



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Unterrichtselemente der Dialogdolmetschlehre an der
Universität Wien

verfasst von | submitted by

Anna Falchetto-Bruckner BA

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

Wien | Vienna, 2025

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

UA 070 331 348

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

Masterstudium Translation Deutsch Italienisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg zu dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer, die mich während der gesamten Entstehungszeit dieser Arbeit mit großem Engagement und viel Geduld begleitet hat, auch wenn sich der Schreibprozess deutlich länger hingezogen hat als ursprünglich geplant. Ihre wertvollen Anregungen, ihre Verlässlichkeit und ihr Verständnis haben entscheidend zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ein großer Dank gilt meinen Eltern, Anneliese und Ettore, die mich mein ganzes Leben lang in allem unterstützt haben. Ihr Rückhalt und Vertrauen in mich haben mir die Grundlage gegeben, meinen Weg gehen zu können.

Meinem Mann, Jonathan, danke ich für seine jahrelange moralische Unterstützung und dafür, dass er immer an mich geglaubt hat, selbst dann, wenn ich es zwischenzeitlich selbst nicht mehr getan habe.

Und schließlich möchte ich meinem Sohn, Livio, danken, unserem kleinen Sonnenschein in Person. Er war für mich die größte Motivation, diese letzte Etappe meines Studiums abzuschließen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Grundlagen und Begriffsbestimmung.....	3
1.1 Dolmetschen – Abgrenzung	3
1.1.1 Konferenzdolmetschen	3
1.1.2 Dialogdolmetschen.....	3
1.2 Unterricht, Didaktik und Methoden	5
1.2.1 Unterricht.....	5
1.2.2 Didaktik.....	8
1.2.3 Methodik	9
2. Dolmetschunterricht – Geschichte und aktueller Forschungsstand.....	12
2.1 Geschichtliche Entwicklung der Dolmetschlehre – ein Überblick.....	12
2.2 Aktueller Forschungsstand	13
2.2.1 Dolmetschdidaktik.....	14
2.2.2 Unterrichtsmethoden im Dialogdolmetschunterricht.....	17
2.2.2.1 Rollenspiele.....	19
2.2.3 Wer darf unterrichten?	22
3. Unterrichtsbeobachtung.....	25
3.1 Zielsetzung.....	25
3.2 Forschungsmethode	26
3.3 Vorgehensweise bei Unterrichtsbeobachtungen.....	29
4. Unterrichtssituation an der Universität Wien.....	31
4.1 Curriculum des Masterstudiums Translation am Zentrum für Translationswissenschaft....	32
4.2 Eingrenzung des Untersuchungsgebiets.....	38
4.3 Beschreibung der Unterrichtssituation	41
4.3.1 Sondersituation Distance Learning	43
4.3.2 Formate des Distance Learnings	45
4.3.2.1 Synchrones Format.....	45
4.3.2.2 Asynchrones Format.....	45
4.3.2.3 Hybrides Format.....	46
5. Beobachtungsergebnisse.....	47
5.1 Grundbegriffe der Darstellung der Unterrichtselemente.....	47
5.1.1 Unterrichtsphasen.....	47
5.1.2 Medien	49
5.1.3 Vorbereitungen	49
5.2 Beschreibung der Unterrichtselemente.....	50
5.2.1 Einstieg	51

5.2.2 Erarbeitung	56
5.2.3 Ergebnissicherung	73
<u>6. Conclusio</u>	<u>78</u>
<u>Literaturverzeichnis.....</u>	<u>80</u>
Bücher und wissenschaftliche Publikationen	80
Internetquellen	84
<u>Anhang.....</u>	<u>87</u>

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit knüpft an eine Untersuchung von Angela Amon (2015) an, die im Rahmen ihrer Masterarbeit den Übersetzungsunterricht an der Universität Wien analysiert und eine Methodensammlung der dort eingesetzten Unterrichtsformen erstellt hat. Ein vergleichbares Werk zum Dialogdolmetschunterricht konnte im Zuge der Recherche zu dieser Masterarbeit jedoch nicht gefunden werden. Gerade weil das Fachgebiet des Dialogdolmetschens neben sprachlichen und dolmetschtechnischen Kompetenzen auch zahlreiche interaktive und situationsspezifische Fähigkeiten erfordert, erscheint es sinnvoll, Amons Ansatz auf diese Dolmetschform zu übertragen und die Unterrichtssituation an der Universität Wien zu untersuchen.

Der Aufbau und die Forschungsmethodik von Amon dienen in dieser Arbeit als Orientierung, wurden jedoch an die spezifischen Rahmenbedingungen des Dialogdolmetschens angepasst. Im Unterschied zu Amons Arbeit steht in dieser Untersuchung nicht die Erstellung einer umfassenden Methodensammlung im Mittelpunkt, sondern die deskriptive Darstellung der im Unterricht beobachteten Elemente. Ziel ist es, möglichst viele Aspekte des Lehr- und Lernprozesses zu erfassen und zu analysieren, ohne den Anspruch zu erheben, eine vollständige Übersicht über alle möglichen Methoden im Dialogdolmetschunterricht vorzulegen.

Die Unterrichtsbeobachtungen erstrecken sich über ein Semester. Aufgrund dieses begrenzten Zeitraums war es nicht möglich, eine hinreichend umfassende Methodensammlung zu erstellen. Stattdessen liegt der Schwerpunkt darauf, die beobachteten Unterrichtselemente systematisch zu beschreiben, um so einen Beitrag zur Dokumentation der didaktischen Praxis im Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien zu leisten.

Das angestrebte Ziel ist es, die an der Universität Wien angewandten Unterrichtselemente im Dialogdolmetschunterricht zu beobachten, zu analysieren und deskriptiv darzustellen. Die dabei zugrunde liegende Forschungsfrage lautet: „Welche Unterrichtsmethoden werden im Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien angewandt?“. Die Masterarbeit kann als Informations- und Inspirationsquelle für Lehrkräfte dienen, soll vor allem aber einen Einblick in die zum Zeitpunkt der Beobachtungen aktuellen Praktiken im Dialogdolmetschunterricht geben.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Nach der Einleitung, die einen Überblick über das Thema, die Zielsetzung und die Relevanz der Untersuchung gibt, folgt zunächst der theoretische Teil.

Im ersten Kapitel werden grundlegende Begriffe, Definitionen und Theorien vorgestellt. Dazu zählen die Abgrenzung zwischen verschiedenen Dolmetscharten, insbesondere zwischen Konferenz- und Dialogdolmetschen, sowie die Klärung zentraler didaktischer Konzepte wie Unterricht, Didaktik, Methodik und Unterrichtsmethoden. Dadurch wird das Untersuchungsgebiet eingegrenzt und eine erste Verbindung zwischen didaktischen Grundlagen und dem Dialogdolmetschen hergestellt.

Das zweite Kapitel widmet sich der Geschichte und dem aktuellen Forschungsstand. Zunächst wird ein Überblick über die Entwicklung der Dolmetschlehre gegeben, um die institutionellen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen der Dolmetschausbildung nachzuzeichnen. Anschließend werden aktuelle Ansätze und Diskussionen zur Dolmetschdidaktik vorgestellt. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf Methoden im Dialogdolmetschunterricht, insbesondere auf dem Einsatz von Rollenspielen, sowie auf der Frage, welche Qualifikationen Lehrpersonen mitbringen sollten.

Das dritte Kapitel markiert den Übergang zum empirischen Teil. Es erläutert die Zielsetzung und die gewählte Forschungsmethode der Unterrichtsbeobachtung. Dabei wird die Vorgehensweise, die der Analyse zugrunde liegt, definiert.

Im vierten Kapitel wird die konkrete Unterrichtssituation an der Universität Wien beschrieben. Hierfür werden das Curriculum des Masterstudiums Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) sowie die besonderen Rahmenbedingungen des Unterrichts analysiert. Dabei werden sowohl die Struktur und Inhalte der einschlägigen Module als auch die Auswirkungen von Distance-Learning-Formaten berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Beobachtungen eine zentrale Rolle spielten.

Anschließend werden im fünften Kapitel Grundbegriffe definiert, um die beobachteten Unterrichtselemente darzustellen. Danach werden die Ergebnisse der Beobachtungen präsentiert. Die beobachteten Unterrichtselemente werden systematisch beschrieben und den Unterrichtsphasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung zugeordnet.

Die abschließende Conclusio im sechsten Kapitel fasst die zentralen Ergebnisse der Masterarbeit zusammen, reflektiert die Untersuchung und zeigt mögliche Perspektiven für die zukünftige Forschung im Bereich der Dialogdolmetschdidaktik auf.

1. Grundlagen und Begriffsbestimmung

1.1 Dolmetschen – Abgrenzung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Unterrichtsmethoden im Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien. Zur besseren Verständlichkeit wird in diesem Kapitel erst eine Unterscheidung zwischen dem Konferenzdolmetschen und dem Dialogdolmetschen vorgenommen.

1.1.1 Konferenzdolmetschen

Das Konferenzdolmetschen kam erstmals gegen Ende des 20. Jahrhunderts auf, als sich nach dem Ende des zweiten Weltkriegs die ersten internationalen Institutionen bildeten. Durch den Einsatz von Konferenzdolmetschern wurde die Kommunikation auf internationalen Konferenzen ermöglicht. Setton und Dawrant beschreiben, dass das Konferenzdolmetschen traditionellerweise als die hochrangigste Form des Dolmetschens angesehen wurde. Ebenso wird beschrieben, dass es sich hierbei um den am stärksten formalisierten Zweig des Dolmetschens handelt, sowohl was die Ausbildung als auch die Berufswelt der Konferenzdolmetscher*innen angeht (vgl. 2016:30).

Beim Konferenzdolmetschen kommt einerseits der Simultanmodus zum Einsatz, oft werden aber auch lange Passagen konsekutiv gedolmetscht. Es wird also ein hohes Maß an Sprachkenntnis und dolmetschtechnischen Fähigkeiten vorausgesetzt, die durch eine Ausbildung erlernt werden. Was das Konferenzdolmetschen jedoch vor allem charakterisiert ist, dass es in den meisten Fällen im sehr „ritualisierten“ Interaktionsformat einer Konferenz stattfindet (vgl. Pöchhacker, 2016:16ff.).

1.1.2 Dialogdolmetschen

Zu Beginn muss eine Begriffsbestimmung vorgenommen werden, da für den Bereich des Dolmetschens, der im Folgenden beschrieben werden soll, mehrere Bezeichnungen existieren.

Beim Dialogdolmetschen handelt es sich um eine Form des Dolmetschens die, wie der Name bereits beschreibt, dann zum Einsatz kommt, wenn ein Dialog zwischen mehreren Gesprächspartnern stattfinden soll. Dies ist auch einer der Faktoren, der das Dialogdolmetschen

vom Konferenzdolmetschen abgrenzt, da in der Regel beim Konferenzdolmetschen monologische Gespräche gedolmetscht werden (vgl. Pöchhacker 2016:17).

Es handelt sich beim Begriff „Dialogdolmetschen“ um eine allgemeine und wenig spezifische Bezeichnung, die als Überbegriff die verschiedenen Formen des Dolmetschens vereint.

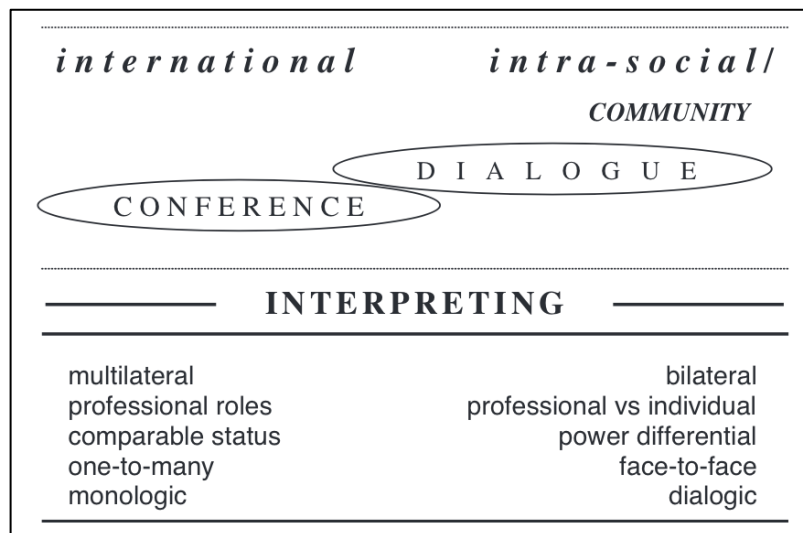


Abb. 1: Conceptual spectrum of interpreting (Pöchhacker 2016:17).

Neben dem Begriff „Dialogdolmetschen“ stößt man in der Forschung auch auf den Begriff „Kommunaldolmetschen“, der von Pöchhacker im deutschsprachigen Raum als Übersetzung für den bereits davor eingebürgerten englischen Begriff „Community Interpreting“ eingeführt wurde (vgl. Pöchhacker 2000:39).

Als Beschreibung der Arbeit im Bereich des Community Interpreting, wird die folgende Definition von Pöllabauer herangezogen.

Community Interpreters ermöglichen Menschen, deren Mutter- und Bildungssprache nicht die des Gastlandes ist, den Zugang zu öffentlichen Einrichtungen des Gastlandes (z.B. Krankenhäuser, Gerichte, Polizeistationen, Sozialeinrichtungen, Schulen, etc.). Sie helfen zwei oder mehr Gesprächsparteien, die einander nicht gleichgestellt sind und über unterschiedliches Wissen und soziokulturelles Vorwissen verfügen, zu ihrer gegenseitigen Zufriedenheit zu kommunizieren. Community Interpreters tragen daher zum Abbau sprachlicher und kultureller Barrieren bei (Pöllabauer 2002:197).

In der Forschung ist vorrangig der Begriff „Community Interpreting“ vorzufinden, allerdings wird in dieser Arbeit von „Dialogdolmetschen“ gesprochen, da das Studium an der Universität Wien unter diesem Namen läuft.

Im Curriculum des Masterstudium Translation an der Universität Wien wird folgendes Kompetenzprofil angegeben, um den Schwerpunkt Dialogdolmetschen zu beschreiben:

Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen erwerben die Studierenden professionelle Kompetenz im Gesprächs- und Verhandlungsdolmetschen in verschiedenen Einsatzbereichen wie Gericht und Behörden (Gerichtsdolmetschen, Polizeidolmetschen, Asyl Dolmetschen) sowie medizinischen und sozialen Einrichtungen (Curriculum MA Translation 2018:2).

Vergleicht man diese Beschreibung der Studienziele mit der Definition der Arbeit der Community Interpreter von Pöllabauer wird deutlich, dass im Masterstudium Translation mit Schwerpunkt Dialogdolmetschen auf alle Bereiche des Community Interpretings eingegangen wird.¹

An diesem Punkt muss erwähnt werden, dass es seit 2024 ein neues Curriculum für das Masterstudium Translation gibt, die Unterschiede zwischen altem und neuem Curriculum werden in Kapitel 4.1 genauer beschrieben.

1.2 Unterricht, Didaktik und Methoden

Um das Untersuchungsgebiet der vorliegenden Arbeit genau zu beschreiben, müssen vorab alle zugrunde liegenden bildungswissenschaftlichen Begriffe geklärt werden. Nachfolgend wird deshalb auf die Konzepte des Unterrichts, der Didaktik und der Methodik eingegangen und Bezüge zum Untersuchungskontext dieser Arbeit, dem Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien, hergestellt.

1.2.1 Unterricht

Hört man den Begriff „Unterricht“ denkt man, abhängig von der individuellen Sozialisierungsform, an die eigene Bildung. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um den klassischen Schulunterricht, bei dem eine Gruppe von Schülern oder Studierenden einer Lehrperson zuhört, die einen Vortrag über ein bestimmtes Thema hält. Wissenschaftlich betrachtet ist der Begriff des Unterrichts jedoch deutlich vielschichtiger und muss deshalb

¹ Hierbei ist zu erwähnen, dass das Gerichtsdolmetschen nicht in allen Definitionen dem Community Interpreting untergeordnet ist, da der Begriff weltweit nicht einheitlich definiert ist. Beispielsweise in Ländern wie den USA und Kanada stellt das Gerichtsdolmetschen einen eigenen Bereich dar, der auch mit eigenen Ausbildungen, Zertifizierungen und strengeren Standards einhergeht. (vgl. Bancroft et al. 2013:95)

genauer definiert werden, um den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit vollumfänglich zu beschreiben.

Folgende Definition von Terhart wird herangezogen, um das Konzept des Unterrichts für die vorliegende Arbeit zu beschreiben.

Situationen [...], in denen (1) mit pädagogischer Absicht und (2) in planmäßiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird (Terhart 2009:103f.).

Unterricht kann laut Terhart nur als solcher beschrieben werden, wenn die in der Definition festgehaltenen Merkmale vorhanden sind. So müssen eine pädagogische Absicht sowie eine Zielsetzung vorhanden sein und bewusst nach diesen gehandelt werden, um den vorgesehenen Fähigkeits- und Wissensstand der Lernenden zu erreichen. Das Ziel des Unterrichts orientiert sich dabei daran, problemlösendes Denken der Lernenden zu fördern und somit über die Ebene der einfachen Wissensvermittlung hinauszugehen. In weiterer Folge wird damit ermöglicht, dass die Unterrichteten ihre erworbenen Kompetenzen vom formalisierten Unterrichtskontext abkoppeln und selbständig anwenden können (vgl. Terhart 2009:103). Dieses Merkmal kann eindeutig auf den Dolmetschunterricht an der Universität Wien angewandt werden, da hinter den einzelnen Kursen eine Zielsetzung und somit pädagogische Absicht steht, die für Studierende unter anderem im Vorlesungsverzeichnis nachzulesen ist.

Unterricht wird außerdem durch seine Planmäßigkeit charakterisiert. Dass also versucht wird, ein Unterrichtsziel innerhalb eines strukturierten Zeitplans zu erreichen, unterscheidet den formalisierten Unterricht vom unsystematischen Lernen, das auch zufällig im Alltag stattfinden kann. Um das Ziel innerhalb des festgesetzten Zeitraums zu erreichen, bedienen sich Lehrpersonen, zusätzlich zum Inhaltskanon, einer geeigneten Unterrichtsmethode. Auf den Begriff der Methode wird nachfolgend noch weiter eingegangen. Teil der Planmäßigkeit des Unterrichts ist auch die Kontrolle der Zielerreichung, die auch den höheren Grad der Standardisierung mit sich bringt (vgl. Terhart 2009:103). Auch dies trifft auf den Untersuchungsbereich, in den diese Arbeit eingebettet ist, zu. Zeitpläne, Ziele, Methoden, sowie Art der Leistungskontrolle werden sowohl im Vorlesungsverzeichnis, für die einzelnen Kurse, als auch im Curriculum, für das gesamte Studium, beschrieben.

Ein weiteres essenzielles Merkmal von Unterricht ist laut Terhart die Institutionalisierung, also, dass die Wissensvermittlung durch externe Faktoren wie beispielsweise Gesetze und organisatorische Vorgaben in einen institutionellen Rahmen

gebracht wird (vgl. Terhart 2009:104). Hierbei ist anzumerken, dass Terhart die Institutionalisierung des Unterrichtsprozesses vor allem in Bezug auf den Schulunterricht meint, allerdings ist dieses Merkmal ebenso für den Universitätsunterricht anzuwenden. Zwar unterscheiden sich die Gesetze rund um den Schul- und Universitätsunterricht, da es beispielsweise kein Äquivalent zur Schulpflicht für den universitären Unterricht gibt, allerdings macht Terharts weitere Beschreibung der Institutionalisierung deutlich, dass sie auch im universitären Kontext gilt. Nämlich, dass sowohl der Kreis der am Unterricht teilnehmenden Personen als auch die Regeln innerhalb der Institution, wie zum Beispiel Eintritts-, Aufstiegs- und Ausgangsregelungen, festgelegt sein müssen. Terhart merkt hier an, dass diese Institutionalisierung zwar zu einer höheren Effizienz und Verbindlichkeit des Lehrens und Lernens führt und sich damit von den bereits erwähnten zufälligen Lernsituationen im Alltag abhebt, allerdings damit auch eine Abkopplung der Erfahrungen von der realen Welt stattfindet und somit durch einen künstlicheren Charakter ausgezeichnet wird (vgl. 2009:105).

Das laut Terhart letzte Merkmal für Unterricht ist die damit einhergehende Verberuflichung des Unterrichtens, also der Tatsache, dass es sich bei den Lehrenden um staatlich ausgebildete Experten für den Unterricht handelt. Die Verberuflichung steht in engem Zusammenhang mit der Institutionalisierung, sowie der Entwicklung von Methoden für die Wissensvermittlung und hat zur klaren Abgrenzung ausgebildeter Lehrender von Laien beigetragen (vgl. Terhart, 2009:105). Die staatliche Ausbildung der Lehrpersonen, die von Terhart hier beschrieben wird, kann nicht auf den Unterricht an Universitäten angewandt werden, da Lehrkräfte in universitären Institutionen nicht über eine Lehramtsausbildung verfügen müssen. Zutreffend sind aber die Kriterien der Expertise, da die Lehrpersonen über umfassendes Expertenwissen in dem von ihnen unterrichteten Fachgebiet und der professionellen beruflichen Tätigkeit verfügen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die von Terhart festgelegte Definition für den Unterricht, bis auf das Detail der fehlenden staatlichen Lehramtsausbildung, eindeutig auch auf den Dolmetschunterricht an der Universität Wien angewandt werden kann. Was in dieser Definition nicht erwähnt wird, für die Unterrichtssituation, die in dieser Arbeit untersucht wird aber ebenfalls essenziell ist, sind die verschiedenen Unterrichtsphasen wie Vor- und Nachbereitung sowohl seitens der Lehrpersonen als auch der Lernenden, die ergänzend zum eigentlichen Unterricht stattfinden und die in den Untersuchungen dieser Arbeit ebenfalls eine große Rolle spielen. Außerdem ist zum Unterrichtsmodus anzumerken, dass die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit in einem Zeitraum durchgeführt wurden, in dem der Unterricht, durch die Corona-Pandemie bedingt, nur im online-Modus abgehalten werden

konnte. Die geänderten Bedingungen durch den alternativen Unterrichtsmodus werden in Kapitel 4.3.1 noch weiter erläutert.

1.2.2 Didaktik

Bei der Recherche zum Thema Didaktik stößt man auf verschiedenste Definitionen, die unter anderem Theorien der Psychologie, der Erziehungswissenschaften oder der Bildungswissenschaft miteinbeziehen. Topsch stellt fest, dass es selbst bei Lehrpersonen oft Unklarheiten bezüglich des Begriffs der Didaktik gibt und nennt als Grund, dass es trotz jahrhundertelanger Forschung und Diskussion in der Pädagogik, keine allgemeingültige Definition der Didaktik gibt (vgl. 2002:45).

Es stimmt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer mit dem Begriff „Didaktik“ oft nicht viel anzufangen wissen. Dennoch hat ihr didaktisches Handeln mit Sicherheit einen impliziten Theoriebezug. Sie orientieren ihr Handeln an pädagogische Überzeugungen oder Grundkonzeptionen, für die es in der Didaktik einschlägige Entsprechungen gibt (Topsch 2002:45).

Diese Aussage lässt sich insofern auf den Dolmetschunterricht an der Universität Wien anwenden, als dass für Lehrende, wie im vorhergehenden Kapitel bereits beschrieben, keine staatliche Lehramtsausbildung vorausgesetzt wird und deshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass didaktische Handlungen theoriebasiert sind. Sehr wohl verfolgen die Lehrenden mit ihren Handlungen allerdings ein pädagogisches Ziel, wie beispielsweise das Vermitteln einer bestimmten Fähigkeit, wodurch der von Topsch beschriebene implizite didaktische Theoriebezug hergestellt wird.

Die Definition der Didaktik, die für diese Arbeit herangezogen wird, stammt von Jank und Meyer. Sie beschreiben Didaktik als „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ (2017:14), der die folgende Frage zugrunde liegt: „Wer soll was von wem wann mit wem wo wie womit und wozu lernen?“ (2017:16). Die Aufgabe der Didaktik besteht laut Jank und Meyer darin, den Lehrpersonen „[...] praktisch folgenreiche Handlungsorientierungen zu geben.“ (2017:16). Der Begriff Handlungsorientierung, wird von Aff als methodisch-didaktische Konzeption aktivierender Handlungsmuster beschrieben, die im Unterricht eingesetzt werden, wie beispielsweise Rollenspiele (vgl. 1993:197). Ein weiterer essenzieller Aspekt der Didaktik, der in der angeführten Definition nicht erwähnt wird, allerdings nicht

außer Acht gelassen werden sollte, ist die Planung des Unterrichts, sowie eine regelmäßige Analyse (vgl. Gonschorek & Schneider 2005:135).

Um über den Begriff der allgemeinen Didaktik hinauszugehen, halten Jank und Meyer fest, dass die Didaktik als Wissenschaft ihre komplexen Aufgaben nicht ohne ihre Partnerwissenschaften erfüllen könnte. Dabei handelt es sich um andere Wissenschaften, auch „Bezugsdisziplinen“ genannt, die notwendig sind, um fachliche Inhalte aufbereiten und an die Lernenden weitervermitteln zu können. Von einer Allgemeindidaktik kann außerdem nur gesprochen werden, wenn der Unterricht selbst der Gegenstand ist. Bei Unterricht, in dem es um die Vermittlung eines anderen, spezifischen Inhalts geht, wird von Fachdidaktik gesprochen (vgl. 2011:30ff.). Jank und Meyer definieren Fachdidaktiken als

[...] Spezialwissenschaften, die theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens in einem schulischen oder außerschulischen Lernfeld erforschen und strukturieren (Jank & Meyer 2011:31).

Dementsprechend lässt sich festhalten, dass es sich bei dem Untersuchungsgebiet der vorliegenden Arbeit, der Dolmetschdidaktik, um einen Fachbereich der Didaktik handelt, der sich auf das Fachgebiet Dolmetschen bezieht.

1.2.3 Methodik

Im Gegensatz zur Didaktik, die sich auf den gesamten Bereich des Unterrichts bezieht, beschäftigt man sich in der Methodik mit der Frage durch welche Methoden Inhalte vermittelt werden sollen und kann als planmäßiges Verfahren zu Erreichung bestimmter Ziele verstanden werden. Die Methodik stellt also einen Teilbereich der Didaktik dar (vgl. Jank & Meyer 2011:14).

Lehner beschreibt die Aufgabe der didaktischen Methoden als Schlüssel, um den Lernenden Zugang zum vermittelten Inhalt zu ermöglichen, wobei darauf geachtet werden muss, dass die Methoden sowohl auf die Umstände der Lernenden als auch auf die des Unterrichts angepasst werden. Aufgabe der Lehrenden ist es, den Ablauf der Methoden so zu planen, dass er auch im oft nicht vorhersehbaren Unterrichtsgeschehen zielorientiert umgesetzt werden und falls notwendig an sich ändernde Bedingungen angepasst werden kann (vgl. 2019: 145ff.).

Dabei wird in der Unterrichtsforschung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden. Wie bereits an der Namensgebung erkennbar, handelt es sich bei der Sichtstruktur um die Seite einer Methode, die auch von außen sichtbar ist und auf der deshalb auch der Fokus dieser Arbeit liegt. Die Tiefenstruktur besteht aus der inhaltlichen Seite, die sich auf den Wissenserwerb, sowie auch soziale und kognitive Interaktionen bezieht und daher für Außenstehende nicht durch Beobachtung zugänglich ist (vgl. Lehner 2019: 146ff.).

Diese beiden Ebenen spielen laut Lehner auch bei der weiteren Unterteilung von Methoden eine Rolle, die in der Unterrichtsforschung anhand der Sozial-, Handlungs- und Verlaufsform erfolgt.

Sozialformen beschreiben die soziale Struktur, sowohl innerhalb der Lerngruppe, also den Studierenden, als auch zwischen Lehrperson und Studierenden. Die Sichtstruktur besteht hierbei aus der sozial-räumlichen Gestaltung, also dem Setting und den Rollen, die von den am Unterricht beteiligten Personen eingenommen werden, wie beispielsweise der Moderationsrolle der Lehrperson. Nur bedingt sichtbar und damit Teil der Tiefenstruktur sind hierbei die Beziehungsdynamiken, die sich zwischen den Teilnehmern während des Unterrichts entwickelt (vgl. Lehner 2019: 146f.).

Die Sozialform gliedert sich laut Meyer (2019) wiederum in Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit und Einzelarbeit. Meyer definiert den Begriff des **Frontalunterrichts** wie folgt:

Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die „Klasse“) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert (Meyer 2017:183).

Diese Sozialform lässt sich, bezogen auf den Unterricht an der Universität Wien typischerweise bei klassischen Vorlesungen beobachten.

Gruppenunterricht hingegen beschreibt jene Sozialform des Unterrichts, bei der der Lernverband in Kleingruppen unterteilt wird, die gemeinsam an der vorgegebenen Themenstellung arbeiten. Das Ziel hierbei ist es auch, dass die Lernenden sich ihre gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse im weiteren Unterrichtsverlauf zu Nutzen machen und praktisch anwenden können (vgl. Meyer 2017:242). Ähnlich funktioniert auch der **Partnerunterricht**, bei dem die Gruppengröße allerdings noch weiter reduziert wird und die Lernenden nur zu zweit an einer Aufgabenstellung arbeiten. Bei der **Einzelarbeit** erledigen die Studierenden die gestellten Aufgaben alleine, ohne dass ein direkter Austausch stattfindet (vgl. Meyer 2019:139).

Handlungsformen beschreiben die Handlungen der Unterrichtsteilnehmer, wobei das konkrete Verhalten von Lehrperson und Studierenden von Außenstehenden beobachtet werden kann, die Tiefenstruktur hingegen aus den kognitiven Aktivierungen besteht, also der Tiefe, mit der Unterrichtsinhalte von den Teilnehmern erschlossen werden und somit nur bedingt von außen zugänglich ist. Beispiele für Handlungsformen im Unterricht sind Diskussionen, Argumentationen, Erklärungen sowie das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsansätzen (vgl. Lehner 2019:147).

Verlaufsformen beschreiben die Abfolge der Unterrichtsphasen, wobei die Schritte, die seitens der Lehrperson gesetzt werden, beobachtbar sind, der geplante Verlauf jedoch nicht sichtbar ist und von der Lehrperson kommuniziert werden muss. Lehner nennt beispielhaft die Unterscheidung der Unterrichtsphasen in Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung (vgl. Lehner 2019:148). In Kapitel 5.1.1 dieser Arbeit wird eine genauere Beschreibung dieser Unterrichtsphasen nach Meyer (2017) vorgenommen.

Sozialform, Handlungsform und Verlaufsform sind also Teil jeder Methode, die in einem Unterrichtsszenario angewandt wird. Lehner weist diesbezüglich darauf hin, dass der Auswahl der Vorgehensweise seitens der Lehrpersonen, selbst wenn sie nicht bewusst eine didaktische Methode wählen, eine methodische Entscheidung zugrunde liegt, da trotzdem „unterrichtliche Arrangements im Hinblick auf die intendierten kognitiven Prozesse gewählt und implementiert [werden]“ (Lehner 2019:149).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Unterrichtsmethoden zwar den übergeordneten Rahmen darstellen, innerhalb dessen Lehr- und Lernprozesse organisiert werden, dass für die Analyse konkreter Unterrichtspraxis jedoch vor allem jene sichtbaren Handlungsschritte relevant sind, die sich im Verlauf einer Unterrichtseinheit realisieren. In Anlehnung an die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstruktur des Unterrichts (vgl. Lehner 2019:146 ff.) wird daher in dieser Arbeit der Begriff Unterrichtselement als Arbeitsbegriff verwendet. Unterrichtselemente bezeichnen die konkreten, beobachtbaren Einheiten des Unterrichtshandelns, die sowohl Bestandteile methodischer Vorgehensweisen sein können wie beispielsweise die Schritte eines Rollenspiels, als auch periphere, aber für den Unterrichtsverlauf relevante Handlungen umfassen, wie beispielsweise Begrüßung, organisatorische Hinweise oder Feedbacksequenzen. Dieses begriffliche Vorgehen ermöglicht es, im empirischen Teil der Arbeit jene Aspekte des Dialogdolmetschunterrichts zu beschreiben und zu analysieren, die tatsächlich stattfinden, und nicht nur jene, die in der Literatur als Methoden beschrieben sind.

2. Dolmetschunterricht – Geschichte und aktueller Forschungsstand

Die Tätigkeit des Dolmetschens ist eine der ältesten der Menschheitsgeschichte, wobei die ältesten Nachweise auf die Existenz bzw. das Stattfinden von dolmetsch-ähnlichen Tätigkeiten bis zu 4000 Jahre zurückgehen. Trotzdem gibt es zur Geschichte des Dolmetschens einen deutlichen Mangel an historischen Quellen. Dies ist einerseits der Tatsache geschuldet, dass es sich dabei im Gegensatz zum Übersetzen um keine schriftliche, sondern eine mündliche Tätigkeit handelt und es schlichtweg weniger Aufzeichnungen zum Dolmetschen gibt, andererseits wurde auch festgestellt, dass es in den meisten historischen Kontexten und Epochen als zu unbedeutend angesehen wurde, um besondere Aufmerksamkeit oder Dokumentation zu erhalten. Das Interesse an der Geschichte des Dolmetschens ging weniger von professionellen Historikern aus, sondern kam vor allem von Dolmetschern selbst. Da diese allerdings in der Regel über keine historiografische Ausbildung verfügten und die Dolmetschwissenschaft als relativ junge akademische Disziplin betrachtet werden kann, gibt es bisher nur wenige Forschungsarbeiten zur Geschichte des Dolmetschens (vgl. Baigorri-Jalón 2015:184).

Im nachfolgenden Kapitel soll zuerst die geschichtliche Entwicklung und Institutionalisierung der Dolmetschlehre beschrieben werden, um in weiterer Folge auf die Dolmetschdidaktik und den aktuellen Forschungsstand in diesem Gebiet einzugehen.

2.1 Geschichtliche Entwicklung der Dolmetschlehre – ein Überblick

Die Entstehung des Dolmetschunterrichts kann, anders als die des Übersetzungsunterrichts, nicht in einer klaren chronologischen Abfolge vorgestellt werden, da die Entwicklung in einem sehr breiten Rahmen stattgefunden hat (vgl. Orlando 2016:33ff.).

Mitte des 20. Jahrhunderts begann sich eine Bildungsinfrastruktur für das Dolmetschen zu bilden, zu der akademische Kurse, Berufsverbände sowie wissenschaftliche Konferenzen und Fachpublikationen gehörten. Dies geschah parallel zur zunehmenden Professionalisierung des Dolmetschens in verschiedenen Bereichen und Kontexten. Anfangs boten einige Universitäten spezialisierte Ausbildungsprogramme für Simultandolmetscher*innen als Postgraduiertenkurse an. Diese Programme wurden zwischen 1930 und 1941 vor dem und während des Zweiten Weltkriegs in Moskau, Heidelberg, Genf und Wien etabliert. Nach dem

Krieg stieg der Bedarf an ausgebildeten Dolmetschern erneut an, was zur Einrichtung weiterer Ausbildungsprogramme zwischen 1945 und 1949 in Innsbruck, Graz, Mainz, Saarbrücken, Paris und Washington führte, welche eng mit den Ereignissen des Zweiten Weltkriegs und den anschließenden Friedensbemühungen der Alliierten verbunden waren. 1957 wurde schließlich an der Pariser Sorbonne die *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) gegründet, die sich bis heute der Translationswissenschaft und Dolmetschlehre widmet, einen zentralen Punkt in der Entwicklung der Dolmetschausbildung darstellt und in der weiteren Entwicklung einen großen Einfluss auf die Ausbildung im Konferenzdolmetschen hatte. Hier muss erwähnt werden, dass sich die frühesten Entwicklungen der Dolmetschlehre vor allem auf das Konferenzdolmetschen konzentrierten. Erst in den 1980er und 1990er Jahren gewann auch die professionelle Ausbildung von Community Interpretern an Bedeutung, wobei Länder mit einer hohen Anzahl von Einwanderern, wie beispielsweise Schweden, Australien und die USA, die Vorreiterrolle übernahmen (vgl. Sawyer & Roy 2015:125 ff.).

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts gab es weltweit bereits über 230 akademische Institutionen, die die Ausbildung professioneller Dolmetscher anboten, wobei davon über 100 in Europa angesiedelt waren (vgl. Bao 2015:400). Kim schätzte die Gesamtzahl der weltweit angebotenen Übersetzungs- und Dolmetschausbildungen zum Zeitpunkt ihrer Untersuchung 2013 auf über 600 (vgl. Kim 2013:102). Neben den Studiengängen auf Bachelor- und Master-Niveau gab es auch einen enormen Anstieg an nicht-universitären Ausbildungen, sowie Online-Kursen. Diese Zunahme der Ausbildungsmöglichkeiten führte auch dazu, dass es vermehrt Bemühungen gab, sich in einem organisierten Rahmen über bewährte Praktiken auszutauschen und die Qualität der Lehre zu verbessern (vgl. Bao 2015:400).

2.2 Aktueller Forschungsstand

Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Dolmetschdidaktik gegeben, mit besonderem Fokus auf die theoretischen Grundlagen und methodischen Ansätze des Dialogdolmetschunterrichts. Daran anschließend wird die Frage vertieft, über welche Kompetenzen Lehrende verfügen müssen und wer somit qualifiziert ist, Dialogdolmetschen zu unterrichten.

2.2.1 Dolmetschdidaktik

Pöchlhacker (2016) weist darauf hin, dass die Pädagogik der Dolmetschlehre seit den 50-er Jahren davon geprägt ist, dass eine enge Verbindung zwischen Praxis und Theorie vorherrscht. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass es zwischen ausbildenden Personen den Konsens gab, dass ein umfassendes Verständnis der Inhalte, die gelehrt werden, unabdingbar sei. Obwohl diese Überlegungen, sowie die Entstehung von Dolmetsch-Ausbildungen weit ins zwanzigste Jahrhundert zurückreichen, blieb eine Reflexion der bisher vorhandenen Lehrpläne und ihrer jeweiligen Vor- oder Nachteile vorerst aus. Erst in den 1980er und 1990er Jahren wurde die historisch gesehen sehr praxisorientierte Ausbildung um einen wissenschaftlichen, prozessorientierten Ansatz ergänzt, wodurch erstmals organisatorische Rahmenbedingungen für den Unterricht vorgegeben wurden (vgl. Pöchlhacker 2016: 191).

Die bereits erwähnte vorherrschende praxisorientierte Herangehensweise in der Ausbildung von Dolmetscher*innen führte dazu, dass für den Großteil des zwanzigsten Jahrhunderts die Vermittlung und Entwicklung von im Berufsalltag benötigten Fähigkeiten des Simultan- und Konsektivdolmetschens im Vordergrund standen. Es handelte sich dabei um einen Ansatz, der sich auf den Wissenstransfer von einer Lehrperson zu Studierenden fokussierte, wobei die Lehrpersonen selbst bereits Erfahrung im Bereich des Dolmetschens hatten. Dabei wurden in der Ausbildung vor allem Übungen angewandt, die sich an Situationen aus dem Berufsalltag von Dolmetscher*innen orientierten (vgl. Pöchlhacker 2016:191).

Der internationale Konferenzdolmetscherverband, (AIIC - *Association Internationale des Interprètes de Conférence*), hat, nachdem die Dolmetscherausbildung in den 1950er und 1960er Jahren expansiv gewachsen ist und der Einfluss der Fremdsprachenpädagogik auf die Ausbildung deutlich wurde, in einer Reihe von Sitzungen die Herangehensweise des lehrlingszentrierten Ansatzes bekräftigt und basierend darauf 1959 eine Schulpolitik eingeführt (vgl. Pöchlhacker 2016: 192). Ziel dieser Schulpolitik war es, Kriterien für die Dolmetschausbildung festzulegen, unter anderem, dass Kursprogramme durch aktiv praktizierende DolmetscherInnen entworfen und Wissen direkt an Studierende weitervermittelt werden sollen (vgl. Boéri 2015: 33). Ein Einfluss, der die Ausbildung speziell für das Konferenzdolmetschen prägte, war das Programm an der ESIT in Paris, das sich besonders an der Berufspraxis orientierte. 1989 wurde die Pädagogik der Pariser Schule dann von Seleskovic und Lederer in einem umfassenden Schulungshandbuch beschrieben, der *Pédagogie raisonnée* (vgl. Pöchlhacker 2016: 192). Ihre zentralen Annahmen basieren auf der *Theorie du sens* und betonen die Rolle der semantischen und kontextuellen Dimension beim Übersetzen, im

Gegensatz zu wortwörtlichen oder stark sprachgebundenen Übersetzungsansätzen und stellen somit eine essenzielle Grundlage für die Dolmetschdidaktik dar (vgl. Seleskovic und Lederer 1989).

Eine weitere Beschreibung des Aufgabenbereichs der Dolmetschdidaktik lässt sich bei Kalina finden:

Es geht um die theoretisch fundierte, systematisch aufgebaute und methodisch abgesicherte Vermittlung der Wissensbestände, Prozeduren und Kompetenzen, die für die an Hochschulen gelehrtten Dolmetscharten (schwerpunktmäßig Konferenzdolmetschen) erforderlich sind (Kalina 2000:162).

Kalina erwähnt, dass die grundlegenden Fähigkeiten, wie beispielsweise die notwendigen sprachlichen und kulturellen Kenntnisse, sowie ein sich stets erweiterndes Sachwissen, nicht der vorrangige Gegenstand einer Dolmetschdidaktik sein sollen, sondern als Voraussetzung, sowohl für das Dolmetsch- als auch das Übersetzungsstudium, gesehen werden können. In der Literatur wird häufig nicht zwischen einer Didaktik des Dolmetschens und des Übersetzens unterschieden, da die beiden Fachgebiete gemeinsame Grundlagen besitzen. Die beiden Bereiche werden daher oft unter dem Begriff "Translation" zusammengefasst (vgl. Kalina 2000:162).

Als Inhalt des tieferen Gegenstandsbereichs der Dolmetschdidaktik nennt Kalina die verschiedenen Aspekte des Umgangs mit Texten, Inhalten, Produzenten und Empfängern. Dies beinhaltet die Anforderungen an das eigene Verständnis, Gedächtnis und die Fähigkeit, sowohl Details als auch komplexe Argumentationsstrukturen, Kontexte und verschiedene Arten von Informationen zu speichern. Ebenso geht es dabei auch darum, dass Studierende die Fähigkeit erlernen und trainieren, in verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen und selbstbewusst zu agieren und die eigenen Ressourcen sinnvoll zu nutzen. Ziel der Dolmetschlehre ist es also nicht nur, die theoretischen Inhalte der Wissenschaft und die damit zusammenhängenden Fähigkeiten zu vermitteln, sondern auch eine Art der Persönlichkeitsbildung der Studierenden (Kalina, 2000:162f.).

Laut Kadrić ist eine qualifizierte Lehre nur dann zu erreichen, wenn zwischen den beteiligten Personen ein Dialog aufrechterhalten wird. Damit ist sowohl der Dialog der Studierenden miteinander als auch der Studierenden mit der Lehrperson gemeint. Dabei hat die Lehrperson die Aufgabe inne, den Studierenden notwendige Strategien zu vermitteln, die ihnen dabei helfen in verschiedensten Situationen und Settings selbständig zu handeln und durch den

ständigen Dialog ihre Kenntnisse zu vertiefen sowie neue zu erarbeiten (vgl. Kadrić 2011:49ff.).

Auch weist Kadrić darauf hin, dass Lernen, gerade im Fachbereich der Translation nicht nur eine Veränderung des Wissensstandes, sondern auch der eigenen Verhaltensweisen bedeutet:

Translation ist keine Sache der Äquivalente, Phrasen oder Konstrukte. Es ist ein Prozess im Meer von Möglichkeiten und die Auswahl der passenden Lösung ist ein ganzheitlicher Vorgang, in dem Prozess und Produkt aufeinander bezogen werden. Eine Dolmetschung ist einerseits als Produkt des Dolmetschprozesses und andererseits als Rezeption und Wirkung des Produktes bei einem konkreten Menschen (nicht nur allgemein „in der Zielkultur“) anzusehen (Kadrić, 2011:49).

Als eine der schwierigsten Aufgaben des Dolmetschunterrichts identifiziert Kadrić (vgl. 2011:50) die Tatsache, dass abstrakte Konzepte in den Unterricht einbezogen werden müssen, die zumeist mit den metafachlichen Kompetenzen in Verbindung stehen, die den Studierenden gelehrt werden müssen, wie zum Beispiel Rollenbewusstsein, das in allen translatorischen Tätigkeitsbereichen relevant ist. Eine essenzielle Rolle spielen hierbei laut Kadrić (2011:50-51) die „[...] Lernendenorientierung in authentischen Settings, Transparenz, Initiative bzw. Eigeninitiative, Kooperation, Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Evaluation und Selbstevaluation [...]“.

In allen Bereichen des Dolmetsch- und Übersetzungsunterricht zeigt sich eine Tendenz in Richtung einer immer mehr prozessorientierten Didaktik, bei der der Fokus darauf liegt, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihren Lernprozess eigenverantwortlich mitzugestalten und ihr persönliches Engagement einzubringen, um sich zu entwickeln. Kadrić hebt außerdem hervor, dass es vor allem im Bereich des Dialogdolmetschens unabdingbar ist, dass die Dolmetscher*innen in der Ausbildung gelernte Strategien und Methoden auf ihre eigene Art anwenden, da die Wirkung der Dolmetschung auf die beteiligten Personen in Situationen, in denen Community Interpreting benötigt wird, einen besonders hohen Stellenwert hat (vgl. Kadrić 2011:51f.).

2.2.2 Unterrichtsmethoden im Dialogdolmetschunterricht

Wie aus der Beschreibung der geschichtlichen Entwicklung der Dolmetschlehre bereits zu erahnen ist, gibt es im Dolmetschunterricht kein Unterrichtsmodell, das universell in jedem Kontext angewandt werden kann. Es gibt viele unterschiedliche Sichtweisen, die unter anderem daraus resultieren, dass es bis dato nicht möglich war ein einheitliches Unterrichtsmodell für Dolmetscher*innen zu erstellen. Das liegt vor allem an der großen Zahl unterschiedlicher Trainingsmethoden und Herangehensweisen, aber auch an der Tatsache, dass sich das Berufsfeld von Dolmetscher*innen stetig weiterentwickelt (vgl. Kearns 2006:55).

Ebenfalls muss erwähnt werden, dass die Ausbildung von professionellen Dialogdolmetscher*innen nur bis zu einem gewissen Grad Überschneidungen mit der Konferenzdolmetsch-Ausbildung aufweist. Unterrichtsinhalte, die sowohl für Konferenz- als auch für Dialogdolmetscher*innen eine Rolle in der Ausbildung spielen sind zum Beispiel das Erlernen der Notizentechnik oder Übungen zum Flüsterdolmetschen. Ein Aspekt, der neben den grundlegenden Dolmetschfähigkeiten im Zentrum des Dialogdolmetschens steht, ist die zwischenmenschliche Interaktion. Es muss also auch in der Ausbildung ein spezifischer Fokus auf interaktives Diskursmanagement und die zugehörigen Aspekte wie beispielsweise Turn-Taking, dem Steuern einer Gesprächssituation und der Wahrnehmung der Rollen der anwesenden Gesprächsteilnehmer*innen gelegt werden. Um Studierenden die Möglichkeit zu geben, diese Fähigkeiten in einem möglichst realitätsnahen Umfeld zu erlernen und zu festigen, werden insbesondere Rollenspiele eingesetzt, um simulierte Dialogdolmetsch-Situationen zu schaffen (vgl. Pöchhacker 2016:202).

Orlando stellt mit Bezug auf Erkenntnissen von Gile (2009), Pöchhacker (2016), Sawyer (2004) und Setton (2010) fest, dass die Lehrinhalte der Dolmetscherausbildung in drei Hauptkategorien unterteilt werden können: konsekutives Dolmetschen und Notizentechniken, simultanes Konferenzdolmetschen, und Dialogdolmetschen in Community Interpreting-Settings. Die didaktischen Ansätze und Schwerpunkte, welche für diese drei Schwerpunkte im Laufe der Zeit entwickelt wurden, lassen sich wie folgt beschreiben. Beim konsekutiven Dolmetschen stehen vor allem aktives Zuhören und Analyse im Mittelpunkt. Außerdem werden Fähigkeiten wie Gedächtnisübungen, Bewältigung von Informationsüberlastung, Notizentechnik und öffentliches Sprechen vermittelt. Beim simultanen Dolmetschen spielen vor allem Übungen zur gleichzeitigen Aufmerksamkeit, aktives Zuhören und Analyse, Paraphrasieren, Bewältigungsstrategien, aktiver Fokus auf den Dolmetschprozess, sowie Vom-Blatt-Dolmetschen eine wichtige Rolle. Im Falle des

Dialogdolmetschens muss der Fokus zusätzlich auf zwischenmenschlicher Interaktion, interkultureller Kommunikation, Turn-Taking und Rollenspielen liegen (vgl. Orlando 2016:35).

Ozolins (2017:46) schlägt ein holistischeres Curriculum für die Ausbildung von Dialogdolmetscher*innen vor und kritisiert, dass in der Vergangenheit im Aufbau vieler Curricula oft das Erlernen sprachlicher Fähigkeiten wie beispielsweise dem klassischen Vokabellernen im Fokus stand und die Studierenden zu wenige Erfahrungen mit praxisnahen Situationen machen. Für eine erfolgreiche Ausbildung zukünftiger Dialogdolmetscher*innen ist es laut Ozolins essenziell, dass die Studierenden auch in den Dolmetschsituationen dazu in der Lage sind die Elemente, die über die rein sprachlichen Aspekte hinausgehen zu verstehen, um damit umgehen zu können:

Unless trainees understand how people typically act in these encounters they will find it difficult to learn the vocabulary (*in vacuo*) and impossible to deal with personal dispositions shown (evasion, anger, fright, supplication, incomprehension, insistence, manipulation, etc.) and their attendant communication dynamics (Ozolins 2017:46).

Das Aufbauen und Vertiefen umfassender sprachlicher Fähigkeiten, speziell aufgrund der Tatsache, dass Dialogdolmetscher*innen in den meisten Fällen keine lange Vorbereitungszeit für ihre Einsätze in den verschiedenen Bereichen haben, darf im Curriculum trotzdem nicht außer Acht gelassen werden. Laut Ozolins muss es in der Ausbildung gelingen, eine Balance zwischen den Aspekten des sprachlichen Transfers, des Verständnisses für den Kontext der Situation, sowie der persönlichen Leistungs- und Interaktionsfähigkeit zu schaffen (vgl. Ozolins 2017:47). Das von ihm vorgeschlagene Curriculum setzt sich folgendermaßen zusammen:

- a. contextual knowledge of the most likely areas of interpreter engagement [...]
- b. [...] some degree of mirroring (monolingual repetition) and consecutive interpreting practice to build up contextual knowledge, vocabulary and some note-taking techniques [...]
- c. [...] training in chuchotage, a technique necessary in many liaison interpreting situations but one often neglected [...]
- d. role-plays [...] of likely interpreter situations [...]
- e. discussion of, and practical exercises in, ethics and professional conduct [...]
- f. an introduction to the business of being an interpreter – an often overlooked aspect that includes relations to agencies or employers [...]

- g. feedback activities in ‘communities of practice [...]
- h. some period of practicum or fieldwork, with observation and, where possible, practice under supervision [...]
- i. feedback activities where students themselves both create and participate in interpreting activities and provide their own feedback [...]
- j. attention to technological aspects ranging from telephone interpreting training to screen interpreting to smart pen usage [...]
- k. reading, discussion and exercises on theoretical aspects of interpreting practice and/or research [...]

(Ozolins 2017:48-49).

In Kapitel 4 dieser Arbeit wird das Curriculum des Masterstudiums Translation an der Universität Wien präsentiert und Zusammenhänge zu den in der Literatur vorgeschlagenen Inhalten der Dialogdolmetschausbildung hervorgehoben. Bevor dazu übergegangen wird, soll zuvor noch auf einen zentralen Punkt in der Literatur zur Dialogdolmetschdidaktik, nämlich dem Einsatz von Rollenspielen, eingegangen werden.

2.2.2.1 Rollenspiele

Über die letzten Jahre hinweg gab es große Fortschritte bezüglich der Entwicklung didaktischer Methoden und Ansätze für den Dialogdolmetschunterricht.

Während Kautz vor zwei Jahrzehnten noch festhielt, dass sich eine Didaktik des Dialogdolmetschens nur geringfügig von jener des monologischen Konsekutivdolmetschens unterscheiden würde (vgl. Kautz 2000:404), ist die vorherrschende Meinung heutzutage, dass dies aufgrund des vielschichtigen und breitgefächerten Kompetenzprofils von Dialogdolmetscher*innen nicht zutreffen kann, wie auch in den vorhergehenden Kapitel eindeutig hervorgehoben wurde.

Ein essenzieller Bestandteil, der heutzutage als Rahmen für die Didaktik fungiert, die im Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien angewendet wird, ist eine Methode, die von Kadrić (2011:54) als Didaktik der „Inszenierung“ definiert wurde. Ein ähnlicher, theaterpädagogischer Ansatz findet sich in Bahadır (2010), die mit dem Konzept der Dolmetschinszenierungen einen methodisch durchdachten Rahmen entwirft, in dem Übungs-, Proben- und Aufführungsphasen genutzt werden, um nonverbale, emotionale und kontextuelle Dimensionen des Dolmetschens zu inszenieren. Als Synonym wird in der Literatur weitgehend

der Begriff „Rollenspiele“ für diese Methode verwendet, so beispielsweise auch von Cirillo und Niemants (vgl. 2017:12).

Kadrić fasst Rollenspiele in ihrem Werk auch unter dem Begriff der „szenischen Darstellung“ zusammen, eine Methode, die Teil einer interaktiven Pädagogik ist. Diese ermöglicht es Lehrpersonen anhand von Rollenspielen, welche authentische Situationen im Alltag von Dialogdolmetscher*innen simulieren sollen, den konventionellen Unterricht aufzulockern und neu zu gestalten. Der Fokus liegt dabei auf dem Umgang der Studierenden mit den vorgegebenen Situationen, Inhalten, Absichten und Stimmungen, sowie auf dem Aufbau kommunikativer Beziehungen und der Wirkung zwischen den verschiedenen Teilnehmer*innen aufeinander (vgl. Kadrić 2011:67).

Der Systematik der Methoden der szenischen Darstellung im Unterricht liegt die Wechselwirkung von Emotion, Identifikation und Reflexion zugrunde (vgl. Kadrić 2011:70ff.). Entgegen der lange vorherrschenden Meinung, dass Translator*innen stets neutral und frei von Emotionen zu handeln haben, ist man sich mittlerweile auch in der Wissenschaft einig darüber, dass Basisemotionen wie Ärger, Überraschung, Freude und Trauer kulturübergreifend grundlegende Elemente des Lebens und des Handelns sind und auch im Berufsalltag berücksichtigt werden müssen. So sind Emotionen beispielsweise laut Kadrić (2011:71) auch „fixer Bestandteil einer jeden dialogischen Dolmetschsituation“ und können als solche Handlungen beeinflussen und verändern. Die Identifikation mit einer zugewiesenen Rolle, also das Hineinversetzen in eine fiktive Person und ihre Charaktereigenschaften kreiert einen persönlichen Bezug, der den Studierenden dabei helfen kann, die Dolmetschsituationen der simulierten Settings zu verstehen und sie somit auf einer eigenen Ebene auf ähnliche Situationen im Berufsalltag vorzubereiten. Bei der Reflexion wird mit bewusstem Abstand die erlebte Situation verarbeitet, eventuell bewertet und beendet. Hier steht im Gegensatz zur Emotion die Objektivität im Vordergrund. Das Ziel dabei ist es, mit Abstand und Klarheit auf eine Situation zu blicken, um diese nachzuvollziehen, Fragen zu stellen und dadurch neue Einsichten zu gewinnen (vgl. Kadrić 2011:71).

Das grundlegende Ziel dieser Unterrichtsform ist es also zusammengefasst, eine umfassende, ganzheitliche und persönlichkeitsorientierte Lernsituation zu kreieren. Die Studierenden nehmen dabei verschiedene Rollen ein, übernehmen gezielt vorgegebene Perspektiven und Meinungen und erhalten so die Chance, eine Vielzahl neuer Erfahrungen und Blickwinkel zu gewinnen, die eine persönliche Weiterentwicklung fördern und die sie in weiteren Kommunikationssituationen zur Anwendung bringen können (vgl. Kadrić 2011:69).

Kadrić erwähnt auch, dass die Methode der szenischen Darstellung nicht als übergeordneter, allgemeingültiger theoretischer Rahmen für unterschiedliche Disziplinen anzusehen ist, sondern sozusagen als Pool an Möglichkeiten, aus denen sich diese bedienen und die für sie nützlichen Aspekte in den Unterricht einbinden können (vgl Kadrić 2011:70).

Das grundlegende Konzept haben jedoch alle Situationen, in denen die szenische Darstellung angewandt wird, gemeinsam. Kadrić beschreibt dies wie folgt:

Allen Anwendungen gemeinsam bzw. das Tragende in der szenischen Darstellung ist die Einbindung des ganzen Menschen mit seinem Körper, seinen Emotionen und sozialen und kommunikativen Bedürfnissen. Es ist also die Mischung von Intellekt und Gefühl, die Einbindung des Rationalen in ein emotionales Netz. Die handelnde kognitive und die emotionale Seite des Lernprozesses ergänzen sich gegenseitig und bilden eine ganzheitliche Lernsituation. Denn es ist leichter, sich mit Themen und Handlungen durch Situationen, in denen Kommunikation, Beziehungen und Aktionen gelebt werden, zu identifizieren, als diese abstrakt zu behandeln (Kadrić 2011:70).

Dass Studierende durch Anwendung der Methoden der szenischen Darstellung also ganzheitlich an der Lernsituation teilnehmen, ermöglicht auch den Zugang zu einer eigenen Dimension des Lernens, die über verbale Kommunikation hinausgeht. So können beispielsweise auch Übungen aus der Theaterpädagogik übernommen werden, die sich rein darauf konzentrieren, sich über den eigenen Körper auszudrücken. Gerade im Bereich der Translation, in dem die nonverbale Ebene eine essenzielle Rolle spielt, können Übungen dieser Art dabei helfen, Studierenden kulturspezifische Verhaltensweisen kennenlernen und trainieren zu lassen, was in weiterer Folge maßgeblich zum Aufbau einer „transkulturellen Kulturkompetenz“ führen kann. Im Fokus können dabei beispielsweise Gestik und Mimik, Körpersprache und Raumverhalten stehen (vgl Kadrić 2011:82).

Auch Cirillo und Niemants (vgl. 2017:12) stimmen zu, dass allgemein Konsens darüber herrscht, dass Rollenspiele als wertvolle Unterrichtsmethode eingesetzt werden können, vor allem dann, wenn die simulierte Situation im Vorhinein genau beschrieben wird und es eine Nachbesprechung im Rahmen des Unterrichts gibt. Es wird jedoch auch festgehalten, dass Rollenspiele möglicherweise nicht ausreichen könnten, um Studierende auf reale Dolmetschsettings vorzubereiten, da weitere Faktoren hinzukommen und die Situation von den verschiedenen Teilnehmer*innen mitgestaltet wird, von den Dolmetscher*innen nicht beeinflussbar sind und man sich deshalb bewusst sein muss, dass es deshalb immer eine Diskrepanz zwischen den im Unterricht kreierte Rollenspielen und den Situationen in der

Realität geben wird. Man kann also die Studierenden im Unterricht nicht zur Gänze auf das vorbereiten, was sie im Berufsalltag erwarten wird, selbst wenn die Situationen jenen ähneln, die im Rahmen von Rollenspielen bereits bearbeitet wurden. Cirillo und Niemants halten hierzu fest, dass diese Diskrepanz zwischen den erlebten Situationen im Unterricht und jenen der Realität möglicherweise weniger ein Problem für die zukünftigen Dolmetscher*innen darstellt, wenn sich sowohl Lehrpersonen als auch Studierende über die Möglichkeiten, aber auch über die Grenzen der Methode der Rollenspiele bewusst sind und dies auch im Unterricht thematisiert wird, Studierende also aktiv darauf vorbereitet werden (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 12).

2.2.3 Wer darf unterrichten?

Wie bereits erwähnt, galt vor allem seit den 1950er Jahren die vorherrschende Meinung, dass die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern von Personen durchgeführt werden sollte, die bereits über fundierte Erfahrungen in den jeweiligen Fachgebieten verfügen. Orlando hält jedoch fest, dass vor allem in den vergangenen zwei Jahrzehnten das Bewusstsein dafür gestiegen ist, dass auch die Ausbilder*innen selbst geschult werden sollten. Innerhalb der letzten 20 Jahre wurde deshalb von mehreren Forscher*innen eine systematische Ausbildung der Lehrkräfte gefordert, beispielsweise zu nennen sind Gile (1990), Pöchhacker (2002), Kelly (2005) und Andres & Behr (2015) (vgl. Orlando 2016:36ff.).

Trotz dieser Entwicklung in Richtung einer Akademisierung der Ausbildung, wird berufliche Erfahrung immer noch als wesentlichste Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht angesehen (vgl. Kelly 2005:122). Um sowohl praktisches als auch theoretisches Wissen abzudecken, haben viele Institute sich dazu entschieden, sowohl erfahrene Praktiker*innen als auch Forscher*innen im jeweiligen Fachbereich als Lehrpersonen anzustellen. Die ideale Herangehensweise wäre, laut Gouadec (2007:350) sowohl methodische und theoretische Elemente als auch die berufliche Realität gleichermaßen zu berücksichtigen und im Rahmen der Ausbildung keine strenge Trennung der beiden Aspekte vorzunehmen.

Die Ausbildung von Dialogdolmetscher*innen wird aktuell größtenteils von Personen durchgeführt, die sowohl praktische Erfahrung als auch wissenschaftliche Kenntnisse besitzen, jedoch über keine formelle didaktische Ausbildung verfügen. Laut Boéri (2015:39) hat die Akademisierung des Gebiets des Dialogdolmetschens in den vergangenen Jahren allerdings dazu geführt, dass aktuelle Curricula, die oft auf den Bereich des Konferenzdolmetschens

zugeschnitten waren, überdacht und angepasst wurden, um auch für die Ausbildung von Dialogdolmetscher*innen geeignet zu sein (vgl. Kadrić und Pöllabauer 2023:418).

Obwohl über die Wichtigkeit eines ausgewogenen Verhältnisses von Praxis und Theorie in der Ausbildung Konsens herrscht, wird von einigen Forscher*innen argumentiert, dass die Voraussetzungen für das Unterrichten nicht ausschließlich diese theoretischen bzw. praktischen Fähigkeiten sein können. Die Tatsache, dass eine Person als erfahrene/r Dolmetscher*in gilt oder als angesehene/r Forscher*in, ist nämlich laut Kelly kein Garant für pädagogische Kompetenz. Kelly betont, dass es sich bei Lehrpersonen in erster Linie um kompetente Ausbilder*innen handeln sollte und kritisiert, dass dies von Universitäten oft ignoriert wird:

In many systems, compulsory training exists for all other levels of education, but at universities it is simply assumed that those who know, know how to teach. Fortunately, some university systems are now introducing initial and continuing training programmes, but it is still the case in many countries that new members of teaching staff are left literally to sink or to swim (Kelly 2005: 124).

Vor allem im Bereich des Community Interpretings wurde in der Vergangenheit wenig Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit der Ausbildung der Lehrpersonen gelegt. Kadrić und Pöllabauer (2023:415ff.) stellen dabei die Vermutung auf, dass dies damit zusammenhängt, dass der Fokus auf der Ausbildung von professionellen Dialogdolmetscher*innen lag - eine Ausbildung, die in einem sich stetig weiterentwickelnden Umfeld etabliert und den wechselnden Anforderungen gerecht werden musste, wodurch der Fokus vermehrt auf den Inhalten der Ausbildung und weniger auf den Qualifikationen der Lehrpersonen lag, deren Qualität jedoch laut Kadrić und Pöllabauer von einer fundierten, akademischen Ausbildung der Lehrpersonen profitieren würde:

We too believe that a solid academic education of interpreter teachers, whether they teach at universities or in vocational programmes, is the basis for improving the quality of interpreting programmes and the image of the interpreter (Kadrić und Pöllabauer, 2023:419).

Furmanek (2010:94) argumentiert, dass es sich bei den Lehrkräften vorrangig um Personen handeln sollte, die verstehen, was genau sie den Studierenden vermitteln und wieso. Sie beschreibt die Erstellung einer spezifisch auf das Dialogdolmetschen zugeschnittenen Ressourcensammlung als einen der notwendigen Schritte in Richtung eines fundierten didaktischen Bewusstseins. Diese könnte durch einen kollaborativen Ansatz erreicht werden

und unter anderem von der Bewertung bestehender Lehrbücher und Materialien, sowie dem Erfahrungsaustausch durch Beobachtung von Kolleg*innen profitieren. Dabei identifiziert sie folgendes übergeordnetes Ziel:

[...] to prepare qualified and motivated faculty that will teach in public service interpreting programmes with competence and confidence and who will, in a long term, both make novel theories, methods, and models in public service interpreting germinate and, at the same time, affirm professional self-awareness among newly formed interpreters (Furmanek 2010:98).

Heutzutage gibt es einige wenige Universitäten, die eine Ausbildung für Lehrpersonen im Bereich des Dolmetschens anbieten, dazu gehören unter anderem die London Metropolitan University, die bereits 1989 ein „Train-the-Trainers“-Programm anbot, das Monterey Institute of International Studies, die Stockholm University und die University of Massachusetts. Zusätzlich dazu gibt es auch ein Kursangebot abseits der akademischen Institutionen, beispielsweise von der internationalen Schulungsagentur LLC in den USA, der AIIC oder der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Union (vgl. Kadrić und Pöllabauer 2023:418).

Die dargestellten Entwicklungen verdeutlichen, dass der Dialogdolmetschunterricht heute vor der Herausforderung steht, praxisbezogene Kompetenzen mit einem reflektierten didaktischen Vorgehen zu verbinden. Obwohl die Bedeutung professioneller Erfahrung und spezifischer Fachkenntnisse der Lehrenden unbestritten ist, besteht weiterhin Bedarf an systematisch aufbereiteten didaktischen Ressourcen und an einer stärkeren Transparenz hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts. Die vorliegende Arbeit knüpft hier an, indem sie anhand von Unterrichtsbeobachtungen Einblick in die aktuelle didaktische Praxis im Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien gibt und damit eine empirisch fundierte Perspektive auf den gegenwärtigen Stand und mögliche Entwicklungsrichtungen eröffnet.

3. Unterrichtsbeobachtung

Dieses Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der Arbeit. Es wird dargelegt, wie die Unterrichtsbeobachtungen geplant, durchgeführt und dokumentiert wurden und welche Überlegungen der Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsverfahren zugrunde lagen.

3.1 Zielsetzung

Zwar finden sich in der einschlägigen Literatur zur Dolmetschdidaktik, beispielsweise bei Kautz (2000) Übungen und Unterrichtsvorschläge, die vor allem auf Teilfertigkeiten des Dolmetschens abzielen und auch Beispiele für Textauswahl, Didaktisierung und sogar ganze Lehrpläne enthalten, der Schwerpunkt liegt jedoch überwiegend auf dem Übersetzen sowie auf unilateralem und bilateralem Dolmetschen. Spezifische dialogisch-interaktive Aktivitäten, die sich unmittelbar für die Ausbildung von Dialogdolmetscher*innen eignen, werden hingegen kaum behandelt.

In seinem Werk zum konstruktivistischen Ausbildungsansatz für Translator*innen, hält Kiraly fest, dass es, bevor er an der Universität in Germersheim zu unterrichten begann, keine Einführung oder Ausbildung bezüglich der anzuwendenden Unterrichtsmethoden gab. Die gängige Herangehensweise war es, sich im Unterricht von bereits erfahreneren Kolleg*innen inspirieren zu lassen und daraus die Ansätze für die eigene Unterrichtsgestaltung zu übernehmen (vgl. Kiraly 2000:6). Obwohl Kiraly sich hierbei auf die Ausbildung von Übersetzer*innen bezieht, lässt sich diese Situation auch auf die Lehrpersonen im Dialogdolmetschen übertragen, da es auch hier keine pädagogische Ausbildung gibt, die absolviert werden muss, bevor unterrichtet werden kann. Wie aus Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit hervorgeht, besteht in Zusammenhang damit die Forderung, nach einer systemischen pädagogischen Schulung der Lehrpersonen (vgl. Orlando 2016: 36ff.), beziehungsweise die Meinung, dass die Qualität der Dialogdolmetschlehre von ausgebildeten Trainern profitieren würde (vgl. Kadrić & Pöllabauer 2023:419).

Durch die Erstellung dieser Arbeit soll ein Beitrag in diese Richtung geleistet werden. Die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung gesammelten Unterrichtsaktivitäten werden dafür schriftlich festgehalten und deskriptiv dargestellt. Diese Auflistung kann in weiterer Folge als leicht zugängliches Material von zukünftigen Lehrpersonen herangezogen werden, um daraus Ideen für die eigene Unterrichtsgestaltung zu ziehen. Es wurde versucht, eine Auswahl an relevanten Lehrveranstaltungen zu beobachten, um ein umfassendes Bild über die Gesamtsituation der Dialogdolmetschlehre am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) in

Wien zu gewinnen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass dabei kein Anspruch darauf besteht, eine vollständige Sammlung aller an der Universität Wien im Sommersemester 2021 angewandten Unterrichtsaktivitäten in den Übungen Dialogdolmetschen I und II zur Verfügung zu stellen. Vielmehr liegt das Ziel darin, möglichst viele Elemente aus den verschiedenen Übungen zu beschreiben und diese zusammenzustellen, um damit einen Einblick zu bekommen, welche Herangehensweisen für die Vermittlung der beschriebenen Kompetenzen zu diesem Zeitpunkt am ZTW in Wien in der Praxis angewandt werden.

3.2 Forschungsmethode

Bei der Entscheidung für eine angemessene Forschungsmethode wurde im Vorfeld evaluiert, welche Unterlagen zu den zu untersuchenden Übungen zur Verfügung stehen, wobei das Augenmerk im ersten Moment auf die Inhalte des Vorlesungsverzeichnisses gelegt wurde. Dabei wurde festgestellt, dass der Detailgrad der Beschreibung der Übungen im Vorlesungsverzeichnis sich teilweise stark voneinander unterschied und nicht davon ausgegangen werden konnte, dass diese die Inhalte des Unterrichts umfassend beschreiben, zumal die Angaben zu manchen Übungen im Vorlesungsverzeichnis gänzlich fehlten. Eine Analyse dieser Angaben wurde also für das Erreichen des Ziels dieser Arbeit als nicht ausreichend erachtet und somit die weiteren möglichen Untersuchungsmethoden abgewogen.

Als am besten geeignete Forschungsmethode wurde die qualitative Beobachtung mit anschließender deskriptiver Darstellung der erhobenen Daten gewählt. Bei der angewandten Beobachtungsform handelt es sich um offene, passive Beobachtungen. Lehrende und Studierende waren sich dessen bewusst, dass sie beobachtet werden, es wurde jedoch zu keinem Zeitpunkt von der beobachtenden Person in den Unterricht eingegriffen (vgl. Döring 2023:332). Es wurde hierbei bewusst die offene Art der Beobachtung gewählt, bei der sich Beobachter*innen zu erkennen geben und über den Grund der Beobachtung informieren.

Ein möglicher Nachteil der offenen Beobachtung ist, dass die „Anwesenheit von Forschenden eine potenzielle Störungsquelle“ (Döring 2023:337) darstellt und es somit zu Verzerrungen im Geschehen kommen könnte. Dies stellt laut Döring (vgl. 2023:337-338) in der Realität allerdings in den meisten Fällen kein Problem dar, da die Beobachteten sich schnell an die Anwesenheit der beobachtenden Person gewöhnen und ihren gewohnten Handlungen ohne Einschränkungen oder Anpassungen nachgehen. Eine verdeckte Unterrichtsbeobachtung stellte für diese Art der Untersuchung keine Option dar, da dies „[...] mit der ethischen Anforderung informierter Einwilligung aller Untersuchungsteilnehmenden

[kollidiert]“ (Döring 2023:337) wäre. Im Anschluss an die Beobachtungen wurden die Daten im Rahmen einer qualitativen Datenanalyse aufgeschlüsselt und die beobachteten Inhalte deskriptiv dargestellt. Bei dieser Art der Datenanalyse wird das beobachtete verbale und visuelle Material nicht-numerisch ausgewertet und in Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage interpretiert (vgl. Döring 2023:589). Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass weder für Lehrende noch für Studierende zusätzlicher Aufwand besteht, der beispielsweise durch Interviews oder Fragebögen entstehen würde. Der Unterricht kann und soll genauso stattfinden, wie es auch ohne Beobachtung der Fall wäre und es bedarf keiner Änderung oder Anpassung durch die Teilnahme einer passiv beobachtenden Person.

Im Gegensatz zu einer quantitativen Beobachtung, bei der im Vorhinein genaue Elemente festgelegt werden, die es zu beobachten und zu messen gilt, bietet die qualitative Beobachtung die Möglichkeit die Unterrichtssituation ganzheitlicher und detailreicher wahrzunehmen und lässt die Option offen, im Laufe der Untersuchung auf neue, nicht antizipierte Aspekte zu stoßen. Trotz dieser offenen und weniger strukturierten Herangehensweise ist es essenziell, sich auf die Beobachtungen vorzubereiten und nicht ohne adäquate theoretische Grundlagen vorzugehen, um in weiterer Folge die Nachvollziehbarkeit zu garantieren und ausschließen zu können, dass die Datenerhebung durch subjektive Annahmen des/der Forscher*in verzerrt wurde (vgl. Döring 2023:332). Dabei muss erwähnt werden, dass ein gewisser Grad an Subjektivität bei dieser Art der Datenerhebung und Analyse nicht ausgeschlossen werden kann, da die „qualitative Beobachtungsmethode und ihre Gestaltung und Umsetzung [...] an eine theoretische Reflexion dessen gebunden [ist], was soziale Interaktionen und deren Bedeutung ausmacht“ (Döring 2023:332) und diese immer aus Sicht der forschenden Person erfolgt.

Auch Topsch (2002) weist darauf hin, dass bereits die Auswahl der zu protokollierenden Kriterien einen subjektiven Einfluss darstellt, da von dem/der Forscher*in festgelegt wird, welche Punkte es wert sind, notiert zu werden. Laut Topsch kann ein hohes Maß an Subjektivität aber bereits dadurch verhindert werden, dass zeitnah Notizen zum beobachteten Verhalten gemacht werden, die keine wertenden Zeichen oder Symbole beinhalten und die Bewertung oder Analyse des beobachteten Verhaltens erst durchgeführt werden soll, nachdem die Beobachtung abgeschlossen ist (vgl. Topsch 2002:42). Da in der Analyse nur die von außen sichtbaren und von außenstehenden Personen beobachtbaren Vorgänge im Unterricht behandelt werden und die Aspekte der Tiefenstruktur nach Meyer (siehe Kapitel 1.2.3) dabei keine Rolle spielen, bedarf es bei der Beschreibung keiner Interpretation, sondern rein einer ausführlichen

Dokumentation des Beobachteten, wodurch der mögliche Grad einer subjektiven Einschätzung weiter verringert wird.

Um diesen Kriterien zu entsprechen, wurde für die Beobachtungen ein Beobachtungsbogen ausgearbeitet. Für die Gestaltung wurde das von Henning und Schannewitzky (1983:66) vorgeschlagene Hospitationsprotokoll als Orientierung herangezogen und adaptiert, um die Punkte, die in weiterer Folge Teil der Datenanalyse und deskriptiven Darstellung sein sollten, nämlich die der von außen wahrnehmbaren Sichtstrukturen der angewandten Aktivitäten nach Meyer (siehe Kapitel 1.2.3.1) abgedeckt wurden.

Hospitationsprotokoll					
Nr.					
Tag: Uhrzeit: Schulform: Schultyp: Fachbereich: Fach: Lehrperson: Protokollant:			Schüler: — Altersstruktur: — Geschlecht: — Vorbildung: — Ausbildungsverhältnis: — Praktikum: — Schülerzahl: — Berufs- bzw. Schulziel:		
Thema der Unterrichtsstunde:					
Studententyp/ didaktischer Schwerpunkt:					
Lehrziele:					
Sitzplan:					
Unterrichtsverlauf					
zeitliche Gliederung und angestrebte Lehrziele	Phasen/ Stufen	Aktions- form	Sozial- form	Medien	Lehrer-/Schüler- interaktionen

Abb. 2: Hospitationsprotokoll nach Henning/Schannewitzky (1983:66)

Der für die Beobachtungen entworfene Beobachtungsbogen ist im Anhang dieser Arbeit zu finden. Im Laufe der Beobachtungen wurde allerdings klar, dass die vorbereiteten Bögen aufgrund der teilweise sehr raschen Geschehensabläufe im Unterricht nicht die notwendige Flexibilität boten, um ein möglichst umfassendes Bild der Aktivitäten zu gewinnen, weshalb dazu übergegangen wurde, während der Einheiten ein Verlaufsprotokoll zu führen und die notierten Inhalte erst im Nachhinein in Kapitel 5.2 dieser Arbeit in tabellarische Form zu bringen. Dabei wurde darauf geachtet, das Protokoll so zu führen, dass alle im Vorfeld festgelegten, zu untersuchenden Aspekte vorhanden waren und so eine möglichst vollständige und umfassende Darstellung des beobachteten Inhalts wiedergegeben werden konnte. Die Art der Datenerhebung ist somit als teilstrukturiert (vgl. Döring 2023:333) zu definieren. Da es sich bei den Protokollen, die während der Beobachtungen angeführt wurden, durch die angesprochenen Bedingungen um detailreiche, teils stichwortartige Dokumentationen handelt

die nicht anonymisiert sind, werden diese nicht im Anhang dieser Arbeit veröffentlicht. Bei Bedarf können jedoch einzelne Inhalte für interessierte Personen extrahiert und anonymisiert zur Verfügung gestellt werden.

Aufgrund des zeitlichen Rahmens und des Formats, in dem die Untersuchung stattgefunden hat, ist der Komplexitätsgrad der Beobachtungen als gering einzustufen. Dies beschreibt eine

teilstrukturierte Beobachtung des Handelns anderer Personen (Fremdbeobachtung), die sich auf vorher festgelegte einzelne Aspekte des Verhaltens konzentriert. Die interessierenden sozialen Sachverhalte werden von den Beobachtenden im Beobachtungsprotokoll in eigenen Worten beschrieben. Die qualitative Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad findet häufig als passiv teilnehmende Feldbeobachtung statt [...] (Döring 2023:333)

3.3 Vorgehensweise bei Unterrichtsbeobachtungen

Vor Beginn des Sommersemesters 2021, sobald die angebotenen Lehrveranstaltungen des Typs Dialogdolmetschen I und II inklusive der Information, vom wem sie geleitet wurden, im Vorlesungsverzeichnis verfügbar waren, wurden die Lehrkräfte aller Übungen per E-Mail kontaktiert. Sie wurden darüber aufgeklärt, dass im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit zum Thema Dialogdolmetschen offene Unterrichtsbeobachtungen geplant werden, bei denen zu keinem Zeitpunkt in den Unterricht eingegriffen wird und um Einverständnis gebeten, diese Beobachtungen bei ein bis zwei Einheiten der von ihnen geleiteten Übung durchführen zu können. Sie wurden außerdem darauf hingewiesen, dass die Beobachtungen sich rein auf die angewandten Methoden und Aktivitäten im Unterricht beziehen würden und nur in anonymisierter Form in der Arbeit verwendet werden. Von insgesamt zehn kontaktierten Übungsleitungen, meldeten sich fünf auf die Anfrage und willigten ein, wobei zwei anboten auch mehr als zwei Einheiten beobachten zu lassen. In weiterer Folge wurden die Termine für die Beobachtungen vereinbart und organisatorische Aspekte geklärt. Da der Unterricht wie bereits erwähnt gänzlich digital stattfand, stellten die Lehrkräfte die Links zur Videokonferenz über die Plattform „Zoom“ für die Unterrichtseinheiten zur Verfügung. In vier der fünf beobachteten Übungen wurde der Zugriff auf die zugehörigen Materialien über die E-Learning-Plattform „Moodle“ ermöglicht, wodurch ein umfassenderer Einblick in das Semesterprogramm und die einzelnen Unterrichtseinheiten gegeben war.

Es wurde außerdem ein zusätzliches schriftliches Einverständnis der Lehrkräfte für die Erstellung von Audiomitschnitten der beobachteten Einheiten eingeholt, welcher alle

zustimmten. Die Anfertigung dieser diente dazu, die Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können, falls einzelne Elemente im Laufe des Unterrichts nicht als Teil des Beobachtungsprotokolls festgehalten werden konnten.

Zu Beginn der jeweils ersten beobachteten Übungen wurden die Studierenden darüber informiert, dass Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen einer Masterarbeit stattfanden. Es folgte eine kurze mündliche Selbstvorstellung der Beobachterin und Erläuterung des Ziels der Beobachtungen. Außerdem wurden auch die Studierenden über die geplanten Audiomitschnitte und deren weitere Verwendung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Da in keiner der Beobachtungen Einspruch oder Bedenken gegen die Audiomitschnitte seitens der Studierenden erhoben wurde, konnten alle Einheiten aufgezeichnet werden. Ab diesem Zeitpunkt fand kein Einwirken in den Unterricht mehr statt, das Wort wurde von den Lehrkräften übernommen und nahtlos zum geplanten Inhalt übergegangen. Das Mikrofon sowie die Kamera der Beobachterin wurden deaktiviert, das Unterrichtsgeschehen wurde mithilfe eines digitalen Diktiergeräts aufgezeichnet und die Abläufe in den Protokollen notiert.

Die dokumentierten Abläufe wurden nach Abschluss der Beobachtungen analysiert, in tabellarische Form gebracht, nach Unterrichtsphasen sortiert und deskriptiv dargestellt. Es wurde dabei darauf geachtet, die einzelnen Aktivitäten auf eine möglichst neutrale Art zu beschreiben, um die Inhalte auch für Personen ohne Erfahrung mit dem Dialogdolmetschunterricht zugänglich zu machen. Die beobachteten Übungen wurden im Zuge der Auswertung fortlaufend nummeriert (Ü1, Ü2, Ü3 usw.) und werden entsprechend als Quelle für das jeweilige beschriebene Unterrichtselement angegeben. Diese Kennzeichnung dient einerseits der Anonymisierung der beobachteten Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen, ermöglicht andererseits aber dennoch eine eindeutige Bezugnahme innerhalb der Analyse.

4. Unterrichtssituation an der Universität Wien

Die Universität Wien bietet am Zentrum für Translationswissenschaft mehrere Studiengänge im Bereich Kommunikation und Translationswissenschaft an:

- Das Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation*: [...] Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden sowie praktischer Handlungskompetenz, die für transkulturelle Kommunikationsdienstleistungen in allen Bereichen der Gesellschaft oder ein weiterführendes Studium relevant sein können. (Curriculum BA Transkulturelle Kommunikation 2020:1)
- Das Masterstudium *Translation*, das sich in die Schwerpunkte Fachübersetzen und Sprachindustrie, Übersetzen in Literatur - Medien – Kunst, Dialogdolmetschen und Konferenzdolmetschen unterteilt. Hierbei ist zu erwähnen, dass es zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Masterarbeit zwei unterschiedliche Curricula dieses Masterstudiums gibt. Das Curriculum MA Translation 2015 (Alt), auf das sich die vorliegende Arbeit bezieht und im Rahmen dessen auch die Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen erhoben wurden und das Curriculum MA Translation ab Wintersemester 2024 (Neu), das ab dem Wintersemester 2024/25 in Kraft ist (vgl. Curriculum MA Translation 2018 & Curriculum MA Translation 2024)
- Das Masterstudium *Multilingual Technologies*: ein englischsprachiges Joint-Masterstudium in Zusammenarbeit mit dem FH Campus Wien, das die Vermittlung sprachtechnologischer Kenntnisse, sowie „die Verbindung translatorischer, transkultureller, computerwissenschaftlicher, und sprachwissenschaftlicher Fachbereiche“ (Curriculum Joint-Masterstudium Multilingual Technologies 2022:1) zum Ziel hat.
- Das Doktoratsstudium *Philosophie in Geistes- und Kulturwissenschaften*: [...] dient der Weiterentwicklung der Befähigung des selbständigen wissenschaftlichen Arbeitens sowie der Heranbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. (Universität Wien, n.d.a)

Im nachfolgenden Kapitel wird spezifisch auf das Curriculum des Masterstudiums Translation am ZTW eingegangen.

4.1 Curriculum des Masterstudiums Translation am Zentrum für Translationswissenschaft

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf das Curriculum des Masterstudiums Translation 2015 (Alt). Am Ende dieses Kapitels wird ein kleiner Einblick in einen Teil des neuen Curriculums gegeben, ein detaillierter Vergleich der beiden Curricula würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten.

Das Ziel des Masterstudiums Translation an der Universität Wien besteht darin, die Studierenden durch den Erwerb wissenschaftlicher sowie praktischer Kompetenzen, auf die professionellen Tätigkeiten im Fachbereich der Translation vorzubereiten. Angesichts sich ständig ändernder gesellschaftlicher und technologischer Bedingungen sollen die Absolvent*innen in der Lage sein, in einer globalisierten Gesellschaft selbständig als Übersetzer*innen oder Dolmetscher*innen zu arbeiten, erworbenes Wissen anzuwenden und zu vermitteln, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln, flexibel auf neue Tätigkeitsfelder zu reagieren und diese kompetent mitzugestalten. Der Masterstudiengang setzt sich aus der Pflichtmodulgruppe Translationswissenschaft (24 ECTS), der vom Schwerpunkt abhängigen alternativen Pflichtmodulgruppe (70 ECTS) und der Abschlussphase inklusive Masterkolloquium, Masterarbeit und Defensio (26 ECTS) zusammen, wobei der Arbeitsaufwand sich insgesamt auf 120 ECTS Punkte beläuft und eine Mindeststudienzeit von vier Semestern angegeben ist (vgl. Curriculum MA Translation 2018: 1ff.).

Zu Beginn des Masterstudiums müssen Studierende sich für einen der folgenden genannten Schwerpunkte entscheiden, der im Laufe des Studiums nicht mehr geändert werden kann. Erst nach der Wahl des Schwerpunkts können Anmeldungen zu Lehrveranstaltungen vorgenommen werden. Angeboten werden jeweils zwei Übersetzungs- und Dolmetschschwerpunkte:

Übersetzungsschwerpunkte

- Fachübersetzen und Sprachindustrie (Specialized Translation and Language Industry)
- Übersetzen in Literatur – Medien – Kunst (Translation in Literature – Media – the Arts)

Dolmetschschwerpunkte

- Dialogdolmetschen (Dialogue Interpreting)
- Konferenzdolmetschen (Conference Interpreting)

Obwohl sich die Schwerpunkte in ihren Inhalten stark unterscheiden, vor allem wenn die Übersetzungs- mit den Dolmetschschwerpunkten verglichen werden, gibt es trotzdem grundlegende Kompetenzen, deren Erwerb für alle Schwerpunkte gleichermaßen gilt:

Kompetenzen, die allen Berufsfeldern zukünftiger Translatorinnen und Translatoren gemein sind und im Rahmen des Masterstudiums Translation erworben bzw. vertieft werden, umfassen unter anderem translatorische Kompetenz, transkulturelle Kompetenz, sprachliche Kompetenz, Recherchekompetenz, technologische Kompetenz sowie darüberhinausgehend metafachliche und soziale Kompetenzen. Alle angebotenen Schwerpunkte dienen dem integrativen Erwerb dieser Kompetenzen unter dem Dach der Analyse und Anwendung translationswissenschaftlicher Konzepte im Hinblick auf den jeweils gewählten Schwerpunkt (Curriculum MA Translation 2018:1-2).

Da sich die Beobachtungen dieser Arbeit ausschließlich auf Lehrveranstaltungen im Schwerpunkt Dialogdolmetschen beziehen, wird nachfolgend spezifisch dieser Schwerpunkt des Masterstudiums Translation beleuchtet. Studierende können zwischen einem Sprachenkanon bestehend aus zwei oder drei Sprachen wählen. Die möglichen Kombinationen sind „A-B Sprache“ oder „A-Bx-By Sprache“, wobei Deutsch entweder die A- oder Bx-Sprache sein muss. Die Einteilung in A-, B- und C-Sprache gleicht dabei der Klassifizierung der AIIC und bezeichnet, ob es sich um eine aktive oder passive Sprache handelt (vgl. Curriculum MA Translation 2018:3). Die genaue Definition lautet hierbei wie folgt.

A: die eigene Muttersprache; B: Fremdsprachen, die der Dolmetscher auf muttersprachlichem Niveau spricht und versteht und in die er in jeder Richtung dolmetschen kann; C: Fremdsprachen, die der Dolmetscher perfekt versteht und aus der er in seine Muttersprache dolmetscht (AIIC, 2014).

Da im Schwerpunkt Dialogdolmetschen, im Gegensatz zum Konferenzdolmetschen, alle Arbeitssprachen aktiv verwendet werden und in allen Sprachen gedolmetscht wird, gibt es hierbei keine C-Sprache, sondern es wird die zusätzliche Klassifizierung in Bx und By als erste und zweite B-Sprache herangezogen.

Die Zielsetzung und das Kompetenzprofil der Ausbildung in diesem Schwerpunkt werden im Curriculum folgendermaßen beschrieben:

Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen erwerben die Studierenden professionelle Kompetenz im Gesprächs- und Verhandlungsdolmetschen in verschiedenen Einsatzbereichen wie Gericht und Behörden (Gerichtsdolmetschen, Polizeidolmetschen, Asyl Dolmetschen) sowie medizinischen und sozialen Einrichtungen. Neben der Dolmetschkompetenz und der Kompetenz zur Aneignung der erforderlichen fachlichen und terminologischen Voraussetzungen umfasst dies vor allem das geeignete Rollenverhalten unter situationsspezifischen Bedingungen sowie die Kompetenz, institutionell geprägte Interaktionsprozesse wissenschaftlich zu reflektieren und zu analysieren (Curriculum MA Translation 2018:2).

Bereits aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass im Rahmen dieses Schwerpunkts, neben der Vermittlung der sprachlichen und technischen Fähigkeiten, vermehrt Augenmerk auf die unterschiedlichen Situationen des Berufsalltags von Dialogdolmetscher*innen gelegt wird und Studierende spezifisch auf das Rollenverhalten in ebendiesen Situationen vorbereitet und geschult werden. Auch der Aspekt der Reflexion, der von Kadrić in ihrem Werk zur Dialogdolmetschdidaktik hervorgehoben wurde (vgl. Kadrić 2011:71) wird im Rahmen des Kompetenzprofils genannt. Nachfolgend werden die einzelnen Module der alternativen Pflichtmodulgruppe Dialogdolmetschen und deren Inhalte kurz skizziert.

Im Pflichtmodul **Konsekutivdolmetschen** (10 ECTS), bestehend aus den Übungen „Konsekutivdolmetschen I“ und „Notizentechnik“, werden Studierenden mit den unterschiedlichen Arten des konsekutiven Dolmetschens, sowie der Notizentechnik vertraut gemacht (Curriculum MA Translation 2018:11).

Im Modul **Simultandolmetschen** (10 ECTS) werden in der Übung „Simultandolmetschen I“ die verschiedenen simultanen Dolmetschformen, darunter auch das Flüster- oder Vom-Blatt-Dolmetschen erlernt, die vor allem auch in dialogischen Settings oft zum Einsatz kommen. Zusätzlich ist in diesem Modul auch die Übung „Sprechtechnik: Stimmgebung und Rhetorik“ enthalten (vgl. Curriculum MA Translation 2018:11). In dieser erlernen Studierende laut Vorlesungsverzeichnis

„[...] theoretische Kenntnisse und praktische Erfahrungen über die physiologischen Zusammenhänge von Haltung, Atmung und Stimme und deren Auswirkung auf eine ökologisch gut geführte und belastbare Sprechstimme für den Berufsalltag.“ (Universität Wien, 31.01.2024).

Das Modul **Dialogdolmetschen I** (10 ECTS), bringt Studierenden grundlegende Kenntnisse in der bidirektionalen Kommunikation in verschiedenen Kontexten näher. Dazu gehören unter anderem Verhandlungen, Anhörungen und Arztgespräche. Das Modul besteht aus den Übungen „Simultandolmetschen II“, „Konsekutivdolmetschen II“, sowie der Übung „Rollenarbeit und Berufsethik“. Zusätzlich zur Entwicklung der Grundkompetenzen im Dialogdolmetschen, hat dieses Modul zum Ziel ein Verständnis für die eigene Rolle sowie die Berufsethik zu schaffen (vgl. Curriculum MA Translation 2018:12). Der Aspekt der Vermittlung einer Berufsethik wird in der Literatur zur Dolmetschdidaktik als besonders wichtig erachtet, wie in vorhergegangenen Kapiteln ersichtlich ist. Dass dies ein Teil des Curriculums an der Universität Wien ist, stimmt beispielsweise mit den Vorschlägen von Ozolins zu einem holistischeren Curriculum überein (vgl. Ozolins 2017:48).

Im Modul **Dialogdolmetschen II** (10 ECTS), werden Kompetenzen in den konsekutiven und simultanen Dolmetschformen, sowie dafür notwendige metafachliche Fähigkeiten vermittelt und vertieft. Es besteht aus den beiden Übungen „Dialogdolmetschen I“ und „Dialogdolmetschen II“ und wird mit einer mündlichen Prüfung in den jeweiligen Sprachkombinationen der Studierenden abgeschlossen (vgl. Universität Wien 2018:12). Die Inhalte der Übungen dieses Moduls sowie die Modulprüfung bestehen vorwiegend aus Rollenspielen, die authentische Szenarien aus dem Alltag von Dialogdolmetscher*innen simulieren (vgl. Curriculum MA Translation 2018:12), nutzen dabei also Elemente der bereits beschriebenen szenischen Darstellung, bzw. Rollenspielen (vgl. Kadrić 2011:54; Cirillo & Niemants 2017:12).

Ziel des Moduls **Arbeitspraxis: Dialogdolmetschen** (10 ECTS) ist das Erwerben praxisbezogener Kompetenzen in unterschiedlichen Settings des Dialogdolmetschens, sowie Fähigkeiten zur Erarbeitung fachspezifischer Terminologie. Dafür ist laut Curriculum ein Praktikum vorgesehen, alternativ können aber auch die Übung „Simultandolmetschen II“ oder „Konsekutivdolmetschen II“ wiederholt werden (vgl. Curriculum MA Translation 2018:12). Auch hier ist ein deutlicher Einklang mit dem von Ozolins (2017:48-49) vorgeschlagenen holistischen Curriculum zu erkennen, in dem die Wichtigkeit eines Praktikums oder einer vergleichbaren Erfahrung hervorgehoben wurde, um es den Studierenden zu ermöglichen, aktiv Erfahrungen im Berufsalltag sammeln zu können.

Im letzten Modul, **Individuelle Fachvertiefung** (20 ECTS), können Studierende aus anderen alternativen Pflichtmodulgruppen desselben Masterstudiums oder auch Lehrveranstaltungen aus anderen Masterstudien wählen, um ihr Kompetenzprofil entsprechend

ihrer Interessen zu erweitern. Wählen Studierende Lehrveranstaltungen eines anderen Studiengangs, so müssen diese das Masterstudium Translation sinnvoll ergänzen und individuell von der Studienprogrammleitung genehmigt werden (vgl. Curriculum MA Translation 2018:13).

Für den erfolgreichen Abschluss des Masterstudiums ist das Pflichtmodul **Masterkolloquium** (22 ECTS) zu absolvieren, eine **Masterarbeit** zu einem Thema eines Teilbereichs der Translationswissenschaft wissenschaftlich-methodisch auszuarbeiten, sowie diese im Rahmen einer **Defensio** mündlich zu verteidigen (vgl. Universität Wien 2018:16).

Vergleicht man das Curriculum für das Masterstudium Translation mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen an der Universität Wien mit den in der Literatur zur Dialogdolmetschdidaktik genannten und geforderten Kompetenzen, die im Rahmen einer Ausbildung vermittelt werden sollten, lassen sich deutliche Überschneidungen finden. So geht beispielsweise aus dem Curriculum hervor, dass die Methoden des Rollenspiels zum Einsatz kommen, um die Studierenden möglichst umfassend auf die unterschiedlichsten Situationen in denen Dialogdolmetscher*innen zum Einsatz kommen, vorzubereiten. Außerdem wird durch die gebotenen Inhalte bewusst auch auf außersprachliche Kompetenzen eingegangen, wodurch das vielschichtige und breitgefächerte Kompetenzprofil umfassend beleuchtet und es den Studierenden ermöglicht wird, im Laufe der Ausbildung zu lernen, ihre Rolle in den verschiedensten Settings zu erkennen, zu reflektieren und sich entsprechend den sich immer verändernden Voraussetzungen anzupassen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Curriculum an der Universität Wien im Einklang mit den Beschreibungen einer holistischen Didaktik des Dialogdolmetschens laut Kadrić (2011:27) und Ozolins (2017:48-49) ist.

Blickt man auf den Schwerpunkt Dialogdolmetschen im Curriculum des Masterstudiums Translation 2024 (Neu) so fällt auf, dass die Inhalte überarbeitet und vor allem modernisiert wurden. Dies lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass die Vermittlung von Kompetenzen im Ferndolmetschen hinzugefügt wurde und Studierende neben dem Vor-Ort-Dolmetschen auch gezielt für digitale und hybride Dolmetschsituationen geschult werden sollen. Dafür wurde beispielsweise die neue Lehrveranstaltung mit dem Titel „Ferndolmetschen und Dolmetschen für Personen mit besonderen Bedürfnissen“ eingeführt und im Rahmen der Dialogdolmetschübungen auch der Einsatz von Computer Assisted Interpretation (kurz CAI) Systemen trainiert (vgl. Curriculum MA Translation: 22-23). Des weiteren werden im neuen Curriculum Kenntnisse über die Berufsethik des Dialogdolmetschens und der „Umgang mit berufsbedingten Belastungen“ im Kompetenzprofil erwähnt (vgl. Curriculum MA Translation 2024:3). Die Mindeststudiendauer von 4 Semestern sowie der insgesamt Arbeitsaufwand von

120 ETCS sind auch nach der Curriculumsreform unverändert, jedoch hat sich die Aufteilung der ETCS-Punkte auf die einzelnen Studienabschnitte verändert. Auf die Pflichtmodulgruppe Translationswissenschaft, die nun als Kernmodulgruppe bezeichnet wird, entfallen nunmehr 50 statt 24 ECTS, auf die alternativen Pflichtmodule für die unterschiedlichen Schwerpunkte 48 statt 70 ETCS. Der Arbeitsaufwand für Masterarbeit und Defensio bleibt unverändert bei 22 ETCS (vgl. Curriculum MA Translation 2015 und 2024). Nachfolgend werden die Modulstrukturen der Pflichtmodulgruppe Dialogdolmetschen gegenübergestellt, um einen visuellen Überblick zu verschaffen.

Curriculum MA Translation 2015

Konsektivdolmetschen
Simultandolmetschen
Dialogdolmetschen I
Dialogdolmetschen II
Arbeitspraxis: Dialogdolmetschen
Individuelle Fachvertiefung
Masterkolloquium

Curriculum MA Translation 2024

Grundlagen Dialogdolmetschen
Dolmetschen Vertiefung
Arbeitspraxis: Dialogdolmetschen
Individuelle Fachvertiefung
Masterarbeitsphase

Im direkten Vergleich fällt auf, dass die Module des neuen Curriculums neu gegliedert wurden und es eine klarere Unterscheidung zwischen Grundlagen, Vertiefung und Praxis gibt.

Die Übungen „Dialogdolmetschen I“ und „Dialogdolmetschen II“ des alten Curriculums, in deren Rahmen die Beobachtungen für die Datengewinnung der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden, existieren in dieser Form nicht mehr im neuen Curriculum. Stattdessen gibt es im Modul **Dolmetschen Vertiefung** die Übungen „Dialogdolmetschen: Diplomatie, Politik, Recht und Wirtschaft“ und „Dialogdolmetschen: Bildung, Gesundheit und Soziales“ (vgl. Curriculum MA Translation 2024:22). Es wird hier also durch die neue Benennung bereits im Vorhinein festgelegt um welche Themen es genau in der jeweiligen Übung gehen wird, im Gegensatz zu der sehr allgemeinen Benennung im alten Curriculum.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Masterstudium durch das neue Curriculum einen praxisorientierteren und technologisch aktuelleren Stand aufweist und ein deutlicher Fokus auf die Spezialisierung in unterschiedlichen Einsatzfeldern sowie berufsethische und psychologische Aspekte gelegt wird.

4.2 Eingrenzung des Untersuchungsgebiets

Da eine Analyse des gesamten Masterstudiums Translation den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, beschränkt sich das Untersuchungsgebiet auf den Schwerpunkt Dialogdolmetschen im Curriculum 2015.

Dabei soll das Augenmerk vor allem darauf liegen, welcher Herangehensweisen sich die Lehrpersonen bedienen, um praktisches Wissen an die Studierenden zu vermitteln, beziehungsweise Studierende im Rahmen des Unterrichts auf zukünftige Dolmetschsituationen vorbereitet werden, inwieweit dabei auf außersprachliche Aspekte eingegangen wird und welche Parallelen sich zu den Ansätzen aus der Literatur in der Praxis finden lassen. Obwohl es im Rahmen des Masterstudiums wie im vorhergehenden Kapitel erwähnt auch Lehrveranstaltungen gibt, die die Vermittlung von theoretischem Wissen zum Dolmetschen zum Ziel haben, wurden diese hier bewusst aus der Beobachtung ausgeklammert. Konkret wurden deshalb Einheiten der Übungen „Dialogdolmetschen I“ und „Dialogdolmetschen II“ beobachtet, die beide dem Modul Dialogdolmetschen II zuzuordnen sind. Diese beiden Übungen wurden für die Untersuchung gewählt, da sie sich mit ihren Inhalten konkret auf Situationen im Alltag von Dialogdolmetscher*innen konzentrieren, anders als beispielsweise die Übungen Simultan- oder Konsektivdolmetschen, die ein breiteres, beziehungsweise weniger spezifischeres, Spektrum an Situationen abdecken (vgl. Curriculum MA Translation 2018:12). Schlägt man die Übungen im Vorlesungsverzeichnis nach, lässt sich beispielhaft folgendes vordefiniertes Ziel nennen:

Entwicklung der Dolmetschkompetenzen in konkretem zweisprachigem bzw. dreisprachigem Umfeld wie zum Beispiel Verhandlungen und Beratungen, unter Einbeziehung rhetorischer Aspekte, Vertiefung der terminologischen Recherchekompetenz (Universität Wien, 31.03.2021a).

Auch die „Vorbereitung auf den Arbeitsalltag sowie Training für die Modulprüfung“ (Universität Wien, 2021b) wird als Ziel erwähnt, sowie das Erwerben einer professionellen Kompetenz, zu der neben den fachlichen und terminologischen Skills „vor allem das translatorische Handeln unter situationsspezifischen Bedingungen sowie die Fähigkeit, Interaktionsprozesse zu reflektieren und zu analysieren“ gehören (Universität Wien, 2023).

Die beobachteten Übungen sind nur für Studierende des Schwerpunkts Dialogdolmetschen verpflichtend, können von Studierenden aus anderen Schwerpunkten allerdings auch im Rahmen des individuellen Fachvertiefungsmoduls besucht werden (vgl.

Curriculum MA Translation 2018:12). Da beide Übungen Teil desselben Moduls sind und die Inhalte nicht aufeinander aufbauen, können sie zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf des Studiums besucht werden, was dazu führt, dass sich die Kursteilnehmergruppen aus Studierenden verschiedener Semester und Schwerpunkte zusammensetzen.

Angaben zu den organisatorischen Eckpunkten sowie zu den Inhalten der Übungen, finden Studierende im Vorlesungsverzeichnis. Beim Vergleich der Unterabschnitte für die einzelnen beobachteten Übungen fällt auf, dass diese denselben Aufbau und Grad an Information bezüglich der organisatorischen Punkte enthalten, sich der Detailgrad zu den Inhalten, Methoden und Prüfungsmodi jedoch deutlich unterscheidet. Neben Pflichtfeldern wie beispielsweise den Überschriften, die in jedem Fall auszufüllen sind, bleibt es den individuellen Lehrpersonen überlassen, wie viel Information sie im Vorlesungsverzeichnis mit den Studierenden teilen. Beispielhaft kann folgende Auflistung einer der Übungen herangezogen werden, die umfassend die Inhalte beschreibt, die im Laufe des Semesters behandelt werden

- Simulation der Dolmetschung in praxisnahen Dialogdolmetschsettings (bilateralen Settings);
- themenbezogene Recherche und Vorbereitung für die Dolmetschung
- Analyse rhetorischer und kontextueller Merkmale authentischer Settings
- Erlernen und Vertiefen von Dolmetschstrategien in unterschiedlichen Settings (Konsekutivdolmetschen, Flüsterdolmetschen, Vom-Blatt-Dolmetschen)
- Erarbeitung und Anwendung von Soft-Skills: Kundenkontakt; kooperative Vorbereitung für die Dolmetscheinsätze; Arbeit im Dolmetscherteam etc.
- Analyse der Dolmetschungen: Selbst- und Peer-Evaluierung
- Analyse der Qualitätskriterien [sic] beim Dialogdolmetschen
- Optimierung des Outputs und der Präsentation

(Universität Wien, 2021c).

In dieser Beschreibung lassen sich erneut Parallelen zu den von Kadrić (2011) und Ozolins (2017) genannten Kompetenzen erkennen, die laut ihnen Teil der Dialogdolmetschausbildung sein sollten. So wird beispielsweise die Selbstevaluierung genannt, die Kadrić unter dem Begriff der Reflexion in ihrem Werk als essenziellen Teil der Dolmetschdidaktik nennt (vgl. 2011:71). Aus den Vorschlägen von Ozolins findet sich hier unter anderem das Praktizieren des Flüster- und Konsekutivdolmetschens wieder, sowie die Arbeit mit Feedback, sowohl in aktiver als auch in passiver Form. Auch der Aspekt den er unter Punkt f. als „Einführung in den Dolmetschberuf“ nennt, lässt sich hier als Erarbeitung der Softskills, die in weiterer Folge für

den Aufbau von Kundenkontakten genutzt werden, wiederfinden (vgl. Ozolins 2017: 48-49). Wie auch in der soeben genannten Auflistung zu sehen ist, wird hier bereits angekündigt, dass die Inhalte im Rahmen dieser Übungen durch Simulationen realistischer dialogischer Dolmetschsituationen trainiert werden. In einer der Übungen wird im Vorlesungsverzeichnis konkret von „Rollenspielen in realitätsnahen dialogischen Situationen mit anschließender Reflexion, Peer-Feedback und Feedback durch die Lehrenden“ als Methode der Lehrveranstaltung gesprochen (Universität Wien, 2021c). Eine weitere Übung nennt dabei noch folgende spezifischere zusätzliche Methoden

- Konzentrations-, Gedächtnis- und Reformulierungsübungen zur Verbesserung der dolmetschrelevanten Fertigkeiten
 - Dolmetschübungen im Selbststudium
 - Recherchen zu den vorgegebenen Themen und Situationen
 - Anlassbezogen werden diverse theoretische Ansätze diskutiert.
- (Universität Wien, 2021d).

Beim Vergleich der Angaben im Vorlesungsverzeichnis wird sichtbar, dass sich die Unterrichtsgestaltung in den Grundzügen in allen der beobachteten Übungen ähnelt und auf Rollenspielen basiert. Die Art der eingesetzten Methoden, beziehungsweise der verschiedenen Formen des Trainings um Studierende möglichst umfassend auf realistische Dolmetschsettings vorzubereiten, kann sich jedoch unterscheiden, wie eben beispielsweise durch die zusätzliche Anwendung von Reformulierungsübungen oder der Diskussion theoretischer Ansätze. Es ist dabei jedoch nicht auszuschließen, dass Übungen wie diese auch in den Lehrveranstaltungen angewandt werden, die dies nicht im Vorlesungsverzeichnis angeben, da wie bereits erwähnt keine Garantie besteht, dass online alle Ziele, Inhalte und Methoden zu finden sind, die in der Praxis Anwendung finden.

Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass diese Vergleiche der Inhalte im Vorlesungsverzeichnis rein dazu dienen, die Situation des Untersuchungsgebiets so klar wie möglich zu beschreiben. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, die verschiedenen Übungen qualitativ miteinander zu vergleichen und Bilanz darüber zu ziehen, wo genau welche Methoden eingesetzt werden und diese zu bewerten, sondern aus den Beobachtungen möglichst viele verschiedene Eindrücke zu gewinnen und schriftlich festzuhalten.

4.3 Beschreibung der Unterrichtssituation

Alle der beobachteten Lehrveranstaltungen werden an der Universität Wien als Übungen mit begrenzter Teilnehmerzahl abgehalten. Für alle der beobachteten Übungen galt laut Vorlesungsverzeichnis zum Zeitpunkt der Erhebung eine maximale Teilnehmerzahl von 30 Personen (vgl. Universität Wien, 2021a). Im Gegensatz zu Vorlesungen sind Übungen prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen. Das bedeutet, dass die Endleistung nicht nur durch eine einmalige Abschlussprüfung beurteilt wird, sondern über das gesamte Semester Teilleistungen erbracht werden müssen, die zur Endnote beitragen. Ziel dabei ist es, die Inhalte zu erlernen und zu vertiefen sowie Fähigkeiten zu trainieren. Die Studierenden werden durch dieses Veranstaltungsformat dazu angehalten aktiv mitzuwirken und eigenständig Aufgaben zu lösen (vgl. Universität Wien, n.d.b).

Im Sommersemester 2021, in dem die Beobachtungen durchgeführt wurden, umfasste das Kursangebot laut Vorlesungsverzeichnis fünf Übungen des Typs „Dialogdolmetschen I“ in den Sprachkombinationen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch / Portugiesisch; Englisch / Tschechisch; Französisch / Russisch; Italienisch / Rumänisch; Polnisch / Spanisch und ebenfalls fünf des Typs „Dialogdolmetschen II“ in den Kombinationen Italienisch / Ungarisch; Bosnisch/Kroatisch/Serbisch / Englisch; Französisch / Russisch; Polnisch / Spanisch und Portugiesisch / Rumänisch (Universität Wien, 2021e).

Die Übungen wurden jeweils für zwei Sprachen angeboten, wobei die Studierenden nicht zwingend beide der Sprachen beherrschten. So konnte es also vorkommen, dass Studierende, die mit der Sprachkombination Deutsch-Italienisch-Französisch studierten, die Übung mit der Kombination Italienisch/Ungarisch besuchten, aber selbst kein Ungarisch sprachen. Geleitet wurden die Übungen immer von zwei Lehrpersonen gemeinsam, wobei jede für eine der beiden Sprachen zuständig war. Die Einheiten wurden entweder zusammen abgehalten oder zwischen den Lehrpersonen aufgeteilt, sodass beispielsweise jede Woche nur eine der beiden anwesend war und die Übung leitete. Dolmetschungen wurden dementsprechend nacheinander in den verschiedenen Sprachen abgehalten und Studierende erhielten von der jeweiligen Lehrperson und den Kolleg*innen Feedback zu ihrer Leistung. Aufgrund des Distance Learnings, auf das in Kapitel 4.3.1 noch genauer eingegangen wird, bestand auch die Möglichkeit, die Dolmetschungen in den verschiedenen Sprachen gleichzeitig in sogenannten Breakout-Rooms vornehmen zu lassen. Dabei können innerhalb eines Online-Calls von der Lehrperson, die das Meeting leitet, mehrere voneinander getrennte, virtuelle Gruppenräume erstellt werden. Die Studierenden können in weiterer Folge in Kleingruppen auf

die Räume aufgeteilt werden und unabhängig vom Rest der Gruppe arbeiten. Die Lehrperson kann dabei beliebig zwischen den verschiedenen Breakout-Rooms wechseln, um beispielsweise bei mehreren verschiedenen Dolmetschungen zuzuhören und Feedback zu geben (vgl. ZID, n.d.a). Die Gestaltung der Einheiten bleibt dabei den Lehrpersonen überlassen und kann deshalb variieren. Auch das Kursangebot sowie die Zusammenstellung der Sprachkombinationen variieren je nach Semester und sind für Studierende immer entsprechend zu Semesterstart online im Vorlesungsverzeichnis einzusehen.

Der Unterricht der beobachteten Lehrveranstaltungen fand entweder wöchentlich oder geblockt an wenigen Terminen über das Semester verteilt statt, Studierende wurden über die Frequenz und die Form, in der die Übungen stattfinden sollten zu Beginn des Semesters von den Lehrpersonen via E-Mail oder Moodle informiert. Der Arbeitsaufwand der Übungen wird mit 4 ECTS-Punkten beschrieben, die sowohl die Mitarbeit während des Unterrichts als auch die Vor- und Nachbereitung inkludieren, die von den Studierenden teilweise außerhalb des Unterrichts zu erledigen ist (zB.: Hausübungen, Reflexionen, Vorbereitungen von Glossaren).

Die genaue Gewichtung der einzelnen Teilleistungen wird von den Lehrpersonen festgelegt und variiert deshalb leicht zwischen den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen. Der Bewertungsschlüssel ist für Studierende in der jeweiligen Kursseite im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien ersichtlich. Im Rahmen der Beobachtungen fiel auf, dass der Bewertungsschlüssel, selbst wenn er unterschiedlich dargestellt wird (zB.: in Prozentsätzen oder in Punkten) in den Lehrveranstaltungen ähnlich aufgebaut ist. Der größte Wert wird dabei den Dolmetschungen in den verschiedenen Modi, die die Studierenden in den Einheiten übernehmen zugeschrieben, gefolgt von der Übernahme einer Rolle in einem Rollenspiel oder der Präsentation eines Vortrags, der von Kolleg*innen gedolmetscht wird. Außerdem werden auch die Vorbereitung von Glossaren und Evaluationen der eigenen Dolmetschung, sowie der Leistungen von Kolleg*innen bewertet (Universität Wien, 2021c).

Insgesamt wurden die Beobachtungen im Rahmen dieser Arbeit in jeweils mindestens zwei bis maximal fünf Einheiten von insgesamt fünf verschiedenen Übungen vorgenommen, wobei nicht immer die allererste Einheit beobachtet wurde, in der in den meisten Fällen das Konzept für das gesamte Semester präsentiert wird. Durch den Übungscharakter der Lehrveranstaltung sowie den Inhalten, die auf Moodle ersichtlich waren, kann allerdings davon ausgegangen werden, dass es über das Semester hinweg ein zusammenhängendes Unterrichtskonzept gab, durch das die Studierenden ihre Fähigkeiten schrittweise aufbauen konnten.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass der Unterricht der beobachteten Übungen am ZTW im Sommersemester 2021, durch die Lockdown-Regelungen im Rahmen der Corona-Pandemie, ausschließlich online stattfand, was zu einer besonderen Unterrichtssituation geführt hat. Es ist kein Ziel der vorliegenden Arbeit einen Vergleich der Unterrichtssituationen der Vor-Ort und der digitalen Lehre vorzunehmen, es wird lediglich die Situation im Beobachtungszeitraum beleuchtet und angewandte Unterrichtsaktivitäten unter den gegebenen Rahmenbedingungen präsentiert. Um die Bedingungen so genau wie möglich darzustellen, wird nachfolgend genauer auf das sogenannte Distance Learning und dessen verschiedene Formate eingegangen.

4.3.1 Sondersituation Distance Learning

Mit dem Beginn der Covid-19 Pandemie im März 2020 und den damit einhergehenden Lockdown-Regelungen, wurde der Lehrbetrieb an der Universität Wien vor eine zuvor nie dagewesene Herausforderung gestellt und der Unterricht vollständig auf Distance Learning umgestellt. Es galt rasch neue Wege zu finden, über die weiterhin so effektiv wie bisher bei der klassischen Vor-Ort-Lehre unterrichtet werden konnte. Dies bedeutete nicht nur für die Lehrpersonen, dass der Unterrichtsmodus umgestellt werden musste, sondern auch für die Studierenden begann damit eine neue Art des Universitätsalltags, an den sie sich gewöhnen mussten. Am ZTW wurde vor Beginn der Covid-19 Pandemie bereits die online Lernplattform *Moodle* für die Bereitstellung von Materialien verwendet. Auf der Plattform werden Lehrveranstaltungen „[...] als virtuelle Kurse angelegt, in denen die Lehrenden unter anderem Lehrmaterialien hochladen, mit den Studierenden kommunizieren, Tests durchführen oder u:stream-Aufzeichnungen bereitstellen können“ (ZID, n.d.b). Lehrende und Studierende waren es also bereits gewohnt online-Software für die Zusammenarbeit zu nutzen, mit der Umstellung auf die digitale Lehre eröffnete sich jedoch eine neue Dimension des online Lehrens und Lernens, mit der davor in diesem Ausmaß am ZTW noch keine Erfahrungen gemacht wurden. Die Maßnahmen wurden im Laufe der folgenden Semester entsprechend der allgemeinen Lockdown-Regelungen angepasst. So war beispielsweise zu Beginn des Wintersemesters 2020/2021 eine Mischung aus Vor-Ort-Unterricht und online-Elementen vorgesehen.

Coronabedingt rechnen wir im Herbst weiterhin mit Einschränkungen im Präsenzbetrieb (Abstands- und Hygieneregeln, evtl. auftretende Infektionscluster, lokale Einschränkungen/Lockdowns, Situation von Risikogruppen etc.). Ein Mix aus Vor-Ort Lehre und digitalen Angeboten wird uns die notwendige Flexibilität geben.

Abb. 3: Aussendung der Universität Wien zum Unterrichtsmodus im Wintersemester 2020 (9.7.2020).

Nachdem Anfang November 2020 aber wieder ein Lockdown beschlossen wurde, wurde auch die Lehre erneut ausschließlich digital abgehalten.

Ab Dienstag, 3. November 2020, wird der Universitätsbetrieb deshalb so weit wie möglich **digital stattfinden**. Für Ihr Studium bedeutet das:

- Die Lehre findet weiterhin statt und wird **auf digital umgestellt**, wenn fachliche Gründe nicht dagegen sprechen.

Abb. 4: Aussendung der Universität Wien zum Unterrichtsmodus ab 3. November 2020 (1.11.2020).

Zu dem Zeitpunkt, an dem die Unterrichtsbeobachtungen der vorliegenden Arbeit abgehalten wurden, fand der Unterricht an der Universität Wien weiterhin vorrangig online statt. In allen der beobachteten Übungen gab es zu diesem Zeitpunkt keine Vor-Ort-Lehre.

Aufgrund der derzeitigen Entwicklung der COVID-19 Pandemie werden wir für den Rest des Wintersemesters im bisherigen Setting bleiben. Lehrveranstaltungen/Prüfungen vor Ort sind dann möglich, wenn dies fachlich zwingend erforderlich ist.

Die Planungen für das kommende Sommersemester 2021 bleiben derzeit auch unverändert. Dies bedeutet, dass auch im Sommersemester vorerst weiterhin so viel wie möglich digital gelehrt/geprüft werden muss. Vor Ort werden bis auf weiteres nur die fachlich zwingend erforderlichen Lehrveranstaltungen/Prüfungen abgehalten.

Abb. 5: Ausschnitt einer E-Mail der Universität Wien zum Unterrichtsmodus im Sommersemester 2021 (15. Januar 2021).

Nachdem die Unterrichtsbeobachtungen, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurden, alle im Sommersemester 2021 stattfanden, hatten die Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt bereits ein Jahr Erfahrungen mit dem Format der Fernlehre gesammelt. Zu Beginn des Semesters standen die Formate, in denen die einzelnen Einheiten abgehalten wurden, fest und die Studierenden wurden entweder per E-Mail oder wie im folgenden Beispiel über einen Hinweis auf Moodle darüber informiert:

1. Präsenztermin 17.03.2021 14.00-17.00 digital, Ab 10.03.21 home learning: Vorbereitung der auf Moodle gestellten Aufträge und Aufgaben. Covid 19 bedingt- werden die Präsenztermine vorerst in Form von digitalen Zoom Einheiten stattfinden. Einladungen erfolgen zeitgerecht über Moodle. Das Ausmaß der Anwesenheitspflicht ist bei den digitalen Präsenzterminen verpflichtend. Vor jedem Präsenztermin ist eine intensive Vorbereitung erforderlich. Diese soll sowohl individuell als auch in Gruppen stattfinden.

Abb. 6: Hinweis zum Unterrichtsformat eines beobachteten Kurses (Moodle Universität Wien, 2021).

4.3.2 Formate des Distance Learnings

Die Lehrpersonen hatten bezüglich der genauen Durchführung des Online-Unterrichts, aus Mangel an genauen Vorgaben, einen gewissen Gestaltungsspielraum. Die führte dazu, dass es zu einer Vielfalt an eingesetzten Methoden und Formaten kam, die je nach Art der Veranstaltungen verschieden waren. Das charakteristische Merkmal, das alle Formen der Fernlehre gemein haben ist, dass die Beteiligten von verschiedenen Standorten agierten und Online-Tools für die Kommunikation genutzt wurden.

4.3.2.1 Synchrones Format

Das synchrone Format der Fernlehre ist am ehesten mit dem klassischen Unterricht einer Vor-Ort-Lehre zu vergleichen mit dem grundlegenden Unterschied, dass der räumliche Aspekt verändert ist und sich die Teilnehmer*innen zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Orten befinden, von denen aus sie an der Lehrveranstaltung teilnehmen. Langenbach spricht hierbei von einem „virtuellen Veranstaltungsraum“, in dem Lehrende und Studierende miteinander interagieren, um die aus dem gewohnten Setting bekannte Art der Leistungserbringung und Kontrolle in Echtzeit aufrecht erhalten zu können. Um diesen virtuellen Raum zu erschaffen, wird auf geeignete Softwaretools zurückgegriffen (vgl. Langenbach 2017:32).

Im Sommersemester 2021 wurden folgende Online-Tools vom Zentralen Informatikdienst der Universität Wien unterstützt: BigBlueButton, Blackboard Collaborate, Jitsi, Kaltura, Microsoft Teams, u:stream und Zoom (ZID, n.d.c). Die Tools unterscheiden sich vor allem in der Handhabung sowie in der maximalen Anzahl der gleichzeitigen User*innen und können deshalb von den Lehrpersonen individuell je nach Bedarf gewählt werden. Die erfolgreiche Durchführung des synchronen Formats setzt voraus, dass alle Studierenden und Lehrenden über ein Endgerät sowie eine funktionierende, stabile Internetverbindung verfügen.

4.3.2.2 Asynchrones Format

Ein noch flexiblerer Ansatz der Fernlehre wird durch das asynchrone Format geboten, indem zusätzlich zum räumlichen auch der zeitliche Aspekt verändert wird und keine zeitgleiche Anwesenheit der Teilnehmer*innen vorausgesetzt wird. Lehrende stellen das Material und Aufgaben online zur Verfügung und die Studierenden können diese unabhängig innerhalb des

vorgegebenen Zeitrahmens erledigen. Zwar ist auch bei dieser Form ein Internetzugang die Voraussetzung, um auf die Materialien zugreifen zu können, allerdings können diese nach dem Herunterladen auch offline genutzt werden (vgl. Langenbach 2017:33). Die Kommunikation sowie das Hochladen der Materialien erfolgen entweder über E-Mail oder über geeignete Plattformen. Am ZTW wurde dafür die Plattform Moodle benutzt, die auch schon vor Beginn der Corona-Pandemie für die Bereitstellung von Lerninhalten zum Einsatz kam.

4.3.2.3 Hybrides Format

Auch Mischformen des synchronen und asynchronen Formats sind möglich und werden unter dem Begriff des hybriden Formats zusammengefasst. Hierbei sind verschiedene Formen und Kombinationen der beiden Formate möglich. Das Angebot wird auch hier von den Lehrpersonen gemäß den Anforderungen der jeweiligen Lehrveranstaltung sowie den gegebenen Rahmenbedingungen gestaltet (vgl. Langenbach 2017:34).

Die Universität Wien definiert „hybrides Studieren“ als eine Mischung der Vor-Ort und der digitalen Lehre (vgl. Universität Wien n.d.c). Wie bereits erwähnt fanden seit Beginn der Corona-Pandemie teilweise auch vereinzelt Lehrveranstaltungen im Vor-Ort Modus statt, wenn die allgemeinen Lockdown-Regelungen dies zuließen. Da während des Sommersemesters 2021 in den beobachteten Lehrveranstaltungen kein Vor-Ort-Unterricht stattfand, ist das hybride Format hierbei auf die Mischung aus synchronen und asynchronen online-Einheiten zu verstehen.

Für alle der beobachteten Übungen lässt sich feststellen, dass sie in einem hybriden Format stattgefunden haben, wobei der Großteil der Einheiten synchron abgehalten wurde, um beispielsweise gemeinsame Rollenspiele durchzuführen und Dolmetschungen in Echtzeit zu trainieren. Für die synchronen Elemente nutzten alle Lehrenden der beobachteten Übungen Zoom, wobei die Links für die jeweiligen Unterrichtseinheiten entweder per E-Mail an die Studierenden ausgeschickt wurden oder via Moodle bereitgestellt wurden. Dabei nutzten einige Lehrende auch die Option, den Zoom-Link bereits für alle Einheiten des Semesters auf Moodle freizuschalten, um zu garantieren, dass alle Studierenden rechtzeitig Zugriff darauf hatten. Für die asynchronen Elemente wurde vorrangig Moodle genutzt, wobei die Studierenden, wenn es um Gruppenarbeiten ging auch weitere Tools wie Google Docs oder Google Sheets für die Zusammenarbeit nutzten, beispielsweise für die gemeinsame Arbeit an einem Glossar.

5. Beobachtungsergebnisse

5.1 Grundbegriffe der Darstellung der Unterrichtselemente

Nachfolgend werden Begriffe definiert, die in der Beschreibung der beobachteten Unterrichtselemente herangezogen werden.

5.1.1 Unterrichtsphasen

Die Unterkapitel, die dazu dienen die einzelnen Unterrichtselemente möglichst übersichtlich zu gestalten, orientieren sich an den Phasen, in denen die beobachteten Schritte eingesetzt wurden. Dabei wurde Meyers Definition der allgemeinen zeitlichen Gliederung einer typischen Unterrichtsstunde in Einleitung, Hauptteil und Schluss herangezogen und die von ihm definierten Begriffe Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung übernommen (vgl. Meyer 2019:129).

Nach Meyer bezeichnet der **Einstieg** die Eröffnungsphase des Unterrichts und kann sowohl den Beginn einer einzelnen Einheit als auch die Einführung in ein neues Themengebiet umfassen. Neben der organisatorischen Funktion, die Studierenden über den Verlauf einer Einheit zu informieren, verfolgt der Einstieg verschiedene weitere didaktische Ziele. So soll in dieser Phase beispielsweise auch Aufmerksamkeit gebündelt, Vorwissen aktiviert, zentrale Verfahren und Regeln in Erinnerung gerufen, sowie Motivation und Interesse am Thema gefördert werden (vgl. Meyer 2017:122 f.). Klafki (1963:44 ff.) beschreibt diese Phase auch als einen „Prozess der doppelseitigen Annäherung“, bei dem einerseits das zu behandelnde Thema für die Studierenden zugänglich gemacht werden soll, diese sich aber auch selbst Wissen aneignen und sich selbständig mit dem Themengebiet vertraut machen. Zu den Teilfunktionen dieses Unterrichtsschritts gehört, neben der Information über den geplanten Unterrichtsverlauf das ins Gedächtnis rufen von Vorkenntnissen und die Reaktivierung von Erfahrungen, die dann in weiterer Folge mit den neuen Inhalten verknüpft werden sollen und bei den Lernenden ein Gefühl der Verantwortung wecken soll, den Unterricht mitzugestalten und mitzuarbeiten (vgl. Meyer 2017:122 ff.). Bezogen auf das Untersuchungsgebiet dieser Arbeit können beispielhaft Frage-Antwort-Gespräche zwischen Lehrkraft und Studierenden, sowie Brainstormings oder Erfahrungsaustausch am Beginn der Einheit genannt werden, die den Einstieg in das jeweilige Thema eröffnen.

Unter dem Begriff der **Erarbeitung** definiert Meyer die „in allen Stufen- und Phasenschemata wiederzufindende mittlere Phase des Unterrichtsprozesses“ (2017:152). Die

Erarbeitungsphase bildet also das Kernstück des Unterrichts und umfasst die aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit den Inhalten.

In der Erarbeitungsphase soll sich der Schüler unter mehr oder weniger direkter Anleitung und Kontrolle des Lehrers in die gestellte Lernaufgabe einarbeiten. Dabei soll er Kenntnisse erwerben bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die ihn dazu qualifizieren, solche oder ähnliche Aufgaben in Zukunft ohne fremde Hilfe zügig zu erledigen (Meyer 2017:151).

Diese Phase umfasst im Dolmetschunterricht Aufgaben, bei denen Studierende aktiv dolmetschen oder im Rahmen der Vorbereitung auf die Dolmetschung bzw. das Thema der nächsten Einheit Recherche betreiben oder ein Glossar erstellen.

Die **Ergebnissicherung** bildet die abschließende Phase des Unterrichts und dient dazu, die in der Stunde erarbeiteten Inhalte anzuwenden und zu reflektieren. Dabei geht es nicht nur um eine reine Wiederholung, sondern um die Sicherung des Gelernten in einer Form, die langfristiges Behalten, Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit ermöglicht (vgl. Meyer 2017:161f.). Dieser Schritt wird aus Zeitgründen häufig aus dem eigentlichen Unterricht ausgelagert und in Form von Hausaufgaben durchgeführt (vgl. 2018:71). Die Phase der Ergebnissicherung kann unterschiedliche Funktionen erfüllen, beispielhaft werden hierbei folgende genannt:

- Protokollierung und Dokumentation
- Auswertung und Kritik
- Ergänzung und Vervollständigung
- Korrektur und Ersatz
- Übung
- Veröffentlichung
- Leistungsbeurteilung

(Meyer, 2017:163).

Auf den Dolmetschunterricht bezogen können hier Hausaufgaben genannt werden wie die Fertigstellung eines Glossars nach Feedback durch die Lehrperson oder die Tonaufnahme einer Dolmetschung, deren zugrunde liegendes Thema in der Unterrichtseinheit diskutiert und erarbeitet wurde.

5.1.2 Medien

Medien werden von Meyer als „Vermittler“ beschrieben, durch die Lerninhalte für die Studierenden zugänglich gemacht werden. Darunter fallen klassische Materialien wie Arbeitsblätter, Overhead- und PowerPoint Folien, aber auch Lernspiele, Videos und die Lehrperson selbst (vgl. Meyer 2018:43). Jene Materialien, die von den Lehrpersonen oder den Studierenden für das jeweilige Unterrichtselement mitgebracht wurden und beobachtet werden konnten, werden in der nachfolgenden Beschreibung unter dem Punkt „Medien“ angeführt. Da alle der beobachteten Einheiten im Distance-Learning-Modus stattgefunden haben, wird bei allen Unterrichtselementen ein PC oder Laptop mit Kamera und funktionierender Internetverbindung als Medium vorausgesetzt und deshalb nachfolgend nicht mehr separat angeführt. Ebenso wird vorausgesetzt, dass Studierende Medien nutzen, um die Inhalte des Unterrichts erwartungsgemäß zu erfassen, wie beispielsweise Notizblöcke, Schreibprogramme am Laptop, etc. Da diese Art der Medien stark variieren und je nach Präferenz von den Studierenden selbst gewählt werden können, werden auch diese nicht in der Beschreibung der Unterrichtselemente angeführt.

5.1.3 Vorbereitungen

Meyer versteht unter Unterrichtsvorbereitung das planende Nachdenken und Vorstrukturieren sämtlicher Elemente, die im Unterricht relevant sind, um ideale Lehr- und Lernbedingungen zu erschaffen. Er nennt dabei die Aspekte der Bedingungsanalysen, Zielsetzung, Inhaltsbestimmung, Methodenwahl und Verlaufsplanung (vgl. Meyer 2018:102 ff.). In der nachfolgenden Beschreibung werden jene Punkte unter „Vorbereitungen“ angeführt, die im Rahmen der beobachteten Unterrichtseinheiten von den Lehrpersonen entweder explizit als Vorbereitungen ihrerseits erwähnt oder als vorbereitende Aufträge für Studierenden benannt wurden. Darunter fällt beispielsweise das Anlegen von Glossaren, die thematische Lektüre oder Recherche, die Vorbereitung von Referaten oder andere Formen individueller Vor- und Nachbereitungsaufträge.

5.2 Beschreibung der Unterrichtselemente

Nachfolgend werden die beobachteten Unterrichtselemente nach Unterrichtsphasen gegliedert, tabellarisch dargestellt und detailliert beschrieben. Dabei werden folgende Abkürzungen verwendet: **L** für Lehrkraft, **S** für Studierende*r, **SuS** für Studierende und **Ü** für Übung.

Die folgenden Tabellen dienen als Überblick für die nachfolgende Auflistung der Unterrichtselemente.

Einstieg
01 - Begrüßung
02 - Vorstellung Lehrende
03 - Vorstellung Studierende
04 - Organisatorische Eröffnung der Einheit
05 - Diskussionsrunde Distance Learning
06 - Einstieg in die Einheit

Erarbeitung
07 - Nachbesprechung der Vorbereitung
08 - Nachbesprechung der Aufträge
09 - Frage-Antwort-Gespräch zum Thema
10 - Erfahrungsbericht Studierende
11 - Nachbesprechung: Glossare
12 - Gastvortrag
13 - Vorbesprechung von Aufträgen
14 - Vorbesprechung nächste Einheit
15 - Einheit wird von Gast geleitet
16 - Dolmetschung Kurzvortrag
17 - Rollenspiel: Interview
18 - Rollenspiel: Arztgespräch
19 - Rollenspiel: Eltern – Lehrperson Gespräch
20 - Rollenspiel: Verhandlung
21 - Rollenspiel: Dolmetschen in der Psychotherapie
22 - Rollenspiel: Tourismusmesse
23 - Dolmetschung vom Blatt (ohne Vorbereitung)
24 - Studierendenvortrag
25 - Gemeinsames Brainstorming zu Dolmetschung

Ergebnissicherung
26 - Glossare erstellen (Einzel)
27 - Glossare erstellen (Gruppen)
28 - Feedback zu Gastvorträgen
29 - Feedback zu Dolmetschung durch Studierende
30 - Abschluss der Einheit
31 - Selbstreflektion

5.2.1 Einstieg

Im Rahmen der Beobachtungen zeigte sich, dass die Einstiegsphasen der Unterrichtseinheiten nicht nur organisatorischen Zwecken dienten, sondern wesentlich dazu beitrugen, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. In nahezu allen beobachteten Sitzungen begann der Unterricht mit einem offenen Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden über Erfahrungen aus dem Berufs- oder Studienalltag, aktuelle Dolmetschsituationen und damit verbundenen Herausforderungen.

Hierbei ist klar zu erkennen, dass diese Form des Einstiegs das in der Theorie betonte Prinzip des Austauschs und der Reflexion widerspiegelt. Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, gilt dieser kontinuierliche Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (vgl. Kadrić 2011). Durch solche dialogischen Einstiegssequenzen wird nicht nur das Vorwissen der Studierenden aktiviert, sondern auch die Verbindung zwischen individuellen Erfahrungen und theoretischen Inhalten hergestellt – ein Aspekt, der in der Theorie als grundlegendes Element eines reflexiven und praxisnahen Dolmetschunterrichts hervorgehoben wird.

Es konnten somit deutliche Parallelen zu den in der Literatur beschriebenen Anforderungen an den Dolmetschunterricht hergestellt werden, da die Einheiten von Beginn an auf Kommunikation, Selbstreflexion und aktive Beteiligung der Studierenden ausgerichtet waren.

01 - Begrüßung

Kurzfassung: Eröffnung der Stunde durch Begrüßung
Medien: Anwesenheitsliste
Vorbereitungen: /
Ablauf: • L eröffnet die Stunde, begrüßt SuS • Anwesenheitskontrolle
Quelle: Alle

Durch den online Unterrichtsmodus wurde die Anwesenheitskontrolle in den meisten der beobachteten Lehrveranstaltungen anders abgehalten als beim Unterricht vor Ort. Anhand der Teilnehmer*innenliste des Videokonferenztools wurde kontrolliert, welche Studierenden sich bereits eingeloggt hatten. Manche Lehrenden haben die Studierenden anhand ihrer Liste

aufgerufen und um kurze Wortmeldungen gebeten. So konnte auch kontrolliert werden, ob die Mikrofone funktionieren. Die sonst im Unterricht vor Ort häufig angewandte Methode der Anwesenheitskontrolle, nämlich das Herumreichen einer Unterschriftenliste, fällt im Online-Modus weg.

02 - Vorstellung Lehrende

Kurzfassung: Lehrende stellen sich vor
Medien: ggf. PowerPoint Präsentation
Vorbereitungen: /
Ablauf: • L stellt sich vor • L gibt kurzen Überblick über Lebenslauf, Sprachkombination und Arbeitserfahrung
Quelle: Ü01, Ü04, Ü05

Die Lehrpersonen stellen sich in der ersten Einheit des Semesters vor, erzählten kurz über ihren beruflichen Werdegang, Arbeitssprachen und die Bereiche des Dialogdolmetschens, in denen sie bereits Erfahrungen sammeln konnten. In den beobachteten Einheiten wurde folgend auch das Semesterprogramm auf die Erfahrungen der Lehrenden abgestimmt.

03 - Vorstellung Studierende

Kurzfassung: Studierende stellen sich vor
Medien: /
Vorbereitungen: /
Ablauf: • SuS stellen sich kurz vor • SuS geben Überblick über Sprachkombination, in welchem Semester und mit welchem Schwerpunkt sie studieren
Quelle: Ü01, Ü04, Ü05

In der ersten Einheit des Semesters fand eine kurze Vorstellungsrunde der Studierenden statt. Es wurden die Sprachkombinationen genannt, sowie der Studienschwerpunkt und das Semester, in dem sich die Studierenden gerade befanden. Die Vorstellungsrunden wurden, je nach Klassengröße und verfügbarer Zeit, unterschiedlich lang gehalten.

Da die beobachteten Einheiten online via Videokonferenztool stattfanden, konnte hier das Umfrage-Tool des Programms „Zoom“ nützlich eingesetzt werden, zum Beispiel um einen Überblick über die Verteilung der Arbeitssprachen oder Schwerpunkte zu gewinnen.

Der Umfang der Vorstellungsrunden variierte bei den beobachteten Einheiten. Zusätzlich zu den bereits erwähnten Informationen wurden die Studierenden bei einer beobachteten Einheit auch darum gebeten, ihre Erwartungen an den Kurs anzusprechen.

04 - Organisatorische Eröffnung der Einheit

Kurzfassung: Organisatorische Punkte werden in der ersten Einheit des Semesters geklärt
Medien: ggf. PowerPoint Präsentation
Vorbereitungen: /
Ablauf: • L erläutert, wie der Ablauf der Übung für das Semester geplant ist • L geht auf Beurteilungskriterien ein • L geht auf weitere organisatorische Aspekte ein (zB.: Fehlstunden, Abgabe von Aufträgen, ...)
Quelle: Ü01, Ü04, Ü05

Der Beginn der ersten Einheit des Semesters wurde in den beobachteten Lehrveranstaltungen dazu genutzt, alle organisatorischen Punkte zu klären. Diese wurden von den Lehrpersonen anhand einer PowerPoint Präsentation vorgestellt. Hierbei wurde vor allem auf den Ablauf der Übung über das Semester eingegangen, die Strukturierung der einzelnen Einheiten, die Beurteilungskriterien der Studierendenleistungen (basierend auf Kriterien der Modulprüfung) sowie organisatorische Aspekte wie Fehlstunden und die Notwendigkeit ärztlicher Bestätigungen, um diese zu entschuldigen.

In diesem Unterrichtselement wurde auch Fokus auf die Handhabung der Moodle-Plattform gelegt. Unter anderem wurde beispielsweise Diskussionsforen eingerichtet, in denen sich die Studierenden zusammenfinden konnten, um Gruppenarbeiten für Aufträge zu organisieren oder für Prüfungen zu üben. Durch den E-Learning Fokus wurde besonders viel Wert daraufgelegt, dass sich die Studierenden online gut gemeinsam organisieren konnten.

In allen beobachteten Übungen wurden jeweils zwei Arbeitssprachen zu einer Gruppe zusammengefasst und von zwei Lehrpersonen betreut. Die Organisation dieser Doppelbetreuung erfolgte auf unterschiedliche Weise. In einigen Übungen wechselten sich die Lehrpersonen wöchentlich ab, sodass jeweils nur eine Person anwesend war, während in

anderen Übungen beide Lehrpersonen gemeinsam die Einheit leiteten. Die erstgenannte Variante erforderte eine spezifische Planung, da nicht in allen Fällen beide Arbeitssprachen durch die jeweils anwesende Lehrperson abgedeckt werden konnten. In diesen Situationen wurden zwei Vorgehensweisen beobachtet: entweder übernahmen die Studierenden in der nicht abgedeckten Sprache eine Präsentation in deutscher Sprache beziehungsweise die Rolle einer deutschsprachigen Person in einem Rollenspiel, oder sie dolmetschten in ihrer Arbeitssprache, zeichneten ihre Leistung auf und übermittelten diese im Anschluss an die zweite Lehrperson, die daraufhin Feedback erteilte.

05 - Diskussionsrunde Distance Learning

Kurzfassung: Diskussion zu aktueller Distance Learning Situation und damit einhergehenden Schwierigkeiten
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Fragen an SuS, ggf. Tipps die geteilt werden sollen
Ablauf: • L fragt SuS wie es ihnen mit aktueller Distance Learning Situation geht • SuS geben Inputs, teilen Erfahrungen, Vorteile und Nachteile • L teilt Erfahrungen in Bezug auf Berufsleben • Es wird auf spezifische Schwierigkeiten und Vorteile des Online-Modus beim Dolmetschen im Berufsleben eingegangen • L gibt Tipps
Quelle: Ü01, Ü04, Ü05

Zum Zeitpunkt der Beobachtungen fand der Unterricht bereits das dritte Semester im Distance-Learning-Modus statt. Die Lehrkräfte nahmen dies zum Anlass in die Eröffnung der ersten Einheit des Semesters, eine Diskussionsrunde zu diesem Thema einzubauen. Die Studierenden wurden gefragt, wie es ihnen mit dem Online-Unterricht ging, welche Nachteile und Vorteile sie in den vergangenen Semestern erkennen und welche hilfreichen Strategien sie entwickeln konnten.

Die Lehrkräfte teilten im Anschluss ebenfalls ihre Erfahrungen und schilderten, wie sich das Berufsleben von Dialogdolmetscher*innen seit Beginn der Pandemie verändert hat. Es wurden verschiedene Situationen beim Videodolmetschen angesprochen und gemeinsam mit den Studierenden Lösungen erarbeitet, wie man mit Schwierigkeiten umgehen könnte. Am

Ende wurden Tipps ausgetauscht, um besser mit der ungewohnten Dolmetschsituation umgehen zu können.

06 - Einstieg in die Einheit

Kurzfassung: Thema der Einheit wird angesprochen, Ausblick
Medien: /
Vorbereitungen: • SuS - ggf. Einlesen in Thema
Ablauf: • L gibt kurzen Ausblick auf Programm der Einheit • L bezieht sich ggf. auf Vorbereitungen zB. welche Studierenden etwas präsentieren werden
Quelle: Alle

Der Einstieg in die Einheit wurde je nach Lehrperson, Programm und Klassengröße unterschiedlich gehalten. Wenn die Einheit zeitlich ambitioniert geplant war, wurde der Einstieg kurzgehalten und dann direkt in die Erarbeitung übergegangen.

Stand mehr Zeit zur Verfügung, wurde das Thema länger besprochen, die Lehrpersonen stellten Fragen und die Studierenden wurden darum gebeten ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Thema und ihre Wissensstände zu teilen.

5.2.2 Erarbeitung

Die Erarbeitungsphasen bildeten den Kern der beobachteten Unterrichtseinheiten und waren stark praxisorientiert. In allen Fällen kamen Rollenspiele zum Einsatz, die reale Dolmetschsituationen simulierten und den Studierenden ermöglichten, berufspraktische Kompetenzen in einem geschützten, aber realitätsnahen Rahmen zu erproben. Hierbei ist deutlich zu erkennen, dass sich die beobachteten Unterrichtssituationen mit den theoretischen Grundlagen decken, in denen Rollenspiele als zentrales Element des Dolmetschunterrichts hervorgehoben werden. Wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, werden diese in der Literatur als effektive Methode bezeichnet, um den Erwerb von Rollenbewusstsein, interaktiven Fähigkeiten und emotionaler Sensibilität zu fördern (vgl. Kadrić 2011; Bahadır 2010; Kalina 2000; Ozolins 2017). In den beobachteten Einheiten wurde dieser theoretische Ansatz umgesetzt, da die Lehrenden die Studierenden zu eigenständigem Handeln anleiteten, Feedback gaben und gezielt Reflexionsphasen einbauten. Damit zeigt sich eine enge Übereinstimmung zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung im Unterricht.

07 - Nachbesprechung der Vorbereitung

Kurzfassung: Vorbereitung für die Einheit wird besprochen
Medien: /
Vorbereitungen: • SuS - thematische Lektüre, Recherche, terminologische Vorbereitung
Ablauf: • L fragt SuS danach, wie es ihnen mit der Vorbereitung für die Einheit gegangen ist • Schwierigkeiten werden besprochen • Offene Fragen, die für die Durchführung der Einheit essenziell sind, werden geklärt
Quelle: Alle

Wenn die Studierenden Vorbereitungen für die Einheit zu treffen hatten, wurden diese gemeinsam nachbesprochen. Die Lehrpersonen fragten nach Schwierigkeiten, etwaigen Erkenntnissen und offenen Fragen, um diese noch vor den Dolmetschungen klären zu können. Es wurden beispielsweise Vokabeln oder Phrasen besprochen, für die in der Vorbereitung keine Übersetzung gefunden werden konnte, aber auch die Art der Recherche, mit der sich die Studierenden auf das Thema vorbereitet haben. Die Studierenden wurden dazu angeregt, ihre Erfahrungen mit dem Thema und die Art der Vorbereitung zu teilen und eventuell auch Tipps

zu geben und ihre Problemlösungsstrategien zu präsentieren. Durch den Input aller Studierenden konnten Diskussionen entstehen, die von der Lehrperson geleitet wurden.

08 - Nachbesprechung der Aufträge

Kurzfassung: Aufträge werden nachbesprochen
Medien: /
Vorbereitungen: • SuS - Arbeitsaufträge, etwaige Fragestellungen
Ablauf: • L fragt SuS danach, wie es ihnen mit Hausaufgaben gegangen ist • SuS teilen Erfahrungen • Mögliche Schwierigkeiten werden besprochen
Quelle: Alle

Ähnlich dem Element 07 diente die Nachbesprechung der Hausübung dazu, etwaige Fragen zu klären. Auch hier ergaben sich Möglichkeiten, durch die Wortmeldungen mehrerer Studierender eine Diskussion entstehen zu lassen. Die Lehrpersonen fragten bei der Nachbesprechung der Hausübungen in einigen der beobachteten Einheiten auch spezifisch nach Feedback und Verbesserungsvorschlägen, zum Beispiel ob die Anweisungen klar genug waren oder die Fristen zu knapp.

09 - Frage-Antwort-Gespräch zum Thema

Kurzfassung: Frage-Antwort Gespräch über Thema der Einheit
Medien: /
Vorbereitungen: • SuS - Vorbereitung auf Thema, Vorbereiten etwaiger Fragestellungen
Ablauf: • L fragt SuS nach Gedanken zu dem Thema, was etwaige Schwierigkeiten sein könnten • Offenes Gespräch
Quelle: Alle

Anders als bei Element 06, ging es hierbei darum, das Thema vertiefter mit den Studierenden zu besprechen. Die Dolmetschsituation wurde im gemeinsamen Gespräch analysiert, sowie etwaige Schwierigkeiten und die dafür passenden Lösungsstrategien besprochen.

In einigen der beobachteten Einheiten erzählten die Lehrpersonen auch von ihren eigenen Erfahrungen mit Dolmetschungen in diesem Themenbereich und wiesen vor den Dolmetschungen auf mögliche Probleme hin.

10 - Erfahrungsbericht Studierende

Kurzfassung: S berichtet von Erfahrungen mit dem Thema der Einheit
Medien: ggf. PowerPoint Präsentation oder Übersicht
Vorbereitungen: • SuS - Präsentation oder Dokument mit Übersicht
Ablauf: • S wurde von L gebeten Erfahrungen zu einem Thema zu teilen • S teilt Erfahrungen in der Einheit mit SuS
Quelle: Alle

Wenn bekannt war, dass Studierende bereits Erfahrungen mit dem Dolmetschen in einem gewissen Themenbereich gesammelt haben, wurden diese von den Lehrpersonen gebeten, ihre Erfahrungen zu präsentieren. Dies konnte sowohl geplant als auch spontan in der Einheit geschehen. Hier konnte durch den Beitrag der anderen Studierenden sowie der Lehrperson eine Diskussion entstehen, die darauf abzielt, die Studierenden ideal auf die Dolmetschsituation vorzubereiten.

11 - Nachbesprechung: Glossare

Kurzfassung: Durch SuS erstellte Glossare (sowohl Gruppen- als auch Einzelarbeiten) werden in der Einheit besprochen
Medien: geteilte Dateien (zB.: Excel)
Vorbereitungen: • L - ggf. Feedback • SuS - Vorbereitung offener Fragen oder Problemstellungen
Ablauf: • SuS erstellen Glossare (in Einzel- oder Gruppenarbeit) • L gibt Feedback (optional) • In der Einheit werden Glossare besprochen
Quelle: Ü01, Ü05

In einer der beobachteten Lehrveranstaltungen gaben die Lehrpersonen den Studierenden bereits vor der Einheit Feedback zum Glossar und wiesen auf fehlende Inhalte hin, die noch zu ergänzen waren, damit die Studierenden ideal auf die Dolmetschsituation vorbereitet waren.

In den anderen Lehrveranstaltungen wurden die Glossare direkt in der Einheit vor der Dolmetschung besprochen. Die Studierenden wurden gefragt, wie sie bei der Recherche vorgegangen sind, welche Begriffe ihnen besonders wichtig erschienen sind und welche Schwierigkeiten es bei der Erstellung des Glossars gab. Studierende hatten auch die Möglichkeit in der Einheit offene Fragen zu klären, für die bei der Erstellung keine Entsprechung in der zweiten Arbeitssprache gefunden werden konnte.

Nach der Dolmetschung wurden die Studierenden gebeten ihre Eindrücke bezüglich der Verwendung der Glossare zu teilen. Dadurch konnten Probleme bei der Nutzung oder fehlende Inhalte aufgezeigt werden, was als direktes Learning für das nächste Glossar fungierte.

12 - Gastvortrag

Kurzfassung: Vortrag durch Gast über bestimmtes Thema
Medien: PowerPoint Präsentation, Notepad
Vorbereitungen: • SuS - Fragen an Vortragende, Einlesen in Thema
Ablauf: • L stellt Gast vor • Gast hält Vortrag • Im Anschluss werden Fragen von SuS beantwortet
Quelle: Ü01

In einer der beobachteten Lehrveranstaltungen wurde von einer Lehrperson am Zentrum für Translationswissenschaft, die in die Einheit eingeladen wurde, ein Vortrag über das Thema Notizentechnik gehalten. Der Vortrag wurde den Studierenden im Vorhinein angekündigt und sie wurden dazu aufgefordert sich mit dem Thema zu befassen und sich Fragen zu überlegen. Die Präsentation wurde via Zoom gehalten und das Thema mithilfe von PowerPoint-Folien präsentiert. Es wurden außerdem verschiedene Notizentechniken auf einem Notepad gezeigt, um den Studierenden einige praktische Beispiele darstellen zu können. Am Ende der Präsentation hatten die Studierenden die Möglichkeit Fragen zu stellen.

Die Studierenden konnten dadurch von der Vortragenden Person mit langjährigen Expertise auf diesem Gebiet, zusätzliche Einblicke in ein Thema erhalten, das für sie während ihrer Studien- sowie Berufslaufbahn als Dolmetscher*innen relevant sein wird.

13 - Vorbesprechung von Aufträgen

Kurzfassung: Aufträge für die nächste Einheit werden besprochen
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Definieren des Arbeitsauftrags
Ablauf: • L erklärt was SuS als Auftrag erledigt werden soll (inklusive Fristen) • Etwaige Fragen von SuS werden geklärt
Quelle: Alle

Am Ende der Einheit wurden die Aufträge, die bis zur nächsten Einheit zu erledigen waren, besprochen. Die Anweisungen wurden von den Lehrpersonen vorgestellt und die Studierenden hatten die Möglichkeit Fragen zu stellen und Unklarheiten im Vorhinein zu klären. Außerdem wurde die Frist für die Abgabe bekanntgegeben. In zwei der beobachteten Einheiten wurde eine Abgabefrist nach Anfrage der Studierenden nach hinten verschoben.

In den meisten der beobachteten Einheiten wurde der Auftrag inklusive Abgabeordner erst nach der Einheit für die Studierenden auf Moodle freigeschalten, vereinzelt wurden die Aufträge aber bereits vor der Einheit freigeschalten und der Auftrag dann anhand der Informationen auf Moodle mit den Studierenden besprochen.

14 - Vorbesprechung nächste Einheit

Kurzfassung: Programm für nächste Einheit wird besprochen
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Ausblick auf nächste Einheit
Ablauf: • L erklärt, was das Programm der nächsten Einheit sein wird • Etwaige Fragen durch SuS werden geklärt
Quelle: Alle

Die Lehrpersonen gaben einen Ausblick auf das Programm der nächsten Einheit. Wenn die Studierenden Vorbereitungen treffen müssen, werden diese besprochen, wenn es einen zusätzlichen Auftrag gab, oft in Verbindung mit Element 13. Etwaige Fragen der Studierenden zur Vorbereitung oder zum Thema wurden dadurch im Vorhinein geklärt.

15 - Einheit wird von Gast geleitet

Kurzfassung: Gast wird eingeladen und leitet die Einheit
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Organisation • SuS - Vorbereitung auf Thema
Ablauf: • Gast wird von L eingeladen • Gast hält Einheit zu spezifischem Thema – meist Thema in dem Gast besondere Expertise bzw. Erfahrung aufweist • SuS bereiten sich laut Anweisungen von L auf die Einheit vor • Gast leitet Einheit • Einheit wird besprochen
Quelle: Ü01, Ü04, Ü05

In einigen der beobachteten Einheiten haben die Lehrenden sich dazu entschieden eine Einheit im Semester von einer Gast-Lehrperson halten zu lassen. Es handelte sich dabei ebenfalls um eine Lehrperson am Zentrum für Translationswissenschaft mit einer besonderen Expertise in einem Bereich des Dialogdolmetschens. Die Studierenden bereiteten sich anhand von Anweisungen auf Moodle und durch die Lehrpersonen in der vorhergehenden Einheit auf das Thema und die Dolmetschsituation vor. In den beobachteten Einheiten wurden in den Gast-Einheiten Arzt-Patienten Gespräche simuliert, die von den Studierenden gedolmetscht wurden. Die Dolmetschungen wurden dann vom Gast geleitet, der teilweise auch selbst eine Rolle bei den Dolmetschungen übernahm, um absichtlich schwierige Aspekte, die in einer realen Dolmetschsituation vorkommen können, mit einzubauen. Nach den Dolmetschungen wurden die Situationen besprochen und auch die Schwierigkeiten, die den Studierenden aufgefallen waren. Hierbei erzählte der Gast von Situationen, die er/sie bereits erlebt hatte, es wurden mögliche Lösungen diskutiert und die Studierenden dazu angeregt, sich Möglichkeiten zu überlegen, wie man mit den einzelnen Problemen umgehen könnte. Dabei handelte es sich nicht unbedingt um sprachlich schwierige Situationen, sondern vor allem um nonverbale Aspekte. Die Studierenden wurden dadurch auf teilweise sehr spezifische Situationen im Dialogdolmetschen vorbereitet, bekamen einen Einblick in die Berufswelt und die Schwierigkeiten, die auftreten können.

16 - Dolmetschung Kurzvortrag

Kurzfassung: Kurzvortrag wird gedolmetscht
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Einteilung der Vortragenden und Dolmetschenden • SuS - Vorbereitung auf Thema
Ablauf: • L teilt Person als Dolmetscher*innen ein • Kurzvortrag wird gehalten (von L oder S) • Vortrag wird gedolmetscht
Quelle: Ü01

Bei diesem Element wurden Kurzvorträge ohne Unterbrechung von einer Länge von etwa drei Minuten gehalten und von den Studierenden gedolmetscht. In der ersten Einheit der Übung wurde, um die Vorgehensweise zu veranschaulichen, der Kurzvortrag von der Lehrperson gehalten und bereits Studierende zum Dolmetschen eingeteilt. Dabei handelte es sich um einen allgemeinen, einfachen Vortrag, da die Studierenden sich nicht darauf vorbereiten konnten. In der beobachteten Lehrveranstaltung wurden für jede Woche zwei Studierende für Kurzvorträge eingeteilt, das Thema konnte selbst gewählt werden und wurde wenige Tage vor der Einheit auf Moodle veröffentlicht, damit sich die anderen Studierenden darauf vorbereiten konnten.

Während des Vortrags machten die Studierenden Notizen, danach wurde der Vortrag in voller Länge gedolmetscht. In den unterschiedlichen Einheiten wurde je nach Länge des Vortrags entschieden, ob nur eine oder mehrere Personen zum Dolmetschen eingeteilt wurden.

In manchen Übungen wurde der/die Dolmetscher*in bereits vor dem Vortrag festgelegt, in anderen hingegen wurde erst nach dem Vortrag entschieden wer dolmetscht. Auch wenn bei der ersten Ausführung der Methode nicht alle Studierenden dazu gezwungen sind, Notizen zu machen, wurden trotzdem alle dazu angehalten ebenfalls zu notieren, um die Notizentechnik zu trainieren.

17 - Rollenspiel: Interview

Kurzfassung: Interview wird simuliert und gedolmetscht
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Anweisungen auf Moodle • SuS - Vorbereitung auf Thema
Ablauf: • L stellt Anweisungen für Vorbereitung auf diese Übung auf Moodle • SuS erarbeiten gemeinsam oder getrennt Thema des Interviews • Interview wird im Unterricht simuliert und gedolmetscht • Feedback durch L und SuS Rollen: • Interviewer*in • Interviewte Person • Dolmetscher*in
Quelle: Ü02

Diese Unterrichtselement wurde in einigen der beobachteten Einheiten angewandt und unterschiedlich aufgebaut. Dabei wird ein Interview simuliert, das von Studierenden gedolmetscht wird. In manchen Übungen übernahm eine Lehrperson die Rolle der interviewten Person oder des/der Interviewer*in, in anderen Übungen waren die Lehrpersonen nicht am Gespräch beteiligt und die Rollen wurden auf die Studierenden aufgeteilt. Die Vorbereitung lief, der entsprechenden Dolmetschsituation angepasst, ab. Übernahmen die Studierenden alle Rollen, so organisierten sich in manchen Fällen Interviewer*in und interviewte Person im Vorhinein via Moodle, um gemeinsam die Fragen und Antworten für das Interview zu schreiben. In anderen Fällen hingegen bereiteten sich beide Gesprächspartner individuell auf das Interview vor. Letztere Art der Vorbereitung führte zu einem etwas improvisierten Gespräch, das für die Dolmetscher*innen einen höheren Schwierigkeitsgrad bedeutete, als das vorbereitete und ausgearbeitete Gespräch, jedoch auch mehr einer realen Dolmetschsituation entsprach.

18 – Rollenspiel: Arztgespräch

Kurzfassung: Arzt-Patienten-Gespräch wird simuliert und gedolmetscht
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Anweisungen auf Moodle • SuS - Vorbereitung auf Thema
Ablauf: • L stellt Anweisungen für Vorbereitung auf Moodle • SuS bereiten sich thematisch auf Thema vor • Rollen werden eingeteilt, Dolmetscher festgelegt • S dolmetscht Gespräch Rollen: • Arzt/Ärztin • Patient*in • Dolmetscher*in
Quelle: Ü01, Ü02, Ü04

Das Arzt-Patienten Gespräch wurde in fast allen der beobachteten Übungen als Methode eingesetzt. Die Inhalte des Gesprächs wurden in allen Fällen vor der Einheit bekannt gegeben, damit sich die Studierenden so gut wie möglich terminologisch vorbereiten konnten. In manchen Fällen wurde für die Durchführung dieser Methode eine Lehrperson mit besonderer Expertise im Bereich des medizinischen Dialogdolmetschens eingeladen (siehe Element 15).

Vor der Dolmetschung wurde die Situation des/der Patient*in vorgelesen und etwaige Fragen im Vorfeld geklärt. Die Rolle des/der Arztes/Ärztin und des/der Patient*in wurde in den meisten der beobachteten Übungen von Lehrpersonen übernommen, die Studierenden wurden als Dolmetscher*innen eingeteilt.

Teilweise war in dem Gespräch eine kurze Einweisung der Dolmetscher*innen seitens des/der Arztes/Ärztin inkludiert, teilweise wurde direkt mit der Dolmetschung gestartet. Um die Dolmetschsituation so real wie möglich zu gestalten, wurden verschiedene Schwierigkeiten eingebaut wie zum Beispiel ins Wort fallen des/der Arztes/Ärztin während der Dolmetschung, Verständnisschwierigkeiten oder Angst seitens der Patient*innen.

19 - Rollenspiel: Eltern – Lehrperson Gespräch

Kurzfassung: Rollenspiel, simuliertes Elterngespräch in der Schule
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Anweisungen auf Moodle • SuS - Vorbereitung auf Thema
Ablauf: • L lädt Auftrag auf Moodle hoch • SuS werden für Rollen eingeteilt • Gespräch wird simuliert • Gespräch wird gedolmetscht • Feedback durch L und andere SuS Rollen: • Lehrer*in • Elternteil • Dolmetscher*in
Quelle: Ü01, Ü04

Das simulierte Elterngespräch in der Schule wurde in zwei der beobachteten Einheiten als Methode angewandt. Je nach Klassengröße nehmen auch die Lehrpersonen eine Rolle in dem Gespräch ein oder es werden nur Studierende für die Rollen eingeteilt. War letzteres der Fall, so wurde dies im Vorhinein bekanntgegeben, damit sich die Studierenden auch auf die Rolle der Eltern oder der Lehrperson vorbereiten können.

Bei dieser Methode wurde, ähnlich wie auch beim Arzt-Patienten Gespräch, versucht, Schwierigkeiten einzubauen, die sich in realen Dolmetschsituationen ergeben können. Zum Beispiel fielen sich die Gesprächsteilnehmer*innen ins Wort, wurden ungeduldig, wenn die Dolmetschung zu lange dauerte oder ließen gezielt Missverständnisse entstehen, die dann von dem/der Dolmetscher*in erkannt und aufgeklärt werden mussten. Im Anschluss an die Dolmetschung gaben die Lehrpersonen, sowie auch die anderen Studierenden Feedback und die aufgetretenen Schwierigkeiten wurden besprochen. Die Lehrpersonen erzählten außerdem von den eigenen Erfahrungen mit dem Dolmetschen in diesem Bereich und nannten Beispiele von Missverständnissen und Formulierungen, die von Elternteilen falsch verstanden werden könnten.

20 - Rollenspiel: Verhandlung

Kurzfassung: Rollenspiel, simulierte Verhandlung bei der gedolmetscht werden muss
Medien: • L - Anweisungen auf Moodle • SuS - Vorbereitung auf Thema
Vorbereitungen:
Ablauf: • L lädt Auftrag auf Moodle hoch • SuS tragen ihre Rollen in ein Wiki auf Moodle ein • SuS bereiten Glossar vor (siehe Methoden 26 & 27) • Verhandlung wird in Einheit simuliert • Gespräch wird gedolmetscht • Feedback durch L und andere SuS Rollen: • Vertreter*in Konzern Nr.1 • Vertreter*in Konzern Nr.2 • Dolmetscher*in
Quelle: Ü05

Die Studierenden wurden im Vorhinein darum gebeten, sich sowohl terminologisch als auch den Text für die Rolle, die sie in der Verhandlung übernehmen werden, vorzubereiten. Vor Beginn der simulierten Verhandlung wurden mögliche Schwierigkeiten besprochen und einzelne Fachbegriffe und ihre entsprechenden Übersetzungen geklärt. Außerdem wurden die Teilnehmer*innen darum gebeten im Gespräch kleine Schwierigkeiten einzubauen und sich beispielsweise gegenseitig ins Wort zu fallen, um die Situation für die Dolmetscher*innen so realitätsnah wie möglich zu gestalten. Nach der Dolmetschung gaben die Lehrpersonen sowie die anderen Studierenden Feedback.

Während der Dolmetschung wurde Feedback seitens der Lehrperson zeitgleich stichwortartig in die Chatfunktion von Zoom gepostet. Diese Notizen wurden nach Abschluss der Dolmetschung von der Lehrperson besprochen und genauer erklärt. Der Chatverlauf wurde außerdem als Word-Dokument exportiert und nach der Einheit auf Moodle hochgeladen.

Im Rahmen des Feedbacks gaben die Lehrpersonen auch Hinweise darauf, welche Punkte die Studierenden bei einer Videodolmetschung berücksichtigen sollten. Beispielsweise den Blick direkt in die Kamera und nicht auf das Bild auf dem Display zu richten, damit es für den/die Gesprächspartner*in so aussieht, als würde er/sie direkt angesehen werden und beim Notieren aktives Zuhören signalisieren, indem man Füllwörter verwendet und immer wieder vom Blatt aufsehen um dem/der Gesprächspartner*in zu zeigen, dass das Bild nicht aufgrund einer schlechten Internetverbindung eingefroren ist.

21 - Rollenspiel: Dolmetschen in der Psychotherapie

Kurzfassung: Ein simuliertes Gespräch zwischen einem/einer Kinderpsycholog*in und den Eltern eines/einer Patient*in wird gedolmetscht.
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Anweisungen auf Moodle • SuS - Vorbereitung auf Thema
Ablauf: • L lädt Auftrag auf Moodle hoch • SuS tragen ihre Rollen in ein Wiki auf Moodle ein - SuS bereiten Glossar vor • Verhandlung wird in Einheit simuliert • Gespräch wird gedolmetscht • Feedback durch L und andere SuS Rollen: • Kinderpsycholog*in • Elternteil • Dolmetscher*in
Quelle: Ü05

Bei dieser Methode wurde den Studierenden im Vorhinein keine Details zum Thema mitgeteilt, es wurde nur bekanntgegeben, dass es sich um die Videodolmetschung eines Gesprächs zwischen einem/einer Kinderpsycholog*in und einem Elternteil eines/einer Patient*in handeln wird. Zu Beginn der Einheit wurden die Studierenden gefragt, wie sie sich auf das Gespräch vorbereitet hatten und was sie sich von der Dolmetschsituation erwarteten. Nachdem die Dolmetschung abgeschlossen war wurde seitens der Lehrpersonen, sowie von den anderen Studierenden Feedback gegeben. Es ließ sich beobachten, dass die Vorbesprechung sowie das

Feedback bei diesem Thema sehr umfangreich ausgefallen sind und vor allem seitens der Studierenden viel Input gegeben wurde. So berichteten die Studierenden beispielsweise, dass es ihnen besonders schwer gefallen sei bei der Dolmetschung professionell zu bleiben, da die Inhalte deutlich berührender waren als in anderen Situationen. Die Lehrenden gaben daraufhin Ratschläge, wie man mit besonders heiklen Dolmetschsituationen umgehen kann und berichteten von ihren eigenen Erfahrungen und Strategien in ähnlichen Fällen.

22 – Rollenspiel: Tourismusmesse

Kurzfassung: Simulierte Gesprächssituation zwischen Reiseanbieter*in und Messevertreter*in wird gedolmetscht
Medien: Powerpoint oder Dokument mit Broschüre
Vorbereitungen: • L - Anweisungen auf Moodle • SuS - Vorbereitung auf Thema, Erstellen der Broschüre
Ablauf: • L lädt Auftrag auf Moodle hoch • SuS bereiten ihre Rollen sowie vorgegebenes Material (Broschüren) vor • Verhandlung wird in Einheit simuliert • Gespräch wird gedolmetscht • Feedback durch L und andere SuS Rollen: • Vertreter*in der Messeveranstalter • Aussteller*in • Dolmetscher*in
Quelle: Ü04

Bei dieser beobachteten Methode wurde den Studierenden vorgegeben, dass sie eine Broschüre vorbereiten sollten, um die Vorteile ihres fiktiven Reiseanbieters vorzustellen. Diese sollten dann auch in der Gesprächssimulation einbezogen werden, wodurch sich spontane vom-Blatt-Dolmetschungen ergaben.

Nach der Dolmetschung gab die Lehrperson Feedback und es wurde besprochen, wie es den Studierenden mit den Ad-hoc-Dolmetschungen ergangen ist. Die Lehrperson berichtete außerdem von eigenen Erfahrungen mit Dolmetschungen im Tourismusbereich und es wurden mögliche Schwierigkeiten besprochen, die sich in ähnlichen Situationen ergeben könnten.

23 - Dolmetschung vom Blatt (ohne Vorbereitung)

Kurzfassung: Text wird ohne Vorbereitung vom Blatt gedolmetscht (auch: Ad-hoc-Dolmetschung)
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Bereitstellung Ausgangstext
Ablauf: • L teilt Ausgangstext mit SuS (entweder via Moodle oder Screenshare) • SuS dolmetschen nacheinander Textpartien vom Blatt • Vorschläge von anderen SuS werden eingeholt, gemeinsam werden Lösungen erarbeitet • Feedback von L
Quelle: Ü04, Ü05

Das Element der unvorbereiteten vom Blatt Dolmetschung wurde in mehreren Übungen angewandt. Die Texte, die gedolmetscht werden sollten, passten in jedem Fall thematisch zum Inhalt der Einheit. Die Schwierigkeit für Studierende lag hierbei darin, dass sie den Text davor nicht kannten und ohne Hilfsmittel eine spontane Dolmetschung liefern mussten. Dadurch konnten oft keine qualitativ hochwertigen Dolmetschungen geliefert werden, weshalb die Lehrpersonen und die Studierenden hier gemeinsam an Lösungen arbeiten konnten. Aus einer vom-Blatt-Dolmetschung entstand in den meisten der beobachteten Fälle also eine Gruppendiskussion. Aufgabe der Lehrperson war es neben dem Feedback auch Hilfestellungen zu geben. Nach der Feedbackrunde wurde die Dolmetschung wiederholt, um die besprochenen Lösungsstrategien anwenden zu können.

Die vom-Blatt-Dolmetschung kann als Teil eines Rollenspiels eingesetzt werden oder als eigenständige Übung. Ein Beispiel für den Einsatz in einem Rollenspiel wäre, dass in einem Gespräch ein Vertrag oder ähnliche Dokumente vorgelegt werden, die dann ebenfalls von dem/der Dolmetscher*in übersetzt werden müssen (siehe Element 22).

In einer der beobachteten Einheiten wurde die vom-Blatt-Dolmetschung nach einer bereits abgeschlossenen Dolmetschsituation als isolierte Übung angewandt. Dabei kam der Text, der gedolmetscht werden sollte, aus dem gleichen Fachgebiet und der Kontext wurde vor Beginn der vom-Blatt-Dolmetschung kurz von der Lehrperson erklärt.

Für diese Unterrichtsmethode wurde in den beobachteten Einheiten die Funktion der Breakout-Rooms in Zoom genutzt. Dabei wurden die Studierenden nach Sprachen aufgeteilt

und es entstanden zwei kleinere Gruppen, in denen die vom-Blatt-Dolmetschung gemeinsam durchgeführt wurde. Das hatte den Vorteil, dass alle Studierenden aktiv mitarbeiten konnten und keine Wartezeiten entstanden sind, weil die vom-Blatt-Dolmetschung in einer anderen Sprache abgewartet werden musste.

24 - Studierendenvortrag

Kurzfassung: Studierende*r hält Vortrag über Thema, das für Dialogdolmetschen relevant ist
Medien: ggf. Powerpoint
Vorbereitungen: • L - Verteilung der Themen • SuS - Vorbereitung auf Thema, Präsentation
Ablauf: • L weist S ein Thema zu, zu dem ein Vortrag gehalten werden soll • S bereitet sich selbständig vor • S hält Vortrag • Im Anschluss Feedback durch L • Diskussionsrunde zum Thema
Quelle: Ü04

Bei diesem Element wurden den Studierenden Themen zugewiesen, zu denen sie recherchieren sollten, um in einer folgenden Einheit einen Vortrag zu halten. Es handelte sich dabei um Themen, die für den Bereich des Dialogdolmetschens relevant sind wie beispielsweise Dolmetschen bei der Polizei oder in Bildungseinrichtungen. Es handelte sich hierbei um Inhalte, die oft von Lehrpersonen während der Unterrichtseinheit besprochen und erläutert wurden. Durch diese Methode fand eine vertiefende Auseinandersetzung der Studierenden mit den jeweiligen Themen statt und durch die abschließende Feedback- und Diskussionsrunde wurden mögliche weitere Aspekte des Themas abgedeckt und Fragen geklärt.

25 - Gemeinsames Brainstorming zu Dolmetschung

Kurzfassung: SuS und L brainstormen gemeinsam zum Thema und zur Dolmetschsituation
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Vorbereitung der Dolmetschsituation die besprochen werden soll • SuS - ggf. Vorbereitung auf Thema
Ablauf: • L stellt SuS den thematischen Rahmen der Dolmetschsituation vor • SuS und L denken gemeinsam über Dolmetschsituation nach, sprechen Unsicherheiten und mögliche Schwierigkeiten an • L klärt auftretende Unklarheiten
Quelle: Alle

Eine Form dieses Elements wurde in allen der beobachteten Einheiten angewandt. Das Ziel dabei ist es, sich bereits vor der Dolmetschung in die Situation hineinzusetzen, sich zu überlegen, welche Schwierigkeiten auftreten könnten und wie man diesen entgegenwirken könnte. Die Studierenden hatten jeweils die Möglichkeit Fragen zu stellen und wurden dazu angehalten mitzudenken und mögliche Lösungen vorzuschlagen. Etwaige Unsicherheiten und Fragen wurden von der Lehrperson aufgeklärt.

Zum einen wurden die Brainstorming-Sessions mit Vorbereitung auf das Thema durchgeführt, zum Beispiel am Anfang der Einheit, nachdem das Thema und die Dolmetschsituation bereits im Vorhinein auf Moodle oder in der vorhergehenden Einheit angekündigt wurden. Zum anderen kann diese Methode auch ohne Vorbereitung seitens der Studierenden, zum Beispiel am Ende der Stunde und bereits als Vorbereitung auf die nächste Einheit, eingesetzt werden.

5.2.3 Ergebnissicherung

In den Ergebnissicherungsphasen der beobachteten Unterrichtseinheiten stand die gemeinsame Reflexion im Vordergrund. Lehrende und Studierende besprachen die zuvor durchgeführten Dolmetschungen, analysierten Schwierigkeiten und diskutierten alternative Lösungswege.

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, gilt Reflexionsfähigkeit als zentrales Element des Dolmetschunterricht (vgl. Kadrić 2011; Kalina 2000; Pöchlacker 2016). Die Beobachtungen zeigen, dass die Phase der Ergebnissicherung nicht rein der Wiederholung diene, sondern gezielt dazu genutzt wurde, metakognitive Prozesse anzuregen, indem den Studierenden Raum für Selbstbeobachtung und kritische Bewertung des eigenen Handelns gegeben wurde.

In der Unterrichtspraxis wurde somit sichtbar, dass die in der Theorie geforderte Entwicklung einer reflektierten und eigenverantwortlichen Dolmetschhaltung tatsächlich angestrebt und gefördert wurde. Hierzu konnten folgende Unterrichtselemente beobachtet werden.

26 - Glossare erstellen (Einzel)

Kurzfassung: SuS bereiten Glossare zu Thema der nächsten Einheit vor
Medien: /
Vorbereitungen: • SuS - thematische Recherche und terminologische Vorbereitung, Erstellen des Glossars
Ablauf: • L gibt Thema der nächsten Einheit auf Moodle bekannt (unterschiedliche Informationen zu genauer Dolmetschsituation) • SuS bereiten in Einzelarbeit Glossare zu dem Thema vor • SuS laden Glossare auf Moodle hoch • Glossare werden von SuS in der Einheit für die Dolmetschung verwendet
Quelle: Ü01

Nachdem das Thema der Einheit, sowie in den meisten Fällen auch die Dolmetschsituation und ihre Rahmenbedingungen (Rollen, Setting, etc) im Vorhinein bekanntgegeben wurde, bekamen die Studierenden den Auftrag, passende Glossare zu erstellen.

Die Studierenden bereiteten sich thematisch vor und erarbeiteten individuell möglichst umfangreiche Glossare. Das Ziel hierbei war es einerseits, dass die Studierenden sich bereits

vor der Einheit eingehend mit dem Thema befassten und andererseits, dass sie in beiden Arbeitssprachen terminologisch auf die Dolmetschsituation vorbereitet waren. Die Glossare wurden in den meisten Fällen vor der Einheit auf Moodle hochgeladen, da sie als Auftrag gewertet wurden. Während der Einheit sollten die Studierenden die Glossare dann bei der Dolmetschung verwenden. Ob die Glossare bei der Dolmetschung in Papierform oder digital verwendet wurden, blieb den Studierenden überlassen.

Bei der Verwendung der Glossare in digitaler Form kam es in einer der beobachteten Einheiten zu technischen Problemen, da eine Studierende Schwierigkeiten hatte, das Glossar und das Videokonferenztool gleichzeitig auf dem Bildschirm geöffnet zu halten und somit das Mikrofon nicht rechtzeitig für die Dolmetschung einschalten konnte.

27 - Glossare erstellen (Gruppen)

Kurzfassung: SuS bereiten gemeinsame Glossare zu Thema der nächsten Einheit vor
Medien: Google Doc oder ähnlicher Dokumententyp, der gemeinsam bearbeitet werden konnte
Vorbereitungen: • SuS - thematische Recherche und terminologische Vorbereitung, Erstellen des Glossars
Ablauf: • L gibt Thema der nächsten Einheit auf Moodle bekannt (unterschiedlich viele Informationen zu genauer Dolmetschsituation) • L gibt den Auftrag ein Glossar zu erstellen und teilt SuS in Gruppen ein • SuS bereiten gemeinsames Glossar vor • Link zu gemeinsamem Glossar wird auf Moodle für alle hochgeladen • SuS verwenden die erstellten Glossare in der Einheit für Dolmetschung
Quelle: Ü01, Ü05

In diesem Unterrichtselement wurden die Studierenden dazu aufgefordert, die Glossare für die folgende Einheit in Gruppen zu erstellen. Die Gruppeneinteilung wurde von der Lehrperson vorgenommen und basierte entweder auf thematischen oder auch sprachlichen Aspekten. In manchen der beobachteten Einheiten hatten die Studierenden genaue Vorgaben, wie viele Begriffe jede Person in das Glossar einpflegen sollte, es gab allerdings auch Übungen, in denen die Studierenden keine genauen Vorgaben hatten und selbst entscheiden konnten, wann das Glossar umfangreich genug war.

Die Organisation war ebenfalls unterschiedlich. Teils stellten die Lehrenden ein Google Dokument zur Verfügung, in dem die Studierenden das Glossar erstellen sollten, teils konnten die Studierenden sich selbst organisieren. Letzteres fand zum Beispiel über das Studierendenforum in Moodle, aber auch über private WhatsApp- oder Facebook Gruppen der Studierenden statt.

Wurde das Glossar als Hausübung gewertet, so war es auch Teil des Auftrags das fertiggestellte Glossar auf Moodle hochzuladen, damit dieses von den Lehrenden bewertet und in der folgenden Einheit besprochen werden konnte.

28 - Feedback zu Gastvorträgen

Kurzfassung: Gast holt Feedback zu Einheit ein
Medien: /
Vorbereitungen: /
Ablauf: • Gast bittet Studierende darum kurzes Feedback zu Einheit zu geben • Feedback wird auf verschiedene Weisen gesammelt und an Gast geschickt
Quelle: Ü01, Ü04, Ü05

Nach der Einheit wurden die Studierenden von der Gast-Lehrperson darum gebeten, Feedback zu geben. Gewünscht waren ein paar kurze Sätze dazu, was den Studierenden an der Einheit gefallen hat, was schwierig war und was in Zukunft besser gemacht werden könnte, um das Programm für die Gast-Einheiten der kommenden Semester gegebenenfalls anzupassen beziehungsweise zu verbessern.

Da die Gast-Lehrperson in den meisten Fällen keinen Zugriff auf die Moodle-Plattform hatte, wurde das Feedback von den Studierenden per E-Mail an die Lehrperson geschickt, die dann alle Feedbacks gesammelt an die Gast-Lehrperson weitergeleitet hat.

29 - Feedback zu Dolmetschung durch Studierende

Kurzfassung: S hören SuS bei Dolmetschung zu und geben Feedback
Medien: /
Vorbereitungen: /
Ablauf: • L teilt SuS ein, die Feedback geben sollen • SuS hören sich Dolmetschung an und machen dabei Notizen • SuS geben Dolmetscher*in Feedback
Quelle: Alle

In jeder der beobachteten Übungen wurden die Studierenden, die gerade nicht für die Dolmetschung eingeteilt waren, darum gebeten, ihren Kolleg*innen Feedback zu den dargebotenen Leistungen zu geben.

In einigen Übungen wurden alle Studierenden allgemein darum gebeten zuzuhören und im Anschluss Feedback zu geben. Teilweise fand eine Einteilung der Feedback gebenden Studierenden bereits vor der Dolmetschung statt. In zwei der beobachteten Einheiten wurden die Studierenden von den Lehrpersonen in Feedbackgruppen eingeteilt und darum gebeten besonders auf diese Bereiche zu achten. Eine der gewählten Aufteilungen war in drei Gruppen, beispielsweise zu den Themen Inhalt, Sprache und Grammatik.

30 - Abschluss der Einheit

Kurzfassung: Zusammenfassung der Einheit und Verabschiedung
Medien: /
Vorbereitungen: • L - Ausblick und Aufträge für die nächste Einheit
Ablauf: • L fasst kurz die Inhalte der Einheit zusammen • L wiederholt etwaige Aufträge für die nächste Einheit und sagt, wo SuS Anweisungen finden können (zB.: Auftrag wird auf Moodle hochgeladen) • L wiederholt, wann nächste Einheit stattfinden wird und was das Programm sein wird • Verabschiedung und Erklärung der Verfügbarkeit durch L, falls Fragen auftreten sollten
Quelle: Alle

Die Einheit wurde durch die Lehrpersonen abgeschlossen, indem noch einmal die Inhalte und Learnings zusammengefasst wurden. Außerdem wurden die besprochenen Aufträge und Deadlines, sowie das Programm der nächsten Einheit erneut erwähnt.

In allen der beobachteten Lehrveranstaltungen boten die Lehrpersonen den Studierenden die Möglichkeit an, sich bei Fragen jederzeit per E-Mail bei ihnen zu melden.

31 - Selbstreflektion

Kurzfassung: SuS hören Aufnahme von eigener Dolmetschung nach der Unterrichtseinheit an und evaluieren diese nach vorgegebenen Kriterien
Medien: /
Vorbereitungen: /
Ablauf: • L lädt Aufnahme der Dolmetschung auf Moodle hoch • L erstellt Auftrag in Moodle mit den Anweisungen und Kriterien für die Selbstreflektion • S hört sich Aufnahme an und bewertet eigene Leistung nach vorgegebenen Kriterien • S lädt fertigen Auftrag auf Moodle hoch • L gibt Feedback
Quelle: Ü04, Ü05

Dieses Unterrichtselement wurde in mehreren der beobachteten Einheiten angewandt und in allen Fällen wurden die Evaluationskriterien der Modulprüfung für die Selbstreflexion herangezogen. Die Studierenden beschäftigten sich durch diese Methode intensiv mit der eigenen Leistung, bemerkten Fehler, die ihnen während der Dolmetschung eventuell nicht aufgefallen wären und erkannten, in welchen Bereichen sie sich noch verbessern müssen.

Die Lehrpersonen erhielten durch dieses Element einen Einblick, wie die Studierenden ihre eigene Leistung anhand der Kriterien einordnen würden und hatten die Möglichkeit Feedback zu geben, falls Bedarf bestand.

Die Aufnahme der Dolmetschleistung wurde in den beobachteten Einheiten unterschiedlich gehandhabt. Teils nahmen die Studierenden sich selbst auf, teils nutzten die Lehrpersonen die Aufzeichnungs-Funktion des Videokonferenztools „Zoom“.

6. Conclusio

Die vorliegende Masterarbeit widmete sich der Frage, welche Unterrichtsmethoden im Dialogdolmetschunterricht am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien angewendet werden und wie diese didaktisch einzuordnen sind. Aufbauend auf der theoretischen Grundlage von Didaktik, Methodik und Dolmetschdidaktik sowie unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands wurde das Untersuchungsfeld beschrieben und mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen empirisch analysiert.

Die Arbeit konnte zeigen, dass der Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien, der im Zeitraum der Beobachtungen vollständig im Distance-Learning-Modus stattfand, durch eine Vielfalt an unterschiedlichen methodischen Elementen geprägt ist. Besonders deutlich wurde, dass Rollenspiele als Form der szenischen Darstellung eine zentrale Rolle einnehmen, da sie es ermöglichen, realitätsnahe Situationen zu simulieren und Studierende gezielt auf den Berufsalltag vorbereiten. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass nicht nur sprachliche und dolmetschtechnische Kompetenzen, sondern auch interaktive, soziale und reflexive Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Damit bestätigt sich die in der Literatur betonte Notwendigkeit einer holistischen Dolmetschdidaktik, die sowohl kognitive als auch emotionale und interaktive Dimensionen umfasst.

Die ursprüngliche Idee war es, eine klassische Methodensammlung zu erstellen. Im Laufe der Arbeit wurde jedoch deutlich, dass eine reine Auflistung didaktischer Methoden der beobachteten Realität nicht gerecht würde, da Aspekte des Unterrichts ausgeklammert würden, die für die Vermittlung der vielschichtigen Kompetenzen im Dialogdolmetschen essenziell sind, jedoch theoretisch gesehen nicht als Unterrichtsmethode gelten. So wären beispielsweise Elemente wie Begrüßung, Nach- und Vorbesprechungen, sowie der Erfahrungsaustausch in den dabei entstehenden Diskussionen nicht Teil dieser Masterarbeit gewesen und der Fokus wäre rein auf den angewandten bekannten Methoden wie Rollenspielen und Dolmetschungen von Vorträgen gelegen. Stattdessen wurde also die Entscheidung getroffen, sämtliche Unterrichtselemente, die während der Beobachtungen sichtbar wurden, systematisch zu dokumentieren. Auf diese Weise liegt nun keine klassische Sammlung vor, sondern eine umfangreiche Momentaufnahme der Lehrpraxis, die die Vielfalt der eingesetzten Aktivitäten und ihre Einbettung in unterschiedliche Phasen des Unterrichts sichtbar macht.

Die gewählte Herangehensweise brachte auch methodische Herausforderungen mit sich. Die Anonymität der Lehrkräfte und Studierenden musste mit dem Anspruch auf Nachvollziehbarkeit in Einklang gebracht werden. Dies wurde durch eine konsequente

Nummerierung der Übungen sowie die Erstellung interner Beobachtungsprotokolle gelöst. Zugleich stellten die Fülle und Heterogenität der Unterrichtselemente höhere Anforderungen an die Systematisierung, als ursprünglich erwartet. Die Arbeit zeigt damit nicht nur Ergebnisse, sondern auch, wie komplex die Analyse von Unterrichtspraxis im Dolmetschkontext ist.

Gleichzeitig macht die Untersuchung deutlich, wie vielschichtig Dialogdolmetschunterricht in der heutigen Zeit ist, besonders im digitalen Setting, das den Rahmen dieser Beobachtungen geprägt hat. Die gewählte Herangehensweise liefert eine Grundlage, um Lehrpraxis zu dokumentieren und sichtbar zu machen, wo sich theoretische Konzepte in konkreten Lehrsituationen wiederfinden.

Im Rückblick auf die Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass sich der Erkenntnisprozess im Verlauf der Arbeit wie bereits beschrieben gewandelt hat. Die eigentliche Antwort auf die Forschungsfrage liegt daher weniger in einer abschließenden Auflistung von Methoden, sondern vielmehr in der Erkenntnis, dass der Dialogdolmetschunterricht als vielschichtiger und dynamischer Prozess zu verstehen ist. Zwar zeigte sich, dass Rollenspiele als Form szenischer Darstellung, die am häufigsten genutzte Methode darstellen, doch wurde ebenso deutlich, dass sie nur ein Teil eines umfassenden didaktischen Gefüges sind, in dem Interaktion, Reflexion und situatives Handeln eine ebenso zentrale Rolle spielen. Diese Perspektivenerweiterung erwies sich als besonders aufschlussreich, da sie den Blick von der Methode hin zu einem ganzheitlichen Verständnis von Dolmetschunterricht lenkt, in dem Lehrende und Studierende gemeinsam Lernräume gestalten.

Für die weitere Forschung ergeben sich mehrere Perspektiven. Erstens wäre eine größere empirische Studie wünschenswert, die Beobachtungen mit Interviews von Lehrenden und Studierenden kombiniert, um auch subjektive Sichtweisen einzubeziehen. Zweitens könnten Vergleiche zwischen Universitäten und Curricula zeigen, wie variabel Dialogdolmetschunterricht gestaltet ist und welche Modelle sich als besonders tragfähig erweisen. Drittens sollte die Rolle pädagogischer Aus- und Weiterbildung für Dolmetschlehrkräfte stärker in den Blick genommen werden, um die Qualität der Lehre langfristig zu sichern. Schließlich eröffnet sich angesichts neuer Formate die Frage, welche nachhaltigen Auswirkungen digitale und hybride Szenarien auf die Didaktik des Dialogdolmetschens haben werden.

Die vorliegende Arbeit soll einen Anfangspunkt markieren und damit einen Beitrag zur zukünftigen Forschung im Bereich der Dialogdolmetschdidaktik leisten. Sie zeigt, wie Unterricht im Bereich Dialogdolmetschen gegenwärtig am ZTW umgesetzt wird, und eröffnet damit Raum für weiterführende Diskussion und Forschung.

Literaturverzeichnis

Bücher und wissenschaftliche Publikationen

- Aff, Josef (1993). Handlungsorientierung - Mythos oder (wirtschafts)didaktische Innovation?
In: Schneider, W. and Krasensky, H. (Hg.) *Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht: Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag*. Wien: Manz, 195-271.
- Amon, Angela (2015). *Methodik des Übersetzungsunterrichts: Unterrichtsmethoden in Übersetzungsübungen im Rahmen des Masterstudiums Übersetzen an der Universität Wien*. Wien: Universität Wien.
- Andres, Dörte & Behr, Martina (2015). *To Know How to Suggest...Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlin: Frank & Timme.
- Bahadır, Şebnem (2010). *Dolmetschinszenierungen: Kulturen, Identitäten, Akteure*. Berlin: SAXA.
- Baigorri-Jalón, Jesús (2015). History. In: Pöchhacker, Franz (Hg.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London: Routledge, 183–186.
- Bancroft, Marjory A. et al. (2013) Interpreting in the gray zone: Where community and legal interpreting intersect. *The international journal of translation and interpreting research*, 5(1), 94–113.
- Bao, Chuanyun (2015). Pedagogy. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (Hg.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. London: Routledge, 400–416.
- Behr, Martina & Seubert, Sabine (2017). *Education Is a Whole-Person Process – Von Ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung Und Anderen Dingen*. Berlin: Frank & Timme.

- Boéri, Julie (2015). Key internal players in the development of the interpreting profession. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (Hg.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. London: Routledge, 29–44.
- Cirillo, Letizia; Niemants, Natacha (2017). *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Döring, Nicola (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.
- Furmanek, Olgierda (2010). Applied interpreting studies at the core of teaching the instructors: A proposal of solutions, *The Journal of Specialised Translation* (14), 80–99.
- Gile, Daniel (1990). Scientific research vs. personal theories in the investigation of interpretation. In: Gran, Laura & Taylor, Christopher (Hg.). *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*. Udine: Campanotto, 28–41.
- Gile, Daniel (2009). Interpreting Studies: A critical view from within. In: Vidal, Africa & Franco, Javier (Hg.). *A self-critical perspective of translation theories*. Universidad de Alicante: Monti, 135–155.
- Gonschorek, Gernot & Schneider, Susanne (2005). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. 4. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Gouadec, Daniel (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Henning, Georg & Schannewitzky, Gerhard (1983). *Leitfaden zum Hospitieren und Unterrichten: eine Handreichung für die schulpraktischen Studien angehender Lehrer*. Darmstadt: Winkler.
- Hoof, Dieter (1992). *Didaktisches Denken und Handeln: eine Einführung in die Theorie des Unterrichts*. 3. Auflage. Braunschweig: Uni-Dr.

- Jank, Werner. & Meyer, Hilbert (2011). *Didaktische Modelle*. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Kadrić, Mira (2011). *Dialog als Prinzip: für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübingen: Narr.
- Kadrić Mira, Pöllabauer Sonja (2023). Education and training of public service interpreter teachers. In: Gavioli, L. and Wadensjö, C. (Hg.) *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*. London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kalina, Sylvia (2000). *Dolmetschen: Theorie - Praxis - Didaktik; mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrücker Symposien*. St. Ingbert: Röhrig.
- Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kearns, John (2006). *Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture*. PhD Dissertation, Dublin City University.
- Kelly, Dorothy (2005). *A handbook for translator trainers*. St Jerome: Manchester.
- Kim, Mira (2013). Research on translator and interpreter education. In: Milan C. and Bartrina F. (Hg.) *The Routledge Handbook of Translation Studies*. London and New York: Routledge, 102–116.
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, Northampton: St. Jerome.
- Klafki, Wolfgang (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

- Langenbach, Christian (2017). *E-Learning an Hochschulen – kritische Bestandsaufnahme, Entwicklungslinien und Perspektiven*. Nürnberg: Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm.
- Lehner, Martin (2019). *Didaktik*. Bern: Haupt Verlag.
- Meyer, Hilbert (2019) *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. 17. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2017). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. 15. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2018). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Orlando, Marc (2016). *Training 21st century translators and interpreters : at the crossroads of practice, research and pedagogy*. Berlin: Frank & Timme.
- Ozolins, Uldis (2017). It's not about the interpreter. Objectives in dialogue interpreting teaching. In: Cirillo, Letizia; Niemants, Natacha (Hg.). *Teaching dialogue interpreting: researchbased proposals for higher education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 45-62.
- Pöhhacker, Franz (2000). *Dolmetschen: konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Pöhhacker, Franz (2002). Researching interpreting quality: models and methods. In: Garzone, Giuliana & Viezzi, Maurizio (Hg.). *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 95–106.
- Pöhhacker, Franz (2016). *Introducing Interpreting Studies*. 2. Auflage. London: Routledge.
- Pöllabauer, Sonja (2002). Community Interpreting. Abbau sprachlicher und kultureller Barrieren. In: Kurz, Ingrid & Moisl, Angela (Hg.) *Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher: Perspektiven nach dem Studium*. 2. Auflage. Wien: WUV-Universitätsverlag, 196-204.

Sawyer, David (2004). *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Sawyer, David & Roy, Cynthia (2015). Education. In: Pöchhacker, Franz (Hg.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London: Routledge, 124–130.

Seleskovitch, Danica & Lederer, Marianne (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition.

Setton, Robin (2010). From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training. *The Interpreters' Newsletter* (15), 1–18.

Setton, Robin & Dawrant, Andrew (2016). *Conference Interpreting. A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Terhart, Ewald (2009). *Didaktik: eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Topsch, Wilhelm (2002). *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.

Internetquellen

AIIC (2014). Das ABC der Muttersprache. <https://aiic.de/press/das-abc-der-muttersprache/> (Stand 21.09.2025).

Universität Wien. (n.d.a) Doktoratsstudium der Philosophie mit dem Dissertationsgebiet Transkulturelle Kommunikation. <https://transvienna.univie.ac.at/studium/doktorat/>. (Stand 01.11.2025).

Universität Wien. (n.d.b) Lehrveranstaltungstypen. <https://mib.univie.ac.at/studium/lehrveranstaltungstypen/>. (Stand 21.09.2025).

Universität Wien. (n.d.c) Hybrid Studieren. <https://studieren.univie.ac.at/lernen-pruefen/hybrid-studieren/> (Stand 21.09.2025).

Universität Wien (2018). Curriculum für das Masterstudium Translation.
https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_MA_Translation_Juni2018.pdf. (Stand Juni 2018).

Universität Wien (2020). Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation.
https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum-BA_2020.pdf. (Stand 19.03.2020).

Universität Wien (2021a). UE Dialogdolmetschen I: Italienisch / Rumänisch.
<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340226&semester=2021S>. (Stand 31.03.2021).

Universität Wien (2021b). UE Dialogdolmetschen II: Italienisch / Ungarisch
<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340216&semester=2021S>. (Stand 31.03.2021).

Universität Wien (2021c). UE Dialogdolmetschen I: Englisch / Tschechisch.
<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340069&semester=2021S>. (Stand 31.03.2021).

Universität Wien (2021d). UE Dialogdolmetschen II: Portugiesisch / Rumänisch.
<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340381&semester=2021S>. (Stand 12.05.2023).

Universität Wien (2021e). Vorlesungsverzeichnis.
https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?semester=2021S&path=258330. (Stand 25.06.2021).

Universität Wien (2022). Curriculum für das Joint-Masterstudium Multilingual Technologies.
https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2021_2022/2021_2022_362.pdf. (Stand 28.06.2022).

Universität Wien (2024). Curriculum für das Masterstudium Translation (Version 2024). https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2024.pdf. (Stand 03.05.2024).

Universität Wien (2024). UE Sprechtechnik: Stimmbildung und Rhetorik <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340133&semester=2024S>. (Stand 31.01.2024).

ZID (n.d.a). Videokonferenzen – Zoom. <https://zid.univie.ac.at/zoom/> (Stand 16.09.2024).

ZID (n.d.b). E-Learning-Services. <https://zid.univie.ac.at/e-learning/>. (Stand 16.09.2024).

ZID (n.d.c). Videokonferenz- und Telechatsysteme. <https://zid.univie.ac.at/videokonferenztools/> (Stand: 20.08.2021).

Anhang

Ursprünglicher Beobachtungsbogen

Beobachtungsprotokoll	
Nr.:	
Tag:	
Uhrzeit:	
Unterrichtsdetails	
Kurs:	
Lehrpersonen:	
Einheit Nr.:	
Thema der Einheit:	
Klassengröße:	
Unterrichtsmethode	
Kommunikation	
Vorbereitungen	
Aktionsform	
Sozialform	
Medien	
Handlungsmuster	
Rolle der Lehrkraft	
Ablauf	
Sonstige Anmerkungen	

Abstracts

Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Unterrichtsmethoden im Dialogdolmetschunterricht am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. Dialogdolmetschen spielt in vielen Bereichen der öffentlichen Kommunikation eine bedeutende Rolle und stellt besondere Anforderungen an Dolmetscher*innen, da es in interaktiven Gesprächssituationen stattfindet. Neben sprachlichen und dolmetschtechnischen Fähigkeiten erfordert es kommunikative, interkulturelle und situative Kompetenzen. Aus diesem Grund wird der Frage nachgegangen, welche Unterrichtsmethoden im Dialogdolmetschunterricht an der Universität Wien angewandt werden und wie diese den Erwerb der genannten Kompetenzen unterstützen.

Im theoretischen Teil werden grundlegende Begriffe definiert und zentrale Konzepte der Dolmetsch- und Unterrichtsdidaktik dargestellt. Dabei wird erläutert, wie Lernprozesse gestaltet werden können, um dialogische Dolmetschkompetenzen aufzubauen, und welche Rolle szenische und interaktive Lehrformen dabei einnehmen.

Der empirische Teil basiert auf der Beobachtung mehrerer Lehrveranstaltungen des Schwerpunkts Dialogdolmetschen über ein Semester hinweg. Die beobachteten Unterrichtselemente wurden systematisch beschrieben und den Unterrichtsphasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung zugeordnet.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Dialogdolmetschunterricht durch einen starken Praxisbezug gekennzeichnet ist und auf aktive Beteiligung der Studierenden setzt. Die Kombination aus Übung und Reflexion fördert ein professionelles Rollenbewusstsein und unterstützt die Entwicklung handlungsorientierter Kompetenzen.

English

This master's thesis examines the teaching methods used in community interpreting classes at the Centre for Translation Studies at the University of Vienna. Community interpreting plays an important role in various areas of public communication and places specific demands on interpreters, as it occurs in interactive, often institutionally framed conversational settings. In addition to linguistic and technical interpreting skills, it requires communicative, intercultural and situational competences. The study therefore investigates which teaching methods are

employed in community interpreting courses at the University of Vienna and how these methods support the development of the aforementioned competences.

The theoretical section defines key terms and outlines central concepts in interpreting pedagogy and general teaching methodology. It discusses how learning processes can be structured in order to foster community interpreting competences and highlights the role of scenic, simulation-based and interactive teaching approaches.

The empirical section is based on the observation of several community interpreting classes over the course of one semester. The observed teaching elements were systematically described and categorized according to the lesson phases of introduction, elaboration and consolidation.

The findings show that community interpreting instruction is strongly practice-oriented and relies on active learner participation. The combination of practical exercises and guided reflection supports the development of a professional interpreter role and strengthens action-oriented competencies required in real-life communicative encounters.