Dolmetschungen in insgesamt 61 Sprachen an (BMBWF 2025). Dabei unterscheiden sie zwischen 17 Hauptsprachen³, Sprachen die am häufigsten genutzt werden und auf die innerhalb weniger Minuten ad hoc zugegriffen werden kann, und Nebensprachen⁴, für die ein Termin innerhalb weniger Tage buchbar ist (BMBWF 2025).

Die Arbeit von Tschurtschenthaler (2022) zeigt, dass technische und organisatorische Rahmenbedingungen an Schulstandorten für eine einwandfreie Nutzung des Telefon- und Videodolmetschangebots notwendig sind. Lehrkräfte äußerten in dieser Hinsicht ihre Skepsis und sehen es als herausfordernd, wenn Probleme mit der Audioqualität oder Verbindungsstabilität bestehen (Tschurtschenthaler 2022: 95). Zudem empfinden sie die Bedienung und Organisation als zusätzlichen Arbeitsaufwand (Tschurtschenthaler 2022: 95).

³ Albanisch, Arabisch – Hocharabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Dari, Englisch, Farsi, Französisch, Kurdisch – Kurmanci, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch (BMBWF 2025)

⁴ Aserbaidshanisch, Armenisch, Bengalisch, Chinesisch, Filipino (Tagalog), Gebärdensprache (ÖGS), Georgisch, Griechisch, Hebräisch, Hindi, Italienisch, Japanisch, Kirgisisch, Kurdisch – Sorani, Lettisch, Litauisch, Mazedonisch, Mongolisch, Nepalesisch, Niederländisch, Pandschabi, Paschtu, Portugiesisch, Slowenisch, Tamilisch, Thailändisch, Tschetschenisch, Ukrainisch, Urdu, Vietnamesisch und 14 Sprachen und Dialekte vom Kontinent Afrika: Amharisch, Arabisch-Marokko, Berberisch, Fula, Igbo, Kinyarwanda, Kirundi, Kisuaheli, Malinke, Oromo, Somali, Susu (Mande-Sprache), Tigre, Tigrinya (BMBWF 2025)

Es braucht ausreichendes technisches Equipment in der Schule als auch die Kompetenzen zur Bedienung der Plattform und des Endgeräts selbst (Tschurtschenthaler 2022: 95). Ein gelungener Umgang mit dem Unterstützungsangebot liegt an der Flexibilität einiger Lehrkräfte, die das richtige Equipment organisieren, den passenden Ort wählen oder die Anwendungsfunktion aufgrund von Verbindungsproblemen umändern. (Tschurtschenthaler 2022: 96)

Tschurtschenthaler (2022: 98) schlussfolgert, dass eine inklusive und barrierefreie Nutzung des Videodolmetschens dann ermöglicht werden kann, wenn eine Bewusstseins-schaffung für den Dolmetschberuf unter den Nutzer*innen und die tatsächliche Qualitätssteigerung mithilfe des professionellen Dolmetschens stattfindet, gleichzeitig aber auch ihre Bedürfnisse erfüllt werden. Was die Technik betrifft, muss eine funktionierende Infrastruktur gegeben sein, ein ruhiger Raum mit guter Internetverbindung und Endgeräten, die zufriedenstellende Video- und Tonqualität bieten (Tschurtschenthaler 2022: 98). Eine weitere Grundvoraussetzung ist die Aufklärung der Lehrkräfte über die Anwendung der Plattform sowie die Rahmenbedingungen, wie die zeitliche Verfügbarkeit und die angebotenen Sprachen (Tschurtschenthaler 2022: 98f). Dolmetscher*innen wiederum sollen inhaltlich und terminologisch auf das Dolmetschen im Bildungssetting vorbereitet sein (Tschurtschenthaler 2022: 99). Um festzustellen, wie gut das Video- und Telefondolmetschangebot tatsächlich wirkt, ist jedenfalls eine Analyse der Tätigkeit und Akzeptanz unerlässlich. Nur so kann nachhaltig auf eine Weiterentwicklung hingearbeitet werden. Wie es derzeit aussieht, bleibt das Angebot dem österreichischen Schulsystem weiterhin erhalten.

2.4.2 Nichtprofessionelles Dolmetschen

In bisher vorgestellten Forschungsarbeiten zum Dolmetschen im Bildungskontext (Ahamer 2013; Foulquié Rubio & Abril Martí 2013; Tipton & Furmanek 2016) wird wiederholt darauf hingewiesen, dass ein wesentlicher Teil des Dolmetschbedarfs von mehrsprachigen Schüler*innen, Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen oder anderen anwesenden Personen gedeckt wird. Von ihnen wird erwartet “to stop their daily duties to assist with unannounced family visits and phone calls” (Tipton & Furmanek 2016: 186).

Das nichtprofessionelle Dolmetschen beschreibt das Dolmetschen, das von Personen ohne formelle Ausbildung und oft unbezahlt ausgeübt wird (Antonini 2015: 277). Weitere gebräuchliche Bezeichnungen sind *Ad-hoc-Dolmetschen*, *informelles Dolmetschen*, *Language Brokering*, *Laiendolmetschen*, *Natürliches Dolmetschen* (Antonini 2015: 277). Der Zusatz *ad*

hoc weist auf ein typisches Merkmal dieser Art des Dolmetschens hin und untermalt die Spontanität und Unvorhersehbarkeit der Dolmetscheinsätze (Martínez-Gómez 2015). Die diversen Bezeichnungen schließen unterschiedliche Konzepte mit ein und beabsichtigen jene zu beschreiben, die die Dolmetschungen durchführen (Martínez-Gómez 2015: 418). Antonini et al. (2017: 6) sehen wiederum die Bezeichnung nichtprofessionelles Dolmetschen und Übersetzen als Sammelbegriff, der allgemein genug erscheint, ein breites Spektrum an Phänomenen zu umfassen, der aber nicht die Voreingenommenheit aufweist, die andere Termini zu haben scheinen. Sie exkludieren die Beschreibung „unprofessional“ (Antonini et al. 2017: 7) und verstehen das Adjektiv „non-professional“ als neutralen Begriff. So soll es in der Forschung zur nichtprofessionellen Translation nicht darum gehen, wie etwas übersetzt und gedolmetscht wird, sondern darum, wer diese Leistungen erbringt (Antonini et al. 2017: 7).

Nichtprofessionelles Dolmetschen ist Alltag vieler Familien und gesellschaftlicher Gruppen, ausgeführt von multilingualen Freiwilligen, Familienmitgliedern, Freunden und Kindern (Hall 2004: 286). Sogar Fremde oder Passant*innen können zum Dolmetschen kommen. Im Prinzip kann jede bi- oder multilinguale Person, die im Augenblick verfügbar ist, als potenzielle*r Dolmetscher*in gelten (Martínez-Gómez 2015: 417). Eine starke Präsenz des informellen Dolmetschens zeigt sich bei öffentlichen Servicestellen (z. B. Pöchlacker 2000). Dies liegt einerseits an dem wenig institutionalisierten Beruf der Dolmetscher*innen an öffentlichen Stellen und andererseits an der geringen Anzahl an Ausbildungsmöglichkeiten in benötigten Zielsprachen (Martínez-Gómez 2015). Aber auch in geschäftlichen, religiösen Kontexten, in den Medien, im Tourismus und in Kriegs- und Katastrophensituationen kommt nichtprofessionelles Dolmetschen vor (Antonini 2015: 278f).

Eine frühe akademische Auseinandersetzung mit dem nichtprofessionellen Dolmetschen innerhalb der Translationswissenschaft findet sich bei Harris (1976). Er untersucht alltägliche Translationsarbeit bilingualer Menschen und führte dabei den Terminus „natural translation“ (Harris 1976) ein. Harris und Sherwood (1978) verstehen unter dem Begriff die natürliche und angeborene Fähigkeit zwei- oder mehrsprachiger Personen, Sprache zu übertragen. Hale (2015: 68) weist jedoch auf den Unterschied zum sogenannten formellen bzw. professionellen Dolmetschen hin, wonach dieses nach einem Berufskodex und unter Beachtung ethischer Richtlinien erfolgt, um genau und unparteiisch zu dolmetschen. Obwohl Formen des informellen Dolmetschens bereits seit den Anfängen menschlichen Austausches existieren, wurde die Thematik in der wissenschaftlichen Forschung und akademischen Diskussion erst in jüngerer Zeit verstärkt aufgegriffen. 2012 fand an der Universität von Bologna die erste internationale Konferenz zum nichtprofessionellen Dolmetschen und

Übersetzen (NPIT1) statt (Antonini et al. 2017: 1). Mittlerweile fand 2023 bereits die sechste Konferenz an der Universität Zypern in Nikosia statt (Floros 2023). Für 2026 ist die siebente Ausgabe am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz geplant (Floros 2023). In der akademischen Gemeinschaft wird diskutiert, ob nichtprofessionelles Dolmetschen und Übersetzen beforscht werden sollten. Eine wichtige Frage dabei ist, ob eine unregulierte Praxis und die Erforschung des nichtprofessionellen Dolmetschens, die professionelle Erweiterung des Felds und die Professionalisierung des Berufs stören könnten (Martínez-Gómez 2015: 427f).

Antonini et al. (2017: 9) weisen auf die in der Praxis bestehende Nachfrage nach nichtprofessionellen Dolmetschtätigkeiten aufgrund von Kosten- und Zeiteinsparungen hin, die nicht verschwinden werde. Die Berücksichtigung dieser Marktdynamik sowie die Einbindung nichtprofessioneller Perspektiven können zur akademischen und praktischen Weiterentwicklung des Felds beitragen (Antonini et al. 2017: 9f). Als Resultat einer intensiven Forschung können praktische Richtlinien zur Bewusstseins-schaffung über nichtprofessionelle Translator*innen aber auch Nutzer*innen entstehen (Antonini et al. 2017: 11).

Ein eindeutiges Verständnis von professionellen Dolmetscher*innen fehlt ebenfalls. Antonini et al. (2017) zeichnen folgendes Bild:

A professional is *recruited* to do a specific job, for which s/he will be *paid* and which s/he will do complying with a specific set of rules, i.e. with a *code of ethics and standards of practice*. Her/ his professional status will also normally involve *social prestige*. (Antonini et al. 2017: 7)

Sie fügen hinzu, dass diese Vorstellung professioneller Dolmetscher*innen die tatsächlichen Rahmenbedingungen aus der Praxis allerdings nicht akkurat widerspiegelt (Antonini et al. 2017: 7). Für Pym (2011) ist eine universelle Auffassung professioneller Translator*innen irreführend, denn sie lässt denken, dass

[...] everyone has complete experience, shared norms, equal expertise, full-time employment as translators or interpreters, and absolute honesty. The existence of that state is to be questioned. (Pym 2011: 96).

In der weiteren Diskussion um die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten empfiehlt er Bezeichnungen wie *untrained* oder *paraprofessional* (Pym 2011). Unter „paraprofessionals“ (Pym 2011) versteht Pym (2011: 93) Menschen, die übersetzen oder dolmetschen, fachlich nicht ausgebildet sind und dem translatorischen Beruf auch nicht hauptberuflich nachgehen; sie

verfügen jedoch über Fachkenntnisse in dem relevanten Bereich des jeweiligen Translationsvorhabens.

Die Qualität des nichtprofessionellen Dolmetschens kann stark variieren und hängt von den individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen der Dolmetscher*innen ab. Gleichzeitig treten ethische Fragestellungen, insbesondere in Bezug auf die Vertraulichkeit und die Genauigkeit der übermittelten Informationen, auf (Angelelli 2004). Bei Gericht, im Asylwesen oder medizinischen Settings kann mit fatalen Folgen und Mehraufwand gerechnet werden, denn immer wieder werden in der Analyse des nichtprofessionellen Dolmetschens eine geringe Hemmschwelle für das direkte Eingreifen in Gespräche seitens der Dolmetscher*innen und ungenaue und lückenhafte Dolmetschungen bei höherem Komplexitätsgrad der Gesprächsthemen verzeichnet (Marics 2006; Meyer 2001; Pöchhacker & Kadrić 1999).

Die Rolle des Staats muss ebenfalls berücksichtigt werden, denn ohne die Bereitstellung adäquater struktureller Unterstützung ergibt sich ein unbefriedigender Umgang mit dem Dolmetschbedarf für alle Nutzer*innen. Einen Grund für die Hinzunahme von Kindern oder Verwandten für die Dolmetschung ist der Versuch, selbst eine Lösung zu finden, da der Staat keine finden möchte (Bahadır 2007: 46f). Denn die Sprach- und Rechtlosigkeit werden etwas verringert, wenn Dolmetscher*innen wenigstens für die eigene Sache und Seite eintreten (Bahadır 2007: 47). Für Angelelli (2001: 264) steht fest, dass sich Institutionen der Tatsache bewusst sein müssen, dass Dolmetschen ein kommunikatives Bedürfnis darstellt und sie diesem nachkommen müssen, um der gesamten Bevölkerung gerecht zu werden.

Obwohl die Darstellung verschiedener wissenschaftlicher Meinungen und Perspektiven zum nichtprofessionellen Dolmetschen in der vorliegenden Masterarbeit nur in einem limitierten Umfang möglich ist, lässt sich bereits eine breite Diskussionsgrundlage erkennen. Die akademische Debatte bleibt weiterhin offen, was die dynamische Entwicklung der Disziplin unterstreicht sowie das Bestreben verdeutlicht, relevante Phänomene aus der Praxis theoretisch zu fundieren und näher zu beleuchten.

2.4.3 Child Language Brokering

Unter der Bezeichnung Child Language Brokering wird die translatorische Dienstleistung gemeint, die von Kindern und Jugendlichen ausgeführt wird (Weisskirch 2007). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Form des Dolmetschens wird sie aus ethischen Motiven und Gründen des Kinder- und Jugendschutzes durchaus kritisch betrachtet. Dabei dolmetschen sie in Bereichen, die ihren „Erfahrungs- und Kompetenzbereich“ (Rajić

2006: 152) oftmals überschreiten (Rajič 2006: 152), meistens für die eigenen Eltern, Verwandte, Freund*innen und Bekannte und am häufigsten in Ordinationen, Krankenhäusern sowie Schulen (Rajič 2006: 159ff). Bei Ahamer (2013) wird die große Spannweite an Dolmetschsettings deutlich. Kinder und Jugendliche dolmetschen in allen möglichen Kontexten des Alltags: Briefe und Formulare dolmetschen sie Vom-Blatt, sie sind Begleitung bei ärztlichen Terminen, in der Bank, bei der Post, im Krankenhaus, bei Versicherungsanstalten, beim Finanzamt, beim Arbeitsmarktservice, in der Gesundheitskassa, beim Arbeitsplatz (dolmetschen auch beim eigenen Arbeitsplatz), in der Bezirkshauptmannschaft, beim Fernsehen, beim Einkaufen, beim Sozialamt, vor Gericht als auch in pädagogischen und schulischen Settings bei unterschiedlichen Gesprächskonstellationen: für neue Schüler*innen bzw. bei Elternsprechtagen in eigener Sache oder für Geschwister (Ahamer 2013:193).

In der Erforschung des Child Language Brokerings wurde bislang eine Vielfalt an Erkenntnissen gesammelt. Für einen Überblick über dieses Forschungsfeld wurden ausgewählte Arbeiten herangezogen, deren Ergebnisse im Folgenden präsentiert werden. Eine relevante Schlussfolgerung Ahamers (2013) ist die Charakterisierung des Child Language Brokerings als unsichtbare Arbeit von Kindern und Jugendlichen, die sich innerhalb einer politischen und sozialen Linie zwischen Abneigung und Notwendigkeit bewegt, wobei die Debatte darüber vom Migrationsdiskurs sowie der Sprach- und Integrationspolitik in Österreich abhängig ist. Sie sieht eine Instrumentalisierung der Umgangssprachen von migrantisierten Menschen auf zweifache Art und Weise (Ahamer 2013: 371). Einerseits herrscht im gängigen Integrationsdiskurs in Österreich das Bild der „Integrationsnegation“ (Ahamer 2013: 34) bei mangelnden Deutschkenntnissen bzw. wird die Bilingualität von Schüler*innen als Hindernis für das Erlernen der deutschen Sprache gesehen, andererseits wird genau diese Bilingualität beim Dolmetschen benötigt, wenn sonst niemand dolmetschen kann (Ahamer 2013: 371). Zudem steht sie der medialen Darstellung von migrantisierten Kindern und Jugendlichen skeptisch gegenüber (Ahamer 2013: 371). Diese werden in Berichterstattungen vorwiegend in Verbindung mit Problemen präsentiert und nur bei Erfolgen als Vorbilder gezeigt, die „trotz“ ihrer Herkunft ‚den Aufstieg geschafft‘ haben“ (Ahamer 2013: 371).

Dabei erweisen sich Dolmetschleistungen von Kindern und Jugendlichen als maßgebliches Element für das Funktionieren von Familie, Haushalt und Gemeinschaft, aber auch für die weitere Abwicklung der Arbeit an öffentlichen und sozialen Einrichtungen (Orellana 2009). Auch Orellana (2009: 124) bezeichnet die Arbeit von Kindern und Jugendlichen daher als unsichtbar, obwohl sie sehr wohl wirtschaftliche und produktive Beiträge für eine Gesellschaft leisten. Die Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen,

insbesondere durch den Schulbesuch, und ihre Vertrautheit mit der dominierenden Landessprache stellen eine zentrale Grundlage dafür dar, dass sie häufig in die Rolle des Dolmetschens gelangen (Ahamer 2013: 368f). Oftmals werden bestimmte Kinder als Dolmetscher*innen der Familien ausgewählt, nicht nur weil sie gute Sprachkenntnisse vorweisen, sondern weil sie mit der eigenen Zweisprachigkeit gut arbeiten können oder entsprechende soziale Kompetenzen, wie Selbstständigkeit, besitzen (Angelelli 2011). Lehrpersonen berichten darüber hinaus, dass Schüler*innen häufig im Unterricht fehlen, da sie ihre Eltern zu verschiedenen Terminen begleiten, um als Dolmetscher*innen zu fungieren (Ahamer 2013: 313f).

Die Dolmetscheinsätze verlangen von Kindern und Jugendlichen nicht nur ausgeprägte Sprachverwendungs- und Verständniskompetenzen, sondern auch fortgeschrittene kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten, um die Perspektiven anderer wahrzunehmen und zugleich mit Stress und emotionalen Belastungen angemessen umzugehen (Orellana 2009). Viele Aufgaben werden gleichzeitig ausgeführt. Sie sind Stellvertretende ihrer Familien, sollen sich kooperativ zeigen, aber auch zwischen den Zeilen lesen können, währenddessen treffen sie sprachliche Entscheidungen, fassen die wichtigsten Aussagen zusammen, müssen mit Unzufriedenheit umgehen und korrigieren sich im Zuge dessen selbst (Angelelli 2011). Je nach Alter, Sprachkenntnissen, Alphabetisierungsgrad, Motivation und Wille sind die benötigten Fähigkeiten beim Dolmetschen stärker oder schwächer ausgeprägt (Angelelli 2011). Selbst Schüler*innen, deren Sprachkenntnisse erst in der Entwicklung sind, werden in der Schule beauftragt, für neu angekommene Schüler*innen zu dolmetschen; Fehler und Störungen sind dann Teil dieser Kommunikation (Angelelli 2011:110).

Hall (2004) thematisiert die sozialen Dilemmata des Child Language Brokerings, insbesondere im schulischen Kontext, wo Kinder zwischen der formalen Macht der Schule und der Loyalität zur eigenen Familie stehen (Hall 2004: 291ff). In Dolmetschsituationen werden sie als Expert*innen wahrgenommen, was die Beziehungsdynamik verändert und andere von ihnen abhängig macht (Hall 2004: 292f). Dabei müssen sie mit widersprüchlichen Erwartungen umgehen und diplomatische, konfliktreduzierende Handlungen zeigen, um Gespräche konfliktfrei zu gestalten und Beziehungen zu wahren (Hall 2004: 292f). Kinder und Jugendliche stehen sozial nicht auf derselben Stufe wie die Vertreter*innen staatlicher Institutionen, obwohl Dolmetscher*innen das Machtgefälle gegenüber staatlichen Einrichtungen ausgleichen sollten (Ahamer 2013: 86f).

Forscher*innen weisen immer wieder auf die negativen Folgen des Child Language Brokerings hin. Kuljuh (2003: 146), Psychiater bei OMEGA, einem Verein für Opfer von

Gewalt und Menschenrechtsverletzungen in Graz, beschreibt vermeidendes Verhalten der Kinder und Jugendlichen, wenn es um das Dolmetschen geht. Ein Schamgefühl aufgrund von Missverständnissen und Vorurteilen gegenüber den Eltern, Angst vor negativen Konsequenzen (z. B. bei schlechten Schulnoten) und das Gefühl, die Familie vor den Informationen schützen zu müssen, sind Gründe für die Vermeidung des Dolmetschens (Kuljuh 2003: 146). Unmittelbar nach Dolmetscheinsätzen verzeichnete er psychosomatische Störungen und diffuse Ängste, Schlafstörungen, Übelkeit, Kopfschmerzen, aggressive, regressive oder depressive Reaktionen, hervorgerufen durch ein Aufleben alter Ängste oder belastender Erinnerungen sowie Schuldgefühlen in Verbindung mit posttraumatischen Stressstörungen (Kuljuh 2003: 147). In der Rolle der Dolmetschenden übernehmen Kinder zugleich die Rolle der Erwachsenen, wodurch die Eltern-Kind-Beziehung geschwächt werden kann (Kuljuh 2003: 147; Tipton & Furmanek 2016: 180f). Kinder können sich zwar mächtig und stolz fühlen, den Eltern geholfen zu haben, aber auch überfordert (Kuljuh 2003:147). Genau so können Eltern von den Kindern abhängig und zugleich stolz auf sie sein (Kuljuh 2003:147). Xenophobie, Rassismus oder diskriminierende Meinungen im Kontext von Sprachprestige bleiben Kindern und Jugendlichen von institutioneller Seite gegenüber ihnen und den eigenen Familien nicht verborgen und führen zu unangenehmen Emotionen und erhöhtem Stress (Ahamer 2013: 371; Orellana 2009: 120). Bei anspruchsvollen und wenig vertrauten Gesprächsthemen berichten Kinder und Jugendliche von psychischen Belastungen angesichts potenzieller finanzieller und existenzieller Konsequenzen für die Familie (Ahamer 2013: 369). Zudem empfinden sie Schamgefühl für die Hilfslosigkeit der Eltern und sehen sich im Gegensatz zu ihren nicht-dolmetschenden Gleichaltrigen in ihrer Freizeit eingeschränkt (Ahamer 2013: 369). Für Eltern können Dolmetscheinsätze ihrer Kinder negative Auswirkungen auf Gesprächsverlauf und -ergebnis haben (Ahamer 2013: 369f). Die Informationsübermittlung kann eingeschränkt sein oder vollständig ausbleiben, was existenzielle und finanziellen Folgen mit sich bringen kann (Ahamer 2013: 369f). Durch die Abhängigkeit von den eigenen Kindern wird der selbstständige Sprachgebrauch der Eltern und Erziehungsberechtigten eingeschränkt (Ahamer 2013: 370).

Vom Dolmetschen können Kinder und Jugendliche sprachlich und persönlich profitieren, wenn sie sich in Situationen befinden, die ihren Erfahrungen entsprechen, wie grundlegende Themen in der Schule oder Gespräche beim Einkaufen (Rajič 2006: 176; Ahamer 2013: 370). Jedoch muss zwischen einem geschützten und ungeschützten Gesprächsrahmen unterschieden werden, je nachdem ob Kinder und Jugendliche für ihre Leistung be- und beurteilt werden bzw. ob ihre Sprachfähigkeiten ge- oder benutzt werden (Ahamer 2013: 370). Bereichernde Auswirkungen des Child Language Brokerings sehen Tipton und Furmanek

(2016: 188) in der stärkeren Identifizierung mit der eigenen Gemeinschaft sowie der Förderung des Selbstbewusstseins sowie des Stolzes und der Wertschätzung für die eigenen bilingualen Fähigkeiten.

2.4.4 Mehrsprachige Lehrpersonen

Aufgrund des Mangels verfügbarer Dolmetschdienste sowie der fehlenden Sensibilisierung für mehrsprachige Kommunikation betrachten es öffentliche Einrichtungen als ausreichend, mehrsprachige Helfer*innen unter den eigenen Mitarbeitenden zu finden (Ahamer 2013: 138). Bahadır (2009: 172f) nimmt die postmigrantische Gesellschaft als Beispiel und erklärt, dass Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte in ihren Arbeitsstätten aufgrund ihrer bikulturellen Kompetenzen und zugleich fachlichen Qualifikationen im medizinischen, sozialen und juristischen Bereich als potenzielle Dolmetscher*innen gesehen werden und bei Gesprächen hinzugezogen werden. Pöchlhammer (2000: 209) stellt zudem fest, dass die örtliche und zeitliche Verfügbarkeit als auch Bereitwilligkeit von Mitarbeitenden Beweggründe sind, Kolleg*innen ohne spezielle Dolmetschausbildung zum Dolmetschen einzubeziehen. Neben der zeitlichen Einsparung, da keine Termine organisiert werden müssen, ist auch die honorarfreie Möglichkeit der Überbrückung sprachlicher Barrieren ein zusätzlicher Entscheidungsfaktor. Das Dolmetschen von Personal wurde bereits in unterschiedlichen Arbeitsfeldern untersucht, z. B. im medizinischen Setting (Elderkin-Thompson et al. 2001; Meyer 2001; Pöchlhammer & Kadrić 1999). Pädagogisches Personal, wie Lehrkräfte, wurde bislang kaum in wissenschaftlichen Untersuchungen zum Dolmetschen berücksichtigt.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dolmetschenden Mitarbeitenden werden vorrangig das Rollenverhalten und die überlappenden Aufgabenbereiche diskutiert, insbesondere im Hinblick auf die Spannungsfelder, die sich aus der gleichzeitigen Ausübung fachlicher und dolmetschender Tätigkeiten ergeben. Trotz fehlender translatorischer Ausbildung können hinreichende Sprachkenntnisse sowie die Qualifikation in dem jeweiligen Berufsfeld in der Dolmetschsituation von Vorteil sein, sodass diese Dolmetscher*innen im Sinne von Pym (2011) als paraprofessionell bezeichnet werden können. Ahamer (2013: 127) weist jedoch auf die Doppelrolle von Mitarbeiter*innen, die dolmetschen, hin:

Diese Vorgangsweise mag auch aufgrund der Fachkenntnisse der bilingualen Beteiligten (vorausgesetzt, es handelt sich um medizinisches Personal und nicht um Reinigungskräfte oder andere nicht medizinisch ausgebildete MitarbeiterInnen) ihre Berechtigung haben und in bestimmten Situationen kann mit deren Sprachkompetenz sicherlich auch das Auslangen gefunden werden. Doch ist auch in diesem Kontext die ‚Doppelrolle‘ in mehrerer Hinsicht als

äußerst problematisch zu werten. Einerseits aus arbeitsrechtlicher Sicht, zumal die zusätzlich erbrachte Leistung nicht gesondert abgegolten wird, was wiederum zeigt, dass Dolmetschen nicht als eigene Kompetenz mit einem eigenen Anforderungsprofil wahrgenommen wird und die translatorische Kompetenz trotz fachlicher Ausbildung jener von Laien entspricht.

Für sie ist es fraglich, inwieweit Personen ohne vorangehende, auf translatorische Kompetenzen ausgerichtete Schulungen die erwartete bzw. erwünschte Leistung erbringen können, wenn die Komplexität der sprachlichen und ethischen Anforderungen zunehmen (Ahamer 2013: 128). Einige Forschungsarbeiten berichten über umstrittenes Rollenverhalten der dolmetschenden Mitarbeiter*innen. Sie befinden sich in einem Wechselspiel zwischen der Förderung der kollegialen Beziehung sowie der fachlichen Verständigung mit ihren Kolleg*innen und der Unterstützung der gegenüberliegenden Gesprächspartei, deren autonome Sprachverwendung gewahrt werden soll (Baraldi 2016; Elderkin-Thompson et al. 2001; Meyer 2001; Pöchhacker & Kadrić 1999).

Am Beispiel von mehrsprachigem medizinischen Personal macht Bahadır (2009) Möglichkeiten und Grenzen ihrer Dolmetschtätigkeit fest. Da diese im Gegensatz zu Familienmitgliedern nicht befangen sind, begünstigt diese Tatsache eine Teilhabe am Gespräch, außerdem besteht eine berufliche Qualifizierung innerhalb des Gesprächskontexts (Bahadır 2009: 174). Die Berufsethik im medizinischen und translatorischen Bereich überlappen sich im Hinblick auf die Verschwiegenheit, hingegen wird es bei der Unparteilichkeit schwierig (Bahadır 2009: 174). Die Gesundheitsfachkräfte repräsentieren das Team als auch die Institution, allerdings erwarten Patient*innen von ihren Dolmetscher*innen oft Fürsprache, Trost und Überzeugungskraft, die Kolleg*innen aber, die auf die Dolmetschungen angewiesen sind, erwarten Transparenz und Teambereitschaft (Bahadır 2009). Um unangenehme Situationen zu vermeiden, glätten die eingesetzten Dolmetscher*innen die Aussagen (Bahadır 2009: 175). Durch diese zwar gutgemeinte Strategie verliert sich möglicherweise die Mündigkeit der Patient*innen (Bahadır 2009: 174f). Auch das medizinische Fachpersonal erhält keine vollständige Übermittlung des Gesprächs und kulturspezifische Merkmale, wie Tabuthemen, gehen womöglich verloren, was in weiterer Folge die Entbindung des medizinischen Personals von der Verantwortung und Haftung bedeuten kann (Bahadır 2009: 174f).

Ein Forschungsprojekt zu dolmetschenden Spanischlehrenden und spanischsprachigen Lehrpersonen im US-Bundesstaat Georgia zeigt ihr hohes Bewusstsein für die Verantwortung in ihrer Doppelrolle als Dolmetschende und inoffizielle Vertretende der Schule (Colomer 2010). Über Gespräche zwischen der Schulleitung bzw. anderen Lehrenden und Eltern äußern

sie ihre Sorge, Fehler zu machen bzw. Eltern nicht gerecht werden zu können (Colomer 2010). Diese Empfindung begründen sie mit ihren unzureichenden mündlichen Sprachkompetenzen, auch aufgrund des unvertrauten Kommunikationskontexts, sowie den Schwierigkeiten, die Sprachvarietäten des Spanischen zu verstehen und Fachbegriffe des Bildungssystems treffend zu übersetzen (Colomer 2010). Zudem haben sie die Befürchtung, als unprofessionell wahrgenommen zu werden (Colomer 2010). Auch Herausforderungen bezüglich Rollenkonfusion und -überschreitung kommen zum Ausdruck (Colomer 2010). Es fällt ihnen schwer, zu entscheiden, ob sie „nur“ dolmetschen oder auch zusätzliche Erklärungen bzw. ihre eigene Meinung einbinden sollten (Colomer 2010: 496). Die Ergebnisse ihres translatorischen Handelns hängen von den Erwartungen ihrer Kolleg*innen und den vorgeschriebenen Rahmenbedingungen sowie von ihrer Persönlichkeit und ihrer Perspektive auf die Kommunikationssituation ab (Colomer 2010). Zur Aufrechterhaltung des Gesprächs wenden sie vielfältige Strategien an, beispielsweise fügen sie Erklärungen oder Umschreibungen hinzu oder bitten Eltern, die Aussagen zu wiederholen (Colomer 2010: 496f). In der Vorbereitung auf Elterngespräche verbringen einige Lehrpersonen einen erheblichen Teil ihrer Zeit mit Terminologearbeit (Colomer 2010: 498). Lehrkräfte, die die Dolmetscheinsätze als nicht belastend empfinden, betonen die Abhängigkeit ihrer Kolleg*innen von ihrer Unterstützung (Colomer 2010: 495). Zudem können ihre Fehler von keinem der Anwesenden bewertet werden (Colomer 2010: 495).

In den Interviews mit den Lehrkräften ist eine Selbstverständlichkeit für die zusätzliche Dolmetschaufgabe in den Schulen erkennbar (Colomer 2010). Jedoch weisen die Befragten auch auf die Einhaltung beruflicher Richtlinien und Aufgabenprofile hin (Colomer 2010: 497fx). In rechtlich sensiblen Gesprächen mit Eltern sprechen sich einige Lehrende für die Anwesenheit ausgebildeter Dolmetscher*innen aus (Colomer 2010: 497).

Es zeigt sich jedoch, dass die Betonung migrationsbezogener Erfahrungen von Lehrkräften seitens Dritter gleichzeitig zu einer steigenden Aufgabenzuschreibung auf Grundlage dieses Merkmals führen kann (Rotter 2014: 289). Diesen Lehrpersonen wird, unabhängig von ihren fachlichen pädagogischen Kompetenzen in den Rollen als Vorbilder, Vertrauenspersonen und Dolmetscher*innen eine besondere Zuständigkeit für bestimmte Schüler*innen und ihre Familien zugeschrieben (Rotter 2014: 289f). In einer weiterführenden Betrachtung können diese zusätzlichen Erwartungshaltungen im Allgemeinen Lehrkräfte treffen, die sprachliche oder kulturelle Kompetenzen mitbringen, ohne dass sie zwangsläufig mit Einwanderung und Flucht in Verbindung stehen.

Daraus erwächst eine Diskussion über die Förderung der Diversität im Lehrkörper sowie über den besseren Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität an Schulen aufgrund unreflektierter Ressourcennutzung bzw. stereotypisierender Wahrnehmung bestimmter Lehrpersonen (Massumi 2014). Eine Sensibilisierung aller Mitarbeitenden öffentlicher Einrichtungen für mehrsprachige und interkulturelle Kommunikation sowie Aufklärung über translatorische Themen zur Förderung der Zusammenarbeit mit Dolmetscher*innen werden an unterschiedlichen Stellen gefordert (Angelelli 2001: 264; Bahadır 2009: 182; Massumi 2014: 92f). Das Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck bietet beispielsweise ein Schulungsangebot für öffentliche und private Einrichtungen sowie Vereine zur zielführenden Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Dolmetschenden (Universität Innsbruck 2025).

Für potenzielle Dolmetscher*innen unter den interessierten zweisprachigen und bikulturellen Beschäftigten können interdisziplinäre und ganzheitliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen eine fachlich fundierte Qualifizierung zum Dolmetschen ermöglichen (Bahadır 2009: 179f). Berufsethische Dilemmata, Bedürfnisse der Nutzer*innen und spezifische Bedingungen des Einsatzbereiches sollen im Rahmen solcher Ausbildungsinitiativen für Mitarbeitende thematisiert werden (Bahadır 2009: 179f). Beispiele für solche Bildungsmaßnahmen sind der translatorische Ausbildungskurs für das Personal des Allgemeinen Krankenhauses in Wien im Jahr 2000 unter der Leitung von Franz Pöchlhacker (Bahadır 2007: 255ff) sowie Tätigkeiten von Şebnem Bahadır als Dozentin für einen Dolmetschlehrgang der Caritas Schweiz (Bahadır 2007: 269f) und ihr Einsatz im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme zu Sprach- und Kulturmittelnden im Gesundheits- und Sozialwesen (SpraKuM) in Deutschland (Bahadır 2007: 290). Einerseits kann mittels Trainings aus den Sprachkenntnissen und der Verfügbarkeit der Mitarbeitenden ein Nutzen gezogen werden, andererseits, so Pöchlhacker (2011: 230), ist es fragwürdig, ob solche Maßnahmen auf Kosten berufstätiger Dolmetscher*innen geschehen sollen.

3 Methodik

Dieses Kapitel stellt das methodische Konzept vorliegender Masterarbeit vor. Zunächst werden die Fragestellung und das Forschungsziel präsentiert. Nach einem einleitenden Überblick zu Grundlagen sozialwissenschaftlicher qualitativer Forschung wird auf die einzelnen methodischen Vorgehensweisen der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung eingegangen.

3.1 Fragestellung und Forschungsziel

Angesichts sprachlicher Heterogenität und variierender Deutschkenntnisse der Eltern übernehmen mehrsprachige Lehrpersonen in österreichischen Schulen häufig die Elternkommunikation. Ihre Mehrsprachigkeit und ihr interkulturelles Wissen stellen eine bedeutende Ressource für Schulen in der Zusammenarbeit mit Familien mit internationaler Geschichte dar. Zugleich stehen die dolmetschenden Lehrkräfte vor Herausforderungen, die aus der Komplexität der Dolmetschkonstellationen und -situationen resultieren.

Obwohl das Dolmetschen mehrsprachiger Lehrpersonen in der Elternkommunikation weit verbreitet ist, bleibt die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit begrenzt und wurde bislang nur in wenigen Forschungsarbeiten untersucht. Die vorliegende Masterarbeit leistet einen weiteren Beitrag, indem sie Einblicke in die Erfahrungen der Lehrpersonen als Dolmetschende bietet. Neben der wissenschaftlichen Relevanz tragen die persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen der Forscherin im Forschungsfeld zur Entscheidung bei, diesem Thema nachzugehen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgende Forschungsfrage: Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen an Wiener Mittelschulen beim Dolmetschen in Elterngesprächen? Ausgehend vom Forschungsinteresse wurden ergänzende Themenfelder identifiziert, die für die Beantwortung der zentralen Fragestellung von Bedeutung sind. Der erste Themenblock widmet sich den persönlichen Erfahrungen der interviewten Lehrpersonen beim Dolmetschen. Dabei werden die Rahmenbedingungen der Dolmetscheinsätze und sowohl Herausforderungen als auch deren Bewältigung erfasst. Zudem richtet sich die Aufmerksamkeit auf Erfolgserlebnisse, die emotionale Wahrnehmung während des Dolmetschens und die Bewertung der eigenen Rolle als Dolmetschende. Ferner wird nach Rückmeldungen anderer Gesprächsteilnehmender gefragt. Der zweite Themenblock befasst sich mit der Deckung des Dolmetschbedarfs an den einzelnen Schulstandorten sowie der Gestaltung der Elternzusammenarbeit im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diversität. Zugleich werden

Einschätzungen der Lehrpersonen zu Chancen und Potenzialen der mehrsprachigen Elternkommunikation untersucht. Somit stehen Lehrende mit ihren Erlebnissen im Fokus vorliegender qualitativer Untersuchung. Es gilt herauszufinden, welche Zusammenhänge sich aus den individuellen Erfahrungsberichten ergeben.

3.2 Grundlagen sozialwissenschaftlicher qualitativer Forschung

Das Argument für die Verwendung qualitativer Verfahren liegt in der Möglichkeit, natürliche sowie alltägliche soziale Realitäten eingehend zu betrachten (Mayring 2023: 9). Quantitative Methoden in Form von Skalen, Tests und Fragebögen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten schaffen es hingegen nicht hinreichend, Erkenntnisse, die sich hinter den Messdaten befinden, aufzudecken (Mayring 2023: 9). Die Subjektbezogenheit als Grundlage der qualitativen Forschung legt Menschen und das menschliche Handeln als Ausgangspunkt und Ziel einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung fest (Mayring 2023: 19; Reichertz 2022: 74). Menschen sowie ihr Handeln und ihre Deutungen werden von ihrer Geschichte und ihrem Umfeld beeinflusst (Reichertz 2022: 74), folglich steht am Anfang der Analysearbeit eine umfassende Deskription des Gegenstandsbereichs (Mayring 2023: 21). Soziale Phänomene werden im Rahmen qualitativer Forschung in ihren Einzelfällen erklärt und verstanden (Zepke 2016: 14f). Dabei ist zu beachten, dass ausgearbeitete Erkenntnisse innerhalb eines spezifischen Kontextes gültig sind und keinen universellen Geltungsanspruch einnehmen (Zepke 2016: 14f). Dennoch wird versucht, aus den untersuchten Einzelfällen generalisierbare Hypothesen bzw. Erklärungsmuster abzuleiten, da erwartet wird, dass im Vergleich von Einzelfällen Gemeinsamkeiten zum Ausdruck kommen (Zepke 2016: 14f). In der Betrachtung alltagsnaher Phänomene wird erwartet, dass Empirie in einer natürlichen und alltäglichen Umgebung, und nicht im Labor, stattfindet (Mayring 2023: 21f). Dies schließt jedoch mit ein, dass Untersuchungen situationsabhängig sind und dies Verzerrungen mit sich bringt (Mayring 2023: 21f).

Die Garantie einer Nachvollziehbarkeit sichert die Explikation (Lamnek & Krell 2016: 36f). Die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses sollen so weit wie möglich offengelegt werden (Lamnek & Krell 2016: 36). Die Dokumentation des Forschungsprozesses und die Regelgeleitetheit nach bestimmten methodischen Vorgaben soll sorgfältig und nachvollziehbar erstellt werden, auch die Interpretation der Aussagen soll transparent gestaltet und mit Argumenten abgesichert werden (Zepke 2016: 19ff). Mayring (2023: 119) hebt das

argumentative Vorgehen hervor, bei dem die Begründbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse durch angeführte Beweise diskutiert werden.

Auf theoretischer und methodischer Ebene wird von der qualitativen Forschung Offenheit und Flexibilität erwartet (Mayring 2023: 26). Einerseits sollen damit Ergänzungen oder Änderungen in der theoretischen Strukturierung und Hypothesenaufstellung ermöglicht und andererseits auf die Anpassungs- und Erweiterungsfähigkeit der qualitativen Untersuchungsmethoden hingewiesen werden (Mayring 2023: 26). Eine offene und flexible Grundhaltung erwarten Lamnek und Krell (2016: 33f) von Forschenden „gegenüber (1) den Untersuchungspersonen inklusive ihrer individuellen Eigenarten, (2) der Untersuchungssituation sowie (3) den anzuwendenden Methoden“ (Lamnek & Krell 2016: 34).

Eine Hypothesengenerierung erfolgt aus der Untersuchung und den Endergebnissen, sprich aus der Empirie selbst. Es ist nicht Ziel, mittels empirischer Vorgehensweise bestehende Hypothesen zu überprüfen (Zepke 2016: 14f), obwohl qualitative Untersuchungen ebenfalls für eine Ausdifferenzierung und Verfeinerung von bereits allgemeingültigen Theorien angewendet werden können (Zepke 2016: 15). Der offene Charakter einer Methode ermöglicht das Erstellen neuer Hypothesen, die zuvor nicht beachtet wurden (Lamnek & Krell 2016: 94). Dies führt zu einem „ständige[n] Austausch zwischen den qualitativ erhobenen Daten und dem zunächst noch vagen theoretischen Vorverständnis, sodass es zu einer fortwährenden Präzisierung, Modifizierung und Revision von Theorien und Hypothesen kommt“ (Lamnek & Krell 2016: 94).

Zusammenfassend lässt sich nach Mayring (2023: 34f) darstellen, dass eine qualitative Untersuchung unter folgenden Voraussetzungen abgesichert ist:

- wenn auch Einzelfallanalysen in den Forschungsprozess eingebaut sind;
- wenn der Forschungsprozess grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen gehalten wird;
- wenn methodisch kontrolliert, d. h. die Verfahrensschritte explizierend und regelgeleitet vorgegangen wird;
- wenn das Vorverständnis des Forschers, der Forscherin offen gelegt wird;
- wenn grundsätzlich auch introspektives Material zur Analyse zugelassen wird;
- wenn der Forschungsprozess als Interaktion betrachtet wird;
- wenn auch eine ganzheitliche Gegenstandsauffassung ersichtlich ist;
- wenn der Gegenstand auch in seinem historischen Kontext gesehen wird;
- wenn an konkreten praktischen Problemstellungen angeknüpft wird;
- wenn die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse argumentativ begründet ist;
- wenn zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse auch induktive Verfahren zugelassen werden;
- wenn die Gleichförmigkeit im Gegenstandsbereich mit kontextgebundenen Regeln abgebildet werden, ein starrer Gesetzesbegriff vermieden wird;

- wenn durch qualitative Analyseschritte die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen bedacht wurden.

Trotz aller methodischer Regeln kann keine einzelne Studie eine wissenschaftliche Fragestellung vollständig beantworten (Mayring 2023: 17). Darüber hinaus kann die Triangulation, also die Anwendung unterschiedlicher (qualitativer und quantitativer) Methoden, zu einer Vergleichbarkeit der erhobenen Daten und im weiteren Schritt zu einer Generalisierung der Studienergebnisse führen (Mayring 2023: 125).

3.3 Datenerhebung

Im Fokus der Forschung liegen die Erfahrungen von Mittelschullehrkräften, die neben ihrer Lehrtätigkeit und pädagogischen Aufgaben zum Dolmetschen herangezogen werden. Um Einblicke zu gewinnen, wurden semistrukturierte Interviews als Datenerhebungsinstrument in Gesprächen mit Lehrpersonen angewendet. Der folgende Abschnitt befasst sich mit der eingesetzten Erhebungsmethode. Im Zusammenhang damit wird auf die Erstellung des Leitfadens, das Sampling sowie auf die Interviewdurchführung eingegangen.

3.3.1 Erhebungsinstrument: Semistrukturiertes Interview und Leitfaden

Das Interview als Methode der Datensammlung stellt eine mündliche und interpersonale Kommunikation dar, bei der durch gestellte Fragen „Ausschnitte der Konstruktion und Reproduktion von sozialer Realität“ (Lamnek & Krell 2016: 331) zum Ausdruck kommen. In der Translationswissenschaft findet das Interview als Forschungsinstrument immer häufiger Anwendung, insbesondere in Untersuchungen zum Dolmetschen im öffentlichen Bereich, wie zum Beispiel bei der Polizei, im Sozialwesen, in Krankenhäusern oder an Bildungseinrichtungen (Saldanha & O’Brien 2014: 168). Bei der Anwendung von Interviews ist zu entscheiden, wie stark der Interviewablauf gesteuert und vorstrukturiert werden soll. Der Grad der Strukturierung hängt vom Forschungsinteresse und -ziel ab (Helfferich 2022: 879). Aufgrund bestehender Interessensbereiche in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand sowie der explorativen Natur des Forschungsvorhabens wurde entschieden, mit semistrukturierten Interviews zu arbeiten. Der dafür verwendete Interviewleitfaden bietet einerseits Orientierung zwischen den forschungsrelevanten Themenblöcken (Flick 2022) und andererseits Offenheit, um neue und vorher nicht überlegte Aspekte zu betrachten (Zepke 2016: 52). Der Leitfaden dient außerdem als Gerüst, um im Sinne der Replizierbarkeit in allen Interviews angewendet

zu werden (Zepke 2016: 51). Auf diese Weise können in der späteren Analyse die Ergebnisse der einzelnen Interviews miteinander verglichen werden (Zepke 2016: 51).

Der Interviewleitfaden wurde im Februar 2024 erstellt. Zur Erstellung des Leitfadens wurde die S²PS²-Methode nach Kruse (2015: 230), eine Weiterentwicklung der SPSS-Methode von Helfferich (2009), angewendet. Zunächst wurde ausgehend von der Literaturdurchsicht, dem Forschungsinteresse, Beobachtungen im Feld und Gesprächen mit der Masterarbeitsbetreuung sowie Kolleg*innen mögliche Interviewfragen ausgearbeitet und gesammelt. Die zusammengetragenen Fragen wurden daraufhin sortiert und auf die weitere Anwendung hin geprüft. Einzelne Fragestellungen aus den ersten Phasen des Brainstormings wurden verworfen oder umformuliert. Es wurde darüber hinaus auf die „Reflexions-, Kommunikations- und Verbalisierungskulturen und -kompetenzen“ (Helfferich 2022: 881) der Befragengruppe geachtet (Helfferich 2022: 881). Die Interviewfragen wurden klar und verständlich formuliert (Saldanha & O’Brien 2014: 174f), ohne Vorwissen vorauszusetzen (Saldanha & O’Brien 2014: 185). Letztendlich wurde der Leitfaden zu 18 Fragen zusammengefasst. Das Interview beginnt mit einer erzählgenerierenden Frage, um direkt in das Thema einzusteigen (Zepke 2016: 51). Das Abfragen von Fakten wurde unter Hinweis von Kruse (2015: 218) erst am Ende des Leitfadens durchgeführt, um die Gewöhnung an eine kurzgehaltene Erzählweise seitens der befragten Teilnehmer*innen zu vermeiden. Um den „expectancy effect“ (Saldanha & O’Brien 2014: 184), also sozial erwartete Antworten, abzufedern, startet das Interview noch vor der ersten Frage mit dem Hinweis, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt (Saldanha & O’Brien 2014: 184).

3.3.2 Sampling

Nachdem das Interview als Erhebungsinstrument gewählt wurde, stellte sich die Frage, welche Personen befragt werden sollen. Das qualitative Sampling soll sicherstellen, dass aus den herangezogenen empirischen Fällen, also aus dem Datenkorpus, „spezifische Aussagen entwickelt werden können, die valide sind“ (Kruse 2015: 237), und diese „in abstrahierter Weise eine Reichweite der Ergebnisse begründen können, die über das zugrundeliegende Sample (Fallauswahl) hinausgeht“ (Kruse 2015: 237). Auf Grundlage der Forschungsfrage und dem Forschungsinteresse wurden für die Auswahl der Interviewteilnehmenden Schlüsselkriterien abgeleitet (Kruse 2015; Saldanha & O’Brien 2014: 180). Dabei wurden zwei zentrale Kriterien definiert: Die aktuelle Tätigkeit als Lehrkraft an einer Mittelschule in Wien (unabhängig von Berufsjahren) und mindestens ein ausgeführter Dolmetscheinsatz bei

Elterngesprächen. Da die Autorin an einer Mittelschule als Lehrkraft tätig ist, erfolgte das erste Sampling über informelle Kontakte innerhalb der Zielgruppe (Lamnek & Krell 2016: 363f). Eine Interviewpartnerin wurde mittels Schneeballverfahren (Akremi 2022; Lamnek & Krell 2016) über eine bereits interviewte Lehrkraft gewonnen. Unter Berücksichtigung der ressourcenbegrenzten Rahmenbedingungen vorliegender universitärer Qualifikationsarbeit sowie der Möglichkeit, einzelne Fälle umfassend zu analysieren (Akremi 2022: 418ff), wurden schließlich vier Lehrpersonen für die Teilnahme an der Datenerhebung ausgewählt.

3.3.3 Durchführung von Interviews

Kruse (2015: 259) beschreibt das qualitative Interview als hochkomplexe kommunikative Situation, in der formale Verfahrensregeln beachtet und methodische Prinzipien eingehalten werden sollen. Zudem wird es durch die unnatürliche Kommunikationssituation mit einem asymmetrischen und komplementären Rollenverhältnis zwischen Interviewten und Interviewenden beeinflusst (Helfferich 2022: 876). Aus diesem Grund soll die Atmosphäre während des Interviews vertraulich und entspannt (Lamnek & Krell 2016: 335) und die Gesprächsführung nicht direktiv, sondern erzählgenerierend, sein (Kruse 2015: 261). Forschende sind zwar durchgehend in den Forschungsprozess eingebunden und sollen dies auch stetig explizieren, während der Erhebungssituation bleiben sie aber zurückhaltend, „um nicht verzerrende Prädeterminationen und Suggestionen hervorzurufen. Eingriffe sollten dezent erfolgen und ausschließlich der Funktionalität des Gesprächsablaufs dienen“ (Lamnek & Krell 2016: 331).

Unter Beachtung der Empfehlungen einschlägiger Werke zur Interviewdurchführung fanden zunächst drei der insgesamt vier Interviews im Zeitraum von April bis Juni 2024 statt, während das letzte Interview im August 2024 geführt wurde. Bei der Terminfindung wurden die Interviewpartner*innen über den zeitlichen Rahmen informiert, sodass bei der Durchführung der Interviews ausreichend Zeit zur Verfügung stand. Die Gespräche wurden sowohl über die Diktierfunktion eines Mobiltelefon als auch über einen Laptop aufgenommen. Die Interviews weisen eine Länge von 30 bis 50 Minuten auf. Drei Gespräche erfolgten in einem persönlichen Treffen an ruhigen Orten. Das Interview mit der vierten Lehrperson wurde telefonisch geführt. Das Gesprächsklima wurde angenehm gestaltet, und in jedem Interview wurde eine kurze Kennenlernphase zur Auflockerung eingebunden. Diese Eröffnungsphasen sind nicht Teil der Tonaufnahmen. Kam es bei den Interviews zu ungenauen Aussagen, wurde durch Nachfragen oder das Stellen einer Vertiefungsfrage um eine Konkretisierung bzw.

Erweiterung der Antwort gebeten (Kruse 2015: 213ff). Durch Rückbezüge auf schon gemachte Aussagen wurde das Gespräch auf gezielte Gesprächsthemen umorientiert. Der Einfluss der geteilten beruflichen Erfahrung zwischen Interviewerin und Interviewten ist während der Interaktion erkennbar und wirkt in der Gestaltung des Gesprächs mit. Die Einbeziehung persönlicher Aspekte lehnt sich an Bahadirs (2007: 112) Konzept der Einbindung der eigenen Identität und Sozialisierung während ihrer translationswissenschaftlichen Forschungstätigkeiten an. Am Beginn des Interviewleitfadens wurden den Interviewpartner*innen Kürzel zugeordnet. Außerdem wurden formelle Daten wie Datum, Ort und Länge angeführt. Die Einverständniserklärung, die Auskunft über Anonymisierung, Datenverarbeitung und Datenschutz gibt, wurde von allen Teilnehmenden unterschrieben und liegt zur Kontrolle auf.

3.4 Datenaufbereitung: Transkription

Die Transkription ist die schriftliche Darstellung eines Gesprächs. In der Transkription werden zunächst die verbalen Elemente, also der Gesprächsinhalt, dargestellt, außerdem können prosodische Aspekte, wie Tonhöhe und Lautstärke, sowie dazugehörige nichtsprachliche Besonderheiten, wie parasprachliche Merkmale in Form von Räuspern oder Lachen und außersprachliche Merkmale wie Gestik oder Blickverhalten, angeführt werden (Kowal & O'Connell 2015: 438). Anhand der Verschriftlichung einer Audioaufnahme kann im Rahmen der Datenauswertung tiefergehend am Material gearbeitet werden (Kruse 2015: 342).

Bevor es an die Erstellung eines Transkriptes geht, muss entschieden werden, wie dieses aussehen soll. Die Transkriptionsform ergibt sich aus dem Forschungsziel (Kowal & O'Connell 2015: 439). Für die Transkriptionen der Interviews vorliegender Masterarbeit wurde die literarische Umschrift (Zepke 2016) angewendet. Das gesprochene Deutsch wurde in diesem Fall für die Lesbarkeit des Textes in ein Schriftdeutsch umgewandelt, somit wurden Dialekte und Umgangssprache geglättet. Auch wenn durch den Einsatz der literarischen Umschrift der Verlust gewisser Sinneinheiten (Kruse 2015: 344ff) in Kauf genommen werden muss, basiert diese Entscheidung auf der Fokussierung der Dateninterpretation auf der inhaltlichen Ebene der in den Interviews gemachten Aussagen. Des Weiteren wurde in der Verschriftlichung eine Kombination aus Transkriptionsregeln nach Kruse (2015) sowie Kuckartz und Rädiker (2022) genutzt. Es kommen ebenfalls individuelle Regeln zum Einsatz, die sich aus den spezifischen Anforderungen der Interviews ergeben. Daraus ergeben sich folgende Transkriptionsregeln:

- Jeder neue Sprechbeitrag wird als Absatz dargestellt und mit einer Absatznummer versehen.
- Die Sprechbeiträge werden mit den Kürzeln „I“ für Interviewerin und „L1“, „L2“ für die Lehrpersonen eingeleitet
- Es wird wörtlich transkribiert. Die Sprache wird leicht geglättet. Wiederholungen und Fülllaute beim Sprechen, zum Beispiel „ähm“, werden beim Transkribieren ausgelassen.
- Zustimmungende Lautäußerungen, wie „mhm“, werden nicht transkribiert, außer sie folgen als direkte Antwort auf eine Frage.
- Abbrüche von Wörtern oder Sätzen werden mit Auslassungszeichen („...“) markiert.
- Störungen von außen, zum Beispiel „[Staubsauger im Hintergrund]“, werden in eckige Klammern gesetzt.
- Unverständliche Stellen werden mit „[unv.]“ gekennzeichnet.
- Personenbezogene Informationen werden mittels „[x]“ anonymisiert.
- Gendersensible Markierungen wurden in der Transkription nur dann aufgenommen und mit dem Gender-Sternchen dargestellt, wenn eine eindeutige Sprechpause bei den Sprecher*innen zu hören ist.

Die Interviews wurden mithilfe von HappyScribe transkribiert. Nach Erstellung der automatischen Transkription wurden die Texte mit der Tonspur abgeglichen und korrigiert. Zusätzlich wurden die Transkriptionen nach den gewählten Transkriptionsregeln gestaltet. Die Absätze wurden mit Absatznummern versehen. Die Transkriptionen aller Interviews sind im Anhang einzusehen.

3.5 Datenanalyse: Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022)

Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse können schriftliche, aber auch musikalische, bildliche oder plastische Datenmaterialien systematisch bearbeitet werden (Mayring 2015: 468f). Sie zielt nicht nur darauf ab, Auswertungen auf der inhaltlichen Ebene durchzuführen, sondern auch darauf, dass sowohl die formale Struktur des Materials als auch tieferliegende, implizite Sinngehalte betrachtet werden (Mayring 2015: 468f). Für die Analyse der erhobenen Daten wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) durchgeführt, die sich aus sieben Analyseschritten zusammensetzt. Diese Form der

Inhaltsanalyse erschien sinnvoll, da sie eine gute Orientierung in der Durchführung bietet und zentrale Aspekte in den Aussagen der Lehrkräfte herausgefiltert werden können.

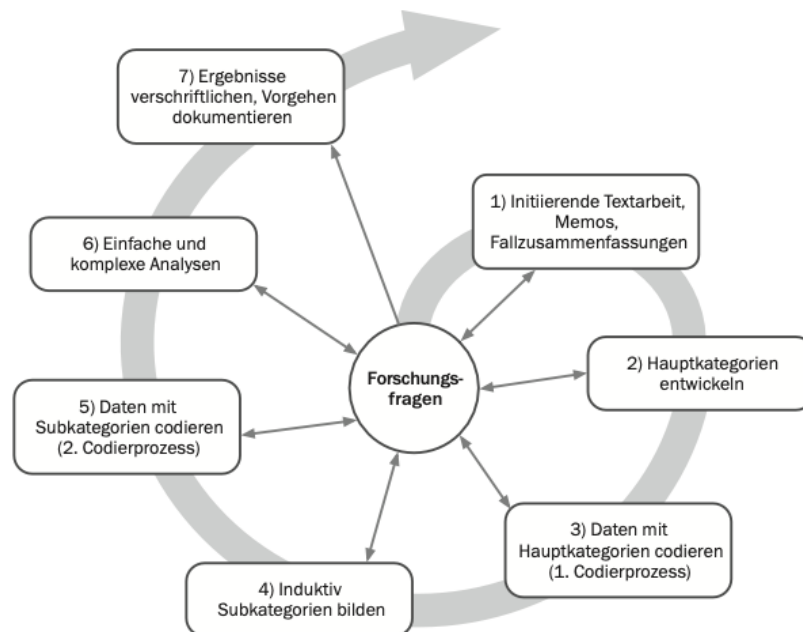


Abbildung 1: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022: 132)

Kennzeichnend für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ist das mehrstufige Verfahren der Kategorienbildung und Codierung (Kuckartz & Rädiker 2022: 129). Die Kategorien können deduktiv gebildet werden; dabei werden aus dem Interviewleitfaden grobe Hauptkategorien gelöst, die dann in der weiteren Beschäftigung mit dem Datenmaterial weiterentwickelt und ausdifferenziert werden (Kuckartz & Rädiker 2022: 129). Die induktive Kategorienbildung erfolgt direkt aus den erhobenen empirischen Daten (Kuckartz & Rädiker 2022: 82). Häufig kommen Mischformen der Kategorienbildung bei Forschungsprojekten vor (Kuckartz & Rädiker 2022: 102). Der Kategorienbegriff kann sehr weit gefasst werden. Kategorien können z. B. unter anderem nach thematischen, evaluativen oder analytischen Eigenschaften unterteilt werden (Kuckartz & Rädiker 2022: 56). Ein gutes Kategoriensystem, so Kuckartz und Rädiker (2022: 135), sollte:

- 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,
- mit Perspektive auf den späteren Ergebnisbericht formuliert sein, indem z. B. Kategorien gewählt werden, die sich als Strukturierungspunkte für den späteren Forschungsbericht eignen und

- an einer Teilmenge des Materials getestet worden sein.

Für die Durchführung qualitativer Datenanalysen kam die Open-Source-Software QualCoder zum Einsatz. Die Transkriptionen wurden in die Software importiert. Zunächst wurde die initiiierende Textarbeit durchgeführt (Kuckartz & Rädiker 2022). Die Erschließung der Texte erfolgte stets unter Berücksichtigung der Forschungsfrage, wobei die Texte gelesen und bereits erste Besonderheiten oder noch unklare Stellen markiert und/oder als Memos herausgearbeitet wurden (Kuckartz & Rädiker 2022: 119f). Memos sind eine Form von Notizen, die kurz und prägnant erste Gedanken und Vermutungen festhalten oder ausführliche Vermerke beinhalten, die später als Textbausteine für den Forschungsbericht dienen können (Kuckartz & Rädiker 2022: 122f). Zum Abschluss der Einstiegsanalyse wurden zu den einzelnen transkribierten Interviews Fallzusammenfassungen angefertigt. Diese dienen der systematisch ordnenden Darstellung der Merkmale der Einzelfälle (Kuckartz & Rädiker 2022: 124). Sie enthalten keine Interpretationen zu den Textstellen, sondern spiegeln faktenorientiert den Inhalt wider (Kuckartz & Rädiker 2022: 124).

In der zweiten Phase der Inhaltsanalyse wurden erste Versionen der Hauptkategorien entwickelt. Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erhalten die Daten ihre inhaltliche Strukturierung mittels Haupt- und Subkategorien, die sich häufig über Haupt- und Subthemen erschließen (Kuckartz & Rädiker 2022: 133). Kategorien können aus den zentralen Themen der Forschungsfragen oder dem Interviewleitfaden abgeleitet werden, aber auch unerwartete Themen rücken erst mit der ersten Textarbeit in den Vordergrund und werden zu Kategorien herausgearbeitet (Kuckartz & Rädiker 2022: 133). Mittels vorherigem Probedurchlauf wurde die Codierbarkeit der gebildeten Hauptkategorien bei circa der Hälfte des Datenmaterials geprüft (Kuckartz & Rädiker 2022: 134). In diesem Schritt fand die Erstellung von Kategoriendefinitionen mithilfe der Vorlage nach Kuckartz und Rädiker (2022: 66) statt.

Nach dem Probedurchlauf einer Codierung mit den Hauptkategorien folgte der erste Codierprozess – der dritte Auswertungsschritt nach Kuckartz und Rädiker (2022: 134). Alle Transkriptionen wurden Zeile für Zeile durchgegangen und zu den Hauptkategorien zugewiesen. Die Entscheidung über die Zuweisung von Textabschnitten zu den einzelnen Kategorien richtete sich nach folgenden Codierregeln (Kuckartz und Rädiker 2022: 136):

1. Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, üblicherweise mindestens ein vollständiger Satz.

2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese als ein zusammenhängendes Segment codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewenden-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist.

Einzelne Textstellen wurden mehreren Kategorien zugeordnet, wodurch Überlappungen und Verschränkungen entstanden (Kuckartz & Rädiker 2022: 134). Dies unterstreicht, wie stark die Gesprächspunkte miteinander verknüpft sind und ineinander übergehen.

Zwei Hauptkategorien wurden in der vierten Analysephase zur Ausdifferenzierung ausgewählt (Kuckartz & Rädiker 2022: 138). Die Subkategorien wurden auf den Rest des Datenmaterials angewendet und somit wurde der fünfte Ablaufschritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022: 142) realisiert. Auch für die Subkategorien wurden Kategoriendefinitionen erstellt. Angesichts der ersten Erfahrungen in der empirischen Arbeit gab es in den Phasen zwei bis fünf mehrere Durchläufe und regelmäßige Kontrollen der richtigen Codierung. Insgesamt wurden zwölf Hauptkategorien erschlossen: *Die Lehrpersonen, Dolmetscherfahrungen, Herausforderungen, Kommunikations- und Dolmetschstrategien, Erfolgserlebnisse, Gefühle beim Dolmetschen, Selbstwahrnehmung als Dolmetscher*innen, Rückmeldungen der Gesprächsteilnehmer*innen, Haltung und Elternzusammenarbeit, sonstige Kommunikationsarten an der Schule und Einschätzung zur besseren Kommunikation mit Eltern*. Die zwei Subkategorien lauten: *Gefühl der Verbundenheit* und *Perspektiven anderer Lehrpersonen auf das Dolmetschen*. Im Anhang findet sich eine Übersicht aller Kategorien.

Ausgehend von der Forschungsfrage vorliegender Masterarbeit wurden die codierten Daten im Rahmen des sechsten Auswertungsschritts der Inhaltsanalyse nach der kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien (Kuckartz & Rädiker 2022: 148f) ausgewertet. Die Hauptkategorien wurden in dieser Analyseform inhaltlich beleuchtet. Sie wurden auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten hin betrachtet. Verknüpfungen wurden außerdem zwischen den Subkategorien ermittelt. Die in den früheren Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erstellten Notizen wurden nun im Rahmen der Datenanalyse herangezogen. Sie dienten als Grundlage für die weitere Identifizierung von Strängen und Mustern während der Analyse. Prototypische Beispiele wurden für den Ergebnisbericht ausgewählt. Es wurden neue Textbausteine erstellt und

relevante Zitate aus den Interviews extrahiert, die in der siebten Phase, der Verschriftlichung der Ergebnisse, zusammengefügt wurden (Kuckartz & Rädiker 2022: 154ff).

Nach der Explikation der methodischen Vorgehensweise vorliegender Masterarbeit folgt im nächsten Kapitel die ausführliche Darlegung der Ergebnisse. Die vertiefende Auseinandersetzung mit den gewonnenen Erkenntnissen findet sich im letzten Kapitel.

4 Analyse

Gegenstand des vierten Hauptkapitels ist die Analyse der aus den Interviews genommenen Daten. Die Analyse erfolgt kategorienbasiert entlang der Hauptkategorien, was bedeutet, dass jede Kategorie für sich selbst ausführlich ausgewertet wurde. Um daher eine nachvollziehbare Struktur im Hauptkapitel zu gewährleisten, widmet sich jedes Unterkapitel einer Hauptkategorie. Insgesamt wurden bei der Inhaltsanalyse zwölf Hauptkategorien aus dem untersuchten Datenmaterial abgeleitet. Diese lauten: *Die Lehrpersonen, Dolmetscherfahrungen, Herausforderungen, Kommunikations- und Dolmetschstrategien, Erfolgserlebnisse, Weg zum Dolmetscheinsatz, Gefühle beim Dolmetschen, Selbstwahrnehmung als Dolmetscher*innen, Rückmeldungen der Gesprächsteilnehmer*innen, Haltung und Elternzusammenarbeit, sonstige Kommunikationsarten an der Schule und Einschätzung zur besseren Kommunikation mit Eltern*. Die zwei Subkategorien *Gefühl der Verbundenheit* sowie *Perspektiven anderer Lehrpersonen auf das Dolmetschen* werden innerhalb der dazugehörigen Hauptkategorien besprochen.

4.1 Die Lehrpersonen

Vier Lehrpersonen wurden im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts interviewt. Ihnen sind die Kürzel LP1, LP2, LP3 und LP4 zugeteilt. Alle Lehrpersonen lehren an Mittelschulen, jedoch in unterschiedlichen Wiener Gemeindebezirken. Die Tätigkeit an einer Mittelschule in Wien war eine Voraussetzung für die Interviewteilnahme. Diese Anforderung im Sampling dient der kontextuellen Abgrenzung; auf diese Weise können wesentliche Sachverhalte aus dem Wiener Mittelschulbereich abgebildet werden. Alle Lehrpersonen sind mehrsprachig und haben mindestens einmal gedolmetscht, dies waren ebenfalls Kriterien des Samplings. Des Weiteren kommen sie aus nach Österreich eingewanderten Familien. Dieses Merkmal gehörte allerdings nicht zu den Schlüsselkriterien für die Teilnahme an der Untersuchung.

In der nachstehenden Tabelle sind relevante Informationen zu den Lehrpersonen übersichtlich präsentiert. Neben der Geschlechtszugehörigkeit wurden die Gesamtanzahl der Dienstjahre sowie die Dienstjahre an der aktuellen Schule angeführt. LP1 und LP4 befinden sich im dritten Dienstjahr (LP1: 114; LP4: 68) und arbeiten seit ebenso langer Zeit an ihren derzeitigen Schulen (LP1: 118; LP4: 70). Auch LP2 ist seit drei Jahren als Lehrkraft tätig (LP2: 112) und ist ihr zweites Jahr am aktuellen Schulstandort beschäftigt (LP2: 114). LP3 ist im

dreizehnten Dienstjahr (LP3: 64) und lehrt bereits acht Jahre lang in der aktuellen Mittelschule (LP3: 66).

Um die sprachlichen Ressourcen der Lehrpersonen aufzuzeigen, wurden sie gebeten, alle Sprachen, die sie sprechen, aufzuzählen. Die genannten Sprachen sind ebenfalls in der tabellarischen Darstellung zu finden. Die Reihenfolge der aufgelisteten Sprachen erfolgt aus der Abfolge, in der sie von den Lehrpersonen in den Interviews genannt wurden (LP1: 120; LP2: 116; LP3: 68; LP4: 14). In der letzten Spalte der Tabelle wurden besondere Informationen zu den Teilnehmenden hinzugefügt, die ein tiefergehendes Verständnis über die Rolle der Lehrkraft am jeweiligen Schulstandort bieten. Dieses Feld wurde bei LP1 und LP2 ausgefüllt (LP1: 56; LP2: 122ff).

Tabelle 1: Daten zu Lehrpersonen

	Geschlechtszug.	Dienstjahre insgesamt	Dienstjahre aktuelle Schule	Sprachen	Sonstiges
LP1	w	3	3	Deutsch, Arabisch, Englisch, Russisch	Ist ausgebildete Sozialarbeiterin.
LP2	w	3	2	Englisch, Deutsch, Arabisch, Französisch	Unterrichtet im DAF/DAZ-Kurs und dolmetscht zwischen einer Lehrperson und arabischsprachigen Schüler*innen.
LP3	w	13	8	Deutsch, Englisch, Türkisch	
LP4	m	3	3	Deutsch, Arabisch, Englisch, Italienisch	

4.2 Dolmetscherfahrungen

Die Kategorie der Dolmetscherfahrungen der Interviewteilnehmer*innen bei Elterngesprächen verdeutlicht grundlegende Aspekte ihrer dolmetscherischen Tätigkeit. Es wurde herausgearbeitet, in welchen Gesprächskonstellationen und zu welchen Themen die Lehrpersonen bis jetzt dolmetschten, welche Sprachen sie beim Dolmetschen verwendeten und in welcher Häufigkeit sie dolmetschen.

Drei der vier Lehrpersonen geben an, reichlich Erfahrung im Dolmetschen für Eltern gesammelt zu haben (LP1: 4; LP3: 10; LP4: 2). Die Lehrpersonen erzählen etwa, dass sie über Gesprächsthemen bzw. Gründe für ausgemachte Elterngespräche vorab nicht informiert werden und auch für Eltern von Schüler*innen dolmetschen, die sie nicht kennen (LP1: 4; LP2: 2; LP2: 10). Solche Rahmenbedingungen stellen die Lehrpersonen vor anspruchsvolle Aufgaben und erschweren eine gezielte Vorbereitung auf die Gespräche. LP2 ist bei den Vorfällen, die bei Elterngesprächen besprochen werden, „normalerweise gar nicht involviert“ (LP2: 10) und sieht es als ihre Aufgabe, eine neutrale Position als Dolmetscherin einzunehmen, was sich jedoch oft als schwierig erweist (LP2: 10). Im Unterschied dazu sind LP4 die Geschehnisse mit Schüler*innen bereits vor den Eltern und der Schulleitung bekannt. Grund dafür ist laut ihm die kleine Schulgröße (LP4: 10). Daraus ergibt sich der Umstand, dass er alle Schüler*innen der Schule kennt (LP4: 10). Als Lehrer der Schule sieht er es als seine Pflicht an, in herausfordernden Situationen mit Eltern und Schüler*innen sprachlich zu unterstützen (LP4: 8).

Die Lehrpersonen dolmetschen für Eltern üblicherweise in Gesprächen, bei denen eine oder mehrere andere Lehrkräfte oder die Schulleitung anwesend sind. Diese Gespräche können beispielsweise in einem Sprechzimmer stattfinden (LP2: 10). LP2 erzählt: „[...] und wir sind einfach gemeinsam auf dem Tisch gesessen und die Kollegin hat mit den Eltern gesprochen und ich habe übersetzt“ (LP2: 10). LP2 dolmetschte für Eltern auch bei Tagen der offenen Tür der Schule bzw. im Rahmen eines Schulprojektes für Gewaltprävention, welches den Eltern präsentiert werden sollte. Im letzteren Fall war sie den gesamten Tag über anwesend, allerdings dolmetschte sie nur für einen Elternteil (LP2: 4).

Die Lehrpersonen unterscheiden in ihren Erzählungen zwischen einfachen und schwierigen Gesprächsthemen. Daraus ergeben sich unterschiedlich anspruchsvolle Anforderungen in Bezug auf das Dolmetschen (LP3: 14; LP4: 2). Zu den, wie sie meinen, einfachen Dolmetschkontexten zählen sie zum Beispiel die Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen (LP4: 4), die Einforderung fehlender Formulare oder Dokumente (LP1: 92; LP3:

38) sowie Leistungsgespräche (LP1: 92; LP3: 14). LP1 betont, dass viele Gespräche ganz gut funktionieren (LP1: 28). Bei den schwierigen Gesprächsthemen geht es schon eher um ein *Problem*, welches mit den Eltern besprochen werden soll. Dabei geht es etwa um herausforderndes Verhalten der Schüler*innen und Konflikte im Schulhaus (LP1: 20; LP1: 70; LP2: 44; LP3: 14; LP4: 2ff). Anders als bei rein informativen Gesprächen ist es bei dieser Art von Elterngesprächen notwendig, an einer gemeinsamen Lösung zu arbeiten (LP1: 96).

Über Dolmetscheinsätze ohne konkrete Herausforderungen sagt LP4: „Es war irgendwie sehr trocken, sehr neutral, sehr okay, sie sagt das, du sagst das, sie sagt das, du sagst das“ (LP4: 2). Nur sieht sich LP4 meist an Konversationen beteiligt, in denen „es irgendwie um ein größeres Problem oder um eine gewisse Situation handelt, die jetzt nicht superstandardmäßig ist“ (LP4: 2). Diese Situationen sind besonders emotional. Ein Gespür für adäquate Formulierungen ist dabei von großer Bedeutung, um Missverständnisse abzuwenden sowie eine angenehme und konstruktive Gesprächsatmosphäre zu erhalten (LP3: 14; LP4: 2). Ein übergeordnetes Ziel, welches von den dolmetschenden Lehrpersonen trotz herausfordernder Umstände verfolgt wird, ist die Stärkung einer partnerschaftlichen Beziehung zu den Eltern. Die Dolmetscheinsätze sehen sie darüber hinaus als Chance, die Eltern besser kennenzulernen (LP1: 4; LP4: 18).

Eine Strategie von LP1 ist es aus diesem Grund, die Berufe der Eltern hervorzuheben, um Kolleg*innen mit den Eltern vertraut zu machen und in weiterer Folge Vorurteile den Eltern gegenüber abzubauen (LP1: 68). In Elterngesprächen werden Konzepte des österreichischen Bildungssystems, wie zum Beispiel die Projektwoche, behandelt. Aus den Erzählungen von LP1 ist zu erkennen, dass Verständnisprobleme der Eltern zu diesen Konzepten die Kommunikation stören können (LP1: 20). Außerdem erschweren Vorbehalte anderer Gesprächsteilnehmer*innen den Eltern gegenüber die Erarbeitung einer gemeinsamen Lösung (LP1: 20). Für Dolmetscher*innen scheint es notwendig zu sein, diese Unstimmigkeiten erkennen zu können und aufzubrechen.

LP1, LP2 und LP4 verwenden beim Dolmetschen während Elterngesprächen neben Deutsch zumeist Arabisch (LP1: 14; LP2: 136; LP4: 14ff) und im Fall von LP3 Türkisch (LP3: 12). Die Schulleitung hat LP1 aufgrund ihrer arabischen Sprachkenntnisse eingestellt, sie war auch die erste arabischsprachige Lehrkraft an dieser Mittelschule (LP1: 112). Englisch wird ebenfalls beim Dolmetschen oder als Lingua Franca in der direkten Kommunikation mit Eltern verwendet (LP1: 122; LP3: 12; LP4: 82). LP1 dolmetschte außerdem in einzelnen Fällen in der Kombination Deutsch-Russisch (LP1: 122).

Bei den Gesprächskonstellationen ergeben sich vielfältige Zusammensetzungen. Die Lehrpersonen dolmetschen zwischen einem Elternteil und einer weiteren Gesprächspartei, meistens sind das andere Lehrer*innen oder die Schulleitung (LP1: 132; LP1: 136; LP2: 122; LP3: 78ff). Es kommt aber auch gelegentlich zu Dolmetschsituationen, bei denen mehr als nur zwei Gesprächsparteien anwesend sind. Zusätzliche Gesprächsteilnehmende können weitere Lehrpersonen aus dem Kollegium (LP1: 20), beide Elternteile (LP3: 20), Begleitungen der Eltern, wie ältere Geschwister, Familienmitglieder oder Bekannte (LP1: 76; LP2: 72; LP3: 84) oder sonstige schulbezogene Akteur*innen, wie Beratungslehrer*innen, Schulpsycholog*innen, Sozialarbeiter*innen oder externe Projektleiter*innen von Schulprojekten (LP1: 132ff; LP2: 128; LP3: 80) sein. Auch die betroffenen Schüler*innen oder andere Schüler*innen aus dem Schulhaus, die nun fremden Eltern bei der Verständigung helfen, können Teil der Kommunikation sein (LP2: 58; LP3: 84ff; LP4: 24). LP4 merkt jedoch an, dass durch die Anwesenheit der betroffenen Schüler*innen, die ja beide Sprachen verstehen, eine geordnete Gesprächsstruktur gestört wird, da die Schüler*innen immer wieder dazwischenreden und eine Unruhe schaffen (LP4: 24).

Das Dolmetschen für Eltern gehört für drei der vier befragten Lehrpersonen bereits zu einer regelmäßigen Aufgabe im Arbeitsalltag. LP1 und LP3 dolmetschen bei Elterngesprächen etwa einmal im Monat (LP1: 128; LP3: 74). LP4 dolmetscht bei Gesprächen mit Eltern noch häufiger und kommt auf ein bis zwei Dolmetscheinsätze wöchentlich (LP4: 78). In Gesprächen zwischen Schüler*innen, die noch nicht ausreichend Deutsch sprechen, und der Schulleitung dolmetscht LP4 sogar zwei- bis dreimal die Woche (LP4: 80). LP2 dolmetschte bei insgesamt sechs Elterngesprächen (LP2: 122). Ferner nutzt sie Arabisch in der direkten Kommunikation mit Eltern bei Elternsprechtagen und Kinder-Eltern-Lehrenden-Gesprächen (KEL-Gesprächen) oder als Unterrichtssprache im DAF/DAZ-Kurs (LP2: 2; LP2: 96; LP2: 122).

Neben persönlichen Gesprächen werden Informationen an Eltern auch in schriftlicher Form übermittelt. Während es früher noch das Mitteilungsheft gab (LP3: 60), existieren mittlerweile Applikationen für die Elternkommunikation. Eine in den Interviews mehrfach erwähnte App ist Schoolfox. Auf Schoolfox können die Eltern in den Einstellungen eine Übersetzungsfunktion aktivieren. Der Text kann in über 40 Sprachen übersetzt werden (SchoolFox 2024a). Die Übersetzung wird über den Service von Microsoft Azure verarbeitet (SchoolFox 2024b). Aufgrund von geringen Erfahrungswerten zur Übersetzungsqualität der App wurde LP2 von ihren Kolleg*innen gebeten, Nachrichten auf Arabisch über Schoolfox an die Eltern zu senden. Dabei formulierten sie konkrete Erwartungen, wie die Mitteilung von LP2 zu verfassen ist (LP2: 90; LP2: 94):

Es waren wieder solche Dinge, die ein bisschen unangenehm für mich waren, so von wegen: ‚Ja, bitte macht da einen Follow-up und tadle die Eltern dann nochmal oder den Elternteil dann nochmal.‘ Das waren auch Dinge, die man nicht unbedingt übernehmen möchte. (LP2: 94)

In einer zusammenfassenden Matrix werden die wichtigsten Erkenntnisse der zuvor ausführlich behandelten Kategorie zu den Rahmenbedingungen der Dolmetscheinsätze in Elterngesprächen dargestellt:

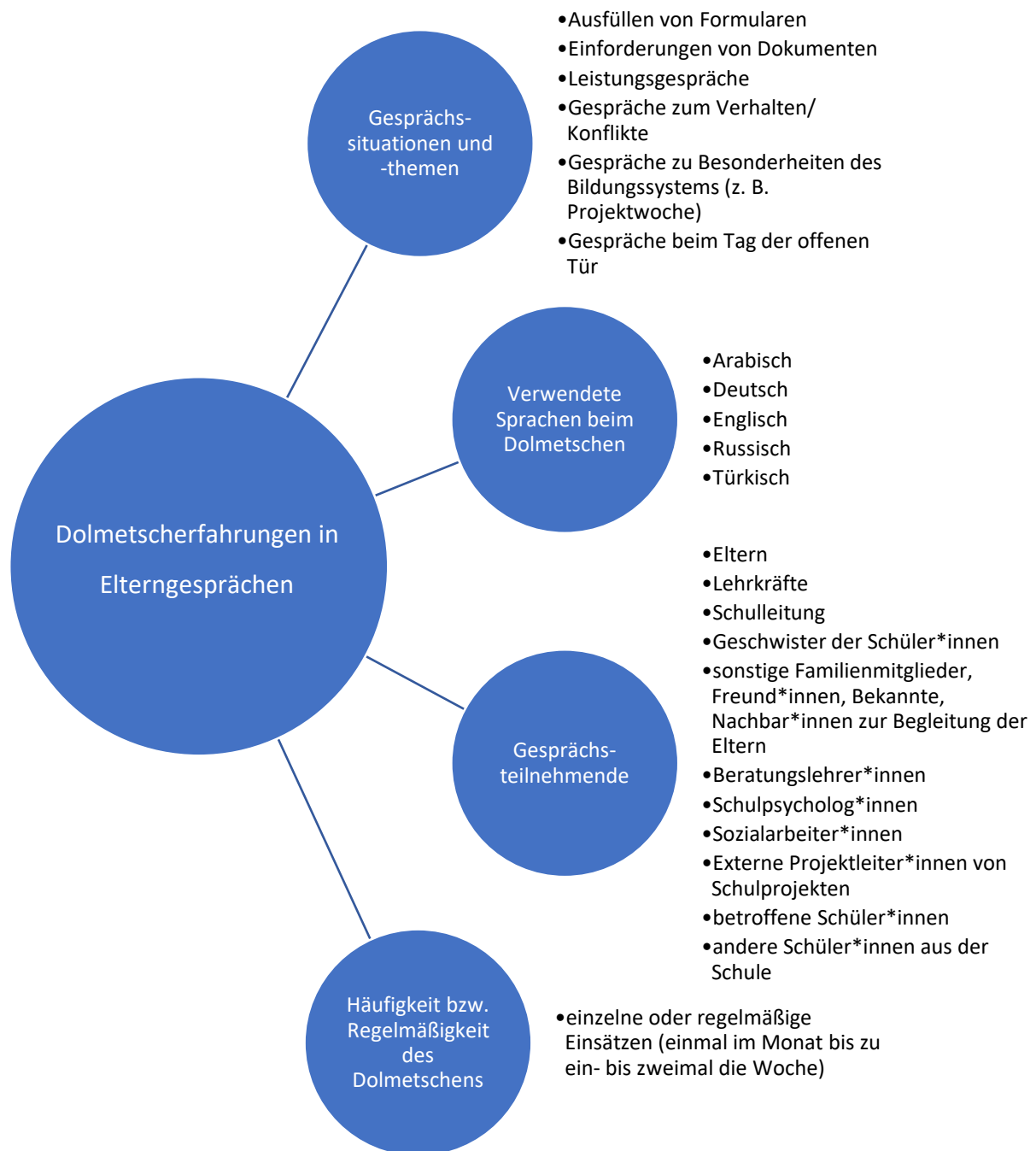


Abbildung 2: Dolmetscherfahrungen der Lehrpersonen

4.3 Herausforderungen

In dieser Hauptkategorie werden die von den Lehrpersonen genannten Herausforderungen des Dolmetschens näher beleuchtet. Konflikte und emotionsgeladene Interaktionen schätzen alle vier Lehrpersonen als besonders herausfordernd ein (LP1: 4; LP2: 32; LP3: 14; LP4: 6). LP3 und LP4 achten infolge der angespannten Stimmung darauf, wie und was sie dolmetschen, um Missverständnisse zu vermeiden bzw. das Gespräch nicht noch aufbrausender zu gestalten

(LP3: 14; LP4: 2). LP4 achtet zudem auf Mimik, Körpersprache und Tonlage der Sprecher*innen, da diese kommunikativen Signale von Empfänger*innen falsch gedeutet werden können (LP4: 4). Er spricht außerdem kulturspezifische Elemente an, die er nicht so einfach in die Zielsprache übertragen und für das Zielpublikum verständlich machen kann (LP4: 4).

LP1 und LP2 sahen sich in ihren bisherigen Dolmetscheinsätzen mit stereotypisierenden und rassistischen Vorurteilen seitens ihrer Kolleg*innen gegenüber den Familien konfrontiert. LP1 fällt es schwer, Aussagen wie „Bei uns in Österreich funktioniert das halt nicht so.“ (LP1: 8) oder „Das können Sie in Ihrer Kultur machen, aber nicht in ... nicht hier.“ (LP1: 8), „eins zu eins zu formulieren“ (LP1: 8). Auch LP2 erzählt von ähnlich vorurteilbehafteten Äußerungen gegenüber einem Schüler:

Und er ist halt [x] und er ist in dem Raum gesessen in der Direktion und die hat gemeint: ‚Nein, diese Gewalt, die lässt du dort in der Gegend und die bringst du nicht mit nach Österreich.‘ Und: ‚Wir sind hier in Österreich und wir haben hier einfach eine andere Haltung und du musst dich an die Regeln halten, wenn du hier leben möchtest.‘ Und das sollte ich ihm übersetzen. (LP2: 44)

LP1 sieht sich in gewissen Situationen mit den Dialekten der arabischen Sprache herausgefordert. Eine höhere Konzentration muss sie insbesondere bei der Sprachvarietät und dem Akzent des Arabischen aus dem Irak aufbringen (LP1: 14). Die Suche nach geeigneten Äquivalenten in der Zielsprache, vorrangig im Hinblick auf Fachbegriffe aus dem Bildungsbereich, stellt eine weitere Herausforderung dar, obwohl LP2 und LP3 die Einschätzung abgeben, ausreichende Sprachkenntnisse im Arabischen bzw. Türkischen zu besitzen, um beurteilen zu können, ob eine Dolmetschung richtig oder falsch ist (LP2: 16; LP2: 32; LP3: 10). LP2 wird vor dem Stattfinden der Gespräche thematisch nicht instruiert und kann sich somit nicht vorbereiten (LP2: 16). Schimpfwörter, die während der Gespräche geäußert werden, empfinden die Lehrenden als unangenehm und dolmetschen sie deshalb ungern (LP1: 4; LP2: 12).

Die unterschiedlichen Erwartungen der Gesprächsteilnehmer*innen an die dolmetschenden Lehrpersonen führen ebenfalls immer wieder zu anspruchsvollen Aufgaben. So erzählt LP1 von einem Gespräch, bei dem von den teilnehmenden Lehrkräften erwartet wurde, die von ihnen getätigten Äußerungen „genauso streng, genau in der Tonlage“ (LP1: 4) wiederzugeben und die Emotionen ihrer Kolleg*innen an die Elternteile zu spiegeln, obwohl

sich LP1 in den vorhergehenden Vorfall nicht involviert fühlte (LP1: 4). Die Gesprächsteilnehmer*innen versuchen auf diese Art, Verbündete zu gewinnen, was die dolmetschenden Lehrpersonen in ihren Positionen als außenstehende und unbeteiligte Vermittler*innen fordert.

Elternteile bitten Lehrpersonen explizit um Unterstützung und Beistand, wenn sie wissen, dass sie eine gemeinsame Sprache sprechen (LP4: 30; LP4: 42). In diesem Zusammenhang beschreibt LP4 Situationen, in denen er zwar auf Verlangen der Eltern als Dolmetscher anwesend war, diese sich aber dennoch auf Deutsch verständigten und er ins Gespräch nicht miteinbezogen wurde:

Weder Fisch noch Fleisch. Weder ich übersetze nicht voll für dich, weil du eh ein bisschen Deutsch verstehen kannst, und du gehst gar nicht auf mich ein, weil du eh ein bisschen Deutsch reden kannst. Also entweder, wenn du mich brauchst, bin ich hier, wenn du mich nicht brauchst, bin ich weg. Aber wenn ich da bin, dann lass mich bitte meine Arbeit machen. (LP4: 24)

In einer Konfliktsituation zwischen anderen Lehrkräften und Eltern versuchten die Letzteren, LP3 „auf ihre Seite zu ziehen“ (LP3: 20), indem sie mit ihr immer wieder auf Türkisch kommunizierten, obwohl die Eltern Deutsch beherrschten und das Gespräch auf Deutsch geführt werden konnte. Sie empfand es als unpassend und unprofessionell, vor ihren Kolleg*innen mit den Eltern weiter auf Türkisch zu sprechen, und antwortete ihnen dann immer auf Deutsch. Sie wies auch wiederholt darauf hin, gemeinsam auf Deutsch weiterzusprechen (LP3: 20). LP1 berichtet wiederum von einer Konfrontation mit einer Lehrperson, die ihre Dolmetscharbeit mit der Begründung „wir sind hier in Österreich und hier wird Deutsch gesprochen“ (LP1: 32) nicht in Anspruch nehmen wollte, obwohl die Eltern LP1 um Hilfe baten. LP1 bewertet die Aussage als problematisch, wollte aber in jenem Moment vor den Eltern nicht mit einer anderen Lehrkraft „zusammenkrachen“ (LP1: 32), auch wenn sie gerne geholfen hätte (LP1: 32).

Die Befragten sehen sich in ihren Rollen als Lehrpersonen und Dolmetschende immer wieder aufs Neue mit ethischen und moralischen Fragen konfrontiert. Sie verfügen über bestimmte Vorstellungen davon, wie Dolmetscher*innen sein sollen, und empfinden, dass ihre persönlichen moralischen Grundsätze in manchen Momenten diesen entgegenstehen. Sie wägen ihre Entscheidungen während der Dolmetschungen daher immer wieder neu ab. Sie versuchen, neutral zu bleiben, sich nicht zu involvieren und „nichts Eigenes zu sagen“ (LP2:

10). Dies schaffen sie mal mehr, mal weniger gut bzw. stellt sich die Umsetzung dieser persönlichen Erwartungshaltung als mal mehr, mal weniger schwierig dar (LP1: 28; LP2: 10; LP3: 32). In der Rolle der Dolmetscherin möchte LP1 eine neutrale Haltung einnehmen (LP1: 28), wünscht sich aber zugleich, das Gespräch in gewissen Fällen lenken zu können, da sie aus der Kommunikation viel mehr herausholen möchte und merkt, dass den Eltern seitens ihrer Kolleg*innen die falschen Fragen gestellt werden (LP1: 22). Sie fühlt sich dann „hin- und hergerissen“ (LP1: 28) und fragt sich oft: „Soll ich da jetzt noch mehr machen? Soll ich einfach jetzt übersetzen und mich da raushalten?“ (LP1: 28).

LP4 bringt seine Identität als Lehrkraft der Schule sehr wohl mit in die Elterngespräche ein:

Weil ein Dolmetscher sollte eigentlich nur übersetzen und ist kein Teil von der Diskussion selber. Aber weil ich Lehrer bin an der Schule und oft die Kinder selbst unterrichte, war ich dann trotzdem, obwohl ich Übersetzer bin in der Situation, auch irgendwie beteiligt an der Diskussion. (LP4: 8)

Auch er fragt sich, ob er Äußerungen „nur trocken“ (LP4: 10) dolmetschen oder auf die Eltern eingehen sollte, um sie zu beruhigen. Als Lehrkraft der Schule möchte LP4 mit seinen Dolmetscheinsätzen der Direktorin seiner Schule Arbeit und Zeit ersparen, da er oft selbst bei den Vorfällen beteiligt ist oder darüber Bescheid weiß. Aufgrund der vielen Erfahrungen im Dolmetschen erlebte er eine steile Lernkurve und kann nun einschätzen, was er in einem direkten Gespräch auf Arabisch mit den Eltern klären kann und welche Vorfälle er unter Einbindung der Direktorin besprechen sollte (LP4: 10).

Die von den Interviewteilnehmer*innen angeführten Herausforderungen sind vielfältig und gehen über sprachliche Anforderungen wie das Übersetzen von Fachtermini oder den Umgang mit wenig vertrauten Dialekten hinaus. Fehlende Ankündigungen der Gesprächsthemen und eine somit entfallende Vorbereitungszeit erschweren das Dolmetschen und führen zu Belastungen. Ein hohes Maß an Sensibilität und Fingerspitzengefühl wird in besonders konfliktreichen und emotionsgeladenen Gesprächen gefordert. Die unterschiedlichen Gesprächsdynamiken verlangen Anpassungskompetenzen, um mit ihnen entsprechend umzugehen und eigene als auch fremde Gefühle konstruktiv zu kanalisieren. Die Lehrpersonen sehen sich in den Interaktionen immer wieder mit Vorurteilen und Rassismus konfrontiert. Eine stetige Neuorientierung und Reflexion wird in der komplexen Handlung des Dolmetschens gefordert, um einerseits die eigenen ethischen sowie moralischen Grundsätze

und andererseits die Erwartungshaltungen der Gesprächsteilnehmenden abzugleichen. Abschließend kann festgehalten werden, dass neben sprachlichen auch vermittelnde sowie interkulturelle Kompetenzen benötigt werden, um wirksam in der Kommunikation mit Eltern im Schulwesen dolmetschen zu können. Darüber hinaus sind Fähigkeiten zur Selbstreflexion und -regulation erforderlich, um eigene Empfindungen zu steuern und angemessene Entscheidungen in den Gesprächssituationen zu treffen.

4.4 Kommunikations- und Dolmetschstrategien

Um mit den zahlreichen Herausforderungen beim Dolmetschen umzugehen, wenden die interviewten Lehrpersonen bestimmte Kommunikations- und Dolmetschstrategien an, auf die nun näher eingegangen wird. Fallen den Befragten keine passenden Übersetzungen ein, versuchen sie in diesen Fällen, die Aussagen zu umschreiben (LP2: 18; LP3: 10). Das Beschreiben oder Erklären in der Zielsprache findet mitunter dann statt, wenn es um Fachbegriffe aus dem Schulsystem geht oder sensible Erziehungsfragen besprochen werden. LP2 gibt als Beispiel den Begriff Jugendamt an, dessen Übersetzung sie auf Arabisch nicht kennt (LP2: 16). Merkt LP3, dass Eltern ihre Dolmetschung nicht verstehen, fragt sie bei ihren Kolleg*innen nach, ob sie selbst die getätigten Aussagen zuvor richtig verstanden hat; so kann sie den Eltern eine neue Erklärung mit Details geben (LP3: 32). Weiters berichtet LP1, dass sie Rückfragen an Elternteile stellt, wenn diese einen arabischen Dialekt sprechen, mit dem sie nicht gänzlich vertraut ist (LP1: 16). LP2 hat ihr Mobiltelefon immer bereit, um Übersetzungen im Online-Wörterbuch Arabdict einsehen zu können (LP2: 16). Findet sie die Vorschläge auf Arabdict nicht optimal oder sind ihr die Wörter unbekannt, reicht sie den Eltern das Mobiltelefon mit den Ergebnissen, damit sich diese die Übersetzungsvorschläge selbst anschauen und die geeignete Entsprechung wählen können (LP2: 18).

Ist die Gesprächsatmosphäre angespannt oder werden geringschätzende sowie abwertende Äußerungen gemacht, bringen sich die Lehrpersonen in die Gespräche ein und übernehmen eine mediative Rolle in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern. In einer Situation schwächte LP2 in der Übermittlung die ihrer Meinung nach grenzüberschreitenden Aussagen ihres Kollegen den Eltern gegenüber ab. Gleichzeitig merkt sie an, dass sie sich in jenem Moment unwohl fühlte, die Aussagen der anwesenden Lehrkraft zu verändern, doch die abschätzigen Bemerkungen wollte sie den Eltern nicht auf dieselbe Art und Weise entgegenbringen (LP2: 12ff). Auch LP1 beteiligt sich aktiv an Gesprächen und greift ein, wenn sie merkt, dass keine Konstruktivität vorhanden ist (LP1: 26).

Aussagen mit stereotypisierenden Vorstellungen über die Herkunft oder Lebensrealitäten der Familien formulieren LP1 und LP2 um, außerdem schwächen sie diese ab bzw. passen sie an und fügen Erklärungen hinzu (LP1: 10; LP2: 48). LP1 erklärt den Vorgang so:

Und ich mache das dann halt anders und sag dann: ‚Ich verstehe, es ist eine andere Lebensrealität vielleicht und dass gewisse Sachen einfach so nicht hier angenommen werden, aber wahrscheinlich bei Ihnen auch nicht. Aber vielleicht hier ist ...‘ Also so. Ich umgehe es halt einfach, dass die rechtlichen Rahmen einfach, dass die Länder ganz anders sind, zum Beispiel. Je nach dem auch. Meistens kenne ich ja die Länder auch gut und weiß auch, wie gewisse Sachen funktionieren oder auch nicht funktionieren. Manchmal weiß ich es auch nicht, aber ich formuliere es so um, dass das nicht von oben herabwirkt. (LP1: 10)

LP2 gab in der Dolmetschung einem Schüler gegenüber eine ganz andere als die eigentlich getätigte Aussage wieder:

Ich habe es so übersetzt, dass sie [die Direktorin] gesagt hat, dass sie weiß, dass es vielleicht gerade schwer ist für ihn mit seiner Familie dort und dass es ihn vielleicht gerade mitnimmt, aber er muss auch ehrlich sein und sagen, wenn er was falsch macht und wenn er vielleicht mal kurz wütend war und seine Geste von sich gegeben hat. (LP2: 48)

LP1 fügt hinzu, dass sie abfällige Äußerungen in manchen Fällen auslöst, um die Stimmung nicht erneut aufzuladen (LP1: 12). LP4 merkt, dass wenn er wortwörtlich dolmetscht, „so ein bisschen alles einfach eskaliert, das nicht eskalieren sollte“ (LP4: 4). Aufgrund seiner zahlreichen Dolmetscherfahrungen filtert er die Informationen nun vorab und beschränkt sich beim Dolmetschen nur auf das Wesentliche (LP4: 4).

Für LP4 ist eine klare Gesprächsstruktur von entscheidender Bedeutung. Er achtet stets darauf, dass die Schulleitung am Gespräch aktiv beteiligt ist und er mit den Eltern keine separate Konversation auf Arabisch führt. Dafür nutzt er auch nonverbale Kommunikationsmittel, er hält Blickkontakt mit der Direktorin oder zeigt auf sie. Das Gesprächsdreieck zwischen Elternteilen, Schulleitung und sich als Dolmetscher möchte er wahren und vermeidet es, am Gang eine weiteres Gespräch mit Eltern in Abwesenheit der

Schulleitung zu führen (LP4: 22). LP4 achtet außerdem auf Freundlichkeit im Gespräch mit Eltern und sieht den Kontakt mit ihnen als Möglichkeit, sie mit ins Boot zu holen und eine freundlichere Stimmung in der Zusammenarbeit aufzubauen. Daher beginnt er oft mit Smalltalk und einer Einleitung über den Grund des Gesprächs (LP4: 22). Er begründet die Vorgehensweise so:

Das war so ein bisschen eine kleine Einleitung, die jetzt vom Content her nicht superwichtig ist, aber einfach die Emotionen ein bisschen runterbringt, die die Situation ein bisschen deeskaliert und mental die Eltern vorbereitet [...]. (LP4: 22)

Mithilfe der einleitenden Worte kann er einen Raum für eine stärkere Zusammenarbeit schaffen. Er weist zudem darauf hin, dass Gesprächsparteien einander aufgrund der Sprachbarriere und der Distanz zueinander als direkt oder unfreundlich wahrnehmen könnten:

Vor allem, du weißt, wie Lehrer und Direktor sind. Oft sind sie so, sind sie so, spielen sich ein bisschen auf und da sind sie so ein bisschen direkt. Das plus in einer anderen Sprache, eine Sprache, die die meisten Eltern mit Autorität verbinden, kommen manche Eltern sehr defensiv rein. (LP4: 22)

Die Beispiele an Kommunikations- und Dolmetschstrategien zeigen, dass die Lehrpersonen in ihrer Position als Dolmetscher*innen letztlich zu einer respektvollen und zielführenden Gesprächskultur zwischen Lehrkräften, Eltern und der Schulleitung beitragen möchten. Bei komplexen sprachlichen Anforderungen passen sie ihre Dolmetschungen mit Erklärungen und Umschreibung an. Sie unternehmen deeskalierende Vorgehensweisen zur Gesichtswahrung der Sprecher*innen sowie Konfliktvermeidung. In diesen Fällen verändern sie die Aussagen oder lassen diese gänzlich aus. Außerdem möchten sie eine angenehme Gesprächsatmosphäre erhalten, indem sie die Eltern durch einleitende auflockernde Worte auf das Gespräch vorbereiten und im Interaktionsverlauf auf eine klare Gesprächsstruktur achten.

4.5 Erfolgserlebnisse

Neben auftretenden Herausforderungen wurden im Rahmen der Datenerhebung Erfahrungen abgefragt, die die Interviewteilnehmer*innen als positiv oder erfolgreich bewerten. LP1 erklärt, dass die gemeinsame Sprache vielmehr aber der gemeinsame „Background“ (LP1: 20) ihr dazu

verhelfen, ein tieferes Verständnis für Eltern aufzubringen. Dementsprechend können Missverständnisse vermieden und gemeinsame Lösungswege gestaltet werden. In einem Gespräch mit der Mutter einer Schülerin stellte sich das Konzept einer Projektwoche als missverständlich heraus (LP1: 20). Trotz Widerstand und Vorurteilen der im Gespräch anwesenden Lehrkräfte fragte LP1 die Mutter, warum ihre Tochter nicht auf Projektwoche mitkommen darf. Erst in diesem Moment wurde sichtbar, dass die Mutter den Begriff Projektwoche falsch aufgefasst hatte. Die Mutter verband mit der bevorstehenden Reise der Klasse ihrer Tochter die Sorgen und Ängste ihrer Flucht aus dem Herkunftsland gemeinsam mit ihren sechs Kindern. LP1 erklärte daraufhin, was unter einer Projektwoche verstanden wird und dass Schüler*innen auf einer Klassenreise nicht allein gelassen werden (LP1: 20).

In ihrer Sprachmittlung sieht LP1 die Möglichkeit, die beiden Interaktionspartner*innen näher zueinander zu bringen und die Distanz zwischen ihnen zu überwinden (LP1: 4). Da sie beide Seiten nachvollziehen kann, wirkt sie als Kommunikationsbrücke zwischen den beiden Gesprächsparteien. Lehrer*innen und Eltern können mit ihrer Unterstützung einander kennenlernen und als Ressource erkennen (LP1: 20).

In konfliktgeladenen Gesprächen übernimmt LP2 die Mediation für eine freundliche und respektvolle Kommunikation (LP2: 12). LP2 verzeichnet Erfolge bei Elterngesprächen, wenn die Beteiligten mithilfe ihrer Gesprächsgestaltung ruhiger aus dem Gespräch gehen (LP2: 22). Sie betont, dass die Anwesenheit einer vermittelnden Person bei Elternteilen das Gefühl der Wertschätzung fördert, da ihre Bedürfnisse durch Dolmetscher*innen zum Ausdruck kommen können (LP2: 22). Sie sind nicht auf ihre Kinder angewiesen und verstehen in der Kommunikation mit der Schule deutlich mehr (LP2: 22). Für LP4 stehen ebenfalls die Wertschätzung den Eltern gegenüber, die Möglichkeit, Eltern umfassend zu informieren, sowie die daraus resultierende Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Fokus seiner Tätigkeit als Dolmetscher an seiner Schule (LP4: 18). Er begrüßt es, dass seine Schulleitung Lehrkräfte zum Dolmetschen organisiert, anstatt die Aufgabe auf Eltern abzuwälzen (LP4: 18).

Für LP3 waren Leistungsgespräche bisher recht unkompliziert und erfolgreich (LP3: 14). Eltern konnten in solchen Gesprächen umfassend aufgeklärt werden (LP3: 16). Auch die Lehrpersonen empfanden, dass ihre Anliegen durch die sprachliche Unterstützung bei den Eltern vollständig angekommen sind (LP3: 16ff). In weiterer Folge kam es zu einer verbesserten Zusammenarbeit mit Schüler*innen und ihren Eltern (LP3: 18).

Die Erfolgserlebnisse der Lehrpersonen zeigen, dass sie als Dolmetscher*innen nicht nur zu einer besseren Kommunikation und Aufklärung der Eltern beitragen, sondern auch

mithilfe ihres Feingefühls eine Annäherung der Gesprächspartner*innen zueinander ermöglichen. Auf diese Weise kann das gegenseitige Vertrauen gefördert werden.

4.6 Weg zum Dolmetscheinsatz

Diese Analysekategorie geht der Fragestellung nach, wie die Lehrpersonen zu ihren Dolmetscheinsätzen kommen. Die Dolmetschanfrage erfolgt, abhängig davon, wer aus dem Schulpersonal die Dolmetschtätigkeiten der interviewten Lehrpersonen in Anspruch nimmt, äußerst spontan oder in Form von vorab abgesprochenen Terminen. Gespräche mit Eltern und der Schuldirektorin gestalten sich für LP4 meistens spontan, da Eltern auch unangekündigt vor der Tür der Direktion stehen (LP4: 28). LP4 wird dann aus dem Unterricht, also dem Klassenzimmer, geholt, eine andere Lehrkraft übernimmt in derartigen Fällen kurzfristig den Unterricht (LP4: 28). LP4 wird von der Direktorin auch immer wieder spontan im Lehrerzimmer in seinen Freistunden oder auf dem Schulgang angesprochen und zum Dolmetschen gebeten (LP4: 28). LP3 machte ihre erste Dolmetscherfahrung an der Schule ebenfalls überraschend und ungeplant (LP3: 24). Während einer Unterrichtsstunde wurde sie von der Schulleitung telefonisch kontaktiert (LP3: 24). Auch in ihrem Fall übernahm eine andere Lehrkraft den Unterricht, sodass LP3 beim Elterngespräch dolmetschen konnte (LP3: 24). LP1 erzählt ebenfalls von plötzlichen Telefonanrufen der Schulleitung, die sie zum Dolmetschen bittet. Ist sie im Schulhaus und verfügbar, nimmt sie an den Elterngesprächen teil (LP1: 36). Ist sie aber nicht in der Schule, bietet sie an, telefonisch zu dolmetschen, was aber stets abgelehnt wird (LP1: 40). Die Lehrkräfte bevorzugen persönliche Gespräche vor Ort und verschieben Elterngespräche dann auf einen für LP1 passenden Termin (LP1: 40). In einem besonders spontanen und anspruchsvollen Fall wartete die Schulleitung gemeinsam mit den Lehrkräften und Eltern sogar zwei Stunden lang auf LP1, die eigentlich einen Termin beim Zahnarzt hatte (LP1: 36ff).

Neben den zahlreichen Fällen des Dolmetschens ad hoc werden Dolmetscheinsätze für Elterngespräche unter Einbezug der dolmetschenden Lehrpersonen geplant (LP1: 36; LP2: 30; LP3: 28; LP4: 28). Elterngespräche, bei denen gedolmetscht werden soll, werden in der Erfahrung von LP2 in ihren Freistunden angesetzt (LP2: 28). Bei Terminvereinbarungen während Unterrichtseinheiten wird mitunter darauf geachtet, dass der Unterricht in einer Zweierbesetzung stattfindet, folglich entfällt die Suche nach einer verfügbaren Ersatzlehrperson und die dolmetschenden Lehrkräfte können den Unterricht verlassen (LP1: 36; LP3: 28).

Die befragten Lehrpersonen dolmetschen bei Elterngesprächen nicht nur für die Schulleitung oder Kolleg*innen, sondern arbeiten auch mit sonstigem internen sowie externen schulbezogenen Personal zusammen (LP1: 134; LP2: 4). LP1 erzählt von einer etablierten Kooperation mit dem externen Schulkoooperationsteam. Dies ist ein Team an Sozialarbeiter*innen, das LP1 immer wieder für Termine anfragt, wenn Gespräche mit arabischsprachigen Eltern an ihrem Schulstandort bevorstehen (LP1: 134).

Auf vereinbarte Dolmetscheinsätze können sich die Lehrpersonen besser einstellen und LP4 fühlt sich in solchen Fällen wohler (LP4: 28). Dennoch bleibt die Realität des Schulalltags unvorhersehbar. Das Leben in der Schule „kann man nicht immer kontrollieren.“ (LP4: 28). So entstehen Dolmetschaufträge in der Schule in einem ständigen Wechsel „von superspontan zu spontan zu geplant. Alles passiert.“ (LP4: 28). Dies lässt die Lehrpersonen sich zusätzlich nervös und gestresst fühlen (LP2: 32; LP3: 30) und fordert von ihnen ununterbrochene Flexibilität und Anpassung. Während LP4 im ersten Dienstjahr bei jeder Dolmetschanfrage zusagte, ist er mittlerweile selbstbewusst genug, um Grenzen zu setzen und Anfragen abzulehnen, wenn eine wichtige Unterrichtsstunde ansteht oder er anderweitig beschäftigt ist (LP4: 28).

Aus den Erfahrungsberichten zeichnet sich bis zu einem gewissen Grad die Selbstverständlichkeit im Kollegium ab, dass mehrsprachige Lehrer*innen beim Dolmetschen aushelfen sollten. LP2 erzählt von einer beiläufigen Bemerkung einer Kollegin: „Hey, wozu haben wir die [x] denn überhaupt? Ah ja genau. Aus dem Grund [zum Dolmetschen].“ (LP2: 24). Eine solche Aussage deutet darauf hin, dass in manchen Fällen die zusätzliche Dolmetscharbeit der Lehrpersonen unreflektiert erwartet wird und die daraus folgenden Belastungen und Herausforderungen in ihrer Gesamtheit nicht ausreichend gewürdigt werden. Dabei sind die Sprachressourcen an vielen Schulen begrenzt und eine Sprache ist oftmals nur mit einer Lehrkraft vertreten (LP4: 30). Dies resultiert in einer hohen Anzahl an Dolmetscheinsätzen bei häufig benötigten Sprachen für Elterngespräche. Arabisch und Türkisch sind Beispiele für Sprachen mit einem hohen Dolmetschbedarf an Schulen. In ihrer Anfangszeit an der Schule war LP1 die einzige Lehrperson, die Arabisch sprach und häufig zum Dolmetschen herangezogen wurde (LP1: 36). Inzwischen sind zwei weitere arabischsprachige Lehrpersonen an der Mittelschule tätig, sodass die Dolmetscharbeit aufgeteilt werden kann (LP1: 36). Demgegenüber wiesen Kolleg*innen LP4 darauf hin, dass er zum Dolmetschen nicht verpflichtet ist (LP4: 28; LP4: 56). Ihm wurde sogar von einer Schulsozialarbeiterin das kostenlose Video- und Telefondolmetschangebot *Wir verstehen uns!* für Bildungseinrichtungen nahegelegt (LP4: 56).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein kontinuierliches Wechselspiel zwischen kurzfristigen und geplanten Dolmetscheinsätzen zum Schulalltag gehört. Eine stetige Spontanität erfordert erhöhte Anpassungsfähigkeit seitens der Lehrpersonen. Vereinbarte Termine bieten zwar mehr Sicherheit, doch bei zahlreichen Anfragen und der begrenzten Anzahl an mehrsprachigen Lehrenden kann eine klare Abgrenzung der Aufgabe erforderlich sein, um gezielt Entlastung zu ermöglichen.

4.7 Gefühle beim Dolmetschen

Die Lehrpersonen empfinden unterschiedliche Gefühle in Bezug auf das Dolmetschen während ihres Arbeitsalltags. Grundsätzlich fühlt sich LP1 beim Dolmetschen wohl (LP1: 44). Unsicherheit fühlt sie allem voran dann, wenn Eltern Dialekte der arabischen Sprache sprechen, die sie nur schwer versteht (LP1: 44). Nichtsdestotrotz kann sie das Problem oft lösen, indem sie bei Unklarheiten nachfragt, ob sie die Äußerungen auch richtig verstanden hat (LP1: 44).

Im Unterschied dazu ist LP2 regelmäßig nervös (LP2: 32). Unerwartete problematische Themen oder abwertende Reaktionen der anwesenden Kolleg*innen sind für sie besonders belastend (LP2: 32). Sprachliche Unwissenheit über bestimmte arabische Wörter verunsichert sie ebenso, obwohl sie ihre Sprachkenntnisse als ausreichend bewertet, um zu wissen, ob sie korrekt dolmetscht oder nicht (LP2: 32). Trotzdem beteuert sie, dass sie bislang nicht gänzlich ratlos blieb (LP2: 32). Auch LP3 berichtet von Nervosität, wenn ihr Eltern noch unbekannt sind oder sie das Gefühl hat, dass ihre Dolmetschleistungen vom Gegenüber beurteilt werden (LP3: 30). Sie sorgt sich, Fehler zu machen (LP3: 30). Die anfängliche Anspannung lässt aber im weiteren Verlauf des Gesprächs nach (LP3: 30).

LP4 ist sich seiner Wichtigkeit an der Schule bewusst (LP4: 30). Er wird im Kollegium als einzige arabischsprachige Lehrkraft als unverzichtbar wahrgenommen, aus diesem Grund empfindet er eine hohe Wertschätzung und Anerkennung in seiner Rolle als Dolmetscher an seiner Mittelschule (LP4: 30). Obwohl er grundsätzlich das Gefühl hat, mithilfe des Dolmetschens etwas Gutes für das Team und die Eltern zu tun, fühlt er sich gestresst, wenn er von Kolleg*innen um Hilfe gebeten wird oder Elternteile unangekündigt zu Gesprächen drängen, er aber keine Zeit hat (LP4: 30).

Zu den allgemeinen Gefühlen der Lehrpersonen beim Dolmetschen wurde nach dem Gefühl der Verbundenheit mit bestimmten Gesprächsteilnehmer*innen gefragt. Es ergeben sich beachtenswerte Daten im Zusammenhang mit den Zugehörigkeitsgefühlen bzw. Abgrenzungen seitens der interviewten Lehrpersonen gegenüber den restlichen Interaktionsbeteiligten. LP1,

LP2 und LP4 fühlen sich in den meisten Fällen eher den Familien verbunden (LP1: 48; LP2: 36; LP4: 34). Die Nähe resultiert dabei aus den gemeinsamen kulturellen und lebensweltlichen Erfahrungen (LP1: 48; LP4: 34ff). Sie haben das Gefühl, dass sie im Gegensatz zu den an Gesprächen beteiligten Lehrkräften mehr Empathie und Verständnis für die Lebensrealitäten und Herausforderungen der Eltern aufbringen (LP1: 48; LP2: 36ff; LP4: 34ff). Das Gefühl der Verbundenheit verstärkt sich bei LP1, wenn Vorurteile gegenüber den Familien zum Ausdruck kommen und die Eltern oder sie selbst dann dagegen einschreiten (LP1: 50). Sie erwartet aber im Allgemeinen von allen Kommunikationsteilnehmenden Sachlichkeit in der Behandlung der Gesprächsthemen (LP1: 56).

LP4 sieht sich in einer vermittelnden Rolle, da er sowohl die Anliegen der Eltern als auch die seiner Kolleg*innen nachvollziehen kann (LP4: 36). Es kommt aber auch zu Situationen, in denen er eine Zerrissenheit zwischen den Gesprächsparteien fühlt (LP4: 36). Er ist vollständig auf der Seite seiner Kolleg*innen, wenn er die Probleme und Gewalt bestimmter Schüler*innen mitbeobachten konnte (LP4: 36). In solchen Fällen fühlt er sich verpflichtet, den Eltern in ihrer Herkunftssprache unmissverständlich die Probleme ihrer Kinder mitzuteilen, was in der Regel das Verständnis der Eltern über die Verhaltensweisen der Schüler*innen unterstützt (LP4: 36).

LP3 definiert für sich eine klar neutrale Rolle als Dolmetscherin und ergreift für keine Kommunikationsteilnehmer*innen Partei (LP3: 32). Ihrer Meinung nach besteht die Aufgabe in der dolmetschenden Position darin, nur das zu dolmetschen, was gesagt wird, und dabei lässt sie weder eine eigene Meinung noch ein Gefühl der Verbundenheit einfließen (LP3: 32).

Im Spannungsfeld der vielfältigen Gefühle erweist es sich in den unterschiedlichen Gesprächsdynamiken als notwendig, das Verhalten und die Dolmetscharbeit zu adaptieren. Translatorische Herausforderungen, komplexe sowie emotionalisierende Gesprächsthemen als auch die Sorge, Fehler zu machen, lässt die Lehrpersonen Unsicherheit und Nervosität zu Beginn der Elterngesprächen fühlen. Es scheint jedoch, dass sie diese Emotionen mithilfe regulierender Strategien im Gesprächsverlauf abbauen können. Einerseits halten sie an ihrer vermittelnden Rolle fest, haben aber andererseits den Wunsch, zu helfen. Nichtsdestotrotz müssen sie mit ihren Empfindungen so umgehen können, dass eine konstruktive Kommunikation gewährleistet wird. Während drei Lehrpersonen meinen, eine stärkere emotionale Nähe zu den Eltern zu empfinden, verpflichtet sich eine Lehrkraft dazu, eine neutrale Haltung, ohne die Einbeziehung persönlicher Überzeugungen, einzunehmen. Aus den unterschiedlichen persönlichen Erwartungshaltungen ergeben sich auch anspruchsvolle Rollen

und Positionen, zwischen denen navigiert werden muss, was die Erfahrungen im Dolmetschen maßgeblich prägt.

4.8 Selbstwahrnehmung als Dolmetscher*innen

Der Fokus dieser Auswertungskategorie liegt auf der persönlichen Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen im Hinblick auf ihre Rolle als Dolmetscher*innen. Die Schilderungen deuten darauf hin, dass sie die Aufgabe des Dolmetschens je nach Kontext und persönlichem Engagement wahrnehmen und ausführen. Aus den Aussagen einer Lehrkraft konnte eine differenzierte Betrachtung einer anderen Kollegin in Bezug auf die dolmetscherische Aufgabe während der Arbeit erschlossen werden. Diese wird im Anschluss thematisiert. Insgesamt ergeben sich unterschiedliche Blickwinkel auf das Dolmetschen im Schulalltag, die von professionellen Ansprüchen und persönlichen Überzeugungen beeinflusst werden.

Grundsätzlich erachtet LP1 ihre Anwesenheit als Zwischenglied eines Elterngesprächs als entscheidend für eine offene Kommunikation, zumal sie feststellt, dass Eltern eher gewillt sind, ihre Anliegen zu äußern (LP1: 4). In aufgeladenen Gesprächen überlegt sie jedoch, ob sie sich aktiver einbringen sollte, um die Interaktion in eine neue Richtung zu lenken (LP1: 24). Gleichzeitig ruft sie sich ins Gedächtnis, dass sie die Gesamtsituation nicht kennt und in die Vorfälle eigentlich nicht involviert ist, um vorschnell einzugreifen (LP1: 24). Sie vergegenwärtigt sich, dass sie nicht die Erwartung haben sollte, das Problem zu lösen, da sie das manchmal auch nicht kann (LP1: 24).

LP2 und LP3 stellen bestimmte Ansprüche an ihre Funktionen als Dolmetscherinnen. Ihren Ansichten nach sollten sie genau das dolmetschen, was gesagt wurde, sowie außenstehend und neutral bleiben (LP2: 10; LP3: 32). LP2 gibt jedoch zu, dass diese Vorgaben an sich selbst mit Herausforderungen verbunden sind (LP2: 32). Es fällt ihr schwer, in emotionalen Konversationen neutral zu bleiben und anmaßende Formulierungen nicht anzupassen (LP2: 10; LP2: 32). LP3 zweifelt nicht an ihren Handlungsweisen als Dolmetscherin. Sie wahrt eine emotionale Distanz gegenüber den Sprecher*innen und ergänzt bzw. ändert nichts an den Aussagen (LP3: 32).

Auch wenn LP4 eher selbstbewusst über seine Tätigkeit als Dolmetscher spricht, gesteht er, dass er zwischen seinen beiden Rollen als Sprachmittler und Lehrer hin- und hergerissen ist (LP4: 8). Einerseits möchte er als Dolmetscher dolmetschen, ohne sich emotional einzubringen, andererseits ist es für ihn als Lehrer der Schule wichtig, Konflikte zu entschärfen (LP4: 8). Dies stellt für ihn eine moralische Herausforderung dar (LP4: 8). Er entscheidet sich daher immer

wieder in der Rolle des Lehrers und als Teil der Schule, sich in das Gespräch einzubringen, da er die Schüler*innen und Eltern kennt und die Situation gut beurteilen kann, um deeskalierend zu unterstützen (LP4: 8). Dass er mittlerweile sein Verhalten entsprechend der Interaktionsdynamik anpassen kann, sieht er als persönliches Wachstum an, zudem ist er auf seine Entwicklung und Stellung innerhalb der Schule stolz (LP4: 8ff). Er erachtet es als Pflicht einer Lehrkraft, den Schulalltag im Allgemeinen zu verbessern, und da gehört es dazu, Aufgaben zu übernehmen, die über das grundlegende Berufsprofil von Lehrpersonen hinausgehen (LP4: 44). Nichtsdestotrotz ist ihm bewusst, dass er sich bei unangenehmen Situationen in seiner Rolle als Dolmetscher von den Aussagen einzelner Sprecher*innen abgrenzen kann:

Natürlich es hat hitzige Diskussionen gegeben oder so, aber jetzt eine richtig superschlechte Erfahrung für mich als Übersetzer hat es jetzt keine gegeben. Weil ich finde, als Übersetzer bist du immer so ... Wenn es hart auf hart kommt, dann sagst du: ‚Schau, ich übersetze nur, ich habe eh nichts gesagt. Das hat die Direktorin gesagt.‘
(LP4: 24)

LP1 berichtet von einer Kollegin, die sich dem Anspruch des restlichen Schulpersonals, aufgrund der eigenen Mehrsprachigkeit dolmetschen zu müssen, entgegenstellt (LP1: 104). Die Kollegin dolmetscht zwar in Einzelfällen, vermeidet es aber aufgrund sprachlicher Herausforderungen und unangenehmer Gesprächsthemen (LP1: 104). Sie sieht es außerdem nicht als ihre Verpflichtung an, neben den Aufgaben als Lehrkraft noch regelmäßig zu dolmetschen (LP1: 104). Dieses Beispiel legt nahe, dass die Dolmetschtätigkeit nicht als fester Bestandteil des eigenen Berufsprofils angesehen wird und eine doppelte Funktion als Lehrkraft und Dolmetschende eine zusätzliche Belastung im Arbeitsalltag darstellen kann. Um eine Überlastung zu verhindern, grenzen Lehrpersonen ihre Lehrtätigkeit und die pädagogischen Kernaufgaben deutlich von sonstigen erwünschten Aufgabenfeldern ab.

Insgesamt ergeben sich die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu der Aufgabe des Dolmetschens und der Rolle als Dolmetschende aus klar definierten professionellen Vorstellungen, moralischen Grundsätzen und dem persönlichem Engagement. Während einige Lehrkräfte während des Dolmetschens versuchen, strikt neutral zu bleiben, sehen andere die Dolmetschrolle als Möglichkeit an, einen respektvollen und lösungsorientierten Gesprächsumgang zu gestalten und dabei gleichzeitig auf die Bedürfnisse der Eltern einzugehen. Dolmetscheinsätze können dennoch als unangenehm und belastend empfunden

werden. Aus diesem Grund wird das Verhalten als Vermittlungsperson stetig reflektiert und angepasst. Lehrpersonen ziehen in manchen Fällen eine klare Abgrenzung zu der eigenen beruflichen Tätigkeit und vermeiden das Dolmetschen vollkommen.

4.9 Rückmeldungen der Gesprächsteilnehmer*innen

In vorliegender dolmetschwissenschaftlicher Untersuchung äußern sich primär Lehrkräfte zu ihren Dolmetscherfahrungen und verdeutlichen ihre Standpunkte dazu. Für eine ganzheitliche Betrachtung eines Dolmetschkontextes ist es Voraussetzung, die Rahmenbedingungen in ihrer Gesamtheit sowie die Wahrnehmungen und Perspektiven aller Kommunikationsbeteiligten zu erfassen. In diesem großen Umfang wird es innerhalb vorliegender Masterarbeit nicht möglich sein, auf alle einwirkenden Aspekte des Dolmetschens im schulischen Umfeld einzugehen. Um aber Perspektiven der anderen Gesprächsteilnehmer*innen aufzuzeigen, wurden die interviewten Lehrpersonen nach den Rückmeldungen gefragt, die sie von Eltern und Kolleg*innen zu Dolmetschungen erhalten haben. Die herausgearbeiteten Ergebnisse stellen jedoch Wahrnehmungen aus der Sicht der Lehrkräfte dar und können somit die direkte Einbindung anderer Kommunikationsbeteiligter und ihrer Erfahrungswerte für die umfassende wissenschaftliche Auseinandersetzung nicht ersetzen.

Größtenteils erhalten die Lehrpersonen von allen Kommunikationsbeteiligten dankbare und wertschätzende Rückmeldungen nach gedolmetschten Elterngesprächen (LP1: 58; LP2: 40ff; LP3: 22; LP4: 42ff). Eltern sind dankbar dafür, sich mitteilen zu können, denn sie beklagen sich über die Schwierigkeit, mit der Schule nicht kommunizieren zu können (LP1: 58). LP3 erfährt ebenfalls Dankbarkeit seitens der Elternteile. Sie vermutet, dass Eltern froh und erleichtert sind, dass eine unkomplizierte Möglichkeit besteht, um mit der Schule zu sprechen (LP3: 34).

Eltern fragen auch explizit nach dolmetscherischer Unterstützung der mehrsprachigen Lehrpersonen (LP3: 34; LP4: 42). LP1 wurde von Eltern nach ihrer Telefonnummer gefragt, um sie zur Unterstützung bei weiteren Gelegenheiten anrufen zu können, sie lehnte diese Anfrage jedoch ab (LP1: 58). Eltern sehen in den Lehrpersonen Vertraute, mit denen sie sich in einer gemeinsamen Sprache verständigen können und darüber hinaus ernst genommen werden. Dies ist für LP4 eine Motivation, für Familien zu dolmetschen (LP4: 26). Er spürt besondere Wertschätzung, wenn Eltern von ihren Kinder einfordern, dankbar für einen Lehrer zu sein, der ihre Bedürfnisse begreift und sich für sie einsetzt (LP4: 42):

„[...] und die Mutter hat vor mir gesagt: ‚Schau, du wirst keinen anderen arabischsprachenden Lehrer haben, der dich versteht. Reiß dich zusammen oder du verlierst den Lehrer, der dir verhilft, in der Schule weiterzukommen.‘ Und das ist wirklich enorm.“ (LP4: 42).

Die Rückmeldungen von Lehrer*innen oder Direktor*innen zur kommunikativen Vermittlung sind ebenfalls überwiegend positiv (LP1: 58; LP2: 42; LP3: 22; LP4: 44). Sie schätzen es, wenn Gespräche erfolgreich und ruhig verlaufen (LP3: 36). Darüber hinaus äußern sie, dass sie froh sind, sich den Eltern mitteilen und auch die andere Seite nach einem Gespräch besser nachvollziehen zu können (LP1: 60; LP3: 36). Ein wichtiger Faktor für die Inanspruchnahme der Unterstützung ihrer mehrsprachigen Kolleg*innen sind für Lehrende und Schulleitungen die Zeit- und Arbeitseinsparung (LP3: 22). LP3 schätzt die Hilfe anderer Kolleg*innen ebenfalls und sagt:

Und ich meine, damit man ein gutes Gespräch führen kann, bedarf es schon einer gemeinsamen Sprache. Und wenn das nicht der Fall ist, dann dauert alles natürlich länger. Und vielleicht wäre das Problem nur eine Kleinigkeit, aber man kommt nicht zusammen, weil man sich einfach nicht verstehen kann. (LP3: 22).

Auch wenn LP1 überwiegend Dank von Seiten ihrer Kolleg*innen erfährt und sie die Verbesserung der Elternkommunikation mit ihrer Hilfe schätzen, berichtet sie von gelegentlichen kritischen Bemerkungen ihrer Kolleg*innen über die mangelnden Deutschkenntnisse der Eltern (LP3: 60). Nach dem Kennenlernen der Eltern äußern die Kolleg*innen ihre überraschenden Erkenntnisse zu den Eltern: „Aber auch so: ‚Hey, wir dachten gar nicht, dass die Eltern so offen sind.‘ Oder so: ‚Ach was? Die haben studiert‘“ (LP3: 60). Um stereotypisierenden Vorstellungen entgegenzuwirken, betont LP1 während der Gespräch ihren Kolleg*innen gegenüber die Ausbildungen oder Berufe der anwesenden Elternteile (LP1: 68).

Trotz angespannter Gesprächssituationen und dem Balanceakt zwischen den zahlreichen Aufgaben des Schulalltags bekommen die Interviewteilnehmer*innen sowohl von Eltern als auch Lehrkräften und Schulleitungen Dankbarkeit und Wertschätzung entgegengebracht. Eltern schätzen es, dass die Kommunikation mit der Schule möglich wird, und sehen in den Lehrenden, die dolmetschen, eine wertvolle Unterstützung. Die Kolleg*innen an den Schulen erkennen zudem den praktischen Nutzen der Dolmetschleistungen, da nicht nur

die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vorangetrieben, sondern auch der Arbeitsaufwand aufgrund der Verfügbarkeit der mehrsprachigen Lehrpersonen für sie minimiert wird.

4.10 Haltung und Elternzusammenarbeit

Die Schule bleibt ein Ort, an dem ungleiche Machtstrukturen erkennbar sind. Dies ergibt sich einerseits aus dem institutionsbezogenen Kontext und der typischen Hierarchie zwischen Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler*innen, andererseits werden gesamtgesellschaftliche Machtdynamiken auch innerhalb des Bildungskontexts deutlich. Mächtigere Positionen werden abgesichert oder sogar gestärkt, indem unterdrückende Mechanismen, wie stereotypisierende Bilder, Stigmatisierungen, Diskriminierung und soziale Exklusion, Verwendung finden. Marginalisierte Gruppen werden wiederum in ihren Handlungsmöglichkeiten, sich dagegen zu wehren, eingeschränkt. Da in bestimmten Diskursen sowie medial Bildung oft in Zusammenhang mit Migration vor allem im Wiener Kontext besonders kontrovers diskutiert wird, wurden die Lehrpersonen über ihre Empfindungen und Erfahrungen zu dieser Thematik befragt. Sie schildern unterschiedliche Erfahrungen, die von Offenheit des Kollegiums bis hin zu Vorurteilen gegenüber den Familien reichen.

LP1 berichtet von Lehrkräften ihrer Mittelschule, die sich weigerten, sie als Dolmetscherin hinzuzuziehen, selbst wenn es die Eltern ausdrücklich wünschten (LP1: 32). Ihren Verzicht auf mehrsprachige Unterstützung argumentierten sie damit, dass die Eltern nun in Österreich leben und Deutsch lernen sollten (LP1: 32). Zwar möchte LP1 in solchen Momenten keine offene Konfrontation mit ihren Kolleg*innen vor den Eltern eingehen, doch findet sie diese Art von Aussagen problematisch und möchte den Eltern eigentlich gerne helfen (LP1: 32). Auch LP4 berichtet von Lehrpersonen, die jegliche Organisation einer besseren Kommunikation mit Eltern von sich weisen und von den Eltern erwarten, sich selbst zu helfen und Dolmetscher*innen mitzubringen (LP4: 46). LP1 beobachtet außerdem, dass einige Lehrpersonen stereotypisierende und vorurteilsbehaftete Meinungen zu den Familien wiedergeben (LP1: 64). Insbesondere Mütter werden als ungebildet und überfordert eingeschätzt, wenn sie nicht ausreichend gut Deutsch sprechen, Väter werden hingegen als dominant wahrgenommen (LP1: 66ff). Diese Vorurteile sind in der Vorstellung verankert, dass mangelnde Deutschkenntnisse mit einem geringen Bildungsniveau in Zusammenhang stehen (LP1: 68). So erwähnt LP2 ebenfalls, dass manche Lehrende fehlende Deutschkenntnisse mit den Attributen „faul“ (LP2: 44) und „nicht engagiert“ (LP2: 44) versehen. Sie unterstellen den

Familien einen Mangel an Einsatzbereitschaft sowie das Beziehen von Sozialleistungen, ohne sich um Integration zu bemühen (LP2: 44).

LP1 und LP4 heben hervor, dass einige Lehrpersonen die Realität an den Mittelschulen hinnehmen und dankbar für unterschiedliche Kommunikationslösungen, wie technologische Übersetzungsmöglichkeiten und mehrsprachige Kolleg*innen, sind (LP1: 64; LP4: 46). LP3 ist der Meinung, dass an ihrer Schule ein offener und konstruktiver Umgang mit den kommunikativen Herausforderungen besteht und darüber hinaus versucht wird, verschiedene Kommunikationswege zu nutzen, um den Austausch zu erleichtern (LP3: 38). Die Schulleitung an der Schule von LP4 ist bemüht, funktionierende Kommunikation zu ermöglichen und die sprachlichen Ressourcen der Schule auszuschöpfen (LP4: 46). Er fügt hinzu, dass die Realität an Schulen mit vielen Familien, die erst in Österreich angekommen sind und Migrationserfahrungen gemacht haben, eine Anpassung erfordert, ob es den Lehrkräften gefällt oder nicht (LP4: 46). Einige Lehrkräfte stehen dieser Anpassung offen gegenüber, während andere eine bremsende Wirkung haben (LP4: 46).

In den Berichten der Lehrpersonen zeigen sich Haltungen an den Schulen, die stark variieren und sowohl offene als auch vorurteilsbehaftete Zugänge unter dem Lehrendenteam aufzeigen. Vorurteile bestehen beispielsweise zu Deutschkenntnissen oder dem Engagement von Eltern. In weiterer Folge prägen diese Wahrnehmungen die Art und Weise, wie einige Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten. Einige Lehrpersonen gehen Kommunikationsbarrieren aktiv an und nutzen vorhandene Möglichkeiten zur Erleichterung des gemeinsamen Austauschs.

4.11 Sonstige Kommunikationsarten an der Schule

Um einen Einblick in andere Verständigungsweisen der mehrsprachigen Elternkommunikation im Schulkontext zu erhalten, richtete das Interview die Aufmerksamkeit auch auf diesen Aspekt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen Kommunikationsstrategien, die in den jeweiligen Kollegien geläufig sind. An den unterschiedlichen Bildungsstandorten ergeben sich mitunter zahlreiche Ähnlichkeiten, aber auch ganz einzigartige Kommunikationsformen kommen zum Einsatz.

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der dolmetscherischen Arbeit der mehrsprachigen Lehrkräfte liegt, soll zunächst auf diese Kommunikationsart eingegangen und der Umgang damit beschrieben werden. An allen vier Schulen wird bei Dolmetschbedarf regelmäßig auf mehrsprachige Kolleg*innen zurückgegriffen (LP1: 72; LP2: 52; LP3: 52; LP4:

46). LP3 bat selbst bereits ihre Kolleg*innen, sie mit dem Dolmetschen bei Elterngesprächen zu unterstützen. Sie empfindet diese Möglichkeit als Bereicherung und große Hilfe (LP3: 10). Die interviewten Lehrpersonen können mit ihren Sprachkenntnissen bereits einiges an Dolmetschbedarf decken, wie zum Beispiel Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Türkisch. Weitere Sprachen, die andere Lehrende an den Mittelschulen der Interviewteilnehmer*innen sprechen und auch dolmetschen, sind beispielsweise BKS (LP2: 60) und Ungarisch (LP4: 46). Am Schulstandort von LP4 ist sogar eine Lehrerin tätig, die sieben Sprachen spricht und somit ebenfalls einiges an Elternkommunikation abdecken kann; darunter fallen die Sprachen BKS, Französisch, Italienisch und Russisch (LP4: 46).

Aus den Erzählungen der Lehrpersonen zeigt sich, dass für eine Sprache, die gerade in der Elternkommunikation benötigt wird, lediglich sehr wenige Lehrkräfte, oft sogar nur eine einzige, verfügbar sind. LP1 war ein Schuljahr lang die einzige Lehrperson, die Arabisch sprach. Dies ist nun anders und noch zwei weitere Lehrkräfte sprechen Arabisch (LP1: 36). Die Schulleitung erklärte ihr außerdem, dass LP1 wegen ihrer arabischen Sprachkenntnisse eingestellt wurde (LP1: 112). Während mit LP2 noch eine weitere arabischsprachige Lehrkraft am Schulstandort angestellt ist (LP2: 52), ist LP4 mittlerweile der einzige Lehrende im Schulhaus mit Arabischkenntnissen (LP4: 30). Bei LP3 kann nicht genau gesagt werden, ob sie die einzige türkischsprachige Lehrperson an ihrer Mittelschule ist, zumindest fügte sie während des Interviews nicht hinzu, dass es anders sei. Diese Limitierung der sprachlichen Ressourcen auf eine oder nur wenige Lehrkräfte hat zur Folge, dass die vielen Dolmetschanfragen auf diese zulaufen, was zu Überlastung führen kann.

In der direkten Kommunikation mit Familien bedienen sich die Lehrpersonen natürlich der gemeinsam gesprochenen Sprache, ohne dabei unbedingt für andere zu dolmetschen. Teilen sie die Herkunftssprache der Familien nicht, kommt es vor, dass Englisch, wenn die Sprachkenntnisse aller Sprecher*innen ausreichen, als Lingua Franca verwendet wird (LP2: 138; LP3: 38ff; LP4: 82). LP2 nutzt Englisch außerdem als Unterrichtssprache für Schüler*innen, die noch nicht Deutsch sprechen, um ihnen mitzuteilen, was eine andere Lehrperson im Unterricht erklärt (LP2: 138).

Neben den Lehrkräften der Schule dolmetschen Begleitpersonen der Eltern. Diese können Nachbar*innen, Familienmitglieder, Bekannte oder Freundin*innen sein (LP2: 66; LP3: 50; LP4: 50). LP1 schildert Beispiele, in denen die Begleitpersonen auf Drängen der anwesenden Lehrkräfte am Gespräch nicht teilnehmen durften, da sie mehr Vertrauen in die Zusammenarbeit mit LP1 und ihre Dolmetschleistung haben (LP1: 78ff). Solche Momente sind

für Eltern, die jemanden um Hilfe bitten, unangenehm (LP1: 82). Eine Mutter hatte bei einem Anlass sogar einen Dolmetschenden bezahlt, der dann am Gespräch nicht teilnahm (LP1: 82).

Im schulischen Kontext können genug Phänomene des Child Language Brokerings beobachtet werden, davon zeugen auch die Berichte der Interviewteilnehmer*innen (LP1: 76; LP2: 56; LP3: 46; LP4: 46). Wenn die betroffenen Schüler*innen beim Gespräch anwesend sind, kommt es vor, dass diese für ihre eigenen Elternteile dolmetschen (LP2: 56ff). Dolmetschende Kinder und Jugendliche können weiters ältere Geschwister der jeweiligen Schüler*innen sein, die die Eltern zum Gespräch in die Schule begleiten (LP1: 76; LP2: 70). Zwischen den Eltern und ihren Kindern können sich Verschiebungen der Verantwortungsübernahme ergeben. LP2 beobachtete in einem Fall, dass der ältere Bruder eines Schülers die Rolle des Elternteils übernahm und nicht nur für die Mutter dolmetschte, sondern sich auch aktiv am Gespräch mit den Lehrkräften beteiligte (LP2: 72). Darüber hinaus dolmetschen fremde Schüler*innen für die Schulleitung oder Lehrkräfte in der Kommunikation mit Eltern, wenn keine Sprecher*innen der benötigten Sprachen unter den Lehrenden vorhanden sind. LP4 nennt Paschtu und Tschetschenisch als Beispiele für Sprachen, die hin und wieder in der Elternkommunikation benötigt werden, allerdings von keiner Lehrkraft gesprochen werden (LP4: 48).

LP4 hinterfragt, ob der Einsatz von Kindern und Jugendlichen zum Dolmetschen förderlich und angemessen ist (LP4: 46). Für LP3 steht die Lösung, das Schüler*innen dolmetschen, an letzter Stelle, doch hat sie in dieser Hinsicht positive Erfahrungen gesammelt. Sie merkt, dass es den Schüler*innen gefällt, wenn sie helfen können (LP3: 46). LP2 gibt zu, dass, wenn sie Schüler*innen zuhört, die Dolmetschungen fehlerhaft sind (LP2: 58). Sie weist darauf hin, dass diese Aufgabe für Schüler*innen anspruchsvoll und emotional fordernd sein kann (LP1: 58). Die Dolmetscheinsätze können für Kinder und Jugendliche Stresssituationen darstellen, in denen sie zum einen Informationen rasch verarbeiten, zum anderen ihre sprachlichen Fähigkeiten Erwachsenen gegenüber offenlegen müssen, mit der Sorge, dass ihr Können möglicherweise in Frage gestellt wird (LP2: 58).

Das kostenfreie und digitale Angebot *Wir verstehen uns! - Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen* des BMBWF scheint an den Schulen der vier Lehrpersonen keine maßgebliche Rolle zu spielen. Drei der vier Mittelschullehrenden wissen, dass das Video- und Telefondolmetschservice an ihren Schulstandorten genutzt wird (LP2: 76; LP3: 40ff; LP4: 48). Sie selber haben das Angebot bisher noch nicht in Anspruch genommen. LP1 hat erst im Zuge des Interviews von dieser Möglichkeit der mehrsprachigen Kommunikation mit Elternteilen erfahren, an ihrer Mittelschule wurde das Angebot nie

vorgestellt oder thematisiert (LP1: 84ff). Das Team der Sozialarbeit nutzt das Onlinedolmetschen an der Schule von LP4 regelmäßig und hat ihm nahegelegt, diese Form der Sprachmittlung zu verwenden, damit er nicht immer dolmetscht (LP4: 56). Für ihn und LP2 stehen aber im Zusammenhang mit der Nutzung des Video- und Telefondolmetschens die Nachteile technologischer Hilfsmittel, wie eine instabile Internetverbindung und schlechte Tonqualität, im Vordergrund, um damit nicht zu arbeiten (LP2: 76; LP3: 56). Außerdem gibt LP2 zu bedenken, dass die Auseinandersetzung mit dieser neuen Art der Kommunikation eine Hürde für viele ihrer Kolleg*innen darstellt (LP2: 76). Kolleg*innen sind der Auffassung, für eine gelungene Kommunikation nicht zuständig zu sein, und verlagern die Verantwortung auf die Eltern (LP2: 76). Andere technologische Hilfsmittel, die Lehrkräfte in der Kommunikation mit Familien immer wieder nutzen, sind die für Elternkommunikation entwickelte App SchoolFox mit einer Übersetzungsfunktion (LP1: 72; LP2: 50) oder Google Translate (LP4: 48).

In den Interviews kommen Fälle zur Sprache, in denen Lehrkräfte eine Ablehnung gegenüber Maßnahmen zur Überbrückung der Sprachbarrieren zwischen ihnen und Eltern zeigen. Diese Lehrkräfte stützen sich auf das Argument des Deutschen als Amtssprache. Es besteht die Erwartung, dass sich Eltern ohne Sprachmittlung auf Deutsch verständigen sollen, obwohl dies oft nicht möglich ist (LP1: 32). LP2 und LP4 berichten von Lehrkräften an ihren Schulen, die es nicht als ihre Aufgabe betrachten, die Kommunikation mit Eltern zu erleichtern, und die Verantwortung für die Verständigung somit auf die Eltern übertagen (LP2: 76; LP4: 46). Sie erwarten von Eltern, Verwandte bzw. Bekannte wenn erforderlich zum Dolmetschen mitzubringen (LP2: 76; LP4: 46).

Im Gegensatz dazu berücksichtigen andere Lehrkräfte die sprachlichen Herausforderungen der Eltern und zeigen sich dankbar für die Hilfe ihrer mehrsprachigen Kolleg*innen oder digitaler Tools, wie SchoolFox (LP1: 64). Der Zugang zum Thema gestaltet sich im Kollegium unterschiedlich. Während die einen aktiv nach Lösungen suchen, entscheiden sich andere bewusst dafür, keine zusätzlichen Kommunikationspfade zu ermöglichen, und entziehen sich der Verantwortung (LP1: 64; LP4: 46).

Es folgen nun Beispiele einzelner Handlungswege, die die Flexibilität und Bemühungen der Lehrpersonen veranschaulichen, trotz mangelnder Ressourcen eine effektive Elternarbeit zu ermöglichen. Eine Kollegin an der Schule von LP1 kommuniziert während des Unterrichts, aber auch in Gesprächen mit nicht-deutschsprachigen Eltern, mithilfe von METACOM-Symbolen (LP1: 100). Je nach Gesprächsthematik zeigt sie den Eltern passende Symbole, um

ihre Anliegen auszudrücken (LP1: 100). LP1 betont die Offenheit und Geduld dieser Kollegin, die es ungeachtet schwieriger Umstände schafft, mit Eltern zu kommunizieren (LP1: 100).

LP2 und eine befreundete Lehrerin aus einer Volksschule organisieren für den Elternsprechtag einen eigenen Dolmetschdienst (LP2: 108ff). LP2 wird für ihre Freundin und die Eltern ihrer Klasse auf Arabisch dolmetschen, dafür wurden die Termine für die Elterngespräche entsprechend der Verfügbarkeit von LP2 eingeplant (LP2: 108). In dieser Rolle wird sich LP2 wohl fühlen, da sie einerseits Distanz zu den Eltern bewahren kann, andererseits von der wertschätzenden Haltung ihrer Freundin überzeugt ist und somit keine Sorgen über mögliche grenzüberschreitende Äußerungen haben muss (LP2: 110).

Das Fehlen an flächendeckenden und wirksamen Maßnahmen der mehrsprachigen Elternkommunikation spiegelt sich in der hier vorgestellten Vielzahl an Strategien zur Überwindung der Kommunikationshindernisse wider. Die unterschiedlichsten mehrsprachigen Personengruppen, egal ob Kinder oder Erwachsene, Angestellte der Schule oder nicht, kommen im schulischen Alltag dafür in Betracht, die Aufgabe des Dolmetschens zu übernehmen. Unterschiedliche digitale Lösungen werden von Lehrkräften eingesetzt. Die Zugänge in Bezug auf mehrsprachige Elternarbeit gestalten sich unter den Lehrkräften unterschiedlich, auch Anstrengungen in die Richtung einer gelungenen Elternkommunikation sind unterschiedlich ausgeprägt. Während eine Seite die Verantwortung von sich weist, unternimmt eine andere Seite verschiedene Maßnahmen, um konstruktive Elterngespräche zu gewährleisten. Einzelne Lehrende nutzen ganz individuelle Lösungen und arbeiten mit Symbolen oder initiieren eigene Dolmetschdienste. Die vorhandenen Ressourcen werden bestmöglich genutzt, um die Kommunikation mit Eltern zu verbessern. Dennoch verlaufen nicht alle Gespräche im Schulkontext reibungslos, genauso wenig werden alle sprachlichen und kommunikativen Bedürfnissen erfüllt. Für Akteur*innen im Schulwesen bedeutet dies, sich weiterhin an die Gegebenheiten des Schulalltags optimal anzupassen und Wege der Kommunikation zu finden, mit denen alle Beteiligten weitestgehend zufrieden sein können.

4.12 Einschätzung zur besseren Kommunikation mit Eltern

Abschließend wurden die Lehrpersonen nach ihrer persönlichen Einschätzung für die beste Möglichkeit der mehrsprachigen Elternkommunikation gefragt. Erst im Interview hat LP1 über das kostenlose Video- und Telefondolmetschangebot *Wir verstehen uns!* erfahren und findet es für unkomplizierte Gesprächssituationen, wie Leistungsgespräche oder das Ausfüllen von Formularen, hilfreich (LP1: 92). „Wenn es zwischenmenschlich [...] anspruchsvoll ist“ (LP1:

96) und an einer gemeinsamen Lösung gearbeitet werden muss, ist LP1 der Meinung, dass eine Person vor Ort am Gespräch teilhaben sollte, die sich auch mit Schule und Pädagogik auskennt (LP1: 98). Dies könnten zwar auch Lehrende sein, doch um diese zu entlasten, stellt sich LP1 die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen oder Sozialpädagog*innen als sinnvolle Lösung vor (LP1: 104). Andere Lösungen sind ihrer Ansicht nach unpassend:

[...] aber wenn ich jetzt die Nachbarin mir hole, sie aber irgendwie nichts mit dem Thema Kinder, Jugendliche, Schule am Hut hat, ist das halt, glaub ich, manchmal auch schwierig einfach. (LP1: 104)

Laut LP2 verdienen Eltern, Schüler*innen sowie Lehrpersonen einen professionellen Umgang mit diesen doch äußerst komplexen Interaktionssituationen bei Elterngesprächen. Aus diesem Grund schätzt sie ausgebildete Dolmetscher*innen als gute Möglichkeit ein, effektive Kommunikation sicherzustellen und gleichzeitig die derzeit dolmetschenden Lehrpersonen zu entlasten (LP2: 78). Darüber hinaus sieht sie es als Vorteil, dass externe professionelle Dolmetscher*innen emotional nicht in die Vorfälle involviert sind (LP2: 80). Die Anforderungen von LP2 an wirksame mehrsprachige Elterngespräche können im Wesentlichen mithilfe des bereits bestehenden Video- und Telefondolmetschdiensts erfüllt werden. Genau wie LP1 wünscht sich LP3 hingegen, dass wichtige Gespräche mit Eltern persönlich stattfinden und Dolmetschende an dem gemeinsamen Ort anwesend sind (LP3: 52). Sie befürchtet, dass über Kommunikationskanäle wie das Telefon oder die Kommunikationsapp Schoolfox Missverständnisse entstehen können (LP3: 52ff). LP3 begrüßt das Angebot zum Video- und Telefondolmetschen, trotzdem wünscht sie sich Menschen, die vor Ort angestellt sind und unterstützen (LP3: 62). Auch LP4 spricht sich für persönliche Elterngespräche vor Ort aus (LP4: 64). Seiner Begründung nach ermöglicht diese Art der Kommunikation, eine Beziehung zu den Eltern aufzubauen und zu stärken (LP4: 64). Er kritisiert die Distanz, die über das Telefon oder einen Bildschirm entsteht (LP4: 64). Nachteile von Telefonaten oder Videoübertragungen sieht er darüber hinaus im hohen Zeitaufwand, in Problemen bei der Internetverbindung oder in einer mangelhaften Tonqualität (LP4: 56).

Die vier Befragten äußerten zudem ihre Gedanken darüber, wie es mit Lehrkräften als Dolmetscher*innen weitergehen könnte. Mehrsprachige Kolleg*innen stellen eine enorme Bereicherung und Unterstützung dar (LP3: 10). Für LP3 ist es zeitsparend und unkompliziert, dass sie bereits anwesendes Personal im Schulhaus kontaktieren kann (LP3: 10). Sie empfindet

die Organisierung externer Dolmetscher*innen als eine zusätzliche Belastung, da die Planung eines Elterngesprächs ohnehin einen Arbeitsaufwand darstellt (LP3: 52). Auch LP4 sieht das Hinzuziehen von mehrsprachigen Lehrenden als effektive und beste Methode an, um mit Eltern ohne ausreichenden Deutschkenntnissen kommunizieren zu können (LP4: 60). Die an der Schule tätigen Lehrkräfte kennen die Schüler*innen bereits und sind mit den Vorfällen vertraut, somit braucht es keine Einführungen und Erklärungen zu Beginn der Elterngespräche (LP4: 56).

Sollen Lehrpersonen als Dolmetschende tätig sein, so wünscht sich LP1 Raum und Zeit (LP1: 98). Auch wenn LP1 gerne dolmetscht, weil sie „dann auch einfach merke, die Leute kommen sich viel näher, wenn sie einander mehr verstehen“ (LP1: 98), macht sie das zumeist in ihrer Freizeit (LP1: 98). Sie wird von ihrem Unterricht abgezogen, kommt vor ihrem Dienstbeginn früher in die Schule oder bleibt länger nach Dienstende (LP1: 98). LP4 ist bewusst, dass er mit seiner Dolmetschtätigkeit eine Zusatzleistung ausführt, die nicht Teil des Berufprofils einer Lehrkraft ist (LP4: 44). Doch durch seine Unterstützung sieht er Verbesserungen im Schulalltag, und aus diesem Grund dolmetscht er. Ihn beschäftigt die derzeit polarisierende Politik, die die Gesellschaft trennen will, daher möchte er Menschen lieber zusammenbringen (LP4: 66). Etwas zu verbessern, sieht er als bedeutende Aufgabe einer Lehrkraft an: „Und das Dolmetschen ist eine mini, mini, mini Sache im Lehrerberuf, die jetzt wirklich viel positiven Einfluss darauf haben kann.“ (LP4: 66)

LP1 betont, dass Offenheit und Geduld für die Erreichung einer guten Zusammenarbeit mit Familien erforderlich sind (LP1: 98). Für LP1 ist in diesem Zusammenhang ein positiver Zugang zu Mehrsprachigkeit bedeutend, Mehrsprachigkeit soll als etwas Wertvolles gesehen werden und fehlende Sprachkenntnisse sollen nicht das Bildungsniveau einer Person in Frage stellen (LP1: 108; LP1: 112). LP4 sieht es als notwendig an, dass die Diversität der Familien und im Allgemeinen die der Gesellschaft ebenfalls im Lehrkollegium abgebildet wird (LP4: 60). Er warnt vor einer defensiven Haltung zwischen Lehrenden und Schüler*innen, da dies dazu führen kann, dass sich eine Seite unverstanden fühlt:

Ich merke es allein schon bei irgendwelchen Feiern, wenn der Ramadan ist oder wenn irgendwelche Feiertage sind, die ganzen Lehrer reden: ‚Du sollst nicht fasten. Trink Wasser, trink Wasser!‘ Obwohl das für die Kinder absolut unverständlich ist. Dann sage ich: ‚Schau, pass auf dich auf. Wenn dir schwindelig ist, trink Wasser, weil die Religion das eh erlaubt.‘ Alleine dieser kleine Satz, dass ich weiß, weil in der Religion wird es erlaubt, bevor du irgendwie kollabierst, sollst du einen Schluck Wasser trinken

und du kannst es ja eh nachfasten. Aber es ist ein Unterschied, wenn du diese kulturelle Sensibilität hast. Wenn du das verstehst und das ihnen so sagst, dann sagt er: ‚Okay‘. Aber, wenn ein alter grantiger Lehrer ihn anschreit und das hat immer so ein bisschen ein... Du weißt eh, was ich meine. Es gibt immer so ein bisschen den Ton von: ‚Du bist irgendwie niedriger.‘ Also viele Kinder nehmen das so wahr und ich habe das in meiner Schulzeit auch noch so wahrgenommen. Ich weiß nicht, [...] ob die Lehrer das irgendwie immer so gemeint haben. Weiß ich nicht. Aber es hat immer dieses: ‚Wir sind besser. Du bist irgendwie der Ausländer. Du verstehst das nicht. Heast, mach, was ich dir sage, damit es dir besser geht.‘ Und die Kinder reagieren da sehr defensiv [...].
(LP4: 60)

Aufgrund von eigenen Erfahrungen aus seiner Schulzeit im Kontakt mit seinen damaligen Lehrkräften kann LP4 die Gedanken und Gefühle der Schüler*innen nachvollziehen. Sein Wissen zu kulturellen Nuancen hilft ihm, sensibler und gezielter zu kommunizieren. Er wünscht sich mehr Verständnis von Seiten der Lehrenden gegenüber den Schüler*innen (LP4: 60).

Auch wenn die befragten Lehrpersonen in einzelnen Aussagen professionelle Dolmetschdienste begrüßen, gehen sie ebenso auf die Grenzen dieser Angebote ein. Sie sehen einen Nachteil im Mehraufwand, der sich aufgrund der Organisierung professioneller Dienstleistungsanbieter*innen ergeben könnte. Auch dem Dolmetschen über technische Hilfsmittel stehen sie eher skeptisch gegenüber. In der Zusammenarbeit mit ausgebildeten Dolmetschenden erwarten sie sich von ihnen umfassendes Wissen zu Konzepten des Bildungssystems und der Pädagogik und sehen ihre emotionale Distanz als Vorteil. Für alle vier Lehrpersonen steht der Beziehungsaufbau und die Stärkung des gegenseitigen Vertrauens im Vordergrund gelungener Elternkommunikation. Aus diesem Grund sprechen sie sich für persönliche Gespräche gemeinsam mit den Eltern vor Ort aus. Die Lehrpersonen betrachten eine wertschätzende und offene Haltung als einen unerlässlichen Faktor im Kontakt mit den Familien. In der Rolle der Dolmetscher*innen erwarten sich die Lehrpersonen entsprechende Entlastungsmaßnahmen und die Berücksichtigung von ausreichend Zeit. Auch wenn einige Lehrkräfte dolmetschen und diese Bemühungen auch gerne aufbringen, darf ihr Engagement nicht ausgenutzt und die zahlreichen Herausforderungen, denen sie sich dabei stellen, ignoriert werden.

5 Diskussion und Conclusio

Das Ziel vorliegender Arbeit ist es, Erfahrungen dolmetschender Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen aufzuzeigen. Dabei wird das Dolmetschen bei Elterngesprächen in den Vordergrund gestellt. Dolmetschende Lehrkräfte arbeiten in diesen Situationen mit Eltern mit internationaler Geschichte sowie anderen Lehrenden, der Schulleitung oder weiterem schulbezogenen Personal zusammen. Schüler*innen stehen dabei im Fokus der Gespräche. Es geht um ihre Entwicklung, ihre Leistung sowie die Gestaltung ihres weiteren Bildungswegs. Die Erfahrungen der vier interviewten Lehrpersonen in diesen Dolmetscheinsätzen sind äußerst vielfältig. Die in den Interviews angesprochenen Themenfelder, die nicht nur mit der eigentlichen Dolmetschtätigkeit in Verbindung stehen, implizieren, dass ihre Rollen als Dolmetschende unter dem Einfluss eines viel breiteren Kontextes zu verstehen ist. Daher ergibt sich eine Vielzahl an möglichen Untersuchungsrichtungen. Die vorliegende Masterarbeit fokussiert auf folgende Schwerpunkte: die allgemeinen Rahmenbedingungen der Dolmetscheinsätze, Herausforderungen und der Umgang damit, mögliche Potenziale ihrer Dolmetscharbeit, Gefühle beim Dolmetschen und persönliche Einschätzungen zur Deckung des Dolmetschbedarfs an den Schulen sowie dem Umgang mit Diversität und Sprachvielfalt.

Die Daten wurden mittels semistrukturierten Leitfadeninterviews erhoben. Vier mehrsprachige Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen nahmen an der Interviewstudie teil. Die Interviews wurden transkribiert und unter Anwendung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022) ausgewertet. Letztlich wurden zwölf Hauptkategorien und zwei Subkategorien erschlossen. Die Analyse der Ergebnisse erfolgte im vorangehenden Kapitel. Die gewonnenen Erkenntnisse werden nun diskutiert und innerhalb des theoretischen Kontexts eingeordnet.

Alle interviewten Lehrpersonen sind an einer Mittelschule in Wien tätig. Sie haben alle eine erhebliche Anzahl an Einsätzen als Dolmetscher*innen bei Elterngesprächen ausgeführt. Drei von ihnen (LP1, LP3 und LP4) geben an, dass das Dolmetschen eine regelmäßige Aufgabe in ihrem Arbeitsalltag darstellt. Alle vier Lehrpersonen sind mehrsprachig und aus Einwanderungsfamilien. Bilinguale und bikulturelle Personen werden im Arbeitsumfeld häufig als potenzielle Dolmetscher*innen wahrgenommen (Bahadır 2009). Dabei zeigt sich eine Selbstverständlichkeit, mit der ihre Unterstützung bei Sprachbarrieren und kulturbezogenen Differenzen erwartet wird. Aufgrund der fachlichen Kompetenzen sowie biographischen Daten werden auch Lehrende regelmäßig zum Dolmetschen hinzugezogen (Colomer 2010). Lehrkräften mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung werden zusätzliche Aufgaben und

Rollen seitens ihrer Kolleg*innen zugeschrieben (Rotter 2014). Ihnen werden aufgrund dieses biographischen Merkmals bestimmte Kompetenzen nachgesagt und somit die Verantwortung zur Kommunikationsbewältigung übertragen. Aus den Interviews wird deutlich, dass diese Auffassungen auch an den Schulen der vier Lehrenden vorherrschen. Die vielen Erfahrungen und regelmäßigen Dolmetscheinsätze zeugen davon. Auch in nacherzählten Aussagen ihrer Kolleg*innen kommen die Erwartungshaltungen an mehrsprachige Lehrkräfte zum Vorschein (LP2 und LP4). So wie einzelne Lehrende bei Rotter (2014) sehen sich auch die Lehrpersonen der vorliegenden Untersuchung durch die eigene Biographie bestärkt, bis zu einem gewissen Grad als Ansprechpersonen für Eltern und Schüler*innen mit internationaler Geschichte zu wirken. Sie berichten, in ihrer Schulzeit ähnliche Erlebnisse wie ihre derzeitigen Schüler*innen gemacht zu haben, und empfinden diesen Umstand als Vorteil, wenn es darum geht, ein besseres Verständnis für die Familien aufzubringen und sich für sie einzusetzen. Aufgrund dieser Faktoren ergibt sich die Notwendigkeit, aus arbeitsrechtlicher Sicht über das Dolmetschen als zusätzliche Leistungserbringung zu diskutieren. Die Erwartung gegenüber Menschen mit Migrationsgeschichte, (unbezahlte) translatorische Arbeit zu leisten, sollte sowohl innerhalb der Translationswissenschaft als auch in der Ausbildung von Lehrer*innen sowie der Schulpraxis thematisiert werden.

Die in den Interviews genannten Gesprächsthemen in den Dolmetschsituationen umfassen eine Bandbreite an schulbezogenen Sachverhalten. Mehrsprachige Lehrkräfte helfen beim Ausfüllen von Formularen, sind Teil von Leistungs- und Beratungsgesprächen, klären über das Bildungssystem auf und vermitteln bei Konflikten. Letzteres nehmen sie als besonders herausfordernd wahr, da in diesen Situationen nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern auch emotionale Sensibilität sowie Vermittlungskompetenzen gefordert werden. Die vorherrschende Art der Elternkommunikation an Schulen ist problemveranlasst (Sacher 2013) und begünstigt daher das Gefühl von Frustration unter den Gesprächsteilnehmenden. Darüber hinaus können differente Erwartungshaltungen, ungleiche Machtpositionen, Missverständnisse und gegenseitiges Unverständnis die Gesprächsatmosphäre stören und von Dolmetschenden besonderes Feingefühl verlangen. Die Lehrenden dolmetschen in einer breiten Vielfalt an Gesprächskonstellationen. Sie dolmetschen für Elternteile, Schüler*innen, die Schulleitung, andere Lehrkräfte sowie sonstiges Beratungs- und Betreuungspersonal der Schule. Oft sind all diese Akteur*innen bereits in einem einzigen Elterngespräch anwesend. Dies liegt daran, dass in der Arbeit mit Schüler*innen auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams gesetzt wird. Das Dolmetschen geschieht daher nicht mehr in einem typischen

Kommunikationsdreieck (LP4). Bei mehreren Interaktionsbeteiligten muss besonders auf die Erhaltung einer geordneten Gesprächsstruktur geachtet werden (Vargas-Urpi 2015).

Die Dolmetscheinsätze entstehen äußerst spontan oder in vereinbarten Terminen, wobei sich die Lehrpersonen im letzteren Fall besser auf das Dolmetschen einstellen können, denn oft sind sie mit den Gründen der Elterngespräche nicht vertraut. Angesetzte Termine finden zu Zeiten statt, in denen Lehrpersonen in einer Zweierbesetzung unterrichten, aber auch in Freistunden oder vor bzw. nach der Dienstzeit, was Lehrende als belastend empfinden können. LP1 wünscht sich in der Hinsicht mehr Raum und Zeit, da sie oft in ihrer Freizeit Unterstützungsarbeit leistet. Im Grunde kann die Verfügbarkeit der dolmetschenden Lehrkräfte jederzeit angefordert werden, was diese als stressig wahrnehmen und teils als Überschreitung ihrer Lehrtätigkeit sehen. Ein explizites Setzen von Grenzen ist in solchen Fällen notwendig, wie es an den Beispielen von LP4 oder den Aussagen einer Kollegin von LP1 zu erkennen ist. Eine stetige Verfügbarkeit für kurzfristige Dolmetschanfragen während der Arbeit erfordert Flexibilität, Anpassungsfähigkeit sowie gutes Organisations- und Zeitmanagement. Meist verteilen sich Dolmetscheinsätze für eine bestimmte Sprache auch nur auf eine oder wenige Lehrkräfte, was keine Entlastung bringt. Die Erwartungshaltungen gegenüber mehrsprachigen Lehrkräften, der Bedarf an klaren Regelungen sowie mögliche Entlastungsstrategien sollten weiter diskutiert werden.

Die Berichte der Lehrkräfte machen deutlich, dass von ihnen weit mehr als ausreichende Kompetenzen in zwei Sprachen verlangt wird. Sie müssen wissen, wie mit Fachbegriffen und kulturspezifischen Gesprächsinhalten umzugehen ist. In emotional belastenden Gesprächen sind sie mit der Selbst- und Fremdbeobachtung beschäftigt und versuchen, vermittelnd einzuschreiten. Sie sehen sich zudem mit vorurteilshaften sowie rassistischem Sprachgebrauch konfrontiert und passen ihre Dolmetschungen deshalb an. Es zeigt sich außerdem, dass sie viel über ihre Rolle als Dolmetscher*innen reflektieren und immer wieder abschätzen, wie sie handeln und inwieweit sie in das Gespräch eingreifen sollen. Während LP2 ihre Rolle klar definiert und es als unprofessionell erachtet zu intervenieren, sind die anderen Lehrpersonen aufgrund ihrer beschränkten Einsatzmöglichkeiten frustriert, denn sie stoßen sich an der unkonstruktiv geführten Kommunikation mit den Eltern. LP4 sieht es sogar als seine Verantwortung, als Lehrkraft der Schule einer besseren Elternarbeit beizutragen, und nimmt unter Einbindung seiner erzieherischen Kompetenzen am Gespräch teil. In der doppelten Rolle als Dolmetschende und Lehrpersonen sind sie einer möglichen Rollenkonfusion ausgesetzt (Colomer 2010). Die doppelte Rolle ergibt sich zum einen aus den Erwartungen an sich selbst. Die Lehrpersonen haben bestimmte Vorstellungen, wie Dolmetscher*innen zu dolmetschen

haben, gleichzeitig sehen sie sich im Zwiespalt, da sie aufgrund der emotionalen Teilhabe als Lehrkraft der Schule zu einer Verbesserung im Alltag beitragen möchten. Zum anderen werden sie auch durch Erwartungshaltungen der anderen Gesprächsteilnehmenden beeinflusst, die eine bestimmte Ausführung des Dolmetschens verlangen.

In Bezug auf die sprachlichen Herausforderungen gelangt vorliegendes Forschungsprojekt zu ähnlichen Ergebnissen wie Colomer (2010). Ein mangelnder Wortschatz, unbekannte bzw. komplexe Gesprächsthemen sowie Dialekte, die unverständlich sind, können das Dolmetschen erschweren. Weiters merken die Lehrpersonen an, dass sie Sorge haben, Fehler zu machen. Trotz anfänglicher Nervosität bei Dolmetscheinsätzen geben alle an, dass sie sich von diesem Gefühl im Laufe des Gesprächs lösen können. Bislang waren sie nie komplett hilflos und fühlen sich beim Dolmetschen grundsätzlich wohl. Im Umgang mit Herausforderungen werden ebenfalls Strategien eingesetzt, die Colomer (2010) bereits aufzeigen konnte. Sie erklären und umschreiben komplexe Gesprächsinhalte oder bitten bei unverständlichen Stellen um eine Wiederholung bzw. Erklärung. Während die Lehrkräfte bei Colomer (2010) noch vormals Zeit für die Terminologiarbeit vor oder nach den Elterngesprächen aufbringen mussten, hilft sich LP2 inzwischen aufgrund technologischer Neuerungen an Ort und Stelle mit Übersetzungen auf ihrem Mobiltelefon. Im Sinne von Wadensjö (1998) koordinieren und vermitteln die vier Lehrkräfte die Gespräche. Sie berichten vom Einsatz deeskalierender Strategien zur Erhaltung einer geordneten Gesprächsstruktur sowie zur Vermeidung von Gesichtsverlust und Konflikten. LP4 verwendet außerdem eine Einführungstaktik zur Auflockerung der Gesprächsatmosphäre bei Elterngesprächen, welche dem nach Ahl (2022) vorgestellten Joining ähnelt.

Im Allgemeinen wird allen Lehrpersonen Dankbarkeit seitens aller Gesprächsteilnehmenden vermittelt. Sie erhalten die Rückmeldung, dass Eltern bzw. Lehrende ein besseres Verständnis für das Gegenüber aufbringen können und über Gesprächsergebnisse erleichtert sind. LP1, LP3 und LP4 berichten, dass Elternteile häufig von sich aus den Wunsch nach ihrer sprachlichen Unterstützung äußern. In bestimmten Situationen müssen sie diese Anfragen ablehnen, um die Grenzen ihrer beruflichen Tätigkeit zu wahren. Im Rahmen einer langfristigen Zusammenarbeit mit Eltern kann der Einsatz der mehrsprachigen Lehrkräfte förderlich sein, da das gegenseitige Vertrauen gestärkt wird und den Lehrer*innen der Betreuungsverlauf bekannt ist (Vargas-Urpi & Arumí Ribas 2014). Bei wechselnden Dolmetschenden gehen diese Aspekte verloren. Mögliche Schwierigkeiten für dolmetschende Lehrpersonen, die aufgrund der emotionalen Nähe entstehen können, dürfen jedoch nicht ignoriert werden. Für LP3 liegt der Vorteil der Heranziehung mehrsprachiger Kolleg*innen für

das Dolmetschen insbesondere in deren unmittelbarer örtlicher und zeitlicher Verfügbarkeit, was sich mit den Einschätzungen Pöchhackers (2000) zu dolmetschendem Personal deckt. Die Organisierung über externe Stellen fällt weg. Es ist zu erkennen, dass sich dolmetschende Lehrpersonen im Spannungsfeld der Bedürfnisse und Erwartungen der Nutzer*innen befinden und davon beim Dolmetschen beeinflusst werden. Für die umfassende Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Bedürfnissen der Beteiligten innerhalb der untersuchten Dolmetschkontexte ist die Erfassung ihrer Perspektiven notwendig. Daher können zusätzliche Forschungsarbeiten mit Elternteilen, Schulleitungen oder Lehrpersonen einen Einblick in die jeweiligen Erfahrungen und Erwartungen bieten.

In der Interviewstudie wurde außerdem erhoben, welche alternativen Kommunikationsweisen mit mehrsprachigen Familien genutzt werden. Weitere dolmetschende Personen können Nachbar*innen oder Verwandte sein. LP1 berichtet von einer Mutter, die einen Berufsdolmetscher zahlte, jedoch bevorzugten die Lehrpersonen die Sprachmittlung von LP1 und der Dolmetscher war am Gespräch nicht beteiligt. Auch Kinder und Jugendliche dolmetschen bei Elterngesprächen, seien es Geschwister, die betroffenen Schüler*innen selbst oder andere unbeteiligte Schüler*innen aus dem Schulhaus. Alle Lehrkräfte stehen dem Dolmetschen durch Kinder und Jugendliche eher skeptisch gegenüber, wobei LP2 die Bedeutung der Stressbewältigung während des Dolmetschens unterstreicht. In der Schule von LP4 dolmetschen Schüler*innen für Sprachen wie Paschtu oder Tschetschenisch, das heißt, sie dolmetschen dann, wenn keine Lehrkraft mit diesen Sprachkenntnissen verfügbar ist. Als Lingua Franca wird, wenn dies möglich ist, Englisch verwendet. Die Anpassungsfähigkeit einzelner Lehrkräfte kann mit erwähnenswerten Kommunikationslösungen veranschaulicht werden. Während eine Lehrkraft Symbole in der Kommunikation mit Familien nutzt (LP1), organisiert LP2 mit einer befreundeten Lehrerin einen eigenen Dolmetschdienst für den Elternsprechtag.

Technologische Hilfsmittel können Übersetzungstools wie Google Translate oder Arabdict sowie die Kommunikationsapplikation Schoolfox mit integrierter Übersetzungsfunktion sein. In manchen Fällen wird auch der seit 2021 für alle Schularten in Österreich zur Verfügung stehende Telefon- und Videodolmetschdienst *Wir verstehen uns!* genutzt. Jedoch wurden in den Interviews Vorbehalte dazu in Bezug auf technische und organisatorische Hürden geäußert. Während drei der vier interviewten Lehrpersonen die Nutzung dieses Dolmetschservices an ihren Schulen nur in begrenztem Umfang wahrnehmen, war LP1 die Existenz dieses Angebots völlig unbekannt und es wird in ihrer Schule auch nicht in Anspruch genommen. Trotz der neuen und allgemein verfügbaren Möglichkeit, mit Eltern

unter Einbindung professioneller Dolmetscher zu kommunizieren, wird die Aufgabe der Kommunikationsbewältigung an einzelne Lehrpersonen übertragen. Zur Förderung der Nutzung des staatlich finanzierten Telefon- und Videodolmetschangebots in der Zusammenarbeit mit Schüler*innen und ihren Familien ist eine Auswertung des tatsächlichen Ausmaßes der Nutzung unerlässlich. Zudem bedarf es einer breiten Analyse der Akzeptanz des Angebots sowie der bislang unberücksichtigter Bedürfnisse der Nutzer*innen. Aus aktueller Sicht besteht diesbezüglich kein öffentlich zugänglicher Evaluationsbericht.

Die Einstellung zu Diversität und Sprachvielfalt beeinflusst die Art und Weise, wie Elternkooperation im Schulkontext gestaltet wird. Während einige Lehrkräfte aktiv nach kommunikativen Lösungen suchen, weisen andere die Verantwortung für die Kommunikationsbewältigung von sich. LP1 berichtet von Verweigerungen dolmetscherischer Unterstützung unter ihren Kolleg*innen mit der Begründung, dass Eltern Deutsch sprechen sollten. In drei der vier Interviews kommen die fehlende Sensibilisierung und der Mangel an Verständnis im Umgang mit Konfessionszugehörigkeit und Herkunft unter dem Kollegium bzw. einzelnen Kolleg*innen zum Ausdruck, was bei den interviewten Lehrkräften zu Frustration führt, da sie in Gesprächen mit Eltern und Kindern eine vermittelnde Rolle einnehmen und abwertende Meinungen nicht in die Konversation miteinbinden möchten. Darüber hinaus vernehmen sie Stereotype und Vorurteile, die von einzelnen Kolleg*innen in Bezug auf die Familien geäußert werden. Ihnen werden geringe Bildungsniveaus, fehlendes Engagement sowie mangelnde Integrationsbereitschaft zugeschrieben. Andere Kolleg*innen setzen aktiv Maßnahmen für die Verbesserung der Kommunikation ein. Sie nutzen technologische Übersetzungsmöglichkeiten und sind dankbar für die Hilfe mehrsprachiger Kolleg*innen. LP3 und LP4 begrüßen die Bemühungen ihrer Schulleitungen, offene Kommunikationskanäle zu schaffen und somit Wertschätzung gegenüber den Familien entgegenzubringen.

Für die Verbesserung der mehrsprachigen Elternkommunikation bevorzugen alle vier Lehrpersonen persönliche Gespräche vor Ort, um Missverständnisse zu vermeiden, Beziehungen zu Eltern zu stärken und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu ermöglichen. Das Angebot *Wir verstehen uns!* würden sie für unkomplizierte Gesprächsinhalte, wie die Rückmeldung der schulischen Leistungen von Schüler*innen oder die Einforderung fehlender Dokumente, verwenden. Nachteile des Telefon- und Videodolmetschens ergeben sich ihren Ansichten nach aus der fehlenden persönlichen Nähe sowie dem technischen Mehraufwand. Sie äußern ebenfalls Bedenken hinsichtlich der Qualität, was auf die begrenzte Erfahrung mit dieser Art des Dolmetschens zurückzuführen ist. Vor Ort anwesende professionelle

Dolmetscher*innen begrüßen sie wiederum eher und heben ihre emotionale Distanz hervor. LP1 stellt klar, dass Dolmetscher*innen ein fundiertes Wissen über das Bildungssystem besitzen und sich mit typischen Thematiken zu Jugendlichen und ihrer Entwicklung auskennen sollten. Den interviewten Lehrkräften ist allerdings bewusst, dass sich organisatorische Herausforderungen in der Anforderung von Berufsdolmetschenden vor Ort ergeben. Aus diesem Grund sehen sie mehrsprachige Kolleg*innen als Bereicherung an, da diese mit dem Schulkontext vertraut sind und unmittelbar zur Verfügung stehen. Diese Praxis führt jedoch oft zu Mehrbelastung für betroffene Lehrende. Zur Vermeidung einer Überlastung wünschen sie sich daher Zeit und strukturelle Unterstützung für ihre Dolmetschtätigkeiten. Ein diverser Lehrkörper wird zudem in der Kommunikation mit Schüler*innen und ihren Eltern als hilfreich eingeschätzt, da dadurch ebenso die kulturelle Sensibilität im ganzen Kollegium gefördert werden kann. Von ihren Kolleg*innen wünschen sie sich eine offene und wertschätzende Haltung allen Familien gegenüber; nur so könne ein zielführender Austausch gelingen. Außerdem solle Mehrsprachigkeit nicht als Defizit oder Bildungshürde, sondern als Ressource angesehen werden. Eine distanzierte oder bevormundende Kommunikation seitens der Schule führt zu Abwehrreaktionen bei Familien.

Ungeachtet der Herausforderungen erleben alle befragten Lehrpersonen ihre Rolle an der Schule sowie ihr Dolmetschen als essenziell im Schulalltag. Sie sehen sich als Brückenbauer*innen und verbinden ihre Tätigkeit mit einem übergeordneten Ziel, das ihrem Handeln eine Bedeutung und Sinn gibt. Sie haben das Gefühl, dass durch ihre Dolmetschleistungen Missverständnisse abgebaut werden. Ihr interkulturelles Wissen betrachten sie als Mehrwert, mit dem sie Familien in der Kommunikation mit der Schule besser unterstützen können. Schließlich wollen sie zu einem positiven Beziehungsaufbau und einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule beitragen, um Schüler*innen bestmöglich zu begleiten. LP1 betont an einer Stelle sogar, dass die meisten Gespräche gut laufen. Die in den Interviews beschriebenen diversen Dolmetschsituationen mit ihren unterschiedlich anspruchsvollen Anforderungen decken sich in vielerlei Hinsicht mit den bisherigen Ergebnissen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Forschungsfeld. Es soll vor allem hervorgehoben werden, dass sich die Bereitschaft zum Dolmetschen seitens der interviewten Lehrpersonen letztendlich aus dem Wunsch nach umfassender Beratung bzw. Aufklärung der Eltern sowie der Ermöglichung eines fairen und inklusiven Bildungszugangs ergibt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit über die Erfahrungen dolmetschender Lehrpersonen an Wiener Mittelschulen in Elterngesprächen zeigen, dass diese eine zentrale

Rolle in der mehrsprachigen Kommunikation mit Schüler*innen und ihren Familien spielen, jedoch unter herausfordernden Bedingungen Leistungen erbringen. Ihre Dolmetschtätigkeit geht über die sprachliche Vermittlung hinaus und schließt pädagogische, ethische sowie emotionale Dimensionen mit ein. Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit sowie der Einwanderungserfahrungen ihrer Familien ergibt sich sowohl die eigene als auch fremde Erwartung, dass sie Dolmetscheinsätze verständlicherweise übernehmen sollten. Sie handeln in einem Spannungsfeld zwischen Neutralität und Vermittlung sowie zwischen ihrem persönlichen Engagement und beruflicher Abgrenzung, folglich finden sie sich in einer doppelten Rolle als Lehrkräfte und Dolmetschende wieder.

Dolmetscheinsätze erfolgen spontan oder werden als Termine angesetzt. Häufig bleiben den dolmetschenden Lehrpersonen jedoch die Gründe der Elterngespräche im Vorhinein unbekannt, wodurch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit gefordert werden, um mit einer Vielfalt an Gesprächsinhalten und -dynamiken umgehen zu können. Die Erwartungshaltungen des Kollegiums, die Dolmetschanfragen selbstverständlich zu übernehmen, führt zu Mehrbelastung. Eine institutionelle Auseinandersetzung mit der Dolmetscharbeit von Lehrpersonen ist daher erforderlich. Während alternative Kommunikationsstrategien, wie Schüler*innen als Dolmetschende oder technologische Übersetzungstools, häufig Anwendung finden, wird sichtbar, dass das staatlich geförderte Telefon- und Videodolmetschen wenig bekannt ist oder genutzt wird.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen messen ihrer Dolmetschtätigkeit in der Schule eine hohe Bedeutung bei. Dennoch bestehen Defizite in der institutionellen Unterstützung, mehr noch fehlt ein Verständnis für translatorische Leistungen mehrsprachiger Lehrkräfte. Innerhalb der Wissenschaft als auch Praxis bedarf es einer Berücksichtigung sowie Anerkennung der Dolmetscharbeit von Lehrkräften für einen entlastenden und nachhaltigen Umgang damit. Gezielte Schulungen aller Lehrpersonen und Schulleitungen sowie klare Regelungen zu möglichen Einsatzbereichen mehrsprachiger Lehrer*innen können Abhilfe leisten. Das Forschungsprojekt zeigt, dass das Dolmetschen im schulischen Kontext weiterhin untersucht werden sollte. Eine große Vielfalt an Forschungsfeldern bleibt noch für weiterführende Auseinandersetzungen offen. Mitunter ergeben sich Fragestellungen zu arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen, zur Nutzung professioneller Dolmetschdienste an Schulen oder zu kommunikativen Bedürfnissen der anderen Gesprächsteilnehmenden. Ferner bietet es sich an, interdisziplinäre Forschungen zur (mehrsprachigen) Elternarbeit durchzuführen. Unterstützungsangebote für mehrsprachige und interkulturelle Elternarbeit erstrecken sich über unterschiedliche Institutionen und Initiativen. Die Recherche dazu erweist

sich als aufwendig und zeitintensiv. Ahamer (2013) bestätigt dies ebenfalls. Die Problematik eines eingeschränkten Zugangs zu diesen Angeboten erschwert nicht nur das wissenschaftliche Arbeiten, sondern vor allem die Arbeit von Lehrenden und verhindert somit die effektive Betreuung der Schüler*innen. Für eine inklusive und faire Bildung kann mehrsprachige Elternkommunikation im Schulwesen nicht nur durch individuelle Strategien einzelner Lehrpersonen bewältigt werden – stattdessen braucht es gezielte strukturelle Weiterentwicklungen.

Bibliographie

- Ahamer, Vera (2013). *Unsichtbare Spracharbeit: Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Ahl, Kati (2022). Elterngespräche leicht gemacht. *Pädagogik* 8, 44–47.
- Akremit, Leila (2022). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 405–424.
- Anders, Florentine (2024). *Elternabend, Elternsprechtage & Co: Wie Elternarbeit in der Schule gelingt*. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/eltern-und-schule-elternabend-elternsprechtage-co-wie-die-elternarbeit-in-der-schule-gelingt/> (Stand: 29.11.2024).
- Angelelli, Claudia V. (2001). *Deconstructing the invisible interpreter: a critical study of the interpersonal role of the interpreter in a cross-cultural/linguistic communicative event*. Dissertation, Stanford University.
- Angelelli, Claudia V. (2004). *Revisiting the interpreter's role. A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Angelelli, Claudia V. (2011). Expanding the abilities of bilingual youngsters: can translation and interpreting help? In: Blasco Mayor, María Jesús & Amparo Jimenez Ivars, María (eds.) *Interpreting naturally: a tribute to Brian Harris*. Bern: Peter Lang, 103–120.
- Antonini, Rachele (2015). Non-professional interpreting. In: Pöchhacker, Franz (ed.) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London/New York: Routledge, 277–279.
- Antonini, Rachele; Cirillo, Letizia; Rossato, Linda & Torresi, Ira (2017). Introducing NPIT studies. In: Antonini, Rachele; Cirillo, Letizia; Rossato, Linda & Torresi, Ira (eds.) *Non-*

- professional interpreting and translation: state of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1–6.
- Antonini, Rachele; Cirillo, Letizia; Rossato, Linda & Torresi, Ira (eds.) (2017). *Non-professional interpreting and translation: state of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Arumí Ribas, Marta (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.
- Bahadır, Şebnem (2003). „Multiple Identitäten“ – Wer oder Was ist eine Türkin? Möglichkeiten und Grenzen des Kulturmittels. In: Pöllabauer, Sonja & Prunč, Erich (Hg.) *Brücken bauen statt Barrieren. Sprach- und Kulturmittlung im sozialen, medizinischen und therapeutischen Bereich*. Graz: Selbstverl. Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, 59–80.
- Bahadır, Şebnem (2007). *Verknüpfungen und Verschiebungen. Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin: Frank & Timme.
- Bahadır, Şebnem (2009). Müssen alle bikulturellen Krankenhausmitarbeiter dolmetschen (können/wollen)? In: Falge, Christiane & Zimmermann, Gudrun (Hg.) *Interkulturelle Öffnung des Gesundheitssystems*. Baden-Baden: Nomos, 171–185.
- Bahadır, Şebnem (2011). The task of the interpreter in the struggle of the other for empowerment. Mythical utopia or sine qua non of professionalism? In: Sela-Sheffy, Rakefet & Shlesinger, Miriam (eds.) *Identity and status in the translational professions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 263–278.
- Baker, Mona & Saldanha, Gabriela (eds.) (2020). *Routledge encyclopedia of translation studies*. 3rd ed. London/New York: Routledge.
- Baraldi, Claudio (2016). Ad-hoc interpreting in international educational settings. The problem of renditions. *Interpreting* 18 (1), 89–119.
- Barz, Heine; Barth, Katrin; Cerci-Thoms, Meral; Dereköy, Zeynep; Först, Mareike; Le, Thi Thao & Mitchnik, Igor (2015). *Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf (Stand: 30.11.2024).

- Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.) (2022). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- BIMM (2025). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern in einer Schule der Vielfalt*. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/kommunikation-und-kooperation-mit-eltern-einer-schule-der-vielfalt/> (Stand: 07.02.2025).
- Blasco Mayor, María Jesús & Amparo Jimenez Ivars, María (eds.) (2011). *Interpreting naturally: a tribute to Brian Harris*. Bern: Peter Lang.
- BMBWF (2020). *Die Mittelschule. Änderungen ab dem Schuljahr 2020 /21 im Überblick*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7b6de1bc-36c1-4b54-88f0-7683120238d0/mittelschule_2020.pdf (Stand: 08.02.2025).
- BMBWF (2021a). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. 3a. Auflage https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf (Stand: 30.11.2024).
- BMBWF (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: 05.02.2025).
- BMBWF (2024). *Tätigkeitsbericht der Ombudsstelle für Schulen. Schuljahr 2023/2024*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6ca20a3b-9471-41e8-8794-399c89271e01/oss_taehtigkeitsbericht_23_24.pdf (Stand: 05.02.2025).
- BMBWF (2025). *Wir verstehen uns! - Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/videodolmetsch.html> (Stand: 06.02.2025).
- Cirillo, Letizia & Niemants, Natacha (eds.) (2017). *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Colomer, Soria Elizabeth (2010). Dual role interpreters: Spanish teachers in new Latino communities. *Hispania* 93 (3), 490–503.
- 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: J. Benjamins Pub. Co. 293–322.
- Davitti, Elena (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation. Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings. *Interpreting* 15 (2), 168–199.
- Davitti, Elena & Pasquandrea, Sergio (2017). Embodied participation: what multimodal analysis can tell us about interpreter-mediated encounters in pedagogical settings. *Journal of Pragmatics* 107, 105–128.

- Deniz, Cengiz (2012). Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika & Schmitt, Christoff (Hg.) *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 326–331.
- Dirim, İnci; Müller, Beatrice & Schweiger, Hannes (2021). Deutschförderklassen in Österreich. *Journal für Schulentwicklung* 4, 30–35.
- EACEA (2019). *Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa: nationale politische Strategien und Maßnahmen*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-de> (Stand: 05.02.2025).
- Elderkin-Thompson, Virginia; Cohen Silver, Roxane & Waitzkin, Howard (2001). When nurses double as interpreters: a study of Spanish-speaking patients in a US primary care setting. *Social Science & Medicine* 52 (9), 1343–1358.
- Falge, Christiane & Zimmermann, Gudrun (Hg.) (2009). *Interkulturelle Öffnung des Gesundheitssystems*. Baden-Baden: Nomos.
- Flick, Uwe (2022). *Doing interview research. The essential how to guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd. <https://app.talis.com/textbooks/9781529770308> (Stand: 21.02.2024).
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.) (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verl.
- Floros, Georgios (2023). *Home NPIT6*. <https://www.ucy.ac.cy/npit6/> (Stand: 01.08.2024).
- Foulquié Rubio, Ana Isabel & Abril Martí, Isabel (2013). The role of the interpreter in educational settings: interpreter, cultural mediator or both? In: Schöffner, Christina; Kredens, Krzysztof & Fowler, Yvonne (eds.) *Interpreting in a changing landscape: selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 203–221.
- Geissler, Doris (2015). *Interkulturelle Elternarbeit in Bildungseinrichtungen: Herausforderungen in der Kooperation von Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Gerver, David & Sinaiko, H. Wallace (eds.) (1978). *Language interpretation and communication: proceedings of the NATO Symposium on Language Interpretation and Communication held at the Giorgio Cini Foundation on the Isle of San Giorgio Maggiore, Venice, Italy, September 26 - October 1, 1977*. New York: Plenum Press.

- Grbić, Nadja (2002). Kein Fall für Notfälle. Gebärdensprachdolmetschen. In: Kurz, Ingrid, & Moisl, Angela (Hg.) *Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher: Perspektiven nach dem Studium*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wien: WUV-Universitätsverlag, 181–189.
- Grbić, Nadja (2015). Settings. In: Pöchhacker, Franz (ed.) *Routledge encyclopedia of interpreting Studies*. London/New York: Routledge, 370–371.
- Grbić, Nadja & Pöllabauer, Sonja (2006). Community interpreting: signed or spoken? Types, modes and methods. *Linguistica Antverpiensia* 5, 247–261.
- Grbić, Nadja & Pöllabauer, Sonja (Hg.) (2006). „Ich habe mich ganz peinlich gefühlt.“ *Forschung zum Kommunaldolmetschen in Österreich: Problemstellungen, Perspektiven und Potenziale*. Graz: Selbstverl. Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft.
- Guo, Yan (2010). Meetings without dialogue: a study of ESL parent-teacher interactions at secondary school parents' nights. *The School Community Journal* 20 (1), 121–140.
- Gustafsson, Kristina; Norström, Eva & Fioretos, Ingrid (2013). The interpreter - a cultural broker? In: Schäffner, Christina; Kredens, Krzysztof & Fowler, Yvonne (eds.) *Interpreting in a changing landscape: selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 187–202.
- Hale, Sandra B. (2015). Community interpreting. In: Pöchhacker, Franz (ed.) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London/New York: Routledge, 65–69.
- Hall, Nigel (2004). The child in the middle. Agency and diplomacy in language brokering events. In: Hansen, Gyde; Malmkjær, Kirsten & Gile, Daniel (eds.) *Claims, changes and challenges in Translation Studies. Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 285–296.
- Hansen, Gyde; Malmkjær, Kirsten & Gile, Daniel (eds.) (2004). *Claims, changes and challenges in Translation Studies. Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Harris, Brian (1976). The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism* 12, 96–114.
- Harris, Brian & Sherwood, Bianca (1978). Translating as an innate skill. In: Gerver, David & Sinaiko, H. Wallace (eds.) *Language interpretation and communication: proceedings of the NATO Symposium on Language Interpretation and Communication held at the Giorgio Cini Foundation on the Isle of San Giorgio Maggiore, Venice, Italy, September 26 - October 1, 1977*. New York: Plenum Press, 155–170.

- Helfferrich, Cornelia (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, Cornelia (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 875–892.
- Hornby, Garry & Blackwell, Ian (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review* 70 (1), 109–119.
- IQS (2025a). *MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status*. <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d> (Stand: 05.02.2025).
- IQS (2025b). *Weitere Instrumente des IQS – Materialien*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/weitere-instrumente-des-iqs> (Stand: 06.02.2025).
- Janzen, Terry (ed.) (2005). *Topics in signed language interpreting: theory and practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kowal, Sabine & O’Connell, Daniel C. (2015). Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verl., 437–447.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuljuh, Emir (2003). Kinder als Dolmetscher. In: Pöllabauer, Sonja & Prunč, Erich (Hg.) *Brücken bauen statt Barrieren: Sprach- und Kulturmittlung im sozialen, medizinischen und therapeutischen Bereich*. Graz: Selbstverl. Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, 143–148.
- Kurz, Ingrid & Moisl, Angela (Hg.) (2002). *Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher: Perspektiven nach dem Studium*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. überarb. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lee, Jieun (2021). A survey of Korean elementary schoolteachers on their communication with students and parents from migrant backgrounds and the need for quality language services. *The International Journal of Translation & Interpreting Research* 13 (1), 118–135.
- Marics, Alexandra (2006). „Miš fa:him walla e:“ Ein diskursanalytischer Beitrag zum Laiendolmetschen. In: Grbić, Nadja & Pöllabauer, Sonja (Hg.) *„Ich habe mich ganz peinlich gefühlt.“ Forschung zum Kommualdolmetschen in Österreich*:

- Problemstellungen, Perspektiven und Potenziale*. Graz: Selbstverl. Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, 101–138.
- Martínez-Gómez, Aída (2015). Non-professional interpreters. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.) *The Routledge handbook of interpreting*. London/New York: Routledge, 417–431.
- Mason, Ian (2001). Introduction. In: Mason, Ian (ed.) *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*. Manchester: St. Jerome, i–vi.
- Mason, Ian (ed.) (2001). *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*. Manchester: St. Jerome.
- Massumi, Mona (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. *Haushalt in Bildung & Forschung* 3 (1), 87–95.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verl., 468–475.
- Mayring, Philipp (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 7. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, Bernd (2001). How untrained interpreters handle medical terms. In: Mason, Ian (ed.) *Triadic exchanges. Studies in dialogue interpreting*. Manchester: St. Jerome, 87–106.
- Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.) (2015). *The Routledge handbook of interpreting*. London/ New York: Routledge.
- 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.
- NdM (2025). *NdM-Glossar*. <https://glossar.neuemedienmacher.de/> (Stand: 07.02.2025).
- Orellana, Marjorie Faulstich. (2009). *Translating childhoods: immigrant youth, language, and culture*. New Brunswick/New Jersey/London: Rutgers University Press.
- Ozolins, Uldis (2000). Communication needs and interpreting in multilingual settings: the international spectrum of response. In: Roberts, Roda P.; Carr, Silvana E.; Abraham, Diana & Dufour, Aideen (eds.) *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.
- Pädagogik* (2022). Ausgabe 8. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Phakiti, Aek; De Costa, Peter; Plonsky, Luke & Starfield, Sue (eds.) (2018). *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Pöchhacker, Franz (2000). *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Pöchhacker, Franz (2008). Interpreting as mediation. In: Valero-Garcés, Carmen & Martin, Anne (eds.) *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 9–26.
- Pöchhacker, Franz (2011). NT and CI in IS: taxonomies and tensions in interpreting studies. In: Blasco Mayor, María Jesús & Amparo Jimenez Ivars, María (eds.) *Interpreting naturally: a tribute to Brian Harris*. Bern: Peter Lang, 217–236.
- Pöchhacker, Franz (2015a). Evolution of interpreting research. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.) *The Routledge handbook of interpreting*. London/New York: Routledge, 62–76.
- Pöchhacker, Franz (ed.) (2015b). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London/New York: Routledge.
- Pöchhacker, Franz (2022). *Introducing interpreting studies*. 3rd ed. London/New York: Routledge.
- Pöchhacker, Franz & Kadrić, Mira (1999). The hospital cleaner as healthcare interpreter: a case study. *The Translator* 5 (2), 161–178.
- Pöllabauer, Sonja (2002). Community Interpreting. Abbau sprachlicher und kultureller Barrieren. In: Kurz, Ingrid & Moisl, Angela (Hg.) *Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher: Perspektiven nach dem Studium*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wien: WUV-Universitätsverlag, 196–204.
- Pöllabauer, Sonja & Prunč, Erich (Hg.) (2003). *Brücken bauen statt Barrieren. Sprach- und Kulturmittlung im sozialen, medizinischen und therapeutischen Bereich*. Graz: Selbstverl. Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft.
- Prior, Matthew T. (2018). Interviews and focus groups. In: Phakiti, Aek; De Costa, Peter; Plonsky, Luke & Starfield, Sue (eds.) *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. London: Palgrave Macmillan UK, 225–248.
- Pym, Anthony (2011). Translation research terms: a tentative glossary for moments of perplexity and dispute. In: Pym, Anthony (ed.) *Translation research projects 3*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 75–110.
https://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP3/isgbook3_web.pdf. (Stand: 02.08.2024).

- Rajič, Kristina (2006). „Die Familienaußenminister.“ Kinder als Sprach- und KulturmittlerInnen – eine empirische Erhebung. In: Grbić, Nadja & Pöllabauer, Sonja (Hg.) *„Ich habe mich ganz peinlich gefühlt.“ Forschung zum Kommunal Dolmetschen in Österreich: Problemstellungen, Perspektiven und Potenziale*. Graz: Selbstverl. Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, 139–178.
- Reichertz, Jo (2022). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 69–86.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf (Stand: 29.11.2024).
- Roberts, Roda P.; Carr, Silvana E.; Abraham, Diana & Dufour, Aideen (eds.) (2000). *The Critical Link 2: interpreters in the community*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rotter, Carolin (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer.
- Rudvin, Mette & Tomassini, Elena (2008). Migration, ideology and the interpreter-mediator. The role of the language mediator in educational and medical settings in Italy. In: Valero-Garcés, Carmen & Martin, Anne (eds.) *Crossing borders in community interpreting. Definitions and dilemmas*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 245–266.
- Sacher, Werner (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika & Schmitt, Christoff (Hg.) *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 232–243.
- Sacher, Werner (2013). Schülerorientierte Elternarbeit. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (Hg.) *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 77–82.
- Saldanha, Gabriela & O’Brien, Sharon (2014). *Research methodologies in translation studies*. London/New York: Routledge.
- Schäffner, Christina; Kredens, Krzysztof & Fowler, Yvonne (eds.) (2013). *Interpreting in a changing landscape: selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Schmich, Juliane & Itzlinger-Bruneorth, Ursula (Hg.) (2019). *TALIS 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich (Band 1)*. Graz: Leykam
https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b0c71d9d54f150311e8267eb3916782560fc2e/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf (Stand: 07.02.2025).
- Schmich, Juliane; Lindemann, Romana & Gurtner-Reinthal, Saya (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In: Schmich, Juliane & Itzlinger-Bruneorth, Ursula (Hg.) *TALIS 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich (Band 1)*. Graz: Leykam, 39–52
https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b0c71d9d54f150311e8267eb3916782560fc2e/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf (Stand: 07.02.2025).
- SchoolFox (2024a). *Übersetzungsfunktion*. <https://foxeducation.com/de/schoolfox/intuitive-multilingual-utilisation/> (Stand: 04.10.2024).
- SchoolFox (2024b). *Support*. <https://support.foxeducation.com/nutzerinnen/sprachen> (Stand: 04.10.2024).
- SchUG (2024). Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Stand: 30.11.2024).
- Sela-Sheffy, Rakefet & Shlesinger, Miriam (eds.) (2011). *Identity and status in the translational professions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SFZ-Wien (2025). *ELMIG - Ziele und Aufgabenbereiche*. <https://www.sfz-wien.at/elternarbeit/info> (Stand: 06.02.2025).
- Smith, Melissa B. (2015). Interpreting in education. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.) *The Routledge handbook of interpreting*. London/ New York: Routledge, 265–279.
- Stadt Wien (2022). *Elternbildung und Elternarbeit im interkulturellen Kontext. Projektergebnisse. Fördercall der Stadt Wien – Integration und Diversität*.
<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/projektergebnisse-elternbildung.pdf>
 (Stand: 06.02.2025).
- Stange, Waldemar (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika & Schmitt, Christoff (Hg.) *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 12–39.

- Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika & Schmitt, Christoff (Hg.) (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (Hg.) (2013). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistik Austria (2024). *Bildung in Zahlen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesselindikatoren.pdf (Stand: 05.02.2025).
- Täschner, Janina; Holzberger, Doris & Hillmayr, Delia (2021). Elternbeteiligung als Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs: Ein Second-Order-Review. *Die Deutsche Schule* 113 (3), 302–317.
- Tipton, Rebecca (2020). Community interpreting. In: Baker, Mona, & Saldanha, Gabriela (eds.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. 3rd ed. London/New York: Routledge, 79–84.
- Tipton, Rebecca & Desilla, Louisa (eds.) (2019). *The Routledge handbook of translation and pragmatics*. London: Routledge.
- Tipton, Rebecca & Furmanek, Olgierda (2016). *Dialogue interpreting: a guide to interpreting in public services and the community*. London/New York: Routledge.
- Tschurtschenthaler, Marie Theres (2022). *Videodolmetschen im Bildungskontext am Beispiel von „Wir verstehen uns!“*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Universität Innsbruck (2025). *Uni-Workshop: Wie gedolmetschte Kommunikation gelingt*. <https://www.uibk.ac.at/de/weiterbildung/kultur-kommunikation/sensibilisierung/> (Stand: 04.02.2025).
- Valero-Garcés, Carmen & Martin, Anne (eds.) (2008). *Crossing borders in community interpreting. Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Valero-Garcés, Carmen & Tan, Yanping (2017). Teaching interpreters and translators to work in educational settings. A Chinese-Spanish case study. In: Cirillo, Letizia & Niemants, Natacha (eds.) *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 179–198.
- Vargas-Urpi, Mireia (2015). Dialogue interpreting in multi-party encounters: two examples from educational settings. *The Interpreters' Newsletter* 20, 107–121.
- Vargas-Urpi, Mireia (2017). ¿Empoderamiento o asimilación?: Estudio de dos casos de comunicación mediada en el ámbito educativo catalán. *TRANS* 21, 187–205.

- Vargas-Urpi, Mireia (2019). Public service interpreting in educational settings. Issues of politeness and interpersonal relationships. In: Tipton, Rebecca & Desilla, Louisa (eds.) *The Routledge Handbook of Translation and Pragmatics*. London: Routledge, 336–354.
- Vargas-Urpi, Mireia & Arumí Ribas, Marta (2014). Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo: estudio de caso en la combinación chino-catalán. *Intralinea* 16. https://www.intralinea.org/archive/article/estrategias_de_interpretacion_en_los_servicios_publicos_en_el_ambito_edu (Stand: 29.11.2024).
- Wadensjö, Cecilia (1998). *Interpreting as interaction*. London/New York: Routledge.
- Walker, Barbara M. (1998). Meetings without communication: a study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal* 24 (2), 163–178.
- Weisskirch, Rob (2010). Child language brokers in immigrant families: an overview of family dynamics. *mediAzioni* 10, 68–87.
- Winston, Elizabeth A. (2015). Educational interpreting. In: Pöchhacker, Franz (ed.) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London/New York: Routledge, 130–135.
- Zepke, Georg (2016). *Lust auf qualitative Forschung! Eine Einführung für die Praxis*. Wien: tso.

Anhang

Anhang 1: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Forschungsprojekt: Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen beim Dolmetschen?

Sehr geehrte*r Teilnehmer*in,

vielen Dank für Ihre Teilnahme am Forschungsprojekt „**Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen beim Dolmetschen?**“. Das Forschungsprojekt wird von Marina Senjak im Zuge der Masterarbeit an der Universität Wien durchgeführt. Sie wird inhaltlich von Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchhacker betreut.

Im Forschungsprojekt werden die Erfahrungen von Lehrkräften beim Dolmetschen in Gesprächen mit Eltern und Erziehungsberechtigten an Wiener Mittelschulen untersucht. Ziel ist es, Einblicke in diese Form des Dolmetschens an Schulen zu gewinnen und auf eine notwendige Sensibilisierung in Bezug auf das untersuchte Thema hinzuweisen.

Sie erklären sich damit einverstanden, im Rahmen des Projektes an einem Interview teilzunehmen. Das Interview kann ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Die Interviews werden aufgezeichnet und in weiterer Folge transkribiert. Für die wissenschaftliche Auswertung werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In einer wissenschaftlichen Veröffentlichung werden Daten anonymisiert veröffentlicht, um zu gewährleisten, dass Sie nicht identifiziert werden können.

Alle Daten werden vertraulich behandelt und für Dritte unzugänglich aufbewahrt. Über den Projektverlauf können jederzeit Auskünfte eingeholt sowie Meldungen zu Veränderungen oder Einschränkungen in der Verarbeitung der erhobenen Daten gemacht werden.

Vor- und Nachname

Ort, Datum

Unterschrift

Anhang 2: Interviewleitfaden

Gesprächsbeginn und Setting

Für die Bereitschaft zur Teilnahme am Interview bedanken.

- Was passiert mit den Gesprächen (Aufnahme, Verschriftlichung)?
- Wie werden die Daten verändert (Anonymisierung)?
- Wie werden die Daten verwendet (Verwendung für Forschungsarbeit)?
- Noch Fragen?

Gesprächsscharakter klären:

Ich stelle Ihnen Fragen zu Ihren Erfahrungen und bitte Sie, alles zu erzählen, was Ihnen einfällt.

Alles, was Ihnen einfällt, ist wichtig. Es gibt keine falschen Antworten.

Ich werde das Gespräch aufnehmen. Sind Sie damit einverstanden?

Dann fangen wir an. Ich bin neugierig, von Ihren Erfahrungen zu hören.

Aufnahmegerät einschalten

Person:	Ort des Interviews:
Datum des Interviews:	Dauer des Interviews:
Persönliche Erfahrungen: Dolmetschen in der Schule	
1) Welche Erfahrungen haben Sie beim Dolmetschen zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Kolleg*innen oder Direktor*in bis jetzt so gemacht?	
- Welche Sprache/n verwendeten Sie beim Dolmetschen?	
2) Was lief gut?	
3) Was lief nicht gut?	
- Wie gingen Sie dann damit um?	
4) Hatten Sie das Gefühl, bei den Gesprächen geholfen zu haben?	

5) Wie sind Sie in den beschriebenen Fällen zum Dolmetschen gekommen?	
6) Wie fühlten Sie sich beim Dolmetschen?	
- Fühlten Sie sich einer Gesprächspartei näher verbunden? Wem und warum?	
7) Welche Rückmeldungen erhielten Sie von Eltern/Erziehungsberechtigten?	
8) Welche Rückmeldungen erhielten Sie von Ihren Kolleg*innen oder der Schulleitung?	
Allg. Dolmetschen in der Schule & Arbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten	
9) Wie würden Sie das Verhältnis der Schule gegenüber den Eltern/Erziehungsberechtigten beschreiben?	
10) Wie wird sonst mit Eltern/Erziehungsberechtigten, die nicht oder wenig Deutsch sprechen, kommuniziert?	
- Wer dolmetscht sonst? (Video- & Telefondolmetschen, Kinder, andere Schüler*innen, Begleitpersonen, ...)	
- Wird an Ihrer Schule das kostenlose Angebot des Bundesministerium zum Video- und Telefondolmetschen genutzt? Erläutern Sie mehr dazu. (Ja/Nein. Von wem? Wie? Wie oft?)	
11) Was schätzen Sie als beste Möglichkeit ein, mit Eltern/Erziehungsberechtigten, die nicht oder wenig Deutsch sprechen, zu kommunizieren?	
Abschließende Gedanken	
12) Gibt es etwas, das Sie für wichtig halten und das im Interview nicht zur Sprache gekommen ist?	
Daten der Teilnehmer*innen	
Es folgen nun kurze Fragen. Die Angaben sollen die bisherigen Informationen abrunden. Eine Rückverfolgung auf Ihre Person ist nicht möglich.	

13) Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson?	
14) Wie lange sind Sie an der jetzigen Schule beschäftigt?	
15) Welche Sprachen sprechen Sie?	
16) Wie oft haben Sie bereits bei Gesprächen zwischen Schule und Eltern/Erziehungsberechtigten gedolmetscht?	
17) Für wen haben Sie da gedolmetscht?	
18) Welche Sprachen haben Sie bei den Dolmetscheinsätzen verwendet?	

Aufnahmegerät abschalten

Einverständniserklärung

Einverständniserklärung gemeinsam besprechen. Unterschrift einholen.

Anhang 3: Kategoriensystem

Name der Kategorie	Codierte Segmente
1. Die Lehrpersonen	10
2. Dolmetscherfahrungen	40
3. Herausforderungen	22
4. Kommunikations- und Dolmetschstrategien	15
5. Erfolgserlebnisse	7
6. Weg zum Dolmetscheinsatz	11
7. Gefühle beim Dolmetschen	6
7.1. Gefühl der Verbundenheit	7
8. Selbstwahrnehmung als Dolmetscher*innen	10
8.1. Perspektiven anderer Lehrpersonen auf das Dolmetschen	1
9. Rückmeldungen von Gesprächsteilnehmer*innen	12
10. Haltung und Elternzusammenarbeit	6
11. Sonstige Kommunikationsarten an der Schule	32
12. Einschätzung zur besseren Elternkommunikation	15

Anhang 4: Transkripte

Transkript LP1

Interviewteilnehmer*in: LP1

Datum: 24.04.202

Dauer: 45:38 Minuten

1. **I:** Also ich stelle dir jetzt Fragen über deine Erfahrung und ich bitte dich, mir alles zu erzählen, was dir dabei einfällt und was du denkst, was wichtig ist. Es gibt keine falschen Antworten. Das Gespräch wird eben aufgenommen. Und bist du damit einverstanden?
2. **LP1:** Ja, bin ich.
3. **I:** Dann fangen wir jetzt an und ich bin neugierig, was du mir zu erzählen hast über deine Erfahrungen. Gut. Die erste Frage wäre: Welche Erfahrungen hast du beim Dolmetschen zwischen Eltern und Erziehungsberechtigten und einem Kollegen oder Kolleginnen, seien das jetzt Lehrerkolleg*innen oder Direktorin, Direktor bis jetzt so gemacht?
4. **LP1:** Viele. Ich werde oft zum Übersetzen herangezogen, zu ganz unterschiedlichen Themen und auch oft Kinder, die ich gar nicht ... Also das sind meistens Kinder aus anderen Schulgängen, aber auch aus meinem Jahrgang. Ich habe auch viele Kinder, die jetzt meine Sprache zu Hause sprechen und deren Eltern auch. Und dann ist es logischerweise, dass ich herangezogen bin, aber was auch oft passiert, dass andere Kollegen oder auch die Direktion fragt, ob ich übersetzen darf. Die Erfahrungen sind unterschiedlich. Manchmal denke ich mir, meine Anwesenheit ist superwichtig, weil da einfach diese Barrieren einfach abgeschafft werden, und da bin ich halt eine gute Brücke und ich habe auch immer das Gefühl, dass die Eltern sich da noch mehr trauen, Sachen zu sagen. Genau. Das ist so die eine, aber es gibt auch Momente, wo ich mich superunwohl fühle, weil ich dann quasi etwas übersetzen muss, wenn es jetzt eine angespannte Situation ist, in einer Tonalität und ich da eigentlich gar nicht so involviert bin, aber trotzdem muss ich diese negativen Botschaften übermitteln und oft wird dann auch gebeten: „Bitte sagen Sie es genauso, genauso streng, genauso in der Tonlage. Zeigen Sie, dass wir wütend sind.“ Genau. Dann ist es für mich halt einfach ein bisschen unangenehm. Gewisse Sachen kann ich dann auch so nicht übersetzen, gerade wenn es so Schimpfwörter sind, oder ...
5. **I:** Von den Lehrern aus?
6. **LP1:** Von den Lehrern oder Schülern. Also so das.
7. **I:** Wenn nacherzählt wird, was die ...
8. **LP1:** Genau, wenn genau nacherzählt wird. Das ist so das eine. Oder auch einfach, wenn dann Rassismus quasi dann auch ... Also wenn Lehrer*innen rassistische Aussagen tätigen, sei es jetzt: „Bei uns in Österreich, funktioniert das halt nicht so.“ Oder: „Das können Sie in Ihrer Kultur machen, aber nicht in ... nicht hier.“ Dann tue ich mir auch superschwer, so was eins zu eins zu formulieren.
9. **I:** Wie gehst du damit um?
10. **LP1:** Ich muss ehrlich sagen, ich form... Also zum Beispiel, das war mal eine Situation, wo dann eben so was gesagt worden ist, wie: „Ja das können Sie bei sich zu Hause machen, in Ihrer Kultur, aber hier halt eben nicht.“ Und ich mache das dann halt anders und sag dann: „Ich verstehe, es ist eine andere Lebensrealität vielleicht und gewisse Sachen einfach so nicht hier angenommen werden, aber wahrscheinlich bei

Ihnen auch nicht. Aber vielleicht hier ist ...“ Also so. Ich umgehe es halt einfach, dass die rechtlichen Rahmen einfach, dass die Länder ganz anders sind, zum Beispiel. Je nach dem auch. Meistens kenne ich ja die Länder auch gut und weiß auch, wie gewisse Sachen funktionieren oder auch nicht funktionieren. Manchmal weiß ich es auch nicht, aber ich formuliere es so um, dass das nicht von oben herabwirkt. Manchmal tue ich es auch gar nicht, muss ich sagen. Ich blende das aus, weil ich auch nicht das Gefühl habe ...

11. **I:** Du lässt es aus, meinst du?
12. **LP1:** Genau, ich lasse es aus, weil die Eltern, die eh dann einsichtig sind. Und das ist halt so eine unnötige Aussage einfach in dem Kontext, was einfach nur die Situation noch mehr anspannen wird, deswegen lasse ich es auch manchmal ehrlich gesagt auch so.
13. **I:** Weil du, du gesagt hast, die Sprachen, die die anderen Kindern und Eltern sprechen, welche Sprachen verwendest du beim Dolmetschen oder hast du bis jetzt beim Dolmetschen verwendet?
14. **LP1:** Arabisch. Also Arabisch, Deutsch und es gibt ja verschiedene Dialekte vom Arabisch. Also syrisch, irakisch, tunesisch, marokkanisch. Also so. Das ist eh alles Arabisch, aber halt eben noch dieser Akzent oder dieser Dialekt fließt halt dann immer mit und da schaue ich halt, weil gewisse schon arabische ... Aber zum Beispiel das irakische Arabisch ist halt schon ein bisschen für mich komplexer. Da muss ich mich voll konzentrieren und oft doch nachfragen, ob ich es eh so richtig verstanden habe.
15. **I:** Aber trotzdem wirst du dann auch eingesetzt, obwohl es ganz andere Dialekte sind. Nur du fragst dann einfach nach.
16. **LP1:** Ja genau. Ich erkenne es eh sobald ich mit den Leuten rede und wenn ich mir unsicher bin, dann frage ich die Leute: „Habe ich das so richtig verstanden?“
17. **I:** Währenddessen?
18. **LP1:** Währenddessen.
19. **I:** Okay. Und du hast ja auch gesagt, dass du findest, dass deine Anwesenheit wichtig ist wegen dem Barriere überbrücken und weil du das Gefühl hast, dass die Eltern dadurch mehr sich öffnen und mehr erzählen. Vielleicht kannst du mir Momente nennen, wo es gut gelaufen ist, dass du eben anwesend warst beim Dolmetschen.
20. **LP1:** Das letzte Beispiel, da ging es um die Projektwoche. Es war eine Schülerin und die Eltern haben halt gesagt, das Mädchen darf halt nicht auf Projektwoche gehen. Und meine Kolleg*innen sind halt davon ausgegangen, ja, muslimische Frau, Mädchen, sie darf deswegen nicht auf die Projektwoche gehen. Und dann habe ich halt mit der Mama geredet. Die Lehrer ... Die zwei Kolleg*innen waren halt auch da und das Gespräch hat so angefangen mit: „Es gibt diese Projektwoche. Es ist keine freiwillige Veranstaltung. Die Kinder müssen da teilnehmen.“ Und dann hab ich daraufhin gesagt ... Hab ich ihr das gesagt und ich habe dann gleich meinem Kollegen gesagt: „Wollen wir sie nicht mal fragen, was sind ihre Gründe?“ Und der eine hat gesagt: „Nein.“ Und dann hat der eine Kollege gesagt: „Nein, halt Frau oder Mädchen sein.“ Dann habe ich: „Ja fragen wir mal nach.“ Und dann habe ich eben gefragt. Und sie hat dann halt einfach gesagt, dass sie ihre Kinder nie allein gelassen hat. Sie hat sechs Kinder, sie hat ihre Kinder nie allein gelassen. Sie sind geflüchtet und sie weiß, dass viele ihre Kinder auf diesem Weg verloren haben. Und sie kann sie halt jetzt auch ... Sie hat ... Sie hat Angst, dass sie sie so allein lässt. Und es ist ihr halt wurscht, ob sie jetzt ... Halt wer auch immer, weil das hat sie dann schon verstanden „Mädchen“. „Und das ist bei all meinen sechs Kindern so. Ich kann das halt einfach nicht.“ Und dann hat sie aber auch gesagt: „Bei uns gibt es das halt nicht, dass die Kinder allein reisen.“ Dann habe ich ihr gesagt: „Nein. Aber sie reisen ja nicht allein. Und das ist in

einer Gruppe und die Lehrerinnen sind da und das ist voll sicher.“ Und das war so: „Okay. Das heißt, sie muss ja gar nicht allein reisen.“ Ich so: „Nein gar nicht.“ Und dann war es so: „Und wie ist es mit den Zimmern? Sind sie allein in einem Zimmer?“ Und ich so: „Sie sind mit einer Gruppe in einem Zimmer.“ Und das waren so viele kleine Details, die man einfach erklären konnte. Und dann war es so: „Okay. Wenn es so ist.“ Aber dann war aber noch: „Aber darf ich sie jederzeit anrufen?“ Und ich finde einfach dieses a) dass ich die andere Sprache spreche, aber b) auch, dass ich ein anderes Background habe oder einen anderen Background habe, hat da zum Beispiel, glaube ich, die Situation halt in ganz anderes Licht gebracht. Genau. Also das war so zum Beispiel eine Situation. In einer anderen Situation zum Beispiel war ein sehr schwieriger Schüler und es hat so den Anschein gemacht, dass die Eltern nicht dahinter sind. Und dann, nachdem ich übersetzt habe, war es dann so, die Eltern haben genauso dieselben Probleme. Es ist eigentlich die Psychotherapie, die Psychologie im Spiel. Und da hat sich festgestellt, die Eltern ... Also die Mama war selbst Lehrerin und zusammen ... Ich habe da wirklich jetzt nur übersetzt, aber dadurch, dass die Mama halt die Sprache nicht konnte und der Papa auch nicht so sehr, konnte man sich auch gar nicht kennenlernen. Man hat dann nicht gewusst: „Okay. Diese Familie ist ja eigentlich eine voll wichtige Ressource.“ Und das war aber auch für die Eltern so: „Okay. Die Lehrer sind kooperativ und wollen.“ Und das war so. Die sind bereit, sie sind bereit. Ich übersetze nur. Und somit ist auch diese Sprachbarriere behoben und man konnte sich gegenseitig sozusagen als Ressource finden. Also das sind halt so ein paar positive Beispiele.

21. **I:** Danke dir. Bei den Beispielen, wo du gesagt hast, wo es nicht gut gelaufen ist, beziehungsweise das, was dich oft vor Herausforderungen stellt, ist, wenn es rassistische Aussagen sind oder die Eltern mit Rassismus konfrontiert werden von Seiten der Mitarbeiter*innen der Schule. Dann Beschimpfungen oder Schimpfwörter und dann die Tonlage, wenn du es genauso wiedergeben musst, wie es eine Seite erwartet. Gibt es noch Beispiele von Sachen, die dich besonders herausfordern?
22. **LP1:** Manchmal habe ich den Drang, einfach das Gespräch in eine ganz andere Richtung zu lenken, wo ich einfach merke, einfach so, dieses Gespräch kann man jetzt so viel besser lenken einfach und viel mehr daraus holen, weil ich sehe ja die Eltern, wenn sie sprechen. Ich sehe nicht nur, dass sie eine andere Sprache sprechen, sondern ich sehe auch sofort, wie sie denken. Ja. Ich sehe auch aus ... Allein schon welche Wörter sie verwenden. Da merke ich schon aus welchem Background, aus welcher sozialen Schicht unter Anführungszeichen sie ja kommen. Und oft will ich ... Da denke ich mir so: Das sind gerade so die falschen Fragen, die gestellt werden.
23. **I:** Von den Lehrkräften?
24. **LP1:** Von den Lehrkräften, ja oft, wo ich mir denke, man kann das jetzt einfach alles in eine ganz andere Richtung lenken. Und da bin ich so: Soll ich das jetzt? Wie soll ich mich da jetzt involvieren? Weil ich kenne ja das Kind nicht, ich kenne die Vorfälle nicht. Gleichzeitig merke ich, es ist eine angespannte Situation. Meine Kolleg*innen und die Mitarbeiter in der Schule sind halt auch superangespannt. Was ist da eigentlich schon alles im Vorhinein passiert, dass das jetzt so eine Situation ist. Ich gehe da quasi sehr neutral rein und ich kenne sozusagen nicht viel über die Vorgeschichte. Deswegen bin ich ja da noch nicht so geladen und ich habe dann immer so oder oft das Gefühl, ich würde eigentlich das Gespräch in eine ganz andere Richtung lenken. Aber ich bin ja nur zum Übersetzen da und jetzt nicht da, um das Problem quasi zu lösen. Und manchmal kann ich es auch nicht.
25. **I:** Lenken.

26. **LP1:** Na manchmal greife ich dann ein und pushe dann alles da rein. Aber das ist halt wirklich, wenn es dann sehr angespannt ist und ich merke, das Gespräch, da gibt es ja überhaupt keine Konstruktivität.
27. **I:** Also es gibt auch Situationen, wo du versuchst, neutral unter Anführungszeichen zu bleiben?
28. **LP1:** Genau. Viele Gespräche funktionieren ja auch ganz gut. So ist es nicht, aber es gibt dann schon noch einige, wo erwartet wird, dass ich eine neutrale Haltung bin ... beziehungsweise eine neutrale Haltung habe, ich aber das Gespräch so daneben finde, dass ich sage, irgendwie muss das anders gelenkt werden. Und dann bin ich immer so hin- und hergerissen. Soll ich da jetzt noch mehr machen? Soll ich einfach jetzt übersetzen und mich da raushalten?
29. **I:** Interessant. Okay. Ja. Danke. Von deinem Gefühl her, findest du, dass du bei dieser Situation helfen kannst und unterstützen kannst?
30. **LP1:** Bei welchen?
31. **I:** Also generell, wenn du dolmetschst, findest du, dass es eine gute Entscheidung war, dich herzuziehen oder hast du das Gefühl, helfen zu können beiden Seiten?
32. **LP1:** Ja. Oft schon. Muss ich sagen. Oft habe ich schon das Gefühl, dass es wichtig ist. Aber ich hab aber auch Situationen erlebt, wo ich mich ein bisschen ausgenutzt gefühlt habe, wenn es jetzt darum geht, eine bestimmte Seite fertig zu machen. Sei es jetzt Lehrkräfte gegenüber Eltern oder auch umgekehrt Eltern gegenüber Lehrkräften. Wo es jetzt einfach darum geht: „Ich kann dir das jetzt nicht sagen, also hole ich jetzt wen dazu, der jetzt einfach quasi austeilen kann.“ So das. Aber in den meisten Fällen habe ich schon das Gefühl, von den Kollegen, also von den Kollegen, die mich heranziehen, dass ich da schon eine Hilfe möchte, eine Hilfe bin. Aber es gibt aber auch schon Kolleg*innen, die sich da ganz vehement dagegen entscheiden und sagen: „Nein. Wir holen keine Lehrkräfte dazu, weil die Eltern sind da, sie müssen die Sprache sprechen.“ Und was auch manchmal passiert, dass Eltern da sind und sie wissen, dass ich die Sprache spreche und dann bitten, dass ich übersetze und dann sagt aber eine Lehrkraft: „Nein. Wir sind hier in Österreich und hier wird Deutsch gesprochen.“ Und wenn sie sie nicht sprechen können, dann bin ich wieder so in der Situation, wo ich einfach nicht weiß, wie soll ich da jetzt am besten reagieren. Weil in dem Moment ist zum einen ... Du willst ja auch jetzt mit der Lehrperson nicht vor einer Außenstehenden zusammenkrachen oder jetzt sagen: „Also ich finde das auch so eine problematische Aussage.“ Und dann aber auch irgendwie so. Du willst ja helfen. Ich weiß nicht. Das ist immer auch so eine Situation. Es ist immer von Lehrkraft zu Lehrkraft sehr unterschiedlich, der Zugang zu diesem Thema.
33. **I:** Weil du eben jetzt ... Interessant finde ich, woran ich selber nicht gedacht habe, dass auch Eltern nach dir fragen oder bitten, dass man dich holt, nehme ich an, weil ich nehme an, du bist nicht im Raum in dieser Situation.
34. **LP1:** Genau.
35. **I:** Dass du dann hergeholt wirst. Wie kommst du generell zu diesen Fällen? Bist du dann im Unterricht? Bist du überhaupt in der Schule? Wie weiß man, wo du bist, und wie holt man dich zum Dolmetschen.
36. **LP1:** Es ist immer unterschiedlich. Also manchmal werde ich schon im Vorhinein gefragt: „Wir haben an diesem Tag einen Termin. Die Eltern haben gefragt, ob es eine Lehrperson gibt, die Arabisch spricht.“ Ich war halt ... Genau ich glaube, ein Jahr war ich die Einzige im Haus, die Arabisch gesprochen hat. Jetzt sind noch zwei Kolleginnen, also die zwei, die auch jetzt Arabisch sprechen. Aber ein Jahr lang wurde ich auch sehr oft herangezogen und das war ... Oft war ich im Haus. Also unterschiedlich. Also entweder man hat mit mir im Vorhinein gesprochen. Wann habe

ich Zeit? Wann sollen Sie die Eltern einladen? Das war so das erste Mal. Also das eine. Die eine Variante. Und da ... Wir sind ja oft doppelt besetzt. Das heißt, man schaut halt, dass ich in einer Stunde herangezogen werde, wo ich quasi dann ... Wo die Klasse nicht allein ist. Das ist so das eine. Wenn es akut ist, werde ich einfach angerufen und wenn ich im Haus bin, dann gehe ich halt rüber. Und einmal war es so, ich war beim Zahnarzt und es ist [x]. Ich muss sofort kommen. Ich habe gesagt: „Ich bin jetzt beim Zahnarzt.“ Und dann haben sie gesagt: „Gut. Wir warten auf dich.“ Ich war glaub ich ... 9 und mein Dienst würde erst 11:30 oder 11 beginnen. Und dann haben sie gesagt: „Nein. Wir warten jetzt auf dich.“ Und es haben dann Direktion, Lehrkräfte und Eltern tatsächlich auf mich gewartet.

37. **I:** Und wie lang haben die dann gewartet?

38. **LPI:** Zwei Stunden.

39. **I:** Und die haben durchgehend im Schulhaus verbracht?

40. **LPI:** Ja genau. Sie haben die ganze Zeit gewartet im Besprechungsraum. Das war auch in diesem Jahr, wo ich halt allein drin war. Das war so ein angespanntes Gespräch. Ich glaube, das war wirklich das unangenehmste Gespräch, was ich übersetzt habe, aber genau, das passiert auch. Und sonst werde ich auch angerufen und wenn ich jetzt keinen Dienst habe, dann sage ich schon, wenn es wichtig ist, können wir es ja auch telefonisch machen, aber dann kommt auch sofort: „Nein, wir machen es am nächsten Tag, wenn du da bist.“ Oder so. Also ja, so funktioniert das meistens.

41. **I:** Danke schön.

42. **LPI:** Bitte.

43. **I:** Und wie fühlst du dich selber beim Dolmetschen?

44. **LPI:** Grundsätzlich gut. Ich beherrsche die Sprache auch gut. Wie gesagt, also gerade beim Irakischen muss ich halt immer ... Bin ich mir oft unsicher. Genau. Und da muss ich einfach nur nachfragen und dann löst sich das eh. Aber grundsätzlich in den meisten Fällen fühle ich mich eigentlich gut.

45. **I:** Schön zu hören. Und fühlst du dich in einem der beiden Gesprächsparteien verbunden? Wem und warum? Gibt es das überhaupt, dass du dich einer Partei verbunden fühlst?

46. **LPI:** Ja in den meisten Fällen ...

47. **I:** Oder fühlst du dich beiden gleich verbunden?

48. **LPI:** Es ist immer unterschiedlich. Es ist unterschiedlich, aber in den meisten Fällen fühle ich mich den Leuten verbunden, die dieselbe Muttersprache haben wie ich. Aber nicht wegen der Sprache. Es ist, weil, weil ich beide Seiten kenne. Oder behaupte ich jetzt mal vorsichtig, dass ich beide ... Ich will nicht die Kultur sagen, aber ich will ... Also ich verstehe, woher gewisse Denkweisen kommen. Und das basiert einfach darauf, dass die Menschen ganz unterschiedliche Lebensrealitäten haben. Und ich kenne die andere Lebensrealität und sie kennen sie aber nicht. Deswegen ist es ...

49. **I:** Die anderen?

50. **LPI:** Genau. Und ich habe dann immer das Gefühl, es muss nur eine Sache verständlich gemacht werden und dann sind wir eh auf derselben Bahn. Und oft habe ich auch das Gefühl, es gibt so viele Vorurteile einfach, die sich auch beim Übersetzen, weil die Leute sagen ja dann auch wirklich tolle Sachen, die diese Vorurteile aufbrechen. Und ich bin dann immer so: „Hey. Cool, dass du das eigentlich sagst.“ Weil auch wenn die Leute supernett sind, es sind halt gewisse Vorurteile einfach da. Also ich werde oft zum Beispiel bei Gewalt herangezogen, bei Gewaltfällen. Und dann höre ich immer so Sachen wie: „Das wird hier in Österreich überhaupt nicht geduldet.“ Ja.

51. **I:** Den Satz.

52. **LP1:** Genau. Das höre ich so oft einfach. Und dann sagen sie ... sagt dann zum Beispiel das Elternteil und sagt: „Ja aber bei uns ja auch nicht.“
53. **I:** Voll.
54. **LP1:** Ja. Oder dann so: „Wir wurden ja auch nie gewalttätig.“ So halt zum Beispiel. Weil ich weiß ja auch diese Antwort. Ich verstehe, woher Gewalt kommt. Und es gibt halt viele gewaltfreie auch Erziehungen, aber es wird davon oft ausgegangen. Also solche Sachen. Und deswegen fühle ich mich dann so: „Hey. Ich finde es cool eigentlich, dass du das sagst.“ Schon ein bisschen verbunden.
55. **I:** Also dass die Eltern dann dem widersprechen und das so ein bissl, das aufbrechen.
56. **LP1:** Genau widersprechen. Und dann ist aber auch so meine ... Ich komme ja überhaupt dann auch aus der sozialen Arbeit und Gewalt findet halt aus verschiedensten Gründen statt. Und ich finde es, ich finde es dann immer ... Ich will dann aber auch über das Thema, also wenn wir schon darüber reden, dann sollen wir aber auch sachlich darüber reden. Und ja, ich fühle mich dann auch auf der Seite verbunden, die auch sachlich darüber redet.
57. **I:** Danke schön. Welche Rückmeldungen hast du schon von Eltern und Erziehungsberechtigten nach einer Dolmetschung erhalten?
58. **LP1:** Sehr viel Dankbarkeit muss ich echt sagen. Viele Eltern sagen dann auch wirklich, wie schwer es ist. Sie wollen mit der Schule reden, aber es geht halt einfach nicht. Sie fragen dann auch: „Dürfen wir Ihre Telefonnummer haben? Dürfen wir Sie dann noch mal anrufen?“ Ich muss dann immer ablehnen. Aber auch die Kolleg*innen sagen dann auch eigentlich, wie gut sie es gefunden haben. Genau. Ich kriege immer oder sehr oft auch positive Rückmeldungen.
59. **I:** Meine nächste Frage wäre auch: Was sagen die Kolleg*innen und dein Direktor, deine Direktorin. Aber möchtest du da noch etwas hinzufügen? Was du gesagt hast, du hast jetzt zusammengefasst, positive Rückmeldungen auch von ihnen.
60. **LP1:** Nicht oft, aber ein paarmal, habe ich schon die Rückmeldung bekommen: „Die sind jetzt seit fünf Jahren da und können kein einziges Wort reden.“ Solche Sachen auch und kriege ich halt auch zu hören. Aber sonst ist eigentlich nur so ein: „Danke schön.“ Und sie haben jetzt mehr verstanden. Aber auch so: „Hey. Wir dachten gar nicht, dass die Eltern so offen sind.“ Oder so: „Ach was? Die haben studiert.“ Also solche Sachen, weil ja das sind meistens die Rückmeldungen.
61. **I:** Danke schön. Dann meine nächste Frage ist, weil eben jetzt die Rückmeldungen angesprochen wurden. Wie findest du oder wie würdest du generell das Verhältnis der Schule gegenüber den Eltern und Erziehungsberechtigten, die nicht oder wenig Deutsch sprechen, beschreiben? Ich meine, mit deinen Meldungen, jetzt, finde ich, kann man schon ein bisschen was herauslesen, aber vielleicht kannst du noch was anderes auch noch dazu fügen.
62. **LP1:** Ja. Das Verhältnis zwischen ... Verstehe ich das jetzt richtig? Das Verhältnis zwischen Schule und Lehrer ... Eltern, die jetzt nicht so gut Deutsch sprechen.
63. **I:** Genau.
64. **LP1:** Du merkst schon nicht positiv. Also größtenteils, glaube ich, nicht positiv, weil aus verschiedensten Sachen, viele sehen da ein bisschen so eine Problematik darin. Deutsch ist die Amtssprache. Man soll sich auf Deutsch unterhalten, aber irgendwie geht es halt nicht und es ist halt einfach diese Erwartung da, dass man die Sprache so sprechen kann, dass man ein Gespräch führen kann. Deswegen ist es für viele unverständlich, warum noch immer Dolmetscher gebraucht werden. Es gibt aber auch Kollegen, die das einfach so hinnehmen und gar nicht jetzt wirklich so hinterfragen und einfach nur dankbar sind, dass es SchoolFox gibt mit einer Übersetzungsfunktion, dass es ein paar Kolleg*innen gibt, die mehrere Sprachen sprechen und die da

eigentlich voll offen dafür sind. Aber der Großteil, würde ich sagen, ist damit nicht, demgegenüber irgendwie nicht so ganz offen. Das ist so das eine da und was halt aber schon Eltern wirklich sehr oft zu hören bekommen, und das finde ich halt sehr problematisch, dass sie ihnen immer wieder sagen: „Warum können Sie noch immer kein Deutsch?“ Ja. Und dann noch so automatisch: „Deswegen kann auch ihr Sohn oder ihre Tochter nicht wirklich gut Deutsch sprechen.“ Was auch oft ist, Nicht-Deutsch-Sprechen bedeutet ungebildet.

65. **I:** Voll ja.

66. **LP1:** Ja. Das ist so. Das wird so selbstverständlich hingenommen. Und ich finde, das ist gerade bei Frauen viel schlimmer. Also gerade bei migrantisch gelesenen Frauen wird sofort davon ausgegangen, sie spricht nicht die deutsche Sprache, sie hat ein Kind, also ist sie automatisch ungebildet, bevormundet und ist eh sowieso überfordert mit der Kindererziehung und es ist sicher irgendwo noch einmal ...

67. **I:** Also eine erwachsene Frau, jetzt nicht die Schülerin, sondern über die ...

68. **LP1:** Nein nein. Sondern ja gegenüber den Müttern vor allem. Bei den Männern ist es immer dominant. Also ich finde, dieses Nicht-Deutsch-Sprechen, das ist so mit ganz vielen problematischen Rollenbildern in den Köpfen der Leute verknüpft. Deswegen muss ich auch sagen, ich betone das halt immer. Ich betone das immer, was die Eltern davor gemacht haben. Also auch beim Gespräch und so, dann sage ich schon, die Mama ist das und jenes.

69. **I:** Von Beruf?

70. **LP1:** Vom Beruf her ja. Wir hatten ... Wir haben ... Wir hatten ... Ich hab mal für eine Mama übersetzt und das war ... Auch also da haben die Kolleg*innen ... Ich verstehe, sie waren frustriert, sie waren überfordert mit dem Schüler. Auf der anderen Seite war es ein schwer traumatisiertes Kind. Also das hat man vielleicht auch nicht vergessen sollen. Aber im Endeffekt, da hat sich dann herausgestellt, sie haben mit einer Ärztin gesprochen. Es war eine syrische Ärztin. Und die Mama hat dann noch zum Schluss gesagt: „Ich weiß, wovon Sie reden.“ Sie hat auch immer gesagt: „Ich weiß, wovon Sie reden. Ich habe studiert. Sie müssen mir nicht erklären, wie die Psychologie meines Kindes funktioniert. Wir können gemeinsam darüber reden.“ Und ich finde, das ist mit der deutschen Sprache dabei. Wenn aber Elternteile gut Deutsch sprechen, wird auch schon davon ausgegangen top integriert. Aber das fällt mir sehr oft auf.

71. **I:** Du hast ja auch jetzt die Beispiele genannt SchoolFox, was diese Übersetzungsfunktion hat, was wirklich auch toll ist. Ich selber weiß jetzt nicht, wie ausgereift das ist und wie gut, weil ich halt nie die Endnutzerin war und eben, dass viele Kolleg*innen aus der Schule für mehrsprachige Kolleg*innen dankbar sind, ganz unterschiedliche Sprachen. Wie wird sonst mit den Eltern und Erziehungsberechtigten kommuniziert, die nicht oder wenig Deutsch sprechen? Gibt es sonst noch, außer SchoolFox, mehrsprachige Kolleginnen?

72. **LP1:** Nein, meines Wissens jetzt nicht. Während ... Da war ich aber jetzt nicht dabei, aber was ich gehört habe, dass es während Corona-Zeiten, weil es auch darum ging, jetzt die Kinder zu erreichen, dass es da, dass man da nach Programmen jetzt auch geschaut hat, dass man quasi die Mütter oder die Väter halt eben erreicht, also auf jeden Fall die Erziehungsberechtigten der Kinder. Aber habe ich persönlich jetzt nicht selbst miterlebt. Aber jetzt ist es halt eher, entweder man greift auf Kolleg*innen zu oder eben über SchoolFox. Genau. Und das war es dann eigentlich. Also von dem, was mir bekannt ist.

73. **I:** Und Programme, meinst du so Computerprogramme?

74. **LP1:** Genau, so Übersetzungen, so Dolmetscher-Programme, damit man halt irgendwie reden kann.

75. **I:** Gibt es Situationen bei Gesprächen? Also wenn eben Eltern und Erziehungsberechtigte kommen und es gibt jetzt Gespräche mit Lehrkräften oder der Direktion, dass zum Beispiel andere Personen, außer die In-House-Kolleg*innen dolmetschen, kommt dann jemand extern dazu oder Kinder oder Verwandte oder Begleitpersonen, wie auch immer.
76. **LP1:** Ja. Die Situation hatte ich dann auch ein paarmal, dass man halt eben ... Also es ist immer unterschiedlich. Manchmal nehmen sie einfach das andere Kind mit, das ältere Geschwister, was auch Deutsch sprechen oder besser Deutsch sprechen kann. Aber da wird meistens gesagt: „Die Frau [x] ist da. Sie müssen da jetzt ... Passt schon.“
77. **I:** Okay.
78. **LP1:** Und das wird unterschiedlich aufgenommen. Manchmal wird dann gesagt: „Nein. Wir wollen diesen Dolmetscher nicht beim Gespräch haben.“ Weil sie dann das Gefühl haben, ich bin vertrauenswürdiger. Und dann entsteht auch schon so eine angespannte Situation, weil: „Ich habe ja wen mitgenommen.“ Und dann sagen aber die Lehrkräfte: „Wir haben schon für einen Dolmetscher gesorgt.“ Die Eltern sagen: „Wir kommen zu einem Gespräch und wir haben jetzt da wen mitgenommen und wir haben jetzt für die Person auch gezahlt.“ Dann entsteht eh schon so eine angespannte Situation. Das passiert nicht oft, aber zwei-, dreimal ist es auch schon vorgekommen, dass die Eltern wen mithatten und die Person durfte dann nicht am Gespräch teilnehmen.
79. **I:** Die waren dann gar nicht dabei?
80. **LP1:** Nein. Die mussten dann draußen warten, weil ich dann da bin.
81. **I:** Obwohl die gezahlt wurden.
82. **LP1:** Es war eine Mutter, die wen immer mitgenommen hat, zweimal, eh derselbe Dolmetscher. Und sie hat gesagt, sie hat für ihn gezahlt. Aber sonst nehmen sie wen mit, eine Freundin oft, eine Nachbarin. Da wird einfach nur gebeten, dass sie einfach draußen wartet. Ist auch eine unangenehme Situation für die Eltern, weil wozu nehmen sie jetzt die Person mit, wenn da eh schon wer ist. Aber das ist auch ein paarmal passiert.
83. **I:** Es gibt ja jetzt über das Bildungsministerium das kostenlose Angebot zum Video- und Telefondolmetschen. Wird das bei dir an der Schule verwendet? Wenn ja, von wem? Wie oft? Wie ... Weißt du was darüber? Bist du schon mal mit dem in Kontakt gekommen?
84. **LP1:** Ich höre davon zum ... Das ist das erste Mal.
85. **I:** Sehr gut.
86. **LP1:** Ich wusste gar nicht, dass es das gibt, aber es war auch nie bei uns ein Thema in der Schule. Ich habe, wie gesagt, noch nie was davon gehört.
87. **I:** Super danke.
88. **LP1:** Gut zu wissen.
89. **I:** Sehr hilfreich auch für mich die Info. Was schätzt du aber als beste Möglichkeit ein, mit Eltern und Erziehungsberechtigten zu kommunizieren, wenn sie nicht ausreichend Deutsch sprechen können?
90. **LP1:** Also jetzt die Idee mit dem Video und ... Finde ich eine richtig gute Idee.
91. **I:** Video- und Telefondolmetschen ja.
92. **LP1:** Video- und Telefondolmetsch ist, finde ich, eine gute Idee. Es ist immer situationsabhängig. Manchmal ist auch nur: „Hey. Die schulische Leistung geht jetzt nicht in Ordnung.“ Oder es ist: „Die Formulare fehlen uns oder die Unterschriften.“ Und ich finde, das lässt sich superleicht mit so was eben klären einfach.
93. **I:** Mit einem Video?

94. **LP1:** Genau mit einem Video.
95. **I:** Oder wenn du da bist?
96. **LP1:** Nein. Mit Video, wo es jetzt wirklich nur um Papierkram geht, wo es jetzt nur um Informationen geht, wo wir jetzt nicht wirklich an einer Lösung arbeiten, also wo es zwischenmenschlich jetzt nicht so anspruchsvoll ist. Dann, wenn es zwischenmenschlich, finde ich, anspruchsvoll ist, finde ich es schon wichtig, dass eine Person dabei ist.
97. **I:** Eine reale Person im Raum.
98. **LP1:** Eine reale Person im Raum. Tatsächlich auch, die auch so einen Background hat. Da finde ich es schon gut, wenn wir das so machen. Aber was ich mir auch wünschen würde, ist, dass es auch einen Raum dafür gibt. Es ist ja meistens, entweder wir machen es in unserer Freizeit oder wir werden abgezogen vom Unterricht. Aber oft ist es tatsächlich auch in unserer Freizeit. Das heißt, wir bleiben eine Stunde länger oder wir kommen eine Stunde früher. Genau das ist so. Aber ist okay. Man macht es ja dann irgendwie schon trotzdem noch, also zumindest in meinem Fall mache ich es halt trotzdem gern, weil ich dann auch einfach merke, die Leute kommen sich viel näher, wenn sie einander mehr verstehen. Genau das ist so, glaube ich, die eine Sache. Aber ich habe auch ein bisschen so das Gefühl, es ist, es ist Haltungssache und Offenheit. Also wenn ich grundsätzlich eine offene Haltung gegenüber dieses Thema Mehrsprachigkeit habe, wenn ich offen bin und wenn ich geduldig vor allem bin mit den Leuten, dann erreicht man da auch viel jetzt ohne ... Also ich habe eine Kollegin, mit der ich auch sehr gerne zusammenarbeite und die schafft es immer irgendwie, zu kommunizieren.
99. **LP1:** Obwohl sie jetzt nicht die Sprache der Eltern spricht.
100. **I:** Genau. Und sie hat zum Beispiel die Metacom-Symbole immer eingesetzt. Metacom, das ist ... Wie heißt das? Ich glaube sprachunterstützte Kommunikation, so was. Da wird halt einfach mit Symbolen gearbeitet. Da gibt es ganz, ganz viele Symbole und die setzt sie auch im Unterricht voll ein und sie setzt es halt aber auch mit den Eltern ein. Und wenn sie sagt: „Streiten“. Dann sucht sie schnell ihr Metacom-Symbol für streiten und zeigt da drauf und dann „Ihr Kind“ und „anderes Kind“. Also es geht dann irgendwie und dann zeigt sie halt und tut und macht, aber sie ist halt so offen und ist halt auch so geduldig. Und sie braucht mich halt nicht so oft, aber weil sie einfach so eine offene Haltung hat und einfach ausprobiert.
101. **I:** Okay.
102. **LP1:** Genau.
103. **I:** Weil du auch gesagt hast, was mich interessieren würde, du wünschst dir oder am besten wäre es bei ganz komplizierten Fällen oder wo man dann zusammenarbeiten muss und enger kooperieren muss und eine Lösung finden muss, dass eine Person da ist im Raum. Sprichst du da von dir als Lehrkraft oder auch externe Personen, die dann ins Schulhaus kommen? Was ist da eine Meinung dazu? Welche Person wäre da geeignet für Kontext Schule und eben auch sensible Themen.
104. **LP1:** Ich habe tatsächlich jetzt noch nicht die Erfahrung gemacht mit Außenstehenden, aber ... Es können Kollegen im Lehrkörper sein, aber ich glaube, was vielleicht noch relevanter ist, ist halt so wenn wir sagen, von Außenstehende, Außenstehende, die auch mit dem Konzept Schule und Jugendliche was anfangen können. Sei es jetzt Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen. Ich glaube, das ist halt auch immer so ein Punkt. Also Leute, die auch was also ... Kann man jetzt nicht immer, aber wenn ich jetzt die Nachbarin mir hole, sie aber irgendwie nichts mit dem Thema Kinder, Jugendliche, Schule am Hut hat, ist das halt, glaub ich, manchmal auch schwierig einfach. Abgesehen so vom Übersetzen,

- aber schwierig, da jetzt doch irgendwie mehr als Übersetzen zu machen. Aber ja wenn es da was gäbe oder wenn man da Ressourcen hat oder Menschen kennt, würde ich das begrüßenswert finden. Meine Rolle als ... Also ich weiß zum Beispiel von Kolleg*innen, die auch übersetzen, aber die machen das nicht so gerne. Aber sie machen es nicht so gerne, weil sprachlich, jetzt wissen sie es auch nicht, wie sie es genau formulieren, eben auch diese unangenehmen Situationen vermeiden, aber sie dann noch sagen: „Hey. Wir sind hier eigentlich nur als Lehrkräfte. Ja. Einmal, zweimal darf man uns schon heranziehen, aber es soll jetzt auch nicht gang und gäbe sein.“ Also da gibt es wirklich unterschiedliche Ausgangspositionen.
105. **I:** Ja cool. Danke, du hast mir eigentlich einen sehr guten Einblick gegeben in alles.
106. **LP1:** Gerne.
107. **I:** Gibt es von dir noch etwas, was ich im Interview jetzt nicht angesprochen habe, aber du noch hinzufügen möchtest oder als wichtig erachtest, zu diesem Thema zu sagen?
108. **LP1:** Also jetzt ... Danke für die Möglichkeit, auch mal über das Thema zu sprechen. Das sind auch sehr interessante Fragen. Ich glaube, dass wir einfach als Schule einfach einen ganz anderen Zugang brauchen zur Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit ist halt was sehr Wertvolles. Also ich kann mich erinnern, zu meiner Schulzeit wurde meinen Eltern immer gesagt: „Nie zu Hause Arabisch sprechen.“
109. **I:** Voll genau. Exakt.
110. **LP1:** „Nie zu Hause Arabisch sprechen. Sie muss alles auf ...“
111. **I:** Deutsch.
112. **LP1:** ... auf Deutsch passieren. Und das passiert heute noch immer so. Und ich sage immer, ich kann deswegen so gut Deutsch, weil ich genauso gut Arabisch kann. Und das ist halt superwichtig. Meine Eltern können auch nicht so gut Deutsch. Meine Eltern können auch nicht problemlos ein Gespräch von A bis Z führen. Ich verstehe, dass viele Leute das nicht verstehen oder nicht nachvollziehen können, aber man muss halt dazu sagen, a) ist Deutsch eine sehr schwere Sprache und b) in mir wurde so viel investiert, damit ich das so kann. Es gibt viele andere Gründe auch, aber ich finde, dieser Zugang zu Mehrsprachigkeit ist halt superwichtig und ich glaube, es ist nur, weil jemand jetzt eine bestimmte Sprache nicht so gut beherrscht, heißt das nicht, dass die Person jetzt nicht da ist oder eingeschränkt ist. Und ich glaube, dieser positive Zugang finde ich halt jetzt gerade sehr wichtig, noch wichtiger. Und was auch noch ist, also jetzt, weil ich als Kind immer gehört habe: „Ja nicht Deutsch sprechen.“ „Also immer Deutsch sprechen.“ Und heute ist es so, werde ich überall gesucht. Egal wo ich mich bewerbe, ist halt immer: „Sie sprechen Arabisch? Superwichtig.“ Also meine Lehr... Direktorin hat gesagt: „Eines der Gründe, warum ich Sie geholt habe, ist, ich brauche eine arabischsprechende Person im Haus.“ Und ich war die erste arabischsprechende Person im Haus. Wenn wir jetzt auch global denken, ist es halt total erwünscht, dass Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen. Genau.
113. **I:** Danke, dass du das noch mal hervorhebst. Es folgen noch kurze Fragen zu deiner Person, aber diese sollen nur meine Informationen abrunden. Sie werden aber nicht auf dich rückverfolgbar sein. Also das sind dann so kurze Daten. Wie lang arbeitest du schon als Lehrperson?
114. **LP1:** Das ist jetzt mein drittes Jahr.
115. **I:** Im dritten Jahr.
116. **LP1:** Ja.
117. **I:** Wie lang bist du auch an deiner jetzigen Schule beschäftigt?

118. **LP1:** Auch seit drei Jahren.
119. **I:** Welche Sprachen sprichst du generell?
120. **LP1:** Deutsch, Muttersprache, Arabisch, genauso Muttersprache, Englisch, Matura-Niveau, Russisch, ein bisschen.
121. **I:** Danke schön. Welche von diesen genannten Sprachen, oder vielleicht gibt es auch andere Sprachen, aber ich glaube, aus diesem Pool jetzt, hast du schon bei Dolmetscheinsätzen in der Schule verwendet?
122. **LP1:** Alle. Alle vier, aber überwiegend Deutsch, Arabisch. Und Russisch halt wirklich sehr, sehr wenig.
123. **I:** Okay. Wie oft hast du bis jetzt gedolmetscht bei Gesprächen zwischen der Schule, also Direktion, Lehrkräfte und Eltern, Erziehungsberechtigte? Also nicht jetzt, wenn es um Gespräche im Unterricht geht, sondern nur, wenn es um Elterngespräche geht. Kinder können auch anwesend sein, aber es geht um Elterngespräche und die Schule hat jetzt die Eltern eingeladen zu einem Gespräch.
124. **LP1:** Also einmal Direktion, Eltern und einmal Lehrer, Eltern?
125. **I:** Egal jetzt. Jetzt mal egal. Wie oft im Allgemeinen?
126. **LP1:** In den drei Jahren?
127. **I:** In den drei Jahren ja. Circa. Scheint sehr oft zu sein.
128. **LP1:** Sehr oft ja. Also schon monatlich, einmal im Monat. Einmal circa. Aber es ist schon oft. Und oft auch Schulpsychologie und Eltern sehr oft.
129. **I:** Auch interessant.
130. **LP1:** Eigentlich in den meisten Fällen sogar.
131. **I:** Okay im meisten Fall Schulpsychologie.
132. **LP1:** Also da ist Schulpsychologie und Eltern und Lehrer. Die Lehrer sind eh auch immer dabei, aber auch bei der Schulpsychologie werde ich sehr oft ... Schulpsychologin, ja.
133. **I:** Die Schulpsycholog*innen, von dir, sind die extern oder sind die bei dir in der Schule beschäftigt?
134. **LP1:** Die sind in der Schule. Die sind in der Schule beschäftigt. Und das Schulkooperationsteam manchmal auch. Die sind zwar extern, kommen aber in die Schule, aber wir haben uns mal kennengelernt und seitdem sagen sie auch Bescheid: „Ich komme an dem und dem Tag. Ich habe arabischsprachende Eltern. Kannst du dabei sein?“
135. **I:** Das heißt, ich fasse nochmal zusammen, für wen du dolmetscht, wenn Eltern oder Erziehungsberechtigte dabei sind, Schulpsychologie, das Kooperationsteam, also das Schulkooperationsteam vom Jugendamt sind die, Lehrkräfte aus deinem Kollegium und auch Direktion.
136. **LP1:** Auch die Direktion genau.
137. **I:** Gibt es noch sonstige Mitarbeiter oder irgendwelche Akteur*innen der Schule, für die du dolmetscht? Also so jetzt wie Schulpsychologie oder Kooperationsteam, was dir jetzt nicht eingefallen ist.
138. **LP1:** Nein. Nein.
139. **I:** Passt. Ja dann danke für das Gespräch

Transkript LP2

Interviewteilnehmer*in: LP2

Datum: 26.04.2024

Dauer: 32:16 Minuten

1. **I:** Okay. Und zwar, es geht um die Erfahrungen beim Dolmetschen in der Schule. Meine erste Frage ist: Welche Erfahrungen hast du beim Dolmetschen zwischen Eltern oder Erziehungsberechtigten und Kollegen oder Direktion bis jetzt so gemacht?
2. **LP2:** Okay also. Ich musste schon zweimal übersetzen für eine Kollegin, die Klassenvorstand ist. Und außerdem beim Elternsprechtag. Ich weiß nicht, ob das dann wirklich so als Dolmetschfunktion zählt, aber mir wurden alle arabischsprachigen Elternteile zugeordnet. Egal ob ich das Kind kannte oder nicht.
3. **I:** Egal welche Klasse.
4. **LP2:** Egal. Das war ganz nett. Also natürlich im Jahrgang, aber trotzdem war es halt ein bisschen schräg. Außerdem beim Tag der offenen Tür wurde ich ein paarmal da reingezogen, Dinge zu übersetzen. Und wir hatten so einen für das Projekt Respekt hatten wir nochmal einen Tag der offenen Tür. Das Projekt Respekt kennst du, glaube ich. Basically es heißt „Respekt: Gemeinsam stärker“ und es geht darum, die Differenz ein bisschen auszugleichen und vielleicht Probleme ein bisschen zu überbrücken, wenn Kinder etwas schwer über sexistische Haltungen die sie von zu Hause mitbekommen, hinwegkommen oder wenn da vielleicht ein bisschen ein Problem ist mit verschiedenen Religionen, verschiedene Herkunft, verschiedene Kulturen und Traditionen treffen aufeinander in der Schule. Genau also das war das Ziel und dann wird ein bisschen Theater gespielt mit den Kindern und dann gibt es Sexualworkshops mit den Kids und Aufklärung. Es geht einfach darum, dass man ein bisschen Respekt bei den Kindern für Andere erzeugt. Und da hatten wir den Tag der offenen Tür. Da sollte ich dann auch übersetzen und dann war ich auch dabei. Da ist nur ein Elternteil gekommen. Es ist nur ein Elternteil gekommen. Wir sind dann schon noch gesessen, aber der Elternteil hat Arabisch gesprochen. Da habe ich den Tag übersetzt. Voll.
5. **I:** Und wie verliefen ... Eine Frage davor: Welche Sprachen hast du bei dem Dolmetschen verwendet? Du hast schon gesagt ausschließlich Arabisch? Oder gab es Situationen, wo du auch andere Sprachen ...
6. **LP2:** Ich habe auch zurückübersetzt, wo sie gesagt haben ... Deutsch.
7. **I:** Deutsch. Okay.
8. **LP2:** Ansonsten das war es. Okay.
9. **I:** Danke schön. Und wie sind diese Situationen so abgelaufen?
10. **LP2:** Ich war normalerweise ... Ich bin normalerweise gar nicht involviert in eine Situation und die Lehrkraft möchte gerne mit dem Elternteil sprechen. Das heißt, ich sitze da, habe keine Ahnung von dem, was los ist und übersetze einfach. Dass mit der Kollegin, also spezifisch jetzt für Eltern, Kinder, also Eltern- und Lehrkraftgespräche war in einem Sprechzimmer, jedes Mal und wir sind einfach gemeinsam auf dem Tisch gesessen und die Kollegin hat mit den Eltern gesprochen und ich habe übersetzt. Und ich habe versucht, ein bisschen, so außenstehend zu bleiben und mich nicht zu involvieren und nichts Eigenes zu sagen, aber es war schon schwer.
11. **I:** Was würdest du aus deiner Beobachtung, eben weil du auch da das erfahren hast, sagen, was gut gelaufen ist an den Situationen, bei denen du gedolmetscht hast?
12. **LP2:** Ich habe versucht, einen Respekt in die Sache reinzubringen, der vielleicht nicht da war von Seiten der Lehrkraft und ein bisschen so eine Mediation zu übernehmen. Ich habe mich schlecht gefühlt deswegen, weil ich ein bisschen verharmlost habe teilweise, Dinge, die gesagt wurden, aber ich hatte das Gefühl ... Ich wollte nicht übersetzen Beschimpfungen oder [unv.].
13. **I:** So was meinst du?
14. **LP2:** Ist ein bisschen zu nahegetreten den Eltern, finde ich. Oder hat eine Grenze überschritten. Und das wollte ich nicht auf die Art und Weise übersetzen. Ich glaube,

man hat dann auch an meiner Körpersprache ablesen können, dass ich das Ganze ein bisschen abgeschwächt habe.

15. **I:** Also du hast das bisschen gemildert, die Aussagen. Was würdest du sagen, was ist nicht so gut gelaufen in den Situationen, bei denen du gedolmetscht hast?
16. **LP2:** In den Situationen, also spezifisch ein Elternteil hat nur bestimmte Dinge, also bestimmte Aussagen von sich gegeben, um die Lehrkraft zu besänftigen. Das war so ein spezifischer Fall. Aber in der Übersetzung teilweise gab es Wörter, die ich nicht kannte. Also Dinge, wo ich wirklich eigentlich selbst nachschauen musste, weil wie gesagt, ich war gar nicht eingeleitet in die Situation. Mir wird gar nicht gesagt, was Thema ist. Ich konnte auch gar nicht mich irgendwie auf irgendeine Art und Weise vorbereiten. Und was heißt bitte Jugendumt auf Arabisch? Genau solche Situationen hatte ich dann und dann musste ich ein bisschen überlegen und auch vielleicht kurz das Handy verwenden und nachschauen auf Arabdict.
17. **I:** Du hast dir da selber geholfen, indem du es über dieses Arabdict übersetzt hast. Hast du ausschließlich dir so geholfen oder hast du andere Maßnahmen noch irgendwie angewendet? Gab es dann die Eins-zu-Eins-Übersetzung auf der Webseite oder musstest du ... Oder manchmal waren die Übersetzungen nicht so gut?
18. **LP2:** In manchen Fällen gab es die Eins-zu-Eins-Übersetzung. Das hat dann gepasst. In manchen Fällen habe ich den Eltern sogar das Handy gezeigt und gesagt: „Bitte. Hier sind mehrere Übersetzungen. Ich habe keine Ahnung, welche die richtige ist.“ Einmal ... Ein paarmal habe ich sie umschrieben einfach oder irgendwie nicht umschrieben, sondern anders ausgedrückt. Das ist das, zu erklären.
19. **I:** Ich verstehe. Also erklären mit Umschreibungen oder mit einem Synonym?
20. **LP2:** Mit Umschreibungen.
21. **I:** Hattest du das Gefühl, dass du in den Situationen, bei denen du gedolmetscht hast, auch geholfen hast?
22. **LP2:** Ja. Einfach, weil ich es ein bisschen gemildert habe. Ich glaube, alle sind so ein bisschen ruhiger rausgegangen aus dem Gespräch. Und natürlich ist es eine ganz andere Erfahrung für die Eltern, wenn sie mal wirklich verstehen, worum es geht und wenn das Kind nicht übersetzen muss. Ich glaube, es ist auch eine andere Wertschätzung, die die Eltern dann spüren. Wenn wer da ist, der wirklich für ihre Bedürfnisse da ist und übersetzen kann, dann fühlt sich das einfach ein bisschen leichter.
23. **I:** Danke schön. Und wie bist du zu den Fällen, die du jetzt beschrieben hast, überhaupt zum Dolmetschen gekommen?
24. **LP2:** Die Lehrkräfte haben mich gefragt. Also die wissen, dass ich Arabisch spreche. Eine Kollegin hat sogar einmal gesagt: „Hey, wozu haben wir die [x] denn überhaupt? Ah ja genau. Aus dem Grund.“
25. **I:** [unv.]
26. **LP2:** „Ah ja wir haben sie ja“ Und dann hat sie sich eh bei mir entschuldigt direkt. So: „So meinte ich das gar nicht.“ Aber ja voll.
27. **I:** Und vielleicht nur noch für mich zum Verständnis: Bist du dann am Schulstandort? Bist du am unterrichten? Hast du eine Freistunde? Oder wie funktio... Rufen sie dich an? Holen sie dich aus der Klasse? Oder vielleicht, dass du mir das noch ein bisschen beschreibst.
28. **LP2:** Einmal sollte ich für die Direktorin übersetzen und da wollte sie mich aus dem Unterricht holen. Ich war zweitbesetzt. Es hat dann eine andere arabischsprachige Kollegin gemacht. Manchmal ist das Ganze dann angesetzt in meiner Freistunde. Also ich bin auf alle Fälle immer am Schulstandort.

29. **I:** Also im Vorhinein sind solche Gespräche dann in deinen Freistunden, Termin, also geplant?
30. **LP2:** Genau. Dann ist halt die Frage: „Wann kannst du?“ Und dann machen wir das so. Sonst wurde ich nie erst im Unterricht geholt oder genommen eigentlich.
31. **I:** Danke schön. Wie fühlst du dich beim Dolmetschen?
32. **LP2:** Nervös. Ich bin jedes Mal nervös. Erstens weiß ich nicht, was jetzt von dieser Lehrkraft kommt und ob das irgendwas echt Schlimmes sein wird und wie ich das dann irgendwie nicht schönreden kann, aber wie ich das vermitteln kann, ohne dass ich mich schlecht fühle. Weil beim Übersetzen muss man ja diese Dinge dann auch verbalisieren und das sind oft harte Dinge. Und das sind nicht unbedingt Dinge, die ich sagen möchte oder die ich so ausdrücken würde. Aber damit ich meine Funktion richtig erfülle, müsste ich das eigentlich genauso übermitteln. Aber das ist mir halt unangenehm. Das mag ich nicht. Das heißt, ich bin jedes Mal ein bisschen nervös. Erstens vielleicht kenne ich ein Wort nicht, kann ich nicht ordentlich übersetzen. Also ich kann Arabisch gut genug, dass ich weiß, wenn ich etwas gerade nicht richtig übermittelt habe. Und dann kann ich dann natürlich schauen. Aber es ist nie so, dass ich mir denke: „Okay, ja, was?“ Dass ich irgendwie ratlos bin. Aber ja. Das Übersetzen von schwierigeren Themen, das ist vor allem immer so.
33. **I:** Fühlst du dich während der Gespräche einer Gesprächspartei näher verbunden?
34. **LP2:** Den Eltern.
35. **I:** Ja.
36. **LP2:** Ja. Ich fühle mich den Eltern näher verbunden, weil es halt auch schwer ist mit den Kids und ich kenne die Kinder und ich habe sie gern, die Kinder. Aber ich sehe auch, dass die Eltern sich bemühen und dass es schwer ist. Und wenn Lehrkräfte ihnen dann so ein bisschen tough love geben, ist es manchmal ... Ja. So ist es, dass ich mich natürlich den Eltern näher verbunden fühle.
37. **I:** Genau, das wäre eh auch meine Frage: Warum?
38. **LP2:** Ich spüre dann ein mangelndes Verständnis von Seiten der Lehrkraft. Es ist eine Lehrkraft spezifisch, die ich denke, für die ich zweimal übersetzt habe eben.
39. **I:** Und hast du von den Eltern oder Erziehungsberechtigten Rückmeldungen zu deinen Dolmetschungen erhalten oder zu deiner Präsenz?
40. **LP2:** Sie danken ... Sie bedanken sich immer. Sie bedanken sich immer und das ist wirklich sehr authentisch. Genau.
41. **I:** Okay. Danke. Und hast du Rückmeldungen von deinen Kolleg*innen erhalten, für die du gedolmetscht hast zu eben deiner Dolmetschung und dass du das eben übernommen hast und gemacht hast?
42. **LP2:** Ja. Einfach ein Dankeschön, dass ich das gemacht hab. Voll.
43. **I:** Danke schön. Wie würdest du das Verhältnis der Schule gegenüber den Eltern und Erziehungsberechtigten, die nicht oder wenig Deutsch sprechen, beschreiben?
44. **LP2:** Man hört ganz oft die Statements: „Wieso haben die noch nicht Deutsch gelernt? Die leben doch in dem Land.“ Ich habe Kolleg*innen, die wirklich eingeschränkt sind in der Art, wie sie diese Eltern sehen. Sie sehen sie als faul, sie sehen sie als nicht engagiert, sie sehen sie so als freeloader eigentlich, basically. So einfach Sozialbeihilfe in die Richtung kassieren und sonst nichts machen. Und die Kinder haben das eh auch alle vor und aus denen wird nichts. Und spezifisch ein Statement von einer Kollegin: „Meine Großeltern, die haben noch hart gearbeitet.“ Das hört man immer wieder. Und das ist leider so die Grundhaltung an der Schule eigentlich, den Eltern gegenüber gefühlt und den Kindern auch gegenüber. Die Direktion versucht, offen zu wirken, aber kommen auch immer wieder komische Sachen. Ich musste einmal für die Frau Direktor übersetzen. Und es ging halt darum, wir hatten ein Kind,

das angeblich dem Schulwart eine Geste gezeigt hat, die ziemlich bedeutet: „Ich schneide den Hals durch.“ So circa, ne? Und er hat darauf bestanden, dass er das nicht getan hat und er spricht nur Arabisch oder hat zu dem Zeitpunkt nur Arabisch gesprochen. Und er ist halt [x] und er ist in dem Raum gesessen in der Direktion und die hat gemeint: „Nein. Diese Gewalt, die lässt du dort in der Gegend und die bringst du nicht mit nach Österreich.“ Und: „Wir sind hier in Österreich und wir haben hier einfach eine andere Haltung und du musst dich an die Regeln halten, wenn du hier leben möchtest.“ Und das sollte ich ihm übersetzen. Und das war wirklich ja ...

45. **I:** Das war schwierig für dich?
46. **LP2:** Das war schwierig, ja. Ich habe das dann noch anders übersetzt. Ich sage es ganz ehrlich.
47. **I:** Anders übersetzt?
48. **LP2:** Ja. Ich habe auch gesagt: „Ich weiß, dass du ...“ Ich habe es so übersetzt, dass sie gesagt hat, dass sie weiß, dass es vielleicht gerade schwer ist für ihn mit seiner Familie dort und dass es ihn vielleicht gerade mitnimmt, aber er muss auch ehrlich sein und sagen, wenn er was falsch macht und wenn er vielleicht mal kurz wütend war und seine Geste von sich gegeben hat.
49. **I:** Wie wird an deiner Schule sonst mit Eltern und Erziehungsberechtigten kommuniziert, die nicht Deutsch oder nur wenig Deutsch sprechen?
50. **LP2:** Also über SchoolFox wird übersetzt und sonst wird einfach lauter gesprochen und langsamer und dann verstehen sie es ja eh, glaube ich. Eher nicht.
51. **I:** Hast du selber irgendwie Situationen erfahren von Personen, die sonst gedolmetscht haben bei Gesprächen mit Eltern und Erziehungsberechtigten?
52. **LP2:** Ja. Eine Kollegin von mir hat ja mal das Gespräch übernommen mit der Frau Direktor und einem Elternteil.
53. **I:** Eine Kollegin, die auch eine andere Sprache spricht?
54. **LP2:** Genau. Die spricht halt auch Arabisch.
55. **I:** Auch Arabisch, also andere Kolleg*innen.
56. **LP2:** Und sonst wüsste ich jetzt von jemandem, der da noch ...Also natürlich die Kinder, die müssen immer wieder diese Funktion übernehmen.
57. **I:** Wenn sie dann dabei sind?
58. **LP2:** Genau. Und teilweise stehe ich dann dabei und ich höre mit und die Kinder übersetzen falsch, weil sie es halt nicht anders können. Und das muss urstressig sein, denk ich mir, wenn dieses Kind so diesen Input bekommt und dann muss es das so schnell wie möglich verarbeiten. Und dann geht es auch darum: „Was denken meine Eltern von meinen Fähigkeiten? Was ich jetzt schon kann, was ich noch nicht kann? Wie gut bin ich in der Sprache schon? Und wie gut kann ich die?“ And like. Das ist wirklich ... Das stelle ich mir richtig anstrengend vor, für die Kinder, so emotional strapazierend auch.
59. **I:** Und andere Kolleg*innen, gibt es noch andere Sprachen, die andere Kolleg*innen irgendwie dolmetschen könnten oder auch machen?
60. **LP2:** BKS.
61. **I:** Und wird auch gedolmetscht? Oder? Hast du es selber irgendwie bemerkt?
62. **LP2:** Ich habe es selber noch nie mitbekommen.
63. **I:** Okay. Aber bei der anderen Kollegin hast du schon bemerkt?
64. **LP2:** Genau.
65. **I:** Neben den Kindern und dir oder der anderen Kollegin, gibt es sonst noch Personen, die irgendwie dolmetschen? Also Begleitpersonen? Gibt es Dolmetscher*innen, die irgendwann mal wirklich dabei sind?

66. **LP2:** Ja. Wir hatten ein Gespräch mit einer Mama, die Somalisch spricht. Sie lernt schon Deutsch, sie kann schon ganz viel, aber sie ist halt noch nicht in dem Level, was sie gebraucht hätte für das Gespräch und sie hat mitgebracht einen Bekannten und der hat dann übersetzt.
67. **I:** Also eine erwachsene Person aber?
68. **LP2:** Eine erwachsene Person genau. Manchmal kommen Geschwister.
69. **I:** Geschwister der Kinder?
70. **LP2:** Genau. Geschwister der Kinder beim Elternsprechtag zum Beispiel.
71. **I:** Die irgendwie betroffen sind.
72. **LP2:** Genau. Wir haben zum Beispiel einen Schüler, der [x], dem geht es ganz, ganz, ganz schlecht bei uns an der Schule. Der war in der Ersten da. Dann wurde er mitgenommen [x] für die Zweite, Dritte und jetzt in der Vierten ist er zurückgekommen. Und der war schon in der Ersten fast durchgeflogen und jetzt muss er irgendwie diesen verpassten ... Der war zwei Jahre nicht in der Schule [x]. Und er hat verpassten Stoff von zwei Jahren und er kommt nicht gut mit und er tut sich schwer im Klassenverbund und geht voll unter. Und da war auch die Mutter und der große Bruder dabei. Und der große Bruder spricht richtig gut Deutsch und hat übersetzt und eigentlich fast eine Vaterrolle übernommen, ganz ehrlich, weil der hat weniger übersetzt und mehr auch mit den Lehrkräften gesprochen und diskutiert.
73. **I:** Anstelle der Mutter?
74. **LP2:** Genau.
75. **I:** Wird an deiner Schule das kostenlose Angebot des Bundesministeriums zum Video- und Telefondolmetschen genutzt?
76. **LP2:** Selten, aber es passiert. Es ist, glaube ich, ein bisschen schwer bei uns wegen der stabilen Verbindung. Damit struggeln wir ein bisschen. Sonst weiß ich nicht, ob so viele Lehrkräfte sich auskennen mit dem. Es ist, glaube ich, noch ein bisschen so eine Hürde für ein paar Kolleg*innen, sich damit überhaupt zu befassen und zu schauen, wie man das organisieren kann und ob es das für sie wert ist, weil ganz oft höre ich auch von Eltern, von Lehrkräften: „Die Eltern wollen das ja wissen. Die müssen sich drum kümmern. Die müssen wen mitbringen, so eine Nachbarin oder so, weil die leben ja auch direkt neben Leuten, die dieselbe Muttersprache sprechen. Die sind ja alle in einer Community irgendwo.“
77. **I:** Was schätzt du aber als beste Möglichkeit ein, um mit Eltern und Erziehungsberechtigten zu kommunizieren?
78. **LP2:** Man braucht professionelle Dolmetscherinnen, finde ich, weil das verdienen die Eltern und das verdienen irgendwie auch die Kinder, die Lehrkräfte, damit man da ein bisschen auch entlastet, auch was das angeht. Einfach eine Dolmetscherin weiß halt genau, wie zu übersetzen ist und wird auch nicht verschönern, sage ich mal. Der Inhalt kommt dann genauso an, wie er ankommen sollte, nehme ich mal an.
79. **I:** Okay.
80. **LP2:** Vor allem, wenn man nicht emotional involviert ist in der Geschichte, also wenn man ganz außenstehend ist.
81. **I:** Danke. Gibt es von deiner Seite etwas, was bisher im Interview nicht zur Sprache gekommen ist, was du aber zu dem Thema noch als wichtig erachtest und du noch hinzufügen möchtest?
82. **LP2:** Mir würd nicht unbedingt was einfallen im Moment. Vielleicht fällt mir noch im Laufe des Interviews was ein.
83. **I:** Okay. Es wäre eigentlich jetzt das Ende des Interviews schon.
84. **LP2:** Oh. Wow.

85. **I:** Voll. Genau ist alles okay. Ich überlege gerade, ob ich vielleicht noch Rückfragen habe zu Themen, die wir angesprochen haben.
86. **LP2:** Du schaust spezifisch wegen Dolmetschen. Es geht jetzt gar nicht um Übersetzen.
87. **I:** Schriftlich meinst du?
88. **LP2:** Ja.
89. **I:** Wenn du da noch irgendeinen Punkt hast, den du anbringen möchtest, wäre das natürlich auch interessant. Also wie gesagt, alles, was dir einfällt zu diesem Thema, was du denkst, dass das relevant ist, dass du mir das sagst, ist für mich auch wichtig und ich finde das auch einen wichtigen Punkt, wenn du da noch etwas hinzufügen möchtest.
90. **LP2:** Eben. Ich denke mir, es ist auch Elternkommunikation, wenn man über SchoolFox den Eltern schreibt für eine andere Lehrkraft zum Beispiel. Das passiert zum Beispiel bei uns auch. Oder zumindest zu Beginn als die Kids noch nicht so gut Deutsch konnten aus dem DAF/DAZ-Kurs, hat es immer geheißen: „Bitte die und die Nachricht verfassen und an die Eltern weiterschicken.“
91. **I:** Aber auf Arabisch verfassen?
92. **LP2:** Auf Arabisch genau.
93. **I:** Es gibt ja auch diese Übersetzungsfunktion auf SchoolFox, aber ich weiß nicht, wie gut die ist.
94. **LP2:** Genau. Deswegen war die Sorge von den Lehrern. Und auch, dass die Elternteile überhaupt ... Also ganz viele Elternteile haben nicht verstanden, dass man das übersetzen kann, weil das auch relativ kompliziert ist. Es waren wieder solche Dinge, die ein bisschen unangenehm für mich waren, so von wegen: „Ja bitte macht da einen Follow-up und tadle die Eltern dann nochmal oder den Elternteil dann nochmal.“ Das waren auch Dinge, die man nicht unbedingt übernehmen möchte.
95. **I:** Weil du gesagt hast, Dinge, die du nicht übernehmen möchtest, hast du das Gefühl, dass dir manchmal Rollen oder Aufgaben so aufgedrückt werden aus dem Grund, dass du Arabisch sprichst? Oder aus welchen Gründen könnte das sein?
96. **LP2:** Also ja. Beim Elternsprechtag habe ich schon erwähnt, also bei den KEL-Gesprächen zum Beispiel, dann sind auch die Kinder da, also mir zugeordnet, die Arabisch sprechen und deren Eltern halt Arabisch sprechen, was auch sinnbefreit ist, weil die Kinder werden dann trotzdem ihre KEL-Präsentation auf Deutsch halten.
97. **I:** Also es waren sogar KEL-Gespräche.
98. **LP2:** Es waren KEL-Gespräche. Und dann ist auch die Frage: „Was macht man dann, wenn der Elternteil sitzt und nicht verstanden hat, was los ist? Muss das Kind, soll ich dolmetschen? Soll ich das irgendwie so übersetzen für die Eltern? Wie übersetzt man überhaupt bestimmte Dinge?“ Ganz ehrlich, es ging da um weiterführende Schulen und Lehrgänge und alles. Und da ist es natürlich auch wieder schwer, die richtigen Worte zu finden, wenn man davor nicht weiß, in welche Richtung geht es.
99. **I:** Und wie bist du dann umgegangen damit bei KEL-Gesprächen? Hast du die Kinder gedolmetscht, was die dann dir erzählt haben?
100. **LP2:** Genau. Ich habe so ein bisschen, bin ich drauf eingegangen. Ich habe ganz kurz gesagt zum Beispiel: „Ja scheinbar möchte sie das und das machen. Ich finde das ganz gut. Ich finde, das wird zu ihr passen. Was meinen Sie?“ Und solche Sachen. Also so ganz kurz irgendwie auf den Punkt gebracht.
101. **I:** Okay. Also wieder so ein bisschen zusammengefasst, umschrieben, aber auch nicht nur gedolmetscht, sondern auch ein bisschen Konversation betrieben mit den Eltern.
102. **LP2:** Genau. Und war es auch wieder so, dass ich für die Kinder eigentlich übersetzt habe. Was eine ganz andere Konstellation ist.

103. **I:** Ja wieder was ganz anderes. Voll. Wie hast du dich da gefühlt?
104. **LP2:** Viel besser natürlich. Ich war voll stolz. So die Kinder stehen da und halten die Präsentation. Ich fand das nur traurig, dass die Eltern dann nicht so das volle Potenzial miterlebt haben und vollkommen mitbekommen haben, wie cool das gerade war, also was für eine Leistung das von dem Kind war teilweise. Es war eine Mama da, habe ich von einem Kollegen gehört, da war ich nicht involviert. Die ist auch arabischsprachig, die Mama. Und die hat nichts verstanden von den KEL-Gesprächen und der Kollege hat nur Deutsch gesprochen auch. Und sie ist nur am Tisch gelegen und hat geschlafen und hat nicht mal zugeschaut. Also das war gar keine arabischsprachige Mutter. Nein. Die hat Dari gesprochen. Genau. Da hätte ich gar nicht helfen können.
105. **I:** Verstehe.
106. **LP2:** Aber wenn man da irgendwie geschaut hätte, dass sie die Option hat, dass gedolmetscht wird, wäre es voll cool gewesen, glaube ich, weil die hätte dann was mitbekommen. Und das war halt urpeinlich für das Mädel, hat der Kollege gesagt. Ihr war das total peinlich und sie hat sich zehnmal entschuldigt für die Mama und alles. Aber die Mama, die hat wahrscheinlich Frust gehabt in dem Ganzen und das ist, glaube ich, ein bisschen untergegangen.
107. **I:** Vielleicht kannst du mir noch einmal erzählen, was du mir anfangs vor der Aufnahme erzählt hast mit der Kollegin und eurem Plan, die Kollegin, die nicht an deiner Schule arbeitet, was ihr da für Pläne habt.
108. **LP2:** Genau. Also beim Elternsprechtag an der Volksschule wurde ich eingeladen von einer Kollegin, also von einer Freundin, die dort arbeitet, dass ich hinfahre und für sie dolmetsche, weil es einige Elternteile gibt, die Arabisch als Erstsprache haben und sie das, glaube ich, ganz angenehm fände, wenn da bestimmte Inhalte gut ankommen. Und sie hat dann extra auch die Reihenfolge so angelegt, dass ich, wenn ich um 12 dort bin und um 14 fertig bin, und dann hat sie die restlichen Gespräche. Da hat sie auch darauf geachtet. Ja. Das werden rege zwei Stunden.
109. **I:** Und wie fühlst du dich jetzt dann in dieser oder auf dieser ... Was jetzt kommen wird?
110. **LP2:** Das finde ich richtig cool. Das finde ich richtig cool, weil da hat sich die Lehrkraft darum gekümmert, weil es ihr wichtig ist, dass die Inhalte ankommen, dass wer kommt. Und ich bin außerdem eine Außenstehende. Das heißt, ich kann Dinge genauso übersetzen, wie sie es sagt, ohne mich schlecht zu fühlen. Und sie wird auch nichts Negatives sagen. Das ist eine Freundin von mir. Ich weiß, was sie für eine Haltung den Kindern gegenüber hat. Also wenn sie was Negatives sagt, dann konstruktiv. Ich fühle mich allgemein in der Situation viel, viel besser. Also immer, wenn sich die Kollegin bei mir in der Schule drum gekümmert hat, ging es nur darum, dass die Eltern wirklich spüren, was für ein Grant sie hatte.
111. **I:** Ja. Ich verstehe dich. Ja. Ich verstehe, was du sagen willst. Dann folgen jetzt nur kurze Fragen zu deiner Person. Diese sollen die bisherigen Informationen abrunden, werden aber wieder nicht auf deine Person rückverfolgbar sein. Das sind eben nur ein paar Daten. Eines habe ich beim ersten Interview gefragt, was ich denn ausgelassen habe und noch was ich gefragt habe. Ich suche kurz diese Zetteln. Genau. Also zuallererst: Wie lang arbeitest du schon als Lehrerin?
112. **LP2:** Das ist mein drittes Schuljahr.
113. **I:** Und wie lange bist du jetzt an deiner jetzigen Schule?
114. **LP2:** Mein zweites Schuljahr.
115. **I:** Danke schön. Dann: Welche Sprachen sprichst du generell jetzt nicht Dolmetschen, sondern welche sprichst du generell?
116. **LP2:** Englisch, Deutsch, Arabisch, Französisch. Un petit peu.

117. **I:** Wie oft hast du bereits bei Gesprächen zwischen Schule, also Direktion, Kolleg*innen und Eltern und Erziehungsberechtigten gedolmetscht?
118. **LP2:** Zählen KEL-Gespräche? Sind dann die Kinder Entität Schule?
119. **I:** Ich schreibe es dazu. Ich schreibe es dazu als eigenes. Also einmal KEL-Gespräche, einen ganzen Tag oder öfter?
120. **LP2:** Einmal. Genau. Am Nachmittag ist das, glaube ich. Ich habe das irgendwie so ...
121. **I:** Also zwischen Kindern und ihren Eltern?
122. **LP2:** Genau. Zweimal für die eine Kollegin, zweimal für die Direktion, dreimal für die Direktion. Noch einmal für einen anderen Kollegen. Und wenn ich im DAF/DAZ-Kurs dabei bin, meint der Kollege öfter, ich soll bitte etwas nochmal auf Arabisch erklären, den Kindern, die ganz, ganz neu sind.
123. **I:** Dann kommst du vorbei und dann machst du das?
124. **LP2:** Ich mache immer meine PD-Stunde dort. Genau.
125. **I:** Deswegen ist es dann praktischer für dich.
126. **LP2:** Genau. Also da passiert das immer wieder.
127. **I:** Immer wieder. Jetzt hast du eh schon ein bisschen aufgelistet, für wen du eigentlich dolmetschst, weil das war eine Frage, die ich noch hinzufügen möchte. Also für Kinder, ihre Eltern, Kolleg*innen, Direktion, gibt es noch andere Rollen in der Schule, also Personal, für die du in irgendeiner Konstellation gedolmetscht hast? Oder waren das jetzt eh alle?
128. **LP2:** Die Leute vom Projekt Respekt.
129. **I:** Ja genau. Das hast du ja am Anfang erwähnt. Das waren dann irgendwie einfach Mitarbeiter von diesem Projekt?
130. **LP2:** Schulextern. Genau.
131. **I:** Und die ... Und dann das andere, also das Gegenüber, waren Eltern oder waren das die Kinder?
132. **LP2:** Das Gegenüber waren Eltern ja.
133. **I:** Bei diesem Tag der offenen Tür, von dem du erzählt hast?
134. **LP2:** Genau. Das Gegenüber war eine Mutter.
135. **I:** Ja voll. Und welche Sprachen hast du bei den Dolmetscheinsätzen verwendet?
136. **LP2:** Arabisch-Deutsch.
137. **I:** Wir hatten eh da schon die Frage, aber nur nochmal.
138. **LP2:** Ich habe gerade überlegt. Ich habe ein paar Kinder, wo ich ab und zu Englisch verwende, aber halt nur, um den Kindern was zu erklären, was eine Lehrkraft zum Beispiel gesagt hat oder so.
139. **I:** Also ab und zu. Super. Danke dir.
140. **LP2:** Danke dir auch.

Transkript LP3

Interviewteilnehmer*in: LP3

Datum: 28.05.2024

Dauer: 35:24 Minuten

1. **I:** Ich werde schon die Aufnahme starten. Ist das in Ordnung?
2. **LP3:** Ja sicher.
3. **I:** Passt. Danke dir für deine Bereitschaft an der Teilnahme zum Interview.
4. **LP3:** Gerne.

5. **I:** Das Thema vom Projekt kennst du ja schon. Ich werde das Gespräch aufnehmen, dann werde ich es als Text verschriftlichen. Du bist anonymisiert im Text dann selber und ich verwende es eben für meine Masterarbeit, aber da kennst du dich auch schon aus.
6. **LP3:** Genau.
7. **I:** Genau. Es dauert circa 40 bis 50 Minuten. Ich stelle dir Fragen zu deiner Erfahrung und bitte dich, mir alles zu erzählen, was dir einfällt. Alles, was dir einfällt, ist wichtig. Es gibt keine falschen Antworten.
8. **LP3:** Gut.
9. **I:** Wir fangen an. Ich bin neugierig, was du zu erzählen hast. Die erste Frage ist: Welche Erfahrungen hast du schon beim Dolmetschen zwischen Eltern und Erziehungsberechtigten und Kolleg*innen oder Direktor*in bis jetzt so gemacht?
10. **LP3:** Also im Prinzip total viele, dadurch, dass ich zweisprachig bin. Das heißt, ich kann ... Ich spreche perfekt Deutsch und Türkisch und insofern bin ich halt schon oft so bisserl in diese Funktion hinein, in diese Rolle hineingesprungen, dass ich halt da zwischen Kollegen und Eltern versucht habe – also ich habe mein Bestes gegeben –, Türkisch zu übersetzen, von Deutsch auf Türkisch und von Türkisch auf Deutsch. Ich muss sagen, es ist schon am Anfang sehr schwierig gewesen, weil man will ja irgendwie auch das Gespräch voranbringen. Das heißt, ich habe halt mit der Zeit, sage ich mal, durch diese Erfahrungen, durch das Übersetzen – und das kommt schon vor, also öfter, das ist jetzt nichts Seltenes – bin ich dann irgendwie so durch die Erfahrung hineingesprungen, dass ich dann mittlerweile schon so gut bin, dass ich versuche, während andere sprechen, nämlich die Mutter zum Beispiel, eine Erziehungsberechtigte, dass ich, während sie spricht, schon versuche auf Deutsch zu übersetzen. Also in diese Richtung gehe ich und das versuche ich auch umgekehrt. Wenn der Lehrer mit den Eltern, also wenn der Lehrer etwas sagt, versuche ich gleichzeitig, während der spricht, zu übersetzen. Schwierigkeiten gibt es trotzdem immer, weil selbst, wenn ich Türkisch beherrsche, fallen mir oft nicht alle Wörter ein. Das muss ich schon ehrlich gestehen. Ich versuche, das dann so gut wie möglich zu umschreiben. Aber ja. Das ist dann natürlich nur wegen einfach dem Fachterminus. Es gibt halt gewisse Ausdrücke, die kann ich dann leider doch nicht so gut, aber es funktioniert im Prinzip immer dann. Also ich umschreibe es einfach und im Endeffekt versteht jeder, was er verstehen soll. Also es funktioniert, sagen wir es so. Es funktioniert. Und ja. Ich denke mir auch jetzt allgemein, ich kenne das ja auch wenn andere Kollegen für mich dolmetschen, finde ich, dass das eine totale Bereicherung ist und eine große Hilfe. Selbst wenn es natürlich schon andere Möglichkeiten auch gibt, ist das schon toll, wenn man weiß, die X, Y kann ja Serbisch oder, was weiß ich, die [x] kann ja Rumänisch. Da rufst du sie einfach an und die sind dann zur Stelle und das macht die Arbeit schon einfacher, vor allem bei multikulturellen Familien, wo die Sprache Deutsch nicht so gut beherrscht wird. Es ist eine Bereicherung bis jetzt und ich habe es noch nie als schlecht empfunden.
11. **I:** Du sagst ... Oder du hast mir jetzt gerade erzählt, dass du Türkisch und Deutsch verwendest beim Dolmetschen. Andere Sprachen auch noch?
12. **LP3:** Bislang eigentlich nur, also dass man mich konkret angesprochen hat: „Du kannst was.“ Wirklich nur wegen Türkisch und Deutsch, aber natürlich haben wir auch von Deutsch auf Englisch oder einfach auf Englisch übersetzt. Eh klar.
13. **I:** Was ist gut gelaufen bei den gedolmetschten Gesprächen, wo du gedolmetscht hast?
14. **LP3:** Gut gelaufen ist eigentlich ... Na ja. Es ist eigentlich nie ... Also sagen wir es mal so: Es ist nur dann schlecht gelaufen, wenn es ein ... Weiß ich nicht, ein ... Wenn es irgendwie dazu gekommen ist, dass ich halt nie mehr weiterwusste, wie ich das

übersetze oder wenn es da irgendwie einen Konflikt gab oder so, weil dann ist die Stimmung ja generell angespannt und man ist insofern natürlich auch unter Druck, weil man muss es ja richtig ... Da muss man noch besser und noch genauer aufpassen, wie man übersetzt, damit die Situation nicht einfach noch stressiger wird. Aber gut gelaufen sind diese Leistungsgespräche: „Also wie steht es um Ihr Kind?“ Oder wenn es bezüglich Leistung Probleme gibt. Diese Gespräche sind wirklich total einfach gelaufen und es gab da kaum Schwierigkeiten beim Übersetzen bis jetzt. Es geht halt nur darum, wenn es jetzt ein ... Eh schon im Vorhinein, wenn wir schon wissen, das wird ein stressigeres Gespräch, weil es geht halt um andere Dinge, nicht nur um die Leistung des Kindes, sondern auch das Verhalten. Da kann es schon mal ein bisschen stressiger werden und man muss dann natürlich genauer aufpassen, was man sagt und wie man übersetzt und wirklich die richtigen Worte finden, damit das Gespräch nicht noch aufbrausender wird.

15. **I:** Ich verstehe. Hast du konkrete Beispiele für gut gelaufene Situationen?
16. **LP3:** Muss ich kurz überlegen. Ja. Wir hatten tatsächlich ... Also ich hatte vor ein paar Wochen ein Gespräch. Drei Wochen wird das jetzt her sein. Da ging es um die Leistung des Kindes, also ein Junge, ein Schüler, der halt seine Hausübungen nicht erledigt und momentan in drei Fächern auf einem „Nicht genügend“ steht. Da war halt die Mama da, die konnte kaum Deutsch, also kann kaum Deutsch. Und dieses Gespräch verlief eigentlich sehr gut. Sie hat das total gut angenommen. Wir sind es ganz ruhig angegangen. Der Kollege hat gesprochen, ich habe übersetzt, die Mama hat geantwortet, ich habe übersetzt. Das war ein sehr angenehmes Gespräch und vor allem natürlich ... Und da finde ich, beginnt eigentlich das Problem. Ich glaube, die Mama war auch sehr erleichtert, weil sie einfach bis jetzt, bevor wir dieses Gespräch hatten, nämlich auf Türkisch in Wahrheit, hat sie das alles gar nicht so wahrgenommen, wie der Junge eigentlich in der Schule ist. Also die hat zwar so am Rande irgendwie natürlich mitbekommen, weil sie eben diese Frühwarnungen und so weiter bekommen hat, dass er jetzt auf einem „Nicht genügend“ steht. Das hat sie natürlich schon mitbekommen, aber dass er zum Beispiel seine Hausaufgaben nicht macht, dass er im Unterricht nicht aufpasst, das hat sie natürlich nicht verstanden. Und sie war nach dem Gespräch auch ziemlich erleichtert, weil ich ihr das wirklich von A bis Z alles erklärt und erzählt habe. Und über manche Dinge war sie sogar sehr geschockt. Sie wusste zum Beispiel nicht ... Der Junge ist nämlich im Förderkurs angemeldet und der sollte eigentlich jeden ... Einmal in der Woche da sein. Und die Mutter wusste zum Beispiel nicht, dass er bis jetzt noch nie da war, obwohl sie ihn morgens immer noch in die Schule geschickt hat. Also es war wirklich ein total positives Gespräch, weil beide Seiten befriedigt irgendwie auseinandergegangen sind nach diesem Gespräch.
17. **I:** Also du meinstest Lehrer und Eltern?
18. **LP3:** Genau. Die Lehrer und die Eltern, weil die Lehrer wussten jetzt gut, die Mama hat es wirklich komplett verstanden jetzt und die Mama war erleichtert, dass sie diese Informationen bekommen hat. Und deswegen war das ein gutes Beispiel. Also es war ein gutes Gespräch und beide Seiten sind glücklich auseinandergegangen und ich glaube, mittlerweile ist es auch schon besser geworden mit diesem Schüler. Es hat auf jeden Fall sich gelohnt, dieses Gespräch.
19. **I:** Schön. Du hast ja schon erzählt, wenn Konflikte sind oder Anspannung und man möchte das nicht weiter irgendwie aufbrausend gestalten oder man muss dann schon vorsichtig sein. Gibt es sonst noch Situationen, die nicht gut gelaufen sind aus deiner Erfahrung oder hast du auch konkrete Beispiele dazu?
20. **LP3:** Andere Beispiele? Ich habe auch, also jetzt nicht direkt in dieser Dolmetschfunktion, aber ich habe zum Beispiel auch schon erlebt, dass türkische

Eltern einen Konflikt hatten mit anderen Lehrerinnen. Und da war es ganz interessant, weil grundsätzlich konnte diese Familie gut Deutsch. Da gab es keine sprachlichen Probleme. Trotzdem haben sie mich dann ein bisschen so hineingezogen und auf Türkisch ständig mit mir gesprochen und das war für mich total stressig, weil es eigentlich nicht notwendig war. Sie haben es aber trotzdem getan, einfach weil es eben auch ein angespanntes Gespräch war und haben versucht, mich da ein bisschen so hineinzuziehen, also eben, indem sie auf Türkisch da mit mir versucht haben zu kommunizieren, obwohl das nicht notwendig war und ich habe dann aber ständig auf Deutsch geantwortet. Also es war eine blöde Situation, weil das Dolmetschen zum Beispiel nicht notwendig gewesen wäre, doch diese Eltern haben versucht, mich da ein bisschen so, sagen wir mal, auf ihre Seite zu ziehen, was ja sehr unprofessionell wäre und deswegen, das war ein bisschen ein blödes ... Das war wirklich nicht so schön. Und ich habe dann immer wieder darauf hingedeutet, dass wir bitte Deutsch sprechen, weil es gebe ja keinen Grund, das jetzt im Moment nicht zu tun. Das wäre ein Beispiel. Ein anderes ... Ja. Es ist generell sehr interessant, dass nicht nur beim Dolmetschen, dass auch die Eltern generell, wenn sie wissen, ich kann Türkisch, dass sie dann mit mir auf Türkisch sprechen. Wahrscheinlich fühlen sie sich da selbstbewusster in der Sprache und machen das deswegen. Bin ich jetzt auch nicht so der Fan davon, muss ich ganz ehrlich gestehen, weil ich mir denke, warum sollten wir das Gespräch auf einer anderen Sprache führen, wenn wir auch auf Deutsch kommunizieren können? Man muss natürlich auch aufpassen, weil es kann ja dann auch vieles behauptet werden. Also das ist schwierig. Ansonsten gab es da keine großen Probleme bis jetzt.

21. **I:** Hattest du das Gefühl, in den Situationen geholfen zu haben? Kannst gerne einen Schluck trinken.
22. **LP3:** Ja. Selbstverständlich immer. Also von beiden Seiten, also von Kollegen, auch vom Herrn Direktor natürlich. Man kriegt dann schon ein Dank, weil es ist schon so, ich kann das gut nachvollziehen, bei mir gibt es ja ähnliche Situationen, weil ich eben kein Rumänisch kann oder Arabisch kann, ganz bestimmtes Beispiel. Und die anderen sind dann natürlich überglücklich und bedanken sich tausendmal, weil man da einfach auch schneller vorankommt. Es ist einfach so, weil wenn man nicht auf einem Nenner ist, dann funktioniert das nicht. Und ich meine, damit man ein gutes Gespräch führen kann, bedarf es schon einer gemeinsamen Sprache. Und wenn das nicht der Fall ist, dann dauert alles natürlich länger. Und vielleicht wäre das Problem nur eine Kleinigkeit, aber man kommt nicht zusammen, weil man sich einfach nicht verstehen kann. Und die Kollegen sind dann natürlich sehr dankbar, weil sie ersparen sich damit mehr Arbeit in Wahrheit. Weil selbst, wenn man jetzt versuchen würde, anders irgendwie einen Dolmetscher zu finden, ist das ja auch nochmal ein Arbeitsaufwand. Und so hat man halt jemanden gleich bei der Hand. Und das ist natürlich viel, viel besser. Und das wird sicher geschätzt. Definitiv wird das geschätzt. Ich schätze das nämlich an meinen anderen Kollegen, wenn ich sie benötige, auch sehr, wenn es um das Sprachliche geht.
23. **I:** Wie bist du bei den beschriebenen Fällen zum Dolmetschen gekommen?
24. **LP3:** Also das ist eigentlich ganz simpel beantwortet. Es gab irgendwann mal vor Jahren eine Situation, da war halt eine türkische Familie da und die konnten kein Deutsch und dann haben sie halt überlegt, überlegt. Also es kam eigentlich von der Direktion in Wahrheit und dann sind sie eben draufgekommen, dass ich das ja kann. Ich wurde kontaktiert, also angerufen. Der Herr Direktor hat einen Ersatzlehrer gefunden. Wir haben die Plätze getauscht. Ich bin hinunterspaziert und so war eigentlich die erste Erfahrung, dass ich zum Dolmetschen gekommen bin.

25. **I:** Also du warst selber eigentlich im Unterricht?
26. **LP3:** Ja genau. Und ich wurde ausgetauscht. Ich weiß nicht mehr. Irgendjemand hat mich derweil ersetzt quasi und ich bin hinunter und das war das erste Mal, als ich zum Übersetzen gekommen bin.
27. **I:** Und gibt es noch andere Fälle, wo du im Unterricht warst oder wo befindest du dich dann ansonsten, wenn du mal zum Dolmetschen gebraucht wirst oder geholt wirst?
28. **LP3:** Mittlerweile ist es schon so, dass das jetzt nicht mehr so spontan passiert, weil viele wissen das ja schon, sondern man spricht sich schon ab, also mindestens ein paar Tage vorher. Das heißt, ich weiß dann meistens schon, dass so ein Gespräch stattfinden wird und ich kann dementsprechend das irgendwie einteilen. Also wenn ich jetzt zum Beispiel keine Teamstunde hätte mit einem zweiten Lehrer, dann muss ich mit dem Herrn Direktor sprechen, ob man mich für diese Stunde freistellen könnte. Ansonsten spreche ich mit meinem Teamlehrer und wenn die Situation es erlaubt, bin ich dann halt die Zeit von dem Gespräch nicht da quasi, da eh noch ein Lehrer vorhanden ist. Also so machen wir das.
29. **I:** Wie fühlst du dich beim Dolmetschen?
30. **LP3:** Angespannt trotzdem. Man muss schon ... Also ich bin schon trotzdem nervös, nicht, weil ich davon ausge... Also es ist wirklich schwierig. Man ist schon angespannt und nervös vor so einem Gespräch, wenn man es weiß. Vor allem kommt es halt natürlich schon drauf an, mit wem dieses Gespräch stattfindet. Also so ist es nicht. Aber wenn ich die Eltern gar nicht kenne oder oft gibt es auch Fälle, das ist ganz witzig, dann nehmen die Eltern auch einen Dolmetscher mit und dann ist die Situation, finde ich, noch angespannter und ich bin dementsprechend nervöser, wenn ich mir dann denke, hoffentlich mache ich keine Fehler beim Übersetzen. Es geht eigentlich um das Fehlermachen. Aber diese Nervosität lässt die ersten Minuten meistens nach. Das ist wirklich nur am Anfang so.
31. **I:** Fühlst du dich bei den Gesprächssituationen einer Gesprächspartei näher verbunden? Und warum?
32. **LP3:** Ich bin mir meiner Rolle in diesen Gesprächen bewusst. Und das ist nur das Dolmetschen in Wahrheit, weil ich kann jetzt auch keine ... Ich kann jetzt auch keine Partei ergreifen oder weil ich jetzt auch Lehrerin bin, auf der Seite der Lehrerinnen sein. Also ich mache da wirklich nur meinen Job. Ich gebe da nichts Eigenes dazu. Ich übersetze nur das, was mir gesagt wird. Also ich fühle mich gar keiner Partei näher oder irgendjemandem näher in Wahrheit. Ich weiß, dass ich dort nur zum Übersetzen bin. Es geht mich überhaupt der Rest gar nichts an. Ich mache das ganz sachlich. Ich höre mir das an, ich übersetze und ich gebe dann nichts Eigenes dazu. Das Einzige, was ich schon mache, ist, wenn die Eltern nicht verstehen, was ich meine, dann frage ich die Kollegen: „Wie hast du das genau gemeint?“ Und versuche dann, noch ein paar Details hinzuzufügen, aber selber erfinde ich nichts rein und mache eigentlich nur das, was man von mir in diesem Moment möchte, das Übersetzen.
33. **I:** Hast du Rückmeldungen von Eltern und Erziehungsberechtigten über deine Dolmetschung erhalten?
34. **LP3:** Nein. Bis jetzt nicht, aber ich weiß, dass ... Also war schon mal so, dass Eltern schon gesagt haben: „Die Frau so und so könnte ja dabei sein, weil die kann ja Türkisch und wir könnten ja das Gespräch gemeinsam führen.“ Aber so eine Rückmeldung, dass ich das super gemacht habe oder nicht so gut gemacht habe, habe ich bis jetzt nicht bekommen. Ich glaube auch, dass die Eltern das nicht machen wollen, weil die Eltern nichts Schlechtes denken würden, also beides nicht, weil sie einfach auch nur erleichtert und glücklich sind, dass da jemand dabei ist, der da helfen kann. Genau.

35. **I:** Ich verstehe. Und welche Rückmeldungen hast du von deinen Kolleg*innen oder Direktor*in zu der Dolmetschung erhalten?
36. **LP3:** Natürlich ein Danke, aber ob ich gut gedolmetscht habe oder nicht, wissen sie natürlich nicht, weil sie mich nicht verstehen. Aber sie waren natürlich sehr, sehr dankbar und haben mir immer gesagt: „Super hast du das gemacht. Sehr ruhig und die Eltern haben uns verstanden. Wir haben die Eltern verstanden.“ Also es war eigentlich immer ein positives Ende.
37. **I:** Okay. Danke schön. Wie würdest du das Verhältnis der Schule gegenüber Eltern und Erziehungsberechtigten, die nicht oder wenig Deutsch sprechen, beschreiben? Das Verhältnis der Schule gegenüber diesen Eltern und Erziehungsberechtigten.
38. **LP3:** Ich glaube schon, dass die Schule wirklich alles versucht, um irgendwie zu kommunizieren. Nur, ich habe das eh schon vorher gesagt, wenn man halt nicht die gleiche Sprache spricht, ist das halt schwierig. Ich weiß aber, dass viele es dann auf Englisch probieren. Nur nicht jeder kann Englisch. Zumindest nicht so gut, dass er was sagen kann oder antworten kann. Es ist schwierig, aber sie versuchen dann, wenn es gar nicht geht, eben sich Hilfe zu holen. Also da wird dann schon irgendjemand aus dem Kollegium gerufen und gebeten, das bitte kurz zu übersetzen, was da benötigt wird. Oft sind das Kleinigkeiten, sprich ein Meldezettel oder eine Kopie von der E-Card oder so. Und oft werden so wirklich, so wirklich Kleinigkeiten nicht verstanden, aber das ist dann schnell geregelt. Ich denke, dass die Schule damit gut umgeht und versucht da, alle Mittel irgendwie zu nutzen. Und ich denke, die Eltern sehen das genauso. Ich denke nicht, dass die irgendwie eine andere Meinung dazu hätten. Also ich habe noch nie gehört, dass es diesbezüglich irgendwelche Beschwerden von Eltern gegeben hat, dass das irgendwie nicht verstanden worden ist oder irgendwie, sagen wir es mal so, blöd angegangen worden ist, weil einfach das Sprachliche nicht funktioniert. Also ich glaube, jeder geht da sehr souverän damit um.
39. **I:** Wie wird sonst mit Eltern und Erziehungsberechtigten in der Schule kommuniziert, die nicht Deutsch sprechen oder nur wenig Deutsch sprechen? Also du hast jetzt schon erzählt, Englisch manchmal wird versucht, Kollegium ...
40. **LP3:** Ja. Englisch manchmal. Oder es gibt ja mittlerweile auch schon so Online-Dolmetsch ...
41. **I:** Angebote.
42. **LP3:** Angebote. Genau. Die werden genutzt, weiß ich. Und ansonsten, man versucht, wenn alle Stricke reißen, versucht man halt mit Händen und Füßen auch zu sprechen, wenn die vor Ort sind, bei persönlichen Gesprächen. Es dauert dann wirklich umso länger, auch wenn es nur eine Kleinigkeit ist. Man versucht, es dann irgendwie zu zeigen. Wenn es der Meldezettel ist, holst du vielleicht irgendeinen Meldezettel und zeigst den Namen nicht drauf, erklärst das oder du versuchst es irgendwie zu erklären und gibst eigentlich alles dafür. Irgendwann hat es jeder verstanden. Es dauert halt.
43. **I:** Also Zeitaufwand.
44. **LP3:** Genau. Weil es passiert schon auch. Solche Situationen sind ja nicht selten. Es kommt schon oft vor, dass Eltern hier in der Schule sind und dann möchten sie etwas, aber sprechen kein Deutsch oder kaum Deutsch. Und dann muss man schauen, dass man sich hilft, wenn jetzt auch nicht gleich jemand vor Ort ist. Irgendwie geht es dann schon, aber tatsächlich nur bei denen, die wenig Deutsch sprechen. Also wenn man wirklich gar kein Deutsch spricht, ist es total schwierig. Da geht es eher dann nicht. Da braucht man dann wirklich einen Dolmetscher oder eine Dolmetscherin.
45. **I:** Neben eben den Optionen, Englisch zu sprechen, Kolleginnen zu holen, also online Dolmetschangebote, die du gesagt hast, die genutzt werden an deiner Schule oder eben Hände und Füße, dass man sich halt irgendwie dann versucht zu verständigen. Gibt es

noch Möglichkeiten oder gibt es noch Wege, wie in der Schule mit diesen Eltern kommuniziert wird?

46. **LP3:** Genau. Ist natürlich jetzt nicht das Souveränste, aber man kann natürlich auch Schüler zur Hilfe holen. Allerdings muss man da sehr aufpassen. Man sollte sich gut überlegen, welchen Schüler oder welche Schülerin man zur Hilfe holt. Aber da gibt es eigentlich bis jetzt auch nur positive Beispiele. Das hat bislang gut funktioniert. Gerade bei Arabisch, oft helfen die Kinder mit. Da kann man sich eine sehr vertrauenswürdige Schülerin oder einen Schüler holen und denen gefällt das dann auch, wenn man die Hilfe benötigt. Und die helfen gerne und das funktioniert auch gut. Aber das ist natürlich jetzt einmal ... Also für mich persönlich steht das an letzter Reihe, muss ich schon sagen. Weil wie gesagt, man muss halt aufpassen. Kann halt auch sein, dass es anders übersetzt wird. Aber bis jetzt hat es gut funktioniert.
47. **I:** Du hast ja auch erzählt, in manchen Situationen gab es auch Eltern, die Dolmetscher*innen extra mitgenommen haben. Weißt du da etwas? Bezüglich dieser Personen, die da dolmetschen. Sind das Professionelle? Sind das? Welche ...
48. **LP3:** Also das waren bis jetzt immer Nachbarinnen oder Nachbarn. Und die waren dann quasi hier zur Hilfe. Professionelle Dolmetscherinnen habe ich jetzt bei einem Gespräch noch nie dabeigehabt. Also auch nicht, dass die Eltern irgendjemanden Professionellen mitgenommen hätten. Nein.
49. **I:** Also mehr Bezugspersonen. Zum Beispiel jetzt Nachbarn.
50. **LP3:** Genau. Die Nachbarin, die Tante, der Onkel, die Bekannte. Genau. In die Richtung.
51. **I:** Was schätzt du als beste Möglichkeit ein, um mit Eltern und Erziehungsberechtigten, die nicht oder wenig Deutsch sprechen, zu kommunizieren?
52. **LP3:** Also erstens einmal sollten solche Gespräche persönlich stattfinden, nicht am Telefon, weil am Telefon kann man sich sehr, sehr falsch verstehen. Und ich denke auch, dass man wichtige Informationen gerade solchen Eltern, auch nicht über SchoolFox oder Sonstiges schicken sollte, weil das sehr, sehr oft falsch verstanden wird. Und tatsächlich sehe ich als beste Methode, einfach die Kolleginnen zu fragen, weil das am einfachsten ist. Du musst dich in Wahrheit nicht großartig um ... Eine zusätzliche Belastung eigentlich, weil es ist ja schon ein Arbeitsaufwand, so ein Gespräch auch zu organisieren, gerade wenn Deutsch kaum gesprochen wird. Und umso lieber habe ich es dann, dass ich meine Kolleginnen frage. Das ist tatsächlich die einfachste Variante. Ja. Noch besser wäre es, wir hätten natürlich Dolmetscher, die dann daherkommen.
53. **I:** Aber persönlich?
54. **LP3:** Ja. Auf jeden Fall ein persönliches Gespräch. Ich denke mir am Telefon ist es sehr, sehr schwierig. Ich glaube, dass man oft natürlich bei Kleinigkeiten, wenn es jetzt wirklich nur eine Kleinigkeit ist, kann man schon kurz ins Telefon sagen: „Du, so und so ist. Bitte schauen Sie, dass Sie dieses wichtige Dokument bis morgen mitgeben.“ Ja. Aber wenn es jetzt wirklich um ernstere Dinge geht, sollten diese Gespräche auf jeden Fall persönlich stattfinden.
55. **I:** Weil du angesprochen hast, SchoolFox. School Fox hat eine Übersetzungsfunktion. Ich weiß nicht, wie gut die ist. Hast du aber konkrete Beispiele, wo es bei SchoolFox mit der Kommunikation nicht so gut klappt?
56. **LP3:** Ich sage es jetzt mal so, einfach salopp. Es ist schon so, dass viele Nachrichten einfach dann direkt an alle Eltern geschickt werden. Und ich muss ganz ehrlich gestehen, ich meine, dieses Jahr habe ich jetzt SchoolFox nicht als Klassenvorstand verwendet, aber es ist dann schon eine Mehrbelastung, wenn du dann extra für andere Familien dann noch mal übersetzen lässt und das so schickst. Ich glaube, dass viele

- Lehrer diese allgemeinen Nachrichten an die Eltern, also ich spreche tatsächlich von denen, einfach abschicken an alle und das nicht übersetzen lassen. Die Frage wäre, ob die Eltern das dann übersetzt kriegen. Das wäre interessant, ob das funktioniert.
57. **I:** Die kriegen es übersetzt, wenn sie es eingestellt haben. Wie gut die Übersetzung ist, weiß ich leider auch nicht.
58. **LP3:** Das kann ich leider auch nicht beurteilen. Aber so allgemeine Nachrichten, da kommt es ja auch schon zu Missverständnissen. Also da habe ich auch schon mal gehört, gesehen, erlebt, dass die Eltern dann anrufen, weil sie einfach diese Nachrichten nicht verstanden haben.
59. **I:** Doch nicht. Okay. Danke.
60. **LP3:** Und abgesehen davon, ich meine, SchoolFox haben wir hier an unserer Schule ja noch nicht so lange. Abgesehen davon gab es ja vorher das Mitteilungsheft und diese Nachrichten wurden ja eigentlich per Hand geschrieben und somit hatten wir ja bis die letzten Jahre quasi gar keine Übersetzungsfunktionen oder Möglichkeiten bei solchen Austauschinformationen zwischen Schule und Eltern. Und das war natürlich schwierig.
61. **I:** Danke schön. Hast du ... Gibt es von dir noch etwas, das du bisher im Interview noch nicht angesprochen hast, dir es aber wichtig ist, anzusprechen zu diesem Thema?
62. **LP3:** Ja vielleicht. Ich meine, natürlich, wir haben ja zum Beispiel in der Schule auch nicht alle Ressourcen. Das heißt, wir haben ja nicht Lehrer aus allen möglichen Nationalitäten. Das heißt, die Sprachen sind ja auch, sagen wir mal jetzt, es hält sich in Grenzen, die Mehrsprachigkeit unserer Kollegen. Da wäre es, glaube ich, schon von Vorteil, dass wir tatsächlich da professionelle Leute, also auf professionelle Leute zugreifen könnten, nicht über das Internet, sondern dass wirklich vor Ort jemand kommt. Ich fände das wirklich sehr schön. Natürlich ist das schon top, dass es überhaupt diese Angebote gibt, diese Onlineangebote und hin und her. Aber ich denke, es würde das Ganze persönlicher und echter wirken lassen, wenn Leute wirklich vor Ort hier uns helfen. Weil wie gesagt, alle Sprachen haben wir hier ... Wir haben viele Sprachen hier an der Schule, aber natürlich nicht alle. Das wäre wichtig. Und ansonsten fällt mir jetzt nichts Großartiges mehr ein. Ich kann halt nur so allgemein sprechen, dass ich das persönlich trotzdem sehr super finde, dass wir Kollegen uns da sehr helfen und uns gegenseitig unterstützen und wenn Bedarf ist, dass wir da wirklich, wirklich helfen und das schon auf jeden Fall manche Sprachen abdeckt. Also das ist schon was ganz Großes und sollte man auf jeden Fall schätzen und erleichtert auf jeden Fall den Schulalltag, weil immer mehr und immer ... Der Bedarf ist immer höher und es kommt sehr oft vor, dass die Familien kaum Deutsch sprechen.
63. **I:** Danke schön. Es folgen noch kurze Fragen zu deiner Person. Diese sollen die bisherigen Informationen nur abrunden, werden aber nicht zu deiner Person rückführbar sein. Wie lange arbeitest du schon als Lehrperson?
64. **LP3:** Mittlerweile 13 Jahre.
65. **I:** Und wie lange arbeitest du jetzt an deiner jetzigen Schule?
66. **LP3:** Moment. Das ist mein achttes Jahr.
67. **I:** Welche Sprachen sprichst du generell?
68. **LP3:** Deutsch, Englisch, Türkisch.
69. **I:** Und du hast ja vorhin eh schon gesagt und erwähnt, aber ich werde es jetzt nochmal zusammenfassen: Welche Sprachen verwendest du bei den Dolmetscheinsätzen bis jetzt?
70. **LP3:** Türkisch, Deutsch, natürlich auch, und Englisch.
71. **I:** Also ist auch vorgekommen, Englisch.

72. **LP3:** Genau. Das habe ich vorher nämlich nicht erwähnt. Es kommt ja natürlich auch vor, dass die Eltern was von mir wollen. Ich habe es nur kurz angesprochen, glaube ich, und ich dann meinen Kollegen zwischendurch, das muss jetzt gar nicht so ein Gespräch sein, ein echtes, dass ich dann einfach meinen Kollegen übersetze, nämlich von Türkisch auf Deutsch. Also das muss jetzt nicht unbedingt in einem Gespräch sein.
73. **I:** Und wie oft hast du bereits bei Gesprächen zwischen Schulen und Eltern gedolmetscht oder in welcher Regelmäßigkeit?
74. **LP3:** Schwierig zu sagen, aber es kommt drauf an. Kann schon sein, dass es einmal im Monat ist.
75. **I:** Welche Personen sind da bei den Gesprächen dabei, zwischen denen du vermittelst? Also Eltern, Lehrer? Gab es noch andere Akteure?
76. **LP3:** Genau. Also die Eltern auf jeden Fall, wobei nicht immer beide, klar.
77. **I:** Elternteile?
78. **LP3:** Kolleginnen.
79. **I:** Also Lehrpersonen?
80. **LP3:** Ich. Lehrpersonen genau. Und es ist auch schon mal vorgekommen, dass vielleicht die Schülerberaterin oder so dabei ist, bei den Gesprächen. Kommt halt natürlich drauf an, warum das Gespräch stattfindet. Und natürlich auch der Direktor, Schulleitung.
81. **I:** Fallen dir noch andere Personen ein, die ...
82. **LP3:** Ja. Schülerinnen eventuell, weil die werden ja manchmal auch zur Hilfe gezogen.
83. **I:** Um die es geht oder andere Schüler*innen?
84. **LP3:** Um andere. Also nicht die, um die es geht, sondern andere Schüler, die helfen beim Übersetzen in seltenen Fällen, aber doch. Und natürlich auch Dolmetscher unter Anführungszeichen, die Eltern zu dem Gespräch mitnehmen. Ansonsten waren bis jetzt keine anderen Personen dabei.
85. **I:** Die Schüler selbst, um die es dann geht, oder eher selten? Kommen die nicht so oft hinzu in diese Situationen?
86. **LP3:** Doch. Manchmal schon, aber nicht immer. Aber manchmal sind die Schüler natürlich schon dabei. Kommt drauf an, was man bespricht, weil es gibt ja dann auch Dinge, die bespricht man lieber, wenn das Kind nicht dabei ist und zieht dann am Ende des Gesprächs das Kind mit hinein in das Gespräch. Kommt auf die Situation drauf an. Also das ist sehr situativ.
87. **I:** Super. Dann werde ich das Aufnahmegerät jetzt abschalten.

Transkript LP4

Interviewteilnehmer*in: LP4

Datum: 11.08.2024

Dauer: 44:52 Minuten

1. **I:** Die erste Frage ist: Welche Erfahrungen hast du schon beim Dolmetschen zwischen Eltern und Erziehungsberechtigten und Kolleg*innen oder Direktor*in bis jetzt so gemacht?
2. **LP4:** Also ich habe sehr, sehr viele Erfahrungen gemacht. Ich komme direkt an der Schule, wo es sehr viele ... Also meine Muttersprache ist Arabisch, das wäre vielleicht wichtig zu erwähnen. Ich spreche Arabisch, Deutsch, Englisch und

Italienisch, aber Italienisch musste ich nicht Dolmetschen, das war immer Arabisch. Und grundsätzlich mache ich es gerne. Es hat nur mich und eine andere arabische Lehrerin gegeben, die nicht gerne gedolmetscht hat. Also alle Situationen, die einen Dolmetscher in Arabisch gebraucht haben, sind zu mir gekommen und grundsätzlich mache ich das auch gerne. Also ich habe da wirklich viele Erfahrungen in meinen drei Jahren, die ich unterrichtet habe. Diese Erfahrungen waren sehr unterschiedlich. Manchmal war es einfach super 08/15. Das Elternteil versteht wirklich nichts auf Deutsch, aber es hat irgendwie kein Problem gegeben. Es war irgendwie sehr trocken, sehr neutral, sehr okay, sie sagt das, du sagst das, sie sagt das, du sagst das. Die Situation hat sich schnell geklärt, aber meistens eigentlich bin ich immer in Situationen verwickelt, wo es irgendwie um ein größeres Problem oder um eine gewisse Situation handelt, die jetzt nicht superstandardmäßig ist. Und da ist es ein bisschen schwierig, weil da muss man auch ein bisschen auf die Emotionen der Kinder oder auf die Emotionen der Erziehungsberechtigten eingehen. Also das ist einfach nicht nur supertrocken, weil das Schwierigste für mich ist immer: Die Lehrerin, also zum Beispiel sagen wir mal, meine Direktorin, sie sieht die Gesichtsausdrücke, sie sieht die Ausdrucksart von der anderen Person und ich muss das übersetzen und gut rüberbringen, weil wenn ich das nicht gut mache, passiert irgendwie ein Missverständnis. Verstehst du, was ich meine ein bisschen?

3. **I:** Ja.

4. **LP4:** Also ich finde ... Zum Beispiel eine Situation, die ich zum Beispiel viel machen musste, ist, Notfalladressen ausfüllen mit Eltern, die kein Deutsch sprechen. Das geht ganz einfach. Das ist so: „Okay. Dein Name, Adresse, Sozialversicherungsnummer, Punkt, Punkt, Punkt.“ Das geht. Aber wenn irgendein Kinder ein anderes Kind geschlagen hat, dann weint das Kind oder der Vater ist böse und dann muss man wirklich aufpassen, wie man das übersetzt, was man übersetzt und was alles rübergebracht wird in Bezug auf jetzt nonverbal, auf Mimik, auf Gesichtsausdrücke oder so. Ein Beispiel ist zum Beispiel: Ich habe das ein-, zweimal gehabt, wo das Kind schimpft. Das Kind schimpft auf Arabisch, während es mit mir spricht. Beziehungsweise der Vater sagt irgendwie etwas, was nicht super ... Ich will nicht strafbar sagen, aber „schlag 'ma“ oder „lös 'ma“ oder, weißt du, so was, so was, ein bisschen Bedrohliches. Und dann bin ich immer so, dann übersetz ich es, aber dann ist die Reaktion supergroß von der Direktorin und dann sage ich ihr: „Nein, nein. Er hat es eh nicht so gemeint.“ Also ich finde, das ist immer das Schwierigste an der Sache. Vor allem es gibt ja auch sehr viele kulturelle Unterschiede. Ich kenne es, weil ich Arabisch spreche. Es gibt so, keine Ahnung, Sprichwörter oder Sachen, die man sagt, die, wenn du sie übersetzt, sehr bedrohlich klingen, aber eigentlich gar nicht so gemeint sind. Das war ebenso am Anfang für mich eine Lernkurve. Am Anfang habe ich immer alles wortwörtlich übersetzt, aber das hat dann immer so ein bisschen alles aus dem Ruder gebracht. Nicht aus dem Ruder, aber es hat alles einfach eskaliert, das nicht eskalieren sollte. Und mit der Zeit ... Mittlerweile fühle ich mich sehr wohl, wenn ich das übersetze, was ist wirklich die Essenz von dem, was ich übersetze. Ein kleines Beispiel kann ich dir geben. Ich kenne es auch von meiner Mutter. Wenn ich als kleines Kind was Böses gemacht habe oder irgendwas Schlechtes gemacht habe, hat sie mich immer bedroht. Wortwörtlich übersetzt heißt das: „Ich brich dir den Schädel auf.“ Klingt auf Deutsch sehr brutal, aber auf Arabisch war es für mich so: „Hör auf den Scheiß zu machen, sonst will dich die Mama schlagen.“ Sie hat mich eh nie geschlagen, aber es war einfach eine normale alltägliche Bedrohung. Aber wenn du es auf Deutsch übersetzt, klingt das dann immer super, superbrutal und da muss

- man eben aufpassen. Ich hoffe, es macht Sinn. Das war jetzt viel auf einmal, aber ich hoffe, es macht Sinn, was ich da gerade gesagt habe.
5. **I:** [x], das macht sehr, sehr, sehr viel Sinn. Ja. Und das hilft extrem, was du gerade gesagt hast. Das ist äußerst interessant.
 6. **LP4:** Ja. Heißt einfach zusammenfassend. Es gibt normale ... Wenn es keine Situation gibt, kann man superleicht übersetzen. Da gibt es keine Herausforderungen. Aber in gewissen Situationen muss man auch auf die Emotionen der Schüler, auf die Schülerinnen, auf die kulturellen Unterschiede, die es in der Sprache gibt und auch noch auf die Emotionen aller Beteiligten achten. Und das kann sehr schwierige Herausforderungen bringen.
 7. **I:** Dass ich da nochmal nachhake bei diesen, wo du meinst, bei den Situationen, wo die Emotionen so ein bisschen aufschwappen und wo es bestimmte Aussagen gibt. Du hast sie ja zuerst Wort für Wort übersetzt, hast du gesagt. Und dann später hast du dich, so hast du es gesagt, auf die Essenz beschränkt. Kannst du mir das vielleicht ausführen? Aus welchem Grund du das dann gemacht hast und vielleicht ein Beispiel, wie das ausschauen könnte?
 8. **LP4:** Ich meine, das ist immer so. Ich finde, das ist für mich persönlich immer eine moralische Sache. Weil ein Dolmetscher sollte eigentlich nur übersetzen und ist kein Teil von der Diskussion selber. Aber weil ich Lehrer bin an der Schule und oft die Kinder selbst unterrichte, war ich dann trotzdem, obwohl ich Übersetzer bin in der Situation, auch irgendwie beteiligt an der Diskussion. Und für mich war es immer so schwierig: Soll ich jetzt nur trocken übersetzen oder soll ich jetzt auch ein bisschen mit dem Elternteil reden, um einfach auf die Sache einzugehen? Weil oft war ich selbst beteiligt. Und du weißt eh selber, wie die Direktoren sind. Wenn ich die Sache selbst lösen kann, wenn sie weniger Arbeit hat, sie hat schon tausend Sachen zu tun, dann sollte man es auch machen. Und ich finde, mit der Zeit habe ich mich als Lehrer ... Und mein Stand in der Schule und mein Stand bei der Direktorin hat sich verstärkt. Ich fühle mich mittlerweile sehr wohl und ich kann jetzt einschätzen. Okay. Was kann ich direkt sagen, dem Elternteil, oder was muss wirklich über die Direktorin gehen? Das ist eben dieses Wachstum, den ich aufgrund von dieser interessanten Situation ... Weil würde ich für zwei fremde Leute übersetzen, wäre es mir ja egal.
 9. **I:** Verstehe ich.
 10. **LP4:** Da kann ich einfach trocken übersetzen. Ich bin kein Teil von diesem Problem. Aber wir sind eine kleine Schule, alle Schüler kenne ich. Oft weiß ich die Probleme, bevor es überhaupt die Direktorin weiß oder die Eltern. Und dann kommst du in die Situation, wo du ein bisschen filtern musst beziehungsweise ein bisschen Eigeninitiative ergreifen musst. Und das war am Anfang für mich schwierig. Deswegen war ich immer beim Wörtlichen, aber mit der Zeit fühlt man sich immer wohler und da kannst du ein bisschen mehr die Kontrolle übernehmen und eben der Direktorin unnötige Arbeit ersparen.
 11. **I:** Danke schön. Ich gehe jetzt mal einen Schritt noch zurück. Bei diesen Dolmetschsituationen, die du bis jetzt alle hattest, welche Sprachen hast du da im Allgemeinen verwendet?
 12. **LP4:** Welche Sprachen?
 13. **I:** Ja genau.
 14. **LP4:** Also Arabisch. Also wie gesagt, ich spreche Deutsch, Arabisch, Englisch und Italienisch, aber ich habe nur bis jetzt auf Arabisch dolmetschen müssen und ich habe ein-, zweimal auf Englisch.
 15. **I:** Also auch Englisch.
 16. **LP4:** Aber hauptsächlich nur Arabisch. Das ist das Wichtigste.

17. **I:** Also Arabisch, Deutsch, hin und zurück nehme ich an, und halt ein-, zweimal Englisch. Notiert. Wenn du dich an diese Dolmetschsituationen erinnerst, was ist daran gut gelaufen deiner Meinung nach? Was ist daran gut gelaufen?
18. **LP4:** Was ist daran gut gelaufen? Erstens einmal, ich finde, die Eltern fühlen sich sehr wertgeschätzt, wenn die Direktorin jemanden besorgt, der ihre Sprache spricht. Also die Wertschätzung gegenüber mir, also mich, mir, gegenüber mir, sagt man mir oder mich, weiß ich nicht. Gegenüber mir wächst, weil sie sehen, der Lehrer ist eigentlich kein Dolmetscher, trotzdem nimmt er sich die Zeit und kommt und redet mit uns. Und sie schätzen dann auch die Direktorin, weil sie sehen, sie hat einfach sagen können: „Nein. Bringen Sie jemanden mit.“ Oder so. Oder: „Rufen Sie den Telefonservice an, der das macht.“ Nein. Sie hat sich wirklich die Mühe gemacht, dass sie jemanden besorgt. Also ich finde, das ist eine Sache, die immer, oder nicht immer, aber fast immer, halt sehr positiv an der Sache ist. Das zweite ist, was ich auch sehr schön finde, ist, die Eltern verstehen wirklich Sachen, weil manchmal haben sie immer halbe Informationen, manchmal verstehen sie irgendwie etwas, was irgendwie ihr Bekannter gesagt hat, manchmal versteht das Kind nicht so gut und erklärt das wieder schlecht an die Familie. Also diese Klarheit, die sie dann bekommen, in ihrer Muttersprache, ist einfach viel bequemer für alle. Da gibt es keine blöden Fragen, die unbeantwortet bleiben. Das sind auf jeden Fall zwei gute Dinge: Die Klarheit, die schätzen sie, und ein bisschen diese Wertschätzung: „Jemand versucht, wirklich mit uns zu kommunizieren. Die Kommunikation zwischen uns ist so wichtig, dass wirklich, wirklich jemand die Zeit nimmt und daneben sitzt.“ Was fällt mir noch ein? Was ist noch gut? Und ich finde das natürlich für mich als Lehrer gut, dass es in Bezug auf den Beziehungsaufbau mit den Eltern und mit den Kindern gut läuft. Also die Eltern sehen mich, sie kennen mich dann ein bisschen mehr und sie wissen, dass ich mich vielleicht eingesetzt habe für das Kind oder irgendwie die Situation lösen wollte in der Muttersprache zwischen den Kindern. Also das ist einfach eine gute Beziehungsaufbau-Methode mit den Eltern. Das wäre das Dritte, was mir einfallen würde.
19. **I:** Sehr schön. Das waren schon wirklich tolle Antworten und genau in die Richtung wollte ich gehen. Und was ich aber auch noch wissen möchte, wenn du an deine Performance denkst, ob dir Strategien einfallen, die du denkst, gut waren.
20. **LP4:** Beim Übersetzen meinst du?
21. **I:** Ja.
22. **LP4:** Also Strategien ist ... Ich meine, ich finde, das ist jetzt nicht wirklich eine Strategie, aber eine Sache, auf die du wirklich aufpassen musst, ist, dass du immer die Lehrerin oder die Direktorin bei mir in die Diskussion mit einfließen lassen sollst. Was sehr leicht passieren kann, und man muss immer dagegen kämpfen, ist, dass wir dann einfach auf Arabisch miteinander reden. Und dann sitzt die Direktorin daneben und ist irgendwie kein aktives Mitglied der Diskussion. Ich finde es immer wichtig, sowohl auch nonverbal, also ich sage die ganze Zeit nonverbal, weil einfach die Direktorin anschauen oder auf sie zeigen oder so. Das sie wirklich immer... Weil es geht um die Direktorin und den Direktor, es geht nicht um mich. Aber man fällt da einfach schnell rein, wenn du Arabisch redest und dann sitzt sie daneben und versteht nichts. Also das ist auf jeden Fall, kann man Strategie nennen, dass du... Es geht um die Erziehungsberechtigten und die Direktorin, ich bin da nur der Übersetzer. Dieser Kreis oder dieses Dreieck muss wirklich immer klar da sein. Wir reden nicht miteinander. Und gewisse Eltern versuchen es auch immer, dass wir ... Wir gehen raus aus der Tür. Tschüss, tschüss. Und dann nimmt er mich zur Seite, der Vater, und will mit mir irgendwas reden, was er der Direktorin nicht gesagt hat. Dann habe ich

gesagt: „Das sagen wir entweder drinnen der Direktorin oder das sagen wir gar nicht, aber du kannst nicht jetzt mit mir, ich bin nur Lehrer. Ich habe da keine Entscheidungen zu treffen.“ Also das ist auf jeden Fall Strategien, die klare Struktur der Diskussion, betrifft nicht nur mich und den Elternteil, für den ich übersetze, sondern auch den Direktor oder die Direktorin oder den Lehrer. Und diese Struktur muss klar sein, die ganze Zeit. Eine andere Strategie? Was machen wir da immer? Ich finde es freundlich sein. Ich glaube, das ist immer so ... Es hat einen Effekt. Ich habe vergessen, wie das heißt. Aber ich kenne es zum Beispiel persönlich. Ich muss sagen, meine Mama redet mittlerweile gut Deutsch, circa B2 oder was. Aber sie hat ... Ihr Feingefühl bezüglich der deutschen Sprache ist nicht super, dass sie immer superfreundlich rüberkommt. Sie versteht alles, sie kann antworten: „Ja, bitte, danke.“ Aber zum Beispiel, dann sagt sie oft: „Was?“ Statt: „Bitte?“ Oder: „Können Sie es nochmal wiederholen?“ Oder so. Sie ist nicht unfreundlich, Mama, sie ist eine sehr nette Frau. Aber weil eben die sprachlichen Aspekte nicht superraffiniert sind, nicht super da sind, wirkt sie aufgrund eben der Sprache unfreundlich. Und ich habe das Gefühl, viele Eltern sehen das auch so. Vor allem, du weißt, wie Lehrer und Direktor sind. Oft sind sie so, sind sie so, spielen sich ein bisschen auf und da sind sie so ein bisschen direkt. Das plus in einer anderen Sprache, eine Sprache, die die meisten Eltern mit Autorität verbinden, kommen manche Eltern sehr defensiv rein. „Und mein Kind hat dies getan, es ist nix passiert, es ist nix passiert.“ Und ich finde, das ist eine gute Strategie, dass ich das ein bisschen auflockere auf Arabisch, in der Sprache, die sie verstehen: „Danke, dass du da bist. Schau, ist eh nix Schlimmes, aber wir müssen ein bisschen reden. Ach, du kennst den Kleinen. Ach, keine Ahnung. Du kennst ihn eh, wie er ist. Er hat heute ein bisschen ein kleines Problem gemacht. Wir müssen darüber reden.“ Das war so ein bisschen eine kleine Einleitung, die jetzt vom Content her nicht superwichtig ist, aber einfach die Emotionen ein bisschen runterbringt, die die Situation ein bisschen deeskaliert und mental die Eltern vorbereitet, was es ist.

23. **I:** Ja. Schön. Meine nächste Frage ist auch gleich: Was ist nicht gut gelaufen?
24. **LP4:** Nicht gut läuft, finde ich, wenn ... Also ich habe jetzt nicht superschlecht ... Natürlich es hat hitzige Diskussionen gegeben oder so, aber jetzt eine richtig superschlechte Erfahrung für mich als Übersetzer hat es jetzt keine gegeben. Weil ich finde, als Übersetzer bist du immer so ... Wenn es hart auf hart kommt, dann sagst du: „Schau, ich übersetze nur, ich habe eh nichts gesagt. Das hat die Direktorin gesagt.“ Aber grundsätzlich eine Sache, die mich immer stört, ist, wenn die Kinder dabei sind, zum Beispiel, die ein bisschen Deutsch verstehen oder eh Deutsch verstehen, und dann mischen sich die Kinder immer auf Deutsch und auf Arabisch ein. Und dann macht das so eine Hektik. Ich finde, bei so was muss die Struktur klar sein und die Richtungen der Kommunikation müssen klar sein. Ich spreche zur Direktorin, ich spreche zum Elternteil. Aber wenn der kleine Schüler, die kleine Schülerin: „Nein“, auf Arabisch, „das habe ich nicht gesagt.“ Und dann auf Deutsch antwortet die Direktorin, das verwirrt dann den Elternteil, der die Sprache so und so nicht versteht. Also das stört mich dann immer. Beziehungsweise ab und zu hast du halt Eltern, die eh okay Deutsch können, aber trotzdem auch einen Übersetzer wollen. Und dann sitze ich da, sagt die Direktorin was, dann antwortet das Elternteil auf Deutsch. Du hast es nicht ganz richtig verstanden, du kannst nicht richtig ausdrücken, was du sagen möchtest, dann sag's über mich. Oder sagen wir, du brauchst mich nicht, dann gehe ich raus. Aber diese ... Weder Fisch noch Fleisch. Weder ich übersetze nicht voll für dich, weil du eh ein bisschen Deutsch verstehen kannst, und du gehst gar nicht auf mich ein, weil du eh ein bisschen Deutsch reden kannst. Also entweder, wenn du mich brauchst, bin ich hier, wenn du mich nicht brauchst, bin ich weg. Aber wenn ich da

bin, dann lass mich bitte meine Arbeit machen. Das sind so zwei Sachen, die, man könnte sagen, ab und zu nicht gut gelaufen sind. Nämlich, dass das Kind, das da im Gespräch sich ein bisschen einmischt und die ganze Zeit ein bisschen für Unruhe sorgt beziehungsweise mit dem diskutiert auf der einen Sprache, mit dem diskutiert auf der anderen Sprache. Oder, dass das Elternteil ein bisschen Deutsch versteht und dann ein bisschen die geplante Struktur durcheinanderbringt.

25. **I:** Okay. Danke. Hattest du das Gefühl, in deinen Dolmetscheinsätzen geholfen zu haben?
26. **LP4:** Auf jeden Fall. Ja. Und hätte ich nicht das Gefühl, dass ich wirklich den Leuten helfe, hätte ich meiner Direktorin schon längst gesagt: „Ich möchte das nicht mehr machen.“ Also wie gesagt, ich mache das gerne und ich melde mich auch, wenn ich mitbekomme: „Schau, Frau Direktorin, du brauchst jetzt jemanden? Ich mache das gerne.“ Oder: „Schau, ich komme in der Pause.“ Ich bin selbst mit zehn Jahren hergekommen nach Österreich und ich weiß, wie schwierig es ist, wenn die Eltern nichts verstehen. Ich kann mich erinnern, in meiner Schulzeit war ich einmal in der Schule an einem schulautonomen Tag, weil ich es nicht gecheckt habe, dass das schulfrei ist. Der Schulwart war dort, hat mich ausgelacht und hat es den Lehrern erzählt, die haben mich auch ausgelacht. Aber ich weiß, wie schwierig es ist, wenn deine Eltern wirklich nichts verstehen. Du bist noch so jung und klein in der Mittelschule zwischen 10 und 15 oder 14, kannst auch nicht alles richtig gut verstehen. Also ich mache das wirklich gern und ich habe das Gefühl, das hilft wirklich bei vielen Eltern. Manche Eltern, die natürlich schätzen das sehr und bedanken sich sehr, manche Eltern sind halt ja gewohnt, dass da immer ein Übersetzer ist, und nehmen das auch jetzt nicht so als was Besonderes wahr. Aber im Großen und Ganzen habe ich das Gefühl, dass das wirklich eine wichtige Arbeit ist und die Arbeit zwischen Lehrern und Schülern und Lehrern und Erziehungsberechtigten sehr erleichtert.
27. **I:** Danke. Dann interessiert mich auch, wie du überhaupt zu diesen unter Anführungszeichen Aufträgen kommst. Wie wirst du da hingeholt? Wie kommst du dazu? Wie passiert das?
28. **LP4:** Bei uns ... Wir haben eine kleine ... Ich weiß nicht, wie groß deine Schule ist. Meine Schule ist relativ klein und es hat ein bisschen was Chaotisches an sich. Ich meine, das gefällt mir, dass es ein bisschen chaotisch ist. Aber oft, zum Beispiel, klopft irgendein Schüler während meiner Stunde: „[x], die Frau Direktorin braucht Sie.“ Und dann geh ich und dann sehe ich eine Lehrerin aus dem Lehrerzimmer, komm runter und dann sage ich: „Da schau, wir machen gerade diese Seite. Lass sie ruhig weiterarbeiten. Ich bin gleich da.“ Gehe ich zur Direktorin: „Was ist los?“ „Irgendwas, wichtiges Gespräch, das ich nicht warten konnte. [x] übersetzt!“ Also meistens passiert es spontan. Entweder sie holen mich aus der Stunde raus, aber das passiert nicht so oft, muss ich auch zugeben. Das ist ein paarmal passiert, ab und zu, aber es ist jetzt nicht die Norm, dass sie mich aus der Stunde rausgeholt werden. Am Anfang habe ich immer ja gesagt, mittlerweile sage ich, wenn es eine wichtige Stunde ist: „Schau, ich kann jetzt nicht.“ Also mittlerweile traue ich mich, das auch zu machen, aber in meinem ersten Jahr habe ich das zum Beispiel nicht gemacht. Was viel passiert ist, war, dass sie während der Freistunde, wenn ein Elternteil kommt, sie schaut ins Lehrerzimmer: „Ah, [x] sitzt da. [x], komm her.“ Manche Lehrer finden das nicht okay und haben mir auch gesagt: „[x], du musst das nicht tun.“ Wenn ich wirklich beschäftigt bin, dann sage ich auch der Direktorin: „Schau, ich kann jetzt nur fünf Minuten oder zehn Minuten maximal.“ Oder: „Ich kann jetzt nicht.“ Aber das passiert eigentlich am öftesten. Ich bin jetzt in der Freistunde oder irgendwie am Gang

oder sie sieht mich vor der Stunde in der Pause und dann sagt sie: „[x], kannst du nur kurz, weißt eh, schick wen zehn Minuten rauf. Mach du das jetzt mit mir.“ Wie sagt man das? Zwischen Tür und Angel, keine Ahnung wie man das sagt. Da passiert oft. Und es passiert auch, aber nicht so oft, dass es wirklich so ein ausgemachter Termin ist. Es hängt davon ab, für wen ich übersetze. Für die Direktorin ist es meistens spontan, weil sie weiß ja nicht immer, wer wann kommt. Aber wenn ich für meine anderen ... Für ein Elterngespräch übersetze oder dolmetsche, dann sagen sie mir: „[x], hast du zum Beispiel jetzt am Freitag in der dritte Stunde Zeit.“ Dann sage ich, okay. Das passiert wirklich von superspontan zu spontan zu geplant. Alles passiert. Und ... Natürlich geplant, kann man sich immer ein bisschen besser einstellen, fühlt man sich immer ein bisschen wohler, aber du weißt, wie das Leben in der Schule ist. Das kann man nicht immer kontrollieren. Vor allem zum Beispiel mit Notfalladressen, weil die sind so wichtig. Und die Sache ist, wenn du es dem Kind nach Hause gibst. Meistens macht es unsere Direktorin, wenn der Elternteil kommt und das Kind anmeldet, machen wir es gleich. Weil, wenn ich es nach Hause schicke, dann hast du keine Garantie und oft ... Du wartest eine Woche oder zwei Wochen zu Hause bis der Zettel kommt. Dann sagt sie: „[x], komm, mach das bitte schnell mit denen.“ Mache ich schnell mit denen und irgendwer sitzt dann statt mir in meiner Klasse dann die 10 Minuten.

29. **I:** Sehr gut. Danke für alle Details. Jetzt komme ich zu dir: Wie fühlst du dich beim Dolmetschen?
30. **LP4:** Irgendwie ... Man fühlt sich ein bisschen wichtig, muss ich sagen. Wie gesagt, mittlerweile ... Stimmt, du lachst, aber du weißt eh, weil ich weiß nicht, wie es in deiner Schule ist, aber bei mir mittlerweile die arabische Lehrerin ist weggegangen. Also ich bin jetzt der Einzige, der Arabisch redet. Wir haben pro Klasse sicher sechs, sieben arabische Kinder. Also das ist bei uns wirklich ein großer Teil, ein großer Bestandteil unserer Schule. Und dann siehst du immer: „[x], komm her, [x], komm her, [x], komm her.“ Irgendwo tief drinnen denkt man sich: „Boah, ich bin schon was Wichtiges für die Schule.“ Und man muss auch schon sagen, die Lehrer, und vor allem die Direktorin, schätzen das sehr. Die sind oft schon zu mir gekommen: „[x], danke. Ohne dich wären wir aufgeschmissen.“ Also das finde ... Das ist für mich schon ein schönes Gefühl, dass man etwas besitzt, was der Allgemeinheit in der Arbeit hilft. Weißt du? Also das finde ich schon sehr schön. Ab und zu fühle ich mich natürlich gestresst, vor allem bei diesen spontanen Terminen. Stell dir vor, du planst eine Stunde, wichtig vor der Schularbeit, dann sagt die Direktorin: „Komm, übersetz kurz.“ Dann denk ich mir: „Muss das jetzt wirklich sein?“ Ich will irgendwie den Stoff wiederholen vor der Schularbeit. Also ab und zu wird man schon sicher ein bisschen genervt von der Direktorin oder so oder von den Lehrerkollegen. Ab und zu fühlt man sich auch genervt von den Eltern, weil sie sich zum Beispiel an keine Termine halten. Du erklärst den Eltern halt: „Du brauchst einen Termin, um mit dem Lehrer zu reden“ Und dann steht er da. Dann ist es immer so unangenehm. Wenn ich wirklich jetzt gestresst bin, dann sage ich: „Ich kann nicht.“ Tschüss und geh rauf. Aber manchmal halten sie dich so fest und dann bitten, es ist dringend, und dann reden sie mit dir. Es variiert einfach wie jeder Aspekt vom Job. Manchmal ... Grundsätzlich fühle ich mich gut dabei. Ich habe das Gefühl, ich mache was Gutes. Ich habe das Gefühl, ich helfe meinen Kollegen und Kolleginnen in der Schule, aber ab und zu, wenn der Zeitpunkt gerade nicht passt, fühle ich mich schon etwas gestresst oder genervt, kann man auch sagen.
31. **I:** Fühlst du dich einer Gesprächspartei bei solchen Gesprächen verbunden, wem und warum?

32. **LP4:** Verbunden?
33. **I:** Ja.
34. **LP4:** Verbunden? Es ist wirklich unterschiedlich. Ich habe immer das Gefühl ... Wie kann man das sagen? Ich verstehe die arabischen Eltern auf einem Level, wie die Lehrer sie wahrscheinlich nicht verstehen werden. Und oft fühle ich mich zu denen näher, muss ich ehrlich zugeben. Ist ja anonym, ist ja egal.
35. **I:** Voll. Korrekt. Ist in Ordnung.
36. **LP4:** Fühle ich mich ein bisschen zu ihnen näher. Diese Leute haben Sachen, nicht alle natürlich, man kann nicht immer verallgemeinern, aber viele von denen haben Sachen durchgemacht, die ich Gott sei Dank nie erleben musste. Über das kann ich gar nicht reden. Aber ich weiß, wie es zu Hause abgeht, in einer durchschnittlichen arabischen Familie. Ich weiß, was sie feiern, ich weiß, was sie trauern, ich weiß, was akzeptabel ist und was nicht akzeptabel ist. Und oft habe ich das Gefühl, wenn ich dolmetsche, dass sie diese... Wie kann man das sagen? Dass sie das nicht rüberbringen können zur Direktorin oder zum anderen Lehrer. Sie können das irgendwie nicht verstehen. Es ist normal in einer durchschnittlichen arabischen Familie, dass zum Beispiel ein Kind auf seinen jüngeren Bruder aufpasst. Ich habe immer meine drei jüngeren Geschwister mit 13 oder 14 auf sie aufgepasst. Aber die Lehrer sehen das nicht ein. „Warum holen sie keinen Babysitter?“ Ich denke mir, heast yani, warum ... Wie sollen Sie einen Babysitter holen? Das ist bei uns absolut normal. Natürlich nicht superpädagogisch wertvoll. Vielleicht jetzt aus österreichischer Sicht. Aber es ist normal. Und ich weiß nicht, wie ich das erklären soll. Ich hab das Gefühl, ich erkläre das nicht so gut. Aber für die ist das superselbstverständlich. Für die Direktionen ist das superselbstverständlich, dass das falsch ist. Und als Dolmetscher bist du mittendrin und weißt nicht, was du tust. Einerseits fühle ich mich ... Bei mir war es zu Hause auch so, wie ich bei den Eltern war. Aber ich bin jetzt Lehrer, ich verstehe die Gesetze hier, ich verstehe die Regeln hier und ich verstehe auch, woher die Direktorin kommt, mit ihrer Meinung. Und dann bist du halt irgendwie so ein bisschen mittendrin. Meistens geht das eh, dass du das erklärst. Und die Leute, die hier leben, haben ein gutes Verständnis, dass Österreich anders ist als zu Hause andere Regeln herrschen und es andere Sachen gibt, auf die man aufpassen muss. Also ich hatte jetzt nie eine Situation, wo das absolut unverständlich war, für beide Parteien. Aber für mich als Dolmetscher, habe ich das Gefühl oft, ich bin so zerrissen, das ist ein sehr dramatisches Wort, aber, dass du einfach mittendrin stehst. In gewissen Situationen verstehe ich wirklich die Eltern mehr, aber man muss auch sagen, es hat Situationen gegeben, wo ich wirklich, wirklich, also 100%, auf den Seiten der Lehrer und Lehrerinnen war, weil ich sehe, was der Schüler macht zum Beispiel. Oder was der Schüler oder die Schülerin veranstaltet, was für Probleme es sind, was für Gewalt es gibt. Und da, auch wenn die Eltern das nicht einsehen, kann ich direkt auf Arabisch sagen: „Schau, ist mir egal, was die Direktorin jetzt sagt. Ich sage es direkt auf Arabisch. Siehst du? Dein Sohn ist so und so und so. Deine Tochter ist so und so und so.“ Und dann verstehen sie es auch, wenn du wirklich direkt mit denen bist, auf ihrer Sprache, verstehen sie es schneller, als wenn sie es auf Deutsch hören.
37. **I:** Super. Danke.
38. **LP4:** Das ist eine schwierige Frage.
39. **I:** Voll. Aber du hast das wirklich gut ausgeführt. Ich verstehe 100% alles, was du gesagt hast, jetzt von beiden Seiten, auf die du eingegangen bist.
40. **LP4:** Super, dass du verstehst. Solange du verstehst und du schreiben kannst für deine Masterarbeit ...

41. **I:** Ich verstehe. Hast du Rückmeldungen von Eltern und Erziehungsberechtigten zu deinen Dolmetscheinsätzen erhalten? Oder welche Rückmeldungen hast du erhalten?
42. **LP4:** Rückmeldungen? Ich habe immer persönliche Rückmeldungen ... Das sind meistens Bedankungen, also danach ... Beziehungsweise nicht nur bedanken, sondern so eben dieses Arabische: „Pass bitte auf meinen Sohn auf.“ Oder: „Pass auf meine Tochter auf oder wenn was ist, sag mir Bescheid.“ Also sie haben meistens das Gefühl, dass sie wirklich einen Partner oder Partnerin haben in der Schule, mit dem sie sich gut verstehen können und der sie auch gut versteht. Ich finde, das ist das Wichtigste für mich und warum ich das immer am liebsten mache, ist ... Die Eltern, oder die meisten Eltern, haben das Gefühl, jemand versteht uns. Jemand von uns ist dort in der Schule. Also ich habe das wirklich mehrmals erlebt, wirklich mehrmals, wo ein Elternteil dem Kind sagt: „Sei dankbar, dass du einen [x] hast, weil er versteht dich.“ Und das habe ich wirklich ... Das ist ein sehr schönes Gefühl. Du fühlst dich sehr wertgeschätzt. Aber zum Beispiel den einen Schüler wollte die Direktorin wegschicken und die Mutter hat vor mir gesagt: „Schau, du wirst keinen anderen arabischsprachenden Lehrer haben, der dich versteht. Reiß dich zusammen oder du verlierst den Lehrer, der dir verhilft, in der Schule weiterzukommen.“ Und das ist wirklich enorm. Und dieses Feedback bekomme ich öfters, meistens persönlich direkt nach dem Gespräch. Aber, dass mir jetzt irgendwie irgendwer, keine Ahnung, eine Nachricht schickt oder eine E-Mail schickt oder die Direktorin sagt: „Ah, der hat gut übersetzt.“ Nein. Das ist mir nie passiert. Meistens ist es spontan, persönlich nach dem Gespräch. Ein paarmal ist das passiert, dass die Lehrer wirklich nur mich verlangt haben, wie die andere Lehrerin übersetzt hat. Dass zum Beispiel ... Sie haben gehört, das ist meistens bei den geplanten Terminen, das war ein-, zweimal, dass bei geplanten Termin, bei der Lehrerin, die Arabisch redet, dann gesagt haben: „Nein. Bitte. Wir wollen [x]. Wir kennen [x] vom anderen Sohn zum Beispiel oder vom Geschwisterteil.“ Oder: „Wir haben Gutes vom [x] gehört.“ Das ist ein-, zweimal passiert. Da fühlt man sich auch wertgeschätzt und sehr gut, aber das sind die Arten von Feedback, die ich bekommen habe.
43. **I:** Und welche Rückmeldungen hast du von deinen Kolleg*innen zu deinen Dolmetscheinsätzen erhalten?
44. **LP4:** Sie können es nicht wirklich bewerten, weil sie die Sprache nicht verstehen. Die Qualität der Übersetzung, das ist ja wirklich nicht ... Aber sie sind sehr dankbar und sie bedanken sich wirklich immer, weil sie wissen, das ist eigentlich nicht mein Job. Ich finde, es gibt viele Arten von Lehrern, aber ich, und ich nehme an auch sicher du, ich bin ein Lehrer, der ... Ich liebe meinen Job, ich arbeite gerne. Ich bin nicht der, der sagt: „Das ist nicht mein Job, mache ich nicht.“ Wer ruft Eltern an, du rufst ... Ich habe immer so eine Lehrerin, einmal habe ich, haben wir gesagt, so rufst du Jugendamt an wegen der [unv.]. „Das ist nicht mein Job, ruf selbst an.“ Ja. Okay. Stimmt. Du hast recht. Das ist nicht dein Job, aber wir wollen ja hier alle was verbessern. Da muss man auch Sachen machen, die nicht zu deiner Jobbeschreibung gehören. Das muss man tun. Und alle Lehrer schätzen es wirklich, dass ich auch in meiner Freizeit, in meiner Freistunde oder kurz nach der Schule bleibe und für sie übersetze, weil das macht ihren Job einfacher und ich finde, da haben sie sich immer gut ausgedrückt bei mir und sich bei mir bedankt. Ein paar haben was geschenkt ab und zu. Das ist eine schöne Sache.
45. **I:** Danke schön. Du hast jetzt viele Beispiele genannt von Kommunikationssituationen, wo du dabei warst. Wie würdest du das Verhältnis der Schule gegenüber Eltern und Erziehungsberechtigten beschreiben, die nicht oder wenig Deutsch sprechen? Welche Einstellung hat deine Schule zu ihnen?

46. **LP4:** Meine Schule hat wirklich sehr viele Leute mit Migrationshintergrund. Ich glaube wirklich über 99%. Ich habe in meinen drei Klassen, ich glaub, zwei, die Deutsch zu Hause reden oder so. Egal wie die Schule sich einstellen will, die Realität ist, sie müssen sich irgendwie gut anpassen können. Das ist leider einfach Teil der Realität, ob sie es wollen oder nicht. Ich finde, unsere Schule ... Ich finde, die Direktorin ist sehr offen mit diesen Sachen. Sie versucht wirklich, offene Kommunikationskanäle mit den Eltern zu haben, irgendwie Übersetzer zu besorgen, wenn es geht. Oft lässt sie auch andere Schüler übersetzen, das haben wir auch gehabt. Ich weiß nicht, ob das wirklich jetzt pädagogisch okay ist, aber zum Beispiel vor allem mit schwierigen Sprachen. Ab und zu kriegst du so eine Sprache, die keine ... Wir haben eine Lehrerin bei mir, die redet sieben Sprachen und die ist natürlich Goldwert. Also ich finde ihren Unterricht jetzt mittelmäßig. Aber in Bezug auf Übersetzen, die redet Italienisch, Russisch, BKS, die redet Französisch, die redet wirklich viele Sprachen. Die wird immer oft eingesetzt. Ich werde oft eingesetzt für Arabisch. Wir haben einen Lehrer, der Türkisch spricht. Wir haben eine Lehrerin, die Ungarisch spricht, glaub ich und das war es. Alles, was in diesen Rahmen fällt, tut die Schule die Ressourcen gut nutzen, um wirklich Kommunikation mit den Eltern aufzubauen. Alles, was außerhalb von dem ist, können sie jetzt nicht so viel tun. Manche Lehrer, finde ich, versuchen wirklich ihr Bestes, um Kommunikation aufzubauen, mit dem Internet zu übersetzen, Google Translate, was auch immer. Und manche Lehrer leider, weißt eh, denen ist es wurscht, die sagen: „Das ist nicht mein Job.“ Oder: „Kann ich nicht, tut mir leid.“ Oder: „Bringen Sie irgendwen mit.“ Oder so. Also manche Lehrer ... Es ist wirklich von Lehrer zu Lehrer anders. Grundsätzlich, habe ich das Gefühl, ist die Schule offen für gute Kommunikation und Verständnis zwischen verschiedenen Sprachen, aber manche individuell sind da so ein bisschen bremsend.
47. **I:** Da will ich auch gleich anknüpfen. Du hast jetzt erzählt, die unterschiedlichen Lehrer und ihre Sprachen, die da mal hin und wieder hineingezogen werden, zum Dolmetschen. Dann eben Google Translate oder eben das Internet, das man verwendet. Wie wird sonst mit Eltern und Erziehungsberechtigten kommuniziert, die nicht oder nur wenig Deutsch sprechen?
48. **LP4:** Wir kommunizieren meistens entweder durch uns als Dolmetscher oder als Lehrer, die die Sprache sprechen. Selten aber ab und zu passiert schon, dass wir jetzt: „Du sprichst zum Beispiel Paschtu, komm her, übersetze jetzt für diese Paschtu-Familie.“ Das ist einfach ein fremder Schüler. Das haben wir oft mit Tschetschenisch. Wir haben nicht so viele tschetschenische Schüler, aber ab und zu kommt es und dann gibt es niemanden, der Tschetschenisch redet. Vor allem, weil die Eltern ab und zu Russisch reden, die Kinder aber kein Russisch reden. Also mit Tschetschenisch haben wir schon paar Situationen gehabt, wo wir wirklich einen Schüler oder eine Schülerin hergeholt haben und gesagt haben: „Bitte. Schau, übersetze ein bisschen.“ Google Translate ist natürlich eine riesige Hilfe und alles im Internet. Und es gibt, also die Sozialarbeit der Schule haben uns, also haben mir mal gesagt, es gibt irgendwie einen Service, einen gratis Service, wo du irgendwie anrufst und dann ist der Übersetzer per Video oder per Anruf dabei. Ich hab vergessen, wie das heißt, aber mir wurde gesagt, dass es so einen Service gibt. Ich hab es nie benutzt und ich weiß auch nicht, ob es gut funktioniert oder nicht. Aber ich habe gehört ... Ich habe von der Existenz von so einem Service gehört. Und das sind die Arten, die mir jetzt einfallen: So persönlich, durch andere Schüler, durch Google Translate oder vielleicht durch dieses Service.

49. **I:** Okay. Danke schön. Und wenn du jetzt an Dolmetscher denkst, du hast jetzt Kollegen genannt und Kinder. Gibt es noch irgendwie Leute, die zum Dolmetschen kommen an deiner Schule, was du mal beobachtet hast?
50. **LP4:** Nein. Also ab und zu bringen die Eltern, also einen Freund oder Freundin oder einen Bekannten mit oder so. Wenn sie wissen, dass es ein wichtiges Gespräch ist, und die sprechen die Sprache nicht. Aber von unserer Schule gibt es, glaube ich, nur Lehrer und Schüler. Also keine Sozialarbeiterin, hab ich nur Deutsch bei uns.
51. **I:** Also Freunde und Bekannter, die dann die Eltern selber mit ...
52. **LP4:** Begleiten. Ja. Genau.
53. **I:** Okay. Jetzt zu dem gratis Service wollte ich dich eh fragen. Da gibt es vom Bundesministerium dieses kostenlose Angebot zum Video-und Telefondolmetschen. Das heißt ...
54. **LP4:** Du kennst es?
55. **I:** „Wir verstehen uns!“ Ja. Voll. Ich kenne es. Ist auch Teil der Masterarbeit und es gibt auch eine andere Masterarbeit, eine ausführliche darüber. Du hast es selber nicht verwendet. Weißt du, ob das an deiner Schule verwendet wird? Außer jetzt ... Du hast gesagt von der Sozialarbeiterin schon.
56. **LP4:** Ja. Sie hat es mir gesagt, weil sie der Meinung war, oder weil ein Lehrer von denen der Meinung war, dass ich zu viel übersetzt hätten. Sie hat gesagt: „[x], du musst das nicht immer machen. Schau, es gibt das und das und das.“ Aber ich habe es nie verwendet. Ich habe, glaube ich... Also im Kopf habe ich eine Situation, wo der andere Sozialarbeiter das verwendet hat, aber mir wurde da irgendwie nicht zurückgemeldet ... Erstens betraf mich das gar nicht. Deswegen weiß ich nicht, ob es gut funktioniert hat oder nicht. Aber ich glaube, zumindest so habe ich das Gefühl, dass alle, weil sie mich kennen ... Weil wenn du in Person da bist, es schneller funktioniert. Du musst nicht Internetprobleme haben oder irgendwie suchen oder Zeit oder es klingt schlecht. Weißt eh. Ich kenne die Situation. Ich kenne die Kinder. Ich kenne die Lehrer. Ich bin hier. Warum sollte ich jetzt eine Person von irgendwo holen, wenn der Übersetzer eh da sein kann? Da habe ich schon das Gefühl, dass die Lehrer mich präferieren, sagt man das auf Deutsch, also bevorzugen, gegenüber dem Service.
57. **I:** Und du kannst ja nicht alle Sprachen abdecken. Weißt du, ob sonst noch jemand an deiner Schule dieses Service verwendet hat?
58. **LP4:** Eben nicht. Mir fallen jetzt nur genau zwei Situationen ein, wo jemand das verwendet hat und ich das irgendwie mitbekommen habe. Aber vielleicht verwenden es Leute mehr und ich weiß es gar nicht.
59. **I:** Ja. Danke. Reicht aus. Danke schön. Was schätzt du eigentlich als beste Möglichkeit ein, mit Eltern und Erziehungsberechtigten zu kommunizieren?
60. **LP4:** Ich finde, grundsätzlich ist es ein allgemeines Prinzip. Wir brauchen in Österreich oder zumindest ... Ich kann nur von meiner Schule reden, aber ich finde, Lehrer mit Migrationshintergrund sind wirklich, wirklich eine gute Ressource, die Schulen öfter irgendwie verwenden müssten. Keine Ahnung wie das jetzt irgendwie durchsetzbar ist, aber ich finde, jemand, der eine andere Kultur kennt, jemand, der eine andere Sprache beherrscht und gleichzeitig das Bildungssystem kennt und die deutsche Sprache super beherrscht, ist einfach für unser Weltbild derzeit, zumindest in Wien, eine extrem gute Ressource. Und ich finde, persönlich ist immer die beste Art, solche Sachen zu lösen. Also ich stelle mir immer vor ... Wir haben, wie gesagt, nicht so viele Lehrer mit Migrationshintergrund. Wir haben auch keine Lehrer mit Kopftuch zum Beispiel. Also ich finde, je ähnlicher das Lehrerkollegium den Schülern ist, desto leichter ist die Kommunikation miteinander und desto leichter ist die Kommunikation mit den Eltern. Aber leider verfallen wir oft in Situationen, in meiner Schule

zumindest, wo die Lehrer und die Schüler eben superdefensiv sind, weil sie das Gefühl haben, die Lehrer verstehen uns nicht oder die Direktorin versteht uns nicht oder die kennen uns nicht oder so. Ich merke es allein schon bei irgendwelchen Feiern, wenn der Ramadan ist oder wenn irgendwelche Feiertage sind, die ganzen Lehrer reden: „Du sollst nicht fasten. Trink Wasser, trink Wasser!“ Obwohl das für die Kinder absolut unverständlich ist. Dann sage ich: „Schau, pass auf dich auf. Wenn dir schwindelig ist, trink Wasser, weil die Religion das eh erlaubt.“ Alleine dieser kleine Satz, dass ich weiß, weil in der Religion wird es erlaubt, bevor du irgendwie kollabierst, sollst du einen Schluck Wasser trinken und du kannst es ja eh nachfasten. Aber es ist ein Unterschied, wenn du diese kulturelle Sensibilität hast. Wenn du das verstehst und das ihnen so sagt, dann sagt er: „Okay.“ Aber, wenn ein alter grantiger Lehrer ihn anschreit, das hat immer so ein bisschen ein... Du weißt eh, was ich meine. Es gibt immer so ein bisschen den Ton von: „Du bist irgendwie niedriger.“ Also viele Kinder nehmen das so wahr und ich habe das in meiner Schulzeit auch noch so wahrgenommen. Ich weiß nicht, ob die Eltern ... Ob die Lehrer das irgendwie immer so gemeint haben. Weiß ich nicht. Aber es hat immer dieses: „Wir sind besser. Du bist irgendwie der Ausländer. Du verstehst das nicht. Heast, mach, was ich dir sage, damit es dir besser geht.“ Und die Kinder reagieren da sehr defensiv drauf und nehmen das ... Teilweise habe ich wirklich dasselbe gesagt, was die anderen Lehrkräfte gesagt haben. Von mir wird es akzeptiert, von den anderen Lehrern wird es nicht akzeptiert. Warum? Weil eben diese kleinen kulturellen Touches da drinnen sind. Und ich würde mir wirklich wünschen, dass in der Zukunft einfach mehr Lehrer die Kultur und die Kinder besser verstehen. Keine Ahnung, kann man das Publikum ändern.
[Staubsauger im Hintergrund] [unv.] Verstehst du, was ich meine?

61. **I:** Ja.
62. **LP4:** Aber um deine Frage zu beantworten, entschuldige, ich labbere immer so viel.
63. **I:** Alles gut.
64. **LP4:** Ich finde das Wichtigste und die beste Methode, mit den Lehren umzugehen, ist, also mit diesen Kommunikationsproblemen, in Person. Ich finde persönlich ist immer das Beste, weil persönlich kann man auch das Nonverbale gut sehen. Du kannst Beziehungen aufbauen und die Leute nehmen das einfach viel direkter, viel besser und viel produktiver wahr als jetzt irgendwie durch den Bildschirm oder durch das Telefon.
65. Ja. Gut. Wir sind auch schon am Ende des Interviews. Eine letzte Frage habe ich noch, bevor ich dich noch kurze Fragen zu deiner Personen frage: Gibt es von dir noch etwas, das ich bisher im Interview nicht angesprochen habe, aber was du noch als wichtig empfindest, das noch zu sagen zu dem Thema?
66. **LP4:** Gib mir eine Sekunde. Nein. Ich habe hier schon so viel geredet. Also ich finde, grundsätzlich, Dolmetschen ist nicht direkt unser Job, aber wenn wir uns zu solchen Sachen öffnen, dann verbessern wir die allgemeine Situation, zumindest der Beziehungsaufbau. Das finde ich wichtig im Lehrerberuf. Es zeigt Wertschätzung, es zeigt Respekt, wenn wir versuchen, miteinander gut zu kommunizieren. Und ich finde es auch immer schön, wenn Eltern nur so teilweise Deutsch können, aber die auf jeden Fall immer ansetzen: „Vielen, vielen Dank.“ Oder: „Vielen, vielen Dank, Frau Direktorin.“ Also dieses Gefühl ist wirklich schön, wenn die Leute versuchen, miteinander zu reden und einander zu verstehen. Ich finde das auch wichtig. Wir leben in einer vielfältigen Welt, in einer vielfältigen Gesellschaft und oft irgendwie, die Politik ist derzeit sehr polarisierend und immer so zertrennend, aber unsere Realität ist, und dieser Realität können wir nicht irgendwie entfliehen, dass wir miteinander auskommen können. Und das Dolmetschen ist eine mini, mini, Minisache im

- Lehrerjob, die jetzt wirklich viel positiven Einfluss darauf haben kann. Ja. Das wäre vielleicht was Interessantes.
67. **I:** Ein Moment, [x]. Bleib kurz dran. [kurzes Off-Gespräch der I mit einer anderen Person, wird in die Transkription nicht inkludiert] Genau. Die letzten Fragen. Und zwar: Wie lange arbeitest du schon als Lehrperson?
68. **LP4:** Seit drei Jahren, oder? Ja.
69. **I:** Und wie lange bist du an deiner jetzigen Schule beschäftigt?
70. **LP4:** Auch seit drei Jahren.
71. **I:** Welche Sprachen sprichst du? Haben wir schon gesagt: Italienisch, Englisch, Arabisch, Deutsch. Stimmt das?
72. **LP4:** Mhm.
73. **I:** Und wie oft hast du bereits bei Gesprächen zwischen Schule und Eltern gedolmetscht?
74. **LP4:** Keine Ahnung. Wirklich, also wirklich, keine Ahnung.
75. **I:** Oder in welcher Regelmäßigkeit?
76. **LP4:** Also zwischen ... Muss das Elternteil da sein oder reicht auch nur Schüler und Direktorin, weil wir haben so jetzt Kinder in der Deutschklasse zum Beispiel und da muss ich auch ... Gilt das ... Zählt das auch?
77. **I:** Nein. Jetzt nur mit Eltern, bitte. Wenn es geht.
78. **LP4:** Nur mit Eltern? Dann sagen wir ... Zwei- bis dreimal. Sagen wir ein- bis zweimal in der Woche.
79. **I:** Oh, okay. Ja. Und dann wahrscheinlich noch mehr, wenn es um Kinder und Direktorin oder Lehrer geht?
80. **LP4:** Nein. Wenn es um Kinder geht, dann sicher zwei- bis dreimal in der Woche. Aber Eltern? Ich glaube, wenn man es irgendwie im Durchschnitt rechnet, ist es sicher ein- bis zweimal die Woche.
81. **I:** Und du hast ja schon erwähnt, die verwendeten Sprachen sind dann Arabisch und Deutsch und es ist sehr, sehr selten auch Englisch dabei gewesen.
82. **LP4:** Ja. Ab und zu, weißt eh, vor allem bei ukrainischen Eltern. Du weißt, wenn sie in meiner Klasse sind, die ukrainischen Kinder, dann rede ich einfach Englisch und die Mama kann eh Englisch oder der Papa. Und dann brauchen wir jetzt nicht Russisch oder so.
83. **I:** Super. Gut. Danke. Das war's.

Abstract Deutsch

Diese Arbeit untersucht das Dolmetschen von Lehrpersonen in der mehrsprachigen Elternkommunikation. Neben Ausführungen zur Bedeutung und zum Bedarf mehrsprachiger Elternkommunikation in der Schule wird in der vorliegenden Arbeit auch auf spezifische Aspekte des Dolmetschens im Schulwesen sowie auf die aktuelle Dolmetschpraxis an Wiener Schulen eingegangen. Den Kern der Arbeit bildet die Interviewstudie. Vier Lehrpersonen, die an Mittelschulen tätig sind, haben daran teilgenommen. Mittels Inhaltsanalyse werden die Erfahrungen der Lehrpersonen beim Dolmetschen näher beleuchtet. Aus der Interviewstudie geht hervor, dass die Dolmetscharbeit für mehrsprachige Lehrpersonen zum Berufsalltag gehört und ihre sprachliche Unterstützung vorausgesetzt wird. Darüber hinaus stehen dolmetschende Lehrpersonen vor anspruchsvollen Anforderungen in Elterngesprächen, insbesondere im Hinblick auf das Auftreten von Konflikten sowie gegensätzlichen Erwartungshaltungen der Gesprächsbeteiligten. Es zeigt sich zudem, dass die Lehrpersonen entsprechende Strategien anwenden, um mit den verschiedenen Herausforderungen der Dolmetschsituationen umgehen zu können. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Lehrpersonen trotz herausfordernder und belastender Umstände für die Eltern und das Kollegium dolmetschen, da sie eine inklusive Elternkommunikation fördern möchten. Für eine wirksame mehrsprachige Elternkommunikation bedarf es nachhaltiger Maßnahmen, die über die Kommunikationsbewältigung einzelner Lehrpersonen hinausgehen.

Abstract Englisch

This thesis investigates the interpreting done by teachers in multilingual parent communication. In addition to information about the importance and need for multilingual parent communication in schools, this thesis also examines specific aspects of educational interpreting as well as the current interpreting practices in schools in Vienna. The core of the thesis is the interview study, in which four teachers working in secondary schools participated. Their experiences while interpreting are explored using content analysis. The interview study shows that the interpreting work occurs in the daily working life of multilingual teachers and that their linguistic support is a prerequisite. Furthermore, teachers are faced with challenges in parent-teacher-meetings, especially with regard to potential conflicts and opposing expectations of the participants. To deal with the different challenges of the interpreting situations teachers use corresponding strategies. In conclusion, teachers interpret in spite of difficult and straining circumstances for their colleagues and the parents since they want to promote inclusive communication. For effective multilingual parent communication sustainable measures that go beyond the individual communicational task of multilingual teachers are crucial.