



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Dolmetschkompetenz zwischen Theorie, Berufspraxis und
Ausbildung - Eine Analyse der Curricularreform des MA
Translation an der Universität Wien

verfasst von | submitted by
Jessica Kuster BA BA

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

Wien | Vienna, 2026

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

UA 070 331 345

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

Masterstudium Translation Deutsch Französisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchhacker

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchhacker für seine fachliche Unterstützung, wertvollen Anregungen und die konstruktive Begleitung während des gesamten Entstehungsprozesses dieser Arbeit bedanken.

Mein besonderer Dank gilt zudem allen Interview- und Umfrageteilnehmer:innen, die sich die Zeit genommen haben, ihre Perspektiven und Erfahrungen zu teilen. Ohne ihre Bereitschaft zur Mitwirkung wäre die Durchführung dieser Untersuchung nicht möglich gewesen.

Inhalt

Tabellenverzeichnis	5
Einleitung.....	6
1. Dolmetschen als komplexe Kompetenz.....	8
1.1 Kompetenzmodelle	8
1.1.1 Kalina: Das strategisch-kognitive Modell der Dolmetschkompetenz	9
1.1.2 Gile: Das ressourcenorientierte Modell der Dolmetschkompetenz	10
1.1.3 Albl-Mikasa: Das erfahrungs- und prozessorientierte Modell der Dolmetschkompetenz	11
1.1.4 Vergleich der theoretischen Modelle	13
1.2 Berufspraktische Anforderungen und Kompetenzerwartungen im Dolmetschen	14
1.2.1 Professionalisierung des Dolmetschens als sozialer Prozess	15
1.2.1.1 Professionalisierung: Begriff und Prozess.....	15
1.2.1.2 Boundary Work und Klassifizierungsprozesse im Dolmetschen	16
1.2.1.3 Professionelle Identität.....	18
1.2.1.4 Macht, Institutionen und Zukunft des Berufs	19
1.2.2 Berufspraktische Kompetenzanforderungen und Qualitätsnormen	20
1.2.3 Arbeitgeberbasierte Erwartungsprofile	22
1.2.3.1 Europäische Union: Anforderungen im Konferenzdolmetschen	23
1.2.3.2 Bundesagentur für Betreuungs- und Unterstützungsleistungen (BBU): Anforderungen im Dialogdolmetschen.....	24
1.2.4 Berufspraxis als Referenzrahmen für Ausbildung und Curriculumsentwicklung	25
1.3 Ausbildung & Dolmetschdidaktik.....	26
1.3.1 Zielsetzungen und Herausforderungen der Dolmetschausbildung	27
1.3.2 Didaktische Modelle und Lernprozesse in der Dolmetschausbildung.....	29
1.3.3 Curricula als Steuerungsinstrumente des Kompetenzerwerbs	32
2. Institutioneller Kontext und Curriculumanalyse.....	35
2.1 Der institutionelle Rahmen der Curriculumsreform an der Universität Wien	35
2.2 Die Reform am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW)	38
2.3 Vergleich der Curricula 2015 und 2024.....	39
2.3.1 Aufbau des Curriculums 2015.....	40
2.3.2 Aufbau des Curriculums 2024.....	42
2.3.3 Veränderungen vom Curriculum 2015 auf das Curriculum 2024.....	44
2.3.4 Zwischenfazit der Curriculumanalyse.....	50
3. Methodik.....	52
3.1 Forschungsdesign und Erkenntnisinteresse	52
3.2 Methodische Grundlagen der Datenerhebung.....	53

3.3. Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente.....	54
3.3.1 Konzeption der Leitfadeninterviews.....	55
3.3.2 Konzeption der Onlinebefragung	56
3.4 Durchführung der Untersuchung.....	57
3.5 Auswertungsverfahren	58
4. Ergebnisse	61
4.1 Ergebnisse der Interviews – Qualitative Inhaltsanalyse	61
4.1.1 Zielsetzungen der Curriculumsreform	61
4.1.2 Kompetenzentwicklung im Studium	62
4.1.3 Praxisbezug und Berufsfeldorientierung.....	64
4.1.4 Technologie und neue Anforderungen	65
4.1.5 Struktur und Aufbau des Curriculums	65
4.1.6 Herausforderungen und Spannungsfelder.....	66
4.2 Ergebnisse der Umfrage	70
4.2.1 Stichprobe und Hintergrundmerkmale.....	70
4.2.2 Wahrgenommene Kompetenzentwicklung.....	71
4.2.3 Wahrgenommene Veränderungen gegenüber dem Curriculum 2015	71
4.2.4 Berufsvorbereitung nach Schwerpunkt.....	72
4.2.5 Gesamtbewertung und Zufriedenheit	73
4.2.6 Wahrgenommene Schwächen und Verbesserungspotenziale	73
4.2.7 Erwartungen an ein Dolmetschcurriculum.....	73
4.3 Vergleich der Ergebnisse aus Interviews und Umfrage	74
4.3.1 Übereinstimmungen zwischen den Datenquellen.....	74
4.3.2 Unterschiede zwischen den Datenquellen.....	75
4.3.3 Ergänzende Perspektiven der Datenquellen.....	76
5. Diskussion	77
5.1 Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die theoretische Grundlage.....	77
5.2 Analyse der Curriculumsreform im Kontext konkurrierender Anforderungen	80
5.3 Reflexion der methodischen Grenzen der Untersuchung	83
6. Fazit und Ausblick.....	85
Bibliographie	88
Anhang.....	92
Abstract.....	126
Abstract English	127

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zentrale Veränderungen der Dolmetschschwerpunkte: 2015 vs. 2024	48
Tabelle 2: Spezifische Veränderungen der Dolmetschschwerpunkte: 2015 vs. 2024	49

Einleitung

Dolmetschkompetenz ist ein zentrales Konzept der Translationswissenschaft und bildet die Grundlage für Ausbildung, Berufspraxis und Qualitätssicherung im professionellen Dolmetschen. Unterschiedliche Modelle (Albl-Mikasa 2013; Gile 2009; Kalina 2000) haben Kompetenzen und Teilkompetenzen systematisiert, die für die professionelle Ausübung des Dolmetschens erforderlich sind. Parallel dazu formulieren Interessenvertretungen, Berufsverbände sowie institutionelle Arbeitgeber wie die Europäische Union oder die Bundesagentur für Betreuungs- und Unterstützungsleistungen (BBU) konkrete Erwartungen und Anforderungen an Dolmetscher:innen in Bezug auf Professionalität, Rollenverständnis und ethisches Verhalten.

Ausbildungsinstitutionen stehen damit vor der Herausforderung, theoretische Ansätze und berufliche Anforderungen kohärent in Curricula abzubilden. Mit der jüngsten Reform des Masterstudiums Translation (MA Translation) am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien bietet sich ein aktueller Anlass für eine wissenschaftliche Untersuchung. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen theoretisch fundierten Bezugsrahmen zu entwickeln, der eine systematische Analyse des neuen Curriculums des MA Translation im Hinblick auf Dolmetschkompetenz ermöglicht. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern zentrale theoretische Kompetenzmodelle sowie berufspraktische Erwartungshorizonte im Curriculum aufgegriffen und umgesetzt werden und welche Zielsetzungen der Curricularreform zugrunde liegen.

Ergänzend dazu wird die Perspektive jener Studierenden einbezogen, die vom alten in das neue Curriculum übergetreten sind, um zu untersuchen, wie curriculare Veränderungen aus Sicht der Lernenden wahrgenommen werden. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit besteht darin, mögliche Übereinstimmungen und Spannungsfelder zwischen intendierten curricularen Zielsetzungen und ihrer Wahrnehmung durch zentrale Akteur:innen sichtbar zu machen. Durch die Verbindung von kompetenztheoretischen Ansätzen, curriculärer Struktur, berufspraktischen Anforderungen und studentischer Erfahrung leistet die Arbeit einen Beitrag zur Reflexion von Curricula als Schnittstellen zwischen Theorie, Ausbildung und Berufspraxis. Aus dieser Zielstellung ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Kompetenzen gelten in den zentralen theoretischen Modellen des Dolmetschens als wesentlich?
2. Inwiefern bildet das neue Curriculum diese theoretisch identifizierten Kompetenzen ab?

Da Curricula nicht isoliert von ihrem berufspraktischen Umfeld betrachtet werden können, richtet sich der Blick darüber hinaus auf externe Erwartungshorizonte:

3. Welche Erwartungen stellen Institutionen der Berufspraxis an Dolmetscher:innen?
 - a. Welche Anforderungen stellen Interessenvertretungen und Berufsverbände an Dolmetscher:innen?
 - b. Welche Erwartungen stellen Arbeitgeber (EU, BBU) an Dolmetscher:innen?
4. Inwiefern bildet das neue Curriculum des Masters diese Anforderungen ab?

Ergänzend dazu interessiert die curriculare Binnenperspektive:

5. Welche Zielsetzungen und Überlegungen lagen der Curricularreform zugrunde?
6. Wie nehmen Studierende, die vom alten ins neue Curriculum übergetreten sind, die Reform wahr?

Abschließend soll die Arbeit einen übergreifenden Vergleich ermöglichen:

7. Wo zeigen sich Überschneidungen, Lücken oder Weiterentwicklungen zwischen Theorie, Berufspraxis und Ausbildung?

Die Beantwortung dieser Fragen soll dazu beitragen, Curricula nicht nur als organisatorische Studienpläne, sondern als zentrale Schnittstellen der Professionalisierung sichtbar zu machen.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Kapitel 1 entwickelt den theoretischen Bezugsrahmen, indem zentrale Kompetenzmodelle des Dolmetschens, berufspraktische Anforderungen sowie grundlegende Konzepte der Dolmetschdidaktik und Curriculumsentwicklung dargestellt werden. Kapitel 2 widmet sich der Analyse des Curriculums des MA Translation an der Universität Wien und arbeitet dessen Struktur sowie zentrale Veränderungen im Zuge der Reform heraus. Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung, einschließlich der Datenerhebung und -auswertung. Kapitel 4 präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Interviews sowie der ergänzenden Umfrage und führt beide Datenquellen in einer vergleichenden Analyse zusammen. Kapitel 5 diskutiert die Ergebnisse im Kontext der theoretischen Grundlagen und ordnet die Curriculumsreform im Hinblick auf unterschiedliche Anforderungen und Zielsetzungen ein. Abschließend fasst Kapitel 6 die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammen, beantwortet die Forschungsfragen und skizziert weiterführende Perspektiven.

1. Dolmetschen als komplexe Kompetenz

Vereinfacht erklärt bedeutet Dolmetschen: „re-expressing in one language what has been expressed in another“ (Gile 2009: 6). Es wird demnach eine mündliche Äußerung (z.B. in Form einer Rede, einer Diskussion, einer Konversation etc.) von einer Sprache in eine andere übertragen. Diese scheinbar einfache Definition verdeckt jedoch, wie komplex die zugrunde liegenden Prozesse tatsächlich sind. Das Dolmetschen wird nicht ohne Grund als eine der „most complex language tasks imaginable“ (Christoffels & de Groot 2009: 454) bezeichnet. Gerade weil Dolmetschen häufig verkürzt als bloße Sprachübertragung verstanden wird, besteht die Notwendigkeit, sich mit den tatsächlich erforderlichen Kompetenzen auseinanderzusetzen.

Während Abschnitt 1.1 zentrale Kompetenzmodelle systematisiert, richtet Abschnitt 1.2 den Blick auf institutionelle Erwartungshorizonte und Professionalisierungsprozesse im Berufsfeld. Abschnitt 1.3 thematisiert schließlich Dolmetschausbildung und didaktische Konzepte als zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis.

Die theoretische Auseinandersetzung mit Dolmetschkompetenz bildet einerseits die Grundlage für die Analyse des Curriculums des MA Translation der Universität Wien - mit dem Ziel, die Operationalisierung der hier beschriebenen Modelle, Erwartungen und Konzepte im Curriculum sichtbar zu machen. Andererseits ermöglicht sie Überschneidungen, Lücken und Weiterentwicklungen zwischen Theorie, Berufspraxis und Ausbildung offenzulegen.

1.1 Kompetenzmodelle

Für die Analyse werden drei theoretische Zugänge herangezogen, die in der Dolmetschwissenschaft einen festen Stellenwert haben und zugleich unterschiedliche Perspektiven einnehmen:

- Sylvia Kalina (2000) nimmt eine strategisch-kognitive Perspektive ein,
- Daniel Gile (2009) fokussiert sich auf Ressourcen und Belastungsgrenzen,
- und Michaela Albl-Mikasa (2013) betont Erfahrung, Lernentwicklung und Professionalisierung.

Die Kombination dieser drei Ansätze erlaubt es, Dolmetschkompetenz ganzheitlich zu erfassen und als dynamisches Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten zu verstehen. Während die Modelle zwar detailliert beschreiben, welche Kompetenzen existieren, ist bislang wenig

untersucht, wie Universitäten diese bei der Gestaltung ihrer Curricula operationalisieren. Genau an dieser Lücke setzt die Arbeit an.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Modelle detailliert dargestellt, im Hinblick auf die Forschungsfrage(n) analysiert und deren Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Anschlussstellen herausgearbeitet, welche für die empirischen Untersuchungsteile der Arbeit zentral sind. Auf diese Weise entsteht ein theoretischer Bezugsrahmen, der die Grundlage für die spätere Analyse der Curriculumsinhalte, der curricularen Zielsetzungen sowie der studentischen Perspektiven bildet.

1.1.1 Kalina: Das strategisch-kognitive Modell der Dolmetschkompetenz

Kalina (2000) versteht Dolmetschkompetenz als ein mehrdimensionales, dynamisches Gefüge aus sprachlichen, kognitiven und kommunikativen Teilprozessen. Für sie ist Dolmetschen kein reiner Sprachtransfer, sondern eine strategisch gesteuerte kognitive Handlung, bei der Dolmetscher:innen kontinuierlich Entscheidungen treffen, Informationen filtern und Belastungen regulieren müssen (Kalina 2000: 4–7).

Für die erste Forschungsfrage dieser Arbeit ist Kalinas Ansatz insbesondere deshalb relevant, weil er klar definiert, welche kognitiven und strategischen Fähigkeiten unabdingbar sind und damit eine erste Orientierung dafür bietet, welche Kompetenzen ein Curriculum vermitteln sollte.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die sprachliche Kompetenz, die sowohl die exzellente Beherrschung der Arbeits- und Zielsprache(n) als auch die Fähigkeit umfasst, unterschiedliche Register, Stilebenen und Fachsprachen sicher zu verwenden. Diese Sprachbeherrschung schließt zugleich ein umfassendes Wissen über kulturelle und kommunikative Normen der beteiligten Sprachgemeinschaften ein (Kalina 2000: 4–5). Darüber hinaus hebt Kalina die Bedeutung mentaler und kognitiver Fähigkeiten hervor, insbesondere Konzentrations- und Merkfähigkeit, Belastbarkeit, Multitasking-Fähigkeit sowie eine ausgeprägte Stressresistenz (Kalina 2000: 4).

Das eigentliche Herzstück des Modells bildet jedoch die strategische Kompetenz. Kalina (2000) versteht diese als Fähigkeit, den Dolmetschprozess flexibel und zielgerichtet zu steuern, indem Dolmetscher:innen Strategien der Antizipation, Segmentierung, Paraphrasierung und des Schlussfolgerns situativ angemessen einsetzen. Diese Strategien ermöglichen es, Verständnis- und Produktionsprobleme zu lösen, Informationsverlust zu vermeiden und trotz kognitiver Belastung eine kohärente Zieltextproduktion sicherzustellen (Kalina 2000: 6–7). Diese strategische Komponente ist zentral für die spätere Analyse des Curriculums der

Universität Wien, nämlich in Bezug auf die Frage, ob solche flexiblen Problemlösungsstrategien systematisch vermittelt werden.

Besonders innovativ ist in Kalinas Modell die Einbindung von Erkenntnissen der Psycholinguistik und Kognitionswissenschaft: Dolmetschkompetenz erfordert den Aufbau und die permanente Aktualisierung mentaler Modelle. Entscheidend ist dabei die Fähigkeit zur Selbstüberwachung (*Monitoring*) und zur Fehlerkorrektur, die es ermöglicht, sowohl eigene als auch fremde Äußerungen auf Kohärenz und Angemessenheit zu prüfen (Kalina 2000: 5–7). Diese Betonung des Monitorings schafft später eine Verbindung zur studentischen Perspektive auf die Curriculumsreform.

Insgesamt macht Kalinas Ansatz deutlich, dass Dolmetschkompetenz ein dynamischer, prozessualer und reflexiver Vorgang ist. Damit wird ein theoretischer Grundstein für die Frage nach zentralen Kompetenzdimensionen und deren Präsenz in Ausbildungsgängen gelegt.

1.1.2 Gile: Das ressourcenorientierte Modell der Dolmetschkompetenz

Gile (2009) betrachtet Dolmetschkompetenz aus einer stark kognitiven Perspektive. In seinem Werk *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* entwickelt er ein ressourcenorientiertes Verständnis professioneller Dolmetschleistung, das auf der begrenzten Verfügbarkeit menschlicher Verarbeitungskapazität beruht. Dolmetschen wird hier als simultane Bewältigung mehrerer kognitiver Aufgaben verstanden, deren erfolgreiche Koordination eine zentrale Kompetenz des Dolmetschens darstellt (Gile 2009: 8–10).

Dieses Verständnis der Dolmetschkompetenz wird in seinem **Effort Model** veranschaulicht, welches der Analyse der kognitiven Prozesse dient, die beim Dolmetschen gleichzeitig ablaufen und die verfügbare mentale Energie beanspruchen. Für diese Arbeit ist das besagte Modell besonders wertvoll, weil es präzise spezifiziert, welche mentalen Anforderungen Dolmetschkompetenz definieren und warum Überlastung zu Fehlern führen kann.

Das Effort Model unterscheidet vier Teilkomponenten („Efforts“), die in Echtzeit koordiniert werden müssen:

1. **Reception Effort (R):** Wahrnehmung und inhaltliche Analyse des Quelltexts; umfasst die Identifizierung relevanter Informationen und die semantisch-pragmatische Verarbeitung des Inputs.
2. **Production Effort (P):** Reformulierung des gehörten Inhalts in der Zielsprache unter Beachtung syntaktischer, stilistischer und kommunikativer Normen.

3. **Memory Effort (M):** Kurzzeitspeicherung von Informationen zwischen Aufnahme und Wiedergabe; besonders relevant in der konsekutiven Verdolmetschung.
4. **Coordination Effort (C):** Überwachung und Steuerung aller parallel ablaufenden Prozesse, also die metakognitive Kontrolle über Aufmerksamkeit, Prioritätensetzung und Timing (Gile 2009: 161–168; 2021: 141).

Die Aufschlüsselung zeigt, dass Dolmetschkompetenz nur dann gegeben ist, wenn Dolmetscher:innen in der Lage sind, ihre kognitive Belastung zu regulieren und die Efforts auszubalancieren. Für die Curriculumsanalyse eröffnet dieser Ansatz die Frage, ob und wie Ausbildungsprogramme Belastungsregulation, Gedächtnisstrategien und Koordination trainieren.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Rolle der Automatisierung bzw. Kapazitätssteuerung. Mit zunehmender Erfahrung, so Gile, lernen (angehende) Dolmetscher:innen, ihre verfügbare Verarbeitungskapazität gezielter zu steuern. Durch eine effizientere Koordination der mentalen Prozesse sowie durch erweitertes sprachliches und außersprachliches Wissen sinken die Anforderungen an Analyse- und Produktionsvorgänge, was den Umgang mit komplexen Inhalten erleichtert (Gile 2009: 185). Damit liefert Gile einen wichtigen Bezugspunkt für die Frage nach studentischen Wahrnehmungen des neuen Curriculums, da sich solche Fähigkeiten nur durch wiederholte Übung über einen längeren Zeitraum hinweg entwickeln.

Schließlich hebt Gile hervor, dass das Effort Model nicht nur ein theoretisches, sondern auch ein didaktisches Instrument ist. Es soll Studierenden helfen, ihre eigenen mentalen Prozesse zu verstehen und gezielt zu trainieren, insbesondere in Bezug auf Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Selbstüberwachung. Damit verknüpft Gile die Entwicklung professioneller Dolmetschkompetenz eng mit Bewusstmachung, Reflexion und systematischer Übung (Gile 2009: 186–187), was an die spätere Untersuchung curricularer Zielsetzungen anschließt.

Insgesamt erweitert Gile die strategische Perspektive Kalinas um eine ressourcenorientierte Dimension, die für die Analyse von Lehrplänen entscheidend ist.

1.1.3 Albl-Mikasa: Das erfahrungs- und prozessorientierte Modell der Dolmetschkompetenz

Im Unterschied zu den stärker kognitiv oder strategisch ausgerichteten Ansätzen von Kalina und Gile stellt Albl-Mikasa (2013) Dolmetschkompetenz in den Kontext von Erfahrungsaufbau, lebenslangem Lernen und individueller Professionalisierung. Basierend auf Interviews mit zehn erfahrenen Konferenzdolmetscher:innen beschreibt sie Dolmetschen als einen

mehrdimensionalen Entwicklungsprozess, in dem verschiedene (Sub-)Kompetenzen über längere Zeit hinweg erworben, verfeinert und in der Praxis kultiviert werden (Albl-Mikasa 2013: 17–19).

In ihrem Modell stehen mehrere miteinander verflochtene Kompetenzdimensionen im Mittelpunkt: die fortlaufende Weiterentwicklung sprachlicher Ressourcen, die Verfeinerung dolmetschspezifischer Teilprozesse wie Verstehen, Transfer, Produktion, Monitoring und Gedächtnis- und Notiztechniken, sowie der Aufbau jener berufsbezogenen Fähigkeiten, die für Vorbereitung, Auftragsmanagement und professionelle Kommunikation notwendig sind. Darüber hinaus betont sie den Stellenwert sozialer und emotionaler Kompetenzen, wie Empathie, Teamfähigkeit, Belastbarkeit und Flexibilität. Erfolgreiche Dolmetscher:innen zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, kommunikative Situationen sensibel zu erfassen, Stress zu bewältigen und sich auf neue Themen, Personen und Arbeitsbedingungen einzustellen. Diese verschiedenen Kompetenzbereiche sind nach Albl-Mikasa (2013) nicht getrennt voneinander zu denken, sondern bilden ein dynamisches Gefüge, welches sich mit zunehmender Erfahrung weiterentwickelt (Albl-Mikasa 2013: 20–24).

Zentral für ihr Modell ist zudem die Rolle individueller Voraussetzungen, etwa in Form von Lernfreude, Neugier und Bereitschaft, sich immer wieder neuen Herausforderungen zu stellen - eine sogenannte „fundamental eagerness“ (Albl-Mikasa 2013: 20–21). Diese Aspekte verstehen sich jedoch nicht als curricular vermittelbare Inhalte, sondern als Faktoren, die beeinflussen, wie Dolmetschstudierende mit Lerngelegenheiten umgehen und wie sie sich im Verlauf ihrer Ausbildungs- und Berufslaufbahn weiterentwickeln. Damit verlagert sich der Blick von der Frage, was gelernt werden muss, hin zur Frage, wie Kompetenzen aufgebaut werden.

Gerade dieser Fokus auf die zeitliche Dimension des Kompetenzerwerbs ist für die Forschungsfragen dieser Arbeit besonders relevant. Im Hinblick auf die Analyse des neuen Curriculums der Universität Wien verdeutlicht Albl-Mikasas Ansatz, dass ein Curriculum zwar die strukturellen Rahmenbedingungen für den Aufbau zentraler sprachlicher, technischer und professioneller Fähigkeiten bereitstellen kann, aber wesentliche Komponenten der Professionalisierung meist erst in der Praxis und durch wiederholte Anwendung entstehen. Dadurch wird erkennbar, welche Kompetenzbereiche in einem Curriculum realistisch operationalisierbar sind und wo natürliche Grenzen curricularer Steuerung liegen.

Insgesamt ergänzt Albl-Mikasa die theoretischen Modelle von Kalina und Gile um eine Perspektive, die verdeutlicht, dass Dolmetschkompetenz nicht nur das Ergebnis kognitiver Prozesse und strategischer Steuerung ist, sondern auch ein langfristig wachsendes Erfahrungswissen, das sich in realen Kommunikationssituationen verdichtet. Damit schafft sie ein wichtiges

Bindeglied zwischen formaler Ausbildung und beruflicher Praxis und eröffnet zugleich einen theoretischen Zugang zur Frage, wie Theorie, Praxis und Ausbildung miteinander in Beziehung stehen und wo sich Überschneidungen oder Brüche zwischen diesen Bereichen zeigen können. Ihr Ansatz trägt somit wesentlich dazu bei, die Rolle des Curriculums im Gesamtprozess des Kompetenzerwerbs einzuordnen.

1.1.4 Vergleich der theoretischen Modelle

Die Ansätze von Kalina, Gile und Albl-Mikasa eröffnen drei unterschiedliche, aber komplementäre Perspektiven auf Dolmetschkompetenz. Während Kalina den Dolmetschprozess als strategisch gesteuerten, kognitiv hochkomplexen Vorgang versteht, richtet Gile den Blick auf die begrenzten mentalen Ressourcen und wie diese koordiniert werden können. Albl-Mikasa wiederum betont die langfristige Entwicklung professioneller Expertise, die sich durch kontinuierliches Erfahrungslernen vertieft. Trotz dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen lassen sich deutliche Gemeinsamkeiten erkennen, die den Kern professioneller Dolmetschkompetenz ausmachen und für die Analyse der Curricularreform zentral sind.

Was alle drei Modelle gemeinsam haben, ist die Überzeugung, dass Dolmetschen weit über Sprachbeherrschung hinausgeht. Sprachliche Kompetenz bildet zwar die notwendige Grundlage, doch erst im Zusammenspiel mit kognitiven, strategischen und erfahrungsbezogenen Fähigkeiten entsteht die professionelle Handlungsfähigkeit, die in Dolmetschsituationen in der Praxis benötigt wird. Sowohl Kalina als auch Gile unterstreichen, dass Dolmetscher:innen komplexe mentale Prozesse bewältigen müssen – bei Kalina in Form strategischer Entscheidungen und kontinuierlichem Monitoring, bei Gile als präzise koordinierte Nutzung knapper Verarbeitungskapazität. Beide Perspektiven verdeutlichen, dass Dolmetschen ein Prozess ist, der aktiv gesteuert und flexibel an situative Bedingungen angepasst werden muss.

Auch zwischen Kalina und Albl-Mikasa zeigen sich deutliche Berührungspunkte. Beide betonen die Bedeutung der Fähigkeit zur Selbstüberwachung, zur Reflexion und zur kontinuierlichen Anpassung des eigenen Handelns. Bei Albl-Mikasa verlagert sich der Fokus jedoch stärker auf die zeitliche Dimension: Dolmetschkompetenz als Erfahrungswissen, das sich ständig weiterentwickelt und im Laufe der Zeit stabilisiert. Während Kalina also schwerpunktmäßig beschreibt, wie Dolmetscher:innen komplexe Prozesse steuern, legt Albl-Mikasa dar, wie diese Steuerungsfähigkeiten überhaupt entstehen und sich professionalisieren.

Das Zusammenspiel dieser drei Modelle ergibt ein umfassendes Bild von professioneller Dolmetschkompetenz. Es zeigt, dass Dolmetschen ein vielseitiger Prozess ist und die kompetente Beherrschung dieser Tätigkeit darin besteht, verschiedene Ressourcen – linguistisch,

mental, situativ, sozial – flexibel und kontextsensibel zusammenführen zu können. Zugleich wird sichtbar, dass Ausbildung, Berufspraxis und individuelle Entwicklung eng miteinander verflochten sind. Das bedeutet auch, dass Curricula zwar zentrale Kompetenzen vermitteln und Lernprozesse anstoßen können, der Kompetenzerwerb sich aber erst durch Erfahrung, wiederholte Anwendung und persönliche Weiterentwicklung vervollständigt.

Dieser theoretische Überblick bildet einen entscheidenden Ausgangspunkt für die Forschungsfragen dieser Arbeit. Im Rahmen der Analyse des neuen Curriculums des MA Translation der Universität Wien kann auf dieser Grundlage untersucht werden, welche der identifizierten Kompetenzdimensionen curricular tatsächlich abgebildet werden und in welcher Form. Zudem lassen sich die Zielsetzungen der Curricularreform in Relation zu den theoretischen Modellen reflektieren – nämlich welche theoretischen Annahmen den Reformüberlegungen zugrunde liegen und wie der in den Modellen beschriebene Entwicklungsprozess im Curriculum operationalisiert wird. Die Wahrnehmung der Studierenden lässt sich ebenso vor dem Hintergrund der Modelle einordnen, da diese Aufschluss darüber geben kann, weshalb die Reform unterschiedlich erlebt werden kann – etwa aufgrund unterschiedlicher Erfahrungsgrade oder divergierender Erfahrungen an den Kompetenzerwerb. Schließlich legt der Vergleich der drei theoretischen Ansätze den Grundstein für die Identifikation von Überschneidungen, Lücken und Weiterentwicklungen zwischen Theorie, Praxis und Ausbildung.

1.2 Berufspraktische Anforderungen und Kompetenzerwartungen im Dolmetschen

Nachdem in Kapitel 1.1 zentrale theoretische Modelle der Dolmetschkompetenz dargestellt wurden, richtet sich der Blick nun auf die Berufspraxis als weitere zentrale Referenzebene für die Bestimmung professioneller Anforderungen. Dolmetschkompetenz wird nicht allein in wissenschaftlichen Modellen definiert, sondern konkretisiert sich in institutionellen Strukturen, professionspolitischen Diskursen und arbeitsmarktbezogenen Erwartungshorizonten.

Ziel dieses Kapitels ist es, jene berufspraktischen Kontexte zu analysieren, in denen Dolmetscher:innen tätig sind, und aufzuzeigen, wie dort Kompetenz, Qualität und Professionalität ausgehandelt, normiert und bewertet werden. Dabei werden Professionalisierungsprozesse, institutionelle Rahmungen, professionsbezogene Normen sowie arbeitgeberseitige Erwartungsprofile systematisch in Beziehung gesetzt.

1.2.1 Professionalisierung des Dolmetschens als sozialer Prozess

Die Betrachtung berufspraktischer Anforderungen im Dolmetschen setzt eine Klärung des Professionalisierungsbegriffs voraus. Dolmetschen ist nicht lediglich als Ausübung einer spezialisierten Tätigkeit zu verstehen, sondern als Teil eines fortlaufenden Aushandlungsprozesses, in dem Zuständigkeiten, Qualitätsstandards, Rollenbilder und Zugangsvoraussetzungen definiert und immer wieder neu verhandelt werden. Professionalisierung bildet dabei den Rahmen, innerhalb dessen Dolmetschkompetenz gesellschaftlich anerkannt, institutionell verankert und beruflich legitimiert wird.

In der Forschung wird zunehmend betont, dass Professionalisierung im Dolmetschen weder linear noch abgeschlossen verläuft. Vielmehr handelt es sich um einen dynamischen Prozess, der von historischen Entwicklungen, institutionellen Machtverhältnissen, berufspolitischen Strategien und innerprofessionellen Aushandlungen geprägt ist (Boéri 2015: 29–30; Grbić 2010: 115–116). Diese Perspektive ist für die vorliegende Arbeit insofern zentral, als sie erlaubt, berufspraktische Erwartungen nicht als fixe Vorgaben zu behandeln, sondern als Ergebnis sozialer und institutioneller Prozesse zu verstehen, die in enger Wechselwirkung mit Ausbildung und Curriculumentwicklung stehen.

1.2.1.1 Professionalisierung: Begriff und Prozess

In der Literatur wird Professionalisierung als Entwicklung verstanden, durch welche sich eine Tätigkeit schrittweise von anderen beruflichen oder semi-professionellen Tätigkeiten abgrenzt und gesellschaftliche Anerkennung erlangt. In einer grundlegenden Definition gelten Professionen als Berufe, deren Ausübung spezielles Wissen und klar umrissene Kompetenzen voraussetzt, die durch institutionalisierte Ausbildung vermittelt werden und mit einem bestimmten Status sowie einem hohen Grad an Autonomie verbunden sind (Dam & Gentile 2021: 277; Pöchlacker 2016: 160).

In der Professionalisierungsforschung haben sich dabei verschiedene Ansätze herausgebildet: Der Merkmalansatz versucht Professionen anhand bestimmter Merkmale, wie formalisierte Wissensbestände, ethische Kodizes, Akkreditierungssysteme oder berufliche Autonomie zu definieren (Abbott 2004; Greenwood 1957: 45). Demgegenüber betont der machttheoretische Ansatz, dass Professionalisierung als konflikthafter Prozess und Ergebnis kontinuierlicher Aushandlungen zu verstehen ist (Dam & Gentile 2021: 277). Freidson (1970) erweitert diese Sichtweise, indem er Professionen als Berufsgruppen beschreibt, die eine dominante Rolle einnehmen und dadurch Rahmenbedingungen und Inhalt ihrer Tätigkeit weitgehend autonom

kontrollieren können. Der prozessorientierte Ansatz begreift Professionalisierung schließlich als natürlichen Entwicklungsverlauf, welcher in einem gefestigten professionellen Status mündet, indem Gruppen sukzessive professionsspezifische Eigenschaften erwerben (Abbott 2004: 4–5). Daraus ergibt sich, dass von einer Vielfalt unterschiedlicher Formen von Professionalität auszugehen ist und es kein singuläres, allgemeingültiges Konzept der Professionalisierung gibt (Grbić 2010: 115–116).

Dennoch ist für das Dolmetschen eine prozessorientierte Perspektive besonders relevant. Mehrere Autor:innen weisen darauf hin, dass Dolmetschen als „emerging profession“ zu verstehen ist, deren Professionalisierungsgrad je nach Dolmetschart, institutionellem Kontext und nationalem Rahmen stark variiert (Boéri 2015: 38–39; Pöchhacker 2016: 23; Rudvin 2015: 433). Während das Konferenzdolmetschen in vielen internationalen Kontexten über etablierte Standards, starke Berufsverbände und relativ klare Zugangsvoraussetzungen verfügt, sind andere Bereiche – insbesondere das Kommunaldolmetschen – durch geringere institutionelle Absicherung, uneinheitliche Qualifikationsanforderungen und eine schwächere berufliche Anerkennung gekennzeichnet (Pöllabauer 2010: 165–166; Rudvin 2015: 433).

Professionalisierung im Dolmetschen verläuft somit weder einheitlich noch gleichmäßig. Es hat sich gezeigt, dass es Phasen rascher Fortschritte ebenso gibt wie Rückschritte oder Formen der De-Professionalisierung (Dam & Gentile 2021: 277–278). Diese Dynamik verdeutlicht, dass die Professionalisierung des Dolmetschens nicht als abgeschlossener Zustand verstanden werden kann, sondern als fortlaufender sozialer Prozess, der stets neu ausgehandelt wird.

Für die weitere Analyse ist diese begriffliche Klärung zentral. Sie macht deutlich, dass berufspraktische Anforderungen an Dolmetscher:innen nicht naturgegeben sind, sondern Ergebnis historischer, institutioneller und professionspolitischer Entwicklungen. Damit bildet Professionalisierung den theoretischen Rahmen, innerhalb dessen Grenzziehungen, Identitätskonstruktionen und institutionelle Erwartungen – und letztlich auch Ausbildungs- und Curriculumsentscheidungen – verortet werden können.

1.2.1.2 Boundary Work und Klassifizierungsprozesse im Dolmetschen

Ein zentrales Element von Professionalisierungsprozessen ist das sogenannte *Boundary Work*. Dieser Vorgang bezieht sich auf jene diskursiven, institutionellen und organisatorischen Praktiken, durch die Berufsgruppen definieren, wer als legitime:r Träger:in professioneller Tätigkeit gilt und welche Leistungen als qualifiziert anerkannt werden. Boundary Work ist damit kein

rein theoretisches Konstrukt, sondern ein machtvoller sozialer Prozess, der über Zugang, Anerkennung und Status innerhalb eines Berufsfeldes entscheidet (Grbić 2010: 109–110).

Im Dolmetschen manifestiert sich Boundary Work auf mehreren Ebenen. Eine besonders zentrale Grenzziehung betrifft die Abgrenzung zwischen professionellem Dolmetschen und nichtprofessionellen Formen sprachlicher Vermittlung. In zahlreichen institutionellen Kontexten – insbesondere im Kommunal- und Dialogdolmetschen – wird Dolmetschen häufig als Tätigkeit verstanden, die primär auf Zweisprachigkeit beruht. Diese Reduktion auf Sprachkompetenz führt dazu, dass qualifizierte Dolmetschleistungen häufig nicht von ad-hoc-Dolmetschungen durch Laien unterschieden werden (Pöllabauer 2010: 165–167). Die Folge ist eine systematische Unterbewertung dolmetscherischer Expertise, die sowohl die Arbeitsbedingungen als auch die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs beeinträchtigt.

Boundary Work zeigt sich darüber hinaus in Klassifizierungssystemen. Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen haben komplexe Systeme zur Kategorisierung von Dolmetschaktivitäten, -arten und -situationen entwickelt. Dazu gehören Unterscheidungen zwischen Übersetzen und Dolmetschen, Simultan- und Konsekutivdolmetschen sowie Spezialgebieten wie Konferenz-, Gerichts-, Kommunal- und Gebärdensprachdolmetschen (Grbić 2010: 111). Obwohl diese Kategorien fachlicher Natur erscheinen, haben sie auch soziale und symbolische Bedeutungen.

Zusätzlich zu funktionalen Unterscheidungen werden Dolmetscher:innen nach sozialen und wirtschaftlichen Kriterien klassifiziert. Dazu gehören Unterscheidungen zwischen freiberuflichen und festangestellten Dolmetscher:innen, ausgebildeten und nicht ausgebildeten Praktiker:innen, Profis und Amateuren sowie bezahlten und ehrenamtlichen Dolmetscher:innen (Grbić 2010: 111). Solche Klassifizierungen schaffen Hierarchien innerhalb des Berufsstands und führen zu einer ungleichen Verteilung von Prestige und Autorität.

Ein weiterer zentraler Mechanismus des Boundary Work ist die formale Regulierung des Berufszugangs. Berufsgruppen versuchen, den Zugang zum Berufsstand zu beschränken, um wirtschaftliche Interessen zu schützen und ihren Status zu wahren (Grbić 2010: 114). Berufsverbände, Zertifizierungsstellen und Akkreditierungssysteme fungieren hier als Gatekeeper, indem sie definieren, welche Qualifikationen erforderlich sind, um als professionelle:r Dolmetscher:in anerkannt zu werden (Pöchlhammer 2016: 166–167; Mikkelsen 2013: 67; Neff 2015: 220). Solche Klassifizierungsprozesse sind stets normativ aufgeladen, da sie bestimmte Kompetenzprofile privilegieren und andere marginalisieren. Die Entscheidung darüber, welche Ausbildung, welche Prüfungsformate oder welche Berufserfahrung als ausreichend gelten, ist damit nicht rein funktional, sondern Ausdruck professionspolitischer Interessen.

Abgrenzungsmechanismen unterscheiden sich außerdem erheblich in den verschiedenen Bereichen des Dolmetschens. Im Konferenzdolmetschen haben sich relativ standardisierte Normen und Praktiken entwickelt, die weitgehend unabhängig von nationalen institutionellen Rahmenbedingungen sind (Pöchhacker 2016: 161). Im Gegensatz dazu ist das Kommunaldolmetschen nach wie vor in nationale rechtliche und politische Kontexte eingebettet, was zu fragmentierten Standards und einer schwächeren Stabilisierung der Grenzen führt (Pöchhacker 2016: 160–162). Diese Unterschiede tragen zu einem ungleichen Grad an beruflicher Konsolidierung bei.

Insgesamt zeigt sich damit, dass Boundary Work die Berufslandschaft strukturiert, indem es legitime Praktiken definiert, den Zugang reguliert und interne Hierarchien schafft. Es ist ein zentrales Werkzeug, durch welches berufliche Autorität aufgebaut und aufrechterhalten wird. Für die vorliegende Arbeit ist die Analyse von Boundary Work aus mehreren Gründen zentral. Erstens erklärt sie, warum berufspraktische Anforderungen je nach Dolmetschart und institutionellem Kontext stark variieren. Zweitens verdeutlicht sie, dass Kompetenzdefinitionen nicht neutral sind, sondern Ergebnis sozialer und institutioneller Grenzziehungen. Drittens bildet sie die konzeptionelle Grundlage für die spätere Betrachtung konkreter Zugangssysteme, etwa der Akkreditierungsverfahren der EU oder der Anforderungen im Bereich des Dialogdolmetschens. Boundary Work fungiert damit als verbindendes Konzept zwischen Professionalisierung, institutionellen Erwartungen und Ausbildungsstrukturen.

1.2.1.3 Professionelle Identität

Professionalisierungsprozesse wirken nicht nur auf institutioneller oder struktureller Ebene, sondern prägen auch die Art und Weise, wie Dolmetscher:innen sich selbst wahrnehmen und wie sie als Berufsgruppe wahrgenommen werden. Dieser Zusammenhang wird unter dem Begriff der professionellen Identität gefasst, der sowohl individuelle Selbstverständnisse als auch kollektive Formen beruflicher Zugehörigkeit umfasst.

Professionelle Identität ist ein sozial verankertes Phänomen, das von institutionellen Strukturen, Ausbildungssystemen und kulturellen Erwartungen beeinflusst wird (Rudvin 2015: 432). Die Anerkennung durch die breitere Öffentlichkeit ermöglicht es Dolmetscher:innen, auf der Grundlage ihres Fachwissens „professionell zu handeln“ (Rudvin 2015: 432). Ohne diese Anerkennung bleiben berufliche Autonomie und Autorität begrenzt.

Es ist wichtig zu betonen, dass die professionelle Identität im Bereich des Dolmetschens erhebliche Unterschiede aufweist. Während Konferenzdolmetscher:innen aufgrund ihrer relativ stabilen Rollendefinitionen, starken organisatorischen Bindungen und klaren beruflichen Laufbahnen eine vergleichsweise kohärente kollektive Identität aufweisen, sind

Kommunaldolmetscher:innen aufgrund der oft fragmentierten institutionellen Umgebungen und uneinheitlichen Vorschriften durch eine umstrittenere und instabilere Identität geprägt (Rudvin 2015: 433). Hierarchien innerhalb des Berufsstandes beeinflussen die Identitätsbildung zusätzlich. In den verschiedenen Bereichen des Dolmetschens zeichnen sich zudem Diskrepanzen hinsichtlich Vergütung und Verantwortung für die Dienstleistungsqualität ab. Diese strukturellen Ungleichheiten beeinflussen, wie verschiedene Gruppen von Dolmetscher:innen von Institutionen und Kund:innen bewertet werden, und prägen zugleich ihre Wahrnehmung des beruflichen Status (Dam & Gentile 2021: 277–278; García-Beyaert 2015: 45).

All dies zeigt, dass eine starke professionelle Identität von großer Bedeutung ist: Sie fördert Motivation, Arbeitszufriedenheit und Widerstandsfähigkeit gegenüber Stressfaktoren, erleichtert den Wissensaustausch und kollektives Handeln und ermöglicht es den Praktiker:innen ihre beruflichen Standards zu verbessern (Rudvin 2015: 432–433). Professionelle Identität ist daher sowohl Produkt als auch Motor der Professionalisierung. Ausbildungsprogramme und Curricula tragen indirekt zur Formierung professioneller Identität bei, was die Analyse des Konzeptes professioneller Identität für die spätere Curriculumsanalyse besonders relevant macht. Diese Zusammenhänge verweisen zugleich auf die Bedeutung institutioneller und machtsstruktureller Rahmenbedingungen, die im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

1.2.1.4 Macht, Institutionen und Zukunft des Berufs

Die Professionalisierung im Dolmetschen ist tief in Machtstrukturen eingebettet, die mehrere Akteur:innen umfassen. Hierbei wird zwischen internen Akteur:innen wie Praktiker:innen, Ausbilder:innen und Forscher:innen und externen Akteur:innen wie politischen Entscheidungsträgern, Förderinstitutionen, Kund:innen und Agenturen unterschieden (Boéri 2015: 29–30; García-Beyaert 2015: 45–46). Diese Akteur:innen interagieren innerhalb eines komplexen Netzwerks aus Interessen und Ressourcen, das die berufliche Entwicklung prägt.

Berufsverbände spielen eine zentrale Rolle bei der Mobilisierung interner Macht. Organisationen wie die AIIC (International Association of Conference Interpreters) tragen dazu bei, Arbeitsbedingungen zu regulieren, ethische Kodizes zu etablieren und den Zugang zum Beruf zu kontrollieren (Dam & Gentile 2021: 279). Durch diese Mechanismen fördern sie den kollektiven Zusammenhalt und setzen berufliche Normen durch.

Externe Macht ist jedoch schwieriger zu sichern. Berufsgruppen haben oft Schwierigkeiten, Einfluss auf Gesetzgebung, institutionelle Politik und Marktbedingungen zu nehmen (Dam & Gentile 2021: 277–278). In vielen Bereichen des Dolmetschens wird die Erbringung von Dienstleistungen durch öffentliche Beschaffungssysteme und private Agenturen geregelt,

die Kosteneffizienz vor professionellen Standards priorisieren. Dies schränkt die Autonomie der Praktiker:innen ein und schwächt Abgrenzungsmechanismen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Zukunft des Dolmetschens und die Stärkung der beruflichen Anerkennung maßgeblich davon abhängen, wie Profession, Institutionen und Ausbildungssysteme aufeinander abgestimmt sind (Neff 2015: 220–221). Ausbildung nimmt hierbei eine strategische Schlüsselrolle ein: Sie fungiert als Schnittstelle zwischen theoretischen Kompetenzmodellen, berufspraktischen Anforderungen und institutionellen Zugangssystemen. Curricula tragen dazu bei, bestimmte Kompetenzprofile zu stabilisieren, professionelle Identitäten zu formen und Studierende auf institutionelle Erwartungen vorzubereiten. Zugleich sind sie selbst Ergebnis institutioneller Machtverhältnisse und professionspolitischer Aushandlungen.

Damit schließt sich der Kreis zur zentralen Fragestellung dieser Arbeit. Die Analyse berufspraktischer Anforderungen kann nicht isoliert erfolgen, sondern muss im Kontext von Professionalisierungsprozessen, institutioneller Steuerung und zukünftigen Entwicklungen des Berufs verstanden werden. Das folgende Unterkapitel greift diese Perspektive auf, indem es zentrale Institutionen und Berufsvertretungen als Akteur:innen professioneller Normsetzung in den Blick nimmt und deren Erwartungen an Dolmetscher:innen systematisch darstellt.

1.2.2 Berufspraktische Kompetenzanforderungen und Qualitätsnormen

Berufsverbände und institutionelle Interessenvertretungen spielen eine zentrale Rolle bei der Ausformulierung dessen, was in der Berufspraxis als professionelle Dolmetschkompetenz gilt. Ihre Statuten, Berufsordnungen und Qualitätsrichtlinien fungieren dabei nicht nur als Orientierungsrahmen für praktizierende Dolmetscher:innen, sondern auch als normative Referenzsysteme, an denen sich Ausbildungsinstitutionen und Zertifizierungsverfahren mittelbar ausrichten. Die dort formulierten Erwartungen betreffen weit mehr als sprachlich-technische Fähigkeiten: Sie umfassen ein breites Spektrum an fachlichen, ethischen und professionsbezogenen Anforderungen.

Ein besonders einflussreicher Akteur im Bereich des Konferenzdolmetschens ist die **International Association of Conference Interpreters (AIIC)**. In ihrem *Code of Professional Ethics* und den *Professional Standards* definiert die AIIC Dolmetschen explizit als hochqualifizierte Dienstleistung, die auf den Prinzipien von Professionalität, Verlässlichkeit, Integrität und Vertraulichkeit beruht (AIIC 2023a, 2023b). Dolmetscher:innen sind demnach verpflichtet, ausschließlich Aufträge anzunehmen, für die sie fachlich qualifiziert sind, ihre Leistung

gewissenhaft und präzise zu erbringen und Fehler gegebenenfalls umgehend zu korrigieren (AIIC 2023a).

Auffällig ist hierbei, dass Kompetenz nicht primär über formale Qualifikationen bestimmt wird, sondern über die Fähigkeit, unter realen Arbeitsbedingungen zuverlässig Leistung zu erbringen. Qualität erscheint somit als Ergebnis regelkonformer und verantwortungsvoller Berufsausübung unter Berücksichtigung kognitiver und physischer Belastungsgrenzen. Für die vorliegende Arbeit ist dies insofern zentral, als hier ein klar performanzorientiertes Kompetenzverständnis sichtbar wird.

Diese Ausrichtung spiegelt sich auch in den Zugangsvoraussetzungen zur AIIC-Mitgliedschaft wider. Die Aufnahme als Vollmitglied setzt den Nachweis umfangreicher Berufserfahrung (mindestens 150 Arbeitstage als Konferenzdolmetscher:in), erfahrene Kolleg:innen als Bürg:innen sowie die verbindliche Anerkennung der ethischen und professionellen Standards der AIIC voraus (AIIC 2023a, AIIC 2025). Mitgliedschaft fungiert damit nicht nur als formale Zugehörigkeit. Sie ist ein professionsinterner Qualitätsnachweis, der Auftraggeber:innen die Einhaltung international anerkannter Arbeits- und Verhaltensstandards signalisiert. Kompetenz wird folglich in einem Zusammenspiel aus formaler Ausbildung, nachgewiesener Performanz, Anerkennung innerhalb der Berufsgemeinschaft und normativer Bindung konstituiert.

Ein vergleichbares, jedoch in Teilen anders akzentuiertes Kompetenzverständnis findet sich auf nationaler Ebene in der **Berufs- und Ehrenordnung von UNIVERSITAS Austria**. Auch hier wird Dolmetschkompetenz nicht auf Sprachbeherrschung reduziert, sondern als Kombination aus fachlicher Qualifikation, ethischem Verhalten und kontinuierlicher Weiterbildung konzeptualisiert. Mitglieder sind an die Erwartung gebunden, über eine einschlägige Ausbildung zu verfügen, ausschließlich Aufträge innerhalb der eigenen fachlichen Zuständigkeit zu übernehmen und diese unter Wahrung von Unparteilichkeit, Sorgfalt und Verschwiegenheit auszuführen. Darüber hinaus wird explizit auf die Pflicht zur laufenden Fortbildung hingewiesen, um fachliche und sprachliche Kompetenzen langfristig aufrechtzuerhalten (Universitas 2017).

Bedeutend ist zudem, dass Universitas Dolmetschkompetenz explizit als professionsethische Verantwortung rahmt. Aspekte wie kollegiales Verhalten, angemessene Honorargestaltung, korrekte Angebotslegung und die Vermeidung marktschreierischer Werbung sind integraler Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses (Universitas 2017). Qualität wird damit nicht nur als Ergebnis individueller Leistung, sondern als kollektives Gut der Profession verstanden, dessen Wahrung institutionell abgesichert ist (Universitas 2017). Für

Ausbildungsprogramme impliziert dies, dass professionelle Handlungskompetenz auch Kenntnisse über Marktmechanismen, Berufsethik und Standesregeln einschließt.

Noch stärker formalisiert sind die Kompetenzanforderungen im Bereich des gerichtlichen und behördlichen Dolmetschens, wie sie vom **Österreichischen Verband der allgemein beeideten und gerichtlich zertifizierten Dolmetscher:innen (ÖVGD)** formuliert werden. Dolmetscher:innen in diesem Bereich fungieren als Urkundspersonen und tragen eine entsprechend hohe rechtliche Verantwortung. Dies führt zu besonders klar definierten Anforderungen an sprachliche Präzision, terminologische Sicherheit und fachliches Wissen, insbesondere in den Bereichen Recht, Verwaltung und verwandten Fachgebieten wie Medizin oder Technik (ÖVGD 2025a).

Der ÖVGD fordert unter anderem ein Sprachkompetenzniveau von mindestens C1, umfassende Kenntnisse des österreichischen Rechts- und Gerichtswesens sowie die Beherrschung verschiedener Dolmetschmodi, einschließlich Konsekutiv-, Simultan- und Vom-Blatt-Dolmetschen, jeweils in beide Sprachrichtungen (ÖVGD 2025a). Hinzu kommen Anforderungen an Sorgfalt, Genauigkeit und Zuverlässigkeit, da fehlerhafte Dolmetschleistungen unmittelbare rechtliche Konsequenzen nach sich ziehen können. Zugang zur Tätigkeit ist zudem an formalisierte Zertifizierungsverfahren gebunden, die je nach Ausbildungshintergrund mehrjährige Berufserfahrung und das Bestehen einer mehrteiligen Prüfung voraussetzen (ÖVGD 2025b). Kompetenz wird hier somit nicht nur performativ, sondern auch rechtlich und institutionell definiert.

Die Gegenüberstellung dieser Beispiele macht deutlich, dass Interessenvertretungen Dolmetschkompetenz vor allem als professionsgebundene, normativ gerahmte Expertise verstehen. Kompetenz entsteht aus dem Zusammenspiel von Ausbildung, überprüfbarer Performanz, ethischer Verlässlichkeit und institutioneller Einbettung.

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus ein analytischer Maßstab: Curricula müssen nicht nur allgemeine Dolmetschkompetenzen vermitteln, sondern zugleich auf unterschiedliche, teils divergierende Anforderungsprofile vorbereiten. Die Analyse des neuen Curriculums wird daher zu prüfen haben, inwiefern diese Erwartungen und Kompetenzverständnisse aufgegriffen, priorisiert oder miteinander in Einklang gebracht werden.

1.2.3 Arbeitgeberbasierte Erwartungsprofile

Während Berufsverbände professionsbezogene Normen und Qualitätsmaßstäbe formulieren, werden konkrete Kompetenzanforderungen in besonderer Weise dort sichtbar, wo Dolmetschleistungen institutionell organisiert, geprüft und beauftragt werden. Arbeitgeber:innen

fungieren in diesem Sinne als zentrale Gatekeeper professioneller Dolmetschtätigkeit: Sie definieren Zugangsvoraussetzungen, Einsatzbedingungen und Leistungsanforderungen und tragen damit maßgeblich dazu bei, welche Kompetenzen im beruflichen Alltag tatsächlich relevant werden. Für die vorliegende Arbeit sind solche Erwartungen insbesondere deshalb von Interesse, weil sie einen direkten Referenzrahmen für die Bewertung von Ausbildungszielen und curricularen Entscheidungen darstellen.

Im Folgenden werden zwei institutionelle Kontexte betrachtet, die exemplarisch für unterschiedliche Dolmetscharten stehen: die Organe der Europäischen Union als zentraler Arbeitgeber im Bereich des Konferenzdolmetschens sowie die Bundesagentur für Betreuungs- und Unterstützungsleistungen (BBU) als institutioneller Auftraggeber im Bereich des Dialogdolmetschens.

1.2.3.1 Europäische Union: Anforderungen im Konferenzdolmetschen

Die Organe der Europäischen Union zählen zu den größten institutionellen Auftraggebern für Konferenzdolmetschleistungen weltweit. Der Zugang zum Dolmetschmarkt der EU ist an ein formalisiertes Akkreditierungsverfahren gebunden, das als zentrales Selektionsinstrument fungiert und implizit wie explizit definiert, welche Kompetenzen von professionellen Konferenzdolmetscher:innen erwartet werden (European Union 2026).

Im Zentrum der EU-Akkreditierungsprüfung steht die Fähigkeit, hochkomplexe, monologische Redebeiträge in einem mehrsprachigen institutionellen Kontext zuverlässig zu dolmetschen. Die Prüfungsformate – insbesondere im simultanen Dolmetschen – zielen auf die Beurteilung sprachlicher Präzision, terminologischer Sicherheit, analytischer Verarbeitung und stabiler Performanz unter Zeit- und Belastungsdruck ab. Die offiziellen Informationsmaterialien betonen, dass Kandidat:innen nicht nur über exzellente aktive und passive Sprachkompetenzen verfügen müssen, sondern auch in der Lage sein sollen, Inhalte kohärent, adressatengerecht und funktional angemessen zu übertragen (European Union 2026).

Darüber hinaus wird deutlich, dass die EU spezifische Erwartungen an die professionelle Haltung von Dolmetscher:innen formuliert. Dazu zählen unter anderem die Fähigkeit zur Teamarbeit in der Kabine, die Einhaltung institutioneller Arbeitsabläufe sowie ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Kommunikationsprozess. Diese Aspekte werden zwar nicht immer explizit geprüft, sind jedoch integraler Bestandteil der institutionellen Praxis und fließen in die Bewertung professioneller Eignung ein (AIIC 2025; European Union 2026).

Bemerkenswert ist, dass das EU-Akkreditierungssystem formale Ausbildung nicht als alleinige Zugangsvoraussetzung definiert, sondern den Nachweis professioneller Kompetenz

primär über performanzbasierte Prüfungen erbringt. Ausbildung fungiert damit implizit als Vorbereitung auf institutionell gesetzte Leistungsanforderungen, während die tatsächliche Anerkennung an die erfolgreiche Bewältigung realitätsnaher Prüfungssituationen geknüpft ist. Für die Analyse von Curricula stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwieweit Ausbildungsprogramme Studierende gezielt auf diese spezifischen Prüfungs- und Arbeitssituationen vorbereiten und welche Kompetenzbereiche dabei prioritär behandelt werden.

1.2.3.2 Bundesagentur für Betreuungs- und Unterstützungsleistungen (BBU): Anforderungen im Dialogdolmetschen

Im Bereich des Dialogdolmetschens zeigt sich ein deutlich anderes, aber nicht minder anspruchsvolles Anforderungsprofil. Die Bundesagentur für Betreuungs- und Unterstützungsleistungen (BBU) tritt als zentraler Auftraggeber für Dolmetschleistungen in behördlichen Asyl- und Fremdenrechtsverfahren auf. Die Tätigkeit ist hier eingebettet in hochsensible Kommunikationssituationen, in denen Dolmetscher:innen eine zentrale Rolle für den Zugang zu Rechten, Verfahrenstransparenz und faire Entscheidungsprozesse einnehmen (BBU 2026).

Die von der BBU formulierten Anforderungen gehen deutlich über reine Sprachmittlung hinaus. In den einschlägigen Informations- und Bewerbungsunterlagen wird betont, dass Dolmetscher:innen nicht nur sprachlich kompetent, sondern auch mit institutionellen Abläufen, rechtlichen Rahmenbedingungen und spezifischen Gesprächsformaten vertraut sein müssen. Erwartet wird insbesondere die Fähigkeit, dialogische Interaktionen präzise, vollständig und neutral zu übertragen, ohne selbst in den Kommunikationsprozess einzugreifen oder ihn zu steuern (BBU 2026).

Zentral ist dabei die Erwartung einer klar definierten Rollenwahrnehmung. Dolmetscher:innen sollen als sprachliche Mittler:innen agieren, nicht als Berater:innen oder Interessenvertreter:innen einer der beteiligten Parteien. Diese Rollenklarheit wird in den Vorgaben der BBU explizit eingefordert und bildet einen wesentlichen Bestandteil der professionellen Kompetenz im behördlichen Kontext. Ergänzend dazu werden Zuverlässigkeit, emotionale Belastbarkeit und die Fähigkeit zum Umgang mit potenziell belastenden Inhalten als zentrale Voraussetzungen genannt (BBU 2026).

Auffällig ist, dass die BBU im Unterschied zur EU weniger auf formal standardisierte Prüfungsverfahren setzt, sondern Qualifikation, Erfahrung und institutionelle Eignung in einem kombinierten Auswahlprozess bewertet. Dabei spielen Nachweise formaler Ausbildung ebenso eine Rolle wie praktische Erfahrung und die Bereitschaft, sich in institutionelle Vorgaben einzuarbeiten. Diese Form der Kompetenzbewertung verdeutlicht, dass Dialogdolmetschen stark

kontext- und institutionsspezifisch geprägt ist und Anforderungen stellt, die sich nur teilweise mit jenen des Konferenzdolmetschens überschneiden.

Die beiden dargestellten Beispiele machen deutlich, dass Arbeitgeber Dolmetschkompetenz nicht abstrakt, sondern stets in Bezug auf konkrete institutionelle Anforderungen definieren. Während im Konferenzdolmetschen der EU performanzbasierte, stark standardisierte Kriterien im Vordergrund stehen, ist das Dialogdolmetschen im BBU-Kontext stärker durch institutionelle Rollenanforderungen, rechtliche Rahmenbedingungen und interaktive Kommunikationssituationen geprägt.

Für die vorliegende Arbeit ist diese Differenzierung von zentraler Bedeutung. Sie zeigt, dass berufspraktische Erwartungen je nach Dolmetschart erheblich variieren und dass Curricula, die mehrere Schwerpunkte abdecken, vor der Herausforderung stehen, diesen unterschiedlichen Kompetenzprofilen gerecht zu werden. Die Analyse der Curricularreform wird daher auch zu prüfen haben, inwiefern diese institutionellen Anforderungen antizipiert, explizit aufgegriffen oder in ihrer Bedeutung abgeschwächt werden.

1.2.4 Berufspraxis als Referenzrahmen für Ausbildung und Curriculumsentwicklung

Die vorangegangenen Unterkapitel haben gezeigt, dass berufspraktische Anforderungen im Dolmetschen nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in komplexe Professionalisierungsprozesse, institutionelle Strukturen und arbeitsmarktbezogene Erwartungshorizonte eingebettet sind. Dolmetschkompetenz entsteht in diesem Kontext nicht allein aus individuellen Fähigkeiten, sondern aus dem Zusammenspiel von Ausbildung, beruflicher Sozialisation, normativen Vorgaben und institutioneller Anerkennung. Berufspraxis fungiert damit als zentraler Referenzrahmen, innerhalb dessen sich Vorstellungen von Qualität, Professionalität und fachlicher Eignung konkretisieren.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass diese berufspraktischen Erwartungen keineswegs homogen sind. Sie variieren in Abhängigkeit von Dolmetschart, Einsatzfeld und institutionellem Umfeld erheblich. Während im Konferenzdolmetschen – etwa im Kontext der Europäischen Union – stark standardisierte, performanzorientierte Kompetenzprofile dominieren, sind im Dialogdolmetschen stärker kontextgebundene, interaktionsbezogene und institutionell eingebettete Anforderungen prägend. Diese Differenzierung macht deutlich, dass berufliche Kompetenz nicht als einheitliches Set übertragbarer Fertigkeiten verstanden werden kann, sondern stets modusspezifisch und situativ ausgeprägt ist.

Für Ausbildungsinstitutionen ergibt sich daraus eine Herausforderung: Vor dem Hintergrund unterschiedlicher berufspraktischer Anforderungsprofile stellt sich die Frage, inwieweit Curricula sowohl gemeinsame Grundlagen professioneller Dolmetschkompetenz als auch modusspezifische Anforderungen berücksichtigen können. Dabei geht es unter anderem um das Verhältnis zwischen allgemeinen Kompetenzdimensionen wie sprachlicher Präzision, strategischer Steuerung oder professioneller Verantwortung und kontextspezifischen Erwartungen einzelner Tätigkeitsfelder. Wie Ausbildungsprogramme mit dieser Spannung umgehen berührt grundlegende didaktische und curriculare Entscheidungen.

Berufspraxis wirkt in diesem Zusammenhang nicht als direkte Vorlage für Curriculumsentwicklung, sondern als normativer Orientierungsrahmen, an dem Ausbildungsziele reflektiert, begründet und überprüft werden. Curriculare Entscheidungen – etwa zur Gewichtung bestimmter Dolmetscharten, zur Gestaltung von Prüfungsformaten oder zur Integration berufspraktischer Inhalte – implizieren stets Annahmen darüber, welche Kompetenzen als legitim, zentral oder zukunftsrelevant gelten. Diese Annahmen sind nicht wertneutral, sie stehen in engem Zusammenhang mit professionspolitischen Diskursen, institutionellen Machtstrukturen und arbeitsmarktbezogenen Entwicklungen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Angemessenheit eines Curriculums weder allein anhand theoretischer Kompetenzmodelle noch ausschließlich anhand aktueller Praxisanforderungen beurteilt werden kann. Vielmehr entsteht Curriculumsentwicklung im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Modellbildung, institutioneller Umsetzung und beruflicher Realität. Die Analyse des neuen Curriculums des MA Translation der Universität Wien setzt genau an dieser Schnittstelle an, indem sie untersucht, wie zentrale Kompetenzanforderungen aus Theorie und Berufspraxis aufgegriffen, priorisiert oder neu interpretiert werden.

Mit der systematischen Einordnung der Berufspraxis als Referenzrahmen ist damit eine weitere analytische Ebene etabliert, die für die anschließende Untersuchung zentral ist. Im folgenden Kapitel wird daher der Fokus auf Ausbildung und Dolmetschdidaktik gelegt, um zu analysieren, wie berufspraktische Anforderungen in formale Ausbildungsstrukturen übersetzt werden, welche didaktischen Logiken dem Kompetenzerwerb zugrunde liegen und inwieweit Curricula als vermittelnde Instanz zwischen Theorie und Praxis fungieren.

1.3 Ausbildung & Dolmetschdidaktik

Die Frage nach den zentralen Kompetenzen professioneller Dolmetscher:innen lässt sich nicht unabhängig von der Ausbildung betrachten, in deren Rahmen diese Kompetenzen aufgebaut,

erprobt und bewertet werden. Dolmetschausbildung stellt eine institutionalisierte Form des Kompetenzerwerbs dar, die zwischen theoretischen Modellen, beruflicher Praxis und bildungspolitischen Rahmenbedingungen vermittelt (Sawyer 2004: 54–55). Ziel dieses Kapitels ist es daher, zentrale Zielsetzungen, didaktische Grundannahmen und curriculare Funktionen der Dolmetschausbildung herauszuarbeiten und damit den Bezugsrahmen für die spätere Analyse des neuen Curriculums des MA Translation der Universität Wien zu schaffen.

1.3.1 Zielsetzungen und Herausforderungen der Dolmetschausbildung

Formale Dolmetschausbildung zielt darauf ab, Studierende schrittweise zur selbstständigen Ausübung einer hochkomplexen professionellen Tätigkeit zu befähigen. Dabei geht es nicht allein um den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten, sondern um den Aufbau eines differenzierten Kompetenzprofils, das kognitive, kommunikative, strategische und professionelle Dimensionen miteinander verbindet. In der Fachliteratur wird Dolmetschen übereinstimmend als zielgerichtete Dienstleistung verstanden, die stets in konkreten institutionellen, sozialen und situativen Kontexten erbracht wird. Entsprechend bemisst sich die Qualität dolmetscherischer Leistungen weniger an formaler sprachlicher Nähe zum Ausgangstext als an der funktionalen Angemessenheit der Zieläußerung (Pöchhacker 2016: 192–194; Washbourne 2019: 598).

Historisch war Dolmetschausbildung lange Zeit eng an die Berufspraxis gebunden und folgte überwiegend einem erfahrungsbasierten Ausbildungsverständnis. Insbesondere im Bereich des Konferenzdolmetschens wurde Kompetenz primär durch intensives Üben unter Anleitung erfahrener Praktiker:innen vermittelt. Pöchhacker (2016) beschreibt diese frühen Ausbildungsformen als stark vom Apprenticeship-Modell geprägt, bei dem implizites Erfahrungswissen eine zentrale Rolle spielte (Pöchhacker 2016: 191).

Mit der stärkeren Einbindung der Dolmetschausbildung in universitäre Strukturen rückten Fragen der Systematisierung, der Zieldefinition und der didaktischen Begründung stärker in den Vordergrund. Vertreter:innen kognitiv und prozessual orientierter Ansätze argumentierten, dass professionelle Dolmetschkompetenz nicht allein durch Nachahmung und Erfahrung erworben werden könne, sondern einer gezielten Strukturierung von Lernprozessen bedürfe. In diesem Zusammenhang entstanden theoretische Modelle, die den Dolmetschprozess in Teilkomponenten gliedern und damit eine Grundlage für bewusstes Training, Progression und Reflexion schaffen (Pöchhacker 2016: 192). Dolmetschausbildung wurde damit zunehmend als planbarer Kompetenzentwicklungsprozess konzeptualisiert.

Gleichzeitig besteht in der Literatur weitgehende Einigkeit darüber, dass formale Ausbildung nicht mit beruflicher Expertise gleichzusetzen ist. Sawyer (2004) weist darauf hin, dass

Ausbildungsprogramme zwar darauf ausgerichtet sind, Absolvent:innen zu selbstständigem Arbeiten zu befähigen, dass jedoch ein erheblicher Teil der professionellen Sozialisation erst im späteren Berufsalltag erfolgt (Sawyer 2004: 58). Institutionelle Besonderheiten, arbeitsmarktspezifische Anforderungen und organisationsinterne Normen lassen sich im Rahmen eines Studiums nur begrenzt abbilden. Ausbildung bewegt sich somit stets im Spannungsfeld zwischen Vorbereitung auf die Praxis und der Anerkennung ihrer eigenen strukturellen Grenzen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Zielsetzung „Ausbildung zur Berufsausübung“ einer weiteren Differenzierung bedarf. Sawyer (2004) unterscheidet zwischen einem übergeordneten Ausbildungsziel – der Fähigkeit, als Dolmetscher:in tätig zu sein – und einer Reihe untergeordneter Ziele, die diesen Prozess unterstützen. Dazu zählen unter anderem der Aufbau stabiler Arbeitsmethoden, die Entwicklung professioneller Entscheidungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion (Sawyer 2004: 56–59). Welche dieser Teilziele priorisiert werden, ist dabei nicht nur eine didaktische, sondern auch eine normative Entscheidung darüber, wie professionelle Dolmetschkompetenz definiert wird.

Ein zentraler Fokus moderner Dolmetschausbildung liegt daher auf der Förderung von Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit. Studierende sollen nicht nur lernen, dolmetschspezifische Aufgaben zu bewältigen, sondern auch ihre eigenen kognitiven Prozesse zu beobachten, Belastungen einzuschätzen und Strategien gezielt einzusetzen. Diese metakognitive Dimension des Lernens gilt als Voraussetzung für nachhaltige Kompetenzentwicklung, da sie es ermöglicht, Erfahrungen systematisch auszuwerten und auf neue Situationen zu übertragen (Sawyer 2004: 73–75). Ausbildung wird damit weniger als Vermittlung fertiger Lösungen verstanden, sondern als Anleitung zum selbstständigen Weiterlernen.

Eng damit verknüpft ist die Rolle von Feedback im Ausbildungsprozess. Lee (2018) zeigt, dass Feedback nicht nur der Leistungsbewertung dient, sondern maßgeblich zur Strukturierung von Lernprozessen beiträgt (Lee 2018: 152–153). Durch erklärendes, prozessorientiertes Feedback werden implizite Qualitätsmaßstäbe sichtbar gemacht und professionelle Normen vermittelt. Neben lehrendengeneriertem Feedback spielen auch Formen der Selbst- und Peer-Evaluation eine wichtige Rolle, sofern sie didaktisch angeleitet und reflektiert eingesetzt werden (Lee 2018: 153–156). Die Fähigkeit, Feedback konstruktiv zu nutzen, kann daher selbst als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz verstanden werden.

Unabhängig von diesen Zielsetzungen steht die Dolmetschausbildung jedoch vor einer Reihe struktureller Herausforderungen, die ihre Umsetzung maßgeblich beeinflussen. Eine davon betrifft die Auswahl geeigneter Studierender. Obwohl zahlreiche Studien darauf hinweisen,

dass bestimmte kognitive und sprachliche Voraussetzungen den Ausbildungserfolg begünstigen, bleibt die zuverlässige Prognose dolmetscherischer Eignung schwierig (Moser-Mercer 2008: 13; Pöhhacker 2016: 194; Shlesinger & Pöhhacker 2011: 1–4). Ausbildungsprogramme müssen daher mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen umgehen und Lernangebote entsprechend flexibel gestalten.

Neben der Schwierigkeit, dolmetscherische Eignung valide zu prognostizieren, verweist die Literatur auch auf die Grenzen formaler Ausbildung im Bereich sprachlicher Kompetenz. Zannirato (2008) betont, dass insbesondere fortgeschrittene fremdsprachliche Kompetenzen nicht primär im Rahmen eines Dolmetschstudiums erworben werden, sondern in vielen Fällen bereits vor Studienbeginn vorausgesetzt werden müssen. Ausbildung könne sprachliche Ressourcen zwar stabilisieren und funktional erweitern, grundlegende Defizite jedoch nur begrenzt kompensieren (Zannirato 2008: 22–25). Diese Beobachtung unterstreicht, dass Ausbildungsziele stets in Relation zu den tatsächlichen Lernvoraussetzungen der Studierenden zu betrachten sind und Auswahlverfahren eine implizite curriculare Vorentscheidung darstellen.

Hinzu kommt die Vielfalt institutioneller Rahmenbedingungen, unter denen Dolmetschausbildung stattfindet. Programme unterscheiden sich erheblich in Dauer, Struktur und Zielsetzung, was insbesondere im Bereich des Dialogdolmetschens deutlich wird (Pöllabauer 2010: 166–172). Diese Heterogenität macht deutlich, dass Ausbildungsziele nicht losgelöst von institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten betrachtet werden können. Gerade für die Analyse curricularer Reformen ist daher entscheidend, welche Zielsetzungen explizit formuliert werden und wie sie im Spannungsfeld zwischen Theorie, Ausbildung und Berufspraxis verortet sind.

1.3.2 Didaktische Modelle und Lernprozesse in der Dolmetschausbildung

Die Frage, wie Dolmetschkompetenz entwickelt werden kann, bildet den Kern dolmetschdidaktischer Überlegungen. Während das vorangegangene Unterkapitel die Zielsetzungen formaler Ausbildung skizziert hat, richtet sich der Blick nun auf die didaktischen Konzepte und Trainingsansätze, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen. Die Fachliteratur zeigt, dass Dolmetschdidaktik kein geschlossenes System darstellt, sondern ein Feld unterschiedlicher Ansätze, die auf teils divergierenden Annahmen über Lernen, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung beruhen (Sawyer 2004: 21–25; Pöhhacker 2016: 193).

Ein grundlegender Unterschied besteht zwischen Ansätzen, die Dolmetschen primär als ganzheitliche kommunikative Handlung begreifen, und solchen, die den Dolmetschprozess analytisch in Teilkomponenten zerlegen. In der frühen Ausbildungstradition des Konferenzdolmetschens überwog ein holistisches Verständnis, bei dem Studierende möglichst früh mit

vollständigen Dolmetschaufgaben konfrontiert wurden. Ziel war es, ein intuitives Gefühl für kommunikative Angemessenheit zu entwickeln, ohne den Prozess explizit zu analysieren oder theoretisch zu fundieren (Pöchhacker 2016: 191–192). Dieses Vorgehen beruhte auf der Annahme, dass Dolmetschkompetenz vor allem durch Erfahrung und Nachahmung erworben werde.

Mit dem Aufkommen kognitiver Modelle des Dolmetschens verlagerte sich der didaktische Fokus zunehmend auf eine prozessorientierte Betrachtung. Dolmetschleistungen wurden nun als Ergebnis mehrerer gleichzeitig ablaufender kognitiver Aktivitäten verstanden, die gezielt trainiert und schrittweise automatisiert werden können. Gile (2009) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass die explizite Thematisierung mentaler Prozesse Studierenden dabei hilft, Überlastung zu erkennen, Prioritäten zu setzen und ihre Leistung bewusster zu steuern (Gile 2009: 14–15). Didaktisch bedeutet dies, dass komplexe Aufgaben in kleinere, kontrollierbare Einheiten zerlegt werden, um gezielte Übung und Progression zu ermöglichen. Auch Sawyer (2004) setzt sich mit prozessorientierten Trainingsansätzen auseinander und argumentiert, dass diese insbesondere für die curriculare Planung von Bedeutung sind. Durch die Beschreibung von Kompetenzentwicklung als Abfolge bestimmter Entwicklungsstufen lassen sich Lernziele präziser formulieren und aufeinander abstimmen. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass eine zu starke Fragmentierung des Dolmetschprozesses die Gefahr birgt, den kommunikativen Gesamtzusammenhang aus dem Blick zu verlieren. Eine bewusste didaktische Rahmung würde sicherstellen, dass analytische Übungsformen nicht losgelöst von der späteren integrativen Anwendung bleiben (Sawyer 2004: 73–75).

Ein weiterer zentraler Aspekt moderner Ausbildungsansätze liegt in der gezielten Förderung metakognitiver und reflexiver Fähigkeiten. Dolmetschstudierende sollen nicht nur lernen, Aufgaben auszuführen, sondern auch verstehen, wie sie lernen, Entscheidungen treffen und ihre eigenen Leistungen einschätzen. Moser-Mercer (2008) beschreibt den Erwerb dolmetschspezifischer Fertigkeiten als langfristigen Lernprozess, der von bewusster Übung und fortlaufender Selbstreflexion geprägt ist (Moser-Mercer 2008: 2–6). Didaktisch folgt daraus, dass Ausbildung Lernumgebungen schaffen sollte, in denen Studierende ihre Strategien explizieren, vergleichen und anpassen können. Die verschiedenen Formen von Feedback können in diesem Zusammenhang auch didaktisch wertvoll sein, da Sie die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung fördern (Lee 2018: 152–156). Reflexive und metakognitive Kompetenz wird damit nicht nur als individuelles Lerninstrument verstanden, sondern als zentrale Voraussetzung für den Übergang von angeleiteter Ausbildung zu selbstständiger Berufspraxis.

Neben kognitiv-prozessorientierten Ansätzen betonen neuere didaktische Konzepte zunehmend die soziale Dimension des Lernens. Dolmetschkompetenz entsteht nicht isoliert, sondern im Austausch mit Lehrenden, Mitstudierenden und der professionellen Gemeinschaft. Ausbildungssettings, die kollaboratives Lernen, Teamarbeit und gemeinsame Reflexion fördern, tragen dazu bei, professionelle Normen und Rollenverständnisse zu vermitteln (Moser-Mercer 2008: 10, Washbourne 2019: 598). Diese soziale Einbettung ist insbesondere im Konferenzdolmetschen relevant, wo Teamarbeit und Koordination zentrale Bestandteile der Berufspraxis darstellen.

Eine weitere Dimension der Dolmetschausbildung, die immer relevanter wird, ist die Technologie. Technologische Entwicklungen bringen nicht nur neue Arbeitsformen hervor, sondern verändern auch etablierte Praktiken des Dolmetschens und erfordern eine kontinuierliche Anpassung professioneller Kompetenzen (Washbourne 2019: 600–601). Dazu zählen hybride Dolmetschmodi, videobasiertes und virtuelles Dolmetschen sowie der Einsatz digitaler Hilfsmittel, die sowohl die berufliche Praxis als auch die Ausbildungspraxis beeinflussen. Orlando (2016) hebt hervor, dass Dolmetscher:innen im 21. Jahrhundert zunehmend unter technologisch vermittelten Bedingungen arbeiten und ihre berufliche Mobilität durch digitale Kommunikationsformate erheblich erweitert wurde, was eine fortlaufende Weiterentwicklung technischer und arbeitsorganisatorischer Kompetenzen notwendig macht (Orlando 2016: 21, 28). In der Ausbildung werden Informations- und Kommunikationstechnologien dabei häufig in hybriden oder „blended“-Formaten eingesetzt, etwa durch E-Learning-Elemente oder digitale Trainingsumgebungen, die Präsenzlehre ergänzen (Pöchlhammer 2016: 198). Aus curricularer Perspektive betonen Kelly und Martin (2019), dass Hochschulen ihre Lehr- und Lernkonzepte an diese Entwicklungen anpassen müssen, indem technologische Innovationen systematisch integriert werden, ohne dabei die Bedeutung physischer Lernräume aufzugeben (Kelly & Martin 2019: 595). Für die Dolmetschdidaktik ergibt sich daraus die Herausforderung, technologische Entwicklungen nicht isoliert zu behandeln, sondern sie in bestehende Kompetenzmodelle und didaktische Konzepte einzubetten.

Nicht zuletzt wird Dolmetschausbildung davon geprägt, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis konzeptualisiert wird. Während Einigkeit darüber besteht, dass praktische Übung das Herzstück der Dolmetschausbildung bildet, wird die Rolle theoretischer Inhalte unterschiedlich bewertet. Gile (2009) argumentiert, dass Theorie vor allem als heuristisches Instrument dient, das Studierenden hilft, ihre Erfahrungen zu strukturieren und Probleme zu benennen (Gile 2009: 23–24). Theorie soll demnach nicht normativ vorschreiben, wie zu dolmetschen ist, sondern reflexive Werkzeuge bereitstellen. Diese Sichtweise wird von mehreren Autor:innen

geteilt, die vor einer Übertheoretisierung der Ausbildung warnen, gleichzeitig jedoch den Mehrwert theoretischer Reflexion für nachhaltiges Lernen betonen (Gile 2009: 16–19; Gile & Baranco-Droege 2021: 348–349).

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Überblick insbesondere im Hinblick auf die Curriculumsanalyse relevant. Die Frage, inwiefern das neue Curriculum didaktische Prinzipien systematisch berücksichtigt, lässt sich nur vor dem Hintergrund dieser theoretischen Debatten beantworten. Zudem bildet sie einen wichtigen Bezugspunkt für die studentische Perspektive auf die Curricularreform, da didaktische Entscheidungen maßgeblich beeinflussen, wie Lernangebote wahrgenommen und genutzt werden.

1.3.3 Curricula als Steuerungsinstrumente des Kompetenzerwerbs

Die Frage, wie all die in den vorigen Abschnitten beschriebenen Perspektiven – von theoretischen Kompetenzmodellen über berufspraktische Anforderungen bis hin zu didaktischen Konzepten – konkret in Ausbildungsstrukturen zusammengeführt werden, führt unmittelbar zur Rolle von Curricula als zentralen Steuerungsinstrumenten des Kompetenzerwerbs.

Curricula nehmen in der Dolmetschausbildung eine zentrale vermittelnde Funktion ein. Sie strukturieren formale Ausbildungsprozesse, definieren Lernziele und legen fest, in welcher Abfolge und mit welchen Mitteln Kompetenzen entwickelt werden sollen. Gleichzeitig sind sie mehr als bloße organisatorische Rahmenwerke: Curricula transportieren normative Vorstellungen darüber, was als professionelle Dolmetschkompetenz gilt, welche Fähigkeiten als prioritär angesehen werden und wie das Verhältnis zwischen Theorie, Ausbildung und Berufspraxis konzeptualisiert wird (Sawyer 2004: 39–41). Für die vorliegende Arbeit ist diese doppelte Funktion von besonderer Bedeutung, da die Analyse des neuen Curriculums des MA Translation genau an dieser Schnittstelle ansetzt.

In der einschlägigen Literatur wird wiederholt darauf hingewiesen, dass Curricula nicht als direkte Abbildungen theoretischer Modelle verstanden werden können. Es wird betont, dass curriculare Entscheidungen stets Ergebnis komplexer Aushandlungsprozesse sind, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse, institutionelle Rahmenbedingungen, berufspolitische Interessen und pragmatische Umsetzungsfragen zusammenwirken. Curricula reflektieren somit nicht nur fachliche Überlegungen, sondern auch strukturelle Zwänge und normative Priorisierungen. Hinzu kommen auch Erwartungen externer Akteur:innen, wie Berufsverbänden, Institutionen oder dem Arbeitsmarkt (Kelly & Martin 2019: 593–594, Sawyer 2004: 52–54, 59–60). Curriculare Reformen sind damit stets auch als Reaktionen auf veränderte professionelle und

institutionelle Anforderungen zu verstehen, was sie zu einem zentralen Analysegegenstand im Spannungsfeld zwischen Ausbildung und Berufspraxis macht.

Ein zentraler Aspekt curricularer Steuerung betrifft die Organisation von Lernprogression. Curricula ordnen Lerninhalte zeitlich und inhaltlich so an, dass Studierende schrittweise an komplexere Anforderungen herangeführt werden. Sawyer (2004) hebt hervor, dass diese Progression nicht ausschließlich inhaltlich, sondern auch kognitiv begründet sein sollte, etwa durch eine zunehmende Komplexität der Aufgabenstellungen oder eine graduelle Reduktion didaktischer Unterstützung (Sawyer 2004: 73–74). Ob solche Progressionslogiken explizit formuliert oder lediglich implizit umgesetzt werden, variiert stark zwischen Ausbildungsprogrammen und stellt einen wichtigen Anhaltspunkt für die Beurteilung curricularer Kohärenz dar.

Des Weiteren stellen Curricula idealtypische Modelle dar, deren Umsetzung maßgeblich von der konkreten Ausbildungspraxis abhängt. Freihoff (1995) beschreibt Curricula als Planungsinstrumente, die erst durch das Zusammenspiel von Lehrenden, Studierenden und institutionellen Rahmenbedingungen wirksam werden (Freihoff 1995: 152). Zwischen dem offiziell formulierten Curriculum und der gelebten Ausbildungspraxis kann daher eine erhebliche Diskrepanz bestehen. Diese Differenz ist insbesondere im Kontext curricularer Reformen relevant, da strukturelle Änderungen auf Dokumentenebene nicht automatisch zu veränderten Lehr- und Lernprozessen führen, was die Analyse der studentischen Perspektive in dieser Arbeit besonders relevant macht.

Was die curriculare Strukturierung der Dolmetschausbildung angeht, ist diese eng mit einer Gliederung nach Dolmetschmodi verbunden. Die einschlägige Literatur unterscheidet dabei prototypisch zwischen konsekutivem Dolmetschen mit Notizentechnik, simultanem Konferenzdolmetschen sowie dialogischem Dolmetschen in institutionellen oder community-basierten Settings (Pöchhacker 2016: 197; Orlando 2016: 35). Diese Einteilung bildet häufig die Grundlage für die Ausweisung eigenständiger Ausbildungsschwerpunkte, etwa im Bereich des Konferenz- und des Dialogdolmetschens. Gleichzeitig wird in der Forschung darauf hingewiesen, dass diese modusspezifische Trennung analytisch und didaktisch nicht unproblematisch ist, da zahlreiche Anforderungen – etwa in Bezug auf ethische Entscheidungsfindung – setting- und modusübergreifend relevant sind (Tipton 2024: 131). Hinzu kommt, dass universitäre Curricula historisch lange Zeit einen deutlichen Schwerpunkt auf das Konferenzdolmetschen gelegt haben, während dialogische Formen des Dolmetschens vergleichsweise spät und oft nur randständig berücksichtigt wurden (Pöllabauer 2010: 168–172). Die Art und Weise, wie Curricula diese Differenzierung heute vornehmen, ist daher nicht nur eine Frage organisatorischer Struktur, sondern spiegelt grundlegende Annahmen über Professionalisierung, Kompetenzprioritäten

und berufliche Anschlussfähigkeit wider und bildet einen zentralen Bezugspunkt für die Analyse des neuen Curriculums.

Darüber hinaus machen mehrere Autor:innen darauf aufmerksam, dass nicht alle Aspekte professioneller Dolmetschkompetenz curricular vollständig steuerbar sind. Kompetenzen wie Routinebildung, situationsbezogene Entscheidungsfähigkeit oder institutionelles Erfahrungswissen entwickeln sich häufig erst im Zuge beruflicher Praxis (Albl-Mikasa 2013: 20–21; Sawyer 2004: 58). Curricula können hierfür vorbereitende Strukturen schaffen, etwa durch praxisnahe Übungen, Reflexionsangebote oder simulationsbasierte Lehrformate, sie können jedoch reale Berufserfahrung nicht ersetzen. Diese Einsicht ist für die Bewertung curricularer Zielsetzungen zentral, da sie hilft, realistische Erwartungen an Ausbildung und Reformprozesse zu formulieren.

Neben expliziten Lernzielen vermitteln Curricula auch implizite Orientierungen. Von Bewertungsmaßstäben über Prüfungsformate bis hin zu der Gewichtung einzelner Inhalte transportieren sie Vorstellungen davon, was als qualitativ hochwertige Dolmetschleistung gilt. Freihoff (1995) spricht in diesem Zusammenhang von einem „hidden curriculum“, das die professionelle Sozialisation von Studierenden maßgeblich prägt, ohne explizit benannt zu werden (Freihoff 1995: 152). Für die Analyse des neuen Curriculums stellt sich daher die Frage, welche professionellen Leitbilder implizit vermittelt werden und wie diese mit theoretischen Kompetenzmodellen in Beziehung stehen.

Insgesamt zeigt sich somit, dass Curricula in der Dolmetschausbildung nicht nur organisatorische Ordnungsinstrumente sind, sondern zentrale Schnittstellen zwischen theoretischen Kompetenzmodellen, didaktischen Entscheidungen und berufspraktischen Anforderungen darstellen. Sie strukturieren den Kompetenzerwerb, setzen institutionelle Prioritäten und rahmen professionelle Handlungsspielräume, entfalten ihre Wirkung jedoch erst im Zusammenspiel mit der konkreten Ausbildungspraxis.

Die vorangegangenen Kapitel haben verdeutlicht, dass Dolmetschkompetenz im Spannungsfeld von theoretischen Modellen, beruflicher Praxis und didaktischer Umsetzung entsteht. Curricula nehmen in diesem Gefüge eine vermittelnde Rolle ein, indem sie diese unterschiedlichen Bezugsebenen institutionell bündeln und operationalisieren. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus im folgenden Teil der Arbeit nun konkret auf das Curriculum des MA Translation an der Universität Wien.

2. Institutioneller Kontext und Curriculumsanalyse

Die Reform von Studienprogrammen stellt einen zentralen Bestandteil der Weiterentwicklung universitärer Ausbildung dar. Auch im Bereich der Translationswissenschaft werden Curricula regelmäßig angepasst, um auf Veränderungen in Forschung, Technologie und beruflicher Praxis zu reagieren (Orlando 2016: 28). Um die Auswirkungen einer solchen Reform nachvollziehen zu können, ist es notwendig, sowohl den institutionellen Rahmen der Curriculumsentwicklung als auch die konkrete Struktur des überarbeiteten Studienplans zu betrachten.

Dieses Kapitel widmet sich daher dem institutionellen und strukturellen Kontext der Reform des MA Translation am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. Zunächst werden die rechtlichen und organisatorischen Verfahren der Curriculumsentwicklung an der Universität Wien dargestellt. Anschließend wird der konkrete Reformprozess am Zentrum für Translationswissenschaft beschrieben.

Darauf aufbauend erfolgt eine systematische Analyse der Curriculumsstruktur des Masterstudiums MA Translation im Vergleich der Fassungen von 2015 und 2024 mit Fokus auf den beiden Dolmetschschwerpunkten Konferenzdolmetschen und Dialogdolmetschen. Ziel der Analyse ist es, zentrale strukturelle Veränderungen im Studienaufbau sowie in der inhaltlichen Ausrichtung der Dolmetschausbildung sichtbar zu machen und damit eine Grundlage für die anschließende Untersuchung der Reform zu schaffen.

2.1 Der institutionelle Rahmen der Curriculumsreform an der Universität Wien

Die Analyse des neuen Curriculums des MA Translation setzt ein Verständnis jener institutionellen Verfahren voraus, innerhalb derer curriculare Reformen an der Universität Wien entwickelt, geprüft und umgesetzt werden. Curricula entstehen nicht als rein fachliche Dokumente, sondern im Rahmen formal geregelter Entscheidungsprozesse, die rechtliche Vorgaben, hochschulpolitische Zielsetzungen, finanzielle Rahmenbedingungen und inneruniversitäre Aushandlungsprozesse miteinander verbinden. Die Gestaltung und Veränderung von Studienplänen ist damit Teil eines komplexen Governance-Systems, das sowohl Transparenz als auch institutionelle Kontrolle gewährleisten soll.

Die rechtliche Grundlage für die Einrichtung neuer Curricula sowie für Änderungen bestehender Curricula bildet das Universitätsgesetz 2002 sowie der studienrechtliche Teil der Satzung der Universität Wien (Universität Wien 2026a). Ergänzend dazu regelt die Richtlinie

des Senats zur Tätigkeit der Curricularkommission die organisatorischen Abläufe und Zuständigkeiten im curriculären Verfahren (Universität Wien 2026a). Diese Vorgaben definieren verbindlich, wie curriculare Entwicklungsprozesse zu gestalten sind und welche Gremien in welcher Phase einzubeziehen sind.

Zentrale Entscheidungsinstanz im Bereich der Curriculumentwicklung ist die Curricularkommission als Unterkommission des Senats. Sie ist für die Beschlussfassung neuer Curricula sowie für Änderungen bestehender Studienpläne zuständig und prüft eingereichte Entwürfe auf ihre rechtliche, inhaltliche und strukturelle Konformität. Die endgültige Genehmigung erfolgt durch den Senat, bevor das Curriculum im Mitteilungsblatt der Universität Wien veröffentlicht wird und rechtswirksam in Kraft tritt (Universität Wien 2026a).

Je nach Umfang der geplanten Änderungen unterscheidet die Universität Wien zwischen einem ordentlichen und einem abgekürzten Verfahren. Bei umfassenden Reformen, die etwa neue Pflichtmodule einführen, bestehende Module abschaffen oder grundlegende Änderungen der Prüfungsordnung vorsehen, ist ein ordentliches Verfahren verpflichtend. Dieses folgt im Wesentlichen dem Ablauf der Neueinrichtung eines Curriculums (Universität Wien 2026b). Geringfügige Änderungen können hingegen im Rahmen eines abgekürzten Verfahrens vorgenommen werden, sofern sie bestimmte Kriterien erfüllen, etwa keine substanzielle Veränderung des Studienaufbaus bewirken. Ob eine Änderung als geringfügig einzustufen ist, wird im Zweifelsfall von der Curricularkommission entschieden (Universität Wien 2026b).

Der Reformprozess beginnt in der Regel mit einem formalen Antrag, der von der zuständigen Studienprogrammleitung beim Rektorat und bei der Curricularkommission eingebracht wird. Alternativ kann ein Antrag auch von einer qualifizierten Mehrheit der Studienkonferenz vorgelegt werden. Dem Antrag müssen unter anderem eine Beschreibung des geplanten Vorhabens, eine Abschätzung der nötigen Ressourcen, Stellungnahmen der beteiligten Fakultäten sowie Vorschläge zur Zusammensetzung der Arbeitsgruppe beigelegt werden (Universität Wien 2026a).

Nach Einlangen des Antrags erfolgt eine Eingangsprüfung durch Rektorat und Curricularkommission. Dabei werden unter anderem die rechtliche Konformität, die Finanzierbarkeit, die Übereinstimmung mit dem Entwicklungsplan der Universität sowie Aspekte der Studierbarkeit überprüft. Auf dieser Grundlage findet in der Regel ein Vorgespräch zwischen Studienprogrammleitung (SPL), Rektorat und Vorsitz der Curricularkommission statt, in dem das weitere Vorgehen abgestimmt wird (Universität Wien 2026a).

Im nächsten Schritt wird eine curriculare Arbeitsgruppe (Curricular-AG) eingesetzt, die für die inhaltliche Ausarbeitung des Curriculums verantwortlich ist. Diese Arbeitsgruppen

bestehen paritätisch aus Universitätsprofessor:innen, wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und Studierenden und sollen dadurch unterschiedliche Perspektiven in den Reformprozess einbringen (Universität Wien 2026a).

Die Curricular-AG erarbeitet in mehreren Sitzungen einen ausformulierten Curriculumsentwurf. Dabei wird sie durch das Büro des Senats sowie durch Vertreter:innen des DLE Finanzwesen und Controlling unterstützt, insbesondere im Hinblick auf rechtliche und finanzielle Aspekte. Die Studienprogrammleitung kann an den Sitzungen teilnehmen, jedoch in beratender Funktion – sie trägt nicht die alleinige Verantwortung für den Entwurf (Universität Wien 2026a).

Der ausgearbeitete Entwurf wird anschließend zur ersten Lesung bei der Curricularkommission eingereicht. In dieser Phase prüft die Curricularkommission das Curriculum auf seine Übereinstimmung mit gesetzlichen Vorgaben und universitären Richtlinien. Nach erfolgreicher erster Lesung wird der Entwurf auf der Website der Curricularkommission veröffentlicht und in ein universitätsweites Stellungnahmeverfahren überführt. Alle Mitglieder der Universität erhalten damit die Möglichkeit, innerhalb einer vordefinierten Frist Rückmeldungen einzubringen, die in Folge an die Arbeitsgruppe weitergeleitet werden (Universität Wien 2026a).

Parallel dazu gibt das Rektorat eine abschließende Stellungnahme ab, worin es insbesondere um die finanzielle Tragfähigkeit des Vorhabens geht. Die curriculare Arbeitsgruppe ist verpflichtet, sich nachweislich mit allen eingelangten Stellungnahmen auseinanderzusetzen und den Entwurf gegebenenfalls zu überarbeiten. Die überarbeitete Fassung wird anschließend zur zweiten Lesung bei der Curricularkommission eingereicht (Universität Wien 2026a).

In der zweiten Lesung entscheidet die Curricularkommission über die Beschlussfassung des Curriculums. Falls nochmals eine Überarbeitung nötig ist, kann eine erneute Zurückweisung des Entwurfs an die Arbeitsgruppe erfolgen. Wird das Curriculum hingegen angenommen, wird es an den Senat weitergeleitet, um es genehmigen zu lassen. Nach positiver Entscheidung des Senats wird das Curriculum im Mitteilungsblatt veröffentlicht und erlangt damit Rechtskraft. Das Inkrafttreten ist an klare zeitliche Vorgaben gebunden. Wird das Curriculum vor dem 1. Juli veröffentlicht, tritt es mit 1. Oktober desselben Jahres in Kraft. Erfolgt die Veröffentlichung später, verschiebt sich das Inkrafttreten auf das folgende Studienjahr. Für größere Reformvorhaben existieren zudem detaillierte Zeitpläne, die alle Verfahrensstufen von der Antragstellung bis zur Veröffentlichung umfassen (Universität Wien 2026a).

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem sogenannten konsolidierten Curriculum zu. Dieses stellt eine zusammengeführte und aktualisierte Fassung aller geltenden Bestimmungen dar, ist jedoch für die rechtliche Wirksamkeit nicht zwingend erforderlich.

Bei sehr umfangreichen Änderungen kann eine vollständige Wiederverlautbarung notwendig werden, wobei die Kontinuität für bereits inskribierte Studierende zu gewährleisten ist (Universität Wien 2026b).

Insgesamt wird deutlich, dass curriculare Reformen an der Universität Wien in einem stark formalisierten, mehrstufigen Verfahren erfolgen, das unterschiedliche Akteur:innen und Interessen systematisch einbindet. Fachliche Überlegungen zur Ausgestaltung von Studieninhalten stehen dabei in enger Wechselwirkung mit rechtlichen Vorgaben, finanziellen Rahmenbedingungen und hochschulpolitischen Zielsetzungen. Für die vorliegende Arbeit ist dieser institutionelle Kontext insofern zentral, als er die Bedingungen vorgibt, unter denen das neue Curriculum des MA Translation entstanden ist. Die Analyse curricularer Inhalte kann daher nicht losgelöst von diesen strukturellen Rahmenbedingungen erfolgen, sondern muss die institutionellen Logiken und Entscheidungsprozesse mitberücksichtigen, die den Reformprozess geprägt haben.

2.2 Die Reform am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW)

Die Reform des MA Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien wurde im Zeitraum zwischen Mai 2023 und Mai 2024 durchgeführt und führte zur Einführung eines neuen Curriculums, das im Mitteilungsblatt der Universität Wien veröffentlicht wurde und ab dem Wintersemester 2024/25 gilt. Anpassungen von Studienprogrammen im Bereich der Translationswissenschaft sind keine Ausnahme, sondern Teil einer kontinuierlichen Weiterentwicklung akademischer Ausbildung. Programme im Bereich Übersetzen und Dolmetschen werden regelmäßig überarbeitet, um auf institutionelle Veränderungen, Entwicklungen in Forschung und Berufspraxis sowie technologische Innovationen zu reagieren (Iacono & Lušicky 2025: 257-258).

Der Reformprozess an der Universität Wien folgt dabei einem institutionell geregelten Verfahren, das sowohl top-down- als auch bottom-up-Elemente umfasst. Das bedeutet, dass Anpassungen bestehender Curricula sowohl vom Rektorat veranlasst werden können als auch von der Studienprogrammleitung, die für die jeweiligen Studienprogramme verantwortlich ist. Wie bereits in Kapitel 2.1. erwähnt, erfolgt zunächst eine Konsultation zentraler Stakeholder, zu denen Lehrende, Studierende sowie administrative Einrichtungen wie das StudienService-Center (SSC) gehören. Daraufhin wird ein Entwurf erarbeitet, welcher die zentralen Ziele und Eckpunkte der Reform zusammenfasst und anschließend dem Rektorat vorgelegt wird. Die

konkrete Ausarbeitung des neuen Curriculums erfolgt schließlich durch eine Arbeitsgruppe, die sich aus Lehrenden und Studierenden zusammensetzt (Iacono & Lušicky 2025: 263).

Auch im Fall des MA Translation wurde das neue Curriculum von einer solchen curricularen Arbeitsgruppe entwickelt. Diese setzte sich aus Vertreter:innen unterschiedlicher universitärer Statusgruppen zusammen, darunter der Vorsitz und der stellvertretende Vorsitz. Weitere Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Universitätsprofessor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen sowie studentische Vertreter:innen, wodurch sowohl fachliche als auch studienorganisatorische Perspektiven in den Reformprozess einbezogen werden sollten (Universität Wien 2026c).

Ein zentrales Ziel der Reform bestand darin, das Studienprogramm stärker an aktuelle gesellschaftliche und technologische Entwicklungen sowie an Veränderungen im Arbeitsmarkt der Translationsbranche anzupassen. Gleichzeitig sollte die Struktur der bestehenden Spezialisierungen präzisiert werden. Insbesondere im Bereich des Dialogdolmetschens wurde ein Bedarf gesehen, das Profil dieser Spezialisierung deutlicher von jenem des Konferenzdolmetschens abzugrenzen (Iacono & Lušicky 2025: 263).

Zur Vorbereitung der Reform wurde zudem eine Befragung unter Studierenden des Masterstudiums durchgeführt. Die im Juni 2023 erhobenen Daten sollten Aufschluss über die Zufriedenheit der Studierenden mit dem bestehenden Studienprogramm sowie über ihre Erwartungen an ein zukünftiges Curriculum geben. Die Ergebnisse dieser Erhebung bildeten eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Studienplans und lieferten Hinweise auf gewünschte inhaltliche Anpassungen, etwa hinsichtlich der Balance zwischen theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen oder verstärkte Einbindung moderner Technologien (Iacono & Lušicky 2025: 257).

Für die vorliegende Arbeit bildet dieser Reformprozess den institutionellen Kontext, innerhalb dessen das neue Curriculum entstanden ist. Damit kann sich das folgende Kapitel nun der detaillierten Analyse der curricularen Struktur sowie der Veränderungen, die sich insbesondere für die Ausbildung im Konferenz- und Dialogdolmetschen ergeben, widmen.

2.3 Vergleich der Curricula 2015 und 2024

Um die Auswirkungen der Curriculumsreform am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien nachvollziehen zu können, ist zunächst eine Betrachtung der Struktur des bisherigen Studienplans erforderlich. Im Folgenden wird daher der Aufbau des MA Translation gemäß dem Curriculum von 2015 dargestellt. Anschließend wird das reformierte

Curriculum von 2024 beschrieben, um zentrale Veränderungen in der Organisation des Studiums, der Modulstruktur sowie der inhaltlichen Schwerpunktsetzung sichtbar zu machen.

Der Vergleich der beiden Curricula dient dazu, strukturelle und inhaltliche Verschiebungen im Studienprogramm systematisch zu analysieren. Dabei wird insbesondere untersucht, inwiefern sich Veränderungen in der Gewichtung einzelner Ausbildungsbereiche, der didaktischen Struktur sowie der Spezialisierungsmöglichkeiten erkennen lassen. Besonderes Augenmerk gilt den beiden Dolmetschschwerpunkten Dialogdolmetschen und Konferenzdolmetschen - die Curricula der Übersetzungsschwerpunkte sind für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz.

Die Analyse der Curriculumsstruktur bildet somit eine wichtige Grundlage für die spätere Bewertung der Reform im Hinblick auf Kompetenzvermittlung, berufspraktische Anforderungen und dolmetschdidaktische Zielsetzungen.

2.3.1 Aufbau des Curriculums 2015

Das Curriculum des MA Translation aus dem Jahr 2015 ist modular organisiert und umfasst insgesamt 120 ECTS-Punkte. Der Studienaufbau gliedert sich in drei zentrale Bereiche: eine verpflichtende translationswissenschaftliche Grundausbildung, eine Spezialisierungsphase innerhalb eines gewählten Schwerpunktes sowie eine Abschlussphase mit Masterarbeit und Defensio (ZTW 2015, §6).

Die Pflichtmodulgruppe Translationswissenschaft bildet mit insgesamt 24 ECTS-Punkten die wissenschaftliche Grundlage des Studiums. In diesem Studienabschnitt werden grundlegende Kenntnisse über Translation als historisches und gesellschaftliches Phänomen vermittelt sowie zentrale theoretische und methodische Ansätze der Translationswissenschaft behandelt. Neben einer Einführung in translatorische Basiskompetenzen erhalten Studierende einen Überblick über aktuelle Entwicklungen der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft sowie über grundlegende Forschungsmethoden (ZTW 2015, §6).

Den größten Teil des Studiums bildet die alternative Pflichtmodulgruppe im Umfang von 70 ECTS-Punkten. In diesem Bereich wählen Studierende einen von vier Spezialisierungsschwerpunkten:

- Fachübersetzen und Sprachindustrie
- Übersetzen in Literatur – Medien – Kunst
- Dialogdolmetschen
- Konferenzdolmetschen.

Die jeweilige Schwerpunktwahl bestimmt die zu absolvierenden Module und legt damit den fachlichen Fokus der Ausbildung fest.

Für die beiden Dolmetschschwerpunkte folgt die Modulstruktur einer progressiven Kompetenzentwicklung. Zu Beginn werden grundlegende dolmetschtechnische Fähigkeiten vermittelt, insbesondere im Konsekutivdolmetschen und im Simultandolmetschen. Diese Module führen Studierende in zentrale Arbeitstechniken des Dolmetschens ein, darunter die Notizentechnik, simultanes Dolmetschen in der Kabine sowie Übungen zur Stimme und Sprechtechnik (ZTW 2015, §6).

Darauf aufbauend folgen spezialisierte Vertiefungsmodule, die auf unterschiedliche kommunikative Kontexte ausgerichtet sind. Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen liegt der Fokus auf der Vermittlung von Kompetenzen für bidirektionale Kommunikation in dialogischen Settings. Dazu gehören beispielsweise Gespräche in institutionellen Kontexten wie Verhandlungen, Anhörungen oder medizinischen Gesprächen. Neben dolmetschtechnischen Fähigkeiten werden auch Aspekte des Rollenverständnisses, der Berufsethik sowie der Interaktionsdynamik behandelt.

Im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen stehen hingegen monologische Kommunikationssituationen im Mittelpunkt, wie sie typischerweise bei internationalen Konferenzen auftreten. Die entsprechenden Module konzentrieren sich daher stärker auf das Dolmetschen längerer Redebeiträge sowie auf die Vorbereitung auf professionelle Konferenzsettings. Dazu gehören unter anderem Übungen zum Dolmetschen von Fachvorträgen, terminologische Vorbereitung sowie simulationsbasierte Trainingssituationen (ZTW 2015, §6).

Beide Schwerpunkte enthalten darüber hinaus praxisorientierte Elemente. Im Modul Arbeitspraxis erhalten Studierende die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in realitätsnahen Dolmetschsituationen zu sammeln. Im Bereich des Dialogdolmetschens kann dies beispielsweise durch ein Praktikum in institutionellen Settings erfolgen, während im Konferenzdolmetschen simulationsbasierte Übungen typische Konferenzsituationen nachbilden (ZTW 2015, §6).

Ein weiteres Element der Spezialisierungsphase bildet das Modul Individuelle Fachvertiefung im Umfang von 20 ECTS-Punkten. Dieses Modul ermöglicht es Studierenden, ihr Kompetenzprofil individuell zu erweitern, indem Lehrveranstaltungen aus anderen Modulen des Studienprogramms oder aus geeigneten Lehrveranstaltungen anderer Studiengänge gewählt werden. Im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen besteht alternativ die Möglichkeit, ein Zusatzmodul zur Erweiterung der Sprachkombination zu absolvieren und eine vierte Arbeitssprache in das Dolmetschprofil zu integrieren.

Die Studienorganisation wird zusätzlich durch empfohlene Studienpfade strukturiert, die eine sinnvolle zeitliche Abfolge der Lehrveranstaltungen über vier Semester hinweg vorsehen: Auf eine theoretische und methodische Grundausbildung im ersten Semester folgen schrittweise anspruchsvollere dolmetschpraktische Übungen sowie praxisorientierte Lehrveranstaltungen in den darauffolgenden Semestern.

Den Abschluss des Studiums bildet die Abschlussphase im Umfang von 26 ECTS-Punkten. Diese besteht aus dem Masterkolloquium, der Masterarbeit sowie der abschließenden Defensio. Während das Masterkolloquium die Studierenden bei der wissenschaftlichen Ausarbeitung ihrer Masterarbeit begleitet, dient die Masterarbeit dem Nachweis der Fähigkeit, ein translationswissenschaftliches Thema eigenständig und methodisch fundiert zu bearbeiten. Die Defensio bildet schließlich den formalen Abschluss des Studiums und umfasst die Verteidigung der Masterarbeit sowie eine Prüfung über deren wissenschaftlichen Kontext (ZTW 2015, §7–8).

Insgesamt zeichnet sich das Curriculum von 2015 durch eine klare Dreiteilung des Studienaufbaus aus: eine gemeinsame wissenschaftliche Grundausbildung, eine spezialisierte Kompetenzentwicklung innerhalb eines gewählten Schwerpunktes sowie eine abschließende Forschungsphase. Diese Struktur bildet den Ausgangspunkt für die spätere Curriculumsreform und dient damit als Referenzrahmen für die Analyse der Veränderungen im neuen Curriculum.

2.3.2 Aufbau des Curriculums 2024

Das im Jahr 2024 in Kraft getretene Curriculum des MA Translation behält grundsätzlich den Umfang von 120 ECTS-Punkten bei und der Studienaufbau besteht weiterhin aus drei zentralen Elementen: einer Kernmodulgruppe mit translationswissenschaftlichen Grundlagen, einer Spezialisierungsphase in Form alternativer Pflichtmodulgruppen sowie einer Masterarbeitsphase mit begleitenden Seminaren, Masterarbeit und Defensio (ZTW 2024, §6). Die Gliederung weist jedoch eine veränderte Gewichtung auf.

Die Kernmodulgruppe umfasst insgesamt 42 ECTS-Punkte und bildet die gemeinsame wissenschaftliche Grundlage des Studiums für alle Studierenden. Sie besteht aus drei Modulen, die unterschiedliche Dimensionen translatorischer Kompetenz adressieren. Das Modul Translationswissenschaftliche Grundlagen vermittelt zentrale theoretische Ansätze der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft sowie grundlegende methodische Kompetenzen für wissenschaftliches Arbeiten. Neben der Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsfragen werden auch grundlegende translatorische Fähigkeiten im schriftlichen und mündlichen Transfer sowie erste Elemente der Notizentechnik vermittelt (ZTW 2024, §6).

Ein weiteres Modul innerhalb der Kernmodulgruppe widmet sich dem Verhältnis von Translation, Technologie und gesellschaftlichen Entwicklungen. Dabei stehen insbesondere die Auswirkungen technologischer Innovationen, globaler Kommunikationsprozesse und gesellschaftlicher Veränderungen auf translatorische Tätigkeiten im Mittelpunkt. Themen wie Sprach- und Translationstechnologien, künstliche Intelligenz, Barrierefreiheit oder Migration werden hier aus translationswissenschaftlicher Perspektive analysiert. Ergänzend dazu werden im Modul praktische Kompetenzen im Umgang mit technologischen Werkzeugen der Sprachindustrie vermittelt (ZTW 2024, §6).

Das dritte Modul der Kernmodulgruppe befasst sich mit berufspraktischen Kontexten und organisatorischen Aspekten translatorischer Tätigkeit. Inhalte wie Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Terminologiemanagement oder verschiedene Berufsfelder im Umfeld der Translation stehen hier im Vordergrund. Ziel dieses Moduls ist es, Studierende mit unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen innerhalb und außerhalb klassischer translatorischer Arbeitsfelder vertraut zu machen und grundlegende Kompetenzen für professionelles Translationsmanagement zu entwickeln (ZTW 2024, §6).

Aufbauend auf dieser gemeinsamen Grundausbildung wählen Studierende einen von vier Spezialisierungsschwerpunkten im Umfang von 48 ECTS-Punkten. Zur Auswahl stehen folgende Schwerpunkte:

- Fachübersetzen und Sprachindustrie
- Übersetzen für Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst
- Konferenzdolmetschen
- Dialogdolmetschen

Im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen konzentriert sich die Ausbildung zunächst auf grundlegende dolmetscherische Fähigkeiten im Modul Dolmetschkompetenzen. Hier werden verschiedene Formen des konsekutiven und simultanen Dolmetschens trainiert und auf unterschiedliche sprachliche Kombinationen angewendet. Darauf aufbauend folgt ein Vertiefungsmodul, in dem komplexere Dolmetschsituationen im Kontext internationaler Konferenzen simuliert und analysiert werden. Neben der Vertiefung technischer Fertigkeiten stehen dabei auch Aspekte der Vorbereitung auf Konferenzeinsätze sowie die Reflexion eigener Dolmetschleistungen im Vordergrund (ZTW 2024, §6).

Ein weiterer Bestandteil dieses Schwerpunktes ist das Modul zur Arbeitspraxis. Dieses umfasst entweder ein Praktikum oder simulationsbasierte Lehrveranstaltungen, in denen typische berufliche Situationen aus dem Bereich des Konferenzdolmetschens nachgestellt werden.

Ergänzend werden Themen wie Berufsethik, Rollenverständnis, Teamarbeit oder psychohygienische Strategien behandelt. Es besteht zudem die Möglichkeit, über ein Zusatzmodul eine vierte Arbeitssprache in das individuelle Dolmetschprofil zu integrieren (ZTW 2024, §6).

Auch im Schwerpunkt Dialogdolmetschen folgt die Ausbildung einer progressiven Struktur. Im Modul Grundlagen Dialogdolmetschen werden zunächst grundlegende Kompetenzen vermittelt, die für dolmetschgestützte Kommunikation in dialogischen Settings erforderlich sind. Dazu gehören neben dolmetschtechnischen Fähigkeiten auch Aspekte der Rollenwahrnehmung, berufsethische Fragestellungen sowie Strategien zum Umgang mit belastenden Kommunikationssituationen (ZTW 2024, §6).

Im anschließenden Vertiefungsmodul werden diese Kompetenzen auf unterschiedliche Einsatzbereiche angewendet, etwa in institutionellen Kontexten wie Diplomatie, Recht, Bildung oder Gesundheitswesen. Dabei werden sowohl die Analyse spezifischer Kommunikationssituationen als auch die kritische Reflexion eigener Dolmetschleistungen gefördert. Zusätzlich werden Studierende mit digitalen Werkzeugen des computerunterstützten Dolmetschens vertraut gemacht und auf den Berufseinstieg vorbereitet (ZTW 2024, §6).

Das Modul zur Arbeitspraxis ermöglicht schließlich eine Vertiefung dieser Kompetenzen durch praktische Erfahrungen oder spezialisierte Lehrveranstaltungen, etwa im Bereich des Ferndolmetschens oder des Dolmetschens für Personen mit besonderen Bedürfnissen. Auch hier kann alternativ ein Praktikum absolviert werden, das Einblicke in reale berufliche Tätigkeitsfelder ermöglicht (ZTW 2024, §6).

Den Abschluss des Studiums bildet die Masterarbeitsphase im Umfang von 30 ECTS-Punkten. Diese umfasst zwei begleitende Seminare zur Entwicklung und Ausarbeitung der Masterarbeit sowie die eigentliche Masterarbeit und die abschließende Defensio. Der Prozess der Erstellung der Masterarbeit ist somit durch eine klare Strukturierung gekennzeichnet: Studierende entwickeln zunächst ein Exposé und arbeiten anschließend einzelne Teile der Arbeit im Rahmen eines weiteren Seminars aus (ZTW 2024, §7-8).

Zusätzlich werden im Curriculum Studienpfade empfohlen, die eine zeitliche Orientierung für die Absolvierung der Module bieten und die Semesterplanung erleichtern (ZTW 2024).

2.3.3 Veränderungen vom Curriculum 2015 auf das Curriculum 2024

Während die vorangegangenen Abschnitte die grundlegende Struktur der beiden Curricula dargestellt haben, richtet sich der Fokus nun auf jene Aspekte, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind: die Veränderungen des Studienplans in den beiden Dolmetschschwerpunkten Konferenzdolmetschen und Dialogdolmetschen.

Da sich diese Arbeit mit der curricularen Abbildung von Dolmetschkompetenz beschäftigt, ist insbesondere von Interesse, welche strukturellen und inhaltlichen Veränderungen die Ausbildung in diesen beiden Spezialisierungen im Zuge der Curriculumsreform erfahren hat. Im Folgenden werden zunächst jene Anpassungen dargestellt, die beide Dolmetschschwerpunkte gleichermaßen betreffen. Anschließend werden spezifische Veränderungen innerhalb der beiden Schwerpunktbereiche analysiert.

Allgemeine Veränderungen der Dolmetschausbildung im neuen Curriculum

Eine zentrale strukturelle Veränderung betrifft zunächst den Umfang der Kernmodule, die im Curriculum von 2015 noch 24 ECTS-Punkte umfassten, im Curriculum von 2024 jedoch auf 42 ECTS-Punkte erweitert wurden. Dadurch erhält die gemeinsame Grundlagenphase des Studiums ein deutlich größeres Gewicht innerhalb der Gesamtstruktur.

Mit dieser Erweiterung gehen auch inhaltliche Anpassungen einher. Die bisherigen Lehrveranstaltungen **Basiskompetenz Translation A und B** wurden durch zwei neu strukturierte Lehrveranstaltungen ersetzt: **Basiskompetenz Übersetzen** sowie **Basiskompetenz Dolmetschen und Notizentechnik**. In diesem Zusammenhang wurde auch die Notizentechnik, die zuvor als eigenständige Übung organisiert war, in die Basiskompetenz im Dolmetschen integriert. Dadurch wird diese Kompetenz bereits in der frühen Studienphase systematisch mit grundlegenden dolmetschspezifischen Fertigkeiten verknüpft.

Eine weitere Neuerung innerhalb der Kernmodule betrifft die stärkere Berücksichtigung technologischer Entwicklungen im Translationsbereich. Neu hinzugekommen sind die Übungen **Translationstechnologien und Sprachindustrie – Übersetzen** sowie **Translationstechnologien und Sprachindustrie – Dolmetschen**, die Studierende mit technologischen Arbeitsumgebungen und digitalen Werkzeugen vertraut machen sollen.

Auch bestehende Lehrveranstaltungen wurden inhaltlich erweitert. Die Vorlesung **Translation und Transfer** wurde beispielsweise um den Themenbereich Nachhaltigkeit ergänzt und trägt nun den Titel **Translation, Transfer und Nachhaltigkeit**. Zusätzlich wurde mit **Translation und Barrierefreiheit** eine weitere Lehrveranstaltung in das Curriculum aufgenommen, die Aspekte barrierefreier Kommunikation thematisiert.

Einen neuen inhaltlichen Schwerpunkt innerhalb der Kernmodule bildet darüber hinaus der Modulblock **Translationsmanagement und Praxisfelder**. Dieser umfasst die Lehrveranstaltungen **Erweiterte Berufsbilder**, **Translationsmanagement** sowie **Dolmetschvorbereitung und Terminologiearbeit**. Laut Curriculum sollen Studierende in diesem Modul ein „kritisch-kreatives Verständnis“ (ZTW 2024, §6) für Arbeitsabläufe in der Translation entwickeln

und sich mit unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der professionellen Sprachmittlung auseinandersetzen, die über klassische Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten hinausgehen.

Eine weitere strukturelle Anpassung betrifft die Masterarbeitsphase. Während diese im Curriculum von 2015 insgesamt 26 ECTS-Punkte umfasste, beträgt ihr Umfang im neuen Curriculum 30 ECTS-Punkte. Gleichzeitig wurde ihre interne Struktur verändert. Anstelle des bisherigen Moduls **Masterkolloquium** umfasst die Masterarbeitsphase nun zwei aufeinander aufbauende Seminare: das **Seminar Masterarbeitskonzeption**, das typischerweise im dritten Semester absolviert wird, sowie das **Seminar Masterarbeitsprozess**, das im vierten Semester angesiedelt ist und die Phase der eigentlichen Masterarbeit begleitet.

Auch die **Individuelle Fachvertiefung** wurde neu strukturiert. Während Studierende im früheren Curriculum weitgehend frei Lehrveranstaltungen wählen konnten, werden im neuen Curriculum thematisch zusammenhängende Pakete vorgeschlagen, etwa in den Bereichen „Fachübersetzen und Sprachindustrie“, „Literatur, audiovisuelle Medien und Kunst“, „Konferenzdolmetschen“, „Dialogdolmetschen Vertiefung“ sowie „Didaktik und Mentoring“.

Schließlich wurde auch eine organisatorische Anpassung vorgenommen: Studierende können nun einmalig den **Schwerpunkt und/oder den Sprachkanon wechseln**, was im Curriculum von 2015 nicht vorgesehen war. Diese Änderung erhöht die Flexibilität im Studienverlauf (ZTW 2026).

Veränderungen im Schwerpunkt Dialogdolmetschen

Die deutlichsten strukturellen Anpassungen betreffen den Schwerpunkt **Dialogdolmetschen**. Während dieser im Curriculum von 2015 in vieler Hinsicht eng an die Struktur des Konferenzdolmetschens angelehnt war, erscheint er im Curriculum von 2024 als stärker eigenständig profilierter Schwerpunkt.

Eine Veränderung betrifft zunächst die Lehrveranstaltung **Rollenarbeit und Berufsethik**, die nun um den Aspekt der **Psychohygiene** erweitert wurde und im neuen Curriculum als **Rollenarbeit, Berufsethik, Psychohygiene** geführt wird. Damit wird der Umgang mit emotional belastenden Kommunikationssituationen stärker als Teil professioneller Handlungskompetenz thematisiert.

Auch im Bereich der sprech- und präsentationstechnischen Ausbildung wurden Anpassungen vorgenommen. Die frühere Lehrveranstaltung **Sprechtechnik: Stimmbildung und Rhetorik** wurde durch die Lehrveranstaltung **Sprechtechnik, Flüsterdolmetschen, Vom-Blatt-Dolmetschen** ersetzt. Dadurch werden spezifische Dolmetschformen wie

Flüsterdolmetschen und Vom-Blatt-Dolmetschen explizit benannt und als eigenständige Kompetenzen innerhalb der Ausbildung hervorgehoben.

Darüber hinaus wurden neue Inhalte aufgenommen, die spezifische Arbeitskontexte des Dialogdolmetschens berücksichtigen. Dazu zählt unter anderem die Lehrveranstaltung **Ferndolmetschen und Dolmetschen für Personen mit besonderen Bedürfnissen**, die auf neue technologische Arbeitsformen sowie auf barrierefreie Kommunikationssituationen Bezug nimmt.

Eine weitere strukturelle Änderung besteht darin, dass die frühere Pflichtmodulgruppe **Simultandolmetschen** im Schwerpunkt Dialogdolmetschen nicht mehr vorgesehen ist. Stattdessen wurden Lehrveranstaltungen eingeführt, die stärker auf dialogische Kommunikationssituationen zugeschnitten sind. Beispiele hierfür sind **Dialogdolmetschen: Diplomatie, Politik, Recht, Wirtschaft** sowie **Dialogdolmetschen: Bildung, Gesundheit und Soziales**, die unterschiedliche institutionelle Einsatzfelder des Dialogdolmetschens abbilden.

Diese Anpassungen führen dazu, dass das Dialogdolmetschen im neuen Curriculum stärker über spezifische Einsatzkontexte und kommunikative Settings strukturiert wird.

Veränderungen im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen

Auch im Schwerpunkt **Konferenzdolmetschen** lassen sich mehrere strukturelle Veränderungen feststellen, wenngleich diese weniger umfassend ausfallen als im Bereich des Dialogdolmetschens.

Eine Anpassung betrifft zunächst die Organisation einzelner Lehrveranstaltungen. Wie bereits erwähnt, ist die **Notizentechnik** im neuen Curriculum nicht mehr als eigenständige Übung vorgesehen, sondern Bestandteil der Lehrveranstaltung **Basiskompetenz Dolmetschen und Notizentechnik** innerhalb der Kernmodule.

Zudem wurde die Lehrveranstaltung **Konferenzterminologie und Internationale Organisationen** aus dem Curriculum entfernt. Stattdessen wurde die Lehrveranstaltung **Rollenarbeit, Berufsethik, Psychohygiene** auch im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen integriert, wodurch berufsbezogene Reflexion und professionelle Rollenwahrnehmung stärker curricular verankert werden.

Eine weitere strukturelle Veränderung betrifft den praktischen Ausbildungsanteil. Im Modul **Arbeitspraxis** ist im neuen Curriculum nun ausdrücklich auch ein Praktikum vorgesehen, während im früheren Curriculum primär simulationsbasierte Lehrveranstaltungen wie Konferenzsimulationen vorgesehen waren. Alternativ können Studierende weiterhin an solchen simulationsbasierten Formaten teilnehmen.

Im Bereich der dolmetschpraktischen Ausbildung wurde zudem die Progression der Lehrveranstaltungen erweitert. Während das Curriculum von 2015 im Bereich des Konferenzdolmetschens jeweils zwei aufeinander aufbauende Stufen im **Simultan- und Konsektivdolmetschen** vorsah, umfasst das neue Curriculum nun jeweils drei Niveaustufen, nämlich **Simultandolmetschen I–III** sowie **Konsektivdolmetschen I–III**. Dadurch wird die dolmetschpraktische Ausbildung über eine größere Anzahl von Lehrveranstaltungen hinweg gestuft aufgebaut.

Schließlich wurden auch einige Wahl- bzw. Ergänzungsbereiche angepasst. So wurde etwa der Umfang des **Zusatzmoduls vierte Sprache** sowie der **Individuellen Fachvertiefung** im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen von 20 ECTS-Punkten auf 12 ECTS-Punkte reduziert.

Zusammenfassung der strukturellen Veränderungen

Der Vergleich der beiden Curricula zeigt, dass sich sowohl in der allgemeinen Struktur der Dolmetschausbildung als auch innerhalb der einzelnen Schwerpunktbereiche mehrere Anpassungen feststellen lassen. Besonders auffällig ist die Erweiterung der gemeinsamen Kernmodule, die Einführung neuer technologischer und berufspraktischer Inhalte sowie die stärkere Strukturierung der Masterarbeitsphase.

Während der Schwerpunkt Konferenzdolmetschen in seiner grundlegenden Struktur weitgehend erhalten bleibt und vor allem in einzelnen Lehrveranstaltungen und Progressionsstufen angepasst wurde, weist der Schwerpunkt Dialogdolmetschen deutlich umfangreichere strukturelle Veränderungen auf. Hier zeigt sich eine stärkere Ausrichtung an spezifischen institutionellen Kommunikationssituationen sowie eine eigenständigere Profilbildung innerhalb des Curriculums.

Die zuvor beschriebenen Veränderungen lassen sich in komprimierter Form zusammenfassen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über zentrale Anpassungen, die beide Dolmetschschwerpunkte gleichermaßen betreffen, während Tabelle 2 die spezifischen Veränderungen innerhalb der beiden Schwerpunkte gegenüberstellt.

Tabelle 1: Zentrale Veränderungen der Dolmetschschwerpunkte: 2015 vs. 2024

Bereich	Curriculum 2015	Curriculum 2024	Veränderung
Kernmodule	24 ECTS	42 ECTS	Deutliche Erweiterung der gemeinsamen Grundlagenphase
Basiskompetenzen	Basiskompetenz Translation A und B	Basiskompetenz Übersetzen sowie Basiskompetenz	stärkere Differenzierung zwischen

		Dolmetschen und Notizen- technik	Übersetzen und Dol- metschen
Notizentechnik	eigene Übung	in Basiskompetenz Dolmet- schen integriert	frühere Integration in Grundausbildung
Technologische In- halte	kaum explizit aus- gewiesen	Translationstechnologien und Sprachindustrie (Über- setzen / Dolmetschen)	stärkere Berücksichti- gung technologischer Entwicklungen
Weitere Inhalte in Kernmodulen	Translation und Transfer	Translation, Transfer und Nachhaltigkeit; Translation und Barrierefreiheit	thematische Erweite- rung
Praxis- und Berufs- bezug	weniger explizit strukturiert	neuer Modulblock „Transla- tionsmanagement und Pra- xisfelder“	stärkere Orientierung an beruflichen Tätig- keitsfeldern
Masterarbeitsphase	26 ECTS, Master- kolloquium	30 ECTS, Seminar Master- arbeitskonzeption + Master- arbeitsprozess	stärkere Begleitung des Schreibprozesses
Individuelle Fach- vertiefung	weitgehend freie Wahl	thematische Pakete	strukturiere Vertie- fung
Flexibilität im Stu- dium	kein Wechsel mög- lich	einmaliger Wechsel von Schwerpunkt und/oder Sprachkanon möglich	höhere Flexibilität

Tabelle 2: Spezifische Veränderungen der Dolmetschschwerpunkte: 2015 vs. 2024

Schwerpunkt	Curriculum 2015	Curriculum 2024	Veränderung
Dialogdolmetschen – Rollenarbeit	Rollenarbeit und Be- rufsethik	Rollenarbeit, Berufsethik, Psychohygiene	Erweiterung um psychische Belas- tungsdimension
Dialogdolmetschen – Sprechtechnik	Sprechtechnik: Stimmbildung & Rhetorik	Sprechtechnik, Flüster- dolmetschen, Vom-Blatt- Dolmetschen	stärkere Spezifizie- rung der Dol- metschmodi
Dialogdolmetschen – neue Inhalte	keine spezifische LV zu Ferndolmetschen	Ferndolmetschen und Dolmetschen für Perso- nen mit besonderen Be- dürfnissen	Integration neuer Arbeitsformen

Dialogdolmetschen – Modulstruktur	teilweise an Konferenzdolmetschen angelehnt	settingspezifische Lehrveranstaltungen (Diplomatie/Politik/Recht/Wirtschaft; Bildung/Gesundheit/ Soziales)	stärkere Profilbildung des Schwerpunkts
Konferenzdolmetschen – Terminologie	Konferenzterminologie und Internationale Organisationen	entfällt	inhaltliche Umstrukturierung
Konferenzdolmetschen – Berufsethik	weniger explizit	Rollenarbeit, Berufsethik, Psychohygiene integriert	stärkere berufsbezogene Reflexion
Konferenzdolmetschen – Arbeitspraxis	Konferenzsimulation	zusätzlich Möglichkeit eines Praktikums	stärkerer Praxisbezug
Dolmetschpraxis (beide)	Konsekutiv I–II / Simultan I–II	Konsekutiv I–III / Simultan I–III	Erweiterte Progression der praktischen Ausbildung

Die tabellarische Gegenüberstellung verdeutlicht insbesondere die unterschiedliche Dynamik der Reform in den beiden Schwerpunkten. Während im Bereich des Konferenzdolmetschens vor allem bestehende Strukturen erweitert und angepasst wurden, zeigt sich im Dialogdolmetschen eine umfassendere Neuprofilierung, die sich sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung als auch in der Modulstruktur niederschlägt.

2.3.4 Zwischenfazit der Curriculumsanalyse

Die Analyse der beiden Curricula zeigt, dass die Reform des MA Translation nicht lediglich einzelne Lehrveranstaltungen betrifft, sondern eine umfassendere strukturelle Neuausrichtung der Ausbildung erkennen lässt. Besonders deutlich wird dies an der Erweiterung der gemeinsamen Kernmodule, deren Umfang im neuen Curriculum deutlich erhöht wurde. Dadurch erhält die grundlegende Ausbildung in translationsbezogenen Kompetenzen ein stärkeres Gewicht innerhalb des Studienverlaufs.

Darüber hinaus lässt sich eine verstärkte Orientierung an berufspraktischen Anforderungen beobachten. Neue Lehrveranstaltungen zu Translationstechnologien, Translationsmanagement sowie zu unterschiedlichen Praxisfeldern der Sprachmittlung weisen darauf hin, dass aktuelle Entwicklungen des Berufsfeldes stärker in die Ausbildung integriert werden. Gleichzeitig wird durch neue inhaltliche Schwerpunkte, etwa im Bereich Barrierefreiheit oder

Nachhaltigkeit, eine Erweiterung der thematischen Perspektiven innerhalb der Translationsausbildung sichtbar.

Innerhalb der beiden Dolmetschschwerpunkte zeigt sich zudem eine differenziertere Profilbildung. Während der Schwerpunkt Konferenzdolmetschen in seiner grundlegenden Struktur weitgehend erhalten bleibt und vor allem durch Anpassungen einzelner Lehrveranstaltungen sowie durch eine erweiterte Progression der dolmetschpraktischen Ausbildung ergänzt wurde, weist der Schwerpunkt Dialogdolmetschen deutlich umfassendere strukturelle Veränderungen auf. Hier zeigt sich insbesondere eine stärkere Ausrichtung an spezifischen institutionellen Kommunikationssituationen sowie an unterschiedlichen Anwendungsfeldern des Dialogdolmetschens.

Insgesamt verdeutlicht der Vergleich der beiden Curricula, dass die Reform sowohl strukturelle Anpassungen im Studienaufbau als auch inhaltliche Erweiterungen der Ausbildungsinhalte umfasst. Diese Beobachtungen bilden eine wichtige Grundlage für die weitere Untersuchung der Curricularreform.

3. Methodik

Aufbauend auf den Ergebnissen der Curriculumsanalyse wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung dargestellt. Ziel ist es, die identifizierten Veränderungen durch Perspektiven zentraler Akteur:innen zu ergänzen und deren Wahrnehmung systematisch zu erfassen.

3.1 Forschungsdesign und Erkenntnisinteresse

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, inwiefern zentrale theoretische Kompetenzmodelle sowie berufspraktische Anforderungen im neuen Curriculum berücksichtigt werden und wie diese Veränderungen von unterschiedlichen Akteur:innen wahrgenommen werden. Dabei sollen auch mögliche Zusammenhänge, Überschneidungen und Spannungsfelder sichtbar gemacht werden.

Um diesem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, wird ein mehrperspektivisches Forschungsdesign gewählt, das unterschiedliche Datenquellen miteinander kombiniert. Ausgangspunkt bildet eine systematische Dokumentenanalyse der Curricula aus den Jahren 2015 und 2024, die im vorangegangenen Kapitel durchgeführt wurde. Diese dient dazu, strukturelle und inhaltliche Veränderungen im Studienaufbau sowie in der Ausbildung der beiden Dolmetschschwerpunkte zu identifizieren.

Ergänzend fanden qualitative Interviews statt: Zum einen mit Mitgliedern der curricularen Arbeitsgruppe, die an der Entwicklung des neuen Curriculums beteiligt waren, und zum anderen mit Studierenden, die vom Übergang zwischen den beiden Curricula betroffen waren, um deren Perspektive auf die Reform zu erfassen.

Zusätzlich wurde eine explorative Onlinebefragung unter Studierenden durchgeführt, um weitere Hinweise auf die Wahrnehmung der Curriculumsreform zu gewinnen. Aufgrund der begrenzten Stichprobengröße steht hierbei nicht die statistische Repräsentativität im Vordergrund, sondern die ergänzende Erfassung individueller Einschätzungen und Erfahrungen.

Das Forschungsdesign folgt damit dem Prinzip der Triangulation, bei dem unterschiedliche Methoden und Datenquellen kombiniert werden, um ein umfassenderes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu ermöglichen. Durch die Verbindung von Dokumentenanalyse, Interviews mit Vertreter:innen der Curricular-AG sowie studentischen Perspektiven können

sowohl strukturelle Veränderungen als auch deren intendierte Zielsetzungen und praktische Wahrnehmung in Beziehung gesetzt werden.

3.2 Methodische Grundlagen der Datenerhebung

Für die vorliegende Arbeit wurde ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsdesign mit ergänzender standardisierter Onlinebefragung gewählt. Diese Methodenkombination ermöglicht eine mehrdimensionale Betrachtung des Forschungsgegenstandes und trägt zur methodischen Triangulation bei. Surveys und Interviews weisen dabei grundlegende Gemeinsamkeiten auf, da beide auf der Erhebung von Daten durch Fragen und Antworten basieren, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Auswertungslogik (Dorer et al. 2025: 69).

Leitfaden- und Experteninterviews

Qualitative, leitfadengestützte Interviews stellen eine zentrale Methode der empirischen Sozialforschung dar und dienen der Erhebung differenzierter, sprachlich erzeugter Daten (Helfferrich 2022: 875). Charakteristisch ist die Verwendung eines Leitfadens, der den Interviewverlauf strukturiert, ohne ihn vollständig festzulegen. Der Leitfaden fungiert dabei als Orientierungshilfe und stellt sicher, dass zentrale Themenbereiche in allen Interviews behandelt werden, während gleichzeitig Raum für individuelle Perspektiven bleibt (Helfferrich 2022: 876).

Ein zentrales methodisches Prinzip besteht in der Balance zwischen Offenheit und Struktur. Interviews sollen einerseits möglichst offene Äußerungen ermöglichen, andererseits ist eine gewisse Steuerung erforderlich, um relevante Daten im Hinblick auf die Forschungsfragen zu generieren (Helfferrich 2022: 876, 879). Dieses Spannungsverhältnis wird häufig mit der Formel „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferrich 2022: 876) beschrieben.

Zugleich ist zu berücksichtigen, dass Interviews als soziale Interaktionssituationen zu verstehen sind. Die interviewende Person beeinflusst durch Fragen, Themenvorgaben und Gesprächsführung stets die Entstehung des Datenmaterials (Helfferrich 2022: 875, 878). Die erhobenen Aussagen sind daher nicht als unmittelbare Abbilder von Realität zu interpretieren, sondern als Ergebnisse einer spezifischen Kommunikationssituation zwischen Interviewenden und Interviewten (Helfferrich 2022: 878).

Alle im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews entsprechen qualitativen Leitfadeninterviews. Jene Interviews, die mit den Mitgliedern der Curricular-AG geführt wurden, können zusätzlich als Experteninterviews eingeordnet werden. Diese zeichnen sich dadurch

aus, dass die befragten Personen aufgrund ihres spezifischen Wissens, ihrer beruflichen Position oder ihrer Erfahrung als Expert:innen adressiert werden (Helfferich 2022: 876–877). Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf spezialisiertes Rollen- und Erfahrungswissen, das Einblicke in institutionelle oder professionelle Zusammenhänge ermöglicht (Helfferich 2022: 887).

Onlinebefragung als ergänzendes Erhebungsinstrument

Ergänzend zu den Interviews wurde eine Onlinebefragung durchgeführt, die als exploratives Erhebungsinstrument diente. Surveys werden grundsätzlich eingesetzt, um systematisch Daten von einer definierten Zielgruppe zu erheben (Dorer et al. 2025: 70). Im vorliegenden Fall steht jedoch nicht die Generierung verallgemeinerbarer Ergebnisse im Vordergrund, sondern die Gewinnung zusätzlicher Einblicke in die Wahrnehmung des neuen Curriculums.

Die Umfrage wurde als selbstadministrierte Onlinebefragung umgesetzt, was eine effiziente Datenerhebung und -aufbereitung ermöglicht (Dorer et al. 2025: 75). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass insbesondere bei kleinen Stichproben Einschränkungen hinsichtlich Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit bestehen. Die Ergebnisse sind daher als indikativ zu interpretieren.

Die Onlinebefragung erfüllt in dieser Arbeit eine ergänzende Funktion im Sinne der methodischen Triangulation, indem sie qualitative Erkenntnisse erweitert und kontextualisiert.

Ethische Aspekte der Datenerhebung

Sowohl bei den Interviews als auch bei der Umfrage wurden zentrale ethische Prinzipien berücksichtigt, insbesondere Anonymität, Vertraulichkeit sowie die Einholung einer informierten Einwilligung der Teilnehmenden (Dorer et al. 2025: 70-71). Die Teilnahme an der Onlinebefragung erfolgte anonym, während die Interviewdaten pseudonymisiert wurden. Zudem hatten alle Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Teilnahme jederzeit abzubrechen oder einzelne Fragen unbeantwortet zu lassen. Auf Grundlage dieser methodischen Überlegungen werden im Folgenden die konkret eingesetzten Erhebungsinstrumente dargestellt.

3.3. Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die zwei zuvor beschriebenen Erhebungsinstrumente eingesetzt: leitfadengestützte Interviews sowie eine ergänzende Onlinebefragung. Beide Instrumente wurden eigenständig entwickelt und an den Forschungsfragen sowie den theoretischen Grundlagen der Arbeit ausgerichtet.

3.3.1 Konzeption der Leitfadeninterviews

Für die qualitative Datenerhebung wurden zwei unterschiedliche Interviewleitfäden konzipiert: ein Leitfaden für die Interviews mit Mitgliedern der Curricular-AG sowie ein Leitfaden für die Interviews mit Studierenden. Diese Differenzierung ergibt sich aus den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen.

Leitfaden für die Curricular-AG

Der Leitfaden für die Curricular-AG war stärker strukturiert und thematisch entlang des Reformprozesses aufgebaut. Er umfasste mehrere thematische Blöcke, die sowohl den Kontext der Reform als auch deren inhaltliche Ausgestaltung abdeckten.

Zu Beginn wurden Fragen zur Rolle der Interviewten im Reformprozess sowie zu den beteiligten Akteur:innen gestellt, um den institutionellen Kontext zu erfassen. Darauf folgten Fragen zur Ausgangslage und zur Motivation für die Curriculumsüberarbeitung, etwa zu wahrgenommenen Defiziten des vorherigen Curriculums oder zu Veränderungen im Berufsfeld.

Ein zentraler Bestandteil des Leitfadens betraf das zugrunde liegende Kompetenzverständnis. Hier wurden die Interviewten unter anderem gebeten, jene Kompetenzen zu benennen, die Absolvent:innen des neuen Curriculums erwerben sollten, sowie mögliche Bezüge zu etablierten Kompetenzmodellen der Dolmetschwissenschaft zu reflektieren.

Weitere Fragen zielten auf konkrete Veränderungen zwischen dem Curriculum 2015 und 2024 in den Schwerpunkten Dialog- und Konferenzdolmetschen. Ergänzend wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis im Reformprozess thematisiert sowie mögliche Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen Anforderungen aus Wissenschaft und Berufspraxis.

Abschließend wurden Aspekte wie die Einbindung von Studierenden, strukturelle Rahmenbedingungen des Reformprozesses sowie offene Entwicklungsbedarfe behandelt. Der Leitfaden enthielt überwiegend offene Fragen, die den Interviewten Raum für ausführliche und differenzierte Antworten ermöglichten.

Leitfaden für die Studierendeninterviews

Der Leitfaden für die Studierendeninterviews war thematisch stärker an den theoretischen Kapiteln der Arbeit orientiert und zielte auf die Erhebung subjektiver Erfahrungen mit dem neuen Curriculum ab. Er gliederte sich in mehrere thematische Blöcke.

Ein erster Block widmete sich der Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung im Studium. Die Studierenden wurden beispielsweise gefragt, welche Kompetenzen ihrer Ansicht nach besonders gefördert werden und in welchen Bereichen sie Defizite sehen. Dabei wurden

bei Bedarf konkrete Aspekte wie der Umgang mit kognitiver Belastung, Strategien im Dolmetschprozess oder Selbstmonitoring vertieft.

Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der berufspraktischen Vorbereitung. Hier wurde unter anderem erhoben, wie gut sich die Studierenden auf reale berufliche Anforderungen vorbereitet fühlen und in welchen Bereichen sie zusätzlichen Bedarf sehen.

Je nach gewähltem Schwerpunkt (Konferenz- oder Dialogdolmetschen) wurden spezifische Vertiefungsfragen gestellt, etwa zu Anforderungen wie Teamarbeit in der Kabine oder zum Umgang mit asymmetrischen Kommunikationssituationen.

Ergänzend wurden Aspekte der Didaktik und Feedbackkultur, die Wahrnehmung der Curriculumsstruktur sowie Fragen zur professionellen Identitätsentwicklung behandelt. Auch dieser Leitfaden bestand überwiegend aus offenen Fragen und wurde flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst.

3.3.2 Konzeption der Onlinebefragung

Zusätzlich zu den Interviews wurde eine Onlinebefragung mittels Google Forms durchgeführt. Ziel dieser Befragung war es, weitere Einblicke in die Wahrnehmung des neuen Curriculums aus der Perspektive einer größeren Gruppe von Studierenden zu gewinnen.

Der Fragebogen richtete sich ausschließlich an Studierende, die vom Curriculum 2015 auf das Curriculum 2024 gewechselt sind, und war entsprechend durch eine Filterfrage strukturiert. Insgesamt umfasste der Fragebogen mehrere thematische Abschnitte.

Zunächst wurden grundlegende Angaben zum Studienkontext erhoben, etwa zum gewählten Schwerpunkt, zum Studienfortschritt sowie zur vorhandenen Praxiserfahrung. Im Anschluss lag ein zentraler Fokus auf der Einschätzung verschiedener Kompetenzbereiche. Hier wurden die Teilnehmenden gebeten, auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten, inwieweit das neue Curriculum unterschiedliche Kompetenzen fördert, darunter etwa sprachliche Präzision, strategisches Handeln im Dolmetschprozess oder der Umgang mit kognitiver Belastung.

Ein weiterer Abschnitt umfasste Aussagen, denen die Studierenden auf einer Zustimmungsskala zustimmen oder widersprechen konnten, etwa hinsichtlich der Vermittlung von Strategien oder der Förderung langfristiger Kompetenzentwicklung.

Darüber hinaus wurden berufsspezifische Anforderungen getrennt nach den Schwerpunkten Konferenz- und Dialogdolmetschen erhoben. Die Teilnehmenden bewerteten dabei, wie gut das Curriculum auf typische Anforderungen wie Zeitdruck, Teamarbeit oder den Umgang mit Konfliktsituationen vorbereitet.

Abschließend wurden übergreifende Einschätzungen zum Curriculum abgefragt, etwa die allgemeine Zufriedenheit, wahrgenommene Stärken und Schwächen sowie Verbesserungsvorschläge. Neben geschlossenen Fragen kamen auch offene Antwortformate zum Einsatz, um zusätzliche qualitative Einschätzungen zu ermöglichen.

Der Fragebogen kombinierte somit unterschiedliche Fragetypen, darunter Likert-Skalen, Multiple-Choice-Fragen und offene Fragen, um sowohl strukturierte als auch differenzierte Daten zu erfassen.

Aufgrund der begrenzten Teilnehmerzahl ($n=10$) ist die Aussagekraft der Umfrage eingeschränkt. Die Ergebnisse sind daher nicht als repräsentativ zu verstehen, sondern dienen der ergänzenden Einordnung und Kontextualisierung der qualitativen Befunde.

Nach der Darstellung der Erhebungsinstrumente wird im nächsten Schritt die konkrete Durchführung der Datenerhebung beschrieben.

3.4 Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung für die vorliegende Arbeit erfolgte in mehreren Schritten und umfasste qualitative Interviews sowie eine ergänzende Onlinebefragung. Die einzelnen Erhebungsphasen wurden zeitlich gestaffelt durchgeführt.

Den ersten Schritt bildeten die Interviews mit Mitgliedern der curricularen Arbeitsgruppe, die an der Entwicklung des neuen Curriculums beteiligt waren. Insgesamt wurden vier Interviews durchgeführt. Das erste Interview fand am 7. Januar 2026 mit der Studienprogrammleitung statt. Es folgten zwei Interviews mit Universitätsprofessor:innen am 14. Januar sowie am 20. Januar 2026. Das vierte Interview wurde am 23. Januar 2026 mit der Mittelbauvertretung geführt.

Die Interviews wurden überwiegend online durchgeführt. Drei Gespräche fanden über ein Videokonferenztool statt, während ein Interview vor Ort am Zentrum für Translationswissenschaft geführt wurde. Sämtliche Interviews wurden mit Zustimmung der Interviewpartner:innen aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Die Transkription diente als Grundlage für die spätere qualitative Auswertung.

Parallel zu den Interviews wurde eine explorative Onlinebefragung unter Studierenden des MA Translation durchgeführt. Die Befragung wurde mithilfe von Google Forms erstellt und erstmals am 8. Januar 2026 verbreitet. Die Distribution erfolgte über mehrere Kanäle, darunter WhatsApp-Gruppen von Masterstudierenden sowie den Newsletter des StudienServiceCenters, über den der Umfragelink zweimal versendet wurde. Zusätzlich wurde die Umfrage von

mehreren Lehrenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen weitergegeben. Ziel dieser mehrstufigen Verbreitung war es, möglichst viele Studierende zu erreichen und unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. Die Befragung wurde von einer begrenzten Anzahl an Studierenden beantwortet.

Im Anschluss an die Interviews mit der curricularen Arbeitsgruppe wurden ergänzend zwei qualitative Interviews mit Studierenden durchgeführt, die vom Übergang zwischen den beiden Curricula betroffen sind. Diese fanden am 1. März 2026 statt. Eine interviewte Person studiert im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen, die andere im Schwerpunkt Dialogdolmetschen. Beide Interviews wurden aufgezeichnet und ebenfalls vollständig transkribiert.

Durch die Kombination dieser Erhebungsformen konnte sowohl die Perspektive der Curriculumsentwicklung als auch die Wahrnehmung der Reform durch Studierende erfasst werden.

Die geringe Anzahl an Studierendeninterviews ($n=2$) stellt eine methodische Einschränkung dar. Diese Interviews wurden jedoch bewusst als vertiefende Ergänzung zur Onlinebefragung eingesetzt, um individuelle Erfahrungen detaillierter erfassen zu können. In Kombination mit den Umfragedaten ermöglicht dies eine differenzierte Betrachtung der studentischen Perspektive.

3.5 Auswertungsverfahren

Für die Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Diese Methode stellt ein Verfahren zur systematischen Analyse von Textmaterial dar, das im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung entsteht, wie etwa Transkripte von Interviews (Mayring & Fenzl 2022: 691). Ziel ist es, umfangreiche Daten strukturiert auszuwerten und zentrale inhaltliche Aspekte herauszuarbeiten, ohne dabei die interpretative Tiefe qualitativer Daten zu verlieren.

Ein wesentliches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist ihre regelgeleitete Vorgehensweise, die eine intersubjektiv nachvollziehbare Analyse ermöglicht. Gleichzeitig bleibt die Auswertung interpretativ ausgerichtet und erlaubt es, auch latente Sinngehalte im Material zu identifizieren (Mayring & Fenzl 2022: 691). Damit verbindet die Methode systematische Analyseverfahren mit einem qualitativen Zugang zum Textmaterial.

Zentral für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Arbeit mit Kategorien. Diese Kategorien bilden das grundlegende Instrument der Auswertung, da das Material gezielt danach durchsucht und strukturiert wird (Mayring & Fenzl 2022: 693). Die Analyse erfolgt somit

kategoriengeleitet, was als wesentliches Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen qualitativen Auswertungsverfahren gilt (Mayring & Fenzl 2022: 692).

Das Vorgehen der Analyse folgt grundsätzlich einem zweistufigen Prozess. Zunächst werden Textstellen Kategorien zugewiesen, die entweder induktiv aus dem Material entwickelt oder deduktiv aus theoretischen Überlegungen abgeleitet werden. Obwohl es eindeutige Richtlinien gibt, handelt es sich bei diesem Schritt um eine Interpretationshandlung. Danach wird untersucht, inwiefern bestimmte Kategorien wiederholt im Material auftreten und welche inhaltlichen Muster sich daraus ergeben (Mayring & Fenzl 2022: 692).

Für die vorliegende Arbeit wurde ein kombinierter Ansatz gewählt, der deduktive und induktive Kategorienbildung miteinander verbindet. Den Ausgangspunkt bildete ein vorläufiges Kategoriensystem, das sich aus den Forschungsfragen sowie aus den theoretischen Grundlagen der Arbeit ableitete. Insbesondere Kategorien wie Kompetenzvermittlung, Praxisbezug oder Technologie stehen in direktem Zusammenhang mit den in Kapitel 1 dargestellten Kompetenzmodellen sowie mit berufspraktischen Anforderungen an Dolmetscher:innen. Dieses Vorgehen entspricht der strukturierenden Inhaltsanalyse, bei der Kategorien theoriegeleitet entwickelt und auf das Material angewendet werden (Mayring & Fenzl 2022: 696).

Gleichzeitig wurde das Kategoriensystem im Verlauf der Analyse offen weiterentwickelt. Neue inhaltliche Aspekte, die sich aus dem Material ergaben, wurden ergänzt und differenziert. Dieses Vorgehen entspricht der induktiven Kategorienbildung, bei der Kategorien direkt aus dem Material heraus entwickelt werden (Mayring & Fenzl 2022: 695). Durch die Kombination beider Ansätze konnte sowohl die theoretische Fundierung als auch die empirische Offenheit der Analyse gewährleistet werden.

Für die Interviews mit der Curricular-Arbeitsgruppe wurden folgende Hauptkategorien verwendet:

- Zielsetzungen der Curriculumsreform
- Kompetenzvermittlung im Studium
- Praxisbezug und Berufsfeldorientierung
- Technologie und neue Anforderungen
- Struktur und Aufbau des Curriculums
- Herausforderungen und Spannungsfelder.

Für die Interviews mit Studierenden wurde ein angepasstes Kategoriensystem entwickelt, das stärker auf Wahrnehmung, Bewertung und individuelle Studienerfahrungen fokussiert ist. Diese Kategorien bilden zugleich die Struktur der Ergebnisdarstellung in Kapitel 4.

Im Sinne der Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse wurden zudem Analyseeinheiten festgelegt. Als Kodiereinheit dienten inhaltlich abgeschlossene Sinnabschnitte, die eine eigenständige Aussage enthalten (Mayring & Fenzl 2022: 694). Die Kontexteinheit umfasste in der Regel die jeweilige Interviewantwort, wodurch die Einbettung einzelner Aussagen berücksichtigt werden konnte. Die Auswertungseinheit bildete das gesamte erhobene Material, das in Form der transkribierten Interviews vorlag.

Die Kodierung erfolgte manuell durch Markierung relevanter Textstellen und deren Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien. Dabei war es möglich, einzelne Textstellen mehreren Kategorien zuzuordnen, sofern sie unterschiedliche thematische Aspekte berührten. Diese Form der Mehrfachkodierung trägt der Komplexität qualitativer Daten Rechnung und ermöglicht eine differenzierte Analyse.

Im Anschluss an die Kodierung wurden die den Kategorien zugeordneten Textstellen zusammengeführt und inhaltlich verdichtet. Ziel dieses Schrittes war es, zentrale Muster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb des Materials herauszuarbeiten. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven, insbesondere jener von Mitgliedern der Curricular-AG und Studierenden.

Ergänzend zu den qualitativen Interviews wurde eine explorative Onlineumfrage durchgeführt, deren Ergebnisse deskriptiv ausgewertet wurden. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ($n = 10$) wurde auf inferenzstatistische Verfahren verzichtet. Die Umfrage dient somit primär der ergänzenden Kontextualisierung der qualitativen Ergebnisse und ermöglicht zusätzliche Einblicke in die Wahrnehmung der Curriculumsreform aus studentischer Perspektive.

Insgesamt ermöglicht das gewählte Auswertungsverfahren eine systematische und zugleich interpretativ fundierte Analyse der erhobenen Daten. Durch die Kombination von theoriegeleiteter und materialbasierter Kategorienbildung sowie durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven wird eine differenzierte Untersuchung der Curriculumsreform im Spannungsfeld von Theorie, Berufspraxis und Ausbildung gewährleistet.

4. Ergebnisse

Die folgenden Abschnitte präsentieren die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung. Die Analyse basiert auf zwei Datenquellen: qualitativen Interviews mit Mitgliedern der Curricular-AG sowie Studierenden des MA Translation und einer ergänzenden Online-Umfrage unter Studierenden.

Zur strukturierten Darstellung der Ergebnisse wird zunächst die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews vorgestellt (Kapitel 4.1), bevor anschließend die zentralen Ergebnisse der Umfrage präsentiert werden (Kapitel 4.2). Kapitel 4.3 führt beide Datenquellen zusammen und arbeitet zentrale Übereinstimmungen, Unterschiede und ergänzende Perspektiven heraus.

4.1 Ergebnisse der Interviews – Qualitative Inhaltsanalyse

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der durchgeführten Interviews mit Mitgliedern der Curricular-AG sowie Studierenden des MA Translation. Ziel der Analyse ist es, zentrale Themen, Wahrnehmungen und Bewertungen im Zusammenhang mit der Curriculumsreform systematisch herauszuarbeiten. Die Auswertung erfolgte kategoriengeleitet, wobei sowohl deduktiv entwickelte als auch induktiv aus dem Material gewonnene Kategorien berücksichtigt wurden. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an thematischen Schwerpunkten, die sich im Analyseprozess als besonders relevant erwiesen haben. Zur Wahrung der Anonymität wurden alle Interviewpartner:innen pseudonymisiert. Mitglieder der Curricular-AG werden mit „AG1–AG4“ bezeichnet, Studierende mit „ST1“ und „ST2“. Die Zitate wurden teils sprachlich leicht geglättet, ohne ihren inhaltlichen Gehalt zu verändern.

4.1.1 Zielsetzungen der Curriculumsreform

Die Interviews mit Mitgliedern der Curricular-AG machen deutlich, dass die Reform des Mastercurriculums Translation von einer Vielzahl struktureller, inhaltlicher und externer Faktoren geprägt war. Dabei lassen sich mehrere zentrale Zielsetzungen erkennen, die den Reformprozess maßgeblich bestimmt haben.

Ausgangspunkt war der explizite Auftrag, nicht lediglich punktuelle Anpassungen vorzunehmen, sondern eine umfassende Neugestaltung des Curriculums zu realisieren. Entsprechend sollte gezielt „in die Struktur des Masters und wie die Inhalte organisiert sind“ (AG1: Z.

29) eingegriffen werden. Die Reform war somit von Beginn an als wesentliche Neuorganisation des Studiums angelegt.

Ein zentrales Anliegen bestand darin, das Curriculum stärker an aktuelle Entwicklungen in Forschung und Berufspraxis anzubinden. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere der Anspruch formuliert, „wieder Anschluss an neueste Erkenntnisse aus der Forschung“ zu finden (AG1: Z. 74) und diese mit praxisorientierten Inhalten zu verbinden. Die Reform zielte somit auf eine engere Verzahnung wissenschaftlicher Fundierung und beruflicher Anforderungen.

Darüber hinaus wurde ein deutlicher Aktualisierungsbedarf im Hinblick auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen festgestellt. Interviewpartner:innen verweisen insbesondere auf Veränderungen im Zuge der Digitalisierung sowie Entwicklungen seit der COVID-19-Pandemie (AG2: Z. 412ff). Die Integration von Translationstechnologien und neuen Arbeitsformen wie Remote Interpreting stellte in diesem Zusammenhang ein wesentliches Reformziel dar.

Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der inhaltlichen Profilbildung einzelner Bereiche, insbesondere des Dialogdolmetschens. Dialogdolmetschen sollte im neuen Curriculum ein „stärkeres eigenständigeres Profil“ (AG1: Z. 78) erhalten, um bestehende Ungleichgewichte zwischen den Dolmetschrichtungen zu reduzieren (AG1: Z. 78ff; AG3: Z. 670ff).

Neben diesen inhaltlichen Aspekten spielten auch strukturelle Überlegungen eine wichtige Rolle. Dazu zählen etwa die Verbesserung der Studierbarkeit, die stärkere Bündelung von Lehrveranstaltungen sowie die Möglichkeit, Studienentscheidungen im Verlauf anzupassen, etwa durch erleichterte Schwerpunktwechsel (AG1: Z. 94ff; AG2: Z. 388ff; AG4: Z. 1053, Z. 1124ff).

Schließlich war es auch Ziel die Curriculumsentwicklung als kollektiven Aushandlungsprozess zu gestalten, in den unterschiedliche Akteur:innen, darunter Lehrende und Studierende, eingebunden werden. Der Reformprozesse war somit jedoch auch durch unterschiedliche Interessen geprägt, die entsprechende Kompromisse erforderten (AG2: Z. 351ff; AG3: Z. 740ff).

4.1.2 Kompetenzentwicklung im Studium

Ein weiterer Aspekt, der aus den Interviews hervorgeht, ist, dass die Vermittlung dolmetschrelevanter Kompetenzen als zentraler Bestandteil des Studiums verstanden wird. Dabei zeigt sich ein erweitertes Kompetenzverständnis, das über klassische translatorische Fähigkeiten hinausgeht und verschiedene Dimensionen integriert.

Aus Sicht der Curricular-AG bleiben etablierte Kompetenzmodelle der Dolmetschwissenschaft eine wichtige Grundlage. Gleichzeitig wurden diese nicht als starres Raster

übernommen, sondern eher implizit in den Reformprozess eingebracht. Sie fungieren somit weniger als konkrete Strukturierungsvorgabe, sondern als gemeinsamer Referenzrahmen der beteiligten Akteur:innen (AG1: Z. 131ff; AG2: Z. 486f; AG3: Z.691ff; AG4: Z. 940ff).

Eine deutliche Verschiebung zeigt sich in der stärkeren Berücksichtigung technologischer Kompetenzen. Diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit Veränderungen im Berufsfeld und wird von allen interviewten Mitgliedern der Curricular-AG hervorgehoben. Digitale Arbeitsumgebungen, Remote Interpreting und KI-Anwendungen sind mittlerweile integraler Bestandteil der Ausbildung. Auch Studierende bestätigen diese Entwicklung und verweisen auf den praktischen Einsatz entsprechender Tools im Studium (ST1: Z. 1147ff; ST2: Z. 1321-1322). Gleichzeitig wird die Dynamik insbesondere im Bereich der Künstlichen Intelligenz als Herausforderung wahrgenommen, da sie sich nur begrenzt curricular abbilden lässt.

Neben technologischen Kompetenzen gewinnt auch die Vermittlung sozialer, reflexiver und berufspraktischer Fähigkeiten an Bedeutung. Dazu zählen etwa der Umgang mit Interaktionssituationen, ethischen Fragestellungen sowie psychischen Belastungen im Dolmetschprozess (AG1: Z. 80-82, Z. 136-138; AG4: Z.911ff, Z.982ff). Solche Kompetenzen lassen sich jedoch nur eingeschränkt im Rahmen universitärer Lehre vermitteln, da reale Situationen nur bedingt simuliert werden können. Auch Studierende betonen ihre Relevanz, sehen jedoch teilweise noch Ausbaupotenzial, insbesondere im Hinblick auf Übungsmöglichkeiten (ST2: Z. 1328ff).

Ergänzend dazu werden sogenannte „Business Skills“, etwa Kenntnisse zu Selbstständigkeit und Arbeitsmarktstrukturen, stärker berücksichtigt, da hier zuvor Defizite wahrgenommen wurden (AG1: Z. 147ff).

Ein weiteres zentrales Thema ist das Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Aussagen der Curricular-AG betonen deren wechselseitige Ergänzung, während gleichzeitig die Bedeutung einer kritisch-reflexiven Ausbildung hervorgehoben wird (AG3: Z. 825ff). Studierende bewerten diese Kombination grundsätzlich positiv, weisen jedoch darauf hin, dass praktische Kompetenzen auch stark durch eigenständiges Üben weiterentwickelt werden (ST1: Z. 1247ff, Z. 1310-1311).

Auffällig ist zudem, dass Kompetenzentwicklung nicht als linearer Prozess beschrieben wird. Vielmehr erfolgt sie verteilt über unterschiedliche Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen (ST1: Z. 1171ff). Diese Vielfalt wird einerseits als bereichernd wahrgenommen, kann andererseits aber auch zu Unübersichtlichkeit führen. Gleichzeitig wird die Eigenverantwortung der Studierenden als zentraler Bestandteil des Lernprozesses betont (ST1: Z. 1205, Z. 1247).

4.1.3 Praxisbezug und Berufsfeldorientierung

Ein zentrales Thema der Interviews ist die Frage, inwiefern das neue Curriculum auf die Anforderungen des Berufsfeldes vorbereitet. Dabei zeigt sich ein differenziertes Bild, das durch das Spannungsverhältnis zwischen Praxisorientierung, wissenschaftlicher Fundierung und sich wandelnden Berufsfeldern geprägt ist.

Der Praxisbezug spielte im Reformprozess eine wichtige Rolle. Ziel war es, aktuelle Entwicklungen im Berufsfeld stärker berücksichtigen und gleichzeitig eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung beizubehalten (AG1: Z.55-56, AG2: Z. 512ff; AG3: Z. 722 ff; AG4: Z. 1021ff). Praxis wird dabei nicht als Gegenpol zur Theorie verstanden, sondern als integraler Bestandteil universitärer Lehre.

Zur Umsetzung dieses Anspruchs wurden unterschiedliche Maßnahmen etabliert. Dazu zählen praxisnahe Lehrformate wie Rollenspiele, realitätsnahe Szenarien sowie die Einbindung externer Expert:innen und Gastvortragenden (AG1: Z. 166ff, Z. 182 ff). Ergänzt wird dies durch institutionelle Kooperationen und verpflichtende Praxisanteile, etwa in Form von Praktika (AG1: Z. 170; AG4: Z. 1041ff).

Darüber hinaus wurde das Curriculum gezielt um neue Berufsfelder erweitert, beispielsweise im Bereich Schriftdolmetschen oder barrierefreie Kommunikation (AG2: Z. 430, Z. 475; AG4: 912f). Diese Erweiterung trägt zur Diversifizierung beruflicher Perspektiven bei.

Eng damit verbunden ist die Orientierung an Arbeitsmarktanforderungen. Studierende sollen möglichst breit aufgestellt sein, um ihre beruflichen Chancen zu erhöhen und flexibel auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder reagieren zu können (AG2: Z. 419ff). Gleichzeitig wird jedoch auch kritisch reflektiert, dass universitäre Ausbildung nicht ausschließlich marktorientiert sein sollte, sondern auch kritische Reflexionsfähigkeit fördern muss (AG3: Z. 826f).

Aus Sicht der Studierenden wird der Praxisbezug insgesamt positiv bewertet. Besonders hervorgehoben werden praxisnahe Lehrveranstaltungen, realistische Settings sowie die Einbindung erfahrener Lehrender. Auch die Vielfalt der behandelten Einsatzbereiche trägt zu einem differenzierten Berufsverständnis bei (ST1: Z. 1301ff; ST2: Z. 1419ff, Z. 1451ff).

Gleichzeitig zeigen sich Grenzen der Praxisvorbereitung. Unsicherheiten bestehen insbesondere beim Übergang in die Berufspraxis sowie im Umgang mit Selbstständigkeit und organisatorischen Anforderungen (ST2: Z. 1340ff). Zudem wird vereinzelt ein stärkerer Bezug zu aktuellen technologischen Entwicklungen im Arbeitsalltag gewünscht (ST1: Z. 1159ff).

4.1.4 Technologie und neue Anforderungen

Technologische Entwicklungen erweisen sich als zentraler Treiber der Curriculumsreform. Sie beeinflussen nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung, sondern verändern auch Anforderungen und Tätigkeitsfelder im Beruf.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt war die Feststellung, dass technologische Entwicklungen im vorherigen Curriculum nicht ausreichend berücksichtigt waren (AG2: Z. 412ff). Insbesondere die verstärkte Nutzung digitaler Formate im Zuge der COVID-19-Pandemie machte deutlich, dass entsprechende Kompetenzen künftig unverzichtbar sind.

Im Zuge der Reform wurde daher angestrebt, technologische Inhalte systematisch und schwerpunkteübergreifend zu verankern (AG1: Z. 134-135). Dies zeigt sich sowohl in spezifischen Lehrveranstaltungen als auch in der Integration digitaler Arbeitsweisen in bestehende Formate. Ergänzt wird dies durch neue Inhalte wie Remote Interpreting oder technologiegestützte Dolmetschformen.

Zugleich wird Technologie als Motor beruflicher Veränderungen verstanden. Neue Tools und Anwendungen führen nicht nur zu veränderten Arbeitsprozessen, sondern eröffnen auch neue Tätigkeitsfelder (AG3: Z. 678-679). Damit geht die Notwendigkeit einher, das Curriculum kontinuierlich anzupassen.

Diese Dynamik stellt jedoch eine strukturelle Herausforderung dar. Nicht alle Entwicklungen lassen sich zeitnah curricular integrieren, insbesondere aufgrund begrenzter Ressourcen und curricularer Stabilität (AG2: Z. 430ff). Technologische Entwicklungen bleiben daher eine „offene Baustelle“, die laufende Anpassungen erfordert (AG1: Z. 287ff).

Studierende bestätigen die zunehmende Bedeutung technologischer Inhalte und heben insbesondere deren praktische Anwendung hervor. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung – insbesondere im Bereich der KI – sehr schnell verläuft und daher nicht vollständig durch die Lehre abgedeckt werden kann (ST1: Z. 1162ff).

4.1.5 Struktur und Aufbau des Curriculums

Die Reform umfasste neben inhaltlichen Anpassungen auch eine wesentliche Neustrukturierung des Studienaufbaus. Ziel war es, die Studierbarkeit zu verbessern, die Transparenz zu erhöhen und den Kompetenzaufbau klarer zu gestalten.

Ein zentrales Element ist die Einführung einer gemeinsamen Grundlagenphase. Diese soll eine einheitliche theoretische Basis schaffen und gleichzeitig eine fundierte Entscheidungsgrundlage für die spätere Spezialisierung bieten (AG1: Z. 240ff). Während diese

Orientierungsphase von Lehrenden und Studierenden grundsätzlich positiv bewertet wird, wird vereinzelt angemerkt, dass der Einstieg in die Praxis dadurch verzögert werden kann (ST2: Z. 1440ff).

Darüber hinaus wurden zuvor wenig strukturierte Bereiche – insbesondere die individuellen Fachvertiefungen – stärker gebündelt und inhaltlich fokussiert (AG1: Z.90fff). Dies soll eine gezieltere Kompetenzentwicklung ermöglichen und gleichzeitig Flexibilität erhalten.

Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Erhöhung der Durchlässigkeit. Studierende sollen ihre Studienentscheidungen leichter anpassen können, etwa durch Schwerpunktwechsel. Diese Öffnung wird als wesentliche Verbesserung der Studierbarkeit verstanden (AG1: Z. 100ff; AG4: Z. 1085ff).

Im Hinblick auf den Kompetenzaufbau zeigt sich eine Kombination aus strukturierter Progression und paralleler Entwicklung verschiedener Fähigkeiten. Eine strikt lineare Abfolge, etwa die klassische Abfolge von konsekutivem zu simultanem Dolmetschen, wurde bewusst vermieden, um den gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen (AG2: Z. 490fff). Gleichzeitig tragen abgestufte Lehrveranstaltungen sowie eine stärkere Prüfungsorientierung zu einer klareren Struktur bei (AG4: Z. 833ff).

Ein wichtiges Anliegen war zudem die engere Verzahnung von Theorie und Praxis. Entsprechende Lehrformate sollen beide Bereiche stärker miteinander verbinden, wobei die konkrete Umsetzung eine Herausforderung bleibt (AG3: Z.722ff).

Auch im Bereich der Masterarbeit wurden Anpassungen vorgenommen: eine stärkere Begleitung des Schreibprozesses durch ein zweistufiges Seminarkonzept. Das wird von Studierenden als unterstützend wahrgenommen (ST1: Z. 1283).

Gleichzeitig zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Flexibilität und didaktischer Stringenz. Während offene Strukturen aus Studierendensicht Vorteile bieten, können sie aus didaktischer Perspektive zu heterogenen Kompetenzniveaus führen (AG4: Z. 1053ff).

4.1.6 Herausforderungen und Spannungsfelder

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Curriculumsreform in einem komplexen Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen stattfindet. Dabei treten sowohl strukturelle als auch inhaltliche Grenzen curricularer Gestaltung hervor, die im Folgenden systematisch dargestellt werden.

Strukturelle Rahmenbedingungen und begrenzter Gestaltungsspielraum

Ein zentrales Spannungsfeld ergibt sich aus institutionellen und strukturellen Vorgaben, die den Handlungsspielraum der Curricular-AG maßgeblich einschränken. Dazu zählen insbesondere studienrechtliche Rahmenbedingungen, Vorgaben des Rektorats sowie finanzielle Restriktionen. So wurde etwa die Ausgestaltung des Curriculums durch die verpflichtende Erweiterung der Studieneingangsphase sowie durch die Vorgabe beeinflusst, das vierte Semester ausschließlich der Masterarbeit zu widmen (AG2: Z. 495; AG4: Z. 1050-1051). Gleichzeitig besteht ein strikter Kostenrahmen: „Es ist immer eine Frage des Geldes“ (AG2: Z. 541-542). Diese Budgetrestriktionen wirken sich unmittelbar auf die konkrete Ausgestaltung des Curriculums aus, etwa hinsichtlich der Anzahl von Lehrveranstaltungen, der Gruppengrößen oder der Möglichkeit, neue Inhalte zu integrieren. Auch die Einführung zusätzlicher Lehrveranstaltungen – beispielsweise im Bereich spezifischer Dolmetschtechniken – scheitert häufig an fehlenden Lehrressourcen oder finanziellen Mitteln (AG2: Z. 430ff, AG3: Z. 766ff).

Darüber hinaus zeigt sich, dass auch organisatorische Faktoren wie Personalfuktuation oder die Notwendigkeit von Äquivalenz- und Anerkennungsregelungen im Zuge der Umstellung zusätzliche Einschränkungen darstellen (AG2: Z. 589, Z. 613ff). Insgesamt wird deutlich, dass Curriculumsentwicklung nur bedingt frei gestaltbar ist, sondern stets in institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet bleibt.

Spannungsfeld zwischen didaktischer Qualität und Ressourcenlogik

Eng damit verbunden ist ein Zielkonflikt zwischen didaktischen Anforderungen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Gruppengrößen: „Das ist immer so ein Spagat zwischen [...] Geld und didaktischer Sinnhaftigkeit“ (AG3: Z. 769-770).

Während kleinere Gruppen aus didaktischer Perspektive insbesondere für das Dolmetschtraining notwendig wären, führen finanzielle Überlegungen häufig zu größeren Gruppen oder eingeschränkten Lehrangeboten. Diese Problematik wird auch von Studierenden aufgegriffen. Insbesondere im Dialogdolmetschen wird kritisiert, dass aufgrund großer Gruppen die individuelle Übungszeit stark begrenzt ist: „man kommt auch nie länger als 10 bis 15 Minuten dran“ (ST2: Z. 1330). Damit zeigt sich eine klare Diskrepanz zwischen didaktischem Ideal und realer Umsetzung.

Grenzen curricularer Vermittlung von Kompetenzen

Ein weiterer Aspekt betrifft die Grenzen dessen, was innerhalb eines Curriculums vermittelt werden kann. Insbesondere komplexe, situative und stark praxisgebundene Kompetenzen stellen eine Herausforderung dar. Dies betrifft zum einen translatorische Kernkompetenzen, die nur begrenzt in Lehrveranstaltungen unter realistischen Bedingungen geübt werden können (AG1: Z. 162-163). Zum anderen betrifft es soziale und emotionale Kompetenzen, etwa den Umgang mit belastenden Situationen, Konflikten oder ethischen Dilemmata: „man kann [...] nur so einen Einblick geben“ (AG1: Z. 187-188). Auch aus Studierendenperspektive wird diese Grenze sichtbar. So wird etwa der Umgang mit emotional belastenden Situationen als herausfordernd beschrieben: „wo ich [...] Probleme habe, ist mich mental abzugrenzen“ (ST2: Z. 1361). Zudem wird angemerkt, dass bestimmte komplexe Situationen – etwa Konfliktdynamiken – im Studium nur eingeschränkt simuliert werden können und häufig erst in realen Berufssituationen vollständig erfahrbar sind (ST2: Z. 1375ff).

Theorie-Praxis-Verhältnis

Ein klassisches Spannungsfeld zeigt sich auch im Verhältnis zwischen theoretischer Fundierung und praxisorientierter Ausbildung. Während von institutioneller Seite betont wird, dass ein universitäres Studium über reine Berufsausbildung hinausgehen und insbesondere kritisches Denken fördern soll (AG2: Z. 472; AG3: Z. 827), steht dem teilweise eine stärkere Praxisorientierung als Erwartung der Studierenden gegenüber. So äußern Studierende etwa den Wunsch nach:

- früherem Einstieg in praktische Übungen (ST2: Z. 1441-1442)
- längeren und realistischeren Dolmetschsituationen (ST2: Z. 1350ff)
- stärkerer Einbindung berufspraktischer Aspekte (ST1: Z. 1162ff; ST2: Z. 1344f, Z. 1350ff)

Diese Perspektiven verdeutlichen, dass die Balance zwischen wissenschaftlicher Fundierung und berufspraktischer Vorbereitung nicht konfliktfrei ist, sondern kontinuierlich ausgehandelt werden muss.

Technologische Dynamik und curriculare Stabilität

Eine zentrale Herausforderung ergibt sich außerdem aus der hohen Dynamik technologischer Entwicklungen, insbesondere im Bereich Digitalisierung und künstliche Intelligenz. Während das Curriculum versucht, technologische Kompetenzen stärker zu integrieren, bleibt die Geschwindigkeit dieser Entwicklungen eine Herausforderung: „wir werden immer

hinterherhecheln“ (AG3: Z. 793-794). Auch Studierende nehmen diese Dynamik wahr und äußern den Wunsch nach einer noch stärkeren Anbindung an aktuelle Entwicklungen, etwa im Umgang mit KI im Berufsalltag (ST1: Z. 1163ff). Damit zeigt sich ein strukturelles Problem: Curricula sind relativ stabil angelegt, während sich das Berufsfeld zunehmend dynamisch verändert.

Curriculare Planung und studentisches Lernverhalten

Ein weiterer relevanter Aspekt betrifft das komplexe Verhältnis zwischen curricularer Struktur und tatsächlichem Lernverhalten der Studierenden. So wird von Seiten der Lehrenden beobachtet, dass Studierende häufig nur die minimal erforderlichen Lehrveranstaltungen absolvieren, auch wenn dies für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung nicht ausreichend ist (AG4: Z. 947-948). Dieses Problem kann curricular nur begrenzt gesteuert werden, da verpflichtende Ausweitungen wiederum an strukturelle Grenzen wie ECTS-Vorgaben stoßen.

Implizite Kritik und Verbesserungsvorschläge der Studierenden

Die von Studierenden geäußerten Verbesserungsvorschläge lassen sich insgesamt als Ausdruck der genannten Spannungsfelder interpretieren. Dazu zählen insbesondere:

- Wunsch nach mehr und längerer Praxis
- Bedarf an realistischeren Übungsszenarien
- stärkere Integration von berufspraktischem Wissen (z. B. Selbstständigkeit, Marktlogik)
- teilweise Wahrnehmung von Redundanzen in einzelnen Lehrveranstaltungen
- Wunsch nach stärkerer Aktualisierung technologischer Inhalte

Diese Punkte verdeutlichen, dass Studierende vor allem dort Optimierungsbedarf sehen, wo curriculare, didaktische und strukturelle Grenzen aufeinandertreffen.

Zusammenfassung

Die Curriculumsreform bewegt sich insgesamt in einem vielschichtigen Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben, didaktischen Anforderungen, berufspraktischen Erwartungen und begrenzten Ressourcen. Besonders prägend sind dabei Konfliktlinien zwischen:

- didaktischer Qualität und finanziellen Rahmenbedingungen
- Theorieorientierung und Praxisbezug
- curricularer Stabilität und technologischer Dynamik
- geplanter Struktur und tatsächlichem Lernverhalten

Diese Spannungsfelder sind nicht als Defizite der Reform zu verstehen, sondern als inhärente Herausforderungen curricularer Gestaltung, die auch zukünftige Weiterentwicklungen prägen werden.

4.2 Ergebnisse der Umfrage

Zur Ergänzung der Interviewanalyse wurde eine Online-Umfrage unter Studierenden des MA Translation durchgeführt. Ziel war es, zusätzliche Einblicke in die Wahrnehmung des neuen Curriculums aus Studierendensicht zu gewinnen und zentrale Tendenzen zu systematisch zu erfassen.

Insgesamt nahmen 19 Personen an der Umfrage teil. Da sich die Untersuchung auf Studierende konzentriert, die vom Curriculumswechsel betroffen waren, wurden nur jene zehn Personen in die weiterführende Analyse einbezogen, die angaben, vom Curriculum 2015 auf das Curriculum 2024 gewechselt zu haben. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich somit auf diese Teilstichprobe ($n = 10$).

Die Auswertung orientiert sich in etwa an der Struktur des Fragebogens. Nach allgemeinen Angaben und Filterfragen (Abschnitt 1) wurden insbesondere die Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung (Abschnitt 2), die Vorbereitung auf berufliche Anforderungen in den jeweiligen Schwerpunkten (Abschnitte 3 und 4) sowie die Gesamtbewertung des Curriculums (Abschnitt 5) erhoben. Zudem erfolgt die Auswertung deskriptiv und dient der Identifikation von Mustern und Einschätzungen, ohne Anspruch auf statistische Verallgemeinerbarkeit.

4.2.1 Stichprobe und Hintergrundmerkmale

Die befragten Studierenden befinden sich überwiegend in fortgeschrittenen Studienphasen, wobei alle relevanten Teilnehmenden im vierten Semester oder darüber hinaus studieren. Hinsichtlich der Spezialisierung zeigt sich eine Verteilung zugunsten des Konferenzdolmetschens ($n = 7$), während drei Personen den Schwerpunkt Dialogdolmetschen gewählt haben.

Die Mehrheit der Befragten verfügt über keine oder nur geringe Praxiserfahrung außerhalb des Studiums. Sieben Personen gaben an, keine entsprechende Erfahrung zu haben, während drei Personen gelegentliche praktische Tätigkeiten ausüben. Regelmäßige Berufspraxis wurde von keiner Person angegeben. Die Ergebnisse sind daher vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass viele Einschätzungen auf begrenzter eigener Praxiserfahrung beruhen.

4.2.2 Wahrgenommene Kompetenzentwicklung

Die Bewertungen der abgefragten Kompetenzen liegen überwiegend im mittleren bis oberen Bereich der fünfstufigen Skala, zeigen jedoch deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Kompetenzbereichen.

Besonders hohe Zustimmungswerte finden sich bei zentralen Teilprozessen des Dolmetschens. So bewerten beispielsweise 7 von 10 Befragten das Zusammenspiel von Verstehen, Transfer, Produktion und Monitoring mit der Ausprägung 4, während auch die zielsprachliche Reformulierung unter Zeit- und Leistungsdruck mehrheitlich im oberen Skalenbereich (4-5) eingeordnet wird. Ähnlich positiv werden sprachbezogenen Kompetenzen eingeschätzt, insbesondere die Arbeit mit unterschiedlichen Registern und Fachsprachen.

Auch strategische Kompetenzen werden insgesamt positiv bewertet. Die Mehrheit der Befragten stimmt der Aussage zu, dass das Curriculum wirksame Strategien zur Steuerung des Dolmetschprozesses vermittelt (7 von 10 Bewertungen im Bereich 4), und schätzt auch den Umgang mit kognitiver Belastung überwiegend im oberen Skalenbereich ein.

Demgegenüber zeigen reflexive und metakognitive Kompetenzen eine breitere Streuung. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie zur bewussten Steuerung von Aufmerksamkeit wird zwar überwiegend im mittleren Bereich (3–4) verortet, erreicht jedoch seltener die höchsten Ausprägungen. Dies weist darauf hin, dass diese Kompetenzbereiche zwar vorhanden sind, aber als weniger stark ausgeprägt wahrgenommen werden.

Am zurückhaltendsten wird die Vorbereitung auf berufliche Anforderungen jenseits der eigentlichen Dolmetschtätigkeit eingeschätzt. Hier verteilen sich die Antworten über mehrere Skalenstufen (1–5), was auf eine uneinheitliche Wahrnehmung und mögliche Unsicherheiten in diesem Bereich hindeutet.

4.2.3 Wahrgenommene Veränderungen gegenüber dem Curriculum 2015

Auf die Frage, welche Kompetenzbereiche im neuen Curriculum stärker betont werden, nennen die Befragten insbesondere Strategien im Dolmetschprozess ($n = 6$) sowie Aspekte der beruflichen Vorbereitung ($n = 7$). Reflexion und Feedback werden ebenfalls mehrfach genannt, während sprachliche Kompetenzen von keiner Person als Bereich mit wesentlichen Veränderungen angegeben werden.

In den offenen Antworten wird zusätzlich auf die stärkere Integration technologischer Inhalte verwiesen. Zudem wird hervorgehoben, dass das neue Curriculum einen besseren

Überblick über unterschiedliche Tätigkeitsfelder bietet und dadurch die Studienentscheidung unterstützt.

4.2.4 Berufsvorbereitung nach Schwerpunkt

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die im Fragebogen getrennt erhobene Einschätzung der beruflichen Vorbereitung in den jeweiligen Spezialisierungen.

Konferenzdolmetschen

Die Studierenden im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen fühlen sich mehrheitlich gut auf berufliche Anforderungen vorbereitet. Vier von sieben Befragten bewerten ihre Vorbereitung mit 4, zwei weitere mit 3, während eine Person eine deutlich niedrigere Einschätzung angibt. Besonders positiv werden die selbstständige fachliche Vorbereitung sowie die Präzision in der Zielproduktion eingeschätzt, die überwiegend im oberen Skalenbereich (4–5) bewertet werden. Auch der Umgang mit Zeit- und Leistungsdruck wird mehrheitlich als gut abgedeckt wahrgenommen. Differenzierter fällt die Bewertung der Teamarbeit in der Kabine aus. Hier zeigt sich eine größere Streuung der Antworten (1–5). Das spricht für Unterschiede in der Wahrnehmung oder in der konkreten Umsetzung dieses Aspekts. Die Relevanz des Curriculums für Auswahl- und Akkreditierungsverfahren wird überwiegend positiv bewertet (6 von 7 Bewertungen mit 4), was auf eine wahrgenommene Nähe zu institutionellen Anforderungen schließen lässt.

Dialogdolmetschen

Auch im Schwerpunkt Dialogdolmetschen zeigt sich insgesamt eine positive Einschätzung der Vorbereitung auf berufliche Anforderungen. Die Befragten fühlen sich gut auf reale Einsatzsituationen vorbereitet (2 Bewertungen mit 4, 1 Bewertung mit 5), insbesondere im Hinblick auf Rollenbewusstsein und professionelle Abgrenzung. Kompetenzen wie der Umgang mit asymmetrischen Kommunikationssituationen, ethische Fragestellungen sowie Stress- und Konfliktsituationen werden überwiegend im mittleren bis oberen Bereich (3-4) bewertet. Etwas niedriger fällt die Einschätzung der Interaktion mit Institutionen aus (mehrheitlich im Bereich 2-3). Die Relevanz des Curriculums für berufliche Qualifikationsverfahren wird insgesamt hoch bewertet.

4.2.5 Gesamtbewertung und Zufriedenheit

Die Gesamtbewertung des neuen Curriculums fällt deutlich positiv aus. Acht von zehn Befragten geben an, dass das Curriculum 2024 ihren Erwartungen eher entspricht als das Curriculum 2015, während zwei Personen keine eindeutige Einschätzung treffen.

Auch die allgemeine Zufriedenheit liegt überwiegend im oberen Skalenbereich (8 Bewertungen mit 4, 2 mit 3). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage, inwieweit die Erwartungen erfüllt wurden (9 von 10 Bewertungen im Bereich 4-5).

Die Mehrheit der Studierenden würde das neue Curriculum weiterempfehlen (7 „Ja“, 2 „eher ja“, 1 „eher nein“), was die insgesamt positive Bewertung zusätzlich unterstreicht.

4.2.6 Wahrgenommene Schwächen und Verbesserungspotenziale

Trotz der insgesamt positiven Einschätzung werden auch einzelne Kritikpunkte genannt. Am häufigsten betreffen diese theoretische Inhalte (n=4) sowie strukturelle Aspekte des Curriculums (n=3). Auch Arbeitsbelastung und Übergangsregelungen werden vereinzelt kritisch gesehen.

In den offenen Antworten werden insbesondere Unklarheiten im Zusammenhang mit Modulprüfungen, ein teilweise erhöhter Arbeitsaufwand im Konferenzdolmetschen sowie Überschneidungen theoretischer Inhalte angesprochen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass der Einstieg in die praktische Ausbildung teilweise als verzögert wahrgenommen wird. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Kommunikation im Zuge der Curriculumsumstellung, die nicht durchgehend als optimal wahrgenommen wurde.

4.2.7 Erwartungen an ein Dolmetschcurriculum

Die Einschätzungen zu zentralen Anforderungen an ein Dolmetschcurriculum zeigen klare Prioritäten. Praxisnähe sowie Feedback und Reflexion werden von der Mehrheit der Befragten als sehr wichtig eingestuft (jeweils überwiegend Bewertungen mit 4-5). Auch die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt wird mehrheitlich als zentral bewertet. Demgegenüber wird theoretische Fundierung deutlich heterogener eingeschätzt und von mehreren Befragten im mittleren oder unteren Skalenbereich verortet. Flexibilität im Studienverlauf zeigt ebenfalls eine breite Streuung der Bewertungen.

In den offenen Antworten wird zusätzlich die Bedeutung technologischer Kompetenzen hervorgehoben, insbesondere im Hinblick auf deren Relevanz für den Arbeitsmarkt.

Auffällig ist, dass jene Aspekte, die von den Studierenden als besonders wichtig eingestuft werden (Praxisnähe, Feedback, Arbeitsmarktorientierung), in den vorhergehenden Bewertungen nicht durchgehend als stark ausgeprägt erscheinen. Dies deutet auf eine gewisse Diskrepanz zwischen Erwartungen und wahrgenommener Umsetzung hin.

4.3 Vergleich der Ergebnisse aus Interviews und Umfrage

Die Kombination aus qualitativen Interviews und standardisierter Umfrage ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der Curriculumsreform aus mehreren Perspektiven. Die Interviews umfassen sowohl Gespräche mit Mitgliedern der Curricular-AG als auch mit Studierenden aus den Schwerpunkten Konferenz- und Dialogdolmetschen. Während die Curricular-AG Einblicke in Intentionen, Entscheidungsprozesse und strukturelle Rahmenbedingungen liefert, spiegeln die studentischen Interviews individuelle Erfahrungen im Studienverlauf wider. Die Umfragedaten ergänzen diese Perspektiven durch eine breiter angelegte Erfassung studentischer Einschätzungen. Im Folgenden werden zentrale Übereinstimmungen, Unterschiede sowie ergänzende Erkenntnisse der drei Datenquellen gegenübergestellt.

4.3.1 Übereinstimmungen zwischen den Datenquellen

In mehreren Bereichen zeigen sich klare Parallelen zwischen den Perspektiven der Curricular-AG, den interviewten Studierenden und den Einschätzungen aus der Umfrage.

Ein zentraler gemeinsamer Bezugspunkt ist die Bedeutung technologischer Entwicklungen. In den Interviews mit der Curricular-AG wird Technologie als wesentlicher Ausgangspunkt der Reform beschrieben, insbesondere im Zusammenhang mit Digitalisierung, Remote Interpreting und KI-gestützten Anwendungen. Auch die interviewten Studierenden greifen diesen Aspekt auf und verweisen auf die zunehmende Relevanz technologischer Kompetenzen im Studium. In der Umfrage wird diese Entwicklung ebenfalls aufgegriffen, etwa durch Hinweise auf die stärkere Integration technischer Inhalte. Insgesamt wird Technologie in allen drei Datenquellen als prägender Bestandteil des Curriculums wahrgenommen.

Übereinstimmungen zeigen sich auch in der Einschätzung zentraler dolmetschbezogener Kompetenzen. Sowohl die Curricular-AG als auch die interviewten Studierenden betonen die Bedeutung strategischer Fähigkeiten, der kognitiven Steuerung und eines integrativen Verständnisses des Dolmetschprozesses. Diese Schwerpunkte spiegeln sich auch in den Umfrageergebnissen wider, in denen entsprechende Kompetenzen überwiegend positiv bewertet

werden. Dies weist darauf hin, dass zentrale Kompetenzbereiche im Studium konsistent wahrgenommen werden.

Ein weiterer gemeinsamer Befund betrifft die stärkere Orientierung an beruflichen Anforderungen. In den Interviews wird hervorgehoben, dass Studierende breiter aufgestellt und auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder vorbereitet werden sollen. Auch die interviewten Studierenden beschreiben eine zunehmende Nähe zu beruflichen Kontexten, etwa durch praxisnahe Lehrveranstaltungen oder unterschiedliche Einsatzbereiche. In der Umfrage wird diese Entwicklung ebenfalls deutlich, beispielsweise durch Hinweise auf einen erweiterten Überblick über mögliche Berufsfelder. In allen drei Datenquellen wird das Curriculum somit, vor allem im Vergleich zum vorherigen Studienplan, als stärker berufsorientiert beschrieben.

4.3.2 Unterschiede zwischen den Datenquellen

Trotz der in vielen Bereichen erkennbaren Übereinstimmungen zeigen sich zwischen den Datenquellen auch Unterschiede in der Bewertung und Gewichtung zentraler Aspekte der Curriculumsreform. Diese betreffen insbesondere die Einschätzung der Berufsvorbereitung, die Wahrnehmung praxisbezogener Elemente sowie die Rolle theoretischer Inhalte im Studium.

Ein zentraler Unterschied liegt in der Bewertung der Vorbereitung auf berufliche Anforderungen. Während in Abschnitt 4.3.1. eine klare Übereinstimmung hinsichtlich der gestiegenen Berufsorientierung des Curriculums sichtbar wurde, zeigen sich hier Unterschiede in der Einschätzung, inwieweit diese Inhalte als ausreichend und wirksam wahrgenommen werden. Die Curricular-AG hebt hervor, dass entsprechende Inhalte – etwa im Bereich neuer Tätigkeitsfelder oder berufspraktischer Kompetenzen – gezielt ausgebaut wurden, wohingegen die Einschätzung auf Seiten der Studierenden differenzierter ausfällt. In der Umfrage wird die Vorbereitung auf Anforderungen jenseits der eigentlichen Dolmetschtätigkeit weniger eindeutig positiv bewertet, und auch in den Interviews werden vereinzelt Unsicherheiten im Hinblick auf den Übergang in die berufliche Praxis sichtbar. Dies deutet darauf hin, dass curricular verankerte Maßnahmen zur Berufsvorbereitung zwar als präsent wahrgenommen, in ihrer Intensität jedoch nicht durchgängig als ausreichend erlebt werden.

Unterschiede zeigen sich zudem in der Wahrnehmung praxisbezogener Elemente. Während seitens der Curricular-AG eine umfassende Integration praxisorientierter Aspekte betont wird, beziehen sich die Aussagen der Studierenden stärker auf konkrete Übungssituationen im Studium. Insbesondere in den Interviews wird der Wunsch nach mehr Übungszeit, längeren Dolmetschsequenzen und realitätsnäheren Settings geäußert. Diese Perspektive spiegelt sich auch in der Umfrage wider, in der Praxisnähe als besonders wichtiger Bestandteil eines

Dolmetschcurriculums hervorgehoben wird. Die Differenz ergibt sich somit weniger aus einem grundsätzlichen Widerspruch als aus einer unterschiedlichen Gewichtung dessen, was als praxisrelevant betrachtet wird.

Auch im Hinblick auf das Verhältnis von Theorie und praktischer Anwendung treten Unterschiede zutage. Die Curricular-AG versteht theoretische Inhalte als notwendige Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung und betont deren enge Verbindung mit praktischen Elementen. Studierende bewerten diese Kombination grundsätzlich ebenfalls positiv, äußern jedoch punktuell Kritik am Umfang und an der Platzierung theoretischer Inhalte im Studienverlauf. So wird insbesondere der theorieorientierte Einstieg teilweise als verzögernd für die Entwicklung praktischer Fähigkeiten wahrgenommen. Insgesamt verweisen diese Unterschiede auf divergierende Erwartungshorizonte: Während die Curricular-AG stärker von curricularer Kohärenz und wissenschaftlicher Fundierung ausgeht, orientieren sich Studierende stärker an der unmittelbaren Anwendbarkeit im Lernprozess.

4.3.3 Ergänzende Perspektiven der Datenquellen

Die drei Datenquellen unterscheiden sich nicht nur in ihren Perspektiven, sondern ergänzen sich auch in ihrer jeweiligen Aussagekraft.

Die Interviews mit der Curricular-AG liefern insbesondere Einblicke in die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Curriculumsentwicklung. Aspekte wie studienrechtliche Vorgaben, Ressourcenfragen oder organisatorische Einschränkungen werden hier als zentrale Einflussfaktoren sichtbar, die in den anderen Datenquellen nicht in dieser Form thematisiert werden.

Die Interviews mit Studierenden eröffnen demgegenüber eine subjektive Erfahrungsperspektive, die konkrete Einblicke in den Studienalltag ermöglicht. Sie machen sichtbar, wie einzelne Lehrveranstaltungen wahrgenommen werden, welche Herausforderungen auftreten und wie Studierende den eigenen Kompetenzaufbau einschätzen. Diese Perspektive erlaubt eine differenzierte Betrachtung einzelner Aspekte, die in der Umfrage nur begrenzt abgebildet werden.

Die Umfragedaten tragen schließlich dazu bei, wiederkehrende Wahrnehmungen über einzelne Erfahrungsberichte hinaus sichtbar zu machen. Sie zeigen, welche Einschätzungen sich über mehrere Studierende hinweg wiederfinden und welche Aspekte des Curriculums häufiger hervorgehoben oder kritisiert werden. Dadurch entsteht ein breiteres Bild studentischer Wahrnehmungen, ohne dass einzelne Positionen im Vordergrund stehen.

5. Diskussion

Die folgenden Abschnitte dienen der Einordnung der empirischen Ergebnisse im Kontext der theoretischen Grundlagen sowie der berufspraktischen und didaktischen Anforderungen an die Dolmetschausbildung. Ziel ist es, die im Rahmen der Curriculumsanalyse, Interviews und Umfrage gewonnenen Erkenntnisse zusammenzuführen, zu interpretieren und in Bezug auf die zentralen Fragestellungen der Arbeit zu reflektieren. Dabei werden sowohl Anschlussstellen als auch Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und Ausbildung sichtbar gemacht.

5.1 Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf die theoretische Grundlage

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich in mehrfacher Hinsicht mit den in Kapitel 1 dargestellten theoretischen Konzepten in Beziehung setzen. Durch die Kombination aus Curriculumsanalyse, Interviews und Umfrage wird sichtbar, inwiefern theoretische Kompetenzmodelle, berufspraktische Anforderungen und didaktische Prinzipien im neuen Curriculum aufgegriffen und strukturell verankert werden. Der Fokus dieses Abschnitts liegt dabei auf der Einordnung und theoretischen Anschlussfähigkeit der Ergebnisse, während eine weiterführende Bewertung im folgenden Abschnitt erfolgt.

Ein zentraler Bezugspunkt ergibt sich zunächst im Hinblick auf die in Kapitel 1.1 dargestellten Kompetenzmodelle. Das strategisch-kognitive Kompetenzverständnis nach Kalina (2000), dem zufolge Dolmetschkompetenz als Zusammenspiel sprachlicher, kognitiver und strategischer Teilprozesse zu verstehen ist (Kalina 2000: 4-7), spiegelt sich im Curriculum insbesondere in der Kernmodulgruppe wider. So vermittelt das Modul *Translationswissenschaftliche Grundlagen* nicht nur theoretische Ansätze, sondern integriert auch erste dolmetschpraktische Elemente. In der Lehrveranstaltung *Basiskompetenz Dolmetschen und Notizentechnik* werden zum Beispiel grundlegende Strategien der Informationsverarbeitung und -strukturierung systematisch eingeübt. Dies deutet darauf hin, dass strategische Steuerungsprozesse bereits früh im Studium angelegt werden und nicht ausschließlich den Spezialisierungsphasen vorbehalten sind. Der Bezug zu Kalinas Kompetenzverständnis entsteht nicht nur durch die curriculare Verankerung, sondern wird auch durch die empirischen Daten gestützt. In der Umfrage bewerten Studierende zentrale strategisch-kognitive Teilkompetenzen, wie etwa den flexiblen Einsatz von Problemlösungsstrategien, Selbstüberwachung oder den Umgang mit kognitiver Belastung, überwiegend im mittleren bis oberen Bereich der Skala. Auch die Aussage,

dass das Curriculum wirksame Strategien zur Steuerung des Dolmetschprozesses vermittelt, erfährt breite Zustimmung.

Darüber hinaus lassen sich Annahmen des Effort Models von Gile (2009) in der curricularen Struktur wiederfinden. Die gestufte Progression dolmetschpraktischer Lehrveranstaltungen im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen – etwa durch die Sequenz *Konsequativdolmetschen I-III* sowie *Simultandolmetschen I-III* – spricht dafür, dass der Kompetenzerwerb als schrittweiser Prozess konzipiert ist, bei dem die Koordination zunehmend komplexer kognitiver Anforderungen systematisch trainiert wird. Dies korrespondiert mit der Annahme, dass Dolmetschleistung auf der kontrollierten Koordination begrenzter kognitiver Ressourcen beruht (Gile 2009: 8-10). Die empirischen Ergebnisse stützen diese strukturelle Ausrichtung. In einem Interview wird bestätigt, dass Strategien zum Umgang mit kognitiver Belastung im Studium vermittelt werden (ST1: Z. 1167ff). Die Ergebnisse der Umfragen deuten ebenfalls darauf hin, dass entsprechende Kompetenzen grundsätzlich gefördert werden, wenn auch nicht durchgängig auf höchstem Niveau. So werden beispielsweise die bewusste Steuerung von Aufmerksamkeit, die Verarbeitung von Informationen unter Zeitdruck sowie das kurzfristige Speichern und Abrufen von Inhalten überwiegend im mittleren bis oberen Skalenbereich verortet. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass diese Bereiche weiterhin als anspruchsvoll wahrgenommen werden. Insgesamt legt dies nahe, dass die im Curriculum angelegte Progression zentrale Annahmen des Effort Models aufgreift, deren vollständige Beherrschung jedoch maßgeblich an Übung und Erfahrung gebunden bleibt.

Im Hinblick auf das Modell von Albl-Mikasa (2013) erkennt man, dass das Curriculum auch Elemente langfristiger Professionalisierung berücksichtigt. Dies zeigt sich etwa im Modul *Translationsmanagement und Praxisfelder*, das Inhalte wie Projektmanagement, Terminologiarbeit und unterschiedliche Berufsfelder umfasst. Darüber hinaus tragen die Module zur *Arbeitspraxis*, die entweder Praktika oder simulationsbasierte Lehrveranstaltungen beinhalten, zur Verknüpfung von Ausbildung und beruflicher Realität bei. Daraus lässt sich ableiten, dass das Curriculum versucht, neben technischen Fertigkeiten auch berufsbezogene Handlungskompetenzen zu entwickeln. Parallel dazu veranschaulichen die empirischen Daten, dass bestimmte Aspekte, wie der Umgang mit komplexen oder institutionell eingebetteten Kommunikationssituationen, nur begrenzt im Studium erlernbar sind: „man tut sich wahnsinnig schwer, Dilemmasituationen zu üben“ (AG1: Z. 181). Dies bestätigt die Annahme, dass professionelle Expertise wesentlich durch Erfahrung außerhalb formaler Ausbildungsstrukturen entsteht (Albl-Mikasa 2013: 17-19).

Im Anschluss daran lassen sich auch die in Kapitel 1.2 diskutierten Konzepte der Professionalisierung und professionellen Identität einordnen. Im Curriculum werden diese Dimensionen insbesondere durch die Lehrveranstaltung *Rollenarbeit, Berufsethik, Psychohygiene* adressiert. Hervorzuheben ist dabei, dass entsprechende Inhalte im Rahmen der Reform nicht nur erweitert, sondern auch erstmals im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen verankert wurden, während sie zuvor nur im Schwerpunkt Dialogdolmetschen integriert waren. Professionelle Rollenreflexion wird demnach nicht als randständiger, sondern als zentraler Bestandteil der Ausbildung in beiden Dolmetschschwerpunkten verstanden. Dass sich professionelle Identitätsbildung im Studium tatsächlich vollzieht, wird durch die empirischen Ergebnisse bestätigt. Studierende berichten in den Interviews von einer Erweiterung ihres Wissens über unterschiedliche Tätigkeitsfelder und über ein verändertes Verständnis ihrer eigenen Rolle als Dolmetscher:innen (ST1: Z. 1300ff; ST2: Z. 1358ff). So wird etwa deutlich, dass sich das Berufsbild im Laufe des Studiums von einer zunächst vereinfachten Vorstellung hin zu einem differenzierten Verständnis verschiedener Settings und Anforderungen entwickelt. Darüber hinaus wird betont, dass Aspekte wie Flexibilität, kontinuierliche Weiterentwicklung und der Umgang mit unterschiedlichen institutionellen Kontexten zentrale Bestandteile professioneller Handlungskompetenz darstellen (ST1: Z. 1300ff; ST2: Z. 1451ff).

Ein weiterer Bezugspunkt ergibt sich aus den in Kapitel 1.2 dargestellten berufspraktischen Anforderungen. Die Curriculumanalyse zeigt, dass mit der Integration technologischer Lehrveranstaltungen wie *Ferndolmetschen und Dolmetschen für Personen mit besonderen Bedürfnissen* oder *Translationstechnologien und Sprachindustrie (Übersetzen/Dolmetschen)* auf Veränderungen im Berufsfeld reagiert wird. Themen wie Remote Interpreting oder digitale Arbeitsumgebungen werden explizit adressiert und erweitern das Kompetenzprofil über klassische Dolmetschfertigkeiten hinaus. Auch die empirischen Daten weisen in diese Richtung. In der Umfrage geben die Studierenden mehrheitlich an, dass berufliche Vorbereitung im neuen Curriculum stärker betont wird als im vorherigen. Ergänzende Kommentare verweisen zudem explizit auf die Bedeutung technologischer Kompetenzen, etwa im Umgang mit Remote-Tools und digitalen Arbeitsumgebungen. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass die stärkere Integration berufspraktischer und technologischer Inhalte nicht nur curricular angelegt ist, sondern auch von Studierenden als relevante Entwicklung erkannt wird.

Auch die Anforderungen der Berufspraxis nach Dolmetschart, wie sie in Kapitel 1.2 herausgearbeitet wurden, finden sich im Curriculum wieder. Die stärkere Profilierung des Dialogdolmetschens durch spezifische Lehrveranstaltungen wie *Dialogdolmetschen: Diplomatie, Politik, Recht, Dialogdolmetschen: Bildung, Gesundheit und Soziales* sowie *Rollenarbeit*,

Berufsethik, Psychohygiene kann als Reaktion auf institutionelle Anforderungen interpretiert werden, die spezifische Kommunikationssituationen und Rollenverständnisse in den Mittelpunkt stellen. Das Konferenzdolmetschen orientiert sich weiterhin an performanzbezogenen Kompetenzen, wie sie auch in Akkreditierungsverfahren internationaler Organisationen relevant sind. Diese Ausrichtung wird auch in den empirischen Daten sichtbar. In der Umfrage wird das Curriculum mehrheitlich als relevante Vorbereitung auf Auswahl- und Akkreditierungsverfahren im Bereich des Konferenzdolmetschens eingeschätzt. Auch im Dialogdolmetschen wird eine entsprechende Vorbereitung überwiegend positiv bewertet, wenn auch auf Basis einer kleineren Fallzahl. Ergänzend dazu betonen einzelne Studierende in den Interviews, dass die dolmetschpraktischen Lehrveranstaltungen als hilfreiche Vorbereitung auf solche Verfahren wahrgenommen werden (ST1: Z. 1183ff).

Im Hinblick auf die in Kapitel 1.3 dargestellten didaktischen Konzepte ist schließlich zu sehen, dass das Curriculum eine klare Progressionslogik verfolgt. Die empfohlene Studienabfolge – beginnend mit einer erweiterten Grundlagenphase und gefolgt von zunehmend praxisorientierten und spezialisierten Lehrveranstaltungen – entspricht prozessorientierten Ansätzen der Dolmetschdidaktik (vgl. Pöchhacker 2016, Sawyer 2004). Dies spricht zudem dafür, dass Lernen als schrittweiser Entwicklungsprozess konzipiert ist. Gleichzeitig machen die empirischen Ergebnisse deutlich, dass diese didaktische Logik nicht in allen Bereichen gleichermaßen wahrgenommen wird, insbesondere im Hinblick auf die Rolle theoretischer Inhalte.

Insgesamt legt die Einordnung der Ergebnisse nahe, dass das neue Curriculum in vielen Bereichen eine hohe Anschlussfähigkeit an etablierte theoretische Konzepte und an aktuelle Entwicklungen des Berufsfeldes aufweist. Es wird jedoch auch deutlich, dass diese Konzepte und Modelle nicht durchgängig als explizite Strukturprinzipien umgesetzt sind, sondern teilweise implizit in einzelnen Modulen und Lehrveranstaltungen zum Ausdruck kommen. Des Weiteren geht die curriculare Abbildung von Kompetenz nicht automatisch mit ihrer gleichwertigen Wahrnehmung durch Studierende einher.

5.2 Analyse der Curriculumsreform im Kontext konkurrierender Anforderungen

Während Abschnitt 5.1 die empirischen Ergebnisse primär im Lichte theoretischer Konzepte einordnet, verfolgt der vorliegende Abschnitt eine stärker evaluative Perspektive.

Die Curriculumsreform lässt sich insgesamt als ein Versuch interpretieren, unterschiedlichen und teilweise konkurrierenden Anforderungen gerecht zu werden. Diese ergeben sich aus

theoretischen Kompetenzmodellen, berufspraktischen Erwartungshorizonten, didaktischen Prinzipien sowie institutionellen Rahmenbedingungen. Die Reform kann somit als Ergebnis notwendiger Priorisierungen innerhalb eines komplexen Zielgefüges betrachtet werden.

Eine zentrale Stärke der Curriculumsreform liegt in der deutlich klareren Profilbildung innerhalb der Spezialisierungsphase. Die stärkere Ausdifferenzierung der beiden Dolmetschschwerpunkte, vor allem die eigenständigere Positionierung des Dialogdolmetschens, deutet darauf hin, dass unterschiedliche dolmetschpraktische Anforderungen nicht mehr lediglich als Varianten eines einheitlichen Kompetenzmodells behandelt werden. Dies ist insofern positiv, als dadurch eine gezieltere Vorbereitung auf unterschiedliche berufliche Einsatzfelder ermöglicht wird und die spezifischen Anforderungen einzelner Dolmetschsettings stärker in den Mittelpunkt rücken.

Ergänzt wird diese Entwicklung durch die Neustrukturierung der individuellen Fachvertiefung, die nun in Form thematisch gebündelter Wahlpakete organisiert ist (z. B. *Literatur, audiovisuelle Medien und Kunst* oder *Didaktik und Mentoring*). Diese Struktur bietet den Vorteil, dass Studierende Kompetenzen innerhalb eines klar definierten Bereichs vertiefen können, anstatt einzelne, thematisch lose verknüpfte Lehrveranstaltungen zu kombinieren. Dadurch wird ein kohärenterer Kompetenzaufbau ermöglicht, bei dem Inhalte aufeinander aufbauen und sich gegenseitig ergänzen, was den Lernprozess insgesamt zielgerichteter und inhaltlich sinnvoller gestaltet.

Damit wird bereits eine weitere Stärke der Reform angedeutet, nämlich die inhaltliche Erweiterung des Kompetenzverständnisses. Neben klassischen dolmetschspezifischen Fähigkeiten werden verstärkt auch technologische, berufspraktische und reflexive Kompetenzen berücksichtigt. Sichtbar wird dies unter anderem durch die Ausweitung der Kernmodulgruppe auf 42 ECTS sowie die Einführung neuer Module wie *Translationsmanagement und Praxisfelder* oder *Translation, Technologie, Gesellschaft*. Diese Erweiterung erhöht die Anschlussfähigkeit des Studiums an ein sich wandelndes Berufsfeld und stellt eine zeitgemäße Reaktion auf Entwicklungen der Sprachindustrie dar.

Mit dieser Überarbeitung der curricularen Struktur geht jedoch auch eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung einher. Während die Kernmodule ausgebaut wurden, ist die Spezialisierungsphase kompakter gestaltet. Dies legt nahe, dass zugunsten einer breiteren Grundausbildung weniger Raum für intensive Spezialisierung zur Verfügung steht. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Verschiebung von Studierenden teilweise kritisch wahrgenommen wird, vor allem im Hinblick auf den Umfang praktischer Übungsmöglichkeiten im Dolmetschen. In diesem Zusammenhang ergibt sich somit ein Spannungsfeld in Bezug auf das

Verhältnis von Breite und Vertiefung: Während institutionell eine möglichst umfassende Handlungskompetenz angestrebt wird, orientieren sich Studierende oft stärker an unmittelbar erfahrbaren Anforderungen konkreter Dolmetschsituationen.

Auch im Verhältnis von theoretischer Fundierung und praktischer Anwendung treten Differenzen zutage. Die stärkere Verankerung theoretischer Inhalte ist aus wissenschaftlicher Perspektive grundsätzlich zu begrüßen, da sie die Reflexionsfähigkeit und das professionelle Selbstverständnis stärkt. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass diese Inhalte von Studierenden nicht durchgehend als unmittelbar relevant für den Kompetenzerwerb erlebt werden. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Funktion der Theorie als strukturelles und reflexives Instrument im Studienalltag nicht immer transparent ist. Es ist somit eine Lücke zwischen curricularer Konzeption und studentischer Erfahrung erkennbar, die langfristig die Wirksamkeit theoretischer Ausbildungsanteile beeinträchtigen kann.

Wie zuvor erwähnt, stellt die Integration technologischer Entwicklungen eine klare Stärke des Curriculums dar, ist jedoch zugleich mit strukturellen Grenzen verbunden: Es bleibt die Herausforderung bestehen, mit der Dynamik besagter Entwicklungen Schritt zu halten. Curricula sind auf Stabilität ausgelegt, während technologische Innovationen kontinuierliche Anpassungen erfordern. Daraus ergibt sich ein strukturelles Aktualisierungsproblem, das nicht vollständig innerhalb curricularer Logiken lösbar ist.

Schließlich zeigen sich auch systemische Grenzen der Reform. Aspekte wie Ressourcenzuteilung, ECTS-Vorgaben oder organisatorische Rahmenbedingungen schränken die Umsetzungsmöglichkeiten ein und relativieren normative Erwartungen an die Optimierbarkeit des Curriculums. Diese Faktoren werden insbesondere in den Interviews mit der Curricular-AG sichtbar und verdeutlichen, dass Curriculumsentwicklung stets innerhalb institutioneller Bedingungen erfolgt und nicht ausschließlich fachlogischen Überlegungen folgen kann.

Insgesamt ist die Curriculumsreform als balancierter, aber notwendigerweise kompromisshafter Entwicklungsprozess zu bewerten. Sie stärkt die inhaltliche Breite, erhöht die strukturelle Kohärenz und reagiert auf zentrale Veränderungen des Berufsfeldes. Es können hingegen nicht alle Anforderungen gleichermaßen erfüllt werden, was dazu führt, dass bestimmte Spannungen bestehen bleiben. Dies trifft etwa auf die Balance zwischen Breite und Spezialisierung oder zwischen Gewichtung von Theorie und Anwendung zu. Diese Spannungen sind jedoch nicht als Defizite im engeren Sinne zu interpretieren, sondern als Ausdruck der komplexen Anforderungen, denen Curricula im Bereich der Dolmetschausbildung unterliegen.

5.3 Reflexion der methodischen Grenzen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ermöglicht eine differenzierte Analyse der Curriculumsreform aus mehreren Perspektiven, ist jedoch – wie jede empirische Arbeit – an bestimmte methodische Rahmenbedingungen gebunden. Diese betreffen insbesondere die Stichprobengröße, die Kontextgebundenheit der Ergebnisse sowie die gewählten Erhebungsformate.

Eine zentrale Einschränkung ergibt sich aus der begrenzten Anzahl an Teilnehmenden, insbesondere im Rahmen der Umfrage sowie der studentischen Interviews. Die Ergebnisse sind daher nicht im statistischen Sinne verallgemeinerbar, sondern als kontextgebundene Einblicke in spezifische Wahrnehmungen und Erfahrungen zu verstehen. Gleichzeitig stellt die Kombination aus qualitativen Interviews und standardisierter Umfrage eine methodische Stärke dar, da sie unterschiedliche Perspektiven zusammenführt und wiederkehrende Muster über Einzelfälle hinaus sichtbar macht.

Im Hinblick auf die Interviews mit der Curricular-AG ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine klar abgegrenzte und relativ kleine Gruppe handelt. Die erhobenen Daten erlauben somit einen fundierten Einblick in zentrale Entscheidungsprozesse und Zielsetzungen der Reform, auch wenn nicht alle beteiligten Personen einbezogen werden konnten. Die Ergebnisse sind daher als ausschnitthafte, aber inhaltlich relevante Perspektiven auf die Curriculumsentwicklung zu verstehen.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Kontextgebundenheit der Untersuchung. Die Analyse bezieht sich ausschließlich auf das Masterstudium Translation an der Universität Wien und dessen spezifische institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen. Die Ergebnisse sind daher nicht ohne Weiteres auf andere Studienprogramme oder nationale Kontexte übertragbar, bieten jedoch eine vertiefte Fallanalyse, die Einblicke in allgemeine Herausforderungen curricularer Gestaltung ermöglicht.

Auch die Zusammensetzung der Stichprobe ist für die Interpretation der Ergebnisse relevant. Die studentischen Perspektiven stammen überwiegend von Personen in fortgeschrittenen Studienphasen mit begrenzter Berufserfahrung. Einschätzungen zur beruflichen Vorbereitung basieren somit primär auf studienbezogenen Erfahrungen und Erwartungen. Veränderungen dieser Wahrnehmungen im weiteren Berufsverlauf können im Rahmen dieser Untersuchung nicht erfasst werden.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse auf subjektiven Einschätzungen der Befragten beruhen. Aussagen über Kompetenzentwicklung, Studienqualität oder berufliche Relevanz spiegeln individuelle Wahrnehmungen wider und erlauben keine direkten

Rückschlüsse auf tatsächliche Kompetenzniveaus. Gleichzeitig liegt gerade in dieser subjektiven Perspektive ein zentraler Erkenntniswert der Untersuchung, da sie aufzeigt, wie die Curriculumsreform von unterschiedlichen Akteur:innen erlebt und interpretiert wird.

Insgesamt ermöglicht die Kombination aus Curriculumsanalyse, Interviews und Umfrage eine vielschichtige Betrachtung der Reform, die trotz der genannten Einschränkungen zentrale Muster und Spannungsfelder sichtbar macht. Die Ergebnisse bieten damit eine fundierte Grundlage für die abschließende Zusammenführung und Beantwortung der Forschungsfragen.

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die Curriculumsreform des MA Translation an der Universität Wien – mit besonderem Fokus auf den Dolmetschschwerpunkten Konferenz- und Dialogdolmetschen – systematisch zu analysieren und im Spannungsfeld theoretischer Kompetenzmodelle, berufspraktischer Anforderungen und didaktischer Prinzipien einzuordnen. Im Zentrum standen dabei Fragen nach den grundlegenden Kompetenzanforderungen des Dolmetschens, deren curricularer Umsetzung sowie nach den Perspektiven jener Akteur:innen, die an der Reform beteiligt oder von ihr betroffen waren.

Ein Blick auf die theoretischen Modelle macht zunächst deutlich, dass Dolmetschkompetenz übereinstimmend als vielschichtiges und dynamisches Gefüge konzipiert wird. Sprachliche, kognitive, strategische und erfahrungsbasierte Komponenten greifen ineinander und lassen sich kaum isoliert betrachten. Während Kalina (2000) den Fokus auf die strategisch-kognitive Steuerung des Dolmetschprozesses legt, rückt Gile (2009) die Begrenztheit und Koordination mentaler Ressourcen in den Vordergrund. Albl-Mikasa (2013) erweitert diese Perspektiven um eine zeitliche Dimension und betont, dass sich professionelle Handlungskompetenz wesentlich durch Erfahrung und wiederholte Praxis entwickelt. Insgesamt wird damit ein Verständnis von Dolmetschkompetenz greifbar, das sich einfachen Kategorisierungen entzieht und stattdessen als kontinuierlicher Entwicklungsprozess beschrieben werden muss.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß sich diese komplexen Kompetenzdimensionen im neuen Curriculum wiederfinden. Die Analyse legt nahe, dass zentrale Elemente durchaus aufgegriffen werden, allerdings nicht in Form einer direkten Übertragung theoretischer Modelle. Vielmehr zeigt sich eine implizite Orientierung: in der Struktur des Studiums, in der Gewichtung der Kernmodule und in der gestuften Progression dolmetschpraktischer Lehrveranstaltungen. Gleichzeitig treten auch Grenzen zutage. Gerade jene Kompetenzbereiche, die stark an Erfahrung und situative Anwendung gebunden sind, lassen sich nur bedingt curricular abbilden – ein Befund, der die Reichweite curricularer Steuerung grundsätzlich relativiert.

Eine Einbettung in den berufspraktischen Kontext erweitert diese Perspektive. Sowohl Berufsverbände als auch institutionelle Arbeitgeber gehen von einem breiten Kompetenzverständnis aus, das über sprachliche und technische Fertigkeiten hinausreicht. Aspekte wie Rollenbewusstsein, ethische Reflexionsfähigkeit, institutionelles Wissen oder technologische Kompetenzen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Auffällig ist dabei die Differenz zwischen verschiedenen Dolmetschkontexten: Während im Konferenzdolmetschen stärker

standardisierte, performanzorientierte Anforderungen dominieren, erfordern dialogische Settings ein hohes Maß an situativer Anpassungsfähigkeit und interaktionaler Kompetenz.

Es kristallisiert sich heraus, dass die Curriculumsreform in vielerlei Hinsicht auf veränderte Anforderungen reagiert. Die stärkere Integration technologischer Inhalte, die Berücksichtigung neuer Tätigkeitsfelder sowie die differenziertere Profilierung der beiden Dolmetschschwerpunkte sprechen für eine erhöhte Anschlussfähigkeit an ein sich wandelndes Berufsfeld. Gleichzeitig bleibt die Wahrnehmung dieser Veränderungen nicht einheitlich. Insbesondere aus studentischer Perspektive zeigt sich, dass curricular intendierte Erweiterungen nicht immer mit den als unmittelbar relevant erlebten Anforderungen übereinstimmen.

Die empirischen Ergebnisse geben darüber hinaus Einblick in die unterschiedlichen Logiken, die im Reformprozess wirksam sind. Aus Sicht der Curricular-AG erscheint die Neugestaltung als gezielte Weiterentwicklung, getragen von dem Anspruch, auf gesellschaftliche, technologische und fachliche Veränderungen zu reagieren. Demgegenüber stehen studentische Einschätzungen, die ein differenziertes Bild zeichnen: Neben einer grundsätzlich positiven Bewertung zentraler Ausbildungsaspekte treten auch Unsicherheiten hervor – etwa im Hinblick auf die berufliche Vorbereitung oder die Rolle theoretischer Inhalte im Studium.

Bei ganzheitlicher Betrachtung lässt sich die Curriculumsreform daher kaum als lineare Umsetzung theoretischer oder berufspraktischer Anforderungen beschreiben. Vielmehr wird sie als Ergebnis eines komplexen Aushandlungsprozesses verständlich, in dem unterschiedliche Perspektiven, Interessen und Rahmenbedingungen aufeinandertreffen. Curricula fungieren dabei als Schnittstellen zwischen verschiedenen Referenzebenen und sind notwendigerweise von Priorisierungen und Kompromissen geprägt. Die identifizierten Spannungsfelder, etwa zwischen Theorie und Praxis, zwischen Breite und Spezialisierung oder zwischen curricularer Planung und individueller Wahrnehmung, erscheinen vor diesem Hintergrund weniger als Defizite, denn als strukturelle Charakteristika eines dynamischen Ausbildungsfeldes.

Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zu einer differenzierten Betrachtung von Dolmetschausbildung im Kontext aktueller Entwicklungen. Sie macht deutlich, dass Curriculumsreformen nicht isoliert bewertet werden können, sondern stets im Zusammenspiel von Theorie, Berufspraxis und Ausbildung zu verstehen sind. Die zentrale Herausforderung liegt dabei weniger in der vollständigen Abbildung aller Kompetenzanforderungen als vielmehr in der bewussten Gestaltung von Übergängen – insbesondere zwischen Studium und Beruf – sowie in der transparenten Kommunikation curricularer Zielsetzungen.

Aus den Ergebnissen können zudem Ansatzpunkte für weiterführende Forschung abstrahiert werden. Insbesondere langfristige Untersuchungen zur beruflichen Entwicklung von

Absolvent:innen könnten Aufschluss darüber geben, inwiefern sich im Studium erworbene Kompetenzen in der Praxis bewähren und weiterentwickeln. Ebenso erscheint ein vergleichender Blick auf unterschiedliche Ausbildungsprogramme – sowohl national als auch international – vielversprechend, um strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Curriculumsgestaltung herauszuarbeiten. Nicht zuletzt könnte eine stärkere Einbindung von Arbeitgeberperspektiven dazu beitragen, die Wechselwirkungen zwischen Ausbildung und Berufspraxis noch differenzierter zu erfassen.

Insgesamt eröffnet die Analyse von Curricula einen produktiven Zugang, um das Zusammenspiel von Kompetenzmodellen, berufspraktischen Anforderungen und didaktischen Konzepten zu untersuchen. Zugleich wird deutlich: Dolmetschkompetenz entzieht sich einer abschließenden Festlegung – sowohl theoretisch als auch curricular. Sie bleibt ein dynamisches, kontextabhängiges und entwicklungsorientiertes Konstrukt, das sich erst im Zusammenspiel von Ausbildung und Praxis voll entfaltet.

Bibliographie

- Abbott, Andrew (2004). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. 6. Aufl.
- AIIC (2023a). Code of professional ethics. <https://aiic.org/company/roster/companyRosterDetails.html?companyId=13403&companyRosterId=120> (Stand: 5.2.2026).
- AIIC (2023b). Professional standards. <https://aiic.org/company/roster/companyRosterDetails.html?companyId=13401&companyRosterId=120> (Stand: 5.2.2026).
- AIIC (2025). Join AIIC. <https://aiic.org/site/interpreter/join-aiic> (Stand: 5.2.2026).
- Albl-Mikasa, Michaela (2013). Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18. https://www.researchgate.net/publication/286980175_2013_Developing_and_cultivating_expert_interpreter_competence_Interpreters'_Newsletter_18.
- BBU (2026). Dolmetscher*innen in der BBU. https://www.bbu.gv.at/externe-dolmetscher_innen (Stand: 5.2.2026).
- Boéri, Julie (2015). Key internal players in the development of the interpreting profession. In: Jourdenais, Renee; Mikkelsen, Holly (eds.) *The Routledge handbook of interpreting*. New York, NY: Routledge. 29–42.
- Christoffels, Ingrid K. & de Groot, Annette M. B. (2009). Simultaneous interpreting: A cognitive perspective. In: Kroll, Judith (ed.) *Handbook of Bilingualism*. New York, NY: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780195151770.003.0026.
- Dam, Helle V. & Gentile, Paola (2021). Status and profession(alization) of conference interpreters. In: Albl-Mikasa, Michaela, & Tiselius, Elisabet (eds.) *The Routledge handbook of conference interpreting*. London: Routledge. 275–289. DOI: 10.4324/9780429297878-26.
- Dorer, Brita; Kuznik, Anna; Orrego Carmona, David & Zwischenberger, Cornelia (2025). Surveys and interviews. In: Rojo, Ana & Muñoz Martín, Ricardo (eds.) *Research methods in cognitive translation and interpreting studies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 69–91. DOI: 10.1075/rmal.10.
- European Union (2026). Work as a freelance interpreter at the EU. https://europa.eu/interpretation/freelance_en.html (Stand: 5.2.2026).
- Freidson, Eliot (1970). *Professional dominance: The social structure of medical care*. New York: Atherton Press.
- Freihoff, Roland (1995). Das Curriculum als Orientierungsrahmen. *TextconText*, 10, 149–178.

- García-Beyaert, Sofia (2015). Key external players in the development of the interpreting profession. In: Jourdenais, Renee & Mikkelsen, Holly (eds.) *The Routledge handbook of interpreting*. New York, NY: Routledge. 45–58.
- Gile, Daniel (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training: Revised edition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2. Aufl.
- Gile, Daniel (2021). The effort models of interpreting as a didactic construct. In: Muñoz Martín, Ricardo; Sun, Sanjun, & Li, Defeng (eds.) *Advances in cognitive translation studies*. Singapore: Springer Singapore. 139–160. DOI: 10.1007/978-981-16-2070-6_7.
- Gile, Daniel & Barranco-Droege, Rafael (2021). Theory and training in conference interpreting. In: Albl-Mikasa, Michaela, & Tiselius, Elisabet (eds.) *The Routledge handbook of conference interpreting*. London: Routledge. 337–354. DOI: 10.4324/9780429297878-31.
- Grbić, Nadja (2010). “Boundary work” as a concept for studying professionalization processes in the interpreting field. *Translation and interpreting studies*, 5 (1), 109–123. DOI: 10.1075/tis.5.1.07grb.
- Greenwood, Ernest (1957). Attributes of a profession. *Social work*, 2 (3), 45–55.
- Helfferrich, Cornelia (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina, & Blasius, Jörg (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 875–892. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_55.
- Iacono, Katia & Lušicky, Vesna (2025). Exploring students’ hidden curriculum ideologies. *Trans-Kom*, 18 (1), 257–272.
- Kalina, Sylvia (2000). Interpreting competences as a basis and goal for teaching. *The Interpreters’ Newsletter*, 10, 3–32.
- Kelly, Dorothy & Martin, Anne (2019). Training and education, curriculum. In: Baker, Mona & Saldanha, Gabriela (eds.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge. 3. Aufl. 591–596.
- Lee, Jieun (2018). Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance. *The International journal of translation and interpreting research*, 10 (1). DOI: 10.12807/ti.110201.2018.a09.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina, & Blasius, Jörg (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 691–706. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_43.

- Mikkelsen, Holly (2013). Universities and interpreter certification. *The international journal of translation and interpreting research*, 5 (1), 66–78. DOI: 10.12807/ti.105201.2013.a03.
- Moser-Mercer, Barbara (2008). Skill acquisition in interpreting: A human performance perspective. *The interpreter and translator trainer*, 2 (1), 1–28. DOI: 10.1080/1750399X.2008.10798764.
- Neff, Jacquy (2015). Professionalisation: A systematic didactic approach. In: Dörte, Andres & Behr, Martina (eds.) *To know how to suggest... approaches to teaching conference interpreting*. Berlin: Frank & Timme. 219–241.
- Orlando, Marc (2016). T&I practice, training, pedagogy and research. In: Orlando, Marc (ed.) *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy*. Berlin: Frank & Timme. 17–38.
- ÖVGd (2025a). Anforderungen des Berufs. <https://oevgd.at/de/gerichtsdolmetscher-werden/anforderungen> (Stand: 5.2.2026).
- ÖVGd (2025b). Zulassungsvoraussetzungen. <https://oevgd.at/de/gerichtsdolmetscher-werden/zulassungsvoraussetzungen> (Stand: 5.2.2026).
- Pöchhacker, Franz (2016). *Introducing interpreting studies*. 2nd ed. London/New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781315649573.
- Pöllabauer, Sonja (2010). Training (medical) interpreters—the key to good practice. MedInt: A joint European training perspective. *The journal of specialised translation*, 14, 165–193. DOI: 10.26034/cm.jostrans.2010.584.
- Rudvin, Mette (2015). Interpreting and professional identity. In: Jourdenais, Renee & Mikkelsen, Holly (eds.) *The Routledge handbook of interpreting*. New York, NY: Routledge. 432–446.
- Sawyer, David (2004). *Fundamental aspects of interpreter education : Curriculum and assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shlesinger, Miriam & Pöchhacker, Franz (2011). Aptitude for interpreting. *Interpreting*, 13 (1), 1–4. DOI: 10.1075/intp.13.1.01int.
- Tipton, Rebecca (2024). Ethics and the interpreting curriculum. In: Tipton, Rebecca (ed.) *The Routledge guide to teaching ethics in translation and interpreting education*. London: Routledge. 131–178. DOI: 10.4324/9781003098485.
- Universitas (2017) *Berufs- & Ehrenordnung*. https://universitas.org/wp-content/uploads/Berufs-_und_Ehrenordnung_2017_final-1.pdf (Stand: 5.2.2026).

- Universität Wien (2026a). Änderungen bestehender Curricula. <https://senat.univie.ac.at/curricular-kommission/aenderungen-bestehender-curricula/> (Stand: 7.2.2026).
- Universität Wien (2026b). Einrichtung neuer Curricula. <https://senat.univie.ac.at/curricular-kommission/einrichtung-neuer-curricula/> (Stand: 7.2.2026).
- Universität Wien (2026c). Archiv - Curriculare Arbeitsgruppen. <https://senat.univie.ac.at/curricular-kommission/ingesetzte-arbeitsgruppen/archiv/> (Stand: 7.2.2026).
- Washbourne, Kelly (2019). Training and education, theory and practice. In: Baker, Mona & Saldanha, Gabriela (eds.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge. 3. Aufl. 597–602.
- Zannirato, Alessandro (2008). Teaching interpreting and interpreting teaching: A conference interpreter's overview of second language acquisition. In: Kearns, John (ed.) *Translator and interpreter training: Issues, methods and debates*. London: Bloomsbury Publishing Plc. 19–38.
- ZTW (2015). *Curriculum für das Masterstudium Translation* (Version 2015). https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2015.pdf (Stand: 19.04.2026)
- ZTW (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
- ZTW (2026). Neuerungen Curriculum. [Zentrum für Translationswissenschaft]. <https://transvienna.univie.ac.at/studium/masterstudium-translation-neu-ab-wise-202425/> (Stand: 10.3.2026).

Anhang Interviewtranskript

1

2 Interview AG1

3 Danke erstmal, dass Sie sich überhaupt die Zeit genommen haben. Ich habe Ihnen ja eh auch schon kurz
4 geschildert, worum es geht und ja, wenn es von Ihrer Seite sonst nichts gibt, würde ich eh mit den Fragen
5 einfach beginnen.

6 *Ja, gern, alles klar.*

7 Ja, also die erste Frage wäre eh, ob Sie mal kurz Ihre Rolle in dem ganzen Reformprozess beschreiben
8 könnten.

9 *Ja, ich bin sozusagen administrativ und inhaltlich verantwortlich gewesen für dieses Thema Lehre oder
10 bin es noch. Ich bin am Zentrum eben in einer Funktion die für Lehre zuständig ist. Also ich bin stell-
11 vertretende Zentrumsleiterin und in dieser Leitungsfunktion werden bestimmte Aufgaben gemacht. Ver-
12 teilt, aufgeteilt und da gibt es diesen Bereich Lehre und eine Person muss immer für Lehre zuständig
13 sein und das bin ich in dem Fall in der Funktion Vize-Dekanin für Studium und Lehre und Teil dieser
14 Funktion ist, dass es meine Aufgabe ist, halt zu schauen, dass alle lehrrelevanten Themen am Zentrum
15 gut funktionieren in enger Zusammenarbeit eben mit der Studienprogrammleitung SPL und mit dem SSC
16 und mit unserer Koordinatorin für Studium und Lehre. In dieser Funktion haben wir sozusagen in Ge-
17 sprächen mit der Vizerektorin der Universität Wien für Studium und Lehre, die quasi zentral von der
18 Uni wiederum zuständig ist für Lehrbelange. Die uns den Auftrag erteilt hat, dass unser MA zu refor-
19 mieren ist, in Gesprächen mit uns, weil sich gezeigt hat, der war schon länger in Kraft, der Alte, und ist
20 dann irgendwann so, da ist immer die Dauer so zwischen fünf bis zehn Jahren, so lang ungefähr, und
21 dann kommt der Auftrag, dass wir schauen müssen, wie rezent die Inhalte noch sind und wo Anpassun-
22 gen nötig sind, und überhaupt generell zu überlegen, ob dieses Masterprogramm in der bestehenden
23 Form überhaupt noch für uns relevant ist. Das war es natürlich, ja, aber und in welcher Form wir
24 Anpassungen vornehmen wollten. Und dann gibt es den Auftrag offiziell immer von der Universität, dass
25 zu einem Reformprozess angestoßen werden muss. Ich gehe jetzt nicht im Detail ein auf das ganze Pro-
26 zedere, das ist sehr strukturiert und sehr komplex und sehr arbeitsaufwendig. Der Fokus war letztlich -
27 wir haben den Auftrag erhalten, dass wir eine eine sogenannte große Studienreform durchführen müs-
28 sen, weil sich gezeigt hat, dass wir nicht nur am Curriculumstext kleinere Dinge ändern wollen, sondern
29 dass wir wirklich eingreifen wollen in die Struktur des Masters und wie die Inhalte organisiert sind. Und
30 dann wird eben im Rahmen dieses Reformprozesses und in Absprache mit all den Playern, die hier
31 irgendwie eine Rolle spielen, dass eine Arbeitsgruppe also eine curriculare Arbeitsgruppe eingesetzt
32 werden muss. Von Personen, die fachlich kompetent sind. Die Arbeitsgruppe soll möglichst breit besetzt
33 sein, weil natürlich nicht jeder für alle Fachbereiche jetzt die volle Expertise hat. Und ich war Teil
34 dieser Arbeitsgruppe dann auch und war dort zuständig vor allem für die Bereiche Dialogdolmetschen,
35 Dolmetschen und Dialogdolmetschen in Kooperation mit anderen Personen, die eben auch das Dol-
36 metsch-Thema vertreten haben. Geschaut, dass unsere Themen sozusagen gut präsent sind und in der
37 Form, wie wir es für gut befinden.*

38 Ja, okay. Und wer waren die anderen Teilnehmer dieser Curricular-Arbeitsgruppe?

39 *Es gab eine Leitung. Ich weiß nicht inwieweit immer die Namen, dürfen Sie wahrscheinlich für die Arbeit
40 dann selber nicht direkt verwenden, aber es gibt immer eine leitende Person in dieser Arbeitsgruppe.
41 Ich kann es Ihnen informell sagen, jetzt für das Gespräch, aber sozusagen, das darf halt namentlich
42 dann nicht genannt werden, aber das war [...] das geleitet hat und der gleichzeitig auch Zentrumsleiter
43 war. Wir waren beide in unseren Funktionen da mit drinnen, weil wir dieses Thema eben beide auch für
44 wichtig befunden haben. Das wäre jetzt keine Notwendigkeit, dass die Personen, die in der Leitung sind,
45 da drin sind, aber das hat sich jetzt aus unserer fachlichen Expertise so ergeben. Zusätzlich waren noch
46 weitere Professorinnen. Es gibt genaue Vorgaben, nämlich auch wie diese Arbeitsgruppe besetzt werden
47 muss. Also das ist im Vorfeld zu definieren, wie viel von Professorinnenebene, wie viel Mittelbau, sprich
48 das sind alle anderen Lehrenden Assistentinnen und wie viel Studierendenvertretung präsent sein*

49 müssen. Nageln Sie mich nicht fest, ich bin so schlecht mit Zahlen, aber es war glaube ich eben... Vier;
50 zwei, zwei glaube ich war unsere Besetzung, ja. Also es waren noch andere Professorinnen oder drei,
51 zwei, zwei, ich kann es nachher nachschauen, die Info nachliefern.

52 Danke, ja.

53 Plus Mittelbauvertreter Die auch so ausgewählt wurden, dass sie unterschiedliche Bereiche abdecken
54 in ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit. Und wir haben geschaut, dass es Personen sind, die in der Lehre
55 und in der Forschung sind, weil das natürlich nicht nur, es soll einerseits praxisgesteuert sein, aber
56 andererseits auch forschungsbasiert sein, wie unser Curriculum aussieht, also die neuesten Erkennt-
57 nisse aus der Wissenschaft auch und aus der Translationsdidaktik also auch Personen die Didaktik am
58 Radar haben. Und zwei Studierendenvertreter waren dabei. Die die Ergebnisse dann in der größeren
59 Studierenden-Community Input eingebracht haben. Plus die Studienprogrammleitung war dabei. Das
60 ist kein Muss, aber die ist meistens dabei, weil das ist natürlich auch rein formal und studienrechtlich
61 sehr, sehr komplex was hier erlaubt [00:07:00] ist, was möglich ist, was sinnvoll ist. Und Personen, die
62 keine Erfahrung haben in Studienprogrammleitung, wissen Dinge oft nicht und dann ist womöglich ein
63 Curriculum zwar inhaltlich spannend, aber nicht umsetzbar für uns organisatorisch.

64 Das macht Sinn

65 Genau so war es dieses Prozedere.

66 Und zur Ausgangslage allgemein ich meine Sie haben ja schon gesagt, dass es ja von der Universität
67 Wien auch angeregt wurde, der Curriculumswechsel, aber gab es auch aus Ihrer Sicht auch irgendwelche
68 zentrale Gründe, die jetzt diese Reform notwendig gemacht haben?

69 Ja, das war eben Es wurde uns nicht auf-oktroiert sage ich einmal so, wobei natürlich es ist immer so,
70 wenn ein Reformprozess kommt, das ist viel Arbeit, alle wissen das und alle denken sich, naja, solange
71 wir nicht müssen, tun wir nicht. Es war aber schon so, dass sich das in Gesprächen, die wir regelmäßig
72 führen und führen müssen mit der Vizerektorin gezeigt hat, dass wir auch befunden haben, ja, es ist an
73 der Zeit, dass wir uns da was überlegen. Und es gab so Ausgangsprämissen, dass wir halt schauen
74 wollten, dass unser Curriculum wieder Anschluss hat an neueste Erkenntnisse aus der Forschung in all
75 den Schwerpunkten, die wir haben. So ein paar zentrale Themen, die für uns Ausgangsthemen waren,
76 war eben barrierefreie Kommunikation, dass das ein Thema war, das im Alten halt noch nicht so präsent
77 war, weil es damals nicht in der Praxis und in der Forschung noch nicht so ein Thema war. Dann auch
78 der Bereich des Dialog-Dolmetschens dass der ein besseres stärkeres eigenständigeres Profil erhält,
79 weil im alten Curriculum war das halt so unter..., ja, das war sehr ähnlich wie das Konferenzdolmet-
80 schen und dass so bestimmte Themen wie Selbstachtsamkeit, Coping-Strategien, Umgang mit schwieri-
81 gen Situationen Dilemma, Selbstfürsorge, sowas Kaum noch präsent waren, also gewisse Themen in
82 diesem Schwerpunkt wollten wir auch stärken und das war immer ein Thema nicht, weil ich jetzt in der
83 Gruppe war; sondern weil wir erkannt haben, dass wir hier ein Manko haben beim alten Curriculum,
84 dann die Überlegung natürlich Translationstechnologien, dass wir schauen, dass wie Translationstech-
85 nologien möglichst breit Aufgestellt in all unseren Schwerpunkten soweit es für die Schwerpunkte nötig
86 ist, eben auch abgedeckt werden können, wobei wir gleichzeitig beachten mussten, dass wir auch keine
87 Redundanzen haben mit unserem Master Multilingual Translation, den wir ja auch haben, der rein eng-
88 lischsprachig ist und der sehr terminologiefokussiert ist, logischerweise, wie es sich aus dem Titel schon
89 abzeichnet aber dass wir hier halt eine Balance finden. Lassen Sie mich nachdenken. Ja, so genau ein
90 Thema für uns war auch noch diese freien Lehrveranstaltungen die individuelle Fachvertiefung, was
91 man da machen konnte im Alten das war so Kraut und Rüben haben wir immer gesagt, ein Topf der war
92 nicht fokussiert wo man alles irgendwie machen konnte und wir haben das Gefühl, dass das halt so
93 teilweise so irgendwas gemacht wurde und da war unser Ziel, dass wir diese ECTS, die wir dafür hatten,
94 Einfach viel stärker fokussiert Vorschläge machen, so Pakete Bündel an Kompetenzen und Skills, wo
95 wir den Eindruck hatten, dass das Studierende die einen Schwerpunkt studieren, hier durchaus aus an-
96 deren Schwerpunkten ein Paket an Inhalten sich auch aneignen können, die dann gewinnbringend sind
97 für sie. Das waren so soweit ich mich das jetzt so erinnere, ohne da nachzulesen eben die Kernthemen
98 unsere Ausgangsüberlegungen, warum wir das Curriculum ändern wollten. Und daneben neben diesen
99 inhaltlichen Dingen, gab es auch ein paar rein studienrechtlich formal organisatorische Punkte, die wir
100 behoben haben wollten. Sprich dass man halt den Schwerpunkt nicht wechseln konnte im Alten zum

101 *Beispiel. Und wir haben beobachtet im Laufe der Jahre, wie schwierig das ist für Studierende die ir-*
102 *gendwann... Wo sie schon weit sind, draufkommen, eigentlich ist der Schwerpunkt gar nicht so passend*
103 *für mich und die hängen dann bei der Modulprüfung und haben das alles umsonst gemacht, wenn sie*
104 *das nicht schaffen oder die Sprachen kann und gewählt haben, falsch gewählt, falsch informiert, sich*
105 *selbst schlecht informiert oder schlecht selbst eingeschätzt und dann drauf kommen und die Sprache*
106 *würde ich lieber fallen lassen. Und das ging auch nicht und solche Dinge wollten wir beheben, dass sie*
107 *es jetzt viel durchlässiger finden werden. Und eine Vorgabe war noch, es ist so, die Uni-Curricula es*
108 *gibt eine gesamtuniversitäre Curricula-Gruppe dann auch noch, wo dann das Curricula-Zentrum ent-*
109 *wickelt wird und dann von dieser Gruppe gesichtet wird in zwei Durchläufen im Normalfall und wo*
110 *dann Rückmeldung kommt, die man dann noch einarbeiten muss.*

111 *Also diesen ganzen Prozess können Sie nachlesen normalerweise auf den Uni-Seiten und wir hatten*
112 *auch den Auftrag natürlich unser Curriculum an Die Struktur der momentanen neueren, rezenteren*
113 *Curricula an der Universität Wien anzupassen. Und da war eine Vorgabe, dass man schauen soll, dass*
114 *das halt modular organisiert ist, dass es möglichst gut studierbar ist für Studierende und einer dieser*
115 *Punkte war auch, dass wir schauen sollten, dass es nicht zu kleinteilig wird, wie immer genannt wird.*
116 *Das bedeutet, dass es nicht zu viele Mini-Lehrveranstaltungen gibt mit ganz wenig ECTS, weil die sind*
117 *dann, dass man lieber Inhalte bündelt und sich gut überlegt, wie viel Präsenz ist nötig und wie viele*
118 *ECTS-Punkte sind für manche Inhalte erforderlich. Ja, das war auch noch so eine Vorgabe.*

119 *Okay. Und gab es aus Ihrer Sicht auch Veränderungen aus der Berufspraxis oder der Dolmetschpraxis,*
120 *die jetzt die Reform beeinflusst haben?*

121 *Ja Ja, ja, ganz klar. Das war ja in der Zeit nach Corona und das war in der Zeit wo Translationstech-*
122 *nologien auch im Bereich Dolmetschen viel mehr Einzug gehalten haben und wo generell dieser Bereich*
123 *des Dialogdolmetschens auch in der Praxis stärker präsent war mit mehr Personen die schon eine Aus-*
124 *bildung in die Richtung hatten, wo sich im Bereich übersetzen auch viel getan hat. Da ist zwar länger*
125 *schon die Technikkomponente präsent aber wo sich auch einfach viel getan hat in den letzten Jahren.*

126 *Das waren so Themen, Die von der Praxis auch, wo wir Praxis-Input auch integrieren wollten.*

127 *Okay, ja. Ja, dann meine nächsten Fragen werden ein bisschen zu den Dolmetsch-Kompetenzen. Und es*
128 *gibt ja da auch recht viel theoretische Modelle aus den Dolmetschwissenschaften vom Professor Pöch-*
129 *hacker ja auch, Gile, Kalina und so weiter sind das Modelle, die Sie auch irgendwie berücksichtigt*
130 *haben? Also so konkrete Kompetenzen, die vermittelt werden sollten?*

131 *Ja, im Grunde alle diese Kompetenzen, die aus Kompetenzmodellen, die Sie genannt haben, ich zähle*
132 *das jetzt nicht exhaustiv auf, aber alle Kompetenzen in diesen Kompetenzmodellen haben wir grund-*
133 *sätzlich für weiterhin für wichtig befunden. Aber bei manchen gab es sich auch aus den Themen, die wir*
134 *unterbringen wollten, dass wir manche Kompetenzbereiche einfach verstärken wollten, sprich eben ge-*
135 *nau diese Technologiekompetenzen, dass die viel breiter transversal über alle Schwerpunkte forciert*
136 *werden sollten oder auch die Kompetenz sozusagen der Dieser sozialen Komponente, ja, Umgang mit*
137 *Interaktionsparteien, schwierige Situationen Dilemmasituationen Bewältigungsstrategien, persönliche*
138 *Befindlichkeiten und wie gehe ich damit um? Und das betrifft natürlich sehr stark Den Dialog-Dol-*
139 *metsch-Bereich aber ist potenziell natürlich auch etwas, was für die anderen Bereiche auch ein Thema*
140 *sein kann. Also das waren so zwei Kompetenz Bereiche, wo wir das Gefühl hatten, da haben wir Nach-*
141 *holbedarf und das haben wir versucht unterzubringen Die übrigen anderen Vorbereitungskompetenz,*
142 *Recherchekompetenz das ist alles nach wie vor gegeben, aber hier natürlich auch für uns, dass das halt*
143 *am neuesten Stand sein sollte. Die Kompetenzen an sich, so wie sie in diesen sehr abstrakten Modellen*
144 *erfasst sind, haben weiterhin Bestand aber die Feinheiten dann, was inhaltlich im Curriculum unterge-*
145 *bracht wird, da haben wir Änderungen vorgenommen. Und natürlich translatorische Kompetenzen. Was*
146 *vielleicht, genau eine wichtige Kompetenz, die war immer wieder Thema und das wollten wir auch un-*
147 *terbringen, das war auch im Vorgespräch ein Thema, Business Skills, nenne ich sie jetzt einmal. Das*
148 *Gefühl, dass Studierende viel zu wenig im Studium mitkriegen, wie geht es dann weiter, wenn ich in die*
149 *Praxis einsteige oder wenn ich in der Arbeitswelt bin. Einerseits für freiberufliche Tätigkeit, das erforder-*
150 *t viel an Kenntnis, Marktkennntnis, Marketing, Selbstvermarktung, steuerrechtliche, sozialversiche-*
151 *rungsrechtliche Kenntnisse die ich haben muss ja aber aber auch selbst wenn ich im Angestelltenver-*
152 *hältnis bin oder in irgendwie so Zwitter-Arbeitsverhältnissen tätig bin teils übersetzen dolmetschen teils*

153 *anderes auch hier brauche ich so dieses business know how nenn ich es jetzt einmal ja das war was wo*
 154 *wir uns bemüht [00:17:00] haben das unterzubringen und das ist was was natürlich nicht in allen Kom-*
 155 *petenzmodellen vor allem in den älteren noch so präsent ist ja*
 156 *Ja, ich habe nichts vergessen.*
 157 *Nein ich denke auch nicht. Aber gibt es Ihrer Meinung nach Kompetenzen, die sich jetzt über ein Cur-*
 158 *riculum vielleicht eher schwer vermitteln lassen? Oder dass es da irgendwelche Grenzen gibt, dass man*
 159 *jetzt im Unterricht etwas vielleicht nicht so gut mitgeben kann?*
 160 *Naja. Schwieriger zu vermitteln sind sicher Kompetenzen wo es so eine Mischung ist aus Theoriewissen*
 161 *und sehr stark angewandtem Wissen, das betrifft so eben die konkreten translatorischen Skills.*
 162 *Wo man natürlich dann schauen muss, wie viel ist was wirklich unter möglichst realitätsnahen Situati-*
 163 *onen übbar in den Lehrveranstaltungen. Das betrifft das Übersetzen und das Dolmetschen, [00:18:00]*
 164 *also die zwei großen Bereiche. Das ist sicher was, wo wir halt versuchen, einerseits beim Dialogdol-*
 165 *metschen in die Richtung, dass es, Entschuldigung ganz kurz, kleinen Moment. Sorry, kurz hinterbei.*
 166 *Beim Dialogdolmetschen ist das was, was wir versucht haben, stärker im Rollenspiel Rollenspiele, Sze-*
 167 *narios, realistische Übungssituationen Interaktion mit der Praxis durch Einladung von Gästen, durch*
 168 *quasi Kooperationen interprofessionelle Kooperationen, dass man sowas forciert und sowas auch macht*
 169 *sichtbarer macht und den Kolleginnen vermittelt, dass das so in die Richtung gehen sollte - unsere*
 170 *Praktika spielen hier auch eine Rolle für übersetzen und dolmetschen. Beim Übersetzen ist das leichter*
 171 *umsetzbar, aber auch hier haben wir Änderungen gemacht, sprich dass einfach die Nutzung von Trans-*
 172 *lationstechnologien, Stichwort Translation Memories oder Glossare oder eben Terminologie-Tools,*
 173 *stärker transversal genutzt werden sollen und dass die Modulprüfung auch angepasst wird an moderne*
 174 *Verhältnisse und nicht mehr handschriftlich mit Wörterbuch, sondern so wie man eigentlich in Praxis*
 175 *jetzt mit modernen Texten Wo es arbeitet, gesetzt wird jetzt, das ist auch neu verankert im Curriculum.*
 176 *Und genau, apropos Modulprüfung das war noch eine Änderung, die fällt mir jetzt noch ein, es gab in*
 177 *einem Schwerpunkt, sprich Literatur Kunst, Medien, gab es keine eigene Modulprüfung, das haben wir*
 178 *behoben, weil das auch als unfair angemerkt wurde von anderen, dass es einen Schwerpunkt gibt, wo*
 179 *man keine Modulprüfung macht, da gibt es jetzt auch eine Modulprüfung, dass das sozusagen möglichst*
 180 *transparent und fair ist. Andere Kompetenzen, die schwer umsetzbar sind, naja dieses ganze soziale ist*
 181 *natürlich ein bisschen schwer, man tut sich wahnsinnig schwierig Dilemmasituationen zu üben und die*
 182 *Lösung, die es hier gibt, ist das, was ich eh schon genannt habe. Rollenspiele Szenario, Interaktivität,*
 183 *Austausch mit der Praxis, interprofessionelle Kooperation, Austausch mit teilweise auch Auftraggebern*
 184 *oder anderen Studienrichtungen, die später dann mit Dolmetschen arbeiten und wo man so interprofes-*
 185 *sionelle Dinge ausüben austesten kann. Aber man kann natürlich nicht in die Praxis gehen und eine,*
 186 *sage ich einmal, ganz stark belastende Situationen da miterleben, weil das halt auch so oft zu sensible*
 187 *und vertrauliche Situationen sind. Also das ist was, was halt echt schwierig ist und wo man nur so einen*
 188 *Einblick geben kann und hoffen kann, dass das für Studierende funktioniert dann. Und der Bereich des*
 189 *Remote Interpreting, also Ferndolmetschens oder Telefondolmetschens, audio-gestützten Dolmetschens.*
 190 *Das war ein großer Bereich, den wir auch auf stärkere Füße gesetzt haben mit einer eigenen Lehrver-*
 191 *anstaltung und wo man halt auch an der Uni das halt auch nur üben kann unter möglichst realen Sze-*
 192 *narios und das in der Praxis dann Unter Umständen halt man trotzdem noch Learning by Doing mehr*
 193 *dazulernen muss, das ist in all unseren Bereichen so. Was wir hier haben, ist zum Beispiel neu eine*
 194 *Kooperation mit einem Anbieter, wo wir die Plattform nutzen können, damit Studierende einmal sehen,*
 195 *wie schaut so eine echte Plattform aus und nicht so unnötige Dinge, wo wir halt nicht so viel Geld haben,*
 196 *dass wir so was uns leisten können, ja. Irgendwas ist mir noch durch den Kopf gegangen. Das habe ich*
 197 *jetzt vergessen. Vielleicht fehlt es mir dann noch ein bisschen.*
 198 *Ja Sie haben jetzt auch schon viel erzählt von Kompetenzen, die erweitert wurden und wo jetzt mehr*
 199 *Schwerpunkt drauf liegt. Gibt es auch welche, die explizit rausgenommen wurden aus dem Curriculum*
 200 *oder irgendwie reduziert wurden?*
 201 *Ganz rausgenommen würde ich nicht sagen jetzt Kompetenzen, ja, weil das Kompetenzportfolio nach*
 202 *wie vor gegeben ist, aber halt angepasst werden muss an moderne Arbeitsverhältnisse, eher Inhalte, die*
 203 *rausgenommen wurden oder nicht mehr so stark präsent sind oder auch terminologisch wenn man Cur-*
 204 *ricula vergleicht es ändert sich die Sprache, wie wir über unser Fach sprechen. Und hier wurden*

205 natürlich auch Anpassungen vorgenommen. Ein Beispiel, wo wir sehr gravierend eingegriffen haben
 206 und wo wir unser Curriculum auf den neuesten Stand hergebracht haben, ist das Beispiel mit den Mo-
 207 dulpfprüfungen, dass wir heute in der Praxis einfach nicht mehr mit Stift und Papier und mit Wörterbü-
 208 chern Die sich stapeln am Schreibtisch übersetzen, auch wenn wir die teilweise noch nutzen, natürlich,
 209 sondern unter modernen Gegebenheiten. Ja, also das ist so ein Inhalt, wo ich sage, die Kompetenz an
 210 sich hat sich nicht geändert, die translatorische Kompetenz, die in dem Fall für dieses Übersetzen nötig
 211 wäre, aber die Tools, die wir verwenden, hat sich geändert und dadurch sind quasi für die Lehre neue
 212 Skills dazugekommen, die wir vermitteln wollen.
 213 So würde ich das sehen.
 214 Ja, ein Punkt, der in der Literatur auch immer viel diskutiert wurde, gerade eben bei den Dolmetsch-
 215 Schwerpunkten ist, wie viel Theorie sollte vermittelt werden, ist das überhaupt hilfreich, wie schwer
 216 sollte der Praxisbezug gegeben sein, eben das Verhältnis von Theorie und Praxis. War das auch etwas,
 217 was Sie diskutiert haben?
 218 Das ist ein Riesenthema. Das ist ein Riesenthema Das haben wir ganz viel diskutiert. Das wird immer
 219 ein Thema bleiben. Es wird immer zwei Seiten geben. Die einen, die sagen, wir brauchen die ganze
 220 Theorie nicht. Und die anderen, die sagen, naja, das, was die [00:24:00] Praktiker sagen, ist... Ist sozu-
 221 sagen zu wenig Theorie basiert und dann die Gruppe, die sagt, beides ist wichtig, also es gibt da manch-
 222 mal nach wie vor so kontroverse Meinungen. Mein Standpunkt und der Standpunkt der AG, da waren
 223 wir uns dann schon auch einig ist beides, wir sind ein Uni-Studium, bei uns muss es auch Bei uns gibt
 224 es eine theoretische Basis und wir können von der profitieren und es muss einen Austausch Theorie und
 225 Praxis geben und beides hat seinen Platz und beides ist wichtig. Wir wollen schon, dass auch der theo-
 226 retische Hintergrund vermittelt wird, weil unsere AbsolventInnen dann ExpertInnen sind, die rausgehen
 227 und wenn die keine Ahnung haben, wie es bei uns im Fachausschuss ist, das peinlich, jetzt aus meiner
 228 Sicht, wenn ich das so hart formuliere. Umgekehrt müssen natürlich unsere AbsolventInnen auch Praxis-
 229 Skills mitbringen, sprich die nötige theoretische Basis legen, das, was man braucht dafür, damit man
 230 sozusagen einen Überblick hat über den Stand des Fachs und des eigenen Schwerpunkts und in diesem
 231 Bereich aber auch Gut in der Praxis Fuß fassen kann und sich behaupten kann.
 232 Und manche Personen wollen dann vielleicht noch mehr sich mit der Theorie vertiefen die können dann
 233 weiter studieren und ein Doktoratsstudium machen oder in die Forschung gehen oder in die Lehre, wenn
 234 sie sich mit Didaktik mehr befassen und andere wollen das eher nicht und nicht selbstständig forschen
 235 und in der Praxis tätig sein können, aber trotzdem profitieren von Wissen, das ihnen die Translations-
 236 theorie liefert. Über neue Entwicklungen und wie man Dinge lösen kann und welche Probleme andere
 237 auch beschäftigen und welche Lösungen es dafür geben kann. Also man muss nicht das Rad immer neu
 238 erfinden, es gibt viele, das muss nutzbar sein und was neu ist beim Curriculum, dass wir versucht haben,
 239 für alle eine gleiche theoretische Basis. Sie kennen das Curriculum nämlich, ich brauche das jetzt nicht
 240 im Detail Ihnen erklären, aber sozusagen das war so ein Wunsch. Eine gemeinsame Basis so ein erstes
 241 Semester, wo man viel an gemeinsamen Input liefert und den Studierenden die Möglichkeit gibt, sich
 242 einen Überblick zu verschaffen über die verschiedenen Bereiche und Felder, die es gibt bei uns, damit
 243 sie dann viel gezielter die Wahl treffen, in welchen Schwerpunkt sie gehen wollen. Das war so ein
 244 Wunsch. Und dieses erste Semester ist dann gegebenermaßen Theorie-lastiger, weil wir den Versuch
 245 hatten, diese Basis zu legen. Wobei man auch reinschnuppert schon, also es ist nicht nur theorielastig,
 246 man schnuppert trotzdem ja auch rein in den Bereich Übersetzen und Dolmetschen, damit man gezielt
 247 dann die Entscheidung treffen kann, in welche Praxisschiene man stärker dann reinschauen möchte.
 248 Und Nachhaltigkeit war noch so ein Thema, so ein zentrales soziales Thema, soziale Umbrüche, wie
 249 sich unsere Gesellschaft verändert hat, Nachhaltigkeit ist ein Thema, Nachhaltigkeit, Klimaschutz ist
 250 ein Thema, auch die gesamtgesellschaftliche Struktur unserer Gesellschaft, die sich durch Migration
 251 und andere gesellschaftliche, auch politische Situationen. Gerade jetzt, jetzt wäre ein Beispiel, wo sich
 252 so viel tut, ja, Demokratie Verständnis und dergleichen.
 253 Sowas soll auch Platz haben in einem Curriculum und da wurde versucht, eben die Vorlesungen zu
 254 schaffen, wo man so neue gesellschaftliche Entwicklungen auch unterbringen kann. Zum Beispiel Trans-
 255 lation, Transfer, Nachhaltigkeit, das ist so eine VO, wo man so etwas unterbringen kann. Oder die VO,

256 *dieser Einblick in Praxisfelder wo man auch sehr viel aufgreifen kann, was sich tut neu und das bespre-*
 257 *chen und arbeiten kann.*

258 *Okay, ja, vielen Dank mal dafür. Gibt es auch irgendwelche Anforderungen, die jetzt so direkt aus der*
 259 *Berufspraxis kommen von bestimmten Arbeitgebern oder Institutionen jetzt beim Konferenzdolmet-*
 260 *schen zum Beispiel EU oder sowas die da auch in gewisser Maße Mitsprache haben?*

261 *Genau. Wir haben Kooperationen bestehende, wir sind ein EMT-Institut ein Zentrum ja, also im Master*
 262 *of Translation, da müssen wir schauen, dass wir bestimmte Dinge liefern einfach, ja, dass wir unsere,*
 263 *in dem Fall mit Blick aufs Übersetzen, bestimmte Kompetenzen vermitteln, damit dann unsere Absol-*
 264 *ventInnen zum Beispiel Praktika bei EMT-Einrichtungen oder bei der EU oder so bekommen können.*

265 *Darauf haben wir geachtet und für das Dolmetschen gilt das Gleiche, weil Sie das erwähnt haben. Wir*
 266 *haben eine Kooperation mit LINC also dem Dolmetschdienst des Europäischen Parlaments Da haben*
 267 *wir ein Memorandum...Doch Memorandum of Understanding, glaube ich so ist der offizielle Titel wie*
 268 *wir das haben. Und da steht genau drin, was wir liefern müssen, sprich eine bestimmte Anzahl an Pra-*
 269 *xisstunden. Und da haben wir sehr genau geschaut, dass wir das haben und dass wir Lehrende haben,*
 270 *die diese Praxisskills eben auch unterrichten können. Das ist ein bestimmter Prozentsatz, der in diesem*
 271 *Abkommen steht genau definiert wird und da haben wir auch wirklich immer gerechnet und geschaut*
 272 *mit unseren Stunden, ob sich das ausgeht und ob wir hinkommen und ob wir das auch wirklich Nicht*
 273 *nur am Papier, sondern korrekt sauber liefern können. Also solche Dinge schauen wir schon Auftragge-*
 274 *bern. Auch natürlich, was wir aus der Forschung wissen über Auftraggeber und deren Bedürfnisse und*
 275 *Wünsche, das sind die Dinge, wo das dann einfließt. Es ist also nicht so, dass eine bestimmte Firma*
 276 *dann sagt, wir wollen das haben, bitte baut es ein, sondern man muss es weitersehen. Aber genau da ist*
 277 *sozusagen Forschungswissen etwas, was einfließt*

278 *Okay, ja, sehr interessant auch. Und wurden Studierende auch in gewisser Weise eingebunden in den*
 279 *Reformprozess?*

280 *Ja voll, weil die Studienvertretung ja umgehört und Umfragen gemacht bei Studierenden, was Studie-*
 281 *renden wichtig ist und haben schon geschaut, dass das auch studierendenfreundlich ist und dass die*
 282 *Studierenden, die man da untergekommen sind. Also aus meiner Sicht haben wir da eine sehr gute Ge-*
 283 *sprächsbasis mit unserer Studierendenvertretung.*

284 *Ja okay. Ja, sehr gut. Ja, gibt es aus Ihrer Sicht jetzt, ich meine, jetzt wurde das Curriculum ja überarbeitet*
 285 *gibt es Dinge, die Sie jetzt vielleicht noch nicht so umsetzen konnten oder wo Sie vielleicht für die*
 286 *Zukunft noch so offene Baustellen sehen würden?*

287 *Offene Baustellen werden immer sein, neue Themen, die kommen, ja, also alles, was irgendwie neu sich*
 288 *technologisch tut, KI ist schon drinnen, ja, aber wir beobachten natürlich jetzt, was sich im KI-Bereich*
 289 *tut und das werden wir weiter beobachten und da werden wir weiter schauen müssen, wie wir das gut*
 290 *unterbringen. Momentan ist unser Curriculum so, würde ich sagen, dass es breit genug ist und die In-*
 291 *halte die so wie im Curriculum gelistet sind, es uns erlauben Neuere Themen, soweit sie uns momentan*
 292 *beschäftigen gut unterzubringen. Auch wenn da irgendwas Neues kommt, dass man sagen kann, da kann*
 293 *das abgedeckt werden, da können wir länger state of the art bleiben. Aber wir sind natürlich immer*
 294 *noch am Optimieren. Es läuft jetzt erst seit einem Jahr, es ist unser zweites Wintersemester. Was wir*
 295 *schon sehen ist, dass die erste Kurate super fleißig ist. Wir haben ganz viel geändert beim, das war noch*
 296 *nicht Thema, Master. Masterarbeit. Da hatten wir im alten Riesen-Manko auch, weil die Studierenden*
 297 *zu wenig vorbereitet waren zu spät begonnen haben und da haben wir jetzt sozusagen dieses zweistufige*
 298 *Seminar-System mit Konzeption und Prozess. Das scheint zu funktionieren, Studierende beginnen früher,*
 299 *das beobachten wir zum Beispiel jetzt schon als eine positive Änderung und wir glauben, dass wir sie*
 300 *besser durch diesen Prozess schleusen können, weil wir wollen, dass alle schnell abschließen können.*

301 *Gibt es sonst was? Ja, wir optimieren, würde ich sagen. Wir schauen genau hin, wir schauen, wo funk-*
 302 *tioniert es, wir tauschen uns aus. Es ist viel noch die Phase, wo wir intern auch Besprechungen haben*
 303 *und Dinge abklären müssen. Ein Beispiel wäre eben diese Master-Seminare, wo wir uns Bei den Leh-*
 304 *renden regelmäßig austauschen, was verlangen wir, dass wir hier einheitlich sind, wie machen wir das,*
 305 *wie organisieren wir uns hier, haben wir hier alle die gleichen Vorstellungen und solche Besprechungen*
 306 *gibt es auch für andere Bereiche, wo Absprachen nötig sind, dass man es austauschen wer macht wel-*
 307 *ches technologische Thema, wo ist das schon abgedeckt, dass nicht so viele Redundanzen sind. Also das*

ist so dieser Immer laufende Optimierungsprozesse jetzt und auch die Modulprüfung das war ein Riesenaufwand für uns, wahnsinnig aufwendig so viele Personen involviert, wo Schulungen, die sind für Studierende auch für Kolleginnen mit diesem neuen Format und wo wir immer noch Erfahrungswerte sammeln und wo uns klar ist, da laufen dann einmal Dinge schief und wir müssen halt Das lösen und anpassen. Und das weiter begleiten.

Na, sehr interessant auf jeden Fall, wie das dann auch so weiterläuft, wenn es mal umgesetzt wurde trotzdem. Ja, und dann eine Abschlussfrage eigentlich noch. Gibt es irgendwelche Sachen, die wir jetzt eben vielleicht noch nicht besprochen haben, oder auch etwas, was jetzt aus dem direkten Vergleich der Curricula nicht ersichtlich wäre von der Reform, was Sie vielleicht noch ergänzen wollen?

Ich glaube, Sie haben die meisten Dinge Mich gefragt. Was wir auch vielleicht, was ich ergänzen kann, ist, dass das natürlich nicht so ist, dass wir dann nur wir als AG daran gearbeitet haben, sondern dass es auch im Vorfeld, das ist ein langer Prozess, bis die AG startet und dann auch, dass die einzelnen Personen, die in der AG für bestimmte Themen zuständig waren, Personen, die am Zentrum für bestimmte Themen zuständig sind. Im Vorfeld auch mit anderen Kolleginnen, da gab es auch Sub-AGs, wo man sich ausgetauscht hat, wo man gesagt hat, was braucht ihr, was wollt ihr, was für Themen soll man einbringen, was ist nötig was ist aus eurer Sicht wichtig, findet ihr das gut, so wie es ist. Dieses Curriculum in der Draftversion wurde dann vorgestellt - alle hatten Möglichkeit hier rückzumelden also, dass das so ein schon ein gemeinschaftlicher Prozess ist, auch wenn es eine kleine Gruppe ist die den finalen Draft dann schreibt und formuliert aber das schon es uns ein unser Wunsch war sehr breit einzubinden alle vom Zentrum und das betrifft interne und externe, dass jeder die Möglichkeit zumindest haben sollte hier mitzuarbeiten.

Ja, okay.

Ja, es war auf jeden Fall sehr spannend, jetzt da mal auch ein paar detailliertere Einblicke zu bekommen. Ich habe ja auch schon eine Umfrage eben jetzt auch an Studierende gestartet, werde da auch noch ein paar Eindrücke sammeln.

Ja sehr spannend wie die das sehen.

Genau ja, bekommt auch von allen Seiten dann noch ein bisschen was mit.

Also ja, vielen Dank für Ihre Zeit auch.

Bitte gern.

Wiedersehen.

Interview AG2

Ja, ich meine, ich habe Ihnen ja eh schon per E-Mail ungefähr mitgeteilt, worum es in der Masterarbeit gehen soll und so weiter und würde Ihnen jetzt eben im Rahmen vom Interview einfach ein paar Fragen zum Reformprozess vom Curriculum stellen, wenn das so passt und ja, genau, haben Sie vorab noch irgendwelche Fragen?

Nein eigentlich nicht. Ich kenne Ihr Vorhaben und finde es sehr spannend. Gewisse Dinge darf ich nicht sagen, aber schauen wir mal.

Genau, wenn es irgendwas ist, was Sie nicht sagen dürfen, dann ist es eh in Ordnung. Dann geben Sie mir einfach Bescheid.

Ja, ja.

Okay, perfekt. Ja, also meine erste Frage wäre mal, was Ihre Rolle im Reformprozess war, ob Sie die vielleicht so kurz ein bisschen beschreiben könnten.

Ja also Sie wissen, ich bin Studienprogrammleiterin und war auch in der vergangenen Funktionsperiode als die Masterreform stattgefunden hat, Studienprogrammleiterin, genau von 2022 bis 2024 und das Verfahren ist klar geregelt Von der Universität Wien und es ist so, dass die Studienprogrammleitung eigentlich nur eine beratende Funktion hat, aber die Studienprogrammleitung muss den Prozess starten. Das heißt, was wir gemacht haben, also ich und meine Kolleginnen in der SPL, wir haben, also bevor die Reform stattgefunden hat, haben wir ein bisschen Input gesammelt von Studierenden. Sie kennen die Umfrage, vielleicht haben Sie damals auch an der Umfrage teilgenommen. Dann haben wir die Professorinnen, die zur Professorin-Kurie gehören, auch gefragt, was sie von einer Reform halten. Und wir

359 *haben auch die einzelnen Sprachbereiche kontaktiert und somit konnten wir alle Perspektiven ein biss-*
360 *chen, also von allen Perspektiven was erfahren.*
361 *Okay.*
362 *Genau, das war das Erste. Und sie stoppen mich, wenn ich zu viel sage. Aber ich glaube, das ist wichtig,*
363 *weil jede Universität funktioniert anders. Und in Österreich ist alles ziemlich streng geregelt. Und da-*
364 *nach haben wir, ich weiß nicht mehr, wie das Ding heißt, irgendein Statement geschrieben, ich glaube*
365 *die Eckdaten der Reform, das war's. Wir haben die Eckdaten der Reform an die Vize-Rektorin Schnabel*
366 *geschickt, dann hatten wir ein Gespräch mit ihr und sie hat gesagt, ja das geht in Ordnung, das geht in*
367 *Ordnung, das will ich haben. Also das Rektorat kann sehr stark sein, zum Beispiel vom Rektorat kam*
368 *der Wunsch, dass die Eingangsphase größer werden muss und die Eingangsphase mehr ECTS beinhal-*
369 *ten muss, und dann haben wir die Curricular-AG, genau die Curricular-Arbeitsgruppe haben wir ge-*
370 *bildet. Wir haben nur beschlossen zwei, zwei, zwei, zwei Studierende, zwei Professorinnen, zwei Vertre-*
371 *terinnen vom Mittelbau, das sind Lektorinnen oder andere und ja. Und dann habe ich einfach dieses*
372 *Zugehen begleitet und immer wieder gesagt, das geht nicht, das geht nicht, das ist studienrechtlich nicht*
373 *konform, das könnte problematisch sein und, und und.*
374 *Ja, okay. Ja, perfekt. Dann habe ich da mal einen guten Überblick schon mal. Ja, und meine nächste*
375 *Frage wäre dann, was die zentralen Gründe überhaupt waren, weshalb die Überarbeitung vom Curricu-*
376 *lum notwendig war aus Ihrer Sicht*
377 *Ja also erstens einmal wurden wir fast gezwungen, die Reform durchzuführen. Es ist so, dass Curricula*
378 *aktualisiert werden müssen und unser Curriculum war relativ alt. Ich glaube, das alte war aus dem Jahr*
379 *2015 und wir hatten damals das Jahr 2023 und es gab, einige Veränderungen sowohl in der Gesellschaft*
380 *als auch an den Unis, teilweise auch bedingt durch die Covid-Pandemie. Es gab mehr Technologien und*
381 *die waren nicht wirklich berücksichtigt in unserem Curriculum auch klar. Und es gab einige Punkte, mit*
382 *denen wir nicht wirklich zufrieden waren. Wir haben immer wieder Beschwerden von Studierenden be-*
383 *kommen, dass sie zum Beispiel zu früh den Schwerpunkt oder die Sprachkombi gewählt haben. Sie er-*
384 *innern sich vielleicht, diese durfte man nicht rückgängig machen.*
385 *Ja, ich erinnere mich.*
386 *Manche Studierenden hatten wirklich Probleme. Sie haben nicht gewartet und haben sofort den Schwer-*
387 *punkt festgelegt. Teilweise gab es dann auch einige Studierende, die das Studium einfach aufgegeben*
388 *haben, weil sie nicht weitermachen konnten. Wir waren ein bisschen unzufrieden. Wir wurden gezwun-*
389 *gen, aber dann haben wir gesehen, wenn wir das machen müssten, dann versuchen wir, Gutes zu ma-*
390 *chen. Und wir haben auch gesehen, dass zum Beispiel im Bereich Dialogdolmetschen, vielleicht wenn*
391 *Sie sich dann das alte Curriculum anschauen, dann werden Sie sehen, dass Dialogdolmetschen eigent-*
392 *lich nur die schlechte Kopie von Konferenzdolmetschen war. Da war eigentlich nichts.*
393 *Ja das war jetzt eh auch eine Frage gewesen, eben, ob es jetzt bei Dialogdolmetschen und Konferenz-*
394 *dolmetschen spezifisch irgendwelche Probleme gegeben hat am alten Curriculum.*
395 *Ja, also im Bereich Konferenzdolmetschen nein, haben wir eigentlich keine Probleme. Da muss ich auch*
396 *sagen, es gibt viele Interessen von anderen Stakeholdern bei Konferenzdolmetschen, zum Beispiel die*
397 *Interessen der EU. Wir haben ein Abkommen mit... DG LINC vom Parlament und es müssen eine gewisse*
398 *Anzahl an Stunden gemacht werden und und und und wir wollten auch nicht darauf verzichten wir haben*
399 *ein bisschen nachjustiert, indem wir die ECTS reduziert haben, damit wir genug Praxis haben. Und im*
400 *Bereich Dialogdolmetschen waren wir eigentlich sehr unzufrieden, weil im alten Curriculum ich glaube,*
401 *da waren einige Module Dialogdolmetschen und Modul 1 war eigentlich ident mit Konferenzdolmet-*
402 *schen und nur in Modul 2 gab es glaube ich eine oder zwei Dialogdolmetschübungen. Und außerdem,*
403 *wenn man drei Sprachen hatte, musste man nicht unbedingt eine Dialog-Dolmetschübung in beiden*
404 *Sprachen ablegen. Das war ein bisschen problematisch. Wir hatten schon Modulprüfungen, wo Studie-*
405 *rende angetreten sind und sie hatten nie eine einzelne Übung besucht und ihnen hat einfach die Praxis*
406 *gefehlt.*
407 *Ja, okay, verstehe. Und hat es auch irgendwie Veränderungen im Berufsfeld oder in der Dolmetschpraxis*
408 *gegeben, die jetzt auch Einfluss auf die Reform hatten?*
409 *Genau, nur eine Frage, damit ich mir weitere Erklärungen erspare. Sie interessieren sich nur für die*
410 *zwei Dolmetschschwerpunkte.*

411 Genau, Übersetzen betrifft mich nicht.
 412 *Wie gesagt, Sie haben selbst festgestellt, in der Zeit der Pandemie haben wir sehr viel digital gemacht.*
 413 *Das heißt, in der Zeit hat das Remote Interpreting, egal ob simultan oder konsekutiv einfach zugenom-*
 414 *men. Und wir hatten eigentlich nichts im Curriculum und wir haben gesehen, dass das schon notwendig*
 415 *ist. Außerdem haben wir auch gesehen, ein paar Dinge sind auch anders geworden und wir brauchen*
 416 *einfach mehr. Zum Beispiel auch die KI-Schiene, die sieht man mehr im Schwerpunkt Fachübersetzen*
 417 *mit einer eigenen Lehrveranstaltung, aber trotzdem haben wir die zwei Translationstechnologien, die*
 418 *zwei Vorlesungsübungen und außerdem haben wir gesehen, dass es nicht schlecht wäre, wenn man ein-*
 419 *fach breiter aufgestellt ist auf dem Markt und aus dem Grund haben wir beschlossen, dass alle alles tun*
 420 *müssen. Es ist natürlich ein bisschen mühsam, vor allem für Umsteigerinnen, aber so ist man einfach*
 421 *besser für den Markt vorbereitet, weil man ist flexibler und das sehen wir auch selbst an unserer eigenen*
 422 *Erfahrung, weil wir auch sowohl also zumindest in der SPL zwei von uns sowohl Dolmetscherinnen als*
 423 *auch Übersetzerinnen sind und man hat einfach mehr Chancen, wenn man mehr kann.*
 424 Ja, ja, das macht natürlich Sinn. Ja, dann würde ich ein bisschen zu den Kompetenzen, die vermittelt
 425 werden vom Curriculum auch kommen und da wäre eine Frage eben, ob es Kompetenzbereiche gibt, in
 426 denen eben Studierende konkret ausgebildet werden, also ob es da Unterschiede zwischen altem und
 427 neuem Curriculum gibt.
 428 *Also grundsätzlich glauben wir, dass die Kompetenzen gleich sind, aber was dazu gekommen ist, ist die*
 429 *technologische Kompetenz. Das sehen Sie an den Lehrveranstaltungen Translationstechnologien, auch*
 430 *im Bereich Ähm... Schriftdolmetschen haben wir hinzugefügt. Wir hätten nicht genug Geld, um einen*
 431 *weiteren Schwerpunkt zu haben, weil ein Schwerpunkt bedeutet eine gewisse Anzahl an ECTS und eine*
 432 *gewisse Anzahl an ECTS bedeutet Geld für uns auch und wir haben nicht mehr Budget bekommen. Das*
 433 *heißt, wir haben beschlossen wir nehmen Schriftdolmetschen dazu, weil das auch ein super spannendes*
 434 *Feld ist, mit Technologien verbunden und außerdem gibt es Arbeit. Das heißt, es ist wirklich eine Neu-*
 435 *erung auf dem Markt da und es gibt kaum Ausbildungsmöglichkeiten. Geben allen Studierenden die*
 436 *Möglichkeit, ein bisschen in diesen Bereich hineinzuschnuppern, indem das als individuelle Fachvertie-*
 437 *fung angeboten wird. Das heißt, ja, technologische Kompetenz, außerdem, also im Bereich der transla-*
 438 *tatorischen Kompetenz gibt es auch die Übersetzungskompetenz sozusagen, also durch die Übersetzung*
 439 *zumindest in den Grundlagen. Sie haben eine meiner Lehrveranstaltungen, die Dolmetschvorbereitung,*
 440 *besucht und damals habe ich in der ersten Einheit gesagt, warum diese Lehrveranstaltung neu geschaf-*
 441 *fen wurde im Curriculum, weil wir gesehen hatten, der Vorbereitung wird kaum Zeit gewidmet, die man*
 442 *das machen, die Dolmetschübungen, es sind nicht viele, man hat kaum Zeit, man kann jetzt nicht wirklich*
 443 *viel Zeit verschwenden, um über Vorbereitung zu sprechen und deswegen haben wir uns damals gedacht,*
 444 *besser eine, also wenn ich wir sage, eigentlich ist das die Arbeitsgruppe, aber die Arbeitsgruppe hat so*
 445 *harmonisch gearbeitet, dass ich wirklich nur beraten musste. Deswegen sehe ich mich als Teil, aber*
 446 *eigentlich, ich war nicht Teil davon, aber ja, aber deswegen eine eigene Lehrveranstaltung, das heißt*
 447 *Vorbereitungskompetenz, translatorische Kompetenz ein bisschen vertieft durch diese Übersetzungs-*
 448 *kompetenz und dann technologische Kompetenz und im Schwerpunkt Dialogdolmetschen gibt es auch*
 449 *weitere Lehrveranstaltungen, wie zum Beispiel die Sprechtechnik. Da haben wir auch eine kleine Ver-*
 450 *schiebung, weil früher diese Lehrveranstaltung eher also einen Schwerpunkt auf Rhetorik hatte. Zum*
 451 *Beispiel die Lehrveranstaltungsleiterin war eine Schauspielerin und jetzt haben wir eine Logopädin.*
 452 *Das heißt, wir versuchen ein bisschen mehr diesen Hintergrund zu haben. Und diese Lehrveranstaltung*
 453 *wäre auch für Konferenzdolmetschen spannend gewesen, aber es gab keine ECTS mehr, deswegen kann*
 454 *man sie als Individuelle Fachvertiefungen besuchen. Und auch im Bereich Dialog und wichtig hier ist*
 455 *auch Vom-Blatt-Dolmetschen, die auch nicht... auch für diese Fertigkeiten gibt es kaum Platz in anderen*
 456 *Übungen. Ja eine eigene Lehrveranstaltung Vom-Blatt würde zu viel kosten, weil dies müsste man nicht*
 457 *12 Mal, wie viele Sprachen haben wir; anbieten daher dann besser zumindest dort. Und auch die andere*
 458 *Lehrveranstaltung, wie heißt die. Ah, das mit Berufsethik. Ja, genau, Rollenarbeit und psychische Hy-*
 459 *giene ist ein bisschen schwerwiegender geworden. Ich glaube, sie hatte nur eine Stunde und jetzt gibt*
 460 *es drei. Und was wir auch gemacht haben, damit man ein bisschen bewusster die Entscheidung trifft*
 461 *was man für eine Spezialisierung haben möchte, haben wir diese verpflichtenden Basiskompetenzen*
 462 *eingeführt, dass man sie zuerst besuchen muss und dann sagen kann, okay, ich will*

463 *Konferenzdolmetschen studieren, weil früher haben vor allem die Studierenden aus dem Ausland, die*
 464 *haben inskribiert und nach einem Monat haben sie gesagt, ich will Konferenzdolmetscher werden.*
 465 *Da macht das mit den Basiskompetenzen auf jeden Fall Sinn, auch das da vorzuhaben.*
 466 *So gibt es kaum Beschwerden danach.*
 467 *Ja, das kann ich verstehen. Ja, dann hätte ich noch die Frage, ob es Ihrer Meinung nach auch Kompe-*
 468 *tenzen gibt, die sich jetzt über das Curriculum eher schwer vermitteln lassen, also wo ein bisschen die*
 469 *Grenzen der Ausbildung auch sind.*
 470 *Ja, also das Problem ist natürlich, also das Problem, die Tatsache ist, wir sind eine Universität und wir*
 471 *bereiten meiner Meinung nach nicht nur Personen vor, die dann in einem bestimmten Bereich arbeiten*
 472 *werden. Wir bereiten sie auch auf das Leben vor, also dieses kritische Denken. Also wir sind keine Fach-*
 473 *ausbildung, wir sind eine Uni, deswegen sind auch andere Dinge wichtig. Klar wenn Sie unsere Ausbil-*
 474 *dung mit einem MCI vergleichen, dann haben wir viel mehr Theorie und so weiter, aber unsere Theorie*
 475 *ist bzw. sollte angewandt sein. Ah, die barrierefreie Kommunikation als Kompetenz ist auch dazuge-*
 476 *kommen.*
 477 *Ah, ja, notiere ich mir auch noch*
 478 *Entschuldigen Sie, ich bin heute ein bisschen langsam.*
 479 *Kein Problem.*
 480 *Und ja, das heißt, wir sind eine universitäre Ausbildung und die Studierenden können das gleiche Niveau*
 481 *erreichen, wenn sie sehr viel auch alleine üben.*
 482 *Ja, okay. Und noch zu den Kompetenzen eine letzte Frage zu dem Thema. Es gibt ja auch in der Dol-*
 483 *metsch-Wissenschaft viele Theorien und Kompetenzmodelle, wie ja auch Gile, Kalina oder Pöhhacker*
 484 *und so auch beschreiben. War das etwas, was Sie bei der Gestaltung vom Curriculum auch berücksich-*
 485 *tigt haben, also solche aus der Theorie bestehenden Modelle?*
 486 *Ja, Gott sei Dank mussten wir weniger daran denken, weil das schon bei der alten Reform berücksichtigt*
 487 *wurde. Bei der alten Reform ging es darum, dass man von mehreren verschiedenen Mastern zu einem*
 488 *einzelnen Master geht und ich glaube, das war eine mühsame Reform. Es gibt auch ein Paper von Pöch-*
 489 *hacker, vielleicht haben Sie das gefunden. Und diese Dinge wurden dort berücksichtigt aber zum Bei-*
 490 *spiel, wenn Sie unser Curriculum mit anderen Curricula vergleichen, dann werden Sie nicht unbedingt*
 491 *diese Progression sehen, zum Beispiel zuerst konsekutiv dann simultan wie manche propagieren, dass*
 492 *man zuerst, das jetzt weiß ich nicht mehr, welche Schule, ob das die Leipziger Schule ist oder die fran-*
 493 *zösische. Ich habe ja die französische gesagt, zuerst konsekutiv dann simultan. Das wurde schon damals*
 494 *nicht berücksichtigt und es ist einfach unmöglich, weil wenn wir im ersten Semester allgemeine Grund-*
 495 *lagen vermitteln und laut Studienrecht muss das letzte Semester nur für die Masterarbeit gewidmet wer-*
 496 *den, dann bleibt uns so ein Jahr. Und wie soll sich das ausgehen, dass man zuerst konsekutiv und dann*
 497 *simultan macht, das geht sich nicht aus. Wir glauben, zumindest die AG-Mitglieder waren der Meinung,*
 498 *die Progression ist nicht unbedingt notwendig. Deswegen startet man gleich mit Kons und mit Sim.*
 499 *Ja, dann hätte ich noch ein paar Fragen zur Schwerpunktsetzung, also zuerst zum Dialogdolmetschen.*
 500 *Was war jetzt Ihrer Meinung nach da die relevanteste Veränderung, die durchgeführt wurde?*
 501 *Dass das endlich ein Schwerpunkt ist mit Körper.*
 502 *Ja und ja, dieselbe Frage natürlich auch fürs Konferenzdolmetschen.*
 503 *Was war da die wichtigste Neuerung?*
 504 *Vielleicht die Technologien dort, aber viel Neuerung gibt es nicht.*
 505 *Gab es auch irgendwelche Kompetenzen, also in beiden Schwerpunkten, die wirklich reduziert wurden*
 506 *oder irgendwie auch jetzt nicht mehr so explizit abgebildet sind?*
 507 *Nein, eigentlich nicht. Das war das Problem. Wir haben mehr gemacht und deswegen herumtricksen mit*
 508 *den ECTS.*
 509 *Okay, dann schaue ich gerade mal den Fragen weiter. Genau, gab es jetzt, wenn wir das Verhältnis von*
 510 *Theorie und Praxis in der Ausbildung anschauen, war das auch etwas, was irgendwie diskutiert oder*
 511 *angepasst wurde?*
 512 *Nein eigentlich nicht. Das Problem bei der Umsetzung ist, also lassen Sie uns einmal, was ist Theorie,*
 513 *was ist Praxis? Weil zum Beispiel bei den VU ist es Praxis ist es Theorie, weil unserer Meinung nach ist*
 514 *eigentlich eine Mischung aus beiden, weil man bekommt schon Input, aber es sind praktische Sachen.*

515 *Das heißt, wenn Sie sich das anschauen haben wir schon viel mehr Praxis als Theorie und das Problem*
 516 *ist auch, dass wir fast die Einzigen sind an der Uni, die sowas haben. Und das ist für das Rektorat immer*
 517 *ein bisschen problematisch, weil Praxis, also Übungen, Vorlesungsübungen sind nicht Prüfungsimma-*
 518 *nent...Doch doch sind Prüfungsimmanent. Und Prüfungsimmanent bedeutet für Studierende Anwesen-*
 519 *heitspflicht. Und Anwesenheitspflicht bedeutet, schlechte Vereinbarkeit von Work-Life-Study-Balance,*
 520 *glaube ich, sie haben diese Study-Dimension hinzugefügt aber wir haben argumentiert, dass wir trotz-*
 521 *dem eine theoretisch-praktische Ausbildung sind und für uns ist das relevant.*
 522 *Und gab es innerhalb der Curricular AG auch unterschiedliche Positionen oder Perspektiven, die man*
 523 *da irgendwie in Einklang bringen musste?*
 524 *Sie haben sich immer schnell geeinigt. Sie waren sehr konsensorientiert. Es gab zum Beispiel die unter-*
 525 *schiedlichen Auffassungen, was die Modulprüfungen angeht: Braucht man sie? Braucht man sie nicht?*
 526 *Aber ansonsten nicht wirklich.*
 527 *Okay, ja gut, wenn man sich da so schnell einigen konnte. Und gab es sonst auch Anforderungen wie*
 528 *zum Beispiel aus Berufspraxis oder auch aus der Wissenschaft und so weiter die da beim Reformprozess*
 529 *berücksichtigt wurden?*
 530 *Wenn das Curriculum fertiggestellt wird, dann geht das Curriculum zum Senat der Uni. Und dann gibt*
 531 *es die erste Lesung. Ich glaube, nach der ersten Lesung gibt es eine Zeit von, 30 Tagen glaube ich, das*
 532 *habe ich verdrängt, aber sie finden alles auf der Webseite der Uni Wien, wo öffentliche Stellungnahmen*
 533 *kommen können und in der Regel kommen Stellungnahmen von Berufsverbänden und und und und ich*
 534 *kann mich nicht erinnern etwas ist gekommen. Aber es waren Kleinigkeiten und was wir anpassen konn-*
 535 *ten, haben wir auch angepasst. Ich glaube, einige haben gesagt, seid ihr wirklich sicher, dass diese*
 536 *Lehrveranstaltungen für so viele Personen gut sind? Weil zum Beispiel, wenn man ein Curriculum*
 537 *macht, muss man immer die Teilungsziffer angeben. Teilungsziffer ist die Anzahl an Teilnehmerinnen,*
 538 *zum Beispiel für wie viele Personen. Und bei den Vorlesungsübungen, ist normalerweise die Teilungs-*
 539 *ziffer 40. Jetzt ist es beim Dolmetschen nicht so einfach, dann haben wir die Teilungsziffer einfach re-*
 540 *duziert. Aber eine niedrige Teilungsziffer bedeutet auch mehr Geld, weil wenn die Vorlesungsübung*
 541 *gleich voll wird, dann brauchen wir vielleicht zwei. Das heißt, muss zwei Lehrpersonen bezahlen. Es ist*
 542 *immer eine Frage des Geldes.*
 543 *Ja das macht natürlich Sinn. Dann hätte ich noch die Frage, Sie haben das ja eh anfangs mal kurz erwähnt*
 544 *mit der Umfrage, aber eben inwiefern Studierende im Reformprozess eingebunden wurden. Vielleicht*
 545 *können Sie da noch mal kurz darauf eingehen.*
 546 *Ja also wir haben sie befragt, wenn wir wirklich wissen wollten, Was denken unsere Studierenden? Und*
 547 *es war sehr spannend, weil wirklich viele Studierende mitgemacht haben und die Umfrage war eine*
 548 *Mischung aus geschlossenen und offenen Fragen. Und wir haben sie zu verschiedenen Themen befragt.*
 549 *Wir wollten wissen, was sie generell also was für einen Schwerpunkt sie besucht sie gewählt haben, ob*
 550 *sie bei uns oder woanders den BA gemacht hatten. Ja, also die Zufriedenheit haben wir vor allem eruiert,*
 551 *die Zufriedenheit mit dem Schwerpunkt, mit dem Studium mit den Lehrveranstaltungen und mit den*
 552 *Lehrveranstaltungsformaten und mit den Praktika.*
 553 *Okay, ja, dann bin ich eh schon fast am Ende. Was ich noch wissen möchte, wäre, eine Sekunde, gibt es*
 554 *aus Ihrer Sicht vielleicht Sachen, die nicht durchgesetzt werden konnten oder wo jetzt noch offene Bau-*
 555 *stellen sind, die vielleicht in zukünftigen Reformen noch weiterentwickelt werden müssten?*
 556 *Also wir haben einen Fehler gemacht im Curriculum und zwar, dass, also wir haben nicht gesehen, es*
 557 *ist eigentlich kein Fehler, aber wir haben gesehen, dass wir aufpassen müssen, wie wir die Lehrveran-*
 558 *staltungen anbieten. Also wenn Sie sich die Bezeichnungen anschauen, werden Sie keine Sprachen sehen*
 559 *im Curriculum. Zum Beispiel, es gibt Dialogdolmetschen, nicht Dialogdolmetschen, Französisch oder*
 560 *Italienisch oder Russisch, das haben wir gemacht, um ein bisschen flexibler zu sein, weil je nachdem,*
 561 *wie viele Studierende wir haben, wie sich die Zahlen entwickeln, dann können wir frei sein und da pas-*
 562 *siert nichts, weil jedes Mal, dass man etwas ändert am Curriculum, da muss man wieder eine Curricular*
 563 *AG einsetzen und das ist, und dann haben wir gesehen, bei kleinen Sprachen wo wir alternieren, dann*
 564 *schaffen es die Studis nicht rechtzeitig fertig zu werden und deswegen haben wir zwei sprachübergrei-*
 565 *fende Dialogdolmetschen Angeboten und somit geht sich das aus.*

566 *Das Problem ist immer dann die Umsetzung. In der Umsetzung muss man noch ein bisschen mehr den-*
567 *ken, habe ich da alles richtig gemacht? Aber abgesehen davon, ja, nein. Und ansonsten haben wir es ist*
568 *klar, es gibt Bereiche, die wir nicht unbedingt drinnen haben. Und wir versuchen das immer mit, immer*
569 *wenn wir Budget haben, durch neue individuelle Fachvertiefungen zu kompensieren Zum Beispiel*
570 *nächstes Semester werden wir eine neue Lehrveranstaltung anbieten. Ich habe den Namen vergessen,*
571 *aber es geht ungefähr so, Dolmetschen mit CAI-Tools. Das wird eine individuelle Fachvertiefung sein.*
572 *Das ist billiger sozusagen, wenn wir das nicht im Curriculum haben und als individuelle Fachvertiefung*
573 *anbieten, weil so muss sie nicht immer stattfinden. Wir können sie bei Bedarf, wenn wir Geld haben,*
574 *machen.*

575 schließt dann auch ein bisschen an die vorletzte Frage an, ob es eben äußere Rahmenbedingungen eben
576 wie personelle Ressourcen oder auch Vorgaben von der Universität Wien gab, die den Reformprozess
577 irgendwie beeinflusst oder auch eingeschränkt haben?

578 *Ja, also wie gesagt, das mit der Eingangsphase, die breiter, länger und für alle gleich sein soll, man im*
579 *vierten Semester eigentlich nur die Masterarbeit schreiben soll. Das heißt eigentlich, dass du nur ein*
580 *Jahr hast, um das Dolmetschen oder das Übersetzen zu lernen. Dann diese Teilungsziffergeschichten.*
581 *Die Tatsache, dass wir nicht alle nur Übungen anbieten können. Dann wenn man eine Rahmenbedin-*
582 *gung mit der EU hat im Bereich Dolmetschen, dann verpflichtet man sich EU-Dolmetscher:innen, also*
583 *akkreditierte Dolmetscherinnen unter den Lehrenden zu beschäftigen. Es ist natürlich fraglich, weil*
584 *nicht alle können unterrichten. Also dass man ein guter Dolmetscher ist, bedeutet nicht, dass man ein*
585 *guter Lehrer ist. Wenn wir gute Leute haben...und wir haben außerdem das Problem, dass wir sehr viele*
586 *externe Lehrpersonen haben. Unser Personal ist nicht, also das fixe Personal besteht aus, jetzt weiß ich*
587 *nicht auswendig aber sagen wir so den ProfessorInnen plus vielleicht 30 Personen, alle anderen bekom-*
588 *men Semesterverträge. Wir wissen dann nicht, ob die Personen weiterhin da sind oder nicht, also man*
589 *muss immer mit Fluktuationen im Personalbereich rechnen. Und das Problem ist auch, es gibt ein Cur-*
590 *riculum, aber dann ist nicht nur das Curriculum, sondern auch die Umsetzung vom Curriculum wichtig.*
591 *Und wenn es einen SPL-Wechsel gibt, dann ist eigentlich die neue SPL sehr entscheidend, was die Um-*
592 *setzung angeht und das war auch einer der Gründe dafür, dass wir dann beschlossen haben, weiter SPL*
593 *zu bleiben, weil wir wollten das Curriculum umsetzen.*

594 *Ja.*
595 *Weil ansonsten gibt es eine neue SPL und die weiß nicht, was besprochen wurde und vielleicht werden*
596 *Sachen ganz anders umgesetzt, als die Curricular-AG das geplant hat. Ja. Das kann aber natürlich*
597 *passieren.*

598 *Ja, natürlich. Weiß man dann nicht. Ja also meinerseits war das dann eigentlich alles. Gibt es etwas, was*
599 *Sie vielleicht noch ergänzen können oder was wir jetzt noch nicht besprochen haben, was vielleicht noch*
600 *wichtig zu erwähnen wäre?*

601 *Nein das eigentlich sehr spannend ist, wenn man sich alle...Noch eine Sache, die wir im Vorfeld gemacht*
602 *haben, wir haben uns die Curricula in der EU angeschaut und auch im CUT-Bereich, wir haben ein*
603 *bisschen eine Dokumentenanalyse betrieben. Welche Curricula wurden reformiert, wie sehen die Cur-*
604 *ricula im Bereich Dolmetscher und Übersetzen aus, gibt es neue Sachen und damals gab es nicht viel.*
605 *Und es ist spannend, dass jetzt Innsbruck und Graz auch reformiert haben und sie haben da eigentlich*
606 *unser Curriculum fast nachgemacht.*

607 *Ja, auch spannend.*

608 *Auch spannend, ah ja. Und es ist eigentlich spannend zu sehen, dass man wenig Spielraum hat bei der*
609 *Curriculum.... bei Curriculums Reformen.*

610 *Ja, das sieht man von außen oft nicht, was da eigentlich so die Einschränkungen dann eben sind.*
611 *Man sieht nur das finale Produkt. Deswegen war das jetzt eben für mich auch persönlich spannender, da*
612 *eben ein bisschen mehr dem ganzen Prozess auch nachzugehen.*

613 *Ja, und noch eine Einschränkung, die aber eine Konsequenz ist, sind dann diese Äquivalenz und Aner-*
614 *kennungsverordnungen. Weil das alte Curriculum muss trotzdem weiterhin Bestehen sozusagen.*

615 *Aber wir haben nicht das Geld, um die Lehrveranstaltungen doppelt anzubieten. Deswegen arbeitet man*
616 *mit einer, jetzt muss ich aufpassen, dass ich kein Blödsinn sage, mit einer Äquivalenzverordnung. Man*
617 *muss aber auch die Umstiege erleichtern und deswegen gibt es die Anerkennungsverordnung. Und dann*

618 gibt es die Übergangsfrist von zwei Jahren und danach gibt es anscheinend eine Zwangsunterstellung.
619 Sie wissen, das Curriculum läuft aus jetzt am 30. Und es ist vor allem im Bereich Master sehr, sehr
620 mühsam, weil wir sehr viele Studierende haben, die nicht wirklich aktiv sind, die haben vor einer Ewig-
621 keit studiert, vielleicht arbeiten sie schon und ihnen fehlt nur die Masterarbeit. Bei BA-Reformen ist es
622 leichter es gibt keine große Arbeit, aber bei Masterreformen gibt es die Riesenhürde der Masterarbeit
623 und das schafft Probleme. Das heißt, man spürt die Konsequenzen von neuen Curricula einige Jahre
624 danach

625 Ja das macht Sinn. Ja na gut also ich glaube das wäre es dann tatsächlich von mir

626 Ja

627 Vielen Dank für ihre Zeit es war sehr hilfreich.

628

629 **Interview AG3**

630 Genau, ja, also meine erste Frage an Sie wäre dann eigentlich, ob Sie vielleicht Ihre Rolle in dem Re-
631 formprozess ein bisschen beschreiben könnten, also eben was Ihre Aufgaben oder eben Ihre Rolle da so
632 ungefähr war.

633 *Meine Rolle war, ich habe die Curricular-AG geleitet. Das heißt, die Leitung hat vor allem eine struk-
634 turierende Funktion, versucht den Prozess möglichst effizient und vor allem effizient innerhalb des vor-
635 gegebenen zeitlichen Rahmens, der sehr kurz war, zu gestalten.*

636 *Was dazu gehörte war dann auch eben die Aufgaben zu verteilen, die Diskussionen so zu führen, dass
637 sie dann möglichst ergebnisorientiert waren und der Vorsitzende oder die Vorsitzende ist dann auch
638 immer die Person, die dann zu den übergeordneten Stellen den Kontakt hält und die dann, wenn der
639 Prozess abgeschlossen ist, dann auch mit der Curricularkommission, der der Curriculumsentwurf vor-
640 gelegt wird, in Kontakt bleibt und dann eventuelle Änderungen, die eben von der Curricularkommission
641 der übergeordneten Stelle an der Universität Wien gemacht werden, dann wiederum mit der Arbeits-
642 gruppe koordiniert.*

643 Okay, ja. Und ich meine ich habe es von anderen ja schon ungefähr so gehört, aber vielleicht können
644 Sie auch nochmal kurz erklären, wer die anderen involvierten Parteien waren von der Curricular AG?

645 *Das wird ganz normal nach den Kurien besetzt, das heißt, es wird drittelparitätisch besetzt. Die Profes-
646 sorinnen, die, also zunächst einmal muss man vielleicht sagen, diese Curricularkommission war relativ
647 klein besetzt. Da die ursprüngliche Vorgabe war, es soll kein grundlegendes neues Masterstudium sein,
648 sondern das aktuelle soll überarbeitet und an die aktuellen Entwicklungen angepasst werden. Da war
649 die Curricular-Kommission relativ klein. Zwei Professorinnen, zwei Mittelbauvertreterinnen und zwei
650 Studierende, das heißt es waren sechs Personen plus als Auskunftsperson die Studienprogrammleitung.*

651 Okay, ja. Dann zur Reform selbst. Was waren jetzt aus Ihrer Sicht Gründe, die die Überarbeitung über-
652 haupt notwendig gemacht haben?

653 *Da muss man unterscheiden zwischen externen Gründen, würde ich sagen, das heißt, die von der Uni-
654 versität Wien kamen. Die Universität Wien konkret das Vizerektorat für Lehre, wollte eine andere Struk-
655 tur in der die Grundlagenfächer, das heißt der gemeinsame Pool, den alle Studierenden besuchen müs-
656 sen, deutlich vergrößert wird. Da war eine Vorgabe gemacht. Nämlich, dass es zwischen 40 und 50
657 ECTS sein mussten. Im alten Curriculum waren es, glaube ich 24 ECTS die so ein übergreifendes En-
658 semble an Lehrveranstaltungen waren. Und dann gab es natürlich intern die Überlegungen und die
659 wurden auch im Rahmen einer Beteiligung praktisch aller Gruppen sowohl der Studierenden als auch
660 der Lehrenden und der ProfessorInnen gemacht, das ist eben aufgrund nicht zuletzt der rasanten Ent-
661 wicklungen im technologischen Bereich passiert einen dringenden Aktualisierungsbedarf gab. Das
662 heißt, es ist ein Prozess gewesen und das ist bei jeder curricularen AG so, es gibt die Universität Wien
663 oder das Vizerektorat Lehre, die bestimmte Vorgaben machen, sehr stark auch was die Struktur den
664 Aufbau betrifft und dann natürlich den internen Prozess wo man sagt, eben aus fachlicher Perspektive
665 brauchen wir neue Inhalte oder neue Komponenten Studium.*

666 Ja, also mich interessieren vor allem eben die Dolmetschschwerpunkte also Dialog und Konferenzdol-
667 metschen. Gab es da bestimmte Probleme oder Kritikpunkte am alten Curriculum, die man...

668 *Also einer der Hauptkritikpunkte, wenn ich mich... Ich muss dazu sagen, ich bin nicht Dolmetscher, also*
669 *ich komme nicht aus Dolmetschen und ich war sehr froh, dass [...] und... [...] war das, genau [...] für*
670 *die Dolmetscherinnen dabei waren und die waren auch primär verantwortlich für diesen Teil. Aber eines*
671 *der Hauptprobleme an das ich mich erinnern kann, war, dass es kein klares Profil gab, vor allem des*
672 *Bereichs Dialogdolmetschens, der mehr oder weniger unsichtbar war und das war eine der Hauptprob-*
673 *leme - auch hier ein Gleichgewicht zwischen dem Konferenzdolmetschen und dem Dialogdolmetschen*
674 *zu schaffen.*

675 Ja, okay. Und gab es ich meine, Sie haben ja schon technologische Entwicklungen und sowas angespro-
676 chen, aber gab es sonst Veränderungen jetzt so aus den Berufsfeldern und der Dolmetschpraxis, die jetzt
677 die Reform auch beeinflusst haben?

678 *Ja, also einerseits haben wir gesehen, dass mit den technologischen Entwicklungen entstehen ja auch*
679 *neue Berufsfelder und auch neue Kompetenzen die nötig sind. Das heißt, das war schon ein wesentlicher*
680 *Punkt und ein Punkt, den wir aber nicht so haben, wie wir es gerne hätten, weil wir einfach nicht die*
681 *Stunden dazu hatten, war, dass wir auch eine gewisse Ausweitung der Berufsfelder jetzt ist es glaube ich*
682 *in einer Vorlesung letztlich verankert, zumindest den Studierenden so präsentiert haben, dass sie ein*
683 *Bewusstsein haben, in welchen anderen Bereichen, die nicht unmittelbar jetzt mit Translation zu tun*
684 *haben, sie ebenfalls unterkommen können.*

685 Ja ja, okay. Ja dann ein bisschen zu den Kompetenzen und ebenso die Grundlagen auch der Reform. Wie
686 ich ja davor auch schon erwähnt habe, befasse ich mich ja auch mit theoretischen Kompetenzmodellen,
687 die ja in der Dolmetschwissenschaft und so weiter auch beschrieben werden. Ist das auch was mit dem
688 man sich auseinandersetzt bei so einer Reform? Was so in der Theorie verlangt wird, die Kompetenzen
689 sollten gelehrt werden oder oder kommt das eher so von der Praxis- und Erfahrungsseite, auch von den
690 ProfessorInnen?

691 *Also in der Curricular-AG saßen vor allem Leute, die theoretisch informiert waren. Wir haben jetzt nicht*
692 *ein bestimmtes Kompetenzmodell als Grundlage genommen, also grundsätzlich davon ausgehend, aber*
693 *die unterschiedlichen Kompetenzmodelle was jetzt PAKTE ist oder von der EU oder sonstige Modelle,*
694 *die kennen die beteiligten Personen.*

695 *Und das war schon ein Leitfaden, der aber nicht jetzt explizit angesprochen wurde und gesagt wird, ja,*
696 *wir haben das Modell und da haben wir jetzt noch diese Kompetenz und da haben wir jetzt die Recher-*
697 *chekompetenz das müssen wir unterbringen. Nein, also in der Form nicht, aber natürlich ist das, also*
698 *ich würde sagen, das ist eine Voraussetzung, dass wenn man in einer Curricular-AG mitarbeitet dass*
699 *man die Kompetenzen nicht nur jetzt aus der eigenen Praxis kennt, sondern sehr wohl auch natürlich*
700 *aus der Literatur.*

701 Ja, okay, das macht natürlich Sinn, ja. Und, ja, gibt es Änderungen die Sie jetzt rückwirkend als die
702 wichtigsten beschreiben würden? Also was jetzt so eben das relevanteste war, was überarbeitet wurde?
703 Ich meine, Sie kommen jetzt nicht aus dem Dolmetschen, aber eben bei den Dolmetschschwerpunkten
704 wenn Sie sich da...

705 *Ja, also ich weiß, dass wir da einige einige neue Berufsfelder hatten, nachdem das jetzt wirklich nicht*
706 *so mein Bereich ist. Ich weiß es nur, dass [...] die eine Lehrveranstaltung unterrichtet, wo wir da jetzt*
707 *neue Kompetenzen hatten. Wir hatten schon einige Dinge, aber ich gebe zu, ich könnte sie jetzt nach*
708 *zwei Jahren gar nicht mehr konkret benennen fürs Dolmetschen.*

709 Okay, ja, ich meine, das ist auch schon eine Weile her, aber ja, genau. Ja, und gibt es irgendwas, was
710 komplett rausgenommen wurde, was im alten Curriculum schon existiert hat, an eben Vorlesungen oder
711 Übungen, wo man gesagt hat, das ist jetzt nicht mehr relevant.

712 *Ich glaube, wir haben keine Lehrveranstaltung.... Also das ist so nicht zu sagen, dass wir eine Vorlesung*
713 *ganz gestrichen hätten, nein. Aber in fast allen Vorlesungen... Die es vor allem theoretisch vermitteln,*
714 *haben wir neue Inhalte integriert, die wir dann explizit auch in den Beschreibungen angeführt haben,*
715 *zum Teil im Titel, zum Teil in den Beschreibungen. Aber wenn Sie mich jetzt so fragen, Das würde ich*
716 *sagen, die brauchen wir nicht mehr, glaube ich fast nicht mehr.*

717 Okay, das heißt es wurde eigentlich mehr erweitert und ergänzt.
718 *Erweitert ergänzt, modernisiert, ich glaube das sind die drei Aspekte*

719 Und was ja immer sehr stark eigentlich diskutiert wird ist ja dieses Verhältnis von Theorie und Praxis
720 gerade im Dolmetschen, wie viele theoretische Grundlagen man benötigt. Ist das auch etwas, was dis-
721 kutiert wurde, wie viele theoretische Grundlagen vermittelt werden sollten?

722 *Gar nicht so sehr glaube ich wie viele, sondern eher diese zweite Vernetzung. Das heißt, wie kann man*
723 *im Curriculum dafür sorgen, dass die Inhalte nicht jetzt so parallel präsentiert werden. Da haben wir*
724 *die Theorie und dann macht man die Praxis und die laufen ohne Berührungspunkte nebeneinander.*
725 *Nicht zuletzt darum haben wir in einigen Bereichen, wobei ich jetzt, wie gesagt, auch nicht so genau*
726 *weiß, ob es beim Dolmetschen ist, Lehrveranstaltungsformat wie Vorlesungsübung, wo man eben die*
727 *beiden wirklich gezielt miteinander koppelt, gemacht und vor allem haben wir dann danach nach dem*
728 *Curriculum auch Guidelines gemacht, beziehungsweise Workshops für die Lehrenden um dafür zu sor-*
729 *gen, dass sie auch wissen, jenseits ihrer eigenen Lehrveranstaltung, was passiert in den anderen, wie*
730 *bauen die auf, wie weit das umgesetzt wird, das ist eine andere Sache Ja, aber...*

731 Praktisch, dass es dann auch nicht zu zu vielen Überlappungen kommt, nehme ich an

732 *Genau das ist ein ganz wesentlicher Punkt, weil es ja auch bei den Fragen war nicht so sehr; glaube*
733 *ich, im Master diesmal diese Problematik, dass Studierende das Gefühl haben, sie hören in allen Lehr-*
734 *veranstaltungen das Gleiche oder in vielen das Gleiche und es doppelt sich. Dazu diente auch einerseits*
735 *der Aufbau, den wir uns angeschaut haben, im Nachgang auch die Harmonisierung und die konkrete*
736 *Gestaltung, vor allem innerhalb der Module, die jetzt nicht nur als Einzelläufer entstanden sind, sondern*
737 *als Gesamtmodul gesehen wurden.*

738 Okay, ja. Und gab es auch innerhalb der Curricular-AG unterschiedliche Positionen oder Dinge, wo man
739 sich eher schwierig darauf einigen konnte, die durchzusetzen?

740 *Eigentlich nicht. Nein, also es war wirklich, glaube ich, breiter Konsens und das ist nicht immer so in*
741 *den Arbeitsgruppen. Aber was, glaube ich, hilft in solchen Fällen, ist der Zeitdruck. Wenn man weiß,*
742 *man hat ein Jahr Zeit, Laufen die Diskussionen anders als wenn man weiß man muss in drei Monaten*
743 *das Korrektum fertig haben und nein, also es gab unterschiedliche Vorstellungen aber es war dann*
744 *eigentlich sehr Kompromiss getragen, wobei es keine faulen Kompromisse gab, fand ich, sondern wo*
745 *halt dann wirklich auf Argumente gehört wurde und ich kann mich dann keine grundsätzlichen Konflikte*
746 *erinnern oder wo man gesagt hat ja, da sagt einer das geht gar nicht und dann sagt er, das muss unbe-*
747 *dingt.*

748 Ja, okay, gut, wenn man sich dann so einigen konnte. Und gab es sonst irgendwelche auch externen
749 Anforderungen eben jetzt auch aus Berufspraxis oder von der Uni Wien selbst, die irgendwie berück-
750 sichtigt werden mussten, oder wo man irgendwie gebunden war in der Umsetzung?

751 *Ja, gebunden war man an die Vorgaben des Rektorats. Das ist Kostenneutralität. Also weniger inhaltli-*
752 *che Punkte als gewisse Rahmenbedingungen, dann den strukturellen Aufbau, wo man eben, wie bereits*
753 *erwähnt, einen viel größeren gemeinsamen Teil haben sollte. Und es gab dann sehr wohl natürlich die*
754 *Möglichkeit, das Curriculum würde dann veröffentlicht Und da haben dann auch alle Berufsverbände*
755 *die Möglichkeit Kritik zu üben da kam aber nichts und wir haben eher positive Rückmeldungen bekom-*
756 *men.*

757 Ist es auch üblich, dass das dann eben an Berufsverbände ausgesendet wird, dass die dann auch Rück-
758 meldungen haben kann oder war das was Freiwilliges was man gemacht hat?

759 *Nein, es wird publiziert glaube ich und da können, sehen Sie das weiß ich jetzt gar nicht genau. Ich*
760 *glaube, wir hatten eher dann auch über die Lehrenden zum Teil eben, die auch in den Berufsverbänden*
761 *sind, haben sich dann eingebracht. Da gab es aber wenige Rückmeldungen, aber es gab ein, zwei. Ge-*
762 *rade von den Dolmetscherinnen auch, die sich aber dann weniger; glaube ich auf inhaltliche Aspekte*
763 *sondern eher auf Gruppengrößen und so weiter konzentriert haben.*

764 Ah okay. Auch spannend, ja. Weil das ist ja auch genau vorgegeben oder wie groß die Gruppen sein
765 dürfen, oder?

766 *Nein. Diese Frage steht im Spannungsfeld von Budget. Denn je kleiner die Gruppen, desto größer die*
767 *Gefahr, dass man Parallelveranstaltungen braucht. Das heißt eine zusätzliche Lehrveranstaltung, die*
768 *kostet. Und didaktische Sinnhaftigkeit. Es bringt ja nichts, wenn man jetzt 40 Leute in einer Gruppe*
769 *sitzen hat, wo man eigentlich üben sollte. Und das heißt, das ist immer so ein Spagat zwischen dem*
770 *pragmatischen Vorgabenthema, sprich Geld, und didaktischer Sinnhaftigkeit.*

771 Ja, macht Sinn, man muss da die Balance dann finden quasi. Ja, dann wurden auch Studierende in den
772 Reformprozess eingebunden, also irgendwie, dass Meinungen eingeholt wurden zum alten Curriculum.
773 *Von Anfang an, ja. Im Vorfeld, bevor die Curricular-AG ihre Arbeit aufgenommen hat, wurden, wie*
774 *gesagt, alle Gruppen befragt, auch die Studierenden, die Lehrenden Professorinnen. Das wurde alles*
775 *gesammelt und daraus wurde dann ein Rahmenkonzept erstellt, welche Eckpunkte die Reform haben*
776 *sollte. Das wurde von der Studienprogrammleitung gemacht. Das war ein Paper, das dann mehr oder*
777 *weniger die Grundlage auch für die Arbeit der Curricularkommission bildete und in der Curricular-*
778 *kommission saßen natürlich auch Studierende.*
779 Okay, ja. Waren das dann von der STV-Studierenden?
780 *Von der STV.*
781 Ja, okay. Ja, und gibt es aus Ihrer Sicht sagen wir mal noch offene Baustellen oder Dinge, die jetzt nicht
782 umgesetzt wurden, die sich vielleicht in zukünftigen Revisionen dann noch ändern würden, wenn es
783 möglich wäre?
784 *Naja, angesichts der sehr dynamischen Entwicklung, glaube ich, also diese Reform war keine grund-*
785 *legende Reform. Das war eine Aktualisierung des bestehenden Curriculums. Irgendwann in den nächsten*
786 *sechs, sieben Jahren... Denke ich, würde es eine grundlegende Reform geben, wo man vielleicht auch*
787 *dann wirklich neue Berufsbilder, die sich jetzt integrieren wird, in welchem Ausmaß hängt sehr stark*
788 *davon ab, wie sich die ganzen sozio-technologischen Entwicklungen gestalten. Aber ich glaube, dass*
789 *sicherlich kein Curriculum für die Ewigkeit und wird vielleicht sogar eine etwas kürzere Lebenszeit*
790 *haben als die Curricula davor aufgrund der einfach wirklich unglaublichen Umwälzungen.*
791 Ja natürlich. Aber auch gut zu wissen, dass man dann ja versucht mit dem Tempo da auch irgendwie
792 mitzugehen
793 *Ich fürchte, so wie die Prozesse laufen einfach bei einer Curricularreform werden wir immer hinterher-*
794 *hächeln.*
795 Ja, das ist klar, so ein Prozess dauert ja immer.
796 *Ja, also eine grundlegende Reform gibt nicht in drei Monaten und der Reformprozess begann im Som-*
797 *mersemester 23, da wurden wirklich alle befragt, wurde gesammelt und dann wurde mit dem Rektorat*
798 *abgestimmt. Dann wurde die Kommission eingesetzt im Oktober 23, das war schon ein halbes Jahr*
799 *später. Die hat ihre Arbeit aufgenommen im November, hat das Curriculum abgegeben 24 im Februar*
800 *und in Kraft getreten ist es dann, also im Wintersemester 24, das heißt eineinhalb Jahre nachdem der*
801 *Reformprozess eigentlich gestartet ist. In eineinhalb Jahren tut sich inzwischen so viel.*
802 Ja, das stimmt auch.
803 *Und das war ein sehr rascher Prozess.*
804 Das war jetzt keine, wie Sie gesagt haben, keine grundlegende
805 *Ja, und wenn es grundlegende Reform ist, dann kann es schon sein, dass es Zwei Jahre dauert, bis ein*
806 *Curriculum dann tatsächlich in Kraft tritt.*
807 Ja, okay, dann ist man schon auch ein bisschen eingeschränkt in dem Sinn irgendwie, dass man da immer
808 hinterherhinkt, wie Sie ja gesagt haben. Ja, ich hätte tatsächlich eh nur eine Abschlussfrage noch, ob es
809 aus Ihrer Sicht ja noch irgendwas gibt, was wir noch nicht besprochen haben, was Sie ergänzen würden,
810 was vielleicht auch jetzt aus den Dokumenten, wenn man die jetzt vergleicht nicht ersichtlich wäre.
811 *Was bei einer Reform eigentlich das Wichtigste ist, ist der Wille der beteiligten Personen im Interesse*
812 *des Studiums und nicht unbedingt im eigenen Interesse zu arbeiten. Und das bedeutet, dass man, weil*
813 *jedes Curriculum ist ein Kompromiss. Also es gibt nicht das ideale Curriculum glaube ich sondern es*
814 *gibt eben nur Kompromisse im Rahmen dessen, was jetzt von den Strukturen und ökonomischen Mög-*
815 *lichkeiten möglich ist und wenn die Personen nicht mitspielen, also diese personelle Komponente ist,*
816 *glaube ich, ein ganz entscheidender Faktor. Egal wie gut vorbereitet sie ist, egal wie klar die Strukturen*
817 *und die Abläufe sind und das war in in dem Fall muss ich sagen, das war ideal.*
818 Ja, ja, okay. Ja und noch ergänzend vielleicht auch, gibt es aus Ihrer Sicht irgendwas, was sich schwer
819 über ein Curriculum vermitteln lässt, weil klar, wir sollen ja alle für die Praxis im besten Fall gut aus-
820 gebildet sein, aber es gibt ja dann auch, denke ich mal, Grenzen, was sich jetzt im Rahmen eben von
821 einem Masterstudium überhaupt vermitteln lässt. Fällt Ihnen da irgendwas ein, was Sie jetzt sagen, okay,

hätte hier jetzt gar keinen Platz, dass man das auch noch mitvermittelt das kommt dann erst eben in der Praxis mit Erfahrung?

Also ich glaube nicht, dass, also die Aufgabe des Curriculums ist es nicht, eine umfassende Vorbereitung auf die Praxis zu geben, sondern das Rüstzeug mitzugeben, dass man, und das finde ich kommt immer noch zu kurz, weil wir viel zu stark marktorientiert sind, aber das ist meine persönliche Meinung, dass man vor allem die kritische Reflexion wie die Bedingungen die Berufsbedingungen, die Abläufe in unserem Berufsfeld sind, dass die eigentlich viel stärker eingebunden werden sollen und dass wir eigentlich weniger uns immer darum kümmern sollten, dass wir den Anforderungen des Marktes hinterherlaufen, sondern dass wir eigentlich kritische angehende Translatorinnen, die auch den Anspruch haben, die Praxis zu verändern und dass wir ihnen dazu das Theoretische und vor allem auch das reflexive Rüstzeug mitgeben. Und das würde ich gerne eigentlich stärker. Könnte man auch jetzt machen, aber dass das Sichtbare eigentlich in einem Curriculum abgebildet werden sollte, das wäre eigentlich mein Wunsch.

Ja also, dass praktisch mehr die Grundlagen da sind und 'dass man die Werkzeuge hat, das dann praktisch auch anzuwenden.

Anzuwenden und auch kritisch zu hinterfragen und auch vielleicht an einer an einer Veränderung mitzuarbeiten, wenn man dann draußen ist, nämlich in der Berufswelt. Und diese kritische Haltung gegenüber dem, was der Markt will, das finde ich sollte man eigentlich viel stärker noch vermitteln. Und dazu braucht es aber auch einfach das intellektuelle Rüstzeug, das man den Leuten mitgibt im Sinne von Argumenten Bewusstsein, was sie können, was sie nicht können müssen. Das würde ich mir eigentlich in einer grundlegenden Reform empfehlen.

Ja okay, sehr spannend. Ja, also von meiner Seite gibt es sonst keine Fragen mehr, wenn es von Ihnen auch nichts mehr zu ergänzen gibt

Nein es nichts mehr und ich bin gespannt auf Ihre Arbeit.

Ja, vielen Dank.

Interview AG4

Vielen Dank dass Sie sich die Zeit genommen haben. Hilft mir auf jeden Fall sehr weiter. Ja, ich habe Ihnen ja eh kurz in der Mail schon beschrieben worum es geht und dass ich eben ja so ein bisschen die Sicht von der Curricular-AG eben auch hören möchte, was den Reformprozess und so weiter auch angeht. Und ja, bevor ich mit den Fragen beginne, haben Sie irgendwelche Fragen auch noch?

Nein nein, von meiner Seite nicht. Ich denke, es wird sich alles zeigen im Laufe des Interviews, was Sie für Fragen an mich haben. Soll ich von meiner Seite hier auf Zoom auch aufnehmen als Backup vielleicht?

Ja, sehr gerne. Also ich zeichne mal mit dem Handy auf, aber wenn Sie es zusätzlich machen können, gerne.

Ja, je nachdem. Ich weiß doch nicht, wie die Audioqualität ist, wenn es über den... Lautsprecher ans Handy geht, also nehme ich vielleicht einfach zur Sicherheit noch auf. Dann haben Sie das, wo Sie mal aufzeichnen.

Okay, perfekt. Ja gut, meine erste Frage wäre eben mal relativ allgemein ob Sie vielleicht Ihre Rolle im Reformprozess und in der Curricula AG ein bisschen beschreiben könnten.

Ja, also ich war als Teil des Mittelbaus dabei und spezifisch mit Schwerpunkt auf die Dolmetsch-Schwerpunkte. Also wir haben das so aufgeteilt, dass eben von allen Schwerpunkten jemand ein bisschen mehr Input liefern kann. Das heißt, das war vornehmlich mein Teil. Also ich habe ein... Es wurden die Erstentwürfe für die beiden Dolmetschschwerpunkte mitgestaltet vor allem und dann bei den anderen Input gegeben, aber das waren so die auf die ich mich konzentriert habe.

Ja, mich interessieren ja auch vor allem die zwei Dolmetschschwerpunkte eben. Und was waren aus Ihrer Sicht so die zentralen Gründe, die die Überarbeitung vom Curriculum überhaupt notwendig gemacht haben?

Also einerseits die technologischen Fortschritte, dass es da wichtig war, einfach Sachen reinzunehmen. Andererseits war es vor allem im Dialogdolmetsch Schwerpunkt sehr schwammig, weil es einfach Dialogdolmetschen 1 und 2 gab. Die hat man dann halt so lange gemacht, bis man genug ECTS hatte und

874 es gab aber nicht eine wirklich klare Progression von 1 auf 2, sondern gerade in Englisch wurden meis-
 875 tens beide angeboten, aber in den meisten anderen Sprachen war es halt ein Semester 1 und ein Semester
 876 2. Das heißt, man konnte auch gar nicht verlangen, dass die Leute zuerst 1 und dann 2 machen, weil es
 877 offiziell keine Voraussetzungen gab. Das heißt, es war dann halt auch je nach Sprachbereich, je nach
 878 Lehrenden mehr oder weniger Abwechslung zwischen den Semestern auch thematisch und so und des-
 879 wegen war es uns halt wichtig, dass wir da wirklich thematische Schwerpunkte setzen, dass man zumin-
 880 dest einige Sachen abdeckt, also alles kann man ja eh nicht abdecken, also zum Beispiel Kunst oder
 881 sowas haben wir jetzt nicht drinnen, sondern das wäre halt dann weiterhin was, was man zusätzlich
 882 reinnehmen kann als Lehrende aber dass wir zumindest die großen Bereiche halbwegs abgedeckt haben.
 883 Genau, und im Konferenzbereich, da gab es einfach mehr simultan als konsekutiv Lehrveranstaltungen.
 884 Weil es halt die Kons I und II gab und dann gab es Sim I, Sim II, Konferenz I, Konferenz II und Konferenz
 885 I und Konferenz II waren einfach beide auch simultan. Das heißt, dieses Ungleichgewicht so ein biss-
 886 chen austarieren und gleichzeitig ein bisschen differenzieren mit diesem Kons II und Kons III, die un-
 887 glücklich benannt sind. Einerseits... So praxisnahe und viel Abwechslung und andererseits auch wirklich
 888 Sachen, die auf die Modulprüfung spezifisch vorbereiten, was wir jetzt in dem untergebracht haben, was
 889 KONS 3 heißt und SIM 3, um da auch mehr Prüfungserfolg beizutragen.
 890 Ja, ja. Und gab es jetzt abgesehen von dem, was Sie zum Beispiel beim Dialogdolmetschen jetzt erwähnt
 891 haben, sonst konkrete Kritikpunkte an den zwei Schwerpunkten Im alten Curriculum?
 892 Da müsste ich jetzt noch mal kurz überlegen. Die [00:05:30] Modulprüfung war im Ungleichgewicht.
 893 Wenn man nur mit einer Sprache studiert hat, dann hat man weniger Dialogdolmetsch-Abschlussprü-
 894 fungen gehabt, also mit zwei Sprachen beziehungsweise eine kürzere, das ist jetzt ausgeglichen. Ich
 895 schaue mir mal kurz in meinen Unterlagen nach, weil ich abhöre ja alle möglichen Sachen. Ja, also es
 896 war halt noch zusätzlich... Es waren halt noch Sachen, wo wir gesagt haben, es wäre schön, das zu
 897 haben, also zum Beispiel das Flüsterdolmetschen, Vom-Blatt-Dolmetschen als eigene Lehrveranstaltungen
 898 ist jetzt eine zusammengelegte Lehrveranstaltung mit der Sprechtechnik aber da so diese grundsätz-
 899 lichen Techniken die man da immer wieder braucht, die ein bisschen mehr zentral zu unterrichten und
 900 sich nicht darauf verlassen zu müssen, dass das in jeder Dialog-Dolmetsch-Lehrveranstaltung themati-
 901 siert wird, dass es auch den Lehrenden einfach die Möglichkeit gibt zu sagen, okay, ich kann endlich
 902 davon ausgehen, dass die Leute zumindest die Möglichkeit hatten, das irgendwo schon als grundlegende
 903 Technik zu lernen und ich kann es dann in meinen Simulationen im Dialogdolmetschen verwenden. Und
 904 ja, generell gab es dann halt vor allem noch so die Wünsche was halt noch schön wäre, irgendwie die
 905 ganzen Barrierefreiheitssachen und so. Aber ich glaube, so an den wesentlichen Kritikpunkte War das,
 906 glaube ich, wenn ich mich richtig erinnere.
 907 Und gab es auch irgendwelche Veränderungen aus dem Berufsfeld oder halt der Dolmetschpraxis, die
 908 die Reform auch beeinflusst haben?
 909 Ja, also das wären zum Beispiel eben gerade diese Barrierefreiheitssachen, Sachen mit Respeaking.
 910 Dolmetschen in einfacher Sprache beziehungsweise generell wie dolmetscht man für besondere Ziel-
 911 gruppen. Diese Sachen, was jetzt eben die [...] in ihrer Lehrveranstaltung macht. Die Ethik hatten wir
 912 ja vorher auch schon, aber dass eben diese... Barrierefreiheit, Berufsbilder, Ethik und so weiter, dass
 913 das dann auch auf jeden Fall beibehalten werden sollte. Und generell was in den Grundlagen ist, ist,
 914 dass wir halt eben die Dolmetschtechnologien haben. Das ist was, wo... In einer idealen Welt gäbe es
 915 zwei von diesen, eine im ersten Semester, wo es jetzt ist und dann eine nochmal im dritten oder vierten
 916 Semester, wo die Leute sich dann wirklich schon auskennen mit Dolmetschen auch und das dann quasi
 917 nochmal machen können, aber da haben uns die ECTS nicht gereicht.
 918 Wobei ich habe gesehen, nächstes Semester wird doch einmalig jetzt mal eine neue Lehrveranstaltung
 919 angeboten für die KI-Tools, oder?
 920 Genau, das ist jetzt, da hat es Ein bisschen Budget gegeben für nächstes Semester also punktuell können
 921 wir solche Sachen eh anbieten, aber sie sind halt nicht fixer Bestandteil des Curriculums.
 922 Ja, Ich werde es auf jeden Fall auch selbst belegen, also kommt gerade zum richtigen Zeitpunkt.
 923 Ja also das ist genau die Lehrveranstaltung, wo wir uns gewünscht hätten, dass es die auf jeden Fall fix
 924 auch dabei gibt. Das heißt, es ist schön, wenn wir die zumindest so ein bisschen anbieten können.
 925 Ja, ja, auf jeden Fall.

926 *Ja, also das waren auf jeden Fall Sachen, wo wir gesagt haben, das muss auch einmal als Grundlage*
 927 *unterrichtet werden, eben auch, damit man nicht immer schauen muss, okay, wer in meiner Lehrveran-*
 928 *staltung hat das schon mal gemacht, für wen ist das neu, weil wir können halt, ich glaube, zweimal im*
 929 *Semester in den Dolmetsch-Lehrveranstaltungen können wir hybrid oder online arbeiten. Und wenn*
 930 *man da einen von denen für die Grundlagen verwenden muss, dann ist das immer schade. Das heißt,*
 931 *wenn man da dann zumindest sagen kann, okay, alle haben schon mal gesehen, wie das Zoom-Interface*
 932 *ausschaut oder wie das ausschaut auch selbst wenn es schon ein Weilchen her ist, geht das trotzdem*
 933 *schneller mit dem Einstieg, dass man das dann in dem 1, dem 2 einfach mal verwenden kann.*
 934 *Ja, dann, womit ich mich in meinem Theorie-Teil auch ein bisschen auseinandersetze, sind eben ver-*
 935 *schiedene Kompetenzmodelle wie sie auch in der Literatur beschrieben werden, zum Beispiel eben von*
 936 *Gile. Sind solche theoretischen Modelle auch etwas, was man berücksichtigt, oder kommt das eigentlich*
 937 *mehr so aus der Praxiserfahrung auch von den Professorinnen und so weiter?*
 938 *Bei der Curricular-Entwicklung jetzt oder bei der Lehre?*
 939 *Bei der Curricula-Entwicklung*
 940 *Ich meine, ich würde sagen, es ist bei uns alles immer so ein bisschen im Hintergrund aber wir haben*
 941 *uns jetzt nie hingesetzt und gesagt, okay, wir arbeiten jetzt nach diesem Modell. Also ich denke, das ist*
 942 *so eine Mischung aus, ja, die Praxis vermischt mit dem, was ich eben aus [00:11:30] meiner Theorie*
 943 *weiß. Ja, also könnte ich jetzt nicht konkret auf einen.*
 944 *Ja, also eher so implizit irgendwie, oder?*
 945 *Ja, denke ich eher. Also einfach, was man halt auch aus der Lehrerfahrung weiß, was funktioniert, was*
 946 *weniger funktioniert, wo man merkt, dass Leute Schwierigkeiten haben. Also ein klares Ding, wo wir*
 947 *gesehen haben, da gibt es einfach einen Gap, war zwischen...Leute machen die notwendigen Lehrver-*
 948 *anstaltungen, aber nicht mehr und treten dann zur Modulprüfung an und das reicht nicht. Das war*
 949 *vielleicht auch noch eine Sache, die wir ein bisschen reformieren wollten, vor allem im Konferenzdol-*
 950 *metschen, was mir jetzt vorher nicht eingefallen ist, dass es nicht... Ja, also es war nur notwendig also*
 951 *mit C-Sprache Konferenzdolmetschen muss man nur KONS 1 und SIM 1 belegen und den Rest nicht.*
 952 *Und das reicht natürlich niemals für die Modulprüfung, war aber trotzdem nicht immer möglich, alle*
 953 *Studierenden davon zu überzeugen treten dann an und dann ist schon ein Versuch. Und das haben wir*
 954 *jetzt nicht geschafft, das verpflichtend zu machen, dass das 2 und 3 belegt werden muss, einfach weil es*
 955 *sich wieder von den ECTS her nicht ausgeht aber durch die individuelle Fachvertiefung, wo auch diese*
 956 *Lehrveranstaltungen jetzt angerechnet werden können, haben wir gehofft, dass wir mehr Leute dazu*
 957 *motivieren können. Doch sehr wichtigen Lehrveranstaltungen, zumindest die Dreier, weil wir dezidiert*
 958 *auf die Modulprüfung vorbereitet, dass die Hemmschwelle, die zu belegen, ein bisschen niedriger wird.*
 959 *Also das wäre so ein, ja wenn man jetzt da hingeht von den Ansätzen her, dass man schaut, okay, Über-*
 960 *einstimmung von Methoden und Ergebnissen wäre auf jeden Fall einer. Also Constructive Alignment so*
 961 *in die Richtung. Das war vor allem dann auch in der zweiten Phase bei der... Wo wir in den Arbeits-*
 962 *gruppen die Lehrveranstaltungen, Lehrveranstaltungsbeschreibungen und Empfehlungen ausgearbeitet*
 963 *haben, da ist zumindest von meiner Seite viel Constructive Alignment reingeflossen, wenn Sie jetzt ein*
 964 *Schlagwort haben wollen.*
 965 *Ja okay. Und ich meine, Sie haben ja ein paar Punkte schon angesprochen, zum Beispiel das mit der*
 966 *Technologie und so weiter und Barrierefreiheit. Gibt es sonst noch irgendwelche Kompetenzbereiche,*
 967 *wo Sie das Gefühl haben, da werden jetzt Studierende im neuen Curriculum besser ausgebildet als da-*
 968 *vor?*
 969 *Gute Frage. Ich hoffe ein bisschen breiter mit verschiedenen praktischen Anwendungsfeldern. Wir ha-*
 970 *ben dazu gesagt, da passen dann alle Expressionen rein und Gastredner und so weiter. Hoffe ich, dass*
 971 *es da ein bisschen mehr Variation gibt in den Ausgangsreden, aber ob das dann so umgesetzt wird, keine*
 972 *Ahnung. Ja. Und beim Dialogdolmetschen halt wirklich das Thematische. Also das ist, denke ich, hof-*
 973 *fentlich schon was, was gut funktioniert.*
 974 *Ja ja. Und gibt es Ihrer Meinung nach auch Kompetenzen, die sich jetzt eben über ein Curriculum oder*
 975 *so ein bisschen schwerer vermitteln lassen, also wo auch ein bisschen die Grenzen vielleicht von einer*
 976 *Ausbildung sind?*

Ja, ich denke gerade so die... Die sozialen Aspekte, die im Dialogdolmetschen, in den Lehrveranstaltungen schon ein bisschen mehr mitschwingen was natürlich auch viel wichtiger sind, aber im Konferenzdolmetschbereich auch wirklich sehr individuell dann von der Lehre glaube ich abhängen. Das Vermitteln von nicht nur wie dolmetsche ich jetzt dieses Thema und wie recherchiere ich, sondern auch wie gehe ich damit um, wenn es ein sensibles Thema ist, wenn ich eigentlich Zielgruppen habe, für die das vielleicht ein sensibles Thema ist, ein schwieriges Thema ist. Wie gehe ich selber psychohygienisch damit um, wenn ich jetzt diese Sache mache? Das ist halt ganz vieles im Dialogdolmetschbereich verankert und das kann man natürlich als individuelle Fachvertiefung auch selber machen. Aber auch im Konferenz-Dolmetsch-Bereich gibt es ja durchaus Sachen, wenn es dann irgendwie eine Anhörung von Verbrechensopfern, Kriegsverbrechensopfern und so weiter gibt im EU-Parlament oder Gedenkveranstaltungen. Das sind einfach wahnsinnig schwere Themen und hier dann auch selber seine eigenen Grenzen zu kennen und zu wissen, wie man damit umgeht, das ist halt wahnsinnig schwierig und wahnsinnig wichtig und ist oft was, was einem nicht bewusst ist, bis man nicht das erste Mal davor steht und das ist eben eine Sache, wo ich mir wünschen würde, dass die für alle verpflichtend ist, ist es nicht, kann im Rahmen der Lehrveranstaltung sicherlich auch nur bis zu einem gewissen Grad abgedeckt werden. Aber das ist, glaube ich was, was wahrscheinlich selbst, wenn man die Lehrveranstaltung besucht hat und vielleicht dann ab und zu mal in den Dolmetsch-Lehrveranstaltungen auch entsprechende Themen gehabt hat, ja, ist dann halt auch vielleicht was, wo Studierende am Ende des Studiums vielleicht nur rudimentäre Werkzeuge wirklich dabei haben.

Ja das macht Sinn.

Und auch generell wie gehe ich mit Kunden um? Diese, was mache ich, ich weiß nicht, wie viel das wirklich gemacht wird, wie kommuniziere ich mit Kunden, ich weiß, es kommt in manchen Sachen, manchen Lehrveranstaltungen vor, in der Konferenzsimulation, aber ich denke, diese Soft Skills, die sind sicherlich was, wo man am Anfang nach dem Studium noch ein bisschen unsicher ist.

Ja ja. Ja, ich meine, Sie haben ja ein paar Dinge erwähnt, die ja praktisch im neuen Curriculum erweitert oder hinzugefügt wurden. Gab es irgendwas, was jetzt explizit rausgenommen wurde oder jetzt reduziert wurde vom alten?

Bei Dolmetschen ist es uns eigentlich ganz gut gelungen nicht wirklich groß was zu streichen, indem wir einfach ECTS reduziert haben. Weil die Dolmetsch-Lehrveranstaltungen die hatten alle vier ECTS und niemand hat 100 Stunden im Semester gearbeitet. Das heißt, da haben wir dann gesagt, okay, wir sind realistisch, die Leute sitzen nicht so lange zu Hause und dolmetschen vor sich hin und wir geben denen jetzt drei ECTS und das deckt wahrscheinlich den tatsächlichen Aufwand immer noch recht großzügig ab. Und ja, dadurch haben wir es eigentlich geschafft, dass wir da jetzt nicht wirklich, glaube ich, irgendwas gestrichen haben. Ich möchte es mir nochmal genau anschauen, aber ich glaube wirklich an, es ist, ja, also es gibt halt, wir haben ersetzt das Konferenz 1, Konferenz 2 durch Sim 3 und Kons 3, das Praktikum oder wie heißt das? Ja Konferenzsimulation. Konferenzsimulation, genau. Ich glaube, das hat einen ECTS weniger. Und genau, die internationalen Organisationen das ist weggefallen.

Ah, stimmt, das war eine Vorlesung zuvor

Genau. Ja, das ist ein bisschen schade. Da versucht man eben bei der Konferenzsimulation das ein bisschen reinzutun. Aber ja, das ist leider weggefallen.

Ja ja. Okay, und... Genau, was ja auch immer so ein bisschen ein Diskussionspunkt [00:20:30] in Dolmetsch-Ausbildungen ist, ist, wie viel Theorie sollte vermittelt werden, wie viel Praxis braucht man, weil es ja doch eigentlich eher praxisorientiert ist. War das auch etwas, was Sie diskutiert haben beim Reformprozess?

Ja, also es sollte auf keinen Fall weniger Theorie sein. Es war dann eher die Frage, okay, wie wird es vermittelt? Ich habe jetzt nicht mehr genau im Kopf, ob sich da bei den Grundlagen wirklich viel verändert hat. Muss man vergleichen. Aber was ein bisschen, was wir auf jeden Fall besprochen haben, ist, dass wir und schon wollten, dass es da weniger Doppelungen gibt, weniger Überschneidungen, auch mit dem BA, wo es ja auch schon Sachen gibt, weil wir schon von Studierendenseite oft gehört haben, dass manche Sachen hören sie zwei-, dreimal und das muss dann auch nicht sein. Das heißt, hier gab es dann schon Koordination, die aber jetzt natürlich mehr die Leute betrifft die die Sachen unterrichten. Da weiß ich, dass wir das besprochen haben, dass es da dann eben in einer und so weiter, dass es da

1029 *mehr Unterschiede geben sollte oder einfach mehr auch aufeinander aufbauende Sachen. Ja also ich*
 1030 *persönlich finde es wichtig, die Theorie dabei zu haben, aber in meinen Lehrveranstaltungen versuche*
 1031 *ich es halt dann eher... So zu machen, dass ich sie dann gleich mit der praktischen Anwendung verknüpfe,*
 1032 *weil das für mich auch die sinnvollste Art ist, zu verklickern warum die Theorie wichtig ist. Aber da ist*
 1033 *es dann halt gut, wenn man es schon mal zumindest gehört hat, auch wenn man es jetzt nicht immer*
 1034 *parat hat. Ja, habe ich schon mal gehört. Okay, habe ich jetzt im BA gehört und jetzt sitze ich in der*
 1035 *Veranstaltung und bin gerade überfordert mit Zuhören und Notieren und so weiter und jetzt kann ich es*
 1036 *mir ein bisschen künftiger vorstellen.*
 1037 *Ja ja, okay. Ja, macht auf jeden Fall Sinn. Ja, dann die nächste Frage war noch, gab es sonst irgendwel-*
 1038 *che... Anforderungen eben zum Beispiel jetzt von der Uni Wien allgemein her oder aus Berufspraxis*
 1039 *oder allgemein was jetzt irgendwie berücksichtigt werden musste, wo sie vielleicht irgendwelche Ein-*
 1040 *schränkungen auch hatten?*
 1041 *Ja, Praktika das stimmt. Das war auch ein Punkt. Konferenzdolmetschen war der einzige Schwerpunkt,*
 1042 *der kein Praktikum hatte und da war der Wunsch der Uni, dass das angeglichen wird, dass alle Bereiche*
 1043 *ein Praktikum haben. Das haben wir jetzt. Es ist nicht leicht, ein Praktikum zu finden in dem Bereich,*
 1044 *aber wir haben es. Also ein Praktikum noch zusätzlich einzuführen, da war auf jeden Fall wichtig und*
 1045 *ich glaube in dem Zusammenhang haben wir...kann es sein, dass wir bei Dialogdolmetschen den Prak-*
 1046 *tikumsumfang ein bisschen reduziert haben, um da ein paar Stunden für andere Sachen reinzukriegen.*
 1047 *Genau, das war eine Vorgabe; Barrierefreiheit war eine Vorgabe, Technologie war eine Vorgabe, Stu-*
 1048 *dierbarkeit war natürlich eine große Vorgabe. Da kommt dann auch diese Zweiteilung von der Master-*
 1049 *arbeit, dem Vorbereitungsseminar und dem Ende rein, was für mich auch ein wahnsinnig... Eine inter-*
 1050 *essante Feststellung war, dass im vierten Semester eigentlich offiziell nichts vorgesehen sein darf, außer*
 1051 *Masterarbeit, was es sehr schwierig gemacht hat, die Sachen in die Semester 1 bis 3 unterzubringen.*
 1052 *Man ist in der Praxis natürlich eh nicht so, aber der vorgegebene Studienpart ist schon sehr ambitio-*
 1053 *niert. Auf jeden Fall. Studierbarkeit heißt halt auch möglichst wenig Voraussetzungsketten. Möglichst*
 1054 *wenig dann, ja was didaktisch meiner Meinung nach auch nicht immer sinnvoll ist, aber ja, wenn sich*
 1055 *jemand gleichzeitig in Kons 1, 2 und 3 reinsetzt, dann... Muss man eh schauen, wie sie sich tun, verstehe*
 1056 *ich immer aus Studierendensicht total gut und dann aus didaktischer Sicht bin ich immer so, warum*
 1057 *können die nicht alle im selben Stadium sein? Ja, das würde es natürlich einfacher machen, das stimmt*
 1058 *schon. Ja halt so. Und ich Nachhaltigkeit war noch ein Wunsch vom Rektorat, weil das halt so die*
 1059 *grundsätzlichen Ziele sind.*
 1060 *Ja, was mir jetzt gerade noch eingefallen ist, was Sie ja vorher auch wegen der ECTS-Verteilung erwähnt*
 1061 *haben, es ist ja bei den KONS3 und SIM3-Kursen ja auch so, dass die ja, glaube ich ein ECTS mehr*
 1062 *haben. Hat das einen bestimmten Grund, wieso man da jetzt von mehr Aufwand auch ausgeht oder da*
 1063 *mehr verrechnet wurde?*
 1064 *Ja, da haben wir dann gesagt, äh, wenn irgendwo mehr zum Vorbereiten ist, dann am ehesten dort, vor*
 1065 *allem weil wir bei KONS3 gesagt haben, also KONS3 SIM3, gesagt haben, wenn das [00:30:00] jetzt*
 1066 *wirklich Vorbereitung auf die Modulprüfung sein soll, dann könnten wir uns auch vorstellen, dass Leute*
 1067 *wirklich ein Thema bekommen, auf das sie sich wirklich intensiv vorbereiten sollen und das dann meh-*
 1068 *rere Wochen im Unterricht gedolmetscht wird. Und ist dann natürlich schon mehr Aufwand, als wenn*
 1069 *ich immer eins sage, dann war es okay, nächste Woche gibt es ein Referat über, ich weiß nicht, Kanada*
 1070 *und ein Referat über Südafrika oder sowas. Also das von dem und dann war es, glaube ich, irgendeine*
 1071 *mathematische Sache.*
 1072 *Ja, ja,*
 1073 *Okay. Kann sein. Aber ich glaube, das war dann das Hauptding, dass wir gesagt haben. Wenn es ir-*
 1074 *gendwo für ECTS, für eine Dolmetschlehrveranstaltung ist, dann sind das die beiden.*
 1075 *Ja, okay. Eine Sache, die ich sonst auch mitbekommen habe, war, dass ja auch Studierende ein bisschen*
 1076 *in den Reformprozess eingebunden wurden, also zuvor ja ein bisschen befragt wurden.*
 1077 *Genau. Ja, die Studienvertretung war eingebunden*
 1078 *Ja genau. Können Sie sich da so erinnern, was so ein paar Anmerkungen von Studierenden waren oder*
 1079 *was da eben bei der Befragung so rausgekommen ist?*

Ja, also grundsätzlich waren schon typische Sachen, an die ich mich erinnern kann, waren Sachen wie, es ist vieles repetitiv, es sind immer wieder dieselben Themen oder es werden jedes Mal nur Videos abgespielt in den Dolmetsch-Lehrveranstaltungen. Solche Sachen waren viel, was die Studierenden eben mitgebracht haben aus dem, was sie herumgefragt haben. Eine konkrete Sache. Ich habe da so viele Dokumente. Oh ja, weil ich es hier gerade sehe. Ganz wichtige Sache natürlich bei der Curricular-AG war die Möglichkeit zur Änderung des Schwerpunkts unter Sprachen einmalig.

Ah ja.

Ja, das war ein ganz, ganz wichtiges Thema, was wir uns alle... Total wichtig war, dass man das einmal machen kann, einfach weil es so mühsam ist, wenn Leute im falschen Schwerpunkt sind und dort leiden und eigentlich mit einem anderen glücklicher werden oder eine Sprache haben, die sie in Wirklichkeit nicht mögen und in der sie sich durchquälen. Genau, weil ich habe ja jetzt gerade das Dokument mit den... Ja, und so ein bisschen das Streamlining der individuellen Fachvertiefung war auch noch ein Thema, das wir hatten. Genau, das war mal das, wenn mir das hier auffällt. Hm, das dauert jetzt vielleicht ein bisschen, weil das sind ja bisher viele Dokumente. Bin ich jetzt gerade nicht wahnsinnig erhellend das muss ich sagen. Ich habe so im Kopf, dass es eben vor allem... Sachen waren wie, ja, man fühlt sich schlecht vorbereitet auf die Modulprüfung. Es ist immer wieder gekommen, dass generell die Notenvergabe sich so ein bisschen unklar macht unausgeglichen anfühlt je nach Lehrenden was jetzt nicht eine Sache der curricularen Form ist, aber weiß ich, dass wir das immer wieder besprochen haben und wir haben sie auch noch mal in die Leitfäden reingeschrieben, aber das ist halt immer ein bisschen individuell. Eben Wiederholung von vielen Themen, Aussparung von anderen Themen oder Aussparung klingt so absichtlich, aber einfach, dass manche Themen einfach nicht oft genug drankommen. Ja, dann so die Sachen. Ich glaube, die Kolleginnen, die dabei waren, die sind, glaube ich, beide schon fertig mit dem Studium. Sonst könnten Sie die natürlich auch interviewen.

Ja ja. Okay. Ja, ich hätte dann tatsächlich eh nur noch eine abschließende Frage, ob es aus ihrer Sicht noch irgendwelche ja, offenen Baustellen oder Aspekte gibt, die jetzt nicht umgesetzt wurden oder wo Sie sagen, in den zukünftigen Revisionen könnte da noch was weiterentwickelt werden?

Ach, ich fände es schön, wenn es ein paar ECTS mehr zu vergeben gäbe, weil es gäbe so viele Sachen, die noch spannend und interessant wären, finde ich. Und da haben wir halt ein bisschen Abstriche machen müssen, also zum Beispiel auch, dass wir jetzt die Notizentechnik in die Basiskompetenz reingeschoben haben, statt es als einzelne Lehrveranstaltung zu haben. Idealerweise wäre es in Wirklichkeit eine zweistündige Lehrveranstaltung geworden, statt ich meine vorher war es einstündig ich fände es schön, wenn es eine eigene zweistündige wäre, statt dass man es in die Basiskompetenz schieben muss. Ja, also... Das ist halt das Problem des Bologna-Systems wenn ein Master halt eine gewisse Anzahl an ECTS haben darf, dann muss man das so ein bisschen herumschieben. Ja, also das finde ich könnte man immer noch mehr machen.

Ja ja.

Und ich hätte so gern, dass wir... Die Zweier und Dreier anders benannt werden, es ist wirklich so irreführend. Es ist ein kleines Problem, aber es ist irritierend, weil es so aufeinander aufbauend klingt und in Wirklichkeit ist es einfach eine Verzweigung. Und wir hatten irgendwelche anderen Namen dafür im Entwurfsstadium und wir waren mit ihnen allen nicht glücklich und dann ist irgendwann einfach Zwei und Drei geblieben und alle waren verwirrt. Ja, okay. Aber sonst glaube ich, ich habe das Gefühl, es läuft ganz okay. Also es gibt schon immer wieder so ein paar kleinere Reibungspunkte und Leute sind nicht glücklich damit, dass es in den Grundlagen so viel von sowohl Übersetzen als auch Dolmetschen gibt. Aber ich persönlich bin sehr glücklich damit, dass es jetzt diese Orientierungsphase gibt, bevor man sich festlegt, eben weil es so oft vorgekommen ist, dass sich die Leute auf einen Schwerpunkt versteift haben und dann erst festgestellt haben, oh, der interessiert mich gar nicht, oder, oh, dieser andere hätte mich eigentlich auch interessiert. Und jetzt kann man zwar einmal wechseln, aber besser ist es trotzdem, wenn man sich halt erstmal orientiert und dann belegt man halt ein paar Sachen mehr und schaut über den Tellerrand. Und zumindest in den Dolmetschtechnologien habe ich dann doch das Gefühl, dass die meisten, auch wenn sie eigentlich nicht Dolmetschen machen wollen, trotzdem halbwegs interessiert dabei sind, weil es in den anderen Lehrveranstaltungen ist.

Aber ja, ich finde, das ist wieder so etwas, wo ich einerseits dieses... Ich will mein Studium möglichst zielgerichtet durchziehen, gut verstehe und ich will jetzt nichts mehr machen. Und andererseits komme ich halt aus einer Generation, wo wir uns einfach in Lehrveranstaltungen reingesetzt haben, weil sie gut geklungen haben, auch wenn sie nichts mit dem Studium zu tun gehabt haben, weil wir mehr Zeit hatten und weniger Sachzwänge und zwar auch neben der Uni arbeiten mussten, aber nicht in dem Ausmaß wie sie das jetzt müssen. Und... Das hat mir auch viel gegeben und insofern denke ich mal, okay, wenn man es verpflichtend macht, dann müssen Sie sich reinsetzen, dann schauen Sie verpflichtend ein bisschen über den Tellerrand raus, haben vielleicht was davon und kommen dann trotzdem noch halbwegs schnell zu Ihrem Studium ab, hoffe ich.

Ja, also von meiner Seite wäre es das dann auch. Vielen Dank nochmal für die Zeit, war auf jeden Fall sehr hilfreich.

Ja, sehr gern.

Interview ST1

Okay, also die erste Frage, die ich stellen möchte, wäre, wenn du an deine Ausbildung im neuen Curriculum jetzt denkst welche Kompetenzen werden deiner Meinung nach besonders gefördert?

Also jetzt im neuen Curriculum glaube ich, dass der Aspekt eben vielmehr auch auf dem Technischen liegt, dass wir eben auch in verschiedenen Dolmetscheinheiten eine oder zwei Einheiten auch digital halten, was vielleicht auch eben mit Verfügbarkeiten von den Lehrpersonen direkt am Zentrum zu tun hat, aber man lernt einfach auch mit verschiedenen Apps sich zu beschäftigen, dass man auch verschiedene Ressourcen für die Dolmetschstunden vor Ort verwendet. Also ich denke zum Beispiel an Boothmate, wo wir lernen, wie wir unsere Glossare und Terminologie online verwalten können, online erstellen können und dann in der Stunde auch mit dem Computer, mit dem Laptop in der Kabine verwenden können.

Und gibt es allgemein deiner Meinung nach Kompetenzen, die noch zu kurz kommen, wo du dir vielleicht mehr wünschen würdest?

Ich glaube, es passiert einfach derzeit noch immer so viel in der KI-Bubble dass es wahrscheinlich schwierig ist, dass man das auch so schnell dann in der Lehre weitergibt. Aber es ist natürlich immer gut auch zu wissen, ... Also ich finde, das wird schon teilweise gut gemacht, dass wir so den Stand der Technik immer mitgeteilt bekommen, auch wie es in der Arbeitspraxis dann läuft und wie, es wäre vielleicht eben auch gut zu wissen, in diesen Lehrveranstaltungen, wo wir viel über das Arbeitsleben, über den Arbeitsalltag erfahren, dass wir hier auch vielleicht mehr erfahren, wie die Arbeitgeber in der Dolmetschwelt dann mit KI umgehen. Und dass man da vielleicht sich ein bisschen einstellen kann. Vielleicht irgendwelche weiß ich nicht, Tipps bekommt im Sinne von irgendwelche Fortbildungen wären gut oder irgendwelche Skills in diesen und jenen Bereichen wären auch gut. Aber sonst glaube ich, dass das neue Curriculum schon relativ aktuell ist.

Ja, und hast du allgemein das Gefühl, dass zum Beispiel Strategien im Dolmetschen gut vermittelt werden oder auch so Dinge wie man mit Zeitdruck und dieser kognitiven Belastung umgeht? Auch ein bisschen dieses Selbstmonitoring und Fehlerkorrektur sind das Dinge, die ausreichend vermittelt werden?

Also ich finde schon, es geht. Man hat ja sozusagen Pflichtlehrveranstaltungen gar nicht so viele im Master. Kommt natürlich auch immer davon, welche Sprachenkombi man hat und welchen Schwerpunkt man dann genau hat. Aber beim Konferenzdolmetschen, gerade wenn man mehrere Sprachen hat, drei oder vier eben, geht eben beim Konferenzdolmetschen nicht anders. Dann finde ich das voll praktisch, dass man durch verschiedene Lehrpersonen immer so einen bisschen verschiedenen Input auch bekommt. Also das macht ja auch Sinn, dass ich dann nicht bei jeder Simultan- und Konsektivstunde genau dasselbe vermittelt kriege, sondern dass ich von dieser Lehrperson vielleicht mehr den Fokus auf Sätze gut vervollständigen und von der anderen Lehrperson bekomme ich etwas dann zum Terminologie-Management oder zur Stressbewältigung, dass ich quasi so ein kleines Häppchen von jeder Lehrperson mitnehme und dann ein großes Ganzes insgesamt habe.

Okay, ja. Und hast du das Gefühl, dass das neue Curriculum auch gut auf reale berufliche Anforderungen vorbereitet?

1183 *Ich finde, dolmetschtechnisch bereitet das, also mit den verschiedenen Dolmetschkursen finde ich das*
1184 *schon, dass das auch eben an solche... Akkreditierungsverfahren bei der EU, bei der UNO sicher gut*
1185 *vorbereitet.*

1186 *Ich weiß nicht, wie sinnvoll die also die Lehrveranstaltung spezifisch zu den Berufskodizes und zur Ethik*
1187 *ist, weil ich denke, da haben wir uns in vielen anderen Lehrveranstaltungen schon damit beschäftigt*
1188 *oder auch im Bachelor teilweise. Also sicher ganz praktisch, wenn man als Master dazu einsteigt wenn*
1189 *man den Bachelor hier nicht gemacht hat, aber sonst ist das oft ein bisschen überflüssig bzw. hat dann*
1190 *nicht viel Mehrwert.*

1191 *Okay, ja, auch interessant. Und jetzt eben, du bist im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen. Ich würde*
1192 *da noch auf ein paar einzelne Kompetenzen eben eingehen. Wie gut fühlst du dich in Bezug auf Team-*
1193 *arbeit in der Kabine vorbereitet? Ist das was was man ausreichend übt?*

1194 *Das kommt auch immer auf die Sprache an. Also ich bin jetzt bei Spanisch und Französisch sind wir*
1195 *irgendwie oft in sehr kleinen Gruppen und da hat man oft auch den Platz, dass man einzeln in die Kabine*
1196 *gehen kann und ich finde auch, dass man da viel mitnimmt, wenn man sich sozusagen nicht auf andere*
1197 *verlassen kann, aber ja, andererseits arbeitet man dann gar nicht so viel gemeinsam in der Kabine. Da*
1198 *finde ich dann Lehrveranstaltungen wie die Konferenzsimulation sehr praktisch, dass man sich da wirk-*
1199 *lich auch auf diese Aspekte konzentrieren kann, wo eigentlich das Dolmetschen fast nebensächlich ist,*
1200 *weil man sich das ganze drumherum genauer ansieht. Also ich finde da, ja, in den Dolmetschstunden*
1201 *sozusagen selber nicht, aber finde ich eben gut, dass es da so Lehrveranstaltungen wie die Konferenz-*
1202 *Simulation gibt.*

1203 *Ja, weil du jetzt auch das Ganze drumherum angesprochen hast, findest du diese selbstständige fachliche*
1204 *Vorbereitung ist etwas, was auch mitgelehrt wird?*

1205 *Ja, also ich glaube, das wird sowieso in der Uni immer gefördert, dass man sehr selbstständig arbeitet.*
1206 *Das ist ja auch im Bachelor bei verschiedenen, wenn man irgendwelche Präsentationen vorbereiten*
1207 *muss, was wir im Bachelor häufig gemacht haben. Dass man sich da einfach immer selbstständig auch*
1208 *irgendwie ein Thema vorbereitet. Also auch das, glaube ich, kommt irgendwie so ein bisschen mit der*
1209 *Zeit. Man merkt eh, was sind so die Stärken, was sind die Schwächen. Mache ich jetzt vielleicht, brauche*
1210 *ich nur einen Überblick mit der KI? Weiß ich nicht, wenn ich mich schon mal vorbereitet habe. Oder*
1211 *brauche ich wirklich ein gut recherchiertes Glossar was ein ganz neues Thema ist, was sehr speziell ist,*
1212 *was mir vielleicht auch nicht liegt. Das hängt immer davon ab.*

1213 *Ja, und das habe ich vorher auch kurz erwähnt, aber wenn es eben um Arbeiten mit hohem Zeitdruck*
1214 *und auch Leistungsdruck geht, vor allem ja beim Simultandolmetschen, hast du das Gefühl, dass es*
1215 *kommt in den Simultankursen vor allem auch ausreichend durch, dass man da auch wirklich auf solche*
1216 *Situationen vorbereitet ist?*

1217 *Also ich glaube, man... Da finde ich diese Skalierung von Simultan und Kons 1, 2, 3 gut, dass man*
1218 *langsam sozusagen besonders an die Kabine herangeführt wird. Im Bachelor gibt es halt leider kaum*
1219 *oder eigentlich nur eine Dolmetschveranstaltung. Das heißt, man weiß oft noch, also da ist auch diese*
1220 *Eingewöhnungsphase am Anfang vom Master gut, bevor man sich wirklich entscheidet, welchen*
1221 *Schwerpunkt man nimmt. Also ich finde bei Kons... Da geht es sowieso darum, ob ich gerne vor einem*
1222 *Publikum spreche, ob ich Angst habe, vor Menschen zu sprechen. Fremd ist immer die Frage vor frem-*
1223 *den Menschen, wenn ich eh vielleicht viele aus der Veranstaltung schon kenne. Und bei diesen Stresssi-*
1224 *tuationen in der Kabine ich glaube, da wird man eigentlich ganz gut herangeführt. Also ich habe auch*
1225 *Respekt am Anfang vor der Kabine gehabt, das ist mir am Anfang in den ersten paar Wochen von Si-*
1226 *multan 1 nicht so gelegen. Aber man hat viele Lehrveranstaltungen, die kann man auch doppelt und*
1227 *machen auch viele dann doppelt im Laufe des Masters. Und ich kann dann, also zumindest ich habe*
1228 *dann relativ schnell diesen...diese Angst vor der Kabine verloren.*

1229 *Okay, ja, sehr gut. Und ja, ganz wichtig ist ja in so Ausbildungen natürlich auch immer das Feedback.*
1230 *Wie hast du das Gefühl, dass mit Feedback umgegangen wird im Studium? Also einerseits natürlich von*
1231 *den Lehrenden aber auch diese Selbstreflexion oder Peer-Feedback. Wie spielt das eine Rolle?*

1232 *Ich fange mal beim Feedback für die Person selbst an. Also man wird oft dazu motiviert, dass man sich*
1233 *selbst aufnimmt und das dann im Nachhinein analysiert. Das macht auch sehr viel Sinn. Zwischen Stu-*
1234 *dierenden ist eigentlich nur bei einer Lehrveranstaltung, dass wir das untereinander verglichen haben.*

1235 *Da finde ich das auch ein bisschen schwer einzuschätzen. Manchmal denkt man sich auch so... Oder*
 1236 *manchmal ist es ganz gut eigentlich, wenn man merkt, dass andere bei einer selben schwierigen Rede*
 1237 *auch Probleme hatten und dann kommt man erst im Nachhinein drauf, ah, das war auch schwierig. Also*
 1238 *so der Austausch nach der Rede ist immer ganz wichtig, finde ich. Und ja, bei den Lehrenden hängt es*
 1239 *sehr von den Lehrenden ab, komme ich gut mit dem Feedback von dieser Person klar; nimmt diese*
 1240 *Lehrperson irgendwelche besonderen Aspekte ganz, ganz oder rückt das ganz ins...In den Mittelpunkt*
 1241 *wo ich mir denke, okay, das war gar nicht unbedingt das Feedback, was ich in dem Moment gebraucht*
 1242 *habe. Am Anfang denke ich mir, es ist ganz wichtig, dass man sich auch eben auf so einzelne Aspekte*
 1243 *fokussiert, aber am Ende sollte das große Ganze zählen und ja, das ist eben nicht bei allen Lehrpersonen*
 1244 *unbedingt immer so.*
 1245 *Okay, ja, das heißt, du hast das Gefühl, dass auch dieses selbstständige Üben auch sehr gefördert wird*
 1246 *oder auch eine Rolle spielt allgemein in der... ja in der Dolmetsch-Kompetenzentwicklung, oder?*
 1247 *Also es wird von allen Profs von Anfang bis Ende immer empfohlen, dass man viel üben soll. Man merkt*
 1248 *es dann oft erst später, wenn man ein sehr schweres Thema hat oder wenn man eben vor der Modulprü-*
 1249 *fung steht, dass das wirklich auch einen nachhaltigen Effekt hat. Aber es wird auf jeden Fall darauf*
 1250 *hingewiesen von den Lehrpersonen dass man das machen soll. Ob man es dann macht, ist die andere*
 1251 *Frage.*
 1252 *Ja hast du das Gefühl, dass dich das Studium allgemein dazu anleitet, wirklich langfristig eigenständig*
 1253 *auch Kompetenzen zu erwerben, dass man das ja vielleicht auch in der Zukunft noch so weitermachen*
 1254 *kann nach dem Studium?*
 1255 *Also Kompetenzen allgemein zum Dolmetschen?*
 1256 *Ja, genau. Also beides.*
 1257 *Allgemein im Leben. Also ich finde, man lernt allgemein durch das Dolmetschstudium, hat man ein so*
 1258 *tolles Allgemeinwissen oder man kann sich halt in so viele verschiedene Aspekte einarbeiten, dass man*
 1259 *dadurch einfach lernt, mit vielen verschiedenen Themen umzugehen und deswegen sich auch beruflich*
 1260 *in gefühlt jeder Richtung weiterentwickeln kann. Also ich bin halt in der Deutschlehre als Deutschlehrer*
 1261 *eher tätig. Das hat auch seine Vorteile, dass man eben dadurch das Dolmetschen einfach lernt mit*
 1262 *Fremdsprachen umzugehen. Menschen, die eine andere Muttersprache haben, solche Sachen lernt man*
 1263 *auf jeden Fall und ich finde es einfach so spannend, in wie viele Aspekte man beim Dolmetschen tauchen*
 1264 *kann.*
 1265 *Ja, und es wird ja oft eigentlich auch davon ausgegangen, dass das Curriculum oder so ein Studium nicht*
 1266 *jetzt eine klassische Berufsausbildung ist, also dass man dann schon nach dem Studium so der perfekte*
 1267 *Dolmetscher ist, sondern ja so dieses Werkzeug mitgegeben werden soll, dass man dann sich eben auch*
 1268 *später noch selber weiterentwickeln kann. Hast du das Gefühl, das kommt auch gut so durch, dass man,*
 1269 *du bist jetzt am Ende vom Studium ja schon, deswegen?*
 1270 *Ja, wenn ich mir überlege, dass eigentlich wie gesagt im Bachelor kaum Dolmetschübungen oder Dol-*
 1271 *metschvorlesungen gibt vorkommen und man sich eigentlich das ganze Praktische nur in den zwei oder*
 1272 *idealerweise zwei Jahren des Masters aneignet, würde ich jetzt mal sagen, dauert bei den meisten so-*
 1273 *wieso länger als nur vier Semester, aber es ist dann eigentlich schon echt cool, wie schnell man in diesen*
 1274 *zwei Jahren vorankommt, wenn ich mir eben auch selbst überlege, dass ich, wie schon vorher gesagt,*
 1275 *in der Kabine am Anfang wirklich so ein bisschen nicht Angst hatte, aber mich einfach...Ein bisschen*
 1276 *überfordert gefühlt habe und jetzt ist das Kabinendolmetschen das Simultandolmetschen, meine Lieb-*
 1277 *lingstätigkeit allgemein. Und da finde ich es ganz cool, wie schnell man vorankommt und natürlich muss*
 1278 *man das dann, das ist das Schwierige, dass man das dann nach dem Studium relativ gut beibehält.*
 1279 *Ja, ja. Und wenn wir jetzt noch mal altes und neues Curriculum anschauen, gibt es aus deiner Sicht eine*
 1280 *Veränderung, die du sagst, okay, die ist besonders wichtig oder die hat dich besonders überzeugt?*
 1281 *Was mich besonders überzeugt hat oder so einer der Hauptgründe, warum ich umsteigen wollte, war*
 1282 *eigentlich, dass ich, also ich bin nicht so der Fan vom wissenschaftlichen Schreiben und dass eben das*
 1283 *Seminar zielgerichtet war für die Masterarbeit, hat mir sehr geholfen. Und ich fand es auch gut, dass*
 1284 *es eben eine Unterteilung von nur zwei Dolmetschniveaus, Simultan und Konsekutiv 1 und 2, jeweils*
 1285 *eben auf drei Levels erhöht haben. Dass das eben passiert ist, das hat mich eigentlich dazu motiviert,*

1286 *aber nachdem ich sowieso direkt am... kurz bevor das neue Mastercurriculum eingeführt wurde ange-*
1287 *fangen habe, war das für mich eh fast logisch dass ich dann sowieso umsteigen werde.*

1288 Ja. Gab es für dich beim Umstieg wie hast du den jetzt so organisatorisch und inhaltlich erlebt? Hat das
1289 gut funktioniert oder gab es da Schwierigkeiten?

1290 *Es hat eigentlich relativ reibungslos funktioniert. Also ich habe nur schauen müssen, welche Noten ich*
1291 *bereits habe, welche Lehrveranstaltungen ich bereits gemacht habe. Ich habe absichtlich auch deswegen*
1292 *im ersten Semester wo ich noch im Alten war, nur die Vorlesungen gemacht, wo ich wusste dass die*
1293 *eigentlich beibehalten werden. Deswegen war das eigentlich sehr unkompliziert und auch organisato-*
1294 *risch hat das SSC, glaube ich, sehr flott alles erledigt.*

1295 Okay, perfekt. Und ja, abschließend noch so zur beruflichen Identität. Hat sich dein Bild vom Beruf
1296 DolmetscherInnen im Laufe vom Studium irgendwie verändert, also die Vorstellung, was du hattest oder
1297 ja auch allgemein so deine persönliche professionelle Identität, hat sich das weiterentwickelt?

1298 *Im Laufe des Bachelors auch oder nur im Master?*

1299 Nur im Master.

1300 *Nur im Master. Sicher auch ein wenig breiter noch als gedacht, weil man einfach immer neue Perspek-*
1301 *tiven kennenlernt. Zum Beispiel Schriftdolmetschen habe ich einen Kurs gemacht, wo ich eigentlich*
1302 *vorher kaum eine Idee dazu hatte und da einfach reinschnuppern konnte. Auch durch Vorlesungen, weiß*
1303 *ich nicht wie bei der Barrierefreiheit, dass man da einfach so kleine Aspekte kennenlernt oder zumindest*
1304 *mehr als nur irgendwie dann ein Wort sich darunter vorstellen kann, dass man auch beim ja auch hin-*
1305 *sichtlich ÖGS oder so dass man da einfach viel mehr darunter auch dann versteht als nur weiß ich nicht*
1306 *wenn ich bei einem Fernsehprogramm da dieses kleine Bild eingeblendet sehe ja also man hat irgendwie*
1307 *glaube ich einfach eine differenziertere Vorstellung von den verschiedenen Dolmetschberufen.*

1308 Und ja, gibt es irgendwas, was wir noch nicht angesprochen haben oder was du noch sagen würdest so
1309 allgemein zum Studium, jetzt so nach, im Rückblick?

1310 *Ich finde es sehr toll. Ich finde es gut, wie eben das kombiniert wird aus Forschung und wirklich prak-*
1311 *tischen Kursen weil ja, das ist eben so der Unterschied zwischen jetzt einer Fachhochschule oder ir-*
1312 *gendeiner praktischen Ausbildung, dass man eben diesen wissenschaftlichen Aspekt braucht, aber ich*
1313 *finde es auch, mich haben auch diese geschichtlichen Entwicklungen und so eigentlich immer voll inte-*
1314 *ressiert, also ich finde, ich würde das Studium noch einmal machen, wenn ich jetzt in der Zeit zurück-*
1315 *reisen würde und mich noch einmal dafür zu entscheiden hätte.*

1316 Okay, perfekt. Dankeschön.

1317

1318 **Interview ST2**

1319 Okay, die erste Frage wäre, wenn du an deine bisherige Ausbildung jetzt im neuen Curriculum denkst
1320 welche Kompetenzen findest du werden da besonders gefördert, also Dolmetschkompetenzen?

1321 *Also ich glaube im Neuen auf jeden Fall der technologische Ansatz auch, so Terminologievorbereitung*
1322 *wie zum Beispiel mit Interpret Bank und Boothmate, dass man sich da halt auskennt, auch MemoQ. In*
1323 *diese Richtung und zu den Dolmetschkompetenzen würde ich sagen, auch Strategien die man lernt, wie*
1324 *geht man im Dialogdolmetschen um bei Situationen wenn es zu Ausschreitungen kommt, wenn man*
1325 *unterbrochen wird, wie geht man vor in die Richtung eigentlich so.*

1326 Okay, ja sehr gut. Und gibt es deiner Meinung nach auch Kompetenzen oder Kompetenzbereiche, die
1327 zu kurz kommen oder wo du dir denkst...Da wäre ein bisschen mehr Ausbildung oder Input gut.

1328 *Ja, vielleicht im Bereich des Dialogdolmetschen. Wir sind oft größere Gruppen, das heißt mehrere Per-*
1329 *sonen. Und wenn man dann eine Einheit hat von 90 Minuten, dann kommt nicht jede Person dran. Und*
1330 *man kommt auch nie länger als 10 bis 15 Minuten dran. Und das entspricht halt nicht der Realität von*
1331 *Dolmetscheinsätzen, dass man das vielleicht noch mehr ausweiten kann, würde ich mal sagen, dass*
1332 *Personen länger dran kommen, weil natürlich auch ganz andere Kapazitäten auch kognitive Kapazitä-*
1333 *ten gefragt werden, wenn man länger dolmetscht.*

1334 Und wenn man ja so ein bisschen so altes und neues Curriculum vergleicht also jetzt von dem was du
1335 weißt, gibt es da bestimmte Kompetenzen, die im Neuen stärker betont werden?

1336 *Ja, ich glaube auf jeden Fall die technischen Einsätze, würde ich jetzt mal sagen und auch viel mehr*
1337 *Fokus eben auf diesen Dialogbereich.*

1338 Und wenn wir jetzt von der Berufspraxis und so ausgehen, wie gut fühlst du dich jetzt durch das Studium
1339 auf die beruflichen Anforderungen vorbereitet?

1340 *Gute Frage. Also ich persönlich habe schon immer das Gefühl, ist man jetzt wirklich bereit, den ersten*
1341 *Einsatz anzunehmen traut man sich das zu, aber vor allem durch die VU Ferndolmetschen fühle ich*
1342 *mich definitiv kompetenter. Auch das Ganze online zu machen, wie ist das Setting, auf was muss man*
1343 *achten, wie kann man sich vorbereiten, welche Plattformen gibt es und so weiter. Ja, ich glaube so ein*
1344 *bisschen vielleicht eher noch der Gedanke der Selbstständigkeit, dass man da vielleicht noch ein biss-*
1345 *chen mehr konkreter eingehen kann in Übungen wie das Ganze so abläuft. Aber ansonsten eigentlich*
1346 *schon sehr gut. Die Dialogdolmetschübungen bereiten schon sehr konkret auf das vor.*

1347 Das heißt, gibt es aber trotzdem typische berufliche Situationen bei denen du dir noch mehr Vorbereitung
1348 gewünscht hättest wie zum Beispiel eben das mit der Selbstständigkeit? Sonst irgendwelche Aspekte
1349 vielleicht?

1350 *Ja, eben vielleicht die längeren Einsätze und wir lernen schon Dolmetschstrategien aber doch sehr the-*
1351 *oretisch. Also vielleicht noch ein bisschen mehr in diesem Bereich, sage ich mal, im Dialogdolmetschen*
1352 *bereiten natürlich die Studierenden die Settings vor. Und wir planen jetzt nicht extra Hürden ein und*
1353 *Herausforderungen schon, aber nicht zu stark wie sie vielleicht im echten Leben dann auftreten oder*
1354 *vorkommen, vielleicht in diese Richtung noch ein bisschen mehr; wie was kann doch alles passieren, wie*
1355 *reagiere ich professionell und so weiter.*

1356 Ja da würde ich jetzt eh noch auf so ein paar konkrete Beispiele eingehen wie du dich jetzt zum Beispiel
1357 in Bezug auf Rollenbewusstsein und auch diese professionelle Abgrenzung vorbereitet fühlst.

1358 *Ja, eigentlich doch sehr gut. Auch weil man wird theoretisch auf das Rollenverständnis in der Dolmet-*
1359 *schwissenschaft schon vorbereitet was schon der aktuelle Stand auch ist und wie das ist und dass man*
1360 *nicht nur Sprachrohr ist, sondern dass man sich als aktive Rolle sehen darf, wo ich manchmal vielleicht*
1361 *noch ein bisschen Probleme habe, mich mental abzugrenzen wenn ich irgendwie noch ein bisschen*
1362 *schwierige Themen sind oder Situationen die doch irgendwie auftreten können oder auch im Laufe eines*
1363 *Gesprächs sagen wir jetzt nur Psychotherapie oder wie auch immer oder Asylkoordination, da sich noch*
1364 *wirklich so bewusst abzugrenzen.*

1365 Ja ja. Und da spielt ja eben auch sowas wie Neutralität und Ethik auch eine Rolle.
1366 Sind das Dinge die thematisiert werden?

1367 *Ja, doch. Auf jeden Fall. Definitiv Neutralität auch. Ich finde, man macht es doch gut. Ich finde Neut-*
1368 *ralität ist doch... Es wird sehr viel besprochen, es wird auch irgendwie theoretisch geklärt, aber dann*
1369 *kommt man doch durch das Praktizieren in den Übungen in Situationen wo man merkt okay, ich kann*
1370 *vielleicht bei manchen Thematiken doch nicht so neutral bleiben, aber dann wird man halt doch irgend-*
1371 *wie in die Position gestellt, das zu reflektieren und dann zu überlegen, was sind dann meine Strategien*
1372 *wie ich neutral bleiben kann.*

1373 Und solche Strategien kommen dir auch eben zum Beispiel für so Stress- oder Konfliktsituationen vor?
1374 Du hast gemeint es wird ein bisschen zu wenig behandelt aber fehlt es komplett?

1375 *Ja, es fehlt nicht komplett, aber eben, wenn man sagt, man dolmetscht oft nur 15 Minuten, kommt man*
1376 *nicht tief in die Materie. Und dann nochmal das... Irgendwie ein Konflikt der entsteht vielleicht erst*
1377 *später so und dann ja also wie gesagt ich habe auch bei einer Modulprüfung zugehört von 20 Minuten*
1378 *damals noch beim alten Curriculum und erst die letzten zwei Minuten war dann bei diesem Eltern-*
1379 *Lehrerin-Gespräch war die Mutter wurde ein bisschen quasi aufbrausend bis dahin war das alles so*
1380 *neutral und ich glaube wenn man länger dolmetschen würde könnte man sich da auch noch mehr über-*
1381 *legen wie geht man um mit solchen Situationen, wie geht man auch um wenn man merkt man muss jetzt*
1382 *in eine Rolle übertreten wo man kurz beide Parteien beruhigen muss, weil es sonst zu keiner Kommuni-*
1383 *kation kommen kann, dann muss man ja auch aus dieser Rolle kurz austreten und so. Das wird schon*
1384 *besprochen, aber ich finde man lernt ja auch viel durch Wiederholung und wenn es nur einmal vor-*
1385 *kommt, kann man vielleicht dann eigene Ansätze, die man sich überlegt, nicht mehr üben.*

1386 Ja, dass sich das nicht so festigt. Und so Dinge wie so institutionelle Rahmenbedingungen, wie zum
1387 Beispiel wie das so bei Behörden so abläuft oder so, eben im Asylbereich oder keine Ahnung, werden
1388 solche Dinge spezifisch geübt oder werdet ihr da vorbereitet

1389 *Ja, doch. Es gibt dann verschiedene Settings, wie zum Beispiel, was hatten wir jetzt bei einem Notar*
1390 *oder auch beim Magistrat oder bei der MA11 mit Kinder- und Jugendamt zum Beispiel. Und dann wird*
1391 *auch viel von den Lehrenden die das in der Realität... Mehr beruflich ausüben dann auch viel geteilt,*
1392 *wie das vorgeht und so weiter ja*

1393 *Okay ja das heißt das werden ja verschiedene Settings und so vorgestellt und ich habe vorher auch schon*
1394 *mal kurz eben so ein bisschen die Berufspraxis angesprochen siehst du dich jetzt da eben gut darauf*
1395 *vorbereitet du bist jetzt auch schon gegen ende vom Studium auf eben mögliche Auswahlverfahren so*
1396 *im Bereich Dialog dolmetschen wenn du dich da irgendwo bewerben würdest.*

1397 *Ja, durchaus eigentlich. Es kommt immer ein bisschen auf die Situation drauf an. Das ist, glaube ich,*
1398 *das Gute an den verschiedenen Settings, weil man sich dann auch ein bisschen überlegen kann, ok,*
1399 *welche Settings kann ich mir vorstellen zu arbeiten? Zum Beispiel eben so Dinge wie Jugendamt auf*
1400 *jeden Fall. Ich finde Polizei ist für mich persönlich immer auch ein sehr spannendes Thema, aber auch*
1401 *viel Mental Load, sage ich jetzt mal, aber doch, man fühlt sich da schon vorbereitet. Man bekommt auch*
1402 *die Kompetenz, einfach mit recherchieren zu können, vorab, auf was treffe ich da jetzt, was kommt auf*
1403 *mich zu.*

1404 *Okay, gut. Und ja, in einem Studium in einer Ausbildung ist natürlich auch Feedback immer sehr rele-*
1405 *vant, wie würdest du jetzt das Feedback so im Studium beschreiben. Also einerseits natürlich durch*
1406 *Lehrende aber auch wird ein bisschen diese Selbstreflexion auch mitgegeben oder spielt Peer-Feedback*
1407 *eine Rolle?*

1408 *Ja, Peer-Feedback auf jeden Fall. Das finde ich auch immer sehr hilfreich weil ja doch am ZTW ver-*
1409 *schiedene, sage ich, Erstsprachen sind. Und wenn deine KommilitonInnen dann eine andere Erstspra-*
1410 *che haben, die deine B-Sprache vielleicht ist, ist das doch auch sehr hilfreich. Das Feedback sage ich*
1411 *jetzt von Lehrenden, ist oft... durchwachsen. Also es bleibt immer respektvoll das Feedback, aber wie*
1412 *man das Feedback wie produktiv es ist, wie effizient was man damit anstellen kann, ist oft, ja, lässt*
1413 *manchmal zu wünschen übrig, so wenn man sich auf Kleinigkeiten... Wie Grammatikbereich oder so*
1414 *fokussiert, dann wird das ganz große Ganze quasi ein bisschen außer Acht gelassen.*

1415 *Okay, ja. Und allgemein ist ja ein Studium an der Uni, wie bei uns, ist jetzt keine klassische Berufsaus-*
1416 *bildung in dem Sinn, sondern es soll ja auch dieses Werkzeug mitgeben, dass man auch später selber*
1417 *seine Kompetenzen noch weiter entwickeln kann. Hast du das Gefühl, dass das auch so mitgegeben*
1418 *wird?*

1419 *Ja, also auf jeden Fall auch extrem durch Lehrende die doch immer sehr viel schaffen an Kontakten. So*
1420 *hatte ich halt die Möglichkeit, an einer Botschaft schon ein Praktikum zu machen und dort für zwei*
1421 *Jahre zu arbeiten. Jetzt bereite ich mich eher oder fokussiere mich mehr auf den Deutsch als Fremd-*
1422 *sprachen und Deutsch als Zweitsprachen also DAF-DAZ-Bereich. Und das wurde halt auch immer mit-*
1423 *gegeben, sich für andere Dinge zu interessieren flexibel zu sein. Und der Kontakt wurde halt viel gege-*
1424 *ben dann auch von Lehrenden wie man da weitergeht.*

1425 *Ja ja. Okay, und nochmal kurz eben zu dem Vergleich vom alten und neuen Curriculum. Gibt es für dich*
1426 *jetzt so eine Sache, wo du sagst das war so die wichtigste Veränderung oder das hat dich vielleicht*
1427 *irgendwie überzeugt?*

1428 *Ja, also ich glaube auch auf jeden Fall hat mich damals überzeugt umzusteigen, dass der technologische*
1429 *Fortschritt ja auch sehr groß ist aktuell und rapide sich verändert. Dass im neuen Curriculum einfach*
1430 *viel mehr bedacht wird. Auch wenn ich mich jetzt nicht im Übersetzungsbereich aktuell sehe, ist es doch*
1431 *gut, irgendwie Erfahrungen zu machen mit MemoQ und das vom Lehrenden vermittelt zu bekommen,*
1432 *wie das Ganze stattfindet und sich da eigene Gedanken dazu macht eigentlich auch. Und ja, das auch*
1433 *mit den individuellen Fachvertiefungen, da auch irgendwie die Synchronisation, Schriftdolmetschen ,*
1434 *ein bisschen andere Bereiche zu sehen und so Sachen. Oder dann doch irgendwie Geisteswissenschaften*
1435 *oder ich habe Rechtswissenschaften gemacht und so. Ich habe mich mehr damit für die Zukunft, für die*
1436 *berufliche und allgemein für den aktuellen Wandel in der Gesellschaft vorbereitet gesehen. Deswegen*
1437 *habe ich mich dann entschieden, umzusteigen.*

1438 *Gibt es für dich irgendwo noch Verbesserungsbedarf*

1439 *Frage, vielleicht noch ein bisschen mehr Praxis, man steigt eher später in den Dialogdolmetschübungen*
1440 *ein. Also ich verstehe immer, dass zuerst die Forschungsmethodik die Dolmetschwissenschaften und so*

1441 weiter eine gute Grundbasis sind, aber eben vielleicht doch schon früher mit den Dolmetschübungen zu
1442 starten oder das auch vielleicht parallel abzulaufen. Weil ich habe jetzt A, B zum Beispiel als Sprach-
1443 kombination und dann habe ich dann beide Dialogdolmetschübungen zweimal. Drei Mal, falls man
1444 quasi kein Praktikum macht, dann wären das die Ersatzlehrveranstaltungen und dann noch das Fern-
1445 dolmetschen. Also es könnte durchaus, und natürlich konsekutiv eins und zwei, aber es könnte durchaus
1446 noch ein bisschen mehr in die direkte Dialogsituation, finde ich gehen.

1447 Okay, und dann abschließend noch kurz zur beruflichen Identität Hat sich jetzt im Laufe von deinem
1448 Studium so dieses Bild vom Beruf Dolmetscher irgendwie... Verändert in irgendeine Richtung oder hast
1449 du da jetzt so eine bessere Vorstellung davon oder auch so wie ob deine professionelle Identität so ein
1450 bisschen gestärkt wurde?

1451 Ja, ich finde vor allem wie flexibel DolmetscherInnen sein müssen. Man hat ja doch irgendwie vorher
1452 ab noch so doch die stereotypischen Dinge im Kopf wie bei der EU oder UNO in der Kabine. Ganz
1453 lange wusste ich nicht, dass das eine eigene Richtung ist, das Dialogdolmetschen und dass es ganz viele
1454 verschiedene Settings eigentlich gibt und in der beruflichen Professionalität eigentlich, wie flexibel man
1455 sein muss, wie wichtig auch Welt- und Allgemeinwissen ist und auch so ein bisschen der Drang sich
1456 immer weiterzubilden und so, ja, stehen zu bleiben.

1457 Okay, und gibt es irgendwas, was du noch ergänzen möchtest was wir jetzt nicht angesprochen haben
1458 zum Abschluss?

1459 Na, eigentlich bin ich froh, dass ich das Studium trotzdem gewählt habe. Ich frage mich oft, ob ich mit
1460 dem aktuellen Stand der KI, der doch eigentlich viel im Übersetzungs- und Dolmetschbereich Auswir-
1461 kungen hat, ob ich das gleiche Studium nochmal machen würde, wenn ich jetzt starten würde mit dem
1462 Bachelor, das kann ich nicht beantworten tatsächlich, aber ich bin jetzt noch froh das gemacht zu haben,
1463 das war doch für mich irgendwie die richtige Entscheidung.

1464 Okay, perfekt. Dankeschön

1465 Bitte gerne.

Anhang Fragebogen

Einleitung

Diese Umfrage richtet sich an Studierende, die vom Curriculum 2015 auf das Curriculum 2024 im MA Translation (Schwerpunkt Konferenzdolmetschen und/oder Dialogdolmetschen) umgestiegen sind. Ziel der Umfrage ist es, Ihre Wahrnehmung zentraler Kompetenzen, der curricularen Veränderungen sowie der beruflichen Vorbereitung zu erfassen.

Die Teilnahme ist **freiwillig** und **anonym**. Die Beantwortung dauert ca. 7-10 Minuten.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten – bitte beantworten Sie die Fragen nach Ihrer persönlichen Einschätzung.

Fragen

1. Haben Sie vom Curriculum 2015 in das Curriculum 2024 gewechselt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein:

2. Welchen Dolmetschschwerpunkt studieren Sie?

- ☐ Konferenzdolmetschen
- ☐ Dialogdolmetschen

3. In welchem Semester befinden Sie sich aktuell?

- ☐ 1. Semester
- ☐ 2. Semester
- ☐ 3. Semester
- ☐ 4. Semester oder höher

4. Praxiserfahrung außerhalb des Studiums

- ☐ Nein
- ☐ Ja, gelegentlich
- ☐ Ja, regelmäßig

5. Inwieweit fördert das neue Curriculum aus Ihrer Sicht folgende Kompetenzen?

Beantwortung auf Skala 1–5: 1 = gar nicht, 5 = sehr stark

- Kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen sprachlicher Ressourcen
- Sicheres und differenziertes Arbeiten mit unterschiedlichen Registern und Fachsprachen
- Kurzzeitiges Speichern und Abrufen von Informationen während des Dolmetschens
- Reflexion der eigenen Leistung und Lernen aus praktischer Erfahrung
- Effiziente Analyse und Selektion relevanter Informationen aus dem Ausgangstext
- Flexibler Einsatz von Strategien zur Lösung von Verständnis- oder Produktionsproblemen
- Umgang mit hoher kognitiver Belastung (z. B. Zeitdruck, Multitasking)
- Zusammenspiel von Verstehen, Transfer, Produktion und Monitoring
- Bewusste Steuerung von Aufmerksamkeit und mentalen Ressourcen
- Selbstüberwachung und Korrektur während des Dolmetschens
- Zielsprachliche Reformulierung unter Zeit- und Leistungsdruck
- Vorbereitung auf berufliche Anforderungen jenseits der eigentlichen Dolmetschhandlung

6. Welche dieser Kompetenzbereiche wurden Ihrer Wahrnehmung nach im neuen Curriculum stärker betont als im alten?

(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Sprachliche Kompetenzen
- ☐ Strategien im Dolmetschprozess
- ☐ Kognitive Belastungssteuerung
- ☐ Reflexion und Feedback
- ☐ Berufliche Vorbereitung
- ☐ Keine Wesentlichen Veränderungen

Optionale Ergänzung (=offene Textantwort)

7. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen:

Beantwortung auf Skala: 1= Stimme gar nicht zu, 5 Stimme voll zu

- Das Curriculum vermittelt mir wirksame Strategien zur Steuerung des Dolmetschprozesses.
- Ich habe gelernt, meine Aufmerksamkeit und kognitive Belastung bewusst zu steuern.
- Das Studium unterstützt mich dabei, meine Kompetenzen langfristig weiterzuentwickeln und zu reflektieren.

Nur für Schwerpunkt Konferenzdolmetschen

8. Wie gut fühlen Sie sich durch das neue Curriculum auf professionelle Anforderungen im Konferenzdolmetschen vorbereitet?

Beantwortung auf Skala: 1 = gar nicht gut, 5 = sehr gut

9. Wie gut bereitet das Curriculum auf folgende Anforderungen vor?

Beantwortung auf Skala: 1 = gar nicht gut, 5 = sehr gut

- Arbeiten unter hohem Zeit- und Leistungsdruck
- Präzision und Konsistenz in der Zielproduktion
- Umgang mit komplexen institutionellen Reden
- Teamarbeit in der Kabine
- Selbstständige fachliche Vorbereitung

10. Inwieweit empfinden Sie das neue Curriculum als relevante Vorbereitung auf Auswahl- oder Akkreditierungsverfahren (z. B. internationale Organisationen)?

Beantwortung auf Skala: 1= gar nicht relevant, 5= sehr relevant

Nur für Schwerpunkt Dialogdolmetschen

11. Wie gut fühlen Sie sich durch das neue Curriculum auf reale Einsatzsituationen im Dialogdolmetschen vorbereitet?

Beantwortung auf Skala: 1= gar nicht gut, 5 = sehr gut

12. Wie gut bereitet das Curriculum auf folgende Anforderungen vor?

Beantwortung auf Skala: 1= gar nicht gut, 5 = sehr gut

- Rollenbewusstsein und professionelle Abgrenzung
- Umgang mit asymmetrischen Kommunikationssituationen
- Ethik & Neutralität
- Interaktion mit Institutionen
- Umgang mit Stress- & Konfliktsituationen

13. Inwieweit empfinden Sie das Curriculum als relevante Vorbereitung auf Auswahl- oder Qualifikationsverfahren im Bereich Dialogdolmetschen (z.B. BBU) ?

Beantwortung auf Skala: 1= gar nicht relevant, 5= sehr relevant

Gesamtbewertung

14. Welches Curriculum entspricht insgesamt eher Ihren Erwartungen an eine Dolmetschausbildung? (Auswahlmöglichkeiten: Curriculum 2015, Curriculum 2024, Beide gleichwertig, Schwer zu beurteilen)

- ☐ Curriculum 2015
- ☐ Curriculum 2024

- ☐ Beide gleichwertig
- ☐ Schwer zu beurteilen

15. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem neuen Curriculum?

Beantwortung auf Skala: 1= gar nicht zufrieden, 5= sehr zufrieden

16. In welchen Bereichen sind Sie mit dem neuen Curriculum eher unzufrieden?

(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Struktur/Aufbau
- ☐ Praxisanteil
- ☐ Theoretische Inhalte
- ☐ Arbeitsbelastung
- ☐ Übergangsregelungen
- ☐ Keine nennenswerte Unzufriedenheit

Optionale Ergänzung (=offene Textantwort)

17. Was ist Ihnen persönlich in einem Dolmetschcurriculum besonders wichtig?

Beantwortung auf Skala: 1= gar nicht wichtig, 5 = sehr wichtig

- Praxisnähe
- Theoretische Fundierung
- Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt
- Transparente Leistungsanforderungen
- Feedback und Reflexion
- Flexibilität im Studienverlauf

Optionale Ergänzung (=offene Textantwort)

18. Inwieweit wurden Ihre Erwartungen an das neue Curriculum erfüllt? (1= gar nicht erfüllt, 5= zur Gänze erfüllt)

Beantwortung auf Skala: 1= gar nicht erfüllt, 5=zur Gänze erfüllt

19. Würden Sie das neue Curriculum insgesamt weiterempfehlen?

- ☐ Ja
- ☐ Eher ja
- ☐ Eher nein
- ☐ Nein

20. Haben Sie abschließend noch Anmerkungen oder Einschätzungen, die aus Ihrer Sicht für die Bewertung des Curriculums relevant sind?

Offene Textantwort

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Curriculumsreform des Masterstudiums Translation am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien mit besonderem Fokus auf die Dolmetschschwerpunkte Konferenz- und Dialogdolmetschen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Dolmetschkompetenz als komplexes Konstrukt zu verstehen ist, das sich im Zusammenspiel von theoretischen Modellen, berufspraktischen Anforderungen und didaktischen Konzepten entwickelt. Ziel der Arbeit ist es, zu analysieren, inwiefern zentrale Kompetenzmodelle und berufspraktische Erwartungen im neuen Curriculum berücksichtigt werden und welche Zielsetzungen die Reform leiten. Ergänzend wird die Perspektive von Studierenden einbezogen, die vom alten in das neue Curriculum übergetreten sind. Methodisch basiert die Untersuchung auf einer Kombination aus Curriculumsanalyse, leitfadengestützten Interviews mit Mitgliedern der Curricular-Arbeitsgruppe sowie Studierenden und einer ergänzenden Online-Umfrage. Die Auswertung erfolgt qualitativ-deskriptiv und zielt auf die Identifikation zentraler Themen, Wahrnehmungen und Zusammenhänge ab. Die Ergebnisse zeigen, dass das neue Curriculum eine erweiterte Auffassung von Dolmetschkompetenz zum Ausdruck bringt, insbesondere aufgrund der strukturellen Anpassungen und der verstärkten Integration technologischer und berufspraktischer Aspekte. Gleichzeitig treten Spannungen im Verhältnis zwischen theoretischer Fundierung und praktischer Anwendung sowie zwischen curricularen Zielsetzungen und studentischen Erwartungshorizonten hervor. Die Arbeit verdeutlicht, dass Curricula als Schnittstellen zwischen Theorie, Ausbildung und Berufspraxis fungieren und im Zuge komplexer Aushandlungsprozesse entstehen. Damit leistet sie einen Beitrag zur Analyse von Curriculumsentwicklung im Kontext der Dolmetschausbildung.

Abstract English

This master's thesis examines the curriculum reform of the master's programme in *Translation and Interpreting* at the Centre for Translation Studies at the University of Vienna, with a particular focus on the interpreting specialisations of conference and dialogue interpreting. The study is based on the assumption that interpreting competence is a complex concept developed through the interplay of theoretical models, professional requirements and pedagogical approaches. The aim of this thesis is to analyse the extent to which key competence models in interpreting studies and expectations from the professional field are incorporated into the new curriculum. Additionally, the study includes the perspectives of students who have switched from the old to the new curriculum. Methodologically, the research is based on a combination of curriculum analysis, semi-structured interviews with members of the curriculum working group and students, along with an online survey. The analysis follows a qualitative-descriptive approach and aims to identify key themes, perceptions and patterns. The findings show that the new curriculum reflects a broader understanding of interpreting competence through structural adjustments and by placing greater emphasis on technological and practical aspects. However, tensions are also evident, particularly with regard to the relationship between theoretical foundations and practical application as well as between curricular objectives and students' expectations. This thesis illustrates that curricula function as interfaces between theory, training and professional practice, and evolve through complex negotiation processes. It thus contributes to the analysis of curriculum development in the context of interpreter education.