



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Feedbackwahrnehmung aus der Sicht von Studierenden im Dialogdolmetschunterricht des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien

verfasst von | submitted by

Mag. David Méndez Godoy

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 070 351 331

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

Masterstudium Translation Spanisch Deutsch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

Danksagung

Ich möchte mich im Rahmen dieser Arbeit zuerst bei allen bedanken, die mich unterstützt und mir geholfen haben: bei FreundInnen, Familie, Bekannten, StudienkollegInnen und ArbeitskollegInnen. Sie alle haben Geduld bewiesen, mir in Momenten der Verzweiflung mit aufmunternden Worten neuen Mut gemacht und mir zugehört, wenn ich mir etwas von der Seele reden musste.

Ein besonderer Dank gilt meinem Partner, den dieser Prozess vermutlich die meisten Nerven gekostet hat.

Ein spezieller Dank geht auch an meine Betreuerin, die mich während des gesamten Prozesses hervorragend begleitet hat. Sie war geduldig, verständnisvoll, hilfsbereit, stets professionell – eine wahre Quelle des Wissens und der wissenschaftlichen Orientierung. Sie war immer für mich da, wenn ich etwas gebraucht habe, und hat jede meiner Fragen mit Geduld beantwortet.

Abschließend danke ich auch all jenen, die nicht an mich geglaubt haben. Denn sie waren auch ein Teil der Gleichung, die dazu geführt hat, dass diese Arbeit fertiggestellt wurde.

Es sind zu viele Namen, um sie alle zu nennen – und es besteht die Gefahr, jemanden zu vergessen. Außerdem war ich noch nie besonders gut darin, Danke zu sagen. Aber an alle: ¡Muchas gracias!

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	4
1 Einleitung	5
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	5
1.2 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit	6
1.3 Methodologie und Aufbau der Arbeit	6
2 Feedback – Theoretischer Rahmen, Begriffsbestimmung und Modelle	8
2.1 Begriffsklärung	8
2.2 Kommunikation und Kommunikationsmodelle	9
2.2.1 Sender-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver	10
2.2.2 Kommunikationsmodell von Schulz von Thun	10
2.3 Feedbackmodelle	12
2.3.1 Allgemeine Feedbackmodelle	13
2.3.2 Translationswissenschaftliche Modelle	18
2.3.3 Kalina (2015)	26
2.3.4 Feedbackmodell von Gröber (2020)	27
2.4 Studien zur Wahrnehmung von Feedback	32
2.4.1 Young (2000)	33
2.4.2 Higgins, Hartley und Skelton (2001, 2002)	34
2.4.3 Carless (2006)	36
2.4.4 Weaver (2009)	37
3 Methodik	41
3.1 Forschungsdesign	41
3.2 Erhebungsmethode	42
3.3 Auswertungsmethode – Analysemodell von Gröber (2020)	43
4 Auswertung der erhobenen Daten	44

4.1	Analyse des beobachteten Feedbacks	44
4.1.1	Methodische Anmerkungen	44
4.1.2	Evaluative Komponente des Feedbacks	46
4.1.3	Informative Komponente des Feedbacks	48
4.1.4	Ebene der Selbstregulation im Feedback	60
4.1.5	Ebene des Selbst im Feedback	60
4.1.6	Adressatengerechtheit des Feedbacks	61
4.1.7	Wahrnehmung	62
4.2	Analyse der durchgeführten Interviews	62
4.2.1	Methodische Anmerkungen	62
4.2.2	Bedeutung des Feedbacks	63
4.2.3	Konstruktives Feedback	64
4.2.4	Verbesserungsvorschläge und Lernfortschritt.....	64
4.2.5	Ausmaß an Feedback	65
4.2.6	Neutralität des Feedbacks.....	65
4.2.7	Gefühl nach dem Feedback	65
4.2.8	Peer-Feedback	66
4.2.9	Repetitives Feedback.....	66
4.2.10	Adressatengerechtheit	67
4.2.11	Ungenauigkeit	67
4.2.12	Notizentechnik	68
4.2.13	Schriftliches Feedback	69
4.3	Vergleich zwischen Beobachtungen und Interviews	69
4.3.1	Verbesserungsvorschläge und Lernfortschritt.....	70
4.3.2	Neutralität des Feedbacks.....	70
4.3.3	Repetitives Feedback.....	71
4.3.4	Adressatengerechtheit	71
4.3.5	Ungenauigkeit	71
4.3.6	Notizentechnik	71
4.3.7	Schlussfolgerung des Vergleichs	72
4.4	Vergleich mit den Ergebnissen von Gröber 2020	72
4.4.1	Grundlagen	72

4.4.2	Inhalt.....	74
4.4.3	Sprache	76
4.4.4	Präsentation	77
4.4.5	Dolmetschtechnik.....	78
4.4.6	Sonstige	79
4.4.7	Ebenen Selbstregulation, Selbst und Adressatengerechtheit.....	80
4.5	Schlussfolgerung	81
4.6	Limitationen	84
5	Conclusio.....	86
	Literaturverzeichnis.....	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver	10
Abbildung 2: Das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation von Schulz von Thun	11
Abbildung 3: Vier-Seiten-Metapher (nach Schulz von Thun 2010).....	17
Abbildung 4: Interaktionales Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback	18
Abbildung 5: Nennungen der Gruppen	49
Abbildung 6: Vergleich der Nennungen der Gruppen zwischen Gröber (2020) und Mendez Godoy (2025)	74
Abbildung 7: Vergleich der Nennungen der Gruppenelement unter der Gruppe Inhalt zwischen Gröber und Mendez Godoy.....	75
Abbildung 8: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Sprache zwischen Gröber und Mendez Godoy	76
Abbildung 9: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Präsentation zwischen Gröber und Mendez Godoy	77
Abbildung 10: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Dolmetschtechnik zwischen Gröber und Mendez Godoy	78

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Wahrnehmung von Feedback spielt für Studierende eine zentrale Rolle, da sie häufig den ersten Orientierungspunkt im Lernprozess bildet. Bevor Feedback jedoch reflektiert und verarbeitet werden kann, muss es zunächst vermittelt werden. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, nicht nur die Wahrnehmung von Feedback eingehend zu untersuchen, sondern auch die Art und Weise seiner Vermittlung.

Die vorliegende Masterarbeit knüpft dabei an die Untersuchung von Gröber (2020) an, die sich mit der Wahrnehmung von Feedback im Dialogdolmetsch-Unterricht am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien befasst. Die Studie von Gröber (2020) bietet ein differenziertes Modell zur Analyse von Feedback im Dolmetschunterricht, das sowohl theoretische als auch praxisnahe Aspekte berücksichtigt. Gröbers Forschung konzentriert sich auf eine spezifische Sprachkombination und bildet eine fundierte Grundlage für weiterführende Analysen zur Bedeutung und Wirkung von Feedback aus der Perspektive der Studierenden (vgl. Gröber 2020: 8).

Die vorliegende Untersuchung baut auf diesen Erkenntnissen auf, mit dem Ziel, die bisherigen Forschungsergebnisse zu vertiefen und neue Perspektiven auf die Rolle von Feedback in der Dolmetschausbildung zu entwickeln. Gröbers Ansatz bietet hierfür eine wertvolle Grundlage, insbesondere im Hinblick auf die Strukturierung und Kategorisierung der im Unterricht gegebenen Rückmeldungen.

Wie bereits von Gröber (2020) festgestellt, ist das Thema Feedback in der Dolmetschwissenschaft bislang nur unzureichend erforscht (vgl. Gröber 2020: 8). Diese Forschungslücke verdeutlicht die Relevanz der vorliegenden Arbeit, die darauf abzielt, den Stellenwert von Feedback sowohl in der Dolmetschausbildung als auch in der praktischen Anwendung vertieft zu analysieren. Durch eine methodisch strukturierte Untersuchung sollen bestehende Erkenntnisse erweitert und potenzielle Optimierungsansätze für die Gestaltung von Feedback im Unterricht entwickelt werden.

Um einen konstruktiven Beitrag zur Weiterentwicklung der Feedbackpraxis in der Dolmetschausbildung liefern zu können, greift die vorliegende Arbeit auf eine methodische Kombination aus theoretischer Aufarbeitung und empirischer Analyse zurück. Darüber hinaus werden die neu erhaltenen Erkenntnisse mit dem bestehenden Forschungsstand verglichen. Die

Motivation für diese Untersuchung liegt im Interesse begründet, ein tieferes Verständnis für die Dynamik im Dialogdolmetschunterricht zu erarbeiten und Optimierungspotentiale aufzuzeigen.

1.2 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Aus der oben dargestellten Ausgangslage und Problemstellung lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten: *Wie wird Feedback im Dialogdolmetsch-Unterricht von Studierenden wahrgenommen und inwieweit stimmt diese Wahrnehmung mit der Analyse des von Lehrpersonen gelieferten Feedbacks überein, basierend auf dem Analysemodell von Gröber (2020)?*

Die vorliegende Arbeit erweitert Gröbers Analysemodell um eine umfassende empirische Analyse. Dabei wird die Wahrnehmung von Feedback im *Dialogdolmetsch-Unterricht* aus Sicht von Studierenden erhoben und anschließend mit den von den Lehrpersonen vermittelten Inhalten verglichen. Gröbers Modell bietet hierfür eine strukturierte Grundlage, um die Dimensionen und Merkmale von Feedback systematisch zu untersuchen und die Übereinstimmung zwischen der Perspektive der Studierenden und der tatsächlichen Umsetzung durch die Lehrpersonen zu bewerten. Eine solche systematische Gegenüberstellung der vermittelten Inhalte und der studentischen Rezeption ermöglicht es, Übereinstimmungen und mögliche Diskrepanzen zu identifizieren und daraus wissenschaftlich fundierte Schlussfolgerungen abzuleiten.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Wahrnehmung des Feedbacks aus der Studierendenperspektive zu analysieren und mit den objektiven Beobachtungen des Feedbacks zu vergleichen. Auf diese Weise soll ein tiefergehendes Verständnis bezüglich der Mechanismen und Auswirkungen von Feedback in der Dolmetschausbildung gewonnen werden. Somit zeigt die Masterarbeit nicht nur auf, welche Faktoren die Wahrnehmung von Feedback beeinflussen, sondern liefert auch praxisorientierte Ansätze zur Verbesserung der Rückmeldungsprozesse, um die Lernfortschritte der Studierenden gezielt zu fördern.

1.3 Methodologie und Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an das Einleitungskapitel stellt Kapitel 2 den theoretischen Rahmen der nachfolgenden Untersuchung dar. Zu diesem Zweck wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema Feedback in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft im Rahmen einer Literaturrecherche aufgearbeitet. Hierbei liegt der Fokus insbesondere auf Qualitäts- und Evaluationskriterien, die in der professionellen Praxis von Dolmetschenden zur Anwendung kommen und im Rahmen von Feedback eine essenzielle Rolle spielen. Darüber hinaus werden spezifische Anforderungen an DolmetscherInnen in dialogischen Settings beleuchtet. Dazu zählen unter anderem

die Einhaltung ethischer Grundsätze, der Umgang mit unterschiedlichen Erwartungen von AuftraggeberInnen und KlientInnen sowie die Herausforderungen, die sich aus der interaktiven Natur des Dialogdolmetschens ergeben (vgl. Gröber 2020: 8).

Der empirische Teil dieser Arbeit beginnt mit Kapitel 3, welches die Methodik der empirischen Untersuchung beinhaltet. Das Analysekapitel 4 basiert auf einer Fallstudie, die zwei Unterrichtseinheiten Dialogdolmetschen an der Universität Wien umfasst. Diese Unterrichtseinheiten wurden aufgezeichnet und anschließend vergleichend analysiert (Kap. 4.1). Um eine möglichst detaillierte Erfassung der studentischen Perspektiven zu gewährleisten, wurden nach den Unterrichtseinheiten Gruppeninterviews mit den teilnehmenden Studierenden durchgeführt. Die Analyse der Interviews (Kap. 4.2) ist darauf ausgerichtet, individuelle Erfahrungen, Einschätzungen und Herausforderungen im Kontext des Feedbacks im Dialogdolmetschunterricht zu erheben. In Kapitel 4.3 werden die Ergebnisse aus den Interviews mit den Beobachtungen der Unterrichtseinheiten zusammengeführt. Anschließend werden in Kapitel 4.4 die im Rahmen der Fallstudie erhobenen Daten den Ergebnissen von Gröber (2020) gegenübergestellt. Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, welche Aspekte der Feedbackgestaltung angepasst oder verbessert werden können, um die Wirksamkeit der Lehrmethoden im Dolmetschunterricht gezielt zu erhöhen.

2 Feedback – Theoretischer Rahmen, Begriffsbestimmung und Modelle

Zu Beginn werden in Kapitel 2.1 die grundlegenden Definitionen dargelegt, ehe in Kapitel 2.2 auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen wird. Anschließend erfolgt die Gegenüberstellung unterschiedlicher Ansätze (Kapitel 2.3). In Kapitel 2.4 werden Studien zur Wahrnehmung von Feedback vorgestellt.

2.1 Begriffsklärung

Um den Begriff *Feedback* (oder *Feed-back*)¹ einleitend zu definieren, kann auf die aktuell gültige Definition des Duden zurückgegriffen werden. Dort wird Feedback folgendermaßen beschrieben:

Zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmeldung der Ergebnisse, wobei die Eingangsgröße durch Änderung der Ausgangsgröße beeinflusst werden kann; Rückkoppelung.

Gebrauch: Kybernetik. Reaktion, die jemandem anzeigt, dass ein bestimmtes Verhalten, eine Äußerung o. Ä. vom Kommunikationspartner verstanden wird [und zu einer bestimmten Verhaltensweise oder -änderung geführt hat]; Rückkoppelung, Rückmeldung (Dudenredaktion, n. d.).

Diese Definition verweist auf die kybernetische Herkunft des Begriffs und geht dann auf den hier relevanten, erweiterten sozialen Kontext ein. Demnach wird *Feedback* als Rückmeldung auf ein Verhalten oder eine Äußerung verstanden, die eine Reaktion beim Gegenüber auslöst oder anzeigen kann, dass eine Botschaft verstanden wurde. Ramaprasad (1984) definiert Feedback als Information über die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem angestrebten Zustand eines Parametersystems, wobei diese Information gleichsam genutzt werden muss, um die Lücke zu schließen. Dient die Information nicht diesem Zweck, kann sie nicht als *Feedback* bezeichnet werden (vgl. Ramaprasad 1984: 4–5; vgl. Gröber 2020: 10).

Eine weitere Definition des Begriffes findet sich bei Narciss (2006): „[D]er Begriff ‚Feedback‘ bezeichnet Informationen, die einem System nach Durchlaufen eines Prozesses oder Prozessschrittes rückgemeldet werden, um regulierend auf künftige Prozessdurchläufe oder -schritte zu wirken“ (Narciss 2006: 14; Gröber 2020: 10).

¹ Gemäß Duden sind beide Schreibweisen zulässig.

In einer Vielzahl an Publikationen wird der Begriff Feedback jedoch nicht gesondert definiert. Als Erklärung hierfür erwähnen Müller und Ditton (2014) die Annahme eines *common sense*, den die AutorInnen der jeweiligen Publikationen (vgl. Müller & Ditton 2014: 11; vgl. Gröber 2020: 10).

In einigen Begriffserklärungen werden die Begriffe *Feedback* und *Rückmeldung* miteinander in Verbindung gesetzt, beispielsweise in der folgenden Definition: „Unter Feedback wird eine bewusste, auf Daten basierende Rückmeldung an eine Person bzw. Personengruppe zu ihrem vorherigen Verhalten verstanden“ (Haag & Götz 2019: 14; vgl. Gröber 2020: 10). Gemäß Duden handelt es sich dabei um Synonyme (vgl. Dudenredaktion, n. d.).

In einigen Studien werden hingegen Unterschiede zwischen beiden Begriffen hervorgehoben, wie zum Beispiel in Müller und Ditton (2014: 14), wo der Begriff Feedback als „eher verhaltensnah (proximal), eher zeitnah, eher auf das Individuum bezogen, eher personenbezogener Attribution“ und der Begriff Rückmeldung als „eher verhaltensfern (distal), eher nicht zeitnah, eher auf Systeme oder Systemeinheiten bezogen und eher diffuser Attribution“ definiert werden. Als Beispiele für diese Unterschiede werden bei Feedback eine „direkte Beobachtung in Seminar“ und bei Rückmeldung „Evaluation distaler Veranstaltungsergebnisse“ (Müller & Distal 2014: 14) erwähnt.

Für den Zweck der Masterarbeit wird eine spezifische Form von *Feedback* herangezogen – nämlich jene, die im vorliegenden Kontext als *Feedback* verstanden wird. Im Folgenden werden die Begriffe Feedback und Rückmeldung zwar synonym verwendet – jedoch stets im Sinne einer zeitnahen, individuellen und verhaltensbezogenen Rückmeldung.

2.2 Kommunikation und Kommunikationsmodelle

Das Geben und Empfangen von Feedback stellt im Unterricht primär eine kommunikative Interaktion dar, beinhaltet jedoch darüberhinausgehende pädagogische und psychosoziale Prozesse, die Lernverhalten, Motivation und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden maßgeblich beeinflussen. Da Feedback auf kommunikativen Prozessen beruht, können Kommunikationsmodelle als theoretische Grundlage für das Verständnis und die Entwicklung von Feedbackmodellen herangezogen werden. Aus diesem Grund werden im Folgenden zwei verbreitete Kommunikationsmodelle vorgestellt, die häufig als konzeptionelle Basis für Feedbackmodelle dienen (vgl. Behr 2015: 213; vgl. Strijbos & Müller 2015: 213; vgl. Gröber 2020: 13–15).

2.2.1 Sender-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver

Shannon und Weaver entwickelten ihre Theorien und Modelle im Rahmen einer Anstellung für das *Bell Telephone Laboratory*, weshalb sich diese in erster Linie auf das spezielle Gebiet der Telekommunikation bezogen und sich Fragen widmeten wie: Welche Art von Kommunikationskanal kann die maximale Menge an Signalen durchbringen? Wie viel eines gesendeten Signals wird auf dem Weg von Sender zum Empfänger durch Rauschen zerstört? (vgl. McQuail & Windahl 1993: 16–17; vgl. Gröber 2020: 13). Das hier angeführte Sender-Empfänger-Modell wurde im Jahr 1949 entwickelt und dient als Basis für viele weitere Kommunikationsmodelle (vgl. Gröber 2020: 13; vgl. McQuail & Windahl 1993: 16–17). Ziel dieses Modells war es, herauszufinden, wie Kommunikationskanäle am effizientesten genutzt werden können (vgl. Fiske 1990: 6). Später fand dieses Modell auch in der Verhaltens- und Sprachwissenschaft Widerhall. Dort wurde es zur Erklärung von zwischenmenschlichen Kommunikationsprozessen angewendet (vgl. McQuail & Windahl 1993: 16–17; vgl. Gröber 2020: 13).

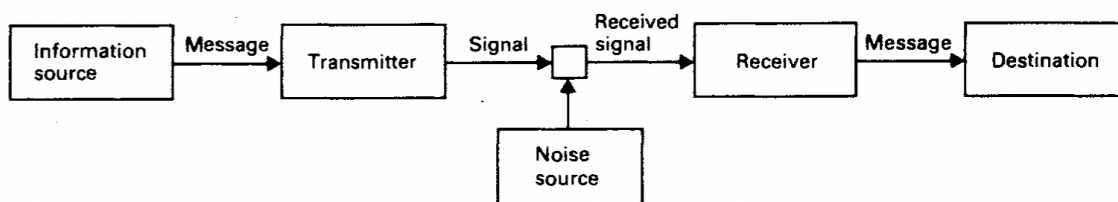


Abbildung 1: Das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver (McQuail & Windahl 1993: 17)

Wie Abbildung 1 zeigt, stellt das Modell von Shannon und Weaver (1984) Kommunikation als linearen, unidirektionalen Prozess dar (vgl. McQuail & Windahl 1993: 17; vgl. Gröber 2020: 13). Die Botschaft (*message*) wird von einer Informationsquelle (*information source*) an einen/eine EmpfängerIn (*receiver*) gesendet. Diese Botschaft muss jedoch zuerst von einem Transmitter in ein Signal umgewandelt werden. Obwohl dieses aus der Telekommunikation stammende Modell im Kontext zwischenmenschlicher Kommunikation mittlerweile als veraltet gesehen wird, dient es zahlreichen Modellen als Grundlage.

2.2.2 Kommunikationsmodell von Schulz von Thun

Schulz von Thun (1981) präsentiert in seinem Buch *Miteinander Reden* ein Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation. Dieses Modell unterscheidet vier Ebenen der Kommunikation: Sachaspekt, Beziehungsaspekt, Selbstoffenbarung und Appellaspekt.

- Bei dem Sachaspekt geht es um den Sachinhalt der Nachricht. Schulz von Thun stellt sich dabei folgende Frage: „Wie kann ich Sachverhalte klar und verständlich mitteilen?“ (Schulz von Thun 1981: 13).
- Der Beziehungsaspekt wird als die Art verstanden, wie der/die SprecherIn die Mitmenschen behandeln. Je nachdem wie man eine Botschaft formuliert, kann der/die SprecherIn zum Ausdruck bringen, was er/sie von dem/der EmpfängerIn der Botschaft hält.
- Unter Selbstoffenbarung werden jene Informationen verstanden, die der/die SprecherIn durch die Aussage über ihre eigene Person preisgibt.
- Der Appellaspekt beruht auf dem, was der/die SprecherIn bewirken will.

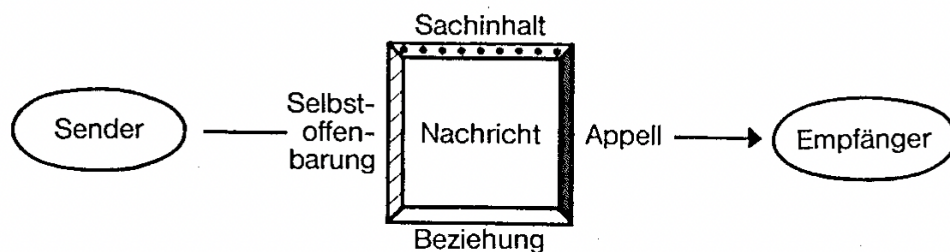


Abbildung 2: Das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation von Schulz von Thun
(Schulz von Thun 2001: 30)

Schulz von Thun hebt in Bezug auf das in Abbildung 2 gezeigte Modell drei Sachverhalte als essenziell hervor. Erstens, beschreibt Schulz von Thun *Klarheit* als „eine vier-dimensionale Angelegenheit“ (Schulz von Thun 1981: 15). Meistens ist der Sachverhalt einer Botschaft klar, jedoch ist der Appell schwieriger zu verstehen. So tendiert der/die EmpfängerIn dazu, Ideen aus ihren Fantasien, Erwartungen und Befürchtungen in eine Nachricht hineinzuzinterpretieren. Zweitens kann eine Nachricht mehrere Botschaften – die sogenannten *Aspekte* – zugleich beinhalten. Dies sieht Schulz von Thun als fundamental für die Kommunikation an, da der/die EmpfängerIn auf diese vier Botschaften reagieren muss. So kann der/die EmpfängerIn in Bezug auf einen Aspekt mit dem/der SenderIn einig sein, auf einer anderen Ebene jedoch widersprechen. Als dritter Sachverhalt gilt, dass alle Seiten einer Nachricht in der Regel gleich wichtig sind. Zwar gibt es Situationen, bei denen eine Seite die anderen Aspekte überwiegen kann, dennoch bestehen sämtliche Kommunikationssituationen stets aus den vier genannten Aspekten (vgl. Schulz von Thun 1981: 15–16). Außerdem sind auf allen vier Seiten einer Nachricht sowohl explizite als auch implizite Botschaften möglich (vgl. Schulz von Thun 1981: 33).

Weiters nennt Schulz von Thun (1981) drei verschiedene Stellen, an denen SprecherInnen ansetzen können, um zwischenmenschliche Kommunikation zu verbessern (Schulz von Thun 1981: 19).

1. Ansetzen am Individuum: Hier besteht die Chance, wenig entwickelte Persönlichkeitsbereiche zu fördern, sodass der/die Einzelne ‚MeisterIn seiner/ihrer Selbst‘ werden kann. Die Ursache gestörter Kommunikation liegt jedoch nicht nur beim Individuum.
2. Ansetzen an der Art des Miteinanders: Hier wird der Umgangsstil analysiert. Dies ist grundlegend für Paar- und Familientherapien (vgl. Bandler u.a. 1978) und für die moderne Schulberatung (vgl. Schulz von Thun 1981: 19–20).
3. Ansetzen an den institutionellen/gesellschaftlichen Bedingungen: Dieser Ansatz fokussiert auf „die Zustände, unter denen die Menschen zusammenkommen und die ihnen bestimmte Umgangsformen aufzwingen“ (Schulz von Thun 1981: 20). Beispiele dafür sind Hierarchien in der Arbeitswelt, aber beispielsweise auch LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen (vgl. Schulz von Thun 1981: 19–20).

Außerdem werden Nachrichten durch den Kontext, die Art der Formulierung, die Körperbewegungen und den Tonfall entweder als kongruent oder als inkongruent qualifiziert (vgl. Schulz von Thun 1981: 35–37). Wie Gröber angemerkt, bezeichnet Schulz von Thun Feedback als die Antwort auf eine Botschaft, die aussagt, wie die Botschaft verstanden wurde (vgl. Gröber 2020: 14; vgl. Narciss 2006: 17; vgl. Schulz von Thun 2001: 25).

Genauso wie der/die SenderIn vier Botschaften sendet, kann der/die EmpfängerIn entweder alle vier Botschaften hören und auf sie reagieren oder nur auf einzelne davon. Dies kann bedeuten, dass eine Nachricht, die von dem/der SenderIn mit einer bestimmten Absicht gesendet wird, von dem/der EmpfängerIn anders aufgefasst wird (vgl. Schulz von Thun 2001: 45; vgl. Gröber 2020: 15).

Gelegentlich versteht der/die EmpfängerIn die Botschaft auf einer Seite der Nachricht korrekt, interpretiert jedoch gleichzeitig weitere Botschaften auf anderen Seiten, was zu Missverständnissen führen kann. Diese gekoppelten Botschaften nennt Schulz von Thun (1981) *korrelierte Botschaften* (Schulz von Thun 1981: 65–66).

2.3 Feedbackmodelle

Aufbauend auf den in Kapitel 2.2 dargelegten Kommunikationsmodellen wird im Folgenden auf die spezifischen theoretischen Konzeptionen von Feedback eingegangen. Im Laufe der

Jahre haben sich zum Thema Feedback verschiedene Forschungsströmungen und Herangehensweisen entwickelt. Da die nachfolgenden Modelle die theoretische Grundlage für das in dieser Arbeit herangezogene Modell von Gröber (2020) darstellen, werden diese überblicksmäßig dargestellt. Eine ausführlichere Darstellung findet sich in Gröber (2020). Zur besseren Übersicht werden die relevanten Modelle und Studien in drei Gruppen unterteilt:

- Allgemeine Feedbackmodelle (vgl. Kap. 2.3.1)
- Translationsbezogene Feedbackmodelle (vgl. Kap. 2.3.2)
- Weitere relevante Studien (vgl. Kap. 2.3.3)

2.3.1 Allgemeine Feedbackmodelle

2.3.1.1 Hattie und Timperley (2007)

In ihrem Artikel analysieren Hattie und Timperley (2007: 81–112) die Bedeutung von Feedback und liefern eine Synthese für den evidenzbezogenen Nutzen von Feedback, um das Lehren und das Lernen zu verbessern. Darin werden unterschiedliche Arten, wie Studierende mit Feedback umgehen, beschrieben. Die Beziehung zwischen Bewertung und Feedback wird ebenfalls erläutert. Abschließend wird das Modell angewandt, um darzulegen, inwiefern der gezielte Einsatz von Feedback zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen beitragen kann (vgl. Hattie und Timperley 2007: 81; vgl. Gröber 2020: 18).

Effektives Feedback muss demnach drei Hauptfragen beantworten können: 1. Wohin gehe ich bzw. was sind die Ziele (*Feed Up*); 2. wie gehe ich vor bzw. welche Schritte sind zur Zielerreichung notwendig (*Feed Back*) und 3. wie geht es weiter bzw. welche Aktivitäten müssen unternommen werden, um besser voranzukommen (*Feed Forward*)? Wie effektiv Antworten auf diese Fragen dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen Ist und Soll zu verringern, hängt teilweise von der Ebene ab, auf der das Feedback operiert. Dazu gehören die Ebene der Aufgabenerfüllung, die Ebene des Verständnisprozesses (wie eine Aufgabe zu erledigen ist), die regulatorische oder metakognitive Prozessebene und/oder die Selbst- oder persönliche Ebene (unabhängig von den Besonderheiten der Aufgabe). Feedback wirkt auf vier Ebenen unterschiedlich stark auf das Lernen. Auf der Aufgabenebene (*task level*) bezieht es sich auf die Richtigkeit einer konkreten Leistung und unterstützt vor allem kurzfristiges Lernen, ist aber wenig tiefgreifend. Die Prozessebene (*process level*) ist wirksamer, da sie den Denkprozess und die eingesetzten Strategien adressiert und somit tiefes Verständnis sowie Transfer fördert. Besonders bedeutsam ist Feedback auf der Selbstregulationsebene (*self-regulation level*), da es Lernende dabei unterstützt, ihr eigenes Lernen zu überwachen, zu steuern und zu reflektieren – es stärkt

also die Eigenverantwortung und nachhaltiges Lernen. Wenig lernförderlich ist hingegen Feedback auf der Ich-Ebene (*self level*), das sich auf die Person als solche bezieht (z. B. „Du bist schlau“) und kaum inhaltlichen Bezug hat; es kann zwar kurzfristig motivieren, lenkt jedoch oft vom Lernziel ab. Feedback hat auf diesen Ebenen unterschiedliche Auswirkungen (vgl. Hattie und Timperley 2007: 86; vgl. Gröber 2020: 18).

Feedback kann den Fokus auf vier Ebenen setzen: Erstens kann sich Feedback auf eine Aufgabe oder ein Produkt beziehen, z. B. ob die Arbeit richtig oder falsch erledigt wurde. Zweitens kann Feedback auf den Prozess gerichtet sein, der verwendet wird, um ein Produkt zu erstellen oder eine Aufgabe abzuschließen. Drittens kann sich das Feedback auf die Selbstregulierungsebene der SchülerInnen beziehen, einschließlich der Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung oder des Selbstvertrauens, sich weiter mit einer Aufgabe zu beschäftigen. Viertens kann Feedback in dem Sinne persönlich sein, dass es an das ‚Selbst‘ gerichtet ist, und sich nicht zwangsläufig auf die Leistung bei der Aufgabe bezieht (vgl. Hattie und Timperley 2007: 90).

2.3.1.2 Narciss (2006)

Als theoretische Basis für die Entwicklung und Evaluation informativer tutorieller Feedbackstrategien hat Narciss (2006) das *ITFL-Modell* (*Interactive Two Feedback Loops Model*) entwickelt (vgl. Narciss 2014: 62; Gröber 2020: 15). Dieses Modell ist darauf ausgerichtet, inhaltliche und formale Qualitätsfaktoren von externem Feedback herauszuarbeiten. Damit soll es eine Grundlage für die Ableitung von Prinzipien zur Gestaltung und Evaluation informativer tutorieller Feedback-Arten liefern (vgl. Narciss 2006; vgl. Narciss 2014: 62; vgl. Gröber 2020: 15).

Das Ziel des informativen tutoriellen Feedbacks ist es, Lehr-Lernprozesse so zu regulieren, dass Lernende sich jene Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die benötigt werden, um die Anforderungen der Lernaufgaben bewältigen zu können (vgl. Narciss 2006: 69; vgl. Gröber 2020: 15–16)

Narciss stellte fest, dass sowohl inhaltliche als auch formale Feedbackqualität eine große Rolle bei der Feedbackwirksamkeit spielen. Deswegen sei es wesentlich, wie Feedback vermittelt wird. Qualitativ hochwertiges Feedback soll nicht nur aus evaluativen Informationen bestehen, sondern auch der aktiven Konstruktion und Kommunikation von Wissen dienen (vgl. Narciss 2006: S 68; vgl. Gröber 2020: 15–16).

Die Komponenten des Modells werden aus einem Regelkreis abgeleitet, womit auf den kybernetischen Ursprung von Feedback zurückgegriffen wird. Ein Regelkreis besteht aus einer

Regelstrecke, einer Regeleinrichtung, einem Stellglied, Soll- und Ist-Werten und einer Regelgröße. Außerdem wird zwischen externem (z. B. Lehrpersonen) und internem (z. B. eigene Wahrnehmung) Feedback unterschieden (vgl. Narciss 2006: 69; vgl. Gröber 2020: 15–16). Die externe Feedbackschleife bildet verschiedene Prozesse ab, wie etwa die externe Repräsentation der Aufgabenanforderung, die Festlegung der Soll-Werte für die Regelgrößen, die Diagnose dieser Regelgrößen sowie die Generierung, Kommunikation und Präsentation des Feedbacks. Die interne Feedbackschleife umfasst hingegen die interne Repräsentation der Aufgabenanforderung sowie die Fähigkeit der lernenden Person, sich selbst einzuschätzen, sich intern Feedback zu geben, gegebenenfalls das Verhalten zu korrigieren und die Motivation aufrechterhalten zu können (vgl. Narciss 2014: 68–70; vgl. Gröber 2020: 15–16).

Diese verschiedenen Komponenten beeinflussen sowohl die Gestaltung als auch die Evaluation von Feedback auf unterschiedliche Weise. Dabei sind insbesondere die folgenden Gestaltungsfaktoren von Bedeutung (vgl. Narciss 2014: 74; vgl. Gröber 2020: 15–16):

1. Funktion, Inhalt und Form des Feedbacks,
2. Merkmale der Lehr-Lernsituation, insbesondere Lernziele, Lerninhalte und Lernaufgaben sowie die damit verknüpften Anforderungen,
3. Individuelle Merkmale der Lernenden wie z. B. Vorwissen oder metakognitives Wissen
4. motivationale Faktoren (Narciss 2014: 74; vgl. Gröber 2020: 15–16).

Um das Modell von Gröber verstehen zu können, sind nach Narciss (2014: 74) folgende Facetten von Feedback zu unterscheiden:

- Die *funktionale Facette* von Feedback umfasst verschiedene kognitive, metakognitive und motivationale Elemente. Sie kann unterschiedliche Funktionen übernehmen, etwa verstärken und bestätigen, informieren, hinweisen, motivieren, regulieren oder korrigieren sowie instruieren und ergänzen (vgl. Haag und Götz 2019: 15; vgl. Narciss 2014: 75; vgl. Gröber 2020: 15–16).
- Die *formale Facette* legt fest, in welcher Form und auf welchem Weg das Feedback präsentiert wird. Es kann mündlich oder schriftlich erfolgen, grafische oder sprachliche Zeichen einbeziehen sowie computerunterstützt bzw. digitalisiert sein. Auch der Zeitpunkt der Rückmeldung ist Teil dieser Dimension: Feedback kann während der Bearbeitung, unmittelbar danach oder zeitlich verzögert sowie in festen oder variablen Intervallen gegeben werden (vgl. Haag und Götz 2019: 15; vgl. Narciss 2014: 75; vgl. Gröber 2020: 15–16).
- Die *semantische bzw. inhaltliche Dimension* setzt sich mindestens aus zwei Komponenten zusammen: einer evaluativen und einer informativen. Die evaluative Komponente bezieht

sich auf den erreichten Leistungsstand sowie die Richtigkeit der gegebenen Antworten (z. B. richtig/falsch; prozentualer Anteil korrekter Lösungen). Die informative Komponente liefert – je nach Zielsetzung – ergänzende Hinweise zu kognitiven, metakognitiven oder motivationalen Aspekten. Dazu zählen etwa Anregungen zu Lösungsstrategien, Informationen zur Bedeutung von Lerninhalten oder Rückmeldungen zum individuellen Lernfortschritt (vgl. Narciss 2014: 74; vgl. Haag und Götz 2019: 15; vgl. Gröber 2020: 16).

2.3.1.3 Strijbos und Müller (2014)

Strijbos und Müller entwickelten ein *interaktionales Rahmenmodell*, das auf die Modelle von Shannon und Weaver (1984) sowie Schulz von Thun (2001) zurückgreift. Gestaltung und Verarbeitung von Feedback werden demnach als interaktiv verstanden und um situative und interaktionale Elemente ergänzt (vgl. Strijbos und Müller 2014: 83–88; vgl. Gröber 2020: 16). Feedback ist eine vielfach untersuchte Methode in Lehr-, Lern- und Arbeitskontexten. In den letzten 100 Jahren entwickelten Feedbackmodellen werden jedoch personale Variablen nur wenig berücksichtigt, und Feedback wird häufig als einseitiger, unidirektionaler Prozess verstanden (vgl. Strijbos und Müller 2014: 83; vgl. Gröber 2020: 16;).

In Anlehnung an die vier Aspekte bei Schulz von Thun, gehen auch Strijbos und Müller (2014) von mehreren Botschaftsebene eines Feedbacks aus. Die gesendeten Botschaften stimmen nicht immer mit den empfangenen Botschaften überein (vgl. Strijbos und Müller 2014). So unterscheidet dieses Modell zwischen gesendetem, internem und empfangenem Feedback. Obwohl das Modell von Schulz von Thun nicht empirisch untersucht werden konnte, kann es als Metapher betrachtet werden (vgl. Strijbos und Müller 2014: 87).

Sachinhalt	Appell
Inhalt	Salienz
Funktion	Valenz
Darstellung	Aufmerksamkeitslenkung
Selbstoffenbarung	Beziehung
Selbstwirksamkeit	(in)formeller Status
Kompetenz	Freundschaft
Interesse	Bekanntheit/Anonymität

Abbildung 3: Vier-Seiten-Metapher, von Strijbos und Müller (2014: 87)

Die Vier-Seiten Metapher von Strijbos und Müller (2014) wird um Prozesse und Einflussfaktoren ergänzt, die in der Feedbackforschung untersucht wurden. Die Inkongruenz von gesendeter Feedback-Botschaft (FGB) und empfangener Feedback-Botschaft (EFB) resultiert aus dem „Einbezug personaler Variablen und [der] Differenzierung in vier Sende- bzw. Empfangskanäle“ (Strijbos & Müller 2014: 87).

Individuelle Merkmale, Umweltfaktoren und situative Bedingungen beeinflussen – in Wechselwirkung mit personalen Variablen – sowohl die Gestaltung als auch die Verarbeitung von Feedback (Strijbos und Müller 2014: 88; vgl. Gröber 2020: 17). Der/die FeedbackgeberIn stützt sich bei der Gestaltung der Feedbacknachricht auf die gespeicherten mentalen Repräsentationen des/der EmpfängerIn. Dabei lassen sich folgende Punkte erkennen:

- Kulturelle Rahmung [...]
- Modus der Übermittlung: z. B. schriftlich vs. mündlich [...]
- Setting: z. B. Individual vs. Gruppenfeedback [...]
- Grad der Verbindlichkeit bzw. Anonymität [...]
- Zeitpunkt: unmittelbar vs. verzögert [...]
- Funktion einer Feedbackintervention: formativ vs. summativ, Entwicklung vs. Kontrolle [...]

(Strijbos und Müller 2014: 89)

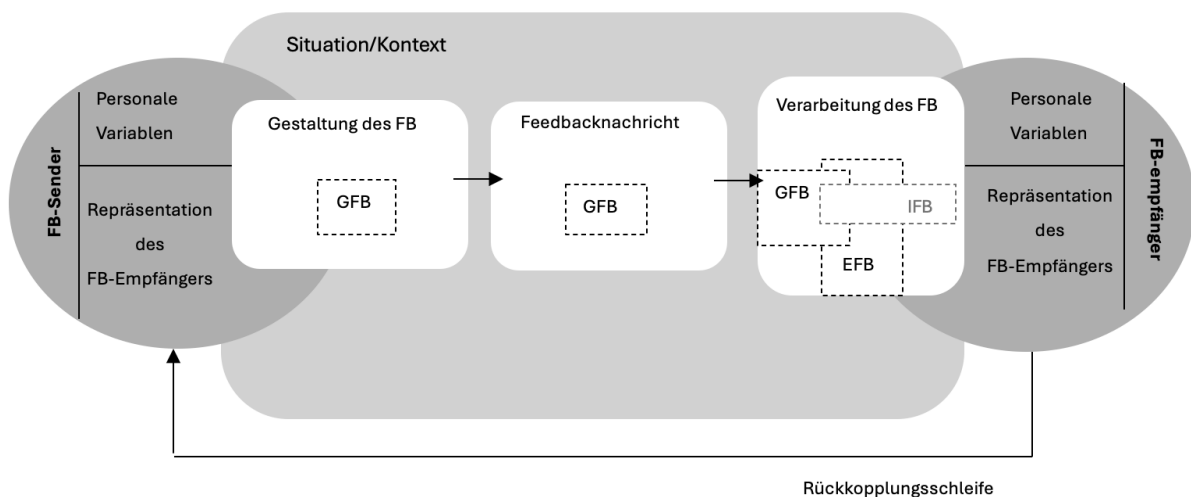


Abbildung 4: Interaktionales Rahmenmodell zur Gestaltung und Verarbeitung von Feedback (GFB = gesendetes Feedback; IFB = internes Feedback; EFB = empfangenes Feedback) (Strijbos und Müller 2014: 88)

2.3.2 Translationswissenschaftliche Modelle

2.3.2.1 Bühler (1986)

Bühler führte 1986 eine Umfrage zur Bewertung der Dolmetschleistung von KonferenzdolmetscherInnen durch und legte dabei Kriterien für deren Bewertung fest. Der Schwerpunkt lag auf den Bedürfnissen der EndkundInnen (vgl. Bühler 1986: 231; vgl. Gröber 2020: 23–24.).

In ihrer Studie stellte Bühler Unterschiede zwischen der Bedeutung fest, die verschiedene Gruppen den unterschiedlichen Kriterien zuweisen. So erwähnt Bühler zum Beispiel, dass Lehrende bzw. PrüferInnenkommissionen von internationalen Organisationen KandidatInnen im Hinblick auf die EndkundInnen beurteilen. Während EndkundInnen möglicherweise unrealistische Vorstellungen haben, werden Rekrutierungsteams von Dolmetsch-AnbieterInnen wiederum von wirtschaftlichen Faktoren beeinflusst. Beides kann sich deutlich auf die Bedeutung der jeweiligen Bewertungskriterien auswirken (vgl. Bühler 1986: 231; vgl. Gröber 2020: 23–24).

Folgende Bewertungskriterien wurden von Bühler in einem Fragebogen erfasst und unter Mitgliedern des Internationalen Konferenzdolmetscherverbandes (AIIC) und Mitgliedern des Ausschusses für Zulassungen und Spracheinstufungen (CACL) verteilt:

1. native accent
 2. pleasant voice
 3. fluency of delivery
 4. logical cohesion of utterance
 5. sense consistency with the original message
 6. completeness of interpretation
 7. correct grammatical usage
 8. use of correct terminology
 9. use of appropriate style
 10. thorough preparation of conference documents
 11. endurance
 12. poise
 13. pleasant appearance
 14. reliability
 15. ability to work in a team
 16. positive feedback from delegates
 17. other criteria
- (Bühler 1986: 231–235; vgl. Gröber 2020: 23–24)

Die Teilnehmenden bewerteten die einzelnen Kriterien anschließend mit den Optionen „sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“, „irrelevant“ oder „keine Antwort“. Um transparent darzustellen, welche Kriterien als besonders relevant wahrgenommen wurden, wurde vom Verfasser dieser Masterarbeit eine Gewichtung vorgenommen: Die Anzahl der Nennungen für „sehr wichtig“ wurde mit dem Faktor 3 multipliziert, jene für „wichtig“ mit dem Faktor 2 und die für „weniger wichtig“ mit dem Faktor 1. Diese gewichteten Werte wurden anschließend addiert, um eine Gesamtwertung pro Kriterium zu erhalten. Die Anzahl der Antworten für „irrelevant“ und „keine Antwort“ wurden für die Berechnung nicht berücksichtigt, ebenso wie das Kriterium „andere Kriterien“. Nach Wichtigkeit geordnet ergibt sich folgende Reihenfolge:

- sense consistency with original message
 - logical cohesion of utterance
 - reliability
 - thorough preparation of conference documents
 - use of correct terminology
 - fluency of delivery
 - completeness of interpretation
 - ability to work in a team
 - correct grammatical usage
 - pleasant voice
 - use of appropriate style
 - endurance
 - native accent
 - positive feedback from delegates
 - poise
 - pleasant appearance
- (Bühler 1986: 231–235; vgl. Gröber 2020: 23–24)

Bühler merkt zur beschriebenen Studie selbstkritisch an, dass einige Punkte von den Befragten möglicherweise falsch verstanden wurden und somit nicht alle Angaben glaubwürdig seien (vgl. Bühler 1986: 231–235; vgl. Gröber 2020: 23–24).

2.3.2.2 Schweda Nicholson (1993)

Schweda Nicholson entwickelte das *Constructive Criticism Model*, um die Qualität und Art von Feedback strukturiert analysieren zu können. Dieses Modell bezieht sich auf Rückmeldungen von Lehrenden und Studierenden zu einer Dolmetschleistung und umfasst folgende Elemente: die Identifikation des Problems, die Analyse geeigneter alternativer Herangehensweisen zur Problemlösung sowie eine Reflexion darüber, warum der Fehler entstanden ist. Dem Modell entsprechend können Fehler den folgenden Gruppen zugeordnet werden: *terminology choice*,

lag time, public-speaking skills, completeness and accuracy, handling of difficult points (Schweda Nicholson 1993: 60–62).

Unter Terminologie versteht Schweda Nicholson sowohl Fachsprache (*specialized words*) als auch die allgemeine Wortwahl (*choice of words in general*) (vgl. Schweda Nicholson 1993: 61; vgl. Gröber 2020: 26). Diese beiden Punkte werden im Modell von Gröber (2020) als separate Kriterien behandelt (vgl. Gröber 2020: 53). Als Beispiel führt Schweda Nicholson an, dass Termini, die bei internationalen Organisationen wie der UNO oder der OAS verwendet werden, stark standardisiert sind. Manche Termini, die in anderen Kontexten angemessen wären, würden in diesen Zusammenhängen nicht akzeptiert werden. Zum Beispiel kann der englische Begriff ‚special‘ im Spanischen oder Französischen mit ‚especial‘ oder ‚spéciale‘ übersetzt werden. Wenn der Begriff jedoch in Verbindung mit dem Wort ‚session‘ verwendet wird, muss dies im Spanischen als ‚sesión extraordinaria‘ und im Französischen als ‚session extraordinaire‘ übersetzt werden (vgl. Schweda Nicholson 1993: 62).

Das Konzept des Sprachregisters stellt ein weiteres Kriterium im Modell von Gröber dar und bezieht sich darauf, dass die Richtigkeit eines Begriffs nicht nur vom Kontext, sondern auch vom Sprachregister abhängt (vgl. Schweda Nicholson 1993: 62; vgl. Gröber 2020: 53).

Mehrere Punkte, die Schweda Nicholson als ‚public speaking‘ definiert, werden in Gröbers Modell als separate Gruppenelemente behandelt. Diese Fertigkeiten werden als wichtig für das Konsekutivdolmetschen präsentiert und umfassen Augenkontakt (*eye contact*), Lautstärke (*not speaking loudly enough*) sowie störende Angewohnheiten (*distracting habits*) (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63; vgl. Gröber 2020: 26).

Vollständigkeit und Genauigkeit werden in Gröbers Modell als zwei getrennte Kriterien definiert. Schweda Nicholson betrachtet diese Punkte als elementar und erläutert, dass ihre Bedeutung anhand ihrer Rolle im Text eingeschätzt werden kann (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63; vgl. Gröber 2020: 26). Dazu wird empfohlen, sich die Punkte auf einem imaginären Kontinuum vorzustellen, sodass sie unterschiedliche Grade an Vollständigkeit und Genauigkeit repräsentieren. Auslassungen sind demnach mehr oder weniger gravierend, abhängig von ihrer Wichtigkeit im gesamten Text (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63).

Studierende sollten gezielt Anerkennung erhalten, wenn sie spezifische Problembereiche erfolgreich bewältigen. Bei jeder übersetzungsstrategisch herausfordernden Passage existieren im Allgemeinen zwei Lösungsansätze: (a) etwas auslassen oder (b) versuchen, die Bedeutung so genau wie möglich zu übertragen. Die zweite Möglichkeit wird tendenziell bevorzugt (vgl. Schweda Nicholson 1993: 63; Gröber 2020: 25).

2.3.2.3 Schjoldager (1996)

Schjoldager (1996) entwickelte einen Feedbackbogen zur Bewertung von Dolmetschungen für den Simultandolmetschunterricht. Einige Kriterien können jedoch auch für andere Dolmetschmodi angewendet werden (vgl. Schjoldager 1996: 187; vgl. Gröber 2020: 27). Dieser Feedbackbogen wird in vier verschiedenen Kontexten angewendet:

- (1) Im Unterricht als Ausgangspunkt für die Bewertung der Leistungen der Studierenden. Allerdings nur im Allgemeinen, da die Anmerkungen eine unangenehme Situation für Studierende verursachen könnten (vgl. Schjoldager 1996: 188; vgl. Gröber 2020: 27–28).
- (2) Nach dem Unterricht beim Anhören der Aufnahmen der Studierenden, um diese gründlich zu analysieren. Daraufhin erhalten Studierende individuelle Rückmeldung (vgl. Schjoldager 1996: 188; vgl. Gröber 2020: 28).
- (3) Wenn Studierende sich ihre Aufnahmen anhören, um Selbstkritik zu üben (vgl. Schjoldager 1996: 188; vgl. Gröber 2020: 28).
- (4) Wenn Studierende sich Aufnahmen der KollegInnen anhören, um konstruktive Kritik zu üben oder Einsichten in das Dolmetschen zu gewinnen (vgl. Schjoldager 1996: 188; vgl. Gröber 2020: 28).

Ein weiteres Ziel des Fragebogens ist es, konstruktives Feedback gegenüber destruktiven Rückmeldungen zu bevorzugen (vgl. Schjoldager 1996: 188; vgl. Gröber 2020: 28). Bezugnehmend auf das *Constructive Criticism Model* von Schweda Nicholson (1993; vgl. Kap. 2.3.2.2) entwickelte Schjoldager einen Feedbackbogen, der dies auf zwei Weisen ermöglicht. Erstens werden Schwächen und Stärken als gleichwichtig dargestellt, was dazu führt, dass Studierende gleichermaßen gelobt und kritisiert werden. Zweitens dient der Fragebogen als ein Werkzeug, das den Studierenden die nötige Sicherheit gibt, um selbst Feedback zu liefern. Der Fragebogen dient außerdem dazu, die Bewertungskriterien im Unterricht zu erläutern. Er unterstützt die Studierenden dabei, diese Kriterien besser zu verstehen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie kritisch zu reflektieren. Außerdem soll er zu Verbesserungsvorschlägen und zur Konzentration auf eine spezifische Fertigkeit beitragen (vgl. Schjoldager 1996: 188; vgl. Gröber 2020: 28).

Schjoldager bezieht sich dabei auf Giles (1995) Erklärung, wonach Übersetzen und Dolmetschen immer Kommunikation als Endziel hat (vgl. Schjoldager 1996: 188). Die Qualitätskriterien einer Dolmetschung untersuchte sie stets aus zwei Perspektiven: jene des/der RednerIn und jene des Publikums. Die Perspektive des/der RednerIn wird in der Literatur oft unter den

Begriffen *Dolmetschethik* (*interpreting ethics*) oder *professionelles Verhalten* (*professional conduct*) diskutiert. Als Beispiel gilt der in vielen Ländern etablierte Ethikkodex, der das Verhalten im Kontext von Gerichts- und Polizeidolmetschen vorgibt (vgl. Schjoldager 1996: 189; vgl. Gröber 2020: 29).

Laut Schjoldager kann der *AIIC Code of Professional Ethics* nicht mit anderen Ethikkodizes verglichen werden. In Anlehnung daran formuliert sie die folgende Handlungsmaxime für professionelles Dolmetschen (*basic code of ethics for professional interpreting*) (vgl. Schjoldager 1996: 189; vgl. Gröber 2020: 29): „An interpreter should be loyal to the speaker and should endeavour not to delete information, not to change information, and not to add information” (Schjoldager 1996: 189–190; vgl. Gröber 2020: 29).

Aus Sicht der ZuhörerInnen wird die Qualität einer Dolmetschung hingegen nach anderen Maßstäben beurteilt. Es besteht jedoch Einigkeit darüber, dass sie verständlich, angenehm anzuhören, sprachlich und terminologisch angemessen sowie kohärent und inhaltlich plausibel sein sollte (vgl. Schjoldager 1996: 190; vgl. Gröber 2020: 29).

Basierend auf diesen Informationen hat Schjoldager folgende Punkte für eine erfolgreiche Dolmetschung zusammengefasst:

- (1) Die ZuhörerInnen können verstehen, was die Dolmetschenden sagen und finden es nicht unangenehm, ihnen zuzuhören.
- (2) Die Sprache der Dolmetschenden ist angemessen.
- (3) Die Dolmetschung ist kohärent und plausibel.
- (4) Die Dolmetschenden kommunizierten die Aussage der Sprechenden auf loyale Art und Weise (vgl. Schjoldager 1996: 190; vgl. Gröber 2020: 29).

Diese vier Aspekte werden im Fragebogen mithilfe spezifischer Items erfasst. Die Aussagen sind bewusst stark formuliert, sodass eine Zustimmung („ja“) nur dann erfolgt, wenn die bewertende Person die Kommunikation tatsächlich als fehlerhaft empfindet (vgl. Schjoldager 1996: 190; vgl. Gröber 2020: 29).

Schjoldager schlägt je nach Korrektheit der Dolmetschleistung unterschiedliche Vorgehensweisen vor. Ist die Leistung im ersten Punkt des Fragebogens nicht akzeptabel, erscheint es wenig sinnvoll, auf grammatikalische Fehler, Widersprüche oder Übersetzungsprobleme einzugehen. Stattdessen wird den Studierenden empfohlen, sich zunächst auf das Verstehen und das sinngemäße Wiedergeben zu konzentrieren und sich erst im Anschluss mit den weiteren Kriterien des Fragebogens auseinanderzusetzen (vgl. Schjoldager 1996: 192; Gröber 2020: 30).

Zudem wird betont, dass der Fragebogen primär für den Einsatz im Unterricht konzipiert wurde und daher nicht alle Kriterien uneingeschränkt auf professionelle Kontexte übertragbar sind (vgl. Schjoldager 1996: 194).

2.3.2.4 Vermeiren (2010)

In ihrer Studie analysiert Vermeiren (2010) die Bewertungen von Simultandolmetschprüfungen durch eine Jury an der Universität Gent. Der Fokus liegt dabei auf der Betrachtung von Abschlussprüfungen als soziale Praxis (Vermeiren 2010: 286; Gröber 2020: 32).

Die Beteiligten werden als Stakeholder betrachtet, die unterschiedliche Werte, Interessen, Ressourcen und Ziele aufweisen. Insgesamt werden drei Gruppen unterschieden: KandidatInnen, Fakultäten und mögliche externe InteressensvertreterInnen von Organisationen (vgl. Vermeiren 2010: 289; vgl. Gröber 2020: 32).

Die Leistung der KandidatInnen bei Abschlussprüfungen wird meistens durch eine Jury bewertet, wobei deren Beurteilung auf einer Liste von offiziellen Bewertungskriterien beruht (Vermeiren 2010: 290; Gröber 2020: 32).

Die Analyse der Stakeholder zeigt, dass diese mit den Texten auf drei Ebenen interagieren können, welche im Rahmen der Bewertung relevant erscheinen: die *intertextuelle* (Vergleich zwischen Ausgangs- und Zieltext), die *textuelle* (logische Merkmale) und die *instrumentelle* Ebene (Nützlichkeit und Verständlichkeit). In Anlehnung an Schlesinger werden diese Ebenen ebenfalls in das Analysemodell inkludiert (Kap 2.3.4) (vgl. Vermeiren 2010: 292; vgl. Schlesinger 1997: 128; vgl. Gröber 2020: 33).

Konsekutiv- und Simultandolmetschprüfungen lassen sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Charakteristika nicht auf identische Weise bewerten. So erschwert beispielsweise die Gleichzeitigkeit des Simultandolmetschens eine detaillierte Überprüfung der Intertextualität. Zudem übernehmen die Prüfenden unterschiedliche Rollen im Bewertungsprozess: Einige treten als EndkundInnen auf, andere als KollegInnen oder als VertreterInnen institutioneller Interessen. Bei der Bewertung von Konsekutivdolmetschprüfungen analysieren die als KollegInnen fungierenden Prüfenden unter anderem die Sprechgeschwindigkeit, die Inhaltsdichte, die Argumentationsstruktur sowie die Bewältigung besonders herausfordernder Passagen (z. B. mit Zahlen oder Eigennamen). Zu den Aspekten, die – neben den bereits erwähnten Kategorien Intertextualität, Textualität und Instrumentalität – bei beiden Dolmetschmodi evaluiert werden, zählen die logische und textuelle Kohärenz, die Sprachkompetenz sowie die Vortragsweise (vgl. Vermeiren 2010: 294–295; vgl. Gröber 2020: 33).

2.3.2.5 Behr (2015)

Behr (2015) untersucht Qualität, Bewertung und Feedback im Kontext des Konferenzdolmetschens. Im ersten Teil ihrer Arbeit beleuchtet sie die Qualität des Dolmetschens und hebt hervor, dass diese auf drei Säulen basiert: Inhalt, Präsentation und Rezeption. Die Bewertung der Dolmetschqualität hängt stark vom jeweiligen Konferenzkontext und den spezifischen NutzerInnen ab. Unterschiedliche Zuhörergruppen, wie europäische ParlamentarierInnen, TeilnehmerInnen technischer oder medizinischer Konferenzen oder die DolmetscherInnen selbst, können abweichende Prioritäten setzen. Einigkeit besteht jedoch darin, dass die inhaltliche Übereinstimmung mit der Ausgangsrede zu den drei wichtigsten Kriterien zählt. Dies führt zu der Definition von Dolmetschqualität als ‚fitness for purpose‘ – Qualität im Sinne der Zweckmäßigkeit in der jeweiligen Situation (vgl. Behr 2015: 201–203; vgl. Gröber 2020: 35).

Allerdings sind die ZuhörerInnen oft nicht in der Lage, die inhaltliche Übereinstimmung richtig einzuschätzen, sodass die Verantwortung für eine präzise Wiedergabe bei dem/der DolmetscherIn liegt. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses. TrainerInnen spielen eine entscheidende Rolle, indem sie angehende DolmetscherInnen auf dieses professionelle Verhalten vorbereiten (vgl. Behr 2015: 203; vgl. Gröber 2020: 35–37).

Die Bewertung durch die ZuhörerInnen wird unter anderem von ihren Vorkenntnissen, ihrer Aufmerksamkeitsspanne und ihrer individuellen Art der Informationsverarbeitung bestimmt. Neben inhaltlicher Korrektheit müssen daher auch soziale und kognitive Aspekte berücksichtigt werden, wie etwa prosodische Merkmale, die das Urteil der ZuhörerInnen beeinflussen können (vgl. Behr 2015: 203; vgl. Gröber 2020: 35–37).

Studien zeigen, dass eine weniger flüssige oder weniger lebendige Darbietung die Qualitätsbewertung negativ beeinflussen kann, auch wenn die inhaltliche Übereinstimmung gegeben ist. Daher ist es wichtig, in der Dolmetschausbildung sowohl auf inhaltliche Aspekte als auch auf die Wirkung der Präsentation zu achten. Die Qualität des Dolmetschens ist demnach als anpassungsfähiges Konzept zu verstehen, das sowohl den Konferenztyp als auch die Bedürfnisse und die Heterogenität der NutzerInnen einbezieht. Da die Gruppe der ZuhörerInnen oft subjektive Kriterien in ihre Bewertung einfließen lässt, sollte dieser Aspekt laut Behr in Ausbildung und Qualitätsbewertung verstärkt berücksichtigt werden (vgl. Behr 2015: 203; vgl. Gröber 2020: 35–37).

Es ist davon auszugehen, dass NutzerInnen weniger objektiv oder inhaltsbasiert bewerten und stärker von subjektiven Faktoren sowie persönlichen Präferenzen beeinflusst werden (vgl. Behr 2015: 204; vgl. Gröber 2020: 35–37). Die Bewertung einer Dolmetschung hängt

maßgeblich von deren Zweck ab, etwa Universitätsprüfungen, Aufnahmeprüfungen für Institutionen oder Trainingseinheiten. Behr stellt hierfür drei spezifische Beurteilungsbögen vor, die für Dolmetschübungen, Dolmetschprüfungen und Dolmetschtrainings geeignet sind (vgl. Behr 2015: 204–205; vgl. Gröber 2020: 35–37).

Effektives Training umfasst nicht nur die Vermittlung von Methoden – verstanden als die Art und Weise, mit der DolmetscherInnen Aufgaben bewältigen können –, sondern auch den Erwerb spezifischer Fertigkeiten. Dabei sollten komplexe Aufgaben in kleinere Einheiten aufgeteilt werden. Es empfiehlt sich, ein Kriterium auszuwählen, auf das sich die Studierenden über einen bestimmten Zeitraum hinweg konzentrieren sollen. Die Einbindung der Studierenden in diesen Auswahlprozess ermöglicht es, klare Lernziele zu setzen, den Lernprozess strukturiert und effizient zu gestalten und zugleich die Motivation der Studierenden durch die aktive Teilnahme am Lehr- und Lernprozess zu erhöhen (vgl. Behr 2015: 207; vgl. Gröber 2020: 35–37).

Um in einem spezifischen Bereich Expertise zu entwickeln, ist gezieltes Üben von zentraler Bedeutung. Lernen wird dabei als ein zweistufiger Prozess verstanden: Zunächst müssen einzelne Fertigkeiten identifiziert und in ihre Bestandteile zerlegt werden; im Anschluss erfolgt ein systematisches Training dieser Teilaspekte. TrainerInnen sollten klare Lernziele – beispielsweise in Form konkreter Aufgabenstellungen – formulieren und den Lernprozess durch strukturiertes Feedback begleiten. Dieses Feedback sollte den Studierenden ermöglichen: (a) ihre persönliche Motivation aufrechtzuerhalten oder zu steigern, (b) eigene Fehler und Schwächen zu erkennen sowie konkrete Verbesserungsvorschläge zu erhalten und (c) über geeignete Werkzeuge zu verfügen, um intensiv und wiederholt üben zu können.

Durch diesen Prozess lassen sich Automatismen aufbauen, die eine zentrale Voraussetzung für qualitativ hochwertiges Konferenzdolmetschen darstellen. Vage Ziele, wie die implizite Aufgabe, einen Text angemessen zu interpretieren, sind laut Behr wenig zielführend. Präzise Zielvorgaben bilden hingegen die Grundlage für qualitatives Feedback, indem sie helfen, Problemstellen besser zu identifizieren, während gezieltes Feedback die Studierenden dabei unterstützt, spezifisch zu üben. Gutes Feedback sollte nicht nur klar und greifbar sein, sondern auch die Motivation der Studierenden fördern (vgl. Behr 2015: 210–211; vgl. Gröber 2020: 35–37).

Hinzu kommt, dass Feedback insbesondere im Bereich der Dolmetschwissenschaft eine erhöhte Sensibilität mit sich bringt, da es oft Kommentare zu persönlichen Aspekten wie Körperhaltung, Gestik, Mimik oder Prosodie beinhaltet (vgl. Behr 2015: 212; vgl. Gröber 2020: 35–37).

In diesem Zusammenhang betont Behr, dass gutes Feedback objektiv sein muss. Darüber hinaus sollten die Studierenden aktiv in den Feedbackprozess einbezogen werden. Auch die Meinung anderer Studierender kann eine wertvolle Ergänzung darstellen (vgl. Behr 2015: 213; vgl. Gröber 2020: 35–37).

2.3.3 Kalina (2015)

Kalina (2015) analysierte die ethischen Prinzipien und Verhaltenskodizes und legte dabei ein besonderes Augenmerk auf die Unparteilichkeit von DolmetscherInnen. Weiters bezog sie verschiedene Dolmetsch-Settings, deren spezifische Normen, die Einbindung dieses Wissens in die Ausbildung sowie den Informationsstand des Publikums in ihre Analyse ein (vgl. Kalina 2015: 63–65).

Erstens wird erklärt, dass die Normen sich in der Praxis entwickelt haben, und aus diesem Grund diese nicht für alle Settings gleich sind. Für das Konferenzdolmetschen wurde z. B. das *Konzept der professionellen Würde* entwickelt und im AIIC-Ehrenkodex zusammengefasst (vgl. Kalina 2015: 69).

Sie betont zudem einen Zusammenhang zwischen den herrschenden Normen und der Qualität einer Dolmetschung. Besonders in asymmetrischen Settings, wie z. B. bei *Community Interpreting*, wird die Rolle der DolmetscherInnen durch die Machtbeziehung der GesprächspartnerInnen verkompliziert. In diesen Settings seien die Verhaltensregeln schwieriger zu definieren, weshalb ein großer Teil der ethischen Entscheidungen von den Dolmetschenden getroffen wird. Damit verbunden ist eine Verantwortungsübernahme durch die Dolmetschenden (vgl. Kalina 2015: 72–74).

Sie argumentiert dazu, dass unterschiedliche Länder und Kulturkreise verschiedene Erwartungen gegenüber der Rolle der dolmetschenden Person zeigen. Beispielsweise wird in den USA häufig eine wörtliche Dolmetschung ohne erklärende Zusätze erwartet, wohingegen in vielen europäischen Ländern eine weniger wortwörtliche Dolmetschung gewünscht wird. Die Unparteilichkeit stellt laut Kalina eine besondere Herausforderung dar. Zum einen, weil die DolmetscherInnen von einer Partei engagiert werden; zum anderen, weil sie während der Dolmetschsituation selbst am Geschehen teilnehmen. Darüber hinaus können sie als Teil einer Gemeinschaft bestimmte Gefühle gegenüber den GesprächspartnerInnen entwickeln. Kalina weist auch darauf hin, dass das Vertrauen der Parteien in die DolmetscherInnen durch diese Überlegungen beeinträchtigt werden kann. Es gibt jedoch Situationen, in denen es für den Kommuni-

kationsfluss notwendig sein könnte, die Unparteilichkeit aufzugeben und eine Seite zu unterstützen, beispielsweise bei kulturellen Unterschieden, die die Kommunikation erschweren. Dieser Ansatz wird als *Interessenvertretung (Advocacy)* bezeichnet (vgl. Kalina 2015: 75–76).

In welchem Ausmaß eine dolmetschende Person in das Kommunikationsgeschehen eingreifen soll, ist ebenfalls kontextabhängig, wie die Autorin anhand zweier Beispiele zeigt. Beim Gerichts- oder Behördendolmetschen wird eine möglichst wortgetreue Übersetzung erwartet, während im medizinischen Kontext Erklärungen und Vereinfachungen von Fachausdrücken die Norm darstellen (vgl. Kalina 2015: 76–80).

Kalina kommt zu den folgenden Ergebnissen: Erstens sollten DolmetscherInnenvereine verstärkt Anstrengungen unternehmen, um die KundInnen darüber aufzuklären, dass DolmetscherInnen sich an Ethik- und Verhaltenskodizes halten. Zweitens sei es wichtig, *Best Practices* zu entwickeln, um einen Rahmen zu schaffen, in dem die Qualität der Dolmetschung in unterschiedlichen Dolmetsch-Settings gewährleistet werden kann. Allerdings hänge das Verhalten der Dolmetschenden stark von der jeweiligen Dolmetschsituation ab. Situationsspezifische Verhaltenskodizes können hierbei eine Orientierung bieten. Drittens sollten alle dolmetschwissenschaftlichen Ausbildungen verstärkt auf ethische Fragestellungen und insbesondere auf die mehrfach genannten kontextabhängigen Unterschiede eingehen (vgl. Kalina 2015: 80).

2.3.4 Feedbackmodell von Gröber (2020)

Auf Grundlage der bestehenden Literatur entwickelte Gröber (2020) folgendes umfassendes Modell zur strukturierten Analyse von Feedback.

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

(2006:74)

- d) „in festen oder zeitvariablen Intervallen“ (2006:74)

B) Evaluative Komponente des Feedbacks

- Vgl. evaluative Komponente der inhaltlichen Facette (Narciss 2006:74)
- Vgl. Feedbackebene „Aufgabe“ (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

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

C) Informative Komponente des Feedbacks

- Vgl. informative Komponente der inhaltlichen Facette (Narciss 2006: 74)
- Vgl. Feedbackebene „Prozess“ (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

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

- b) Hinweise zum Lernfortschritt (vgl. Narciss 2006: 74)
 - c) Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen
- Inhalt:

1. **Vollständigkeit** [„Vollständigkeit“ (Vermeiren 2010: 292ff.; Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „completeness of interpretation“ (Bühler 1986: 234); „completeness“ (Behr 2015: 205; Behr 2015: 206-207)]

2. **Genauigkeit** [„Genauigkeit“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „Accuracy“ (Behr 2015: 205; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Richtigkeit“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „literalness“ (Kalina 2015: 73)]

3. **Kohärenz** [„Kohärenz“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „incoherent performance“ (Schjoldager 1996: 191f.); „internal coherence“ (Behr 2015: 205); „coherence“ (Behr 2015: 206-207; Schjoldager 1996: 191f.; Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „abrupt beginnings“ (Schjoldager 1996: 191f.); „abrupt endings“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

4. **Kohäsion** [„logical cohesion of utterances“ (Bühler 1986: 234; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „repairs“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

5. **Dichte** [„Dichte des Inhalts“ (Vermeiren 2010: 292ff.)]

6. **Klarheit des Textes** [„Klarheit der Argumentation“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „Implausible message“ (Schjoldager 1996: 191f.); „Anything incomprehensible“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

7. **Wiedergabetreue** [„Wiedergabetreue“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „sense consistency with the original message“ (Bühler 1986: 234); „sense consistency“ (Behr 2015: 206-207); „equivalence“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „logical/semantic deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „production deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „unjustified changes“ (Schjoldager 1996: 191f.); „mock the speaker“ (Schjoldager 1996: 191f.); „mock the message“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

8. **Weglassungen** [„omissions“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „significant omissions“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

9. **Hinzufügungen** [„additions“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „unjustified additions“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

10. **Wiedergabe von Zahlen** [„Wiedergabe von Zahlen“ (Vermeiren 2010:

292ff.)]

Sprache:

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

12. **Wortwahl** [„Wortwahl allgemein“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „lexis“ (Behr 2015: 206-207); „use of appropriate style“ (Bühler 1986: 234); „Formulierung“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „Sounds odd in the context“ (Schjoldager 1996: 191f.); „Unidiomatic language“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

13. **Fachsprache** [„Fachsprache“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „use of correct terminology“ (Bühler 1986: 234); „lexical deviations (technical) – words“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „lexical deviations (technical) - collocations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

14. **Grammatik** [„grammar“ (Behr 2015: 206-207); „correct grammatical usage“ (Bühler 1986: 234); „grammatical mistakes“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

15. **Register** [„register“ (Behr 2015: 205; Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Register im Kontext“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]

16. **Syntax** [„syntax“ (Behr 2015: 205; Behr 2015: 206-207); „morphosyntactic deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

17. **Interferenzen** [„Interference“ (Schjoldager 1996: 191f.); „reformulation“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „calques“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

18. **Aussprache** [„Pronunciation“ (Behr 2015: 206-207); „phonological deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „mispronunciations“ (Schjoldager 1996: 191f.); „Articulation“ (Schjoldager 1996: 191f.); „native accent“ (Bühler 1986: 234)]

19. **Intonation** [„Intonation“ (Schjoldager 1996: 191f.); „Prosody“ (Behr 2015: 206-207); „prosody deviations“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

Präsentation:

20. **Sprechgeschwindigkeit** [„Sprechgeschwindigkeit“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „fluency of delivery“ (Bühler 1986: 234); „speed“ (Behr 2015: 205); „fluency“ (Behr 2015: 206-207)]

21. **Vortragsweise** [„Vortragsweise“ (Vermeiren 2010: 292ff.); „presentation“ (Behr 2015: 205)]

22. **Häusitationslaute** [„Outbursts“ (Schjoldager 1996: 191f.); „fillers“ (Schjoldager 1996: 191f.); „noises“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

23. **Auftreten** [„Pleasant appearance“ (Bühler 1986: 234)]

24. **Augenkontakt** [„Augenkontakt“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „eye contact“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

25. **Gestik** [„gesticulation“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

26. **Haltung** [„posture“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209); „Poise“ (Bühler 1986: 234)]

27. **Störende Angewohnheiten** [„Störende Angewohnheiten“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „hand control“ (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

28. **Stimme** [„Pleasant voice“ (Bühler 1986: 234); „unpleasant voice“ (Schjoldager 1996: 191f.); „unconvincing voice“ (Schjoldager 1996: 191f.)]

29. **Ausdauer** [„Endurance“ (Bühler 1986: 234); „stamina“ (Behr 2015: 205)]

30. **Sprechlautstärke** [„Sprechlautstärke“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.)]

31. **Pausen** [„Zu lange Pausen“ (Schweda Nicholson 1993: 61ff.); „pauses“ (> 3 sec.) (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

32. **Sicherheit in der Zieltext-Produktion** [„unfinished sentences“ (Schjoldager 1996: 191f.); „finishing sentences“ (Behr 2015: 205); „complete sentences“ (Behr 2015:

206-207)]

Dolmetschtechnik:

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

Sonstige:

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

"successful solutions" (Riccardi 2002 in Behr 2015: 209)]

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

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

D) Ebene „Selbstregulation” im Feedback

- Vgl. Feedbackebene Selbstregulation (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

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

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

E) Ebene „Selbst“ im Feedback

- Vgl. Feedbackebene Selbst (Hattie & Timperley 2007: 90ff.)

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

F) Adressatengerechtigkeit des Feedbacks

- Vgl. Repräsentation des Empfängers (Strijbos und Müller 2014:88)

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

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

(Gröber 2020: 118:119)

Dieses Modell besteht aus sechs Hauptkategorien: Form des Feedbacks, evaluative Komponente des Feedbacks, informative Komponente des Feedbacks, Ebene der Selbstregulation im Feedback, Ebene des Selbst im Feedback und Adressatengerechtigkeit des Feedbacks. Diese Hauptkategorien entstammen den Feedbackmodellen von Narciss (2006), Hattie und Timperley (2007) sowie Strijbos und Müller (2014). Die jeweiligen Hauptkategorien setzen sich wiederum aus einzelnen Subkategorien zusammen. Die *Form des Feedbacks* wird in vier Subkategorien unterteilt. Entsprechend kann das Feedback mündlich oder schriftlich, live oder computerunterstützt bzw. digitalisiert, während der Bearbeitung, unmittelbar danach oder verzögert und in festen oder zeitvariablen Intervallen geliefert werden. Die genannten Subkategorien entstammen der Arbeit von Narciss (vgl. 2006: 74).

Die Hauptkategorie *evaluative Komponente des Feedbacks* wird in drei Subkategorien unterteilt: richtig oder falsch, was sowohl aus Narciss (2006: 74) wie auch aus Hattie und Timperley (2007: 90) entnommen wurde. Als zweite Subkategorie hat Gröber die Angabe des Prozentsatzes der richtigen Lösungen angeführt. Die dritte Subkategorie bezieht sich darauf, „wie gut [die] Aufgabe gelöst [wurde]“ (vgl. Narciss 2014: 74; vgl. Gröber 2020: 51).

Auf der Hauptkategorie *informative Komponente des Feedbacks* befinden sich die Subkategorien „Hinweise zu Lösungsstrategien“ (Narciss 2006), „Weg zur Lösung“, „Informationen darüber, ob die Strategie geändert werden muss“ (vgl. Hattie und Timperley 2007: 90–93), „Hinweise zum Lernfortschritt“ (vgl. Narciss 2006: 74) und „mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen“. Diese letzte Subkategorie wird von Gröber in 50 weitere Gruppenelemente unterteilt, diese Gruppenelemente werden in 5 Gruppen gegliedert: *Inhalt, Sprache, Präsentation, Dolmetschtechnik* und *Sonstige*. Darauf, aus welcher Literatur genau jedes Gruppenelement entnommen wurde, wird im weiteren Teil dieses Kapitels eingegangen (vgl. Gröber 2020: 51–55).

Die Hauptkategorie *Ebene Selbstregulation im Feedback* enthält die Subkategorien Motivation und das selbstgesteuerte Lernen, beide entstammen aus der Arbeit von Hattie und Timperley (vgl. Hattie und Timperley 2007: 90–97; vgl. Gröber 2020: 55).

Die Hauptkategorie *Ebene „Selbst“ im Feedback* umfasst jene Kommentare, die sich nicht auf den Inhalt, sondern die Person beziehen, diese Hauptkategorie wurde von Hattie und Timperley entnommen (vgl. Hattie und Timperley 2007: 90–97; vgl. Gröber 2020: 55).

Die Hauptkategorie *Adressatengerechtigkeit des Feedbacks* umfasst die Subkategorien „Anpassung des Feedbacks an die EmpfängerInnen“ und „Reaktion der EmpfängerInnen auf das Feedback“, beide Subkategorien aus der Literatur von Strijbos und Müller (vgl. Strijbos und Müller 2014: 88; vgl. Gröber 2020: 56).

2.4 Studien zur Wahrnehmung von Feedback

Diese Masterarbeit untersucht die Wahrnehmung von Feedback durch Studierende. Die bislang diskutierte Forschungsliteratur bietet hierzu jedoch nur wenige spezifische Erkenntnisse über diesen Teilaspekt des Feedbackprozesses.

Wie das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2001) verdeutlicht, verfügt Feedback als kommunikativer Akt ebenfalls stets über einen mehrdimensionalen Charakter. In diesem Zusammenhang bietet das Feedbackmodell von Strijbos und Müller eine differenzierte Perspektive, indem es zwischen gesendetem Feedback (GFB), internem Feedback (IFB) und empfangenem Feedback (EFB) unterscheidet. Das empfangene Feedback muss nicht zwangsläufig mit dem gesendeten Feedback übereinstimmen. Unterschiede in den Annahmen über die Intentionen von Feedbackbotschaften können zu Missverständnissen führen. Empfangenes Feedback ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels mehrerer Faktoren. Dazu gehören

unter anderem personale Merkmale der FeedbackgeberInnen (z. B. Status, Geschlecht), Eigenschaften der gesendeten Nachricht (z. B. Zeitpunkt, Valenz), personale Merkmale der FeedbackempfängerInnen, deren mentale Repräsentationen der FeedbackgeberInnen, die Ausprägung des internen Feedbacks sowie kontextuelle Rahmenbedingungen wie die Art der Intervention oder die spezifische Aufgabe (vgl. Strijbos und Müller 2014: 88–89).

In diesem Kapitel werden im Folgenden einige ausgewählte Studien präsentiert, die den aktuellen Forschungsstand zur Wahrnehmung von Feedback durch Studierende darstellen. Wie bereits erläutert, existiert hierzu generell wenig Forschungsliteratur, dies gilt insbesondere im Kontext der Dolmetschwissenschaft. Die vorgestellten Studien wurden gezielt ausgewählt, da sie besonders relevante und aufschlussreiche Erkenntnisse für die Fragestellung dieser Masterarbeit liefern. Sie bieten Einblicke in die Art und Weise, wie EmpfängerInnen Feedback interpretieren, verarbeiten und nutzen. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, ein umfassenderes Verständnis der Herausforderungen und Potenziale im Feedbackprozess zu gewinnen, was sowohl für die theoretische Fundierung als auch für die praktische Relevanz dieser Arbeit von großer Bedeutung ist.

2.4.1 Young (2000)

In seinem Artikel präsentiert Young (2000) drei Schülerinterviews als Beispiele für ein hohes, mittleres und niedriges Maß an Selbstwertgefühl. Die Einstellung der SchülerInnen zum Feedback wird dabei maßgeblich von ihrem Selbstwertgefühl beeinflusst: Personen mit einem höheren Selbstwertgefühl stehen Rückmeldungen grundsätzlich aufgeschlossener gegenüber, während SchülerInnen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl tendenziell eine negativere Haltung einnehmen (vgl. Young 2000: 412).

SchülerInnen mit hohem Selbstwertgefühl bewerten Rückmeldungen insgesamt positiver und nehmen selbst negative Kommentare als konstruktiv wahr. Im Gegensatz dazu empfinden SchülerInnen mit niedrigem Selbstwertgefühl auch positiv formuliertes Feedback oft als kritisch oder negativ. Während erstere keine besondere Notwendigkeit für positives Feedback sehen, ist für SchülerInnen mit mittlerem Selbstwertgefühl eine ausgewogene Rückmeldung, die sowohl Stärken als auch Verbesserungspotenziale aufzeigt, von zentraler Bedeutung (vgl. Young 2000: 413).

Heikel ist laut Young (2000) die Dimension, in der Feedback als Kritik an der eigenen Person wahrgenommen wird. Diese Tendenz zeigt sich insbesondere bei SchülerInnen mit nied-

rigem Selbstwertgefühl (vgl. Young 2000: 414). Während SchülerInnen mit hohem oder mittlerem Selbstwertgefühl Feedback als eine Handlungsgrundlage betrachten, sehen SchülerInnen mit geringem Selbstwertgefühl es eher als eine generelle Beurteilung ihrer Fähigkeiten (vgl. Young 2000: 415).

Es hat sich gezeigt, dass es keine allgemeingültigen Formeln für das Geben von Feedback gibt, da dessen Wahrnehmung stark vom individuellen Typ der EmpfängerInnen abhängt. Daher ist es für Lehrende besonders wichtig, die Persönlichkeiten ihrer SchülerInnen frühzeitig zu erkennen, um besser einschätzen zu können, wer besonders sensibel auf Rückmeldungen reagiert. Diese Erkenntnisse lassen sich nicht allein durch Fragebögen gewinnen, sondern sollten in informellen Gesprächen ermittelt werden, etwa in Sprechstunden oder beim Zurückgeben von Aufgaben (vgl. Young 2000: 417).

Obwohl das Thema Selbstwertgefühl zu umfassend ist, um es direkt im Unterricht zu behandeln, könnten kurze Tutorien beim Zurückgeben von Aufgaben – insbesondere zu Beginn eines Kurses – oder als optionales Angebot sinnvoll sein, sobald die SchülerInnen sich ihrer eigenen Bedürfnisse bewusster werden (vgl. Young 2000: 418).

Zudem zeigte sich, dass SchülerInnen vor der ersten Aufgabe die größte Unsicherheit verspüren. Dem könnte entgegengewirkt werden, indem Feedback möglichst schnell gegeben wird, die Bewertung nicht zu stark gewichtet ist und eine Möglichkeit zur Überarbeitung und Wiedereinreichung besteht. Gerade zu Beginn eines Kurses sind sich viele SchülerInnen unsicher über die Anforderungen und ihre eigenen Fähigkeiten – eine Unsicherheit, die sich insbesondere bei Erwachsenen verstärkt zeigt, die nach einer längeren Pause wieder in die Bildung zurückkehren (vgl. Young 2000: 417–418).

2.4.2 Higgins, Hartley und Skelton (2001, 2002)

Higgins, Hartley und Skelton führten eine dreijährige Langzeitstudie zur Wahrnehmung von Feedback durch. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden zwei wissenschaftliche Artikel veröffentlicht (2001, 2002). Um die Darstellung zu vereinfachen, werden beide Publikationen hier gemeinsam erläutert.

Die Studie kombinierte qualitative und quantitative Methoden: Es wurden semistrukturierte Interviews mit 19 Studierenden geführt sowie Fragebögen eingesetzt, die von 94 Studierenden beantwortet wurden. Durch diese Methodenkombination konnte ein umfassenderes Bild darüber gewonnen werden, wie Studierende Feedback wahrnehmen und bewerten.

Higgins, Hartley und Skelton (2001) stellten fest, dass viele Lehrende das Gefühl haben, Studierende interessierten sich stärker für ihre Noten als für das erhaltene Feedback (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2001: 269–270). Sie betonen, dass Feedback als ein Kommunikationsprozess betrachtet werden muss, bei dem zahlreiche Variablen die Wahrnehmung und Akzeptanz beeinflussen (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2001: 270).

Diese Studien unterstreichen die aktive Rolle der Studierenden als FeedbackempfängerInnen. Der Feedbackprozess als Kommunikationsakt ist jedoch mit grundlegenden Problemen verbunden. Die innere Dynamik dieses Prozesses – die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung von Feedback – sollte im Zentrum der Bemühungen stehen, das Verständnis von Bewertungsfeedback zu erweitern. Da externe Faktoren erst auf Grundlage der inneren Feedbackmerkmale ihre Wirkung entfalten, sind Letztere vorrangig zu berücksichtigen (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2001: 272).

Higgins, Hartley und Skelton (2002) untersuchten zudem, ob formative Bewertungen durch gezieltes Feedback zur Förderung des tiefen Lernens bei Studierenden beitragen können. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass das Feedback tatsächlich bei den Studierenden ankommt. Für eine Hochschullandschaft, die durch Massenuniversitäten geprägt ist, in der sich viele Studierende vor allem auf ihre Noten konzentrieren, gilt dies als Herausforderung. Feedback wird in der Regel nur dann berücksichtigt, wenn es den Studierenden eine eindeutig richtige Antwort liefert, die sie sich merken können (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2002: 54).

Darüber hinaus weisen Higgins, Hartley und Skelton (2002) darauf hin, dass die Rahmenbedingungen für effektives Feedback nicht immer optimal sind. Häufig bezieht sich Feedback auf spezifische Inhalte anstelle übergeordneter Kompetenzen, wodurch es für künftige Lerneinheiten an Relevanz verliert (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2002: 55). Zudem berichten viele Studierende von negativen Erfahrungen mit Feedback, insbesondere wenn es als vage empfunden wird (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2002: 55).

Trotz dieser Herausforderungen erkennen Studierende die Bedeutung von Feedback an, da es als ein faires Element des Lernprozesses betrachtet wird. In der Umfrage von Higgins, Hartley und Skelton 2002 widersprach eine deutliche Mehrheit von 80 % der Befragten der Aussage ‚Feedback comments are not that useful‘ (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2002: 58). Viele Studierende sehen die Hochschulbildung als eine Dienstleistung, in der Feedback eine zentrale Rolle spielt. In diesem Kontext wird Feedback oft als Instrument zur Notenverbesserung verstanden – es soll aufzeigen, was richtig und was falsch ist, um die eigene Leistung zu steigern (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2002: 59).

Empirische Befunde widersprechen jedoch der Annahme, Studierende würden ausschließlich mechanistisch an das Lernen herangehen. Die Mehrheit gibt an, dass sie studieren, weil sie gerne lernen (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2002: 59). In einer Befragung wurden die Studierenden gebeten, die wesentlichen Eigenschaften einer guten Beurteilung zu benennen. Besonders hervorgehoben wurde die Fähigkeit zur kritischen Analyse. Über 75 % der Befragten bewerteten Feedback-Kommentare als besonders wertvoll, wenn sie eine klare Notenangabe enthielten, Fehler korrigierten und konkrete Verbesserungsvorschläge lieferten. Geschätzt wurden zudem Kommentare, die nicht nur Fehler erklärten, sondern auch die Argumentationsebene beleuchteten und kritisches Denken förderten. Diese Ergebnisse verdeutlichen die vielschichtigen Erwartungen der Studierenden an qualitativ hochwertiges Feedback. Für Lehrende ergeben sich hieraus mehrere zentrale Implikationen: Erstens ist rechtzeitiges Feedback essenziell, auch bei einem hohen Arbeitspensum. Provisorisches Feedback kann hierbei eine sinnvolle Ergänzung darstellen. Zweitens sollten Fehler nicht nur identifiziert, sondern auch verständlich erklärt und mit Verbesserungsvorschlägen versehen werden. Oberflächliche Kommentare werden oft als wenig hilfreich wahrgenommen. Drittens sollten Lehrende berücksichtigen, dass Studierende nicht zwangsläufig mit der akademischen Sprache des Feedbacks vertraut sind. Peer-Feedback könnte dazu beitragen, das Verständnis für Bewertungsmaßstäbe und Kriterien zu fördern. Schließlich kann eine transparente Kommunikation der Erwartungen der Lehrenden das Verständnis und die Akzeptanz von Feedback verbessern (vgl. Higgins, Hartley und Skelton 2002: 62).

2.4.3 Carless (2006)

Carless (2006) untersuchte in einer Studie drei zentrale Fragen: Wie nehmen Studierende den Feedbackprozess wahr? Inwiefern unterscheiden sich ihre Wahrnehmungen von denen der Lehrenden? Welche Implikationen ergeben sich daraus für eine Optimierung des Feedback-Prozesses? (vgl. Carless 2006: 221). Die Ergebnisse lassen sich in fünf Hauptkategorien zusammenfassen: unterschiedliche Wahrnehmungen von Studierenden und Lehrenden, Nutzung von Feedback zur Verbesserung, Verständlichkeit von Feedback und Bewertungsmaßstäben, Machtverhältnisse und Voreingenommenheit sowie die emotionale Dimension von Feedback, insbesondere im Zusammenhang mit Noten und Misserfolgen (vgl. Carless 2007: 223).

Gemäß Carless kann Feedback folgende Funktionen erfüllen: Es kann Verbesserungsvorschläge für aktuelle oder zukünftige Aufgaben liefern, eine Bewertung begründen oder auch

als formales Element des akademischen Prozesses fungieren (vgl. Carless 2006: 220). Allerdings wird Feedback oft in akademischer Sprache formuliert, was für viele Studierende eine zusätzliche Hürde darstellt (vgl. Carless 2006: 221).

Obwohl die emotionale Dimension von Feedback weiter erforscht werden muss, zeigen erste Erkenntnisse, dass Studierende mit guten Noten tendenziell offener für Feedback sind, während leistungsschwächere Studierende es eher als demotivierend empfinden (vgl. Carless 2007: 229–230).

Gröber (2020) integriert die Reaktion der FeedbackempfängerInnen als Subkategorie in ihr Modell. Demnach können FeedbackgeberInnen das Feedback gezielt anpassen, um eine bestimmte Reaktion zu erzielen (vgl. Gröber 2020: 78; Strijbos und Müller 2014: 88). Gröber klassifizierte das im Rahmen ihrer Untersuchungen erhobene Feedback durchgängig als höflich und in neutralem Ton gehalten. Besonders bei Fehlern wurde das Feedback mit besonderer Vorsicht formuliert, wobei betont wurde, dass es sich lediglich um Feinheiten handle. Die Reaktion der Studierenden fiel ebenfalls überwiegend neutral oder positiv aus (vgl. Gröber 2020: 78).

2.4.4 Weaver (2009)

Ein wesentlicher Teil der Forschung zu Feedback konzentriert sich auf akademische Kontexte und schriftliche Rückmeldungen, mit einem Fokus auf die Perspektive der Lehrenden. Im Gegensatz dazu wurden die Wahrnehmung und subjektive Bewertung von Feedback durch Studierende bislang nur begrenzt untersucht. Insbesondere fehlen detaillierte Erkenntnisse darüber, wie Lernende Feedback tatsächlich aufnehmen, interpretieren und in ihren eigenen Lernprozess integrieren (vgl. Weaver 2009: 8).

Weaver führte eine Umfrage mit insgesamt 44 BWL- und Design-Studierenden durch, um deren Wahrnehmung von Feedback genauer zu untersuchen. Ziel der Studie war es, vier zentrale Fragen zu beantworten: Verstehen Studierende das schriftliche Feedback ihrer Lehrenden? Welche Einstellungen und Wahrnehmungen haben sie gegenüber diesem Feedback? Welche Aspekte empfinden sie als besonders hilfreich oder eher wenig nützlich? Welche Maßnahmen könnten ergriffen werden, um den Wert und die Wirksamkeit von Feedback für Studierende zu erhöhen? Durch die Beantwortung dieser Fragen sollte ein tieferes Verständnis darüber gewonnen werden, wie Feedback gestaltet sein muss, damit es für die Lernenden nicht nur verständlich, sondern auch konstruktiv und förderlich für ihre Weiterentwicklung ist (vgl. Weaver 2009: 1).

Die Studierenden sollten angeben, wie häufig sie vier Kriterien in dem erhaltenen Feedback beobachtet haben, mit einer Skala von „immer“ bis „nie“. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse in Prozent. Insgesamt empfand die Mehrheit das Feedback als klar und verständlich, jedoch antwortete ein Viertel der BWL-Studierenden mit „manchmal“. Allerdings erweist sich der BWL-Bereich als weniger fortgeschritten als der Design-Bereich in Bezug auf die Verknüpfung von Feedback mit Lernzielen und Bewertungskriterien. BWL-Studierende gaben an, dass dies in 62 % bzw. 41 % der Fälle „manchmal“ bis „nie“ geschah, während die Werte für Design bei 35 % bzw. 30 % lagen. Zudem fanden die meisten BWL- und eine große Minderheit der Design-Studierenden, dass das Feedback „manchmal“ oder „selten“ zur Note passte. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Feedback oft nicht mit den Lernzielen oder Bewertungskriterien verknüpft war (vgl. Weaver 2009: 4).

Die überwältigende Mehrheit der BWL- und Design-Studierenden stimmte zu, dass konstruktive Kritik und Feedback zur Verbesserung hilfreich sind. Die meisten fanden zudem, dass es zu wenig Feedback gibt und mehr positives Feedback nötig wäre. Am umstrittensten war die Aussage, dass Feedback selten nützliche Verbesserungsvorschläge liefert, der eine knappe Mehrheit zustimmte. 62 % der BWL- und 65 % der Design-Studierenden sahen eine Verbindung zwischen Feedback und Bewertungskriterien, was die Ergebnisse aus Tabelle 3 bestätigt. Der größte Unterschied lag in der Aussage, dass Feedback am Modulende nicht hilfreich sei – 71 % der BWL-, aber nur 30 % der Design-Studierenden stimmten zu, was Unterschiede in der Kursstruktur und Feedbackpraxis verdeutlicht (vgl. Weaver 2009: 5).

Die letzte Gruppe von Aussagen betrifft die Wahrnehmung der Feedback-Wirksamkeit im vergangenen Jahr. Viele Punkte beeinflussen die Motivation der Studierenden. Zwar hielten die meisten das Feedback für zu kurz oder allgemein, und nur die Hälfte empfand es als leistungsfördernd, doch Verbesserungsvorschläge wurden umgesetzt. Zudem lehnten sie Aussagen ab, wonach sie Verbesserungstipps vergessen oder negatives Feedback ignorieren, was die Wertschätzung konstruktiver Kritik zeigt. Eine große Mehrheit bestätigte, dass positive Kommentare ihr Selbstvertrauen stärkten, und nur wenige dachten ans Aufgeben nach negativem Feedback. Während 25 % der Design-Studierenden negative Rückmeldungen als entmutigend empfanden, waren es bei BWL nur 8 %.

In der akademischen Literatur besteht weitgehender Konsens darüber, dass Feedback ein zentraler Bestandteil des Lernprozesses ist, der Reflexion und Weiterentwicklung ermöglicht. Indem es Stärken und Schwächen aufzeigt, bietet es Studierenden die Möglichkeit, ihre Leistung zu evaluieren und gezielt zu verbessern (vgl. Weaver 2009: 1). Damit Feedback jedoch effektiv ist, muss nicht nur die inhaltliche Botschaft berücksichtigt werden, sondern auch die

Art und Weise, wie es formuliert wird. Letztendlich werden Feedback-Kommentare durch die Werte, Überzeugungen und didaktischen Vorstellungen der Lehrenden geprägt (vgl. Weaver 2009: 2).

Ein besonders kontroverses Item in der Untersuchung von Weaver (2009) war die Aussage, dass Feedback selten nützliche Verbesserungsvorschläge enthalte. Während eine knappe Mehrheit dieser Aussage zustimmte, ergab sich eine deutliche Meinungsvielfalt unter den Befragten (vgl. Weaver 2009: 5).

Hinsichtlich des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls zeigte sich, dass eine überwältigende Mehrheit der Befragten positive Kommentare als förderlich für ihr Selbstvertrauen empfand. Nur wenige Studierende gaben an, dass negatives Feedback sie dazu veranlasst habe, über einen Abbruch nachzudenken. Während die Mehrheit der Studierenden der Aussage widersprach, dass negative Rückmeldungen Verzweiflung auslösten, stimmten 25 % der Design-Studierenden dem zu – im Vergleich zu lediglich 8 % der Wirtschaftsstudierenden (vgl. Weaver 2009: 5).

Die Mehrheit der Befragten bezeichnete Feedback als nicht hilfreich, wenn es zu allgemein und wenig detailliert war. Als sie gebeten wurden, Beispiele für nicht hilfreiches Feedback zu nennen, bezeichnete die Mehrheit der Studierenden dies als Kommentare, die keine Verbesserungsvorschläge enthielten. Sie hatten Erwartungen an eine Anleitung, die nicht erfüllt wurden. Eine häufige Antwort der befragten Studierenden hob die Tendenz der Lehrenden hervor, vor allem Schwächen zu kommentieren. Auf die Frage, wie sie sich ein besseres Feedback wünschen würden, nannten die Studierenden ein Gleichgewicht zwischen positiven und negativen Kommentaren als wichtig. Die Analyse der Feedback-Artefakte ergab, dass die Texte insgesamt das Muster einer abwechselnden Folge von positiven und negativen Kommentaren aufwiesen. Der Kommentar eines Befragten, dass sein Feedback häufig „[...] viel negative Kritik für einen Aspekt eines Projekts und wenig anderes als ‚Gutes‘ für die anderen Aspekte“ enthielt, wurde durch die Feedback-Analyse bestätigt. Positive Kommentare waren eher vage, wie etwa „einige vernünftige Überlegungen“, „gute Analyse“, „im Allgemeinen eine vernünftige Antwort“, während die Kritik umfassender war. Einige Rückmeldungen enthielten überhaupt keine positiven Kommentare. In Unterrichtsdiskussionen und in der Umfrage gaben die Studierenden an, dass ihre Kommentare nicht im Kontext der Bewertungskriterien abgegeben wurden (vgl. Weaver 2009: 6–8).

Der letzte Abschnitt der Einstellungsfragen bezieht sich auf die von den Studierenden wahrgenommene Wirksamkeit des im Vorjahr erhaltenen Feedbacks. Obwohl die Mehrheit der Studierenden angab, dass das Feedback oft zu knapp oder zu allgemein formuliert sei, um als

hilfreich zu gelten, und lediglich die Hälfte bestätigte, dass es sie zur Leistungsverbesserung motiviert habe, gaben sie dennoch an, auf Verbesserungsvorschläge eingegangen zu sein. Zudem widersprachen sie den Aussagen „Ich habe gute Absichten, vergesse aber Verbesserungsvorschläge, wenn ich das nächste Mal eine Kursarbeit verfasse“ sowie „Ich habe negatives oder kritisches Feedback ignoriert“. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Studierende konstruktive Kritik nicht nur annehmen, sondern sie auch zur Weiterentwicklung nutzen. Dies gilt auch dann, wenn das Feedback knapp oder allgemein formuliert ist (vgl. Weaver 2009: 5–8).

Obwohl viele der in Kapitel 2.4 diskutierten Studien nicht im Bereich der Dolmetschwissenschaft durchgeführt wurden, bieten sie dennoch wertvolle Einblicke in die Art und Weise, wie Studierende in anderen Fachbereichen Feedback verstehen, interpretieren und wahrnehmen. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen es, Parallelen und Unterschiede zur Dolmetschausbildung zu identifizieren und bieten der vorliegenden Masterarbeit somit eine fundierte Basis. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, das bestehende Forschungsfeld zu erweitern und die Relevanz von Feedbackprozessen in unterschiedlichen akademischen Disziplinen besser zu verstehen.

3 Methodik

In Kapitel 3 wird die Methodik dieser Masterarbeit erläutert, wobei das Forschungsdesign (Kap 3.1), die Erhebungsmethode (Kap. 3.2) sowie die Auswertungsmethode (Kap 3.3) im Detail vorgestellt werden. Zunächst wird das Forschungsdesign dargelegt, das die Grundlage für die Untersuchung bildet (Kap 3.1). Anschließend wird die Erhebungsmethode beschrieben, bei der Unterrichtseinheiten beobachtet und halbstrukturierte Interviews durchgeführt wurden (Kap 3.2). Die Auswertungsmethode basiert auf dem Analysemodell von Gröber (2020), welches zur systematischen Kategorisierung und Analyse des Feedbacks verwendet wird (Kap 3.3).

3.1 Forschungsdesign

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, zu untersuchen, wie Feedback im Dialogdolmetschunterricht einerseits gegeben und wie es andererseits von den Studierenden wahrgenommen wird. Dabei liegt ein besonderer Fokus darauf, welche Aspekte von den Lehrpersonen durch Feedback adressiert werden und wie die Studierenden dieses Feedback interpretieren, aufnehmen und verarbeiten.

Feedback spielt eine zentrale Rolle im Lernprozess, insbesondere im Dolmetschunterricht, da es den Studierenden ermöglicht, ihre Fähigkeiten kritisch zu reflektieren und gezielt zu verbessern. Gerade im Dolmetschkontext sind Lernende in besonderem Maße auf das Feedback der Lehrpersonen angewiesen, da sie ihre eigene Leistung während der Dolmetschsituation nicht objektiv beurteilen können. Zudem erschwert das Wesen der gesprochenen Sprache häufig die eindeutige Identifikation einer ‚richtigen‘ Lösung, wodurch dem Feedback eine essenzielle Funktion im Lernprozess zukommt.

Diese Arbeit baut auf den Grundlagen der Masterarbeit von Gröber auf, die 2020 unter dem Titel *Feedback im Dialogdolmetschunterricht* veröffentlicht wurde. Gröbers Studie stellt eine bedeutende Grundlage dar, da sie ein Modell zur Analyse von Feedback entwickelt hat, das sowohl zur Kategorisierung als auch zur Bewertung von Rückmeldungen herangezogen werden kann. Die vorliegende Masterarbeit erweitert diesen Ansatz, indem sie nicht nur das gegebene Feedback untersucht, sondern zusätzlich die Perspektiven der Studierenden in die Auswertung mitaufnimmt. Dadurch soll ein umfassenderes Bild der Dynamik des Feedbackprozesses gewonnen werden. Ziel ist es, die Bedeutung von Feedback im Dialogdolmetschunterricht fundiert zu erfassen und mögliche Optimierungspotenziale aufzuzeigen.

3.2 Erhebungsmethode

In dieser Studie wurden zwei Unterrichtseinheiten im Dialogdolmetschunterricht am ZTW im Sommersemester 2023 beobachtet und aufgezeichnet. Die dabei entstandenen Audioaufnahmen wurden anschließend transkribiert und einer detaillierten Analyse unterzogen. Außerdem wurden im Anschluss an die Unterrichtseinheiten halbstrukturierte Interviews mit den anwesenden Studierenden geführt, um ihre Meinungen und Wahrnehmungen zum Thema Feedback im Unterricht zu erfassen. Halbstrukturierte Interviews haben den Vorteil, dass die Studierenden in ihren Antworten flexibler sind. Dies kann es ihnen erleichtern, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und ihre Wahrnehmung des Feedbacks auszudrücken (vgl. Higgins 2002: 54–55).

Es ist wichtig zu beachten, dass am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien viele Lehrveranstaltungen in mehreren Sprachen abgehalten werden. Dadurch nehmen Studierende mit unterschiedlichen Sprachkombinationen an den Kursen teil, anstatt nur mit einer einheitlichen Sprachkombination. Entsprechend wurden im Rahmen der Transkription einige Abschnitte der Aufnahmen ausgelassen, da der Verfasser dieser Arbeit nicht über ausreichende Kenntnisse in den jeweiligen Arbeitssprachen verfügt, um sie korrekt zu verschriftlichen.

Zur Auswahl der untersuchten Unterrichtseinheiten wurden zunächst Lehrpersonen der Universität Wien, die Dialogdolmetschkurse unterrichten, per E-Mail kontaktiert. Mit jenen, die eine klare Zustimmung gaben, wurden anschließend Termine vereinbart. Es ist jedoch anzumerken, dass die Kenntnis über die bevorstehende Beobachtung die Dynamik des Unterrichts sowie dessen Vorbereitung und Durchführung beeinflussen haben könnte. Um dennoch eine möglichst authentische Lehrsituation zu gewährleisten, wurde das genaue Forschungsthema gegenüber den Lehrenden nicht offengelegt.

Die Unterrichtseinheiten fanden zwischen April und Juni 2023 statt. Einige dieser Sitzungen wurden hybrid abgehalten, sodass Lehrpersonen online zugeschaltet werden konnten. Diese Form bietet seit der COVID-19-Pandemie sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden eine größere Flexibilität.

Zur Sicherstellung einer guten Tonqualität und einer verlässlichen Transkription wurden die Unterrichtseinheiten mit zwei Geräten parallel aufgezeichnet: einem Laptop und einem Aufnahmegerät. Die Transkription erfolgte anschließend ohne computerbasierte Unterstützung wortgetreu nach den Vorgaben von Kuckartz (2008, S. 27f). Personenbezogene Daten sowie

Informationen zu Sprachen und Sprachkombinationen wurden anonymisiert, um die Identität der Teilnehmenden zu schützen.

Die Nummerierung der TeilnehmerInnen orientiert sich an der Reihenfolge ihrer Redeabschnitte in den aufgezeichneten Unterrichtseinheiten. In den Quellenangaben dieser Arbeit wird eine Kombination aus der Nummer der Lehrveranstaltung, der Bezeichnung der zitierten Person sowie der entsprechenden Zeilenangabe im Transkript verwendet. Ein Beispiel für eine solche Quellenangabe wäre *LV2: L1: 12–14*. Zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit und Konsistenz folgt die Form der Quellenangabe dem Vorgehen von Gröber (vgl. 2020: 50).

3.3 Auswertungsmethode – Analysemodell von Gröber (2020)

Wie bereits erwähnt, wurde zur Untersuchung das von Gröber (2020) entwickelte Feedbackanalysemodell herangezogen. Dieses Modell stellt eine fundierte methodische Grundlage dar, um das gegebene Feedback systematisch zu kategorisieren und zu analysieren. Zudem ermöglicht das Modell einen Vergleich der Ergebnisse mit jenen von Gröber. Dies erleichtert die Einordnung der Befunde in den bestehenden Forschungskontext. Das Modell wurde in Kapitel 2.3.4 vorgestellt.

4 Auswertung der erhobenen Daten

In diesem Kapitel werden sowohl das Feedback, das im Rahmen der untersuchten Unterrichtseinheiten erhoben wurde (Kap. 4.1), als auch die Erkenntnisse aus den anschließenden Interviews detailliert analysiert (Kap. 4.2). In Kapitel 4.3 erfolgt ein Vergleich der Analysen der beobachteten Einheiten und der Interviews. In Kapitel 4.4 werden die Ergebnisse der Beobachtungen dieser Arbeit mit denen der Studie von Gröber (2020) verglichen. Abschließend wird in Kapitel 4.5 die Schlussfolgerung der Analyse dargestellt.

Ziel ist es, ein umfassendes Verständnis der Rückmeldungen und ihrer Auswirkungen auf den Lernprozess zu gewinnen.

4.1 Analyse des beobachteten Feedbacks

4.1.1 Methodische Anmerkungen

Um die Anonymität der teilnehmenden Studierenden und der Lehrpersonen zu schützen, wurde in dieser Arbeit bewusst darauf verzichtet, genaue Angaben zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen oder persönliche Daten der beteiligten Personen offenzulegen. Dies schließt Informationen wie Namen, institutionelle Zugehörigkeiten oder andere potenziell identifizierende Merkmale ein. Darüber hinaus werden auch keine spezifischen Angaben zu den verwendeten Sprachen, Sprachkombinationen oder Sprachkanons getätigt. Dieser Verzicht auf Details folgt einem klaren ethischen Ansatz, der darauf abzielt, die Vertraulichkeit der erhobenen Daten sicherzustellen und den Datenschutzbestimmungen gerecht zu werden. Gleichzeitig erlaubt dieser Ansatz, die gewonnenen Ergebnisse in einem breiteren Kontext zu betrachten, ohne die Identität einzelner Personen oder Gruppen preiszugeben. Diese Vorgehensweise gewährleistet sowohl die wissenschaftliche Integrität der Arbeit als auch die Wahrung der Privatsphäre aller beteiligten AkteurInnen.

Die Grenzen zwischen den verschiedenen Gruppenelementen von Feedbackkommentaren sind in vielen Fällen nicht eindeutig, sondern oft fließend. Daher wurde in dieser Arbeit versucht, die Kommentare den Hauptkategorien, Subkategorien, Gruppen und Gruppenelementen möglichst plausibel auf Grundlage der vorliegenden Daten zuzuordnen. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass diese Zuordnung nicht zwingend objektiv ist und von den LeserInnen möglicherweise unterschiedlich interpretiert werden kann. Die subjektive Natur der Kategorisierung lässt Raum für alternative Sichtweisen, weshalb die dargestellten Zuordnungen als ein Vorschlag zur Strukturierung und Analyse der Kommentare verstanden werden sollten, der auf

nachvollziehbaren Kriterien beruht, zugleich jedoch nicht als abschließend oder gar unanfechtbar gilt.

In der Studie von Gröber (2020) wurden – bedingt durch die pandemische Lage zum Zeitpunkt der Erhebung – zahlreiche Lehrveranstaltungen online durchgeführt (Gröber 2020: 9). Diese infrastrukturellen Anpassungen ermöglichen es, Lehrveranstaltungen in Hybridformaten abzuhalten, die sowohl Präsenz- als auch Online-Elemente kombinieren. Darüber hinaus zeichnet sich ein Teil der Lehrveranstaltungen durch Mehrsprachigkeit aus. In diesen mehrsprachigen Lehrveranstaltungen unterrichten zwei Lehrpersonen, die sich wöchentlich abwechseln. Dies führt zu der Besonderheit, dass sowohl Lehrpersonen als auch Teilnehmende nicht zwangsläufig alle in der Veranstaltung verwendeten Sprachen beherrschen.

Diese Sprachbarriere wird auch von den Lehrpersonen selbst thematisiert, wie im folgenden Beispiel deutlich wird: „[...] zuerst einmal zu den *Sprache* Kolleginnen, die, wie Sie wissen, ich nicht verstehe und das heißt nur bis zu einem gewissen Grad ein Feedback machen kann.“ (LV1 Teil1: L1: 3–5). Diese Problematik stellte auch den Autor der vorliegenden Arbeit vor Herausforderungen. Um Missverständnisse zu vermeiden und die Qualität der Analyse sicherzustellen, wurden alle Inhalte, die vom Autor sprachlich nicht verstanden wurden, aus der Transkription ausgeschlossen. Solche Passagen wurden in den Transkripten durch „[...]“ markiert. Durch diesen Umgang mit unverständlichen Textstellen wurde sichergestellt, dass die Ergebnisse der Arbeit auf nachvollziehbaren und transparenten Grundlagen beruhen.

Lehrveranstaltung 1 wurde von zwei Lehrpersonen geleitet, wobei eine Lehrperson vor Ort anwesend war, während die zweite online zugeschaltet wurde. Dieses Vorgehen wich vom regulären Ablauf der mehrsprachigen Lehrveranstaltungen ab und wurde ausschließlich für diese spezielle Einheit vereinbart.

In Lehrveranstaltung 2 hingegen war nur eine Lehrperson anwesend, was dem üblichen Ablauf und der Planung für mehrsprachige Lehrveranstaltungen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien entspricht. Diese Vorgehensweise spiegelt das etablierte Format wider, bei dem die Lehrveranstaltungen in der Regel von einer Lehrperson im Wechsel betreut werden, wobei die Mehrsprachigkeit durch die inhaltliche Gestaltung und die dialogische Struktur der Lehrveranstaltung berücksichtigt wird.

Im Allgemeinen wird in der Feedbackrunde auf Fehler bei der Dolmetschung eingegangen. Es wird oft nur allgemein erwähnt, ob die Aufgabe gut oder schlecht gelöst wurde: „Aber zur Dolmetschung, das war alles in Ordnung, was Sie gedolmetscht haben, vom Inhalt her war alles absolut da“ (LV1 Teil 1: L2: 31–32) oder „Es hat sehr gut funktioniert, die Anmerkungen,

die ich jetzt mache, sind nur mehr wirklich die Feinheiten“ (LV2: L1: 130–131). Dennoch werden auch positive Aspekte erwähnt:

Gut, Kollegin, Sie haben besser gesprochen, viel besser gesprochen jetzt als davor. Das muss man schon zugeben. Das war angenehm, sehr angenehm zu hören. Ich glaube auch für die Kolleginnen und für den Kollegen. War wirklich angenehm. Jetzt haben Sie die Endungen nicht geschluckt. Super! Ich weiß nicht, ob sie sich besser gefühlt haben mit dem Text vor den Augen. Aber auf jeden Fall es war wesentlich besser. (LV1 Teil 2: L2: 34–38)

Der oben zitierte Sprecher führt an, die Verbesserung ‚zugeben zu müssen‘. Dies bestätigt die bereits dargelegte Theorie, dass sich Lehrpersonen in Feedbackrunden tendenziell stärker auf Fehler als auf positive Aspekte beziehen. Darüber hinaus wird die Verdolmetschung als angenehm beschrieben – ein Begriff, der nicht weiter erläutert wird. Dies legt nahe, dass die Lehrenden von einem impliziten Qualitätsverständnis ausgehen, wie auch bei Weaver thematisiert wurde. Obwohl sich Weaver (vgl. 2006: 2) auf schriftliches Feedback bezieht, lässt sich dieser Befund auf mündliches Feedback übertragen.

Das in beiden Lehrveranstaltungen aufgezeichnete Feedback wird mündlich, live und unmittelbar nach der Aufgabe gegeben. Dies hängt eng mit den spezifischen Anforderungen des Dolmetschens zusammen, da es sich um eine zeitkritische und performative Tätigkeit handelt, was dazu führt, dass Studierende die eigene Leistung nicht in vollem Umfang selbst bewerten können. Aus diesem Grund machen Lehrpersonen während der Dolmetschleistung häufig Notizen zu bestimmten Aspekten der Performance und besprechen diese unmittelbar nach dem Einsatz. Wie bereits erwähnt, wurde bei Lehrveranstaltung 1 eine Lehrperson online hinzugeschaltet, was gemäß Gröbers Modell als ‚live‘ gilt: „Das Feedback kann, trotz Online-Unterricht, als ‚live‘ gegeben eingeschätzt werden, was nach Narciss als Gegensatz zu computer-unterstützt oder digitalisiert gesehen wird“ (Gröber 2020: 57).

4.1.2 Evaluative Komponente des Feedbacks

Unter dieser Hauptkategorie finden sich die Subkategorien „Richtigkeit der Antworten“, „richtig/falsch“, „Prozentsatz der richtigen Lösungen“, und „wie gut die Aufgabe gelöst wurde“. Im Kontext der Dolmetschtätigkeit gestaltet sich eine quantitative Evaluation in der Regel als problematisch, da diese häufig nicht auf der Beantwortung klar definierter Fragestellungen basiert und somit eine systematische Messung quantifizierbarer Parameter erschwert wird. Deshalb wird an dieser Stelle auf Subkategorie C eingegangen, was sich im konkreten Fall darauf bezieht, wie gut eine Rede oder Passage gedolmetscht wurde. Dies wird im Allgemeinen kurz erwähnt, oft am Anfang der Rückmeldung, wie z. B.:

Es hat sehr gut funktioniert, die Anmerkungen, die ich jetzt mache, sind nur mehr wirklich die Feinheiten. Gleich immer vorausgeschickt, inhaltlich, vom Verständnis her, von der Terminologie her, war es bei allen in Ordnung, und es sind nur ein paar so Kleinigkeiten (LV2: L1: 130–131).

Ein weiteres Beispiel dafür ist: „[...] alle Informationen waren da, es war verständlich. Was daraus resultiert. Es war gut strukturiert sozusagen, was Sie da uns erzählt haben“ (LV1 Teil 2: L2: 78–79). Dabei zeigt sich, dass positive Rückmeldungen häufig zusammengefasst werden. Die meisten Feedbacks bestehen aus einer Auflistung von Fehlern, die die Studierenden während der Dolmetschung gemacht haben. Was als Fehler gilt, wird in den Einheiten nicht thematisiert, die Lehrpersonen setzen voraus, dass die Studierenden wissen, was ein Fehler ist. Es gibt wenige Meldungen, die positive Aspekte ansprechen. Diese Herangehensweise wurde auch von Gröber in ihrer Analyse beobachtet: „Im untersuchten Feedback wurde der Fokus generell deutlich mehr auf Fehler, statt auf richtige Lösungen gerichtet“ (Gröber 2020: 97) sowie „Das analysierte Feedback war insgesamt sehr ausführlich, auch wenn es dabei leicht einer Auflistung von Fehlern gleichen konnte“ (Gröber 2020: 95).

Wie von Gröber (2020) in ihrer Studie festgestellt, kann hier angenommen werden, dass die Lehrpersonen die Fehler während des Dolmetschens notieren. Dazu finden sich drei konkrete Beispiele, in denen eine Lehrperson auf ihre Notizen verweist: „Ok. Gut das war momentan mal alles. Wenn ich mein Gekritzel richtig entziffere“ (LV1 Teil 1: L1: 170–171); „Ich gehe es jetzt der Reihe so durch, wie ich es mir notiert habe“ (LV2: L1: 60–61) und „und das ‚Inklusive‘ habe ich mir mal aufgeschrieben“ (LV2: L1: 171). Darüber hinaus wurde vom Autor im Unterricht beobachtet, dass während der Dolmetschungen tatsächlich Notizen gemacht wurden.

Seitens der Lehrpersonen erfolgten keine Angaben zur Anzahl der Fehler. In einigen Instanzen wurde am Anfang des Feedbacks gesagt, ob es wenige oder viele Punkte zu besprechen gibt, wie z. B.: „Da war jetzt aber einiges“ (LV1 Teil 2: L1: 17) oder, ob die Fehler mehr oder weniger gravierend waren wie z. B.: „Sehr gut. Es hat sehr gut funktioniert, die Anmerkungen, die ich jetzt mache, sind nur mehr wirklich die Feinheiten“ (LV2: L1: 130–131), oder „Gleich immer vorausgeschickt, inhaltlich, vom Verständnis her, von der Terminologie her, war es bei allen in Ordnung, und es sind nur ein paar so Kleinigkeiten“ (LV2: L1: 131–132).

Auch wenn in der Regel pro Verdolmetschung viele Fehler angesprochen wurden, wirkten entsprechende Einleitungen oft relativierend und trugen dazu bei, das Feedback insgesamt positiver erscheinen zu lassen.

4.1.3 Informative Komponente des Feedbacks

Der Großteil der Rückmeldungen lässt sich der Hauptkategorie der informativen Komponenten zuordnen, die wiederum in folgende drei Subkategorien unterteilt ist:

- A. Hinweise zu Lösungsstrategien
- B. Hinweise zum Lernfortschritt
- C. Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen

In beiden Einheiten lag der Fokus der Lehrpersonen auf Subkategorie C, insbesondere auf den Gruppen Sprache und Inhalt. In der Fachliteratur gibt es Beispiele für Bewertungsbögen, die sich ebenfalls mit diesen Gruppen befassen, wie etwa der Bewertungsbogen für Prüfungen am FTSK der Universität Mainz. Dieser umfasst vier Gruppen: Präsentation, Inhalt, Sprache und Dolmetschstrategien (vgl. Behr 2015: 206; vgl. Gröber 2020: 112). Diese Ähnlichkeiten legen nahe, dass sich die beobachteten Lehrpersonen am ZTW bewusst oder unbewusst an diesen Gruppen orientieren.

Gröber stellte in ihrer Studie fest, dass Feedback oft eher einer Auflistung von Fehlern als einer gezielten Unterstützung zur Verbesserung gleicht (vgl. Gröber 2020: 62). Diese Beobachtung wurde in den hier analysierten Lehrveranstaltungen bestätigt. Ein seltenes Beispiel für eine konkret benannte Lösungsstrategie betrifft eine störende Angewohnheit beim Dolmetscheinstieg (Gruppenelement 27 unter Gruppe Präsentation; Kap. 2.3.4):

Und Kollege bei Ihnen noch. Sie fangen jede Dolmetschung an mit einem Räuspern, das ist eine Angewohnheit. Das ist so eine Manie, kann man sich dann wieder abtrainieren. Wenn Sie unbedingt etwas machen müssen, dann mache Sie etwas, was nicht so störend ist. Ja, das ist unangenehm. Schlucken Sie einfach, versuchen Sie einmal, hört niemand, merkt niemand, Sie haben irgendein [...] [Anm.: Unverständliche Stelle] für sich, und steigen Sie dann ein (LV1 Teil 1: L1: 140–145)

Auf langfristige Lernfortschritte einzelner Studierender im Vergleich zu vorherigen Einheiten wurde nicht eingegangen. Jedoch wurden zwei Anmerkungen zu Verbesserungen innerhalb einer einzelnen Lerneinheit festgestellt: ein Kommentar zur Verbesserung bei der Diktion, beziehungsweise bei der Aussprache einer der Studierenden, wie hier zu lesen ist:

Gut, Kollegin, Sie haben besser gesprochen, viel besser gesprochen jetzt als davor. Das muss man schon zugeben. Das war angenehm, sehr angenehm zu hören. Ich glaube auch für die Kolleginnen und für den Kollegen. War wirklich angenehm. Jetzt haben Sie die Endungen nicht geschluckt. Super! Ich weiß nicht, ob Sie sich besser gefühlt haben mit dem Text vor den Augen. Aber auf jeden Fall es war wesentlich besser (LV1 Teil 2: L2: 34–38)

Weitere Kommentare zur Verbesserung bei der Lautstärke lautet: „Natürlich, es war schon viel besser“ (LV1 Teil 2: L1: 63) und „Wesentlich besser“ (LV1 Teil 2: L2: 65). Beide Beispiele

beziehen sich jedoch auf die Anwendung von Strategien, die in der Einheit angesprochen wurden, und zeigen keine Verbesserung der Studierenden im Vergleich zu früheren Unterrichtseinheiten.

Die Subkategorie *Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen* wird in fünf Gruppen mit insgesamt 50 Gruppenelemente unterteilt. Die Gruppen entsprechen dem, was häufig im Feedback im Unterricht angesprochen wird: Inhalt, Sprache, Präsentation, Dolmetschtechnik und Sonstiges. Abbildung 5 zeigt die Verteilung der Gruppen anhand der Anzahl ihrer Nennungen.

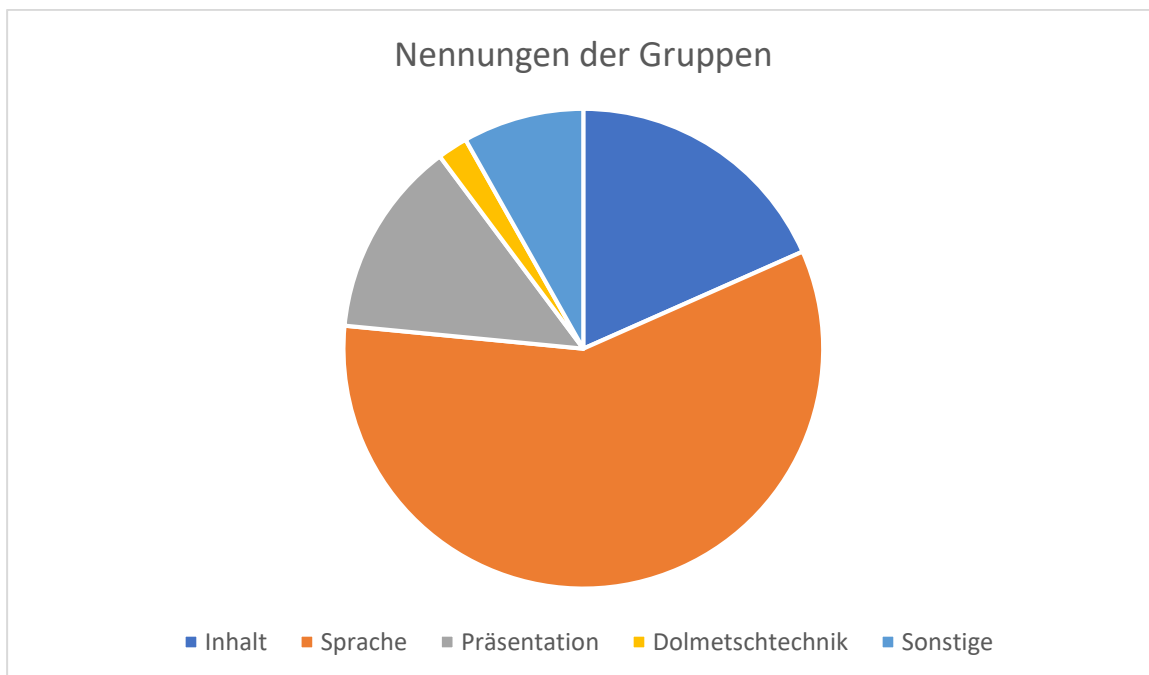


Abbildung 5: Nennungen der Gruppen

Die Gruppe *Sprache* wurde 57-mal genannt und gilt somit als die größte. Die Gruppenelemente der Gruppe *Inhalt* wurden insgesamt 18-mal genannt, gefolgt von der Gruppe *Präsentation* (13 Nennungen). Die Gruppen *Sonstige* und *Dolmetschtechnik* wurden acht- bzw. zweimal genannt. Wie in der Grafik (Abb. 5) zu erkennen ist, zählen knapp zwei Drittel aller Nennungen zu den sprachlichen Aspekten, die somit klar den inhaltlichen Schwerpunkt des Feedbacks markieren.

Eine detaillierte Übersicht darüber, welche Gruppenelemente innerhalb jeder Gruppe angesprochen wurden, folgt in den nächsten Unterkapiteln. Einige dieser Punkte – sofern sie durch konkrete Beispiele aus den aufgezeichneten Einheiten belegt sind – werden exemplarisch erläutert. Andere Beispiele werden aus Gründen der Anonymisierung nicht weiter ausgeführt.

4.1.3.1 Gruppe Inhalt

Die Gruppe *Inhalt* umfasst insgesamt 10 Gruppenelemente mit 14 Nennungen. Die Gruppenelemente *Kohärenz*, *Dichte*, *Klarheit des Textes* und *Hinzufügungen* wurden nicht erwähnt. Die

Genauigkeit wurde dreimal genannt. In einem Fall wurde der Unterschied zwischen Erschöpfung und Müdigkeit angesprochen: „[...] Erschöpfung und Müdigkeit, [*oder? ist nicht genau das gleiche, oder? Die Erschöpfung, oder? Ich bin müde, wenn ich früh aufstehe, aber erschöpft sein ist etwas anderes.*.]” (LV1 Teil 2: L1: 17–19; „oder irgendwie so aber... dann waren Sie wieder ein bisschen ‚inklusive‘; [*und wir können sagen*] und drum, und das würde ich Ihnen gerne ein bisserl zurückstellen...“ (LV2: L1: 225–227); und

Sie hatten da, Sie hatten da, [*sich Sachen ergeben*], bei Ihnen, wird es manchmal... muss man aufpassen wie ein Haftelmacher, weil es klingt alles super toll, wenn man Ihnen genau zuhört, weiter merkt man, dass es sich manchmal so drüber schwindeln mit *Region* Wortgewalt, also versuchen Sie stringenter zu sein, [...] (LV2: L1: 167–170).

Im zweiten Beispiel erwähnt die Lehrperson, dass sie diese Angewohnheit beim Studierenden gern reduzieren würde, was sich auf Zukunftsziele bezieht.

Das Gruppenelement *Kohäsion* wurde dreimal genannt, dazu zählen Fehler in dem Argumentationsstrang, die das Verstehen erschweren oder gar unmöglich machen. Wie im nächsten Beispiel zu sehen ist:

[...] Achtung bei den Inhalten, Sie haben zum Beispiel diese ganze Passage, mit Freud, der Mutter, die Erziehung verantwortlich macht, da haben Sie völlig falsch den Zusammenhang völlig gebracht. Schauen Sie, dass Sie Ihre Konnektoren auf dem Papier richtig notieren, weil das ist dann sonst eine Aneinanderreihung von Informationen oder von Wörtern, die nicht auf korrekter Weise verbunden sind (LV1 Teil 1: L1: 46–51).

Ein ähnlicher Befund zeigt sich in folgendem Beispiel: „Diese ganze Passage war sehr undeutlich, auch die Wechselwirkungen von den genetischen Faktoren der Umwelt usw. Es war ziemlich schwammig und man hat nicht genau herausgehört, was jetzt mal die Aussage ist“ (LV1 Teil 1: L1: 138–140). In einem Fall wurden Tipps für eine bessere Kohäsion gegeben, wie im folgenden Beispiel:

Ein bisschen genauer, was die Zusammenhänge und was die Termini betrifft. Das wird dann das Ganze auch logischer und verständlicher für Sie selber und dann in der Folge natürlich auch für Ihr Publikum. Je genauer Sie sind, und je besser Sie sich die Zusammenhänge mit Ihren Konnektoren vermitteln, desto verständlicher wird, desto logischer, desto besser das Gesamtpaket Ihrer Dolmetschung, auch wenn einzelne Elemente durchaus da sind, oft geht es darum sie richtig miteinander zu verbinden, zu verknüpfen und daraus eben eine Aussage zu treffen. (LV1 Teil 1: L1: 91–98).

Die *Vollständigkeit* wurde dreimal genannt. Zu diesem Gruppenelement werden „nur allgemeine Bemerkungen zur Vollständigkeit gezählt“ (Gröber 2020; 65). In beiden Beispielen wird

der Überbegriff *Inhalt* verwendet: „Aber zur Dolmetschung, das war alles in Ordnung, was Sie gedolmetscht haben, vom Inhalt her war alles absolut da“ (LV1 Teil 1: L2: 31–32); „Also die Informationen sind meiner Meinung nach alle rübergekommen“ (LV1 Teil 2: L2: 55); „Gleich immer vorausgeschickt, inhaltlich, vom Verständnis her, von der Terminologie her, war es bei allen in Ordnung, und es sind nur ein paar so Kleinigkeiten“ (LV2: L1: 131–132).

Dies zeigt, dass die Studierenden aus Sicht der Lehrenden keine großen Schwierigkeiten mit der inhaltlichen Vollständigkeit hatten und dass einige Lehrpersonen sowie Studierende den Inhalt häufig mit Vollständigkeit gleichsetzen.

Zu Gruppenelement *Wiedergabetreue* „werden inhaltliche Fehler oder Verschiebungen gezählt“ (Gröber 2020: 63). Dazu wurde ein einzelnes Beispiel angeführt: „Eine Depression entwickeln hat, glaube ich, die Kollegin gesagt und bei allen Kollegen, auch bei Ihnen, ist immer wieder gekommen [*leiden*], das ist dann zum späteren Zeitpunkt, [*eine Depression entwickeln*]“ (LV1 Teil 1: L1: 77–79).

Das Gruppenelement *Weglassungen* wurde dreimal angeführt: „Und S1, Sie haben bei der Studie die Zwillinge weggelassen“ (LV1 Teil 1: L1: 108–109); „Die Botenstoffe und die Stresshormone haben Sie elegant umschiff, da haben Sie gesagt, ich weiß es nicht mehr genau, ich weiß nicht, was Sie gesagt haben, jedenfalls nicht Botenstoffe und nicht Stresshormone“ (LV1 Teil 1: L1: 130–132). Bei diesem Beispiel ist unklar, ob das ‚Umschiffen‘ als positiv oder negativ gesehen wurde. Eine weitere Aussage hierzu lautet:

Ah ja, diese Passage: bei der ‚die älteren Menschen auch in eine Altersdepression verfallen‘, dass eben oft alleine sind, das hat gefehlt, war wichtig, Sie sind gleich übergegangen ‚Sie können physisch nicht mehr aus der Wohnung raus‘, das schon aber dieses ‚alleine sein‘ ist verschwunden. (LV1 Teil 1: L1: 172–175)

Beim letzten Beispiel wurde zusätzlich betont, wie wichtig die weggelassene Information sei: „Inhaltlich auch ein ganz wichtiges Element, dass man da depressiv wird, wenn man keine sozialen Kontakte mehr hat usw.“ (LV1 Teil 1: L1: 175–176), „Hauptursache für Altersdepression“ (LV1 Teil 1: L2: 178) sowie „Dann S3, bei der Passage, haben Sie mir die Familie weggelassen“ (LV1 Teil 1: L1: 102).

In den beobachteten Dolmetschungen wurden selten Zahlangaben gemacht, weshalb das Gruppenelement *Wiedergabe von Zahlen* im Feedback nur einmal genannt wurde:

Die Zahl, die einzige Zahl, die wir hatten, war falsch. Es war 10 bis 15 % und genau hat S2 15 bis 20 Prozent. Also es war weder eine sehr komplizierte Zahl noch können wir uns beschweren, oder irgendwie, zu viele Zahlen wo man etwas durcheinanderbringt. Es ist ein Unterschied, ja? 10 bis 15 oder 15 bis 20 % ist ein großer Unterschied. Also da bitte, aufpassen. (LV1 Teil 1: L1: 126–130)

4.1.3.2 Gruppe Sprache

Mit insgesamt 56 Nennungen in neun Gruppenelemente ist die Gruppe *Sprache* am größten, wobei *Sprachkompetenz*, *Syntax* und *Intonation* nicht erwähnt wurden. *Wortwahl* wurde mit 20 Kommentaren am häufigsten genannt, davon können vier Fälle als positives Feedback eingestuft werden. Es gab Fälle, in denen eine Wortart durch eine andere ersetzt wurde, was von der Lehrperson als unangemessen gesehen wurde, wie z. B. ein Nomen im AT durch ein Verb im ZT: „Genau [...] [*wie es entsteht*] und ‚was ist die Ursache‘ ist jetzt nicht ganz genau dasselbe. Wie entsteht, was sind die Ursachen, ja ok, aber das Wort Ursache will ich dann doch irgendwie hören“ (LV1 Teil 1: L1: 165–167). Weitere Beispiele aus dem Transkript lauten:

Und eine andere Sache, ich mein, das hat jetzt nicht gestört, Sie haben gesagt ‚erholt‘ aber an und für sich ist es ‚entspannt‘ ‚wir sind nicht mehr fähig uns zu entspannen‘, hm? und ‚vor dem nächsten Tag‘ ‚um vor dem nächsten Tag erholt zu sein‘. Ja? So ‚entspannen‘ wäre das richtige Wort. (LV1 Teil 2: L2: 46–50)

Gut, ah, dann ‚der wörtliche Angriff‘ ‚der verbale Angriff‘. Interessanterweise, da, ‚der körperliche Angriff‘, da wird das deutsche Wort verwendet, aber ‚Verbalattacke‘, gibt es auch als Begriff, ‚verbaler Angriff‘, ‚Verbalattacken‘ ... äh... ja das ist nicht immer konsistent. (LV2: L1: 49–52)

In diesem Beispiel wird erwähnt, dass der Fehler ‚nicht so gestört hat‘. Dies kann als eine Einstufung verstanden werden, bei der die Lehrperson grob zwischen gravierenden und weniger gravierenden Fehlern unterscheidet. Diese Unterscheidung wird jedoch nicht näher erläutert und könnte für viele Studierende unklar bleiben. Zudem wird häufig nicht angegeben, wie schwerwiegend ein Fehler ist. In einigen Fällen führte die falsche Wortwahl zu leichten Missverständnissen:

L1: Es ist bei manchen Sachen so. Dann... also... ich finde, dass Sie das immer sehr gut erfasst haben, auch wenn, sagen wir jetzt, eine Formulierung nicht so ganz... weil ich habe mich, zum Beispiel, gefragt ‚es betrifft nicht nur die bekannte Person‘ oder ‚bekannten Personen‘ und ich war so bei ‚bekannten Leuten‘, die man kennt. Also im Sinne, ‚berühmte‘ oder ‚der Öffentlichkeit bekannt‘, könnte man noch differenzieren, aber Sie haben das vollkommend richtig, richtig. S4: Das war S3.

L1: Das war S3? Ah ja genau. Richtig erkannt, dass damit sozusagen ‚berühmte/bekannte Personen‘ gemeint waren. (LV2: L1: 69–80)

In vielen Einheiten des Masterstudiums Translation wird zunächst aus einer Sprache ins Deutsche und anschließend aus dem Deutschen in die nächste Sprache gedolmetscht. In diesem Fall war der Lehrperson die deutsche Dolmetschung unklar, während die Studierenden, die diesen Abschnitt in die nächste Sprache gedolmetscht haben, ihn intuitiv richtig verstanden haben, worauf der oben angeführte Ausdruck „richtig erkannt“ (LV2: L1: 80) verweist.

In der zweiten beobachteten Einheit (LV2) wurde dreimal positives Feedback zur *Wortwahl* geliefert, wie z. B.: „Schön bei S4, auch die [*Angstzustände*], diese Angstzustände, das war gut vorbereitet“ (LV2: L1: 103–104); „also auch sehr schöne Bilder, sehr schöne Wortwahl, sehr treffend, sehr gut, also wirklich vom Psychologischen her, die richtigen Termini“ (LV2: L1: 157–158); „[...] ja schön war, zum Beispiel, das Bild wie Luft behandeln“ (LV2: L1: 215). Ein weiteres Beispiel ist im nachstehenden Zitat zu finden:

Aber das sind, zum Beispiel, sehr, sehr schöne Bilder gewesen, einfach, die wirklich idiomatisch sind im Deutschen, und die, die sehr adäquat waren für dieses Thema. Es hat mir wirklich sehr, sehr gut gefallen. Wie Sie beide das sehr, sehr präzise die richtigen Begriffe eingesetzt haben. (LV2: L1: 220–223)

Das Gruppenelement *Fachsprache* wurde siebenmal genannt. Zu Fachsprache gab es in einigen Instanzen ausführliche Erläuterungen. Beim folgenden Feedback werden die Unterschiede zwischen dem österreichischen Strafverfolgungssystem und dem Strafverfolgungssystem des Landes, in dem die zweite Sprache gesprochen wird, adressiert:

Dann in Gegenüberstellung zum *Sprache* ‚auf Antrag des Opfers‘, was kann man für das... also es gibt ja Officialdelikte, das heißt das sind Straftaten, die jedenfalls angezeigt werden, von der Staatsanwaltschaft oder der jeweiligen Strafverfolgungsbehörde des Landes, zwingendermaßen. Das heißt sehr viele Sachen, die, also, sie werden [*von Amts wegen*] angeklagt, also automatisch, dann muss das Opfer als Opfer einer Körperverletzung, das Opfer eines Diebstahls, muss nicht zur Staatsanwaltschaft gehen. Das heißt, Sie machen vielleicht eine Anzeige bei der Polizei, dass das bekannt wird einmal, dass die Straftat begangen wurde, aber Sie müssen das nicht weiterverfolgen. So wie ich das verstanden haben, ‚auf Antrag‘ das muss die Initiative eigentlich vom Opfer kommen, das heißt, sie geht nicht zu Polizei und sagt: ‚so ist es‘, und die Polizei leitet das an die Staatsanwaltschaft weiter, und die stellt Ermittlungen an und leitet dann eventuell ein Verfahren ein. Sondern da müsste ich kenn das *Ländername* Recht leider nicht im *Ländername* gibt es die Möglichkeit der [*Privatklage*], die Privatklage oder eben der [*Anklage*], wo also nicht nur die Staatsanwaltschaft, sondern auch die Privatperson das tun kann, das ist bei uns dann eher unterentwickelt, im österreichischen Recht, diese Möglichkeit. [*Es ist nicht von Amts wegen verfolgen*], [*auf Anfrage*], zum Beispiel, [*des Opfers*], [*aus Initiative*], oder... (LV2: L1: 10–26)

Weitere Beispiele zur Fachsprache lauten: „[*Die Medikation und die Medikamente*], [*die Medikation*] ist der Überbegriff. Es ist nicht unbedingt deckungsgleich mit den Medikamenten. Einzelne Medikamente schreiben sich auch auf die Psyche, oder so hat die Kollegin gesagt“ (LV1 Teil 1: L1: 89–91); „Dann hatten wir Mal das Quälen mit diesem [*misshandeln*], das würde ich eher sagen als [*foltern*]“ (LV2: L1: 214–215) sowie:

Dann Störungen und Krankheiten, das ist nicht immer unbedingt genau das Gleiche, genau und Störung da ist dann gekommen [*Krankheit*] einmal ist gekommen [*Dysfunktion*], [*Dysfunktion*] ist auch möglich aber immer noch nicht, [*eine Störung*] ist eine Störung. [*Störungen, mentale Störungen, Störungen*] was auch immer, aber nicht unbedingt... ich glaube, dass Sie nicht auf derselben Ebene sind Störungen und Krankheiten, ich glaube Krankheiten bedürfen noch eine

bestimmte Symptomatik, Störungen ich glaube nicht alle Ebenen inkludieren muss (undeutlich). Genau, das war das. (LV1 Teil 1: L1: 57–63)

Das Gruppenelement *Grammatik* wurde mit 18 Kommentaren am zweithäufigsten genannt. Ein Beispiel dazu ist: „Und wenn Sie sich beziehen, müssen Sie schauen, dass Sie männliche Adjektive zu männlichen Substantiven, und nicht durcheinander mischen männlich, weiblich, usw. Da müssen Sie noch aufpassen“ (LV1 Teil 1: L1: 44–46). Bei diesem Beispiel geht es um die Endung der Adjektive in der Fremdsprache, hier fällt die Neutralität der Formulierung des Feedbacks auf.

Ein weiteres Beispiel zu *Grammatik* lautet: „Ich habe mir [*leiden*] aufgeschrieben, noch dazu mit einem falschen [*Konjunktiv*], [*wenn man litte*], oder [*wenn es erschiene*] also [*wenn er erscheint*] oder [*wenn jemand leidet*] das ist mir bei Ihnen auch sehr stark aufgefallen“ (LV1 Teil 1: L1: 86–88). In diesem Beispiel wird auf einen grammatikalischen Fehler eingegangen, wobei der Modus der Verben in mehreren Instanzen falsch war. Der/die SprecherIn betont, dass dieser Fehler „stark aufgefallen“ (LV1 Teil 1: L1: 88) sei. Anhand der Formulierung „noch dazu“ (LV1 Teil 1: L1: 86) wird dies zusätzlich hervorgehoben. Diese Formulierung macht deutlich, dass es im Satz nicht nur um einen Fehler im Bereich der Wortwahl, sondern auch um einen grammatikalischen Fehler geht. Das „noch dazu“ (LV1 Teil 1: L1: 86) kann jedoch leicht den Eindruck vermitteln, dass solche grammatikalischen Fehler – oder grammatikalische Fehler allgemein – als besonders schwerwiegend oder kaum akzeptabel angesehen werden. Ein weiteres Beispiel dazu ist:

Und Vorsicht auf die Satzstellung. Im Deutschen ist das Verb immer auf der zweiten Stelle. Sie haben drei oder viermal gesagt: ‚sehr oft die Personen, die sind‘, ‚sehr oft sind...‘ und dann können Sie mir alles andere verkaufen. Ja? Also das ist wahnsinnig wichtig. (LV1 Teil 2: L2: 40–42)

Hier geht es um die Satzstellung. Es wird betont, dass dieser Punkt besonders wichtig sei. Allerdings wird in der Erklärung nicht darauf eingegangen, ob der Fehler das Verständnis der Aussage tatsächlich erschwert oder weshalb die Satzstellung in diesem Fall als besonders relevant angesehen wird.

‚Das Opfer‘, Sie hatten bei ‚der Opfer‘, also es ist weder die noch der, es ist immer ‚das Opfer‘. Es gibt keine weibliche und keine männliche Form, was das Gendern unglaublich erleichtert. Also wir haben immer ‚das Opfer‘, also Achtung (LV2: L1: 61–63)

Bei diesem Fehler handelt es sich um die falsche Verwendung des bestimmten Artikels im Zusammenhang mit dem Nomen „Opfer“. Die Bemerkung, dass es „keine weibliche und keine männliche Form“ (LV2: L1: 62) gebe, unterstreicht, dass Opfer sprachlich nicht gendert wird.

Das wird hier positiv dargestellt, da es das Gendern erleichtert. Der Hinweis „Achtung“ (LV2: L1: 63) am Ende betont jedoch, dass dies eine Stolperfalle sein kann – gerade für Personen, die sich bei der Wahl des grammatikalischen Geschlechts am biologischen Geschlecht orientieren. Zwei der Aussagen werden dem Gruppenelement *Register* zugeordnet. Dazu wurden detaillierte Erklärungen geliefert, an welcher Stelle eine solche Lösung gut geeignet wäre:

Das ist ja doch ein getragener Text und umgangssprachliche Ausdrücke sollte man dann vermeiden. Das können Sie sehr gerne machen, wenn Sie bei einem Arzt mit jemandem sind, der an Depressionen leidet, dann können Sie das machen. Dann können Sie, damit die Person, das leichter versteht, umgangssprachliche Ausdrücke verwenden, also das wäre dann in Ordnung, aber in der Situation, also das ist immer zielgruppenorientiert, wie wir dolmetschen, okay? (LV1 Teil 1: L2: 32–37)

Und man redet auch nicht [*vom Rest der Personen*], man redet nicht über ‚den Rest der Menschen‘, ‚die anderen Personen‘, ‚alle anderen Menschen‘, oder wie auch immer, aber nicht der Rest, und auf *Sprache* [*der Rest*] klingt überhaupt gar nicht schön. Aufzählungen gut. (LV1 Teil 1: L1: 74–77)

Eine Aussage bezog sich auf *Interferenzen*:

L1: S1, bei Ihnen auch *Sprache* ‚[*sozial isoliert* (in falscher Form)]‘.

S1: [*sozial isoliert* (in falscher Form)].

L1: [*isoliert* (in falscher Form)]? [*isoliert* (in richtiger Form)].

S1: [*isoliert* (in richtiger Form)].

L1: [*isoliert* (in falscher Form)], bitte nicht. (LV1 Teil 1: L1: 66–73).

Obiges Beispiel wird als Interferenz aus dem Deutschen betrachtet, da ein/eine MuttersprachlerIn ein Wort falsch sagte, indem er/sie die Struktur des deutschen Begriffes beibehielt. Die Lehrperson wiederholt den Fehler ohne weitere Erklärungen, was bei den Studierenden zu Verwirrung führt, als der Adressierten den Fehler nicht erkennt. Der/die Studierende wiederholt das Wort, worauf die Lehrperson den Fehler wiederholt und dann die richtige Form liefert. Am Ende erwähnt die Lehrperson „bitte nicht“ (LV1 Teil 1: L1: 73). Dieser Austausch zeigt eine eher harte Form des Feedbacks. Vermittelt wird, dass die Lehrperson nicht versteht, warum der Fehler gemacht wird, und erwartet, dass der/die Studierende den Fehler gleich erkennt, wenn er damit konfrontiert wird. Das „bitte nicht“ (LV1 Teil 1: L1: 73) am Ende betont, dass der Fehler als gravierend bzw. inakzeptabel gesehen wird.

Die *Aussprache* wurde insgesamt fünfmal kritisiert, vier Meldungen bezogen sich auf die Betonung, wie etwa in dem nachstehenden Zitat: „Aber immer noch aufpassen auf die Betonung: **unangenehm**, nicht **unangenehm**. Und nicht **erschöpft**, sondern **erschöpft**. Ja? Also Vorsicht“ (LV1 Teil 2: L2: 38–40). Ein weiteres Beispiel hierfür lautete:

Im Deutschen ist mir aufgefallen, dass Sie ab und zu die falschen Silben betonen. Das erschwert natürlich für den Zuhörer in diesem Fall für den Dolmetscher das Verstehen, also da können Sie schauen, dass Sie, zum Beispiel, nicht ‚**H**ormone‘, sondern ‚H**o**r**m**one‘ sagen, das ist irgendein Beispiel, und das ist mir mehrfach aufgefallen, und das kann man, glaube ich, gut bearbeiten. (LV1 Teil 1: L1: 12–16)

Genau. Passen Sie auf, weil Sie haben in manchen Worten die *Sprache* Betonung auf der vorletzten Silbe. Sie haben ‚Psychosom**a**tik‘, statt ‚Psychosom**at**ik‘, das ist mir extrem aufgefallen und schlucken Sie die Endsilbe nicht, weder im Deutschen noch im *Sprache*. Ich habe dann das Gefühl, man hat das Gefühl, Sie wollen möglichst schnell die Dolmetschung hinter sich bringen und dann schlucken Sie die Endsilben. (LV1 Teil 1: L2: 18–22)

Eines der Kommentare zu Aussprache bezog sich auch auf den Lernfortschritt: „Jetzt haben Sie die Endungen nicht geschluckt. Super! Ich weiß nicht, ob sie sich besser gefühlt haben mit dem Text vor den Augen. Aber auf jeden Fall es war wesentlich besser“ (LV1 Teil 2: L2: 36–38).

4.1.3.3 Gruppe Präsentation

Die Gruppe *Präsentation* besteht aus 13 Gruppenelemente, sieben Nennungen wurden erfasst. Die Gruppenelemente *Vortragsweise*, *Häsitationslaute*, *Auftreten*, *Gestik*, *Stimme*, *Ausdauer*, *Pausen* und *Sicherheit in der Zieltext-Produktion* wurden nicht genannt. Teilweise werden sehr allgemein gehaltene Bewertungen zur Präsentation gegeben. Wie z. B.: „Die Präsentation war sehr schön, was ich so vernommen habe“ (LV1 Teil 1: L1: 5); und „Stimme, Präsentation, war schön“ (LV1 Teil 1: L1: 46).

Die *Sprechgeschwindigkeit* wurde zweimal erwähnt, wie die beiden nachfolgenden Beispiele zeigen: „Gut, flott, ja“ (LV1 Teil 2: L1: 3) und in ausführlicherer Form:

Ja, ich habe der Kollegin am Anfang auch ein Handzeichen gemacht, damit Sie das Tempo ein bisschen hinunterschrauben möchte, damit der Kollege und die Kolleginnen ihr nicht für immer böse sind, aber nein, natürlich beim Dolmetschen sagen wir immer, besonders beim Dialogdolmetschen, es muss flott sein, es muss hin- und hergehen, es muss den Diskussionsfluss möglichst wenig unterbrochen werden. Das stimmt schon, das wir das sagen, aber natürlich, wenn Sie zu schnell werden, dann führt das auch zu Unverständnis. (LV1: Teil 1: L1: 24–29)

Allerdings bezieht sich das letzte Beispiel auf einen Vortrag und nicht auf die Dolmetschung.

Das Gruppenelement *Augenkontakt* wurde je einmal pro Lehrperson angeführt: „Das war es auch von meiner Seite, und den Kollegen hätte ich gebeten, dass er ein bisschen mehr vom Blatt geht, das wäre sehr nett“ (LV1 Teil 1: L2: 38–39) und „Ja natürlich, Sie dolmetschen natürlich nicht in ihr Papier hinein, sondern für Menschen“ (LV1 Teil 1: L1: 41).

Auf das Gruppenelement *Haltung* wurde ein einzelnes Mal verwiesen:

Insgesamt bedenken Sie immer, auch beim Dolmetschen, auch wenn Sie gerade nicht dran sind, Sie sind im öffentlichen Raum, das heißt, Körperhaltung, also halbwegs gerade sitzen, nicht ähm herumspielen, oder so. Auch wenn Sie gerade nicht dran sind, das ist nur damit Sie immer

wieder daran denken, ich bin sozusagen, wie wenn eine Kamera auf Sie gerichtet wäre, versuchen Sie immer einigermaßen gut zu sitzen, je nachdem sieht man Ihre Beine oder nicht, das Überschlagen und so. Ich weiß, es sind jetzt Dinge, die blöd klingen, aber, zum Beispiel, der Richter sieht, dass Sie so irgendwie da hängen, werden Sie vielleicht auch im Ernstfall auch nicht, weil Sie sowieso auch unter Spannung stehen aber auf das immer wieder achten, dass Sie daran denken, Sie werden... Sie sind zu sehen. (LV2: L1: 230–239)

Das Gruppenelement *Störende Angewohnheiten* wurden ebenfalls einmal erwähnt:

L1: Ja. Und Kollege bei Ihnen noch. Sie fangen jede Dolmetschung an mit einem Räuspern, das ist eine Angewohnheit. Das ist so eine Manie, kann man sich dann wieder abtrainieren. Wenn Sie unbedingt etwas machen müssen, dann mache Sie etwas was nicht so störend ist. Ja das ist unangenehm. Schlucken Sie einfach, versuchen Sie einmal, hört niemand, merkt niemand, Sie habe irgendein unverständlich für sich, und steigen Sie dann ein.

S1: Ich merke, dass wenn ich meine Stimme nicht verwendet habe, dass es vielleicht ganz leise rauskommen wird, deshalb räuspere ich mich. Ich mache es auch bewusst.

L1: Also Sie räuspern sich bewusst.

S1: Ja, damit gleich beim ersten Satz meine Stimme besser rauskommt.

L1: Ah ok, hm, dann ja... keine gute Idee. Sie müssen sich etwas anderes einfallen lassen. Sie müssen aber auch nicht ständig Ihre Stimme kontrollieren. Das können Sie einmal beim Einsteigen machen, aber dann nicht mehr. Sie haben dann schon gesprochen, und Sie haben sich schon gehört, die Stimme funktioniert, alles ist gut. Lassen Sie es weg. Es wird einfach schöner. Ebenso wie zu lange zögern beim Einstieg wie ein Einstieg mit räuspern. Schauen Sie, dass Sie das irgendwie loswerden. (LV1 Teil 1: L1: 140–159)

Zweimal wurde die *Sprechlautstärke* angesprochen. Bei beiden Beispielen handelt es sich um Verbesserungsvorschläge für lauterer Sprechen, da die Lehrpersonen Schwierigkeiten hatten, die studierende Person akustisch zu verstehen.

Vielleicht noch die Stimme, lauter hinaus, etwas deutlicher sprechen, das gilt natürlich jetzt bei dieser Übung wie auch in den zukünftigen Dolmetschungen, das gilt übrigens auch für die KollegInnen, wenn ich gleich zu Beginn Handzeichen gemacht habe, damit Sie lauter sprechen und mehr in den Saal hinein sprechen, nicht nur vor sich hin, sondern wirklich für das, in diesem Fall inexistent, aber doch Publikum, damit man Sie einfach gut verstehen, damit Sie sich angewöhnen gleich von Anfang an immer mit einer gut abgestimmten Lautstärke zu dolmetschen (LV1 Teil 1: L1: 6–12)

L1: Die Kollegin. Vielleicht könnten Sie sich noch etwas mehr bemühen Ihre Stimme kräftiger rauszulassen und es ist noch immer ein relativ dünner Faden, der rauskommt, das kann man sich auch gut angewöhnen.

S4: Also ich habe gedacht, dass ich laut gesprochen habe. Aber es ist...

L1: Ja, ja, alles ist relativ. Natürlich, es war schon viel besser.

L2: Wesentlich besser.

L1: Es war schon viel besser, aber noch ein bisschen mehr.

S4: Noch mehr.

L1: Noch ein bisschen mehr. Ich sitze relativ weit weg von Ihnen. Ich habe relativ Mühe gehabt. Es ist gegangen. Es ist viel besser gewesen als vorher, aber trotzdem es soll für den Zuhörer oder für die Kolleginnen müheloses Zuhören eigentlich sein. Müheloses Verständnis, müheloses Zuhören. Ja? Das ist das Ziel, ja? Das es für die anderen möglichst verständlich und angenehm und mühelos zum Zuhören ist. Aber sehr deutlich und sehr klar in der Aussage, das war... (LV1 Teil 2: L1 und L2: 57–76)

4.1.3.4 Gruppe Dolmetschtechnik

Von den zehn Gruppenelemente der Gruppe Dolmetschtechnik wurden im Rahmen der Rückmeldungen drei erwähnt, jeweils einmal. Die Gruppenelemente *Anwendung von Dolmetschstrategien*, *Umgang mit schwierigen Passagen*, *Vereinfachung von Fachausdrücken*, *Weglassung von nebensächlichen Aussagen*, *Erklärung kultureller Hintergründe*, *Abklärung durch Nachfragen* und *Aufmerksammachen auf Missverständnisse* blieben somit ohne Erwähnung.

Die *Erklärung von Ausdrücken* wurde wie folgt angesprochen:

Und S3, Sie haben manchmal gut zusammen, also gekürzt, Sie haben zum Beispiel die Resilienz, die die Kollegin vorhin erklärt hat. Persönliche, psychische Widerstandsfähigkeit auch Resilienz genannt, ja, einfach zum Erklären, weil viele Menschen sich unter Resilienz nichts vorstellen können, und wenn die Sprecherin das schon erklärt, dann würde ich das aufgreifen und die Absicht dahinter aufgreifen und auch aufnehmen. Natürlich wenn es gar nicht anders geht, oder Sie es nicht anders erklärt haben, dann Resilienz haben Sie, ist ok. (LV1 Teil 1: L1: 191–197)

In diesem Beispiel wird darauf hingewiesen, dass es in bestimmten Situationen notwendig sein kann, einzelne Begriffe näher zu erklären. Allerdings bleibt unklar, in welchen konkreten Kontexten eine solche Erklärung empfehlenswert wäre und woran Studierende erkennen können, dass eine Erläuterung erforderlich ist. Trotz dieser fehlenden Differenzierung wurde die Lösung in diesem Fall insgesamt positiv bewertet.

In einem weiteren Fall kam es zur *Zusammenfassung von umständlichen Aussagen*. Dem Studierenden wird nahegelegt, sich bei der Verdolmetschung kürzer zu fassen, da die Leistung von der Lehrperson als zu langatmig und umständlich wahrgenommen wurde. Positiv hervorzuheben ist, dass die Lehrperson konkrete Formulierungsvorschläge liefert:

Und auch aufpassen, versuchen Sie kürzer zu werden, das heißt, Sie haben dreimal ‚Konsequenzen‘ verwenden, also ‚die Konsequenz von dem Ganzen‘, da versuchen Sie zu straffen, zum Beispiel: ‚Dies führt... die Konsequenzen sind Rückzug, Isolierung, das wiederum zu Depressionen, Angstzuständen...‘ also, dass Sie da straffen, Sie sollen versuchen, wenn möglich kürzer zu sein als der Redner, also gerade mit Doppelrelais dauert das ewig. Und die Leute werden ungeduldig (LV2: L1: 87–91)

Das *Conversation Management* wurde ebenfalls ein einzelnes Mal angesprochen: „Kurz ein Signal geben“ (LV2: L1: 122). Bei diesem Beispiel erfolgte das Feedback unmittelbar während der Dolmetschung, vermutlich um den Gesprächsfluss zu unterstützen.

4.1.3.5 Gruppe Sonstige

Die Gruppe der *Sonstigen* besteht aus acht Gruppenelemente. Den Gruppenelementen *Kulturkompetenz, kommunikative Kompetenz, Allgemeinwissen, Verhalten der DolmetscherInnen, Unparteilichkeit, besonders gelungene Lösungen* und *weniger gelungene Lösungen* konnten keine Aussagen zugeordnet werden.

Als einziges Gruppenelement dieser Gruppe wurde der *Gesamteindruck* erwähnt, insgesamt fünfmal. In den beiden folgenden Beispielen zeigt sich, dass die Rückmeldungen nicht isoliert den Gesamteindruck ansprechen, sondern diesen jeweils in Verbindung mit konkreten Aspekten der Leistung kommentieren.

Im ersten Beispiel wird deutlich, dass die Lehrperson den Gesamteindruck der Dolmetschung an inhaltlicher Genauigkeit, Terminologie und der logischen Verknüpfung von Aussagen festmacht. Der Gesamteindruck ergibt sich hier also aus der Fähigkeit, Inhalte präzise und strukturiert zu übertragen – insbesondere durch die richtige Verwendung von Konnektoren und die Herstellung nachvollziehbarer Zusammenhänge:

Also ein bisschen genauer insgesamt. Ein bisschen genauer, was die Zusammenhänge und was die Termini betrifft. Das wird dann das Ganze auch logischer und verständlicher für Sie selber und dann in der Folge natürlich auch für Ihr Publikum. Je genauer Sie sind, und je besser Sie sich die Zusammenhänge mit Ihren Konnektoren vermitteln, desto verständlicher wird, desto logischer, desto besser das Gesamtpaket Ihrer Dolmetschung, auch wenn einzelne Elemente durchaus da sind, oft geht es darum sie richtig miteinander zu verbinden, zu verknüpfen und daraus eben eine Aussage zu treffen. (LV1 Teil 1: L1: 91–98)

Im zweiten Beispiel wird der Gesamteindruck auf eine andere Weise beschrieben: Hier wird das Wechselspiel zwischen gelungenen Passagen und fehlerhaften Stellen hervorgehoben. Trotz der erkannten Schwächen bleibt der Gesamteindruck durch die Einschätzung der Person als „ehrgeizig“ (LV2: L1: 9) insgesamt positiv. Auch hier ergibt sich die Gesamtbewertung also nicht aus einem einzelnen Kriterium, sondern aus einer Balance zwischen verschiedenen Beobachtungen (sprachliche Qualität, Engagement, Erwartungshaltung gegenüber einer C-Sprache): „Sie haben teilweise sehr, sehr schöne Sätze und dann wieder Fehler, ich weiß es ist Ihre C-Sprache, ist mir voll bewusst (lacht) also das... aber ich schätze Sie sehr ehrgeizig ein“ (LV2: L1: 7–9).

Diese Beispiele zeigen, dass der Begriff *Gesamteindruck* nicht pauschal, sondern stets in Verbindung mit spezifischen Aspekten der Dolmetschleistung verwendet wird. Meist wurde am Anfang des Feedbacks ein lobender Kommentar vorangestellt, der die Leistung insgesamt würdigt oder auf einen gelungenen Teilaspekt verweist: „Gleich immer vorausgeschickt, inhaltlich, vom Verständnis her, von der Terminologie her, war es bei Allen in Ordnung, und es

sind nur ein paar so Kleinigkeiten“ (LV2: L1: 131–132) oder als Ergänzung dazu: „Aber ansonsten ich denke es war verständlich alles. Bis auf die kleinen Mängel.“ (LV1 Teil 2: L1: 50) und „Ja, genau. Also es war wirklich... alle Informationen waren da, es war verständlich. Was daraus resultiert. Es war gut strukturiert sozusagen, was Sie da uns erzählt haben. Hm?“ (LV1 Teil 2: L2: 78–79); „Bei Ihnen war es auch, also es hat alles sehr gut gepasst“ (LV2: L1: 30).

4.1.4 Ebene der Selbstregulation im Feedback

Im Analysemodell von Gröber wird die *Selbstregulation im Feedback* in Anlehnung an Hattie und Timperley (2007: 90–97) in zwei weitere Subkategorien unterteilt: Die *Motivation* und die *Steuerung des eigenen Lernens* (vgl. Gröber 2020: 77).

Die Förderung der Motivation wurde im Rahmen der Beobachtung nicht explizit angesprochen. Stattdessen fanden sich häufig allgemeine Aussagen, die einen Gesamteindruck der Leistung zu Beginn des Feedbacks vermitteln sollten, jedoch keinen direkten Bezug zur Motivation der Lernenden herstellten. Auch die zweite Subkategorie, die die Unterstützung der Selbststeuerung des Lernens adressiert, blieb unerwähnt. Es wurden keine Hinweise oder Anregungen gegeben, wie die Studierenden ihren Lernprozess eigenständig optimieren könnten. Beide Aspekte der Selbstregulation, die im Modell von Gröber hervorgehoben werden, scheinen daher im beobachteten Feedback keine Rolle gespielt zu haben.

4.1.5 Ebene des Selbst im Feedback

Unter der Aussage: „Sie haben teilweise sehr, sehr schöne Sätze und dann wieder Fehler, ich weiß es ist ihre C-Sprache, ist mir voll bewusst (lacht) also das... aber ich schätze Sie sehr ehrgeizig ein (lacht)“ (LV2: L1: 7–9) lässt sich eine Aussage erkennen, die sich auf die *Ebene des Selbst* des adressierten Studierenden bezieht. In diesem Fall handelt es sich um eine positive Rückmeldung, die die Fehlerkorrektur einleitet und abmildert. Die Lehrperson hebt zunächst die positiven Aspekte der Leistung hervor und zeigt Verständnis für die Herausforderungen der C-Sprache, wodurch die Negativität des Feedbacks relativiert wird. Durch die Anerkennung des Ehrgeizes des Studierenden signalisiert die Lehrperson Wertschätzung, was dazu beitragen kann, die Kritik konstruktiv wirken zu lassen. Dieser Ansatz zeigt, wie persönliches Lob durch die Kombination mit einer Fehlerkorrektur eine Lernatmosphäre schaffen kann, die sowohl motivierend als auch förderlich für den Fortschritt ist.

4.1.6 Adressatengerechtigkeit des Feedbacks

Die Lehrpersonen unterscheiden sich deutlich in ihrer Art, Feedback zu geben. In LV1 (Teil 1 und 2) greifen L1 und L2 oft auf den Ausdruck ‚KollegIn‘ zurück, insbesondere zu Beginn des Feedbacks. Dies könnte ein Versuch sein, die stark präsenten Hierarchien abzuschwächen und den Studierenden ein Gefühl von Gleichstellung zu vermitteln. Beispiele dafür sind: „Vielen Dank, liebe Kolleginnen, zuerst einmal zu den *Sprache*-Kolleginnen, die, wie Sie wissen, ich nicht verstehe und das heißt, nur bis zu einem gewissen Grad ein Feedback machen kann“ (LV1: Teil 1: L1: 3–5) und „Gut, Kollegin, Sie haben besser gesprochen“ (LV1: Teil 2: L2: 34).

In LV2 hingegen wird dieses Wort nicht verwendet. Stattdessen wird Feedback, oft durch eine positive Aussage und durch Lachen aufgelockert. Dies trifft insbesondere auf Aussagen mit negativer Kritik zu und könnte dazu beitragen, die negative Botschaft abzumildern. In einigen Fällen haben die FeedbackempfängerInnen darauf sogar positiv reagiert, wodurch die Atmosphäre aufgelockert wurde. Ein Beispiel hierfür ist: „[...] aber ich schätze Sie sehr ehrgeizig ein (lacht)“ (LV2: L1: 8–9).

In insgesamt fünf Fällen kam es zu Verwechslungen der FeedbackempfängerInnen. Beispiele hierfür sind:

S2: Aber das war doch gar nicht mein Teil.
L1: Ah Blödsinn, das war S3, ja genau, das war S3, ganz genau ja richtig
(LV1: Teil1: 53–55)

S1: Das war wieder...
L1: Ah ja, stimmt, das war wieder...
(LV1: Teil1: 110–112)

Diese Verwechslungen könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Notizen der Lehrpersonen in Bezug auf die jeweiligen Dolmetschenden unklar oder unvollständig waren. Der Fokus schien auf dem Notieren von Fehlern zu liegen, was jedoch aufgrund des fehlenden Zugangs zu den Notizen nicht abschließend bestätigt werden kann. Dies wirft die Frage auf, wie oft Studierenden Feedback fälschlicherweise zugeordnet wird. Besonders problematisch wird dies, wenn das Feedback allgemein bleibt und keine konkreten Fehler oder Textstellen benannt werden. In solchen Fällen könnten die Wahrnehmung und Bewertung der Korrekturen oder Verbesserungsvorschläge negativ beeinflusst werden. Zudem erschwert eine solche Problematik eine kontinuierliche Evaluierung über das gesamte Semester, da die Notizen möglicherweise nicht den jeweiligen Studierenden zugeordnet werden können. In einer der Aussagen bemerkte die Lehrperson selbst, dass sie die falsche Person angesprochen hatte: „Hm. S3, Sie haben auch, ach so das war S1, Pardon.“ (LV1: Teil1: L1: 170).

Die Lehrperson korrigierte sich und entschuldigte sich dafür. Dies deutet darauf hin, dass es sich in diesem Fall nur um eine kurze Verwechslung gehandelt hat, die die Qualität des Unterrichts kaum beeinträchtigt haben dürfte.

In einer anderen Situation versuchte eine Lehrperson, die korrekte Zuordnung der Namen der Teilnehmenden vorab zu überprüfen: „Ja, äh, jetzt tut mir leid, ich weiß immer noch nicht... S2 sind Sie, oder? Ja genau und S7, nur, dass ich das nicht danach...“ (LV2: L1: 6–7). Hier entschuldigte sich die Lehrperson für ihre Unsicherheit, was von den Studierenden jedoch nicht negativ aufgenommen wurde. Dieses Vorgehen könnte eine sinnvolle Lösung sein, um sicherzustellen, dass das Feedback später der richtigen Person zugeordnet werden kann. Die Reaktion der Studierenden zeigte, dass eine solche Nachfrage nicht (sichtbar) negativ aufgefasst wurde.

4.1.7 Wahrnehmung

In einigen Fällen äußerten sich die Studierenden direkt zum erhaltenen Feedback. Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, korrigierten sie die Lehrpersonen, wenn das Feedback an die falsche Person gerichtet war, was auf ihre aktive Rolle im Lernprozess hinweist. Solche Interaktionen zeigen, dass die Studierenden nicht nur passiv Feedback entgegennehmen, sondern auch darauf reagieren und Missverständnisse klären, wenn diese auftreten.

4.2 Analyse der durchgeführten Interviews

Ergänzend zu den eben in Kapitel 4.1 dargelegten Beobachtungen während der Lehrveranstaltungen wurden im Anschluss Interviews mit den Studierenden durchgeführt. Diese Interviews bieten Einblicke in die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich Qualität, Nützlichkeit und Wirkung des Feedbacks, das sie erhalten haben. Durch die Kombination beider Erhebungen lassen sich differenziertere Aussagen darüber treffen, wie das Feedback von den Studierenden aufgenommen und verarbeitet wird. Diese Erkenntnisse ermöglichen eine tiefere Analyse ihrer Sichtweisen, die im nächsten Abschnitt ausführlich dargestellt wird.

4.2.1 Methodische Anmerkungen

Für die Datenerhebung wurden unmittelbar nach dem Unterricht Gruppeninterviews mit Studierenden durchgeführt. Die Interviews dauerten jeweils rund 15 Minuten. Die Fragen wurden bewusst offen gestaltet, um Einblicke in ihre Meinung zum Thema Feedback zu erhalten. Ab-

hängig von den Antworten und der Gruppendynamik wurden einige Fragen während der Interviews angepasst. Die erste Gruppe (Gruppe I) bestand aus drei Teilnehmenden, die zweite Gruppe (Gruppe II) aus sechs. Aufgrund der adaptiven Fragestellung wiesen die Interviews unterschiedliche Strukturen auf. Im nächsten Schritt wird analysiert, welche Kategorien während der Gespräche thematisiert wurden. Die endgültigen Kategorien ergeben sich aus einer Kombination von deduktiven und induktiven Ansätzen: Einige wurden bereits im Vorfeld auf Grundlage der Literatur festgelegt, während andere sich erst im Verlauf der Interviews herauskristallisierten. Folgendes werden die in den Interviews gestellten Fragen vorgestellt:

Interview I:

- Wie viele Dialogdolmetschkurse habt ihr schon gemacht?
- Wie findest du Feedback im Dialogdolmetschunterricht?
- Was ist für dich dann konstruktives Feedback?
- Bist du zufrieden mit der Menge an Feedback die du bekommst? Wie oft und wie lang und wie genau.
- Findet ihr, dass das Feedback, das ihr bekommt, neutral ist?
- Wie fühlst du dich, nachdem du Feedback bekommen hast?
- Sonst andere Kommentare?

Interview II:

- Wie viele Dialogdolmetschkurse schon gemacht?
- Wie findest du Feedback im Dialogdolmetschunterricht?
- Denkst du, dass Feedback sehr wichtig ist für Dialogdolmetschunterricht?
- Wie findet ihr die Menge, die ihr bekommt von den Lehrenden. Findet ihr es genug, nicht genug, zu viel? Wie oft und wie viel und wie lange?
- Findet ihr, dass das Feedback, das ihr bekommt, neutral ist? Und wie fühlt ihr euch, nachdem ihr Feedback bekommt?

4.2.2 Bedeutung von Feedback

Eine der Fragen des Interviews ging darauf ein, wie wichtig Feedback für die Studierenden sei. Die Studierenden meinten übereinstimmend, dass Feedback wichtig und sinnvoll sei. In einer

Antwort wurde das Niveau der Dolmetschenden angesprochen: „Später, wenn ich schon gut bin, dann brauche ich kein Feedback“ (Interview LV2: S4: 78–79).

Zwei weitere Antworten beschränkten sich auf konstruktives Feedback: „[...] , wenn es konstruktives Feedback ist“ (Interview LV1: S2: 30), „[...] aber konstruktives, Detail getreues und hilfreiches Feedback“ (Interview LV2: S2: 68–69).

4.2.3 Konstruktives Feedback

Da dieser Begriff öfter verwendet wurde, wurde im Rahmen des Interviews die Frage gestellt, was die Studierenden unter konstruktivem Feedback verstehen. Anstatt der häufig angewendeten bloßen Aufzählung von Fehlern erwarten sich Studierende die Anwendung der „Sandwich-Technik“ (Interview LV1: S1: 38). Konstruktives Feedback beinhaltet demnach einen positiven Beginn und Schluss; im Mittelteil können negative Aspekte angeführt werden. Dieser weitgehend unerfüllte Wunsch der Studierenden findet sich bereits bei Gröber (2020): „Im untersuchten Feedback wurde der Fokus generell deutlich mehr auf Fehler, statt auf richtige Lösungen gerichtet“ (Gröber 2020: 97).

4.2.4 Verbesserungsvorschläge und Lernfortschritt

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews zur Sprache kam, war die konkrete Qualität des gegebenen Feedbacks im Hinblick auf Verbesserungsvorschläge. Die befragten Studierenden hatten den Eindruck, dass das Feedback häufig einer Fehleraufzählung gleiche, ohne hilfreiche Hinweise zur Verbesserung zu bieten. Informationen zu konkreten Verbesserungsvorschlägen waren aus ihrer Sicht nur selten enthalten, allerdings würden Rückmeldungen zum Lernfortschritt deutlich verständlichere und motivierende Wirkungen entfalten. Obwohl die Themen Verbesserungsvorschläge und Lernfortschritt nicht explizit abgefragt wurden, brachten die Befragten diese Inhalte von sich aus zur Sprache. Dies kann als Hinweis auf die Relevanz solcher Informationen für die Studierenden gewertet werden:

Das heißt, wenn ich zu oft das gleiche höre, dann langweile ich mich, weil da ist für mich nichts mehr Neues. Wenn hingegen aber jetzt das so vermittelt wird, dass das immer wieder kommt, aber mehrere Möglichkeiten, unterschiedliche Möglichkeiten vermittelt werden, wie man was verbessern kann. Dann ist das nochmals was anderes, weil dann kann ich Techniken probieren. Oft ist es auch so, dass ich nachfrage, wenn was ist, jetzt habe ich das und das schon probiert, was kann ich denn noch probieren. Aber das muss man dann auch oft nachhaken. (Interview LV1: S1: 55–61)

4.2.5 Ausmaß des Feedbacks

Die Meinung zum Ausmaß des Feedbacks wurde ebenfalls direkt abgefragt. Alle befragten Studierenden gaben an, mit dem Umfang des Feedbacks zufrieden zu sein, wie die folgenden Beispiele exemplarisch darlegen: „Ja, im Rahmen vom Dolmetschen, Dialogdolmetschen bekommt man immer viel Feedback“ (Interview LV1: S3: 81); „[...] da [in diesem Kurs] kriegen wir manchmal sogar zu viel. Nein, aber das passt gut“ (Interview LV1: S2: 71–72).

Die Zufriedenheit mit der Menge an Feedback deutet darauf hin, dass die Studierenden sich in ihrem Lernprozess gut unterstützt fühlen. Dennoch bleibt offen, ob die Quantität auch mit der gewünschten Qualität und Tiefe des Feedbacks einhergeht, was in anderen Teilen der Befragung kritisch hinterfragt wurde.

4.2.6 Neutralität des Feedbacks

Eine weitere Frage, die den Studierenden gestellt wurde, war, ob sie das erhaltene Feedback als ‚neutral‘ einstufen würden. Dabei wurde bewusst auf eine genaue Definition des Begriffs verzichtet, um möglichst unbeeinflusste Antworten zu erhalten. Einige Studierende merkten an, dass Feedback grundsätzlich nie völlig neutral sein könne, da es sich immer auf eine Person und deren individuelle Leistung beziehe.

Trotzdem betonten alle Befragten, dass das Feedback, das sie erhalten hatten, von ihnen als neutral wahrgenommen wird. Sie gaben an, dass sie sich dabei weder diskriminiert noch ungerecht behandelt gefühlt haben. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen in der Lage waren, Rückmeldungen respektvoll und sachlich zu formulieren, wodurch ein positives Lernumfeld geschaffen wurde: „Also hier ist es mir noch nie passiert, dass etwas treffend beleidigend oder verletzend war“ (Interview LV1: S1: 110) sowie „Für mich das Feedback ist neutral“ (Interview LV2: S5: 188).

4.2.7 Gefühl nach dem Feedback

Die Studierenden wurden auch dazu befragt, wie sie sich nach dem Erhalt von Feedback fühlen. Da die Frage relativ allgemein formuliert war, fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Eine Studierende erklärte beispielsweise: „Wie man sich danach fühlt? Ja, eigentlich besser, weil man ja weiß, woran man arbeiten kann, oder was gut gelaufen ist. Es ist schön, wenn man positives Feedback bekommt“ (Interview LV2: S3: 167–169). Eine andere hingegen äußerte: „Ich tendiere es leider dazu, es manchmal mir zu Herzen zu nehmen“ (Interview LV1: S2: 135–

136). Diese Aussage zeigt, dass nicht alle Studierenden Feedback gleichermaßen positiv verarbeiten und dass emotionale Reaktionen eine Rolle spielen können.

Besonders betont wurde von einer Studierenden, dass sie sich nach dem Feedback besser fühlt, vorausgesetzt es beinhaltet eine Kombination aus positiven und negativen Aspekten: „[...] also ich denke, dass ich etwas Gutes mache oder irgendwelche Fortschritte gemacht habe“ (Interview LV2: S5: 183–184). Diese Perspektive verweist auf die Bedeutung, den Lernfortschritt in den Mittelpunkt zu stellen, wie bei der bereits erwähnten *Sandwich-Technik* (vgl. Kap. 4.2.2). Ein ausgewogenes Feedback, das sowohl Stärken als auch Verbesserungspotenziale aufzeigt, kann dazu beitragen, das Selbstvertrauen der Studierenden zu stärken und ihre Motivation für weiteres Lernen zu fördern.

4.2.8 Peer-Feedback

In einigen Dolmetschkursen am ZTW der Universität Wien haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich gegenseitig Feedback zu geben. Die Befragten eines der Interviews haben dieses Thema aktiv angesprochen, obwohl es nicht als gesonderte Frage gestellt wurde. Die Möglichkeit sich gegenseitig Feedback zu geben hat eine Teilnehmerin als interessant beschrieben, während eine andere Teilnehmerin, dies als weniger vertrauenswürdig einstufen würde: „Ich bin keine Muttersprachlerin in *Sprache*, ich bin mir dann auch unsicher und bevor ich dann mich da blamiere, weil ich irgendwas kritisiere, was vielleicht eh richtig sein könnte, sage ich gar nichts“ (Interview LV1: S2: 95–97).

4.2.9 Repetitives Feedback

In zwei Beispielen wurde angesprochen, dass das Feedback in den Einheiten repetitiv sein kann, was möglicherweise mit einem Mangel an Verbesserungsvorschlägen einhergeht. Dadurch, dass den Teilnehmenden die Tools zur Verbesserung fehlen und diese in den Feedbackseinheiten nicht vermittelt werden, wissen sie nicht, wie sie an ihren Leistungen arbeiten können. Das führt dazu, dass sie häufig dieselben Fehler wiederholen und somit wiederholt dasselbe Feedback erhalten. Beispiele hierfür sind: „Doch, bei mir, glaube ich, leicht repetitiv“ (Interview LV1: S3: 32) und „Und ich denk mal, wenn man jetzt ein Feedback zu oft wiederholt, dann macht das auch keinen Sinn, weil irgendwo muss ich dann selber auch an mir arbeiten“ (Interview LV1: S1: 51).

4.2.10 Adressatengerechtigkeit

Wie in Kapitel 4.1.6 dargelegt, gab es in den aufgezeichneten Einheiten wiederholt Situationen, in denen Lehrpersonen das Feedback fälschlicherweise an andere Teilnehmende gerichtet haben: „Es gibt aber auch Situationen, zum Beispiel, wo sich der Lehrende nicht merkt, wann und was und von wem was gesagt wurde“ (Interview LV2: S1: 19–21) sowie „Und ich stimme auch damit überein, dass sie oft nicht wissen, wer was wo wann gesagt hat und oft auch nicht richtig zuhören und nicht genau sagen können, was daran jetzt falsch war“ (Interview LV2: S2: 26–28).

Dieses Problem wurde auch in beiden Gruppeninterviews thematisiert, was darauf schließen lässt, dass es sich um ein häufig auftretendes Phänomen handelt. Die betroffenen Studierenden beschrieben diese Verwechslungen als störend. Sie berichteten, dass dies nicht nur zu Verwirrung führe, sondern auch das Gefühl hinterlasse, dass ihre individuellen Leistungen und Bedürfnisse nicht ausreichend berücksichtigt würden.

Zudem kritisierten die Teilnehmenden, dass solche Fehler die Qualität des Feedbacks insgesamt beeinträchtigen. In manchen Fällen sei es schwer gewesen, den eigenen Fortschritt zu bewerten oder gezielte Verbesserungsstrategien abzuleiten, da die Rückmeldungen ungenau oder anderen Personen zugeordnet gewesen seien. Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, Feedbackprozesse sorgfältiger zu gestalten, um sicherzustellen, dass jede Rückmeldung korrekt adressiert und auf die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten ist.

4.2.11 Ungenauigkeit

Ein weiteres Thema, das eng mit der Adressatengerechtigkeit zusammenhängt, ist der wahrgenommene Mangel an Genauigkeit im Feedback der Lehrpersonen. Wie die Teilnehmenden berichteten, hören Dozierende häufig nicht ausreichend aufmerksam zu oder beschreiben und analysieren die gemachten Fehler nicht ausreichend präzise. Dies liege ihrer Meinung nach oft daran, dass sich die Lehrpersonen während der Übungssituationen zu wenig Kontext notieren, um später ein differenziertes und fundiertes Feedback geben zu können. Ausgedrückt wird dies beispielsweise in folgender Kritik: „[...] oft auch nicht richtig zuhören und nicht genau sagen können, was daran jetzt falsch war“ (Interview LV2: S2: 27–28).

Darüber hinaus wurde kritisiert, dass das Feedback häufig zu allgemein formuliert sei. Statt auf spezifische Aspekte einzugehen – wie beispielsweise die Wahl der Terminologie, die syntaktische Struktur oder die strategische Herangehensweise an eine Dolmetschsituation – würden oft nur oberflächliche oder pauschale Rückmeldungen gegeben. Dies führe dazu, dass

die Studierenden Schwierigkeiten hätten, konkrete Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren und umzusetzen: „Das Feedback ist manchmal zu generell und ich würde mir auch mehr Details wünschen.“ (Interview LV2: S6: 50–51)

4.2.12 Notizentechnik

Ein weiteres in den Interviews angesprochenes Thema war die Notizentechnik. Im Masterstudium Translation an der Universität Wien gibt es einen verpflichtenden Kurs zur Notizentechnik, der von allen Studierenden mit den Schwerpunkten Dialogdolmetschen und Konferenzdolmetschen absolviert werden muss². Er bildet die Grundlage für den praktischen Einsatz effektiver Notizentechniken.

Allerdings wünschten sich die Befragten detaillierteres und regelmäßigeres Feedback zu ihren Notizen in den spezifischen Kursen für Dialog- und Konsekutivdolmetschen. Sie betonten, dass das derzeitige Feedback nicht ausreichend sei, um ihre Fähigkeiten in diesem Bereich gezielt weiterzuentwickeln. Insbesondere wurde angemerkt, dass ausführlichere Rückmeldungen zu individuellen Stärken und Schwächen bei der Notizentechnik ihnen dabei helfen könnten, ihre Dolmetschtechnik insgesamt zu verbessern:

Ich konkret habe zum Beispiel das Gefühl, dass wir so gut wie nie Notizentechnikfeedback bekommen, wie man zum Beispiel damit umgehen sollte, wie man etwas besser machen konnte, ob man vielleicht nicht dafür geeignet ist eher mit Notizen, sondern eher mehr mit dem Gedächtnis, was in meinem Fall eher zutrifft, ich finde, dass das Feedback eher zu vage ist und so ja. (Interview LV2: S1: 62–66)

Einige der Befragten wiesen darauf hin, dass die Notizentechnik ein zentraler Bestandteil des Dolmetschens sei, die jeweiligen Fähigkeiten in diesem Bereich jedoch stark von der persönlichen Entwicklung sowie von kontinuierlicher Übung abhingen. Sie regten an, den Fokus stärker auf spezifische Herausforderungen zu richten, wie beispielsweise die Strukturierung von Informationen, die Symbolauswahl und Zeitmanagementstrategien. Mehr Übungseinheiten mit individualisiertem Feedback könnten ihrer Meinung nach dazu beitragen, sowohl die Effizienz als auch die Qualität ihrer Notizen und letztlich ihrer Dolmetschleistungen zu steigern.

² Curriculum MA Translation 2015

4.2.13 Schriftliches Feedback

Viele der in den Interviews angesprochenen Fragen und Themen haben eine Gemeinsamkeit: Sie sind stark durch die flüchtige und oft unvorhersehbare Natur der Dolmetschtätigkeit geprägt, was ihre adäquate Umsetzung und Nachbereitung in anderen Kontexten erschwert. Dies gilt insbesondere für die dynamische Interaktion zwischen Dolmetschenden und GesprächspartnerInnen, die sich häufig nur schwer steuern lässt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, darüber nachzudenken, wie sich die Qualität der Dolmetschleistungen und die Lernerfahrungen der Studierenden nachhaltig verbessern lassen. Ein vielversprechender Ansatz, um einige der genannten Schwierigkeiten zu adressieren, besteht in der Einführung eines regelmäßigen schriftlichen Feedbacks durch die Lehrpersonen. Dieser Vorschlag sieht vor, dass die Lehrkräfte einmal pro Semester die Aufnahmen von Dolmetschsitzungen anhören und auf dieser Grundlage eine fundierte Rückmeldung an die Studierenden geben.

Ein solches Feedback würde nicht nur helfen, die spezifischen Herausforderungen des Dolmetschens zu reflektieren, sondern den Studierenden auch gezielte Hinweise und Anregungen für ihre Weiterentwicklung ermöglichen. Das schriftliche Feedback wäre eine wertvolle Ergänzung zur Praxis im Unterricht und könnte dazu beitragen, die eigene Leistung besser einzuordnen und nachhaltig zu verbessern. Diese Möglichkeit wurde auch in den Interviews angesprochen:

S1: Ich denke, es könnte natürlich auch schriftlich was per E-Mail geschickt werden können, aber das ist auch wahrscheinlich nicht so realistisch, sage ich jetzt einmal. Also ich finde es ok, sagma so.

S2: Ich finde, dass das schon realistisch ist, weil das ist eine Lehrveranstaltung mit 4 ECTS und bei anderen Lehrveranstaltungen müssen Professoren viel mehr vorbereiten, müssen Moodle viel mehr pflegen, müssen Skripten, Präsentationen, etc. vorbereiten. Hier übernehmen eigentlich die Vorbereitung wir. Deswegen finde ich, könnten sie, zum Beispiel, zweimal oder dreimal im Semester vielleicht auch wie einen Report ausschicken, finde ich, mit Verbesserung, mit Verbesserungsvorschlägen, da könnte man ruhig ein bisschen Zeit investieren. (Interview LV2: S1, S2: 100–110)

4.3 Vergleich zwischen Beobachtungen und Interviews

Der Vergleich der durchgeführten Beobachtungen und Interviews gestaltet sich als anspruchsvoll, da beide Methoden unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen unterliegen. Während Beobachtungen primär eine unmittelbare, nicht reaktive Erfassung von Verhaltensweisen ermöglichen, basieren Interviews auf subjektiven Schilderungen der Befragten, die durch individuelle Wahrnehmungen, Erinnerungen und Interpretationen beeinflusst werden.

Trotz dieser methodischen Differenzen werden in der vorliegenden Untersuchung die inhaltlichen Überschneidungen und gemeinsamen thematischen Schnittmengen herausgearbeitet, systematisiert und analysiert. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse tragen maßgeblich zur inhaltlichen Vertiefung und Erweiterung der Arbeit bei.

Aufbauend auf diesem internen Vergleich erfolgt in Kapitel 4.4 eine Gegenüberstellung mit den Forschungsergebnissen von Gröber (2020). Dieser externe Vergleich erlaubt es, die gewonnenen Ergebnisse in einen größeren wissenschaftlichen Kontext einzuordnen und Parallelen sowie Unterschiede zur bestehenden Forschungsliteratur aufzuzeigen. Dadurch wird verdeutlicht, inwiefern die vorliegende Untersuchung die Arbeit von Gröber ergänzt, erweitert oder neue Perspektiven eröffnet.

4.3.1 Verbesserungsvorschläge und Lernfortschritt

Im Rahmen der Untersuchung äußerten die Teilnehmenden den Wunsch nach einer verstärkten Integration von Verbesserungsvorschlägen in die Rückmeldungen, da diese einen essenziellen Bestandteil konstruktiven Feedbacks darstellen. Die Beobachtungen zeigen jedoch, dass nur ein geringer Anteil der gegebenen Rückmeldungen konkrete Verbesserungsvorschläge enthielt. Konkret wurde festgestellt, dass innerhalb der Subkategorie c) *Mögliche Feedbackkategorien für Dialogdolmetschungen* lediglich in wenigen Fällen von insgesamt 98 Nennungen entsprechende Vorschläge formuliert wurden. Es lässt sich jedoch argumentieren, dass die Mehrzahl der identifizierten Fehler sprachlicher Natur war und es insbesondere bei bestimmten sprachlichen Unzulänglichkeiten nicht möglich ist, weiterführende Verbesserungsvorschläge zu geben, da diese sich auf isolierte Korrekturen beschränken. Dennoch wurden einige Fälle beobachtet, bei denen gezielte Verbesserungsvorschläge den Studierenden helfen könnten, vergleichbare Fehler in Zukunft zu vermeiden.

4.3.2 Neutralität des Feedbacks

Die Studierenden haben das erhaltene Feedback insgesamt als neutral wahrgenommen. Diese Einschätzung wird durch die beobachteten Daten bestätigt. Die Lehrenden achteten während der Feedbackrunden darauf, eine neutrale und sachliche Haltung zu bewahren und das Feedback nicht zu persönlich zu gestalten.

4.3.3 Repetitives Feedback

Zu diesem Punkt können die Aussagen der Studierenden nicht direkt mit den Beobachtungen verglichen werden, da im Rahmen dieser Studie lediglich eine Einheit pro Gruppe analysiert wurde. Innerhalb jeder untersuchten Veranstaltung konnten keine ausgeprägten Wiederholungen von Feedback festgestellt werden. Allerdings beziehen sich die Aussagen der Teilnehmenden auf mehrere Einheiten bzw. auf das gesamte Studium, sodass sie weder eindeutig bestätigt noch widerlegt werden können.

4.3.4 Adressatengerechtigkeit

Die Aussage der Studierenden, dass Dolmetschungen und infolgedessen auch das dazugehörige Feedback häufig verwechselt werden, konnte durch Beispiele in den Beobachtungen bestätigt werden. Wie bereits erwähnt, stellt dieses Phänomen in mehrfacher Hinsicht ein Problem dar. Zum einen besteht die Gefahr, dass Studierende unbeabsichtigt das Feedback einer anderen Person erhalten und demnach fälschlicherweise annehmen, Fehler zu machen, die sie tatsächlich nicht begangen haben. Andererseits könnte eine solche Verwechslung das Vertrauen der Studierenden in die Fairness und Verlässlichkeit des Feedbackprozesses beeinträchtigen. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass in allen Fällen, in denen diese Verwechslungen auftraten, rasch erkannt wurde, dass das Feedback fehlerhaft zugeordnet wurde – entweder durch die Lehrenden selbst oder durch die Studierenden. Dies relativiert die potenziell negativen Auswirkungen solcher Verwechslungen, da eine Korrektur in der Regel zeitnah erfolgt.

4.3.5 Ungenauigkeit

Die Teilnehmenden äußerten wiederholt Kritik, dass das Feedback häufig ungenau und zu allgemein formuliert sei. Die Beobachtungen zeigen jedoch, dass viele Aspekte präzise angesprochen wurden. Die Aussage der Studierenden bezieht sich vermutlich auf die positiven Rückmeldungen, die – wie bereits erwähnt – eher knapp und allgemein gehalten waren, um zügig zur detaillierten Analyse der Fehler in den Dolmetschungen überzugehen.

4.3.6 Notizentechnik

Bezüglich der Notizentechnik äußerten die befragten Studierenden, dass das erhaltene Feedback als unzureichend wahrgenommen wird und sie sich eine deutlich umfangreichere Rückmeldung wünschen würden.

Die Beobachtungen ergaben, dass in den Feedbackprozessen keine spezifischen Erwähnungen zur Notizentechnik oder zum Notieren während des Dolmetschens gemacht wurden, was nicht den geäußerten Anliegen der Studierenden entspricht.

4.3.7 Schlussfolgerung des Vergleichs

Zusammenfassend deuten die Vergleiche zwischen den Aussagen der Studierenden und den Beobachtungen auf nur wenige Diskrepanzen hin. Grundsätzlich wünschen sich die Studierenden ein stärkeres und differenzierteres Feedback, insbesondere im Hinblick auf positive Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge. Gleichzeitig zeigt sich, dass das Feedback in der Praxis oft allgemein gehalten und teilweise als ungenau oder unzureichend wahrgenommen wird, was zu Unzufriedenheit führen kann.

Ein weiterer zentraler Punkt ist das Fehlen jeglicher Rückmeldungen zur Notizentechnik im Rahmen des Feedbackprozesses, was auf eine Kommunikationslücke hinweist. Dies erschwert es den Studierenden, ihre Notizen und damit ihre Dolmetschleistung zu reflektieren und gezielt zu verbessern. Um das Vertrauen und die Zufriedenheit der Studierenden zu steigern, wäre es ratsam, das Feedback präziser, differenzierter und in größerem Umfang zu gestalten, wobei auch auf die Notizentechnik und spezifische Verbesserungsvorschläge eingegangen werden sollte.

4.4 Vergleich mit den Ergebnissen von Gröber (2020)

4.4.1 Grundlagen

In diesem Abschnitt wird ein umfassender Vergleich der in dieser Studie gewonnenen Beobachtungen mit den Ergebnissen von Gröber (2020) vorgenommen. Ziel dieser Analyse ist es, ein differenziertes Bild der Forschungskontinuität zu zeichnen und mögliche Entwicklungen sowie Konvergenzen in den Ergebnissen herauszuarbeiten. Die zentralen Aspekte des zugrunde liegenden Modells werden systematisch analysiert und in ihrer jeweiligen methodischen Herangehensweise miteinander verglichen. Die unterschiedlichen methodischen Ansätze werden ebenfalls berücksichtigt. Ein zentraler methodischer Unterschied zwischen den beiden Studien besteht in der Datengrundlage: Während Gröber (2020) eine umfassende Anzahl an Untersuchungseinheiten einbezieht, basiert die vorliegende Arbeit auf zwei methodischen Zugängen, nämlich Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Studierenden. Dies führt zu einer geringeren Anzahl analysierter Einheiten, weshalb dieser Unterschied explizit in die Vergleichsanalyse einbezogen wird. Auf dieser Grundlage lassen sich Aussagen darüber treffen, inwiefern

sich die Ergebnisse der beiden Untersuchungen zueinander verhalten und welche Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede sich daraus ableiten lassen.

Hinsichtlich der Form des Feedbacks lassen sich zwischen beiden Studien keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die Ergebnisse im Bereich der *evaluativen Komponente des Feedbacks* zeigen sowohl für die vorliegende Untersuchung als auch die Studie von Gröber (2020) eine Schwerpunktsetzung auf der Identifikation von Fehlern, während positive Elemente, wie etwa korrekte Antworten, weniger häufig oder weniger umfassend erwähnt werden. Dieses Muster führt zu einer weitgehenden Übereinstimmung der Ergebnisse beider Studien. In Bezug auf die *informative Komponente des Feedbacks* konnte in beiden Untersuchungen festgestellt werden, dass Lösungsansätze nur in wenigen Fällen explizit thematisiert werden, was den Befunden von Gröber (2020) entspricht. Allerdings widmet sich die vorliegende Studie diesem Aspekt in stärkerem Maße, da das Thema sowohl in den Unterrichtsbeobachtungen als auch in den Interviews wiederholt zur Sprache kommt. Der Vergleich beider Studien stellt somit einen essenziellen Bestandteil der gegenwärtigen Untersuchung dar.

Die Analyse der Feedbackkategorien erfolgt differenziert nach einzelnen Aspekten, wobei sämtliche Gruppenelemente einander systematisch gegenübergestellt werden. Während die Kapitel 4.1 und 4.2 einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Hauptkategorien, Subkategorien, Gruppen und Gruppenelemente sowie deren Häufigkeit bieten, liegt der Fokus der nachstehenden Analyse auf den Unterschieden zwischen den Ergebnissen von Gröber (2020) und der vorliegenden Studie:

In beiden Studien ist die Gruppe *Sprache* am häufigsten vertreten: 50 Nennungen bei Gröber und 57 in der vorliegenden Untersuchung. Auffällig ist, dass in der Studie von Gröber sämtliche Gruppenelemente dieser Gruppe genannt wurden, was darauf hindeutet, dass Lehrende dieser Dimension eine besondere Aufmerksamkeit widmen (vgl. Gröber 2020: 66–67).

Die Gruppe *Inhalt* wurde in der vorliegenden Studie 18-mal genannt, während sie in der Untersuchung von Gröber 38 Nennungen aufweist. Die Gruppe *Präsentation* wurde in der Studie von Gröber 22-mal genannt, während sie in der vorliegenden Untersuchung nur 13-mal genannt wurde. Eine noch deutlichere Diskrepanz zeigt sich in der Gruppe *Dolmetschtechnik*, die in der Studie von Gröber 12-mal und in der aktuellen Untersuchung lediglich zweimal erwähnt wurde. Die Gruppe *Sonstige* verzeichnet in der Studie von Gröber 20 Nennungen, während sie in der vorliegenden Arbeit mit 8 Textstellen deutlich seltener enthalten ist.

Die Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung der Gruppen können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden, darunter methodische Differenzen in der Datenerhebung, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Lehrenden sowie die spezifische Zusammensetzung

der untersuchten Populationen. Die detaillierte Analyse dieser Befunde trägt dazu bei, die Forschungsergebnisse im Kontext bestehender Studien präziser zu verorten und mögliche Implikationen für zukünftige Untersuchungen abzuleiten.

Da diese Untersuchung als Ergänzung oder Fortführung der Studie von Gröber betrachtet werden kann, werden die Ergebnisse beider Untersuchungen zusammengeführt, um eine Gesamtzahl der Nennungen zu ermitteln.

Das untenstehende Diagramm (vgl. Abb. 6) visualisiert diese Daten, um die Erläuterung klarer und übersichtlicher zu gestalten.

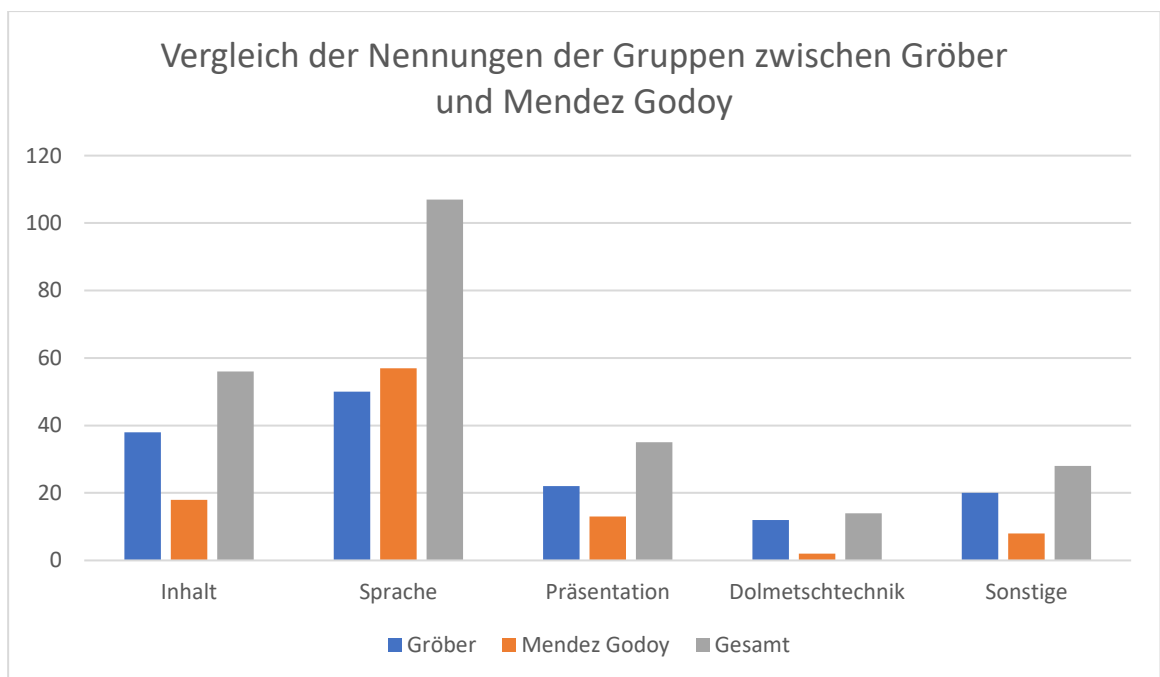


Abbildung 6: Vergleich der Nennungen der Gruppen zwischen Gröber (2020) und Mendez Godoy (2025)

4.4.2 Inhalt

Der Gruppe *Inhalt* wurden in der Studie von Gröber (2020) 38 Stellen und in der vorliegenden Untersuchung 14 Stellen zugeordnet. Zur besseren Übersicht zeigt Abbildung 7 die quantitative Verteilung der 52 Nennungen über die zehn Gruppenelemente der Inhaltsgruppe (vgl. Gröber 2020: 62–66).

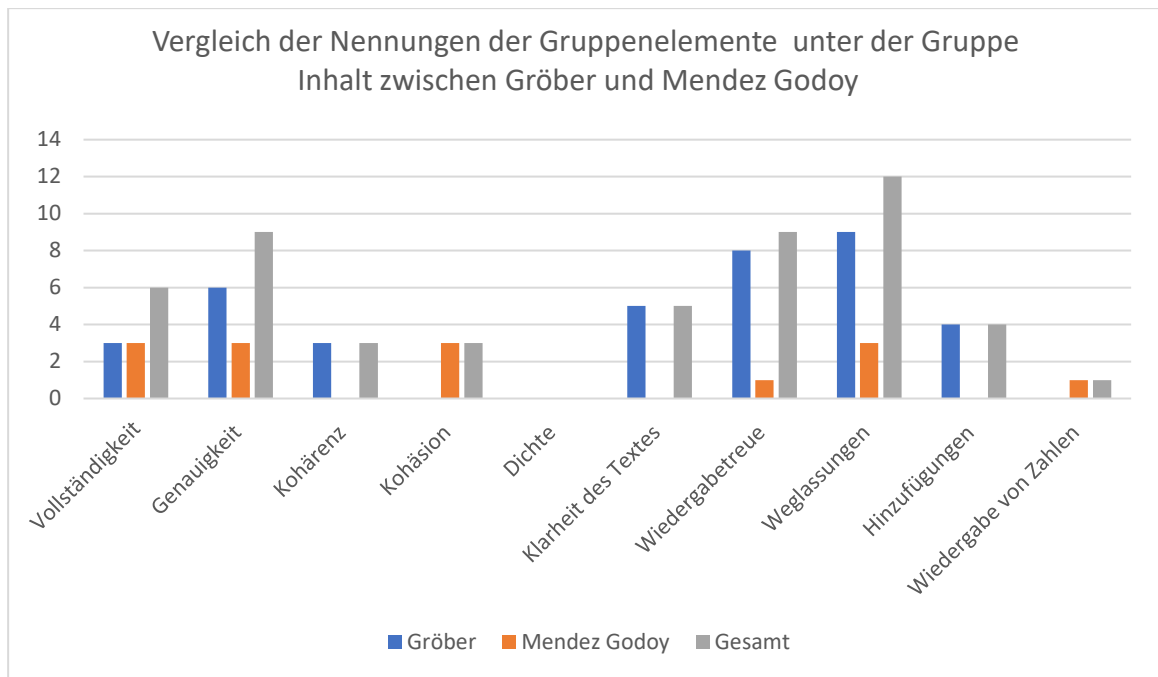


Abbildung 7: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Inhalt zwischen Gröber und Mendez Godoy

In den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppenelementen. Während in der Studie von Gröber das am häufigsten genannte Gruppenelement *Weglassungen* war, gefolgt von *Wiedergabetreue*, wurden in den Beobachtungen der vorliegenden Studie *Vollständigkeit*, *Genauigkeit* und *Weglassungen* jeweils dreimal erwähnt (vgl. Gröber 2020: 62–66).

Ein besonders deutlicher Unterschied zeigt sich bei dem Gruppenelement *Wiedergabetreue*. In der Studie von Gröber wurde sie achtmal genannt, während sie in der vorliegenden Untersuchung lediglich einmal vorkam. Insgesamt stellen die *Weglassungen* mit 12 Zuordnungen das häufigste Gruppenelement dar. In Gröbers Studie wurden sie neunmal erwähnt, in der vorliegenden Untersuchung dreimal (vgl. Gröber 2020: 62–66).

Das Gruppenelement *Dichte* spielte in beiden Studien eine untergeordnete Rolle und wurde kaum erwähnt. Dies wirft die Frage auf, ob ihr im Bewertungsmodell überhaupt eine zentrale Rolle zukommen sollte. Die Dichte einer Dolmetschung hängt maßgeblich von der Dichte des Ausgangstextes ab, weshalb nur selten explizite Kommentare dazu gegeben werden. Der ursprüngliche Ansatz von Vermeiren (2010) bezog sich auf die Dichte der Rede (vgl. Gröber 2020: 62–66; vgl. Vermeiren 2010: 293). Obwohl die Rededichte zweifellos die Dolmetschleistung beeinflusst und mitbestimmt, welche Strategien die Dolmetschenden anwenden, wäre sie nicht unmittelbar als eigenständiges Kriterium zur Bewertung der Dolmetschqualität zu betrachten (vgl. Gröber 2020: 62–66).

Die Gruppenelemente *Kohärenz*, *Klarheit des Textes* und *Hinzufügungen* wurden in der Studie von Gröber jeweils dreimal, fünfmal bzw. viermal genannt, während sie in der vorliegenden Untersuchung nicht vorkamen (vgl. Gröber 2020: 62–66).

Das Gruppenelement *Wiedergabe von Zahlen* wurde in der vorliegenden Arbeit einmal erwähnt, in Gröbers Beobachtungen kam sie nicht vor (vgl. Gröber 2020: 62–66).

4.4.3 Sprache

Die Gruppe *Sprache* hatte in beiden Studien die meisten Nennungen. In der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Aspekt insgesamt 56-mal erwähnt. In der Studie von Gröber wurde *Sprache* insgesamt 50-mal genannt, sodass sich eine Gesamtzahl von 106 Nennungen ergibt. Zur besseren Übersicht zeigt Abbildung 8 die quantitative Verteilung der 106 Nennungen über die neun Gruppenelemente der Gruppe *Sprache* (vgl. Gröber 2020: 66–71).

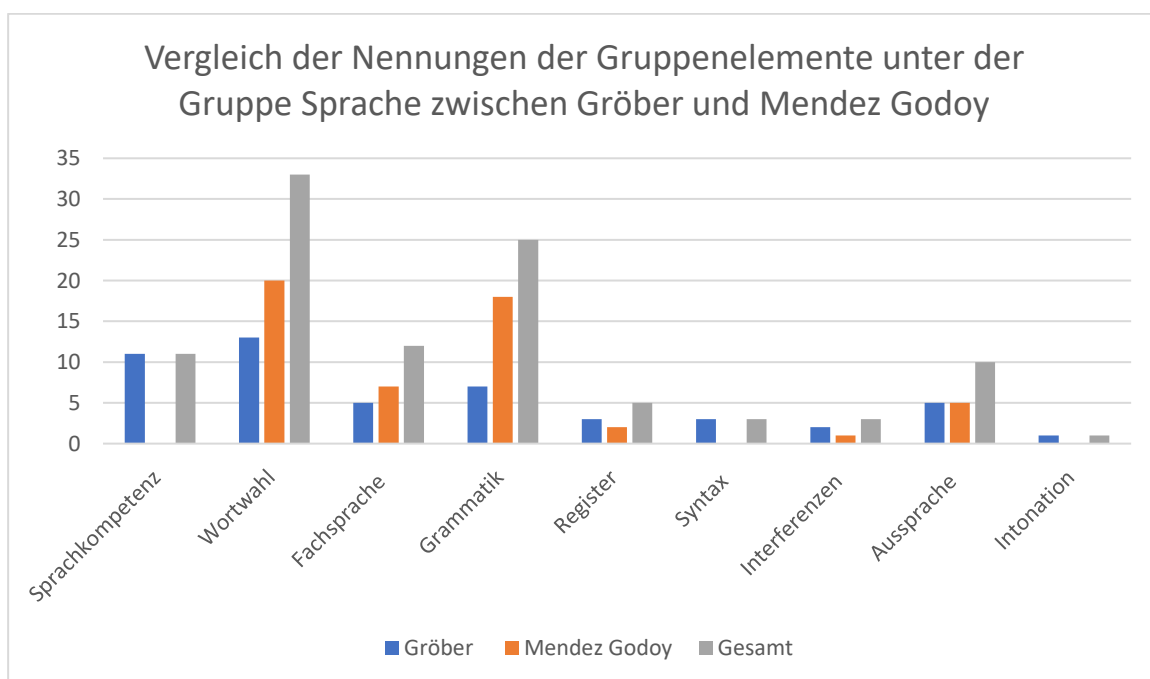


Abbildung 8: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Sprache zwischen Gröber und Mendez Godoy

In dieser Gruppe ist das Gruppenelement *Wortwahl* am häufigsten, gefolgt von *Grammatik*. Diese Arbeit unterscheidet sich von der von Gröber lediglich insofern, als bei Gröber das zweitmeistgenannte Gruppenelement *Sprachkompetenz* war; dieses Gruppenelement wurde in dieser Arbeit nicht genannt. Allerdings war *Wortwahl* in beiden Studien das am häufigsten genannte Gruppenelement. In beiden Studien wurden *Intonation* und *Syntax* nur selten genannt. Bei

Gröber wurden die Gruppenelemente *Syntax* und *Intonation* jeweils drei- beziehungsweise einmal genannt, während sie in dieser Arbeit nicht erwähnt wurden. Das Gruppenelement *Aussprache* hingegen wurde in beiden Arbeiten fünfmal genannt. Das Gruppenelement *Interferenzen* wies ebenfalls eine geringe Anzahl an Nennungen auf. Interferenzen sind in der Regel schwer zuzuordnen, da grammatikalische, semantische, syntaktische, aussprachliche und sogar intonatorische Fehler oft auf eine Interferenz zurückgeführt werden können. Diese Vielschichtigkeit erschwert die Abgrenzung und genaue Bestimmung dieses Gruppenelements. Das Gruppenelement *Fachsprache* zeigt eine ähnliche Anzahl an Nennungen, mit sieben Erwähnungen in dieser Arbeit und fünf in der Studie von Gröber (vgl. Gröber 2020: 66–71).

4.4.4 Präsentation

Der Gruppe *Präsentation* wurden in der Studie von Gröber (2020) 22 Stellen und in der vorliegenden Untersuchung sieben Stellen zugeordnet. Zur besseren Übersicht zeigt Abbildung 9 die quantitative Verteilung der 29 Nennungen über die dreizehn Gruppenelemente der Inhaltsgruppe (vgl. Gröber 2020: 71–72).

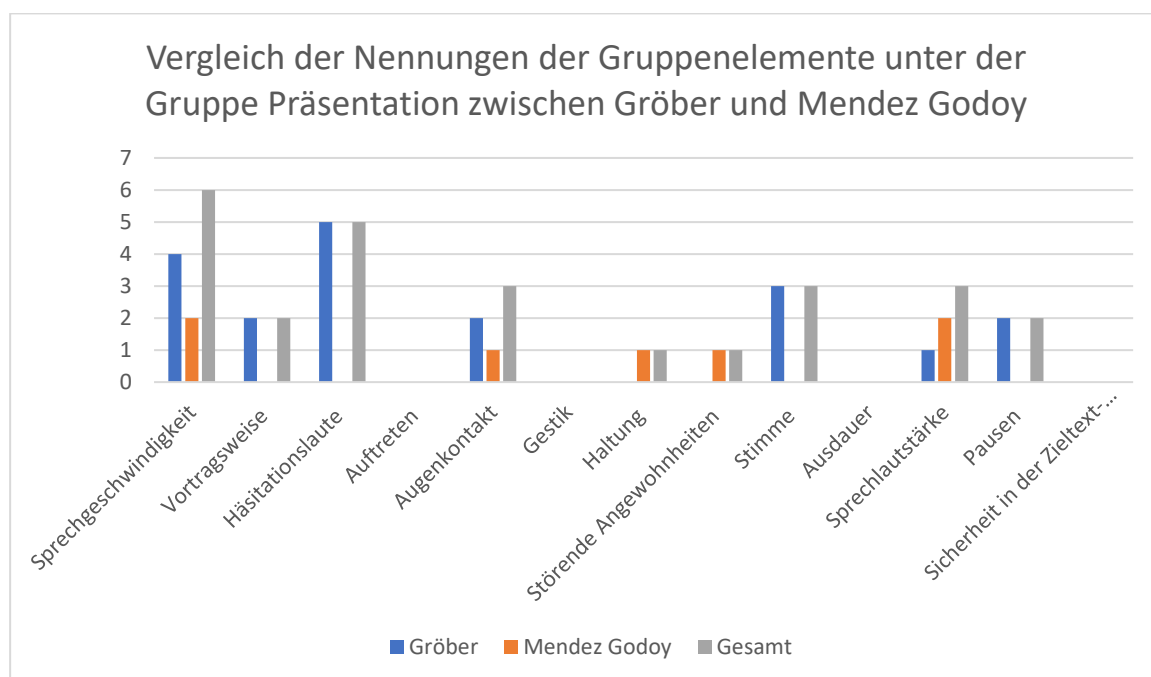


Abbildung 9: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Präsentation zwischen Gröber und Mendez Godoy

Das meistgenannte Gruppenelement war *Sprechgeschwindigkeit*. Die Gruppenelemente *Auftreten*, *Gestik*, *Sicherheit in der Zieltextproduktion* und *Ausdauer* wurden in den beobachteten Einheiten nicht genannt. Einige Erklärungsansätze dafür, warum diese Gruppenelemente nicht

genannt wurden, wurden in der Analyse der Beobachtungen dieser Studie (Kap. 4.1.3.3) sowie in der Schlussfolgerung (Kap. 4.5) diskutiert (vgl. Gröber 2020: 71–72).

Die Gruppenelemente *Vortragsweise* und *Pausen* wurden bei Gröber jeweils zweimal genannt, während sie in der vorliegenden Arbeit nicht vorkommen. Die Gruppenelemente *Hal-tung* und *störende Angewohnheiten* wurden in Gröbers Arbeit nicht erwähnt, wurden in dieser Arbeit jedoch jeweils einmal angeführt. Die Gruppenelemente *Häsitationslaute* und *Stimme* wurden in Gröbers Arbeit fünf- beziehungsweise dreimal genannt, kommen jedoch in dieser Untersuchung nicht vor. *Augenkontakt* wurde in Gröbers Arbeit zweimal und in dieser Arbeit einmal genannt. Das Gruppenelement *Sprechlautstärke* wurde ausschließlich in dieser Arbeit zweimal erwähnt (vgl. Gröber 2020: 71–72).

4.4.5 Dolmetschtechnik

Aussagen zur *Dolmetschtechnik* wurden in dieser Studie dreimal angeführt. Zusammen mit den zwölf Erwähnungen bei Gröber ergeben sich somit insgesamt 15 Nennungen. Zur besseren Übersicht zeigt Abbildung 10 die quantitative Verteilung der 18 Nennungen über die zehn Gruppenelemente der Gruppe *Dolmetschtechnik* (vgl. Gröber 2020: 73).

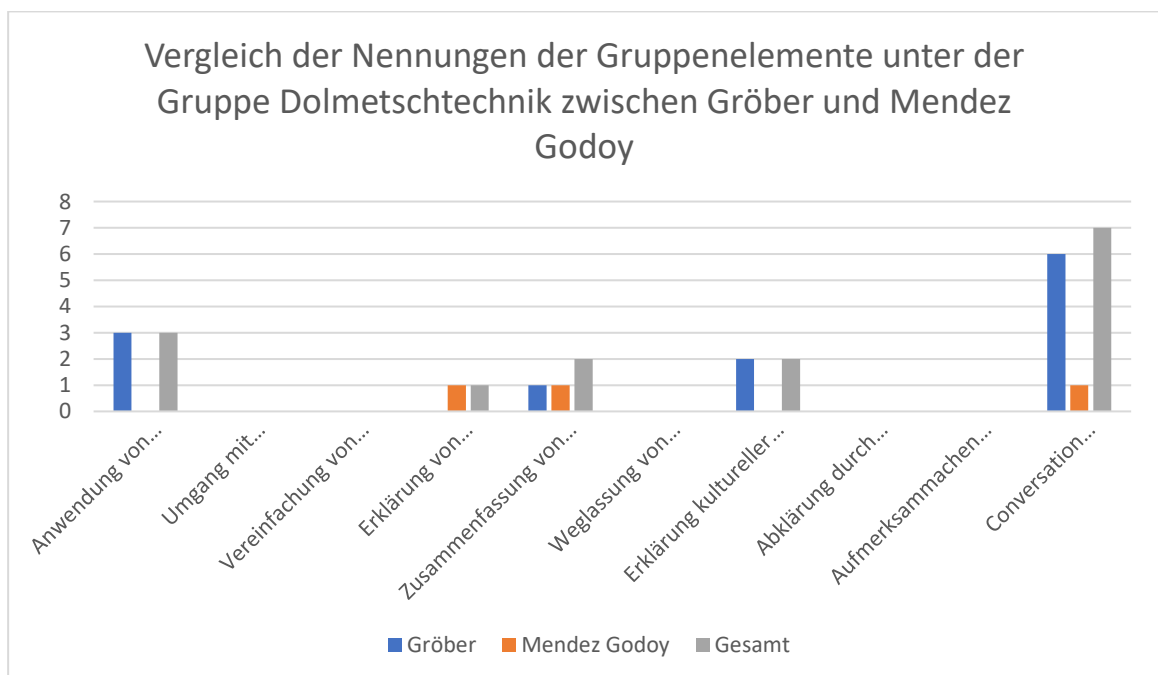


Abbildung 10: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Dolmetschtechnik zwischen Gröber und Mendez Godoy

Im Vergleich zur Studie von Gröber (drei Nennungen) wurden in den in dieser Arbeit untersuchten Einheiten keine Aussagen zur Anwendung von *Dolmetschstrategien* festgestellt. Dies

ist insofern bemerkenswert, als Dolmetschstrategien eine zentrale Grundlage der Dolmetschleistung darstellen. Es lässt sich jedoch argumentieren, dass Dolmetschstrategien nur dann angewendet werden, wenn die Dolmetschsituation dies erfordert. Zudem zeigt die Analyse, dass sie in der Feedbackrunde vorrangig dann thematisiert werden, wenn sie fehlerhaft oder nicht in ausreichendem Maße eingesetzt wurden. Folglich zählt dieses Gruppenelement zu jenen Aspekten, die seltener angesprochen wurden (vgl. Gröber 2020: 74–75).

Das Gruppenelement *Conversation Management* wurde in der Arbeit von Gröber nachträglich bzw. induktiv hinzugefügt, was darauf hindeutet, dass das hierzu gegebene Feedback eine bedeutende Rolle gespielt hat (vgl. Gröber 2020: 73). In den im Rahmen dieser Studie beobachteten Einheiten wurde auf dieses Gruppenelement nicht eingegangen. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass in den analysierten Einheiten kein tatsächliches Gespräch gedolmetscht wurde, sondern lediglich Abschnitte eines vorbereiteten Interviews. Dadurch ist dieses Gruppenelement in diesem Kontext nicht anwendbar (vgl. Gröber 2020: 74–75).

Die Gruppenelemente *Umgang mit schwierigen Passagen*, *Vereinfachung von Fachausdrücken*, *Weglassung von nebensächlichen Aussagen*, *Abklärung durch Nachfragen* und *Aufmerksam machen auf Missverständnisse* wurden in beiden Arbeiten nicht erwähnt (vgl. Gröber 2020: 74–75). Das Gruppenelement *Erklärung von Ausdrücken* kam in den Beobachtungen dieser Arbeit einmal vor, bei Gröber hingegen nicht. Das Gruppenelement *Erklärung kultureller Hintergründe* wurde in beiden Arbeiten jeweils einmal angeführt, während das Gruppenelement *Zusammenfassung von umständlichen Aussagen* exklusiv in Gröbers Arbeit erwähnt wurde (vgl. Gröber 2020: 74–75).

Eine mögliche Erklärung dafür, warum die Gruppenelemente dieser Gruppe so selten genannt wurden, wird in der Schlussfolgerung dieses Vergleichs (Kap. 4.5) geliefert.

4.4.6 Sonstige

Die Gruppenelemente unter der Gruppe *Sonstige* wurden in dieser Studie fünfmal genannt und bei Gröber 20-mal genannt, also insgesamt 25-mal. Zur besseren Übersicht zeigt Abbildung 11 die quantitative Verteilung der 25 Nennungen über die acht Gruppenelemente der Gruppe *Sonstige* (vgl. Gröber 2020: 75–77).

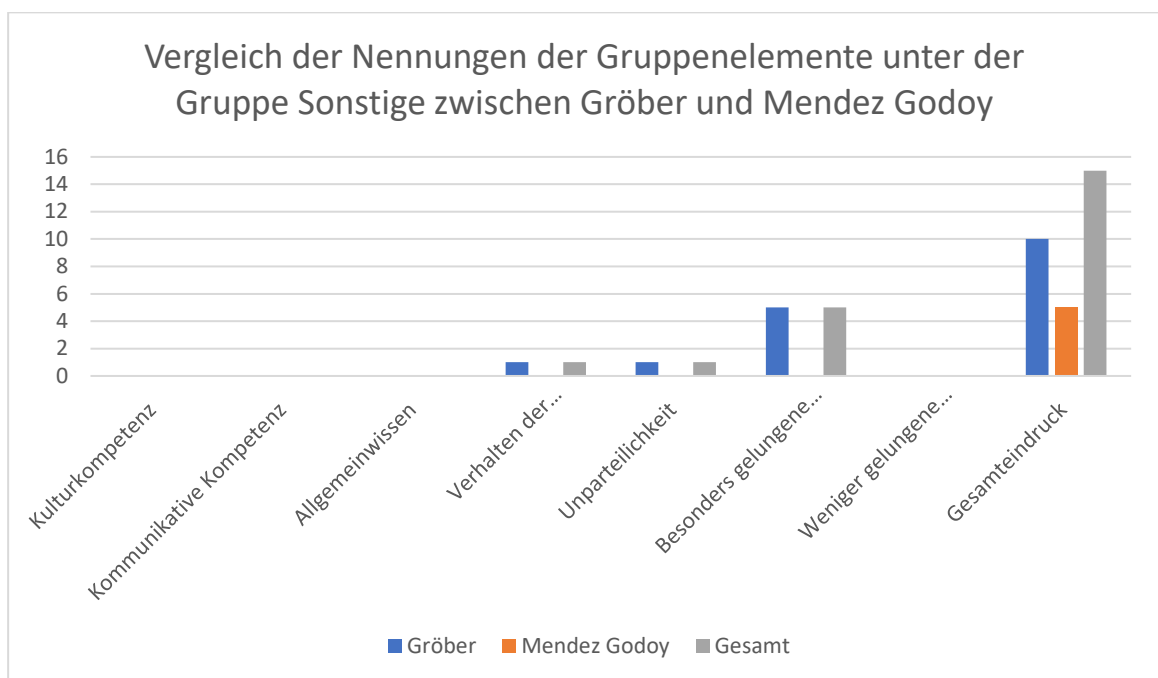


Abb. 10: Vergleich der Nennungen der Gruppenelemente unter der Gruppe Sonstige zwischen Gröber und Mendez Godoy

Es fällt auf, dass im Rahmen der vorliegenden Erhebung weder die *besonders gelungenen Lösungen* noch die *weniger gelungenen Lösungen* angesprochen wurden, obwohl angenommen werden kann, dass diese Gruppenelemente zum Standardinhalt von Feedback zählen. Ersteres wurde bei Gröber fünfmal erwähnt, während *weniger gelungene Lösungen* in keiner der beiden Erhebungen identifiziert werden konnten. Dies bestätigt die allgemeine Aussage, wonach sich die Rückmeldungen vorrangig auf Fehler und weniger auf Lösungsstrategien beziehen (vgl. Gröber 2020: 75–77).

Die Gruppenelemente *Kulturkompetenz*, *kommunikative Kompetenz*, *Allgemeinwissen* wurden keiner der beiden Untersuchungen genannt. Das *Verhalten der DolmetscherInnen* und die *Unparteilichkeit* wurden jeweils einmal bei Gröber erwähnt (vgl. Gröber 2020: 75–77).

Gesamteindruck ist das am häufigsten genannte Gruppenelement in dieser Gruppe, mit insgesamt 15 Nennungen – 10 in Gröbers Arbeit und 5 in dieser Untersuchung (vgl. Gröber 2020: 75–77).

4.4.7 Ebenen Selbstregulation, Selbst und Adressatengerechtigkeit

Zu den Hauptkategorien *Ebene Selbstregulation im Feedback*, *Selbst im Feedback* und *Adressatengerechtigkeit des Feedbacks* wurden in beiden Studien nur wenige Beispiele gefunden. Dies gilt abgesehen von den in dieser Arbeit diskutierten Verwechslungen, die in der Analyse bereits

als Teil der *Adressatengerechtigkeit des Feedbacks* (Kap. 4.1.6) thematisiert wurden (vgl. Gröber 2020: 75–77).

4.5 Schlussfolgerung

Der Vergleich in Kapitel 4.4 verdeutlicht, wie unterschiedlich Feedback in den untersuchten Einheiten gestaltet sein kann. Zwar lassen sich Gemeinsamkeiten erkennen, etwa die Nichtberücksichtigung bestimmter Gruppenelemente, dennoch zeigt sich eine deutliche Tendenz, den Schwerpunkt auf die Gruppen *Sprache* und *Inhalt* zu legen. Dies ist insofern nachvollziehbar, als in der Translation bzw. Translationswissenschaft der Fokus auf sprachlichen Aspekten liegt, deren zentrales Ziel die intersprachliche Übertragung von Inhalten ist. Auffällig ist, dass diese Fokussierung in den im Rahmen dieser Studie beobachteten Einheiten noch stärker ausgeprägt war als in den von Gröber dokumentierten Fällen.

In beiden Arbeiten wurde bislang nicht ausreichend berücksichtigt, dass die Relevanz einzelner Gruppenelemente für die Qualität der Dolmetschung variieren kann. Nicht alle Gruppenelemente treten in jeder Situation gleichermaßen auf oder sind für die Bewertung der Dolmetschleistung gleich bedeutsam. Daher werden die Gruppenelemente der Subkategorie *Informative Komponente des Feedbacks – c) Mögliche Feedbackkategorien* in zwei Typen unterteilt: einerseits Gruppenelemente, die in jeder Dolmetschung vorkommen, und andererseits solche, die lediglich unter bestimmten Bedingungen relevant sind. Dabei wird berücksichtigt, dass sich Feedback nicht ausschließlich auf Fehler beschränken, sondern auch positive Aspekte der Dolmetschleistung detailliert berücksichtigen sollte. Im Folgenden wird in den Tabellen eine differenzierte Darstellung der Gruppenelemente vorgenommen:

Gruppe	Inhalt	Sprache	Präsentation	Sonstige
fixe Gruppenelemente	Vollständigkeit	Sprachkompetenz	Sprechgeschwindigkeit	Kulturkompetenz
	Genauigkeit	Wortwahl	Vortragsweise	Kommunikative Kompetenz
	Kohärenz	Grammatik	Häsitationslaute	Allgemeinwissen
	Kohäsion	Register	Auftreten	Verhalten der DolmetscherInnen
	Wiedergabetreue	Syntax	Augenkontakt	Unparteilichkeit
	Weglassungen	Interferenzen	Gestik	Besonders gelungene Lösungen
	Hinzufügungen	Aussprache	Haltung	Weniger gelungene Lösungen
		Intonation	Störende Angewohnheiten	Gesamteindruck
			Stimme	
			Sprechlautstärke	
			Pausen	
			Sicherheit in der Zieltext-Produktion	

Gruppe	Inhalt	Sprache	Präsentation	Dolmetschtechnik
situationsabhängige Gruppenelemente	Dichte	Fachsprache	Ausdauer	Anwendung von Dolmetschstrategien
	Klarheit des Textes			Umgang mit schwierigen Passagen
	Wiedergabe von Zahlen			Vereinfachung von Fachausdrücken
				Erklärung von Ausdrücken
				Zusammenfassung von umständlichen Aussagen
				Weglassung von nebensächlichen Aussagen
				Erklärung kultureller Hintergründe
				Abklärung durch Nachfragen
				Aufmerksam machen auf Missverständnisse
				Conversation Management

Es erscheint plausibel, dass die Gruppe *Dolmetschtechnik* am seltensten genannt wurde, da die ihr zugeordneten Gruppenelemente besonders stark von der konkreten Dolmetschsituation abhängen. Dennoch enthält das zugrundeliegende Modell eine Vielzahl potenziell relevanter Aspekte für den Unterricht. Selbst nach der Reduktion auf jene Elemente, die standardmäßig erhoben werden sollten, verbleiben insgesamt 35 Gruppenelemente. Die Berücksichtigung all dieser Aspekte in jedem Dolmetsch-Feedback erscheint wenig praxisnah.

4.6 Limitationen

Die vorliegende Studie weist mehrere Limitationen auf, die die Interpretation und Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken können. Ein zentrales methodisches Problem liegt in der geringen Stichprobengröße: Die befragten Gruppen bestanden aus nur wenigen Teilnehmenden, was die Vielfalt der Perspektiven begrenzt. Eine größere Teilnehmerzahl hätte potenziell eine breitere Erfahrungsbasis abgedeckt und so ein umfassenderes Bild der Feedbackwahrnehmung im Dialogdolmetschunterricht ermöglicht. Braun und Clarke (2013) betonen, dass kleine Stichproben in qualitativen Studien zwar vertiefte Einblicke ermöglichen, jedoch die Repräsentativität der Ergebnisse einschränken.

Auch die Interviewdauer stellt eine Limitation dar. Die kurzen Gespräche ließen den Teilnehmenden möglicherweise zu wenig Raum, ihre Gedanken differenziert darzulegen oder tiefergehende Reflexionen anzustellen. Kallio et al. (2016) betonen, dass eine zu kurze Interviewzeit die Qualität der gesammelten Daten beeinträchtigen kann, da die Befragten nicht ausreichend Gelegenheit haben, differenzierte Antworten zu formulieren. Dies könnte dazu geführt haben, dass bestimmte Aspekte der Wahrnehmung und Wirkung von Feedback unerwähnt blieben und folglich in der Auswertung nicht berücksichtigt werden konnten.

Eine weitere Limitation betrifft die Formulierung einiger Fragen in den Interviews. Bestimmte darin enthaltene Begriffe wie ‚zufrieden‘ oder ‚neutral‘, könnten die Antworten der Teilnehmenden unbewusst beeinflusst haben. Dieser sogenannte *wording bias* ist gut dokumentiert und kann dazu führen, dass die Befragten ihre Antworten in Richtung der implizierten Bewertung lenken, unabhängig von ihrer tatsächlichen Meinung (Podsakoff et al., 2003). Die Verwendung solcher Begriffe könnte dazu beigetragen haben, dass die Ergebnisse eine positive oder neutrale Haltung des Forschenden widerspiegeln und somit die Antworten beeinflussen.

Zudem sind die grundlegenden Schwächen qualitativer Forschung zu berücksichtigen. Unterschiede in Wahrnehmung und Interpretation können dazu führen, dass identische Daten durch verschiedene ForscherInnen unterschiedlich ausgewertet werden. Eine wiederholte Überprüfung beider Studien und der vorgenommenen Vergleiche könnte somit zur Erhöhung der Ergebnisvalidität beitragen und subjektive Verzerrungen minimieren.

Trotz dieser Einschränkungen liefert die Studie wertvolle Einblicke in die Dynamik von Feedbackprozessen im Dialogdolmetschunterricht. Die genannten Limitationen sollten jedoch bei der Ergebnisinterpretation mitbedacht werden, und künftige Studien könnten diese Aspekte gezielt aufgreifen, um ein differenzierteres Gesamtbild zu ermöglichen.

Eine weitere Limitation stellt die eingeschränkte Anwendbarkeit des Modells in realen Unterrichtssettings aufgrund seines umfangreichen Charakters dar. In den beobachteten Einheiten nahmen jeweils fünf bis sechs Studierende teil. Da eine Einheit 90 Minuten dauert und idealerweise jeder Studierende sechs Minuten dolmetschen sollte – was sich an Prüfungsformaten wie der sechsminütigen Konsekutivdolmetschprüfung für die EU-Akkreditierung oder der fünf- bis achtminütigen Redeeinheit der Modulprüfung des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien (ZTW) orientiert –, ergeben sich pro Person etwa zwölf Minuten für das Lesen des Ausgangstextes und die Dolmetschleistung. Dies entspricht insgesamt 72 Minuten allein für die Dolmetschungen. Selbst wenn keine Zeit für administrative Angelegenheiten oder zusätzliche Erklärungen eingeplant wird, blieben pro Feedbackrunde maximal drei Minuten. Zudem kann die Anzahl der Unterrichtseinheiten pro Sommersemester 2025 bis zu 25 betragen, was den verfügbaren Zeitrahmen weiter einschränkt. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung ist es nicht möglich, sämtliche Aspekte der Dolmetschleistung ausführlich zu besprechen. Es ist daher nachvollziehbar, dass Lehrende den Fokus primär auf Fehler legen. Wie jedoch bereits in dieser Studie gezeigt wurde, kann eine solche Fehlerorientierung auch negative Auswirkungen auf die Studierenden haben. Deshalb wäre eine Studie von Bedeutung, die ein Modell entwickelt, das einerseits praxisnah im Unterricht einsetzbar ist und andererseits eine größere inhaltliche Tiefe aufweist als die bisher existierenden Modelle.

Wie von Schulz von Thun (1981) in seinem Vier-Seiten-Modell erklärt, spielen viele Aspekte eine Rolle, wie eine Nachricht wahrgenommen wird. Einer dieser Aspekte ist die Formulierung. In dieser Arbeit wird zu wenig auf die Formulierungen des Feedbacks eingegangen; der Fokus liegt meist auf den Punkten, die angesprochen werden. Dabei kann die Formulierung für den Gesamteindruck wichtiger sein als die konkreten angesprochenen Punkte. Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls eine große Auswirkung auf das Feedback hat, ist der Ton. In dieser Arbeit wird dieser nicht berücksichtigt. Der Ton ist schwierig zu transkribieren und beinhaltet eine starke subjektive Komponente. Es ist jedoch eindeutig, dass der Ton eine große Auswirkung auf das Feedback hat, wie sich in dem Sprichwort „Der Ton macht die Musik“ widerspiegelt.

5 Conclusio

In dieser Arbeit wurden zwei Einheiten Dialogdolmetschunterricht am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien im Hinblick auf das Feedback der Lehrpersonen beobachtet und analysiert. Unmittelbar nach den Unterrichtseinheiten wurden zudem Interviews mit den teilnehmenden Studierenden geführt, um deren Wahrnehmung hinsichtlich der Feedbackqualität ebenfalls zu berücksichtigen.

Kapitel zwei stellt die theoretische Grundlage der nachfolgenden empirischen Untersuchung dar. Der theoretische Rahmen besteht auf zentralen Kommunikations- und Feedbackmodellen sowie einer Zusammenfassung der aktuellen Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Feedback.

Darauf aufbauend wurde das beobachtete Feedback mithilfe des von Gröber (2020) entwickelten Kategoriensystems systematisch ausgewertet. Parallel dazu wurden Kategorien für die Interviewauswertung deduktiv entwickelt und induktiv ergänzt. Die Ergebnisse aus Beobachtung und Interviews wurden anschließend einander gegenübergestellt.

Ziel der Studie war es, die Qualität des gegebenen Feedbacks am ZTW auf Basis eines etablierten Analysemodells zu bewerten und zugleich die Perspektive der Studierenden stärker in den Fokus zu rücken. Damit versteht sich diese Arbeit einerseits als Ergänzung zur Studie von Gröber, andererseits als Versuch, die bislang kaum beleuchtete Seite des Feedbackprozesses – die Rezeption durch Lernende – systematisch zu erfassen.

Die Auswertung der Beobachtungen und der Interviews zeigt, dass sich der Großteil des Feedbacks auf die Aufzählung von Fehlern konzentrierte, während positive Rückmeldungen, aber auch konkrete Verbesserungsvorschläge oder Strategien zur Weiterentwicklung nur vereinzelt gegeben wurden. Aussagen zum individuellen Lernfortschritt fehlten weitgehend. Die Beobachtungen decken sich hier weitgehend mit den Aussagen der befragten Studierenden. Letztere erachteten das erhaltene Feedback grundsätzlich als bedeutend, zum Teil wurde es jedoch als unpersönlich oder oberflächlich beschrieben. In einigen Fällen kam es zu Verwechslungen bei der Zuordnung von Leistungen. Insgesamt waren viele Rückmeldungen als inhaltlich neutral zu beobachten, was von den RezipientInnen sowohl positiv im Sinne von objektiv als auch negativ im Sinne von distanziert wahrgenommen wurde.

Zusammenfassend waren die Ergebnisse mit denen von Gröber (2020) vergleichbar. Wie bereits erwähnt, stellt die begrenzte Unterrichtszeit eine große Hürde dar, um ausführlicheres Feedback zu geben. Die Studierenden schlugen jedoch als mögliche Lösung eine schriftliche Feedbackrunde pro Semester vor, in der Fehler ausführlicher thematisiert werden könnten.

Ob eine solche Möglichkeit für die Lehrpersonen tatsächlich umsetzbar wäre, bleibt allerdings offen.

Der Vergleich mit Gröber (2020) zeigt viele Parallelen, insbesondere hinsichtlich der einseitigen Fehlerorientierung in den gegebenen Feedbacks. Zugleich konnten hinsichtlich der Verteilung über die jeweiligen Gruppenelemente zum Teil deutliche Unterschiede festgestellt werden. Nichtsdestoweniger besteht sowohl bei Gröber als auch in der vorliegenden Untersuchung ein deutlicher Wunsch der Studierenden nach einem ausgewogenen, konstruktiven und differenzierten Feedback. Als potenzielle Maßnahme wurde eine schriftliche Rückmeldung pro Semester angeregt, die eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der individuellen Leistung ermöglichen könnte. Ob eine solche Umsetzung im Lehralltag realistisch ist, bleibt jedoch offen.

Ziel der Studie war es nicht, Fehler aufzuzeigen, sondern auf Basis eines fundierten Rahmens in Form der Untersuchung von Gröber eine Analyse des Status quo vorzunehmen und die spezifischen Perspektiven der Studierenden als EmpfängerInnen des Feedbacks zu inkludieren. Auf diese Weise sollen die Qualität des Unterrichts reflektiert und mögliche Optimierungspotenziale aus Perspektive der Studierenden identifiziert werden. Damit leistet die Studie einen Beitrag zur Schließung einer weiterhin bestehenden Forschungslücke. In diesem Zusammenhang wurden zudem die von Gröber vorgeschlagenen Erhebungs- und Bewertungskategorien getestet. Daraus abgeleitet wurde eine aktualisierte Liste, welche sowohl fixe als auch situationsabhängige Elemente enthält.

Gleichwohl sind die Ergebnisse aufgrund der beschränkten Datenbasis nur begrenzt generalisierbar. Dies gilt auch für die vorgeschlagenen Maßnahmen, die einer praktischen Erprobung bedürfen und situationsflexibel an die jeweiligen Rahmenbedingungen anzupassen sind. Weitere Beobachtungen und Studien wären wünschenswert, um fundiertere Aussagen zur Feedbackpraxis im Dolmetschunterricht treffen zu können.

Literaturverzeichnis

Bandler, R., Grinder, J., und Satir, V.: (1978) *Mit Familien reden - Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung*. München.

Behr, Martina (2015). How to back the students – quality, assessment und feedback. In: Andres, Dörte (Hg.): *To know how to suggest ...: approaches to teaching conference interpreting*. Berlin: Frank & Timme, 201–218.

Braun, Virginia und Clarke, Victoria (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE Publications.

Bühler, Hildegund (1986). *Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters*. Wien: Multilingua 5(4), 231–235.

Carless, David (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*. Dorchester-on-Thames: Routledge, 31(2), 219–233.

Ditton, Hartmut und Müller, Andreas (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Ditton, Hartmut und Müller, Andreas (Hg.): *Feedback und Rückmeldungen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 11–28.

Dresing, Thorsten und Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.

Dudenredaktion (o. D.). Literaturverzeichnis. *Duden online*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Feedback> (Stand: 24.01.2023).

Giles, Howard (1995). Aging, Communication, and Intergroup Theory: Social Identity and Intergenerational Communication. In: Schjoldager, Anne (Hg.): *Language and Social Psychology*. Sage Publications, 133–152.

Gröber, Sophie (2020). *Feedback im Dialogdolmetschunterricht im Sprachenpaar Deutsch/Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien*. Masterarbeit, Universität Wien.

Haag, Ludwig und Götz, Thomas (2019). Was wissen wir über Feedback? Synopse des aktuellen Forschungsstandes. In: Busse, Vera (Hg.): *Friedrich-Jahresheft 37*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, 6–13.

Hattie, John und Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–112.

Hattie, John und Wollenschläger, Mareike (2014). A conceptualization of feedback. In: Ditton, Hartmut und Müller, Andreas (Hg.): *Feedback und Rückmeldungen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 135–150.

Higgins, Richard, Hartley, Peter und Skelton, Alan (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education* 6(2), 269–274.

Higgins, Richard, Hartley, Peter und Skelton, Alan (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education* 27(1), 53–64.

Kadrić, Mira (Hg.) (2009). *Dolmetschen bei Gericht: Erwartungen – Anforderungen – Kompetenzen*. Wien: Facultas WUV.

Kalina, Sylvia (2015). Ethical challenges in different interpreting settings. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación* 2, 63–86.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht die Wahrnehmung von Feedback durch Studierende im Dialogdolmetschunterricht am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. Aufbauend auf dem Analysemodell von Gröber (2020) verfolgt die Arbeit das Ziel, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem tatsächlich beobachteten Feedbackverhalten der Lehrpersonen und der studentischen Wahrnehmung dieses Feedbacks herauszuarbeiten.

Im theoretischen Teil werden unterschiedliche Feedbackmodelle vorgestellt, die auf kommunikationstheoretischen Ansätzen basieren und für den didaktischen Kontext des Dolmetschunterrichts angepasst wurden. Besonders berücksichtigt wird dabei das Modell von Gröber (2020), das verschiedene Dimensionen von Feedback – darunter evaluative und informative Komponenten sowie Aspekte der Selbstregulation und Adressatengerechtigkeit – differenziert betrachtet.

Die empirische Untersuchung basiert auf einer qualitativen Fallstudie. Dazu wurden zwei Unterrichtseinheiten des Dialogdolmetschens videographisch aufgezeichnet und anhand des erwähnten Modells analysiert. Ergänzend wurden Gruppeninterviews mit den beteiligten Studierenden durchgeführt, um deren persönliche Wahrnehmung und Erfahrungen im Umgang mit dem erhaltenen Feedback zu erfassen. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende Feedback grundsätzlich als hilfreich und lernförderlich empfinden, jedoch Diskrepanzen zwischen der Intention der Lehrpersonen und der tatsächlichen Wahrnehmung aufweisen. Besonders deutlich wurden Unterschiede in der adressatengerechten Formulierung, im Umfang sowie in der zeitlichen Nähe des Feedbacks. Viele Studierende äußerten den Wunsch nach konkreteren und stärker individualisierten Rückmeldungen, insbesondere in Bezug auf ihren Lernfortschritt und ihre Dolmetschstrategien.

Durch den systematischen Vergleich von beobachtetem und wahrgenommenem Feedback leistet die Arbeit einen Beitrag zur Professionalisierung der Feedbackpraxis im Dolmetschunterricht. Sie zeigt auf, an welchen Stellen der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden optimiert werden kann, um Feedback als effektives didaktisches Instrument im Lernprozess zu nutzen.