



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Vermittlung der Dialogdolmetschkompetenz aus der
Ferne: eine Untersuchung zur Erfahrung und Zufrieden-
heit am ZTW der Universität Wien“

verfasst von / submitted by
Verena Chieregato

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 070 331 348

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Translation UG 2002
Deutsch Italienisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.-Mag. Dr. Mira Kadrić-Scheiber

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 3 |
| 1 Die fachlich-inhaltlichen und die formalen Grundlagen der Didaktik des Dialogdolmetschens | 4 |
| 1.1 Die Definition des Dialogdolmetschens | 7 |
| 1.2 Das Kompetenzprofil für künftige Dialogdolmetschende | 9 |
| 1.3 Der Einfluss der nonverbalen Dimension auf die Didaktik des Dialogdolmetschens und auf die translatorisch-dialogische Handlung | 13 |
| 1.4 Die Unterrichtsmethoden der Didaktik des Dialogdolmetschens | 15 |
| 1.5 Der Aufbau eines fachspezifischen universitären Curriculums im Bereich Dialogdolmetschen | 21 |
| 1.6 Fazit | 26 |
| 2 Die Fernlehre des Dialogdolmetschens und die damit verbundenen Vor- und Nachteile | 28 |
| 2.1 Die Entstehung und die Entwicklung der Fernlehre des Dialogdolmetschens | 30 |
| 2.2 Der Unterschied zwischen der Fernlehre des Dolmetschens vor Ort und dem videovermittelten Ferndolmetschen | 33 |
| 2.3 Die technischen Probleme, die durch einen Umstieg auf die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen verursacht werden könnten | 35 |
| 2.4 Die Probleme in der Kommunikation, die durch einen Umstieg auf die Dolmetschfernlehre verursacht werden könnten | 39 |
| 2.5 Die konstruktivistischen Ansätze in der Untersuchung der Fernlehre | 44 |
| 2.6 Die Vorteile, die mit einem Umstieg auf die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen im Zusammenhang stehen | 47 |
| 2.7 Fazit | 50 |
| 3 Die wichtigen Punkte, die bei der Umsetzung eines Online-Dialogdolmetschstudiums zu beachten sind und die Forschungslücke im Bereich Fernlehre des Dialogdolmetschens | 51 |
| 3.1 Die Kompetenzen, die ein Dialogdolmetschkurs aus der Ferne den Studierenden vermitteln soll | 53 |
| 3.2 Der aktuelle Forschungsstand zum Kompetenzerwerb durch die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen | 56 |
| 3.3 Die bestehenden Studien zur videokonferenzvermittelten synchronen Fernlehre des Dialogdolmetschens | 59 |
| 3.4 Der Stand des Masterstudiums "Translation – Dialogdolmetschen" der Universität Wien in Bezug auf CAI-Tools und die computergestützte Dialogdolmetschlehre | 64 |

| | | |
|------|---|-----|
| 3.5 | Fazit | 66 |
| 4 | Empirische Studie – Kompetenzerwerb durch die Fernlehre des Dialogdolmetschens aus Sicht der Lehrenden des ZTW der Universität Wien | 68 |
| 4.1. | Leitfaden und Durchführung der Interviews | 71 |
| 4.2. | Auswertung der Interviews | 72 |
| 4.3. | Kategorienbildung und Analyse der Ergebnisse | 74 |
| 4.4. | Diskussion | 89 |
| | Schlussfolgerung | 91 |
| | Bibliographie | 95 |
| | Anhang | 98 |
| | Leitfadeninterview: Kann die Dolmetschkompetenz im Bereich Dialogdolmetschen durch die Fernlehre ganzheitlich vermittelt werden? | 98 |
| | Interview V-X | 99 |
| | Interview V-Y | 106 |
| | Interview V-Z | 111 |
| | Interview V-A | 117 |
| | Interview V-B | 124 |
| | Kategorientabelle nach Mayring (2015) | 133 |
| | Kurzfassung | 145 |
| | Abstract | 146 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Die vier Dimensionen des ganzheitlichen Lernens nach Kadrić (2011: 28) | 9 |
| Abbildung 2: Die Dimensionen einer translationsrelevanten Allgemeindidaktik nach Kadrić (2011: 28) | 11 |
| Abbildung 3: Alternative Pflichtmodulgruppe: Schwerpunkt Dialogdolmetschen (DD) nach Curriculum für das Masterstudium “Translation - Dialogdolmetschen” (ZTW 2017: 5) | 24 |
| Abbildung 4: Die Elemente der Bildungserfahrung nach Garrison et al. (2000: 88) | 44 |

Einleitung

Seit Frühling 2020 wurden die Lehrveranstaltungen am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien aufgrund der durch Covid-19 bedingten Einschränkungen vorwiegend aus der Ferne abgehalten. Während der letzten zwei Jahren wechselte das Lehrformat am ZTW je nach Pandemieentwicklung von Phasen der Fernlehre hin zu Phasen der hybriden Lehre. Erst seit Beginn des Sommersemesters 2022 ist die Präsenzlehre in den meisten Lehrveranstaltungen wieder das bevorzugte Format, wenn noch mit einigen Sicherheitsvorkehrungen, wie etwa der bestehenden FFP-2-Maskenpflicht.

Diese Maßnahmen führten dazu, dass jene Studierende, die im Frühjahr 2020 ihr Masterstudium begannen, ihre ersten Dolmetschübungen ausschließlich aus der Ferne besuchten. Im Falle des Schwerpunkts Dialogdolmetschen wurde hierfür vom ZTW das Abhalten von synchronen Lehrveranstaltungen vorgeschlagen, bei denen die Studierenden anhand von Videokonferenzplattformen (u. a. Zoom, BBB und Collaborate) die verschiedenen Teilkompetenzen des Dialogdolmetschens erlangen konnten. Die Übungen zur Vermittlung dieser Kompetenzen wurden, genauso wie bei den Lehrveranstaltungen vor Ort, entsprechend einer Didaktik der Rollenspiele oder der „Inszenierung“ (Kadrić 2011: 54) aufgebaut, bei der die Studierenden gemeinsam mit ihren KollegInnen eine realitätsnahe, dialogische Dolmetschsituation inszenieren.

Auch wenn die verwendeten Videokonferenzplattformen eine durchaus interaktive und realitätsnahe Kommunikation ermöglichen, weisen diese im Vergleich zur persönlichen Kommunikation vor Ort noch einige Mängel auf. Zum Beispiel ist der Blickwinkel der Teilnehmenden einer Videokonferenz ausschließlich auf Gesicht und Schultern begrenzt und die nonverbalen Aspekte der Kommunikation verlieren an Bedeutung. Diese Tatsache könnte den Kompetenzerwerb der Studierenden stark beeinflussen, insbesondere im Falle des Dialogdolmetschens, bei dem die nonverbale und paralinguistische Kommunikation unverzichtbare Aspekte der Dolmetschung darstellen.

Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, den Kompetenzerwerb von Dialogdolmetschstudierenden, die den ersten Teil ihres Studiums ausschließlich aus der Ferne absolviert haben, näher zu betrachten. Dabei wird eine Stichprobe von fünf Lehrkräften des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien bezüglich des Erwerbs der Dialogdolmetschkompetenz bei diesen Studierenden befragt, um herauszufinden, ob alle Teilkompetenzen des Dialogdolmetschens aus Sicht der Lehrenden erfolgreich durch die Fernlehre vermittelt wurden und welche dabei die Herausforderungen waren. Außerdem wird die Umstellung vom Fern-

unterricht zurück zur Präsenzlehre näher betrachtet, um festzustellen, ob die Lehrenden des ZTW der Meinung sind, dass das Erlernen des Dialogdolmetschens aus der Ferne ausreicht, um in den Lerneinheiten vor Ort und somit beim Vor-Ort-Dolmetschen eine zufriedenstellende Leistung zu erbringen.

Dafür werden qualitative Interviews geführt, bei dem fünf Dialogdolmetschlehrende des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien über die Videokonferenzplattform Zoom befragt werden. Der Fokus der gestellten Fragen liegt auf den Eindrücken der Lehrenden zum Kompetenzerwerb dieser besonderen Gruppe von Studierenden sowie auf dem Vergleich ihrer Erfahrungen mit Studierenden aus den Zeiten vor der Pandemie. Das Ziel ist es, einen Eindruck über den Kompetenzerwerb durch die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen zu gewinnen und auch über die Machbarkeit der Fernlehre des Dialogdolmetschens aus Sicht der Lehrenden des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien.

1 Die fachlich-inhaltlichen und die formalen Grundlagen der Didaktik des Dialogdolmetschens

Dialogdolmetschen ist eine der Hauptbranchen des Dolmetschens und auch einer der vier Schwerpunkte des Masterstudiums “Translation” der Universität Wien, der in dieser Arbeit untersucht wird. Wie für das Konferenzdolmetschen, existieren auch für das Dialogdolmetschen eigene Regeln, Normen und Kompetenzen, die sich auch auf die Didaktik des Dialogdolmetschens auswirken.

Das Ziel dieses ersten Kapitels ist es, einen wissenschaftlich-theoretischen, didaktischen Rahmen zu schaffen, um in den folgenden Kapiteln die besondere Entwicklung der Didaktik des Dialogdolmetschens, die in den letzten zwei Jahren aufgrund der Covid-19-Pandemie und dem resultierenden Umstieg auf die Fernlehre stattgefunden hat, anhand des konkreten Beispiels der Studierenden und Lehrenden des Masterstudiums “Translation” mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen näher zu betrachten. In diesem ersten Teil werden dazu die Grundlagen für die Didaktik des Dialogdolmetschens erläutert.

Zuerst erfolgt eine Einführung in die Begrifflichkeit und in die Besonderheiten des Dialogdolmetschens sowie eine Erklärung, weshalb genau die Bezeichnung “Dialogdolmetschen” in der gesamten Arbeit verwendet wird. Diese Art des Dolmetschens ist, im Vergleich zum traditionellen Konferenzdolmetschen, einige Jahre später entstanden. Als eigenständiger Beruf wurde Dialogdolmetschen nämlich zum ersten Mal in Australien in den 1970er-Jahren

anerkannt, während die Geburtsstunde des modernen Konferenzdolmetschens in den Jahren der Pariser Friedenskonferenzen (1920-1921) festgelegt wurde (vgl. Pöchhacker 2015: 63). Für lange Zeit herrschte in der deutschen sowie der internationalen Forschungsgemeinschaft noch Unstimmigkeit bezüglich der korrekten Benennung des Dialogdolmetschens (vgl. Bancroft 2015: 218). Aus diesem Grund wird im ersten Unterkapitel anhand eines der Pionierwerke des Dialogdolmetschens (Wadensjö 1998) ein Einblick in das Feld gewährt. Ziel dieses ersten Unterkapitels ist es, in die charakteristischen Besonderheiten des Dialogdolmetschens einzuführen, die dann in den folgenden Unterkapiteln von einer didaktischen Perspektive aus betrachtet werden. Dieses Kapitel zielt darauf ab, die verschiedenen Teilkompetenzen, die künftige Dialogdolmetschende während ihres Studiums erwerben sollen, zu beschreiben sowie die verschiedenen didaktischen Ansätze darzustellen, die zur Vermittlung dieser Kompetenzen angewandt werden können. Hierfür ist es wichtig, sich vorerst mit der Begrifflichkeit und den Eigenschaften des Dialogdolmetschens vertraut zu machen.

Im zweiten Unterkapitel werden die verschiedenen Teilkompetenzen, die künftige Dialogdolmetschende während ihrer Ausbildung erwerben sollen, näher betrachtet. Die Werke aus der Translationsdidaktik, die den wissenschaftlich-theoretischen Rahmen dieses Kapitels bilden, sind die Monographie von Kadrić (2011) und das Sammelwerk von Cirillo & Niemants (2017) sowie das Handbuch von Kautz (2000), das hier als Vergleich herangezogen wird, um die Entwicklung des Forschungsstandes zur Didaktik des Dialogdolmetschens in den letzten Jahrzehnten zu veranschaulichen.

Die Monographie von Kadrić (2011) wurde gewählt, da sich die Autorin ausgiebig und tiefgehend mit der Didaktik des Dialogdolmetschens befasst und innovative Ansätze aus der Theaterpädagogik vorstellt, die in eine sogenannte “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017: 12) einfließen. Der didaktische Ansatz von Kadrić (2011) wird von verschiedenen AutorInnen begrüßt und kritisch rezipiert, zum Beispiel von Cirillo & Niemants (2017) oder Ozolins (2017) und wird auch im Curriculum für das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (2017) für die Gestaltung einiger Übungen übernommen (vgl. ZTW 2017: 12). Kadrić erklärt die substanziellen Unterschiede des Dialogdolmetschens im Vergleich zum monologischen Konsekutivdolmetschen von einer didaktischen Perspektive aus. Sie hebt die Bedeutung einer holistischen Translationsdidaktik des Dialogdolmetschens hervor und präsentiert ihren Ansatz anhand grundlegender Modelle und theoretischer Vorgaben, die in den verschiedenen Unterkapiteln dieses ersten Teils näher betrachtet werden.

Der Band von Cirillo & Niemants (2017) ist ein Sammelband aus verschiedenen Artikeln und Beiträgen zum Thema Dialogdolmetschdidaktik, in denen verschiedene Stellungnahmen vorgestellt werden, die zur Vervollständigung des didaktischen Kompetenzprofils für künftige Dialogdolmetschende herangezogen werden können. Bei der Erstellung dieses Sammelbandes nahmen sich die Herausgeberinnen vor, einen Leitfaden für Lehrpersonen in der Hochschullehre und in der Fort- und Weiterbildung zu erstellen, der die Grenze zwischen der Forschung zum Dialogdolmetschen und dessen Didaktik auflösen kann. Das Sammelwerk wird sowohl wegen der Stellungnahme der Herausgeberinnen zur Didaktik des Dialogdolmetschens und zu Kadrićs “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) zitiert (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 1-25), aber auch aufgrund einiger der im Band enthaltenen Artikel (Krystallidou 2017: 259-273; Ozolins 2017: 45-62), in denen spezifische Aspekte zur Didaktik des Dialogdolmetschens und zu den verschiedenen zu erwerbenden Teilkompetenzen im Detail beschrieben werden.

Ein Beitrag aus dem Band von Cirillo & Niemants (2017), der für dieses Kapitel von besonderer Bedeutung ist, ist der Artikel von Krystallidou (2017), in dem die Relevanz der nonverbalen Kommunikation in dialogischen, translatorischen Settings hervorgehoben wird. Krystallidou analysiert diesen Aspekt aus einer hauptsächlich didaktischen Perspektive und formuliert konkrete, bildungsrelevante Vorschläge, die das hier skizzierte Kompetenzprofil zur Ausbildung künftiger Dialogdolmetschender vervollständigen und ergänzen.

Nachdem das Kompetenzprofil für künftige Dialogdolmetschende anhand der soeben genannten Werke festgelegt wurde, wird dessen konkrete Umsetzung am Beispiel von einigen didaktischen Ansätzen und Modellen aus der Translationswissenschaft veranschaulicht. Hauptsächlich werden die “Didaktik der Inszenierung” von Kadrić (2011: 54) und die dazu formulierten Stellungnahmen von anderen TranslationswissenschaftlerInnen erläutert, zum Beispiel von Cirillo & Niemants (2017). Zum Vergleich werden verschiedene ältere, zum Beispiel Kautz (2000), und neuere, zum Beispiel Ozolins (2017), curriculare Richtlinien zur Didaktik des Dialogdolmetschens herangezogen. Kadrić’ (2011) Ansätze aus der Theaterpädagogik dienen, gemeinsam mit Ozolins (2017) didaktischen Vorgaben, als wissenschaftlicher Rahmen für den Aufbau des Curriculums für das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (2017).

Im letzten Teil des Kapitels wird der konkrete Aufbau eines universitären Curriculums im Bereich Dialogdolmetschen anhand des Curriculums für das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (2017) näher betrachtet. In diesem Unterkapitel wird die praktische Umsetzung der bereits beschriebenen formalen und fachlich-inhaltlichen

Grundlagen der Didaktik des Dialogdolmetschens dargestellt. Das Curriculum für das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (ZTW 2017) dient als Grundlage für die spätere Untersuchung der besonderen Entwicklung der Didaktik des Dialogdolmetschens während der Covid-19-Pandemie.

1.1 Die Definition des Dialogdolmetschens

Dialogdolmetschen ist einer der vier Schwerpunkte, der den angehenden Studierenden bei der Immatrikulation in das Masterstudium “Translation” der Universität Wien angeboten wird (vgl. ZTW o. J.). Um die didaktischen Charakteristika dieses Studiengangs zu verstehen und sie konkret einzubetten ist es wichtig, sich erstmals kurz mit der Begrifflichkeit und mit den Besonderheiten dieser Art des Dolmetschens vertraut zu machen.

Der Begriff “Dialogdolmetschen” wurde in der Translationswissenschaft zum ersten Mal von Wadensjö (1998) eingeführt. Dieser kennzeichnet eine besondere Form des bilateralen Dolmetschens, in der zwischen einem/r DienstnehmerIn und einem/r DienstleisterIn, die nicht dieselbe Sprache sprechen, in beide Richtungen abwechselnd gedolmetscht wird. Wie bei allen anderen Formen des Dolmetschens (z. B. monologisch konsekutiv, simultan) soll das Translat unmittelbar nach der Präsentation des Inputs wiedergegeben werden. Beim Dialogdolmetschen besteht dieser aus besonders kurzen Segmenten (zwischen einem und ca. 100 Wörtern), die zeitgerecht in die jeweilige Sprachrichtung zu übermitteln sind (vgl. Ozolins 2017: 47).

Wie sowohl Kadrić in ihrem Werk (2011), als auch Cirillo & Niemants (2017) hervorheben, werden seit der wissenschaftlichen Einführung dieser Disziplin in den neunziger Jahren in der Translationsforschung, sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum, mehrere Synonyme für diese Art des Dolmetschens verwendet (z. B. Kommunaldolmetschen und Gesprächsdolmetschen im deutschsprachigen Raum und liaison interpreting oder community interpreting im englischsprachigen Raum.).¹ Jedoch wird in dieser Arbeit, im Einklang mit Kadrić (2011) und mit dem Curriculum für das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (ZTW 2017), einheitlich der heute gängige Begriff “Dialogdolmetschen” verwendet, da dieser die dialogische und die interaktionale Dimension dieser Art des Dolmetschens hervorhebt und die Unterschiede zum unilateralen, konsekutiven Dolmetschen eindeutig klarstellt (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 4).

¹ Für eine nähere Auseinandersetzung mit dem Thema der Begrifflichkeiten des Dialogdolmetschens konsultiere man beispielsweise Pöchhacker (2000) oder Kadrić (2011).

Die Besonderheit des Dialogdolmetschens im Vergleich zum unilateralen, konsekutiven Dolmetschen, ist nämlich, dass Dolmetschende das Gesagte nicht nur übertragen bzw. zusammenfassen sollen (vgl. Wadensjö 1998: 40), sondern als aktive, sichtbare, dritte Gesprächspartei an der Konstellation teilnehmen, die kommunikative Handlung koordiniert und sie gemeinsam mit der anderen Gesprächspartei aufbaut (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 2). Außerdem erfolgt die Kommunikation in den meisten Fällen zwischen (Privat-)Personen auf einer Seite, die in eigener Sache auftreten, und Behördenvertretenden auf der anderen Seite, die im Namen der und für die Behörde auftreten (vgl. Kadrić 2011: 36). Infolgedessen spielen soziale Machtverhältnisse eine nicht zu unterschätzende Rolle, da die Kommunizierenden in den meisten Fällen ungleichberechtigt sind und mit der kommunikativen Handlung kein gemeinsames Ziel verfolgen (vgl. Kadrić 2011: 38). Zudem gehören die Kunden der Dolmetschenden in diesem Bereich meistens einer Minderheit an, die die Hauptsprache der Gesellschaft, in der sie leben, nicht beherrschen und die auf die Dolmetschung angewiesen sind, um soziale und öffentliche Leistungen in Anspruch zu nehmen (vgl. Angelelli 2017: 30). Aus diesen Gründen sind das Rollenbewusstsein und die Stellungnahme der TranslatorInnen während der dialogischen Dolmetschung von besonderer Bedeutung. Während der kommunikativen Handlung soll es den Dolmetschenden gelingen, sich gegenüber allen Gesprächsparteien loyal zu verhalten, einschließlich sich selbst. Laut Kadrić heißt das, dass:

[...] Translatorinnen und Translatoren im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners, der zwischen den verschiedenen Interessen- und Machtkonstellationen der Handlungspartnerinnen und -partner und den unterschiedlichen kulturellen Normen gefunden werden kann, handeln sollen.
(Kadrić 2011: 48)

Diese Form der Loyalität wird anhand der berufsethischen Norm der Allparteilichkeit von TranslatorInnen unter einem Begriff zusammengefasst.

Was die Translationsdidaktik betrifft, so ist folglich klar, dass eine holistische und qualifizierte Ausbildung für diese Art des Dolmetschens nicht auf die reine Beherrschung der Dolmetschtechniken und -theorien begrenzt werden kann. Wie Kadrić hervorhebt, bedarf es für ein erfolgreiches Dialogdolmetschstudium der Methode des ganzheitlichen Lernens, das die Vermittlung einer Gesamtkompetenz beinhaltet, die sowohl die nötige Fachkompetenz als auch methodisch-problemlösende, sozial-kommunikative und affektiv-ethische Kompetenzen beinhaltet (vgl. Kadrić 2011: 28).

Da der Bedarf an Dialogdolmetschenden in den letzten Jahren aufgrund der vielen, weltweiten Aus- und Einwanderungen deutlich gestiegen ist, ist die Entwicklung von erfolg-

reichen didaktischen Ansätzen in diesem Feld das Hauptthema verschiedener Studien und Veröffentlichungen, wie zum Beispiel jenen von Kadrić (2011) oder Cirillo & Niemants (2017).

Bevor auf die verschiedenen didaktischen Methoden und Ansätze eingegangen wird, werden die unterschiedlichen Kompetenzen, die im Laufe einer Dialogdolmetsch Ausbildung erworben werden sollen, anhand der bestehenden Literatur zum Thema beschrieben.

1.2 Das Kompetenzprofil für künftige Dialogdolmetschende

Wie Kadrić (2011) hervorhebt, ist es für eine erfolgreiche Dialogdolmetschdidaktik besonders wichtig, den Fokus auf eine: “holistische Translationsdidaktik zu setzen, die angehende TranslatorInnen mit allen Faktoren des Translationsgefüges im gesellschaftlichen Kontext bekannt macht, sowie mit allen Eigenschaften der kommunikationsrelevanten Translationskompetenz ausstattet” (Kadrić 2011: 39). Das heißt, dass eine ganzheitliche Dolmetsch Ausbildung nicht ausschließlich auf den rein fachlich-inhaltlichen Dolmetschfertigkeiten basieren kann. Dieses Konzept ist weder neu noch ausschließlich auf das Dialogdolmetschen begrenzt, wie anhand der verschiedenen Schwerpunkte des Masterstudiums “Translation” der Universität Wien zu sehen ist. Jedoch erscheint es in der Ausbildung künftiger Dialogdolmetschender, aufgrund der erhöhten zwischenmenschlichen und interaktiven Beteiligung der Gesprächsparteien bei der Ausübung dieser Tätigkeit, von besonderer Bedeutung.

Um zu verstehen, was diese holistische Translationsdidaktik vorsieht und wie deren Kompetenzen erworben werden können, werden hier zwei Modelle von Kadrić (2011) präsentiert. Die Abbildung zum ersten Modell (Abb.1) fasst einige für die Didaktik des Dialogdolmetschens relevante Teilkompetenzen zusammen und dient zur graphischen Repräsentation der Einteilung des ganzheitlichen Lernens in vier Dimensionen. In diesem Modell entspricht jede Dimension einer Teilkompetenz, die in die holistische Translationsdidaktik einfließen soll, die Summe der vier Kompetenzen wird daraufhin durch die sogenannte Gesamtkompetenz des Dialogdolmetschens gebildet (vgl. Kadrić 2011: 28).

- Fachlich-inhaltliches Lernen (Fachkompetenz)
- Methodisch-problemlösendes Lernen (Methodenkompetenz)
- Sozial-kommunikatives Lernen (Sozialkompetenz)
- Affektiv-ethisches Lernen (Individualkompetenz)

Abbildung 1: Die vier Dimensionen des ganzheitlichen Lernens nach Kadrić (2011: 28)

Die Fachkompetenz steht in diesem Fall für die materielle Bildung, d. h. für das Wissen, das sich die Studierenden während ihres Studiums aneignen. Im Falle der Translationswissenschaft, ist darunter das theoretische Grundwissen über die historische Entwicklung des Faches und über den aktuellen Forschungsstand zu verstehen sowie die konkrete Vorbereitung auf die translatorische Handlung.

Die Methodenkompetenz beinhaltet die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit dem oben genannten Wissen. Darunter fallen traditionell mit dem Dolmetschen verbundene Kompetenzen, die zum Beispiel im Handbuch zur Didaktik des Übersetzens und des Dolmetschens von Kautz (2000) auf formaler Ebene dargestellt wurden, nämlich die Verbesserung des Hörens, des Verstehens, des Gedächtnisses und der Notizentechnik sowie die korrekte Übertragung des Ausgangstextes (vgl. Kautz 2000: 363).

Die Sozialkompetenz vermittelt den Studierenden die Team- und Kooperationsfähigkeit, die von einer Individualkompetenz begleitet wird und zum Ziel hat, dass Themen nicht nur sachadäquat, sondern auch interaktions- und kommunikationsadäquat behandelt werden (vgl. Kadrić 2011: 28). Das Ziel einer holistischen Translationsdidaktik ist es daher, Studierende dazu aufzufordern, selbstständig zu arbeiten und zu entscheiden, kritisch (und nicht nur wissenschaftlich) zu denken, Zusammenhänge zu erkennen und eigenständig Probleme zu lösen, aber auch ihren Selbststeuerungsprozess zu stärken und sie zur Aneignung eines bi- oder multikulturellen Wissens zu führen (vgl. Kadrić 2011: 13). Zudem sollen sie sozial akzeptierte Konventionssysteme erlernen und über sich selbst und ihre Rolle in der Gesellschaft reflektieren, da Dialogdolmetschen eine sozial-regulierte und soziokulturell-bedingte Tätigkeit ist (vgl. Kadrić 2011: 13). Wie auch Cirillo & Niemants (2017) in ihrem Artikel hervorheben, soll die holistische Translationsdidaktik den Studierenden nicht nur die Normen beibringen, sondern auch einen Entscheidungsfreiraum bezüglich des Umgangs mit diesen Normen schaffen, laut Cirillo & Niemants: “[give] students the responsibility to decide how to react to them.” (Cirillo & Niemants 2017: 14).

Eine wichtige Erkenntnis, die in der Studie von Cirillo & Niemants ans Licht gebracht wird, ist, dass die meisten Lehrenden, die heutzutage Dialogdolmetschen unterrichten, eine ausschließlich auf das monologische Konsekutivdolmetschen basierende Ausbildung erhalten haben und auch in ihrem Berufsleben hauptsächlich monologisch konsekutiv dolmetschen (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 11). Im Einklang mit Kadrić (2011) wird hier hervorgehoben, dass die immer noch herrschende Translationsdidaktik sehr stark von früheren Haupttätigkeitsfeldern geprägt ist. Die didaktische Herausforderung ist daher für Dialogdolmetschleh-

rende besonders groß, da sie in der Ausübung ihrer Tätigkeit über die mit dem traditionellen Dolmetschen verbundenen Kompetenzen (wie zum Beispiel Dolmetschmodi und -strategien) hinausgehen sollen. Sie müssen es schaffen, den Fokus ihrer Didaktik auf die Diskursgemeinschaften zu setzen, in denen translatorische Handlungen erfolgen werden sowie auf sozio-kommunikative Kompetenzen, die diese Diskursgemeinschaften charakterisieren und auf deren ethische und professionelle Herausforderungen, beziehungsweise auf das Rollenbewusstsein der künftigen Dialogdolmetschenden in den Diskursgemeinschaften selbst (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 11).

Eine holistische Translationsdidaktik ist daher weder studierenden- noch lehrendenzentriert, das Ziel ist es, vielmehr einen ko-konstruierten Lernprozess zu entwickeln, d. h. einen emotionalen Vorgang, bei dem nicht nur Fachkräfte, sondern insbesondere Persönlichkeiten geformt werden können (vgl. Kadrić 2011: 50).

Dieser Prozess und der Aufbau einer holistischen Translationsdidaktik werden von Kadrić (2011) anhand des Modells in Abb. 2 graphisch dargestellt. Das Modell bietet einen eindeutigen Überblick über die Inhalte, die im Aufbau einer holistischen Translationsdidaktik nach Kadrić (2011) beachtet werden sollen und erklärt, wie deren Zielsetzungen erreicht werden können.

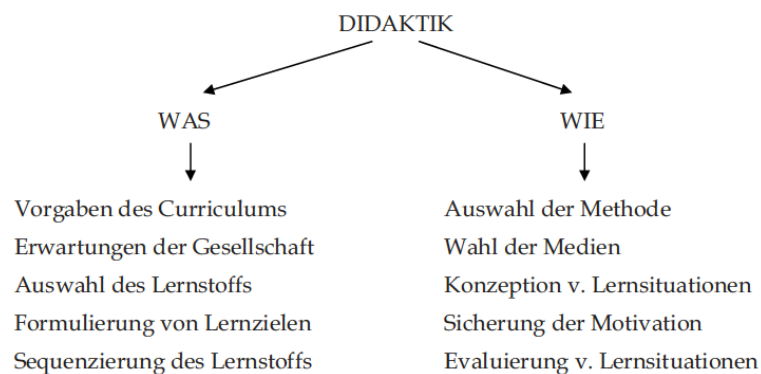


Abbildung 2: Die Dimensionen einer translationsrelevanten Allgemeindidaktik nach Kadrić (2011: 28)

Wie aus dem Modell (Abb. 2) zu entnehmen ist, ist das Ziel einer translationsrelevanten Allgemeindidaktik, die Vorgaben des jeweiligen universitären Curriculums mit den Erwartungen der Gesellschaft und der Berufswelt an künftige Dialogdolmetschende zu vereinen und den Lernstoff sowie die Lernziele dementsprechend auszuwählen und zu sequenzieren (vgl. Kadrić 2011: 17). Anhand dieser Entscheidungen werden dann die effizientesten Lernmethoden und Unterrichtsmedien ausgewählt. Es ist wichtig, die Motivation der Studierenden aufrecht

zu halten, indem passende und relevante Lernsituationen geschaffen werden, die durch das Feedback der Studierenden selbst, der Berufswelt und des aktuellen Forschungsstandes ständig evaluiert werden und die im Einklang mit den gesellschaftlichen Entwicklungen sind. Eine qualifizierte Lehre ist daher nur durch einen ständigen Dialog der Lehrenden mit den Studierenden möglich sowie durch die Berücksichtigung des sozialen Umfelds, in dem die translatorische Handlung erfolgen soll. Kadrić kommt dabei zu dem Schluss, dass es in der Verantwortung der Lehrperson liegt “dabei Lernkonzepte und Strategien zu wählen, die die Lernenden befähigen, in variablen Situationen die kritischen Fragen und Aufgaben selbstständig zu finden und sich im Dialog mit allen Beteiligten neue Kenntnisse und Fertigkeiten zu erarbeiten” (Kadrić 2011: 49). Ein handlungsperspektivistischer Unterricht und eine prozessorientierte Dolmetschdidaktik erscheinen in diesem Zusammenhang besonders wichtig.

Das Konzept einer prozessorientierten Translationsdidaktik, insbesondere in Bezug auf die Ausbildung von ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen, wurde von Gile 2009 eingeführt. Genauso wie Kadrić (2011), die denselben Ansatz in ihrer Didaktik des Dialogdolmetschens einführt, beschreibt Gile die prozessorientierte Translationsdidaktik als eine Form des Lernens, bei der der Fokus nicht auf dem Endprodukt, sondern auf dem Lernprozess liegt. Das Endprodukt der translatorischen Handlung wird von den Lehrpersonen nicht als richtig oder falsch bewertet, die Studierenden werden vielmehr auf dem gesamten Weg hin zum Translat begleitet und auf die verschiedenen auftretenden Probleme aufmerksam gemacht (vgl. Gile 2009: 14). Es geht nicht darum, den Studierenden schematisch etwas einzuprägen, sondern sie dazu aufzufordern selbstständig zu entscheiden, was für sie richtig und was falsch ist. Translation wird hier als ganzheitlicher Vorgang betrachtet, in dem Prozess und Produkt aufeinander bezogen werden (vgl. Kadrić 2011: 50). Sowohl Kadrić (2011) als auch Gile (2009) erkennen die didaktischen Vorteile einer solchen Lernform. Laut Gile können Studierende mit diesem Ansatz Dolmetschstrategien und -techniken schneller erwerben, translatorische Kompetenzen und Problemlösungen verinnerlichen und sogar ein besseres Translat produzieren (vgl. Gile 2009: 15). Jedoch betrachtet Gile diesen Ansatz lediglich als den ersten Schritt einer vollständigen Ausbildung und weist auf die Notwendigkeit einer nachträglichen, produktorientierten Ausbildungsphase hin. Diese letzte Stellungnahme wird von Forschenden, die sich spezifisch mit der Didaktik des Dialogdolmetschens befassen, nicht bestätigt und ist in den in dieser Arbeit zitierten Hauptwerken nicht vorzufinden, wie zum Beispiel in den Werken von Kadrić (2011) und von Cirillo & Niemants (2017).

Laut Kadrić (2011) steht beim dialogischen Dolmetschen nicht mehr das Translat an sich, sondern dessen Rezeption und Wirkung bei der Zielperson oder -gruppe im Mittelpunkt.

Ihre Stellungnahme dazu ist, dass: “die Metakognition und die Rezeption der Texte des Gegenübers” (Kadrić 2011: 50) beim Dialogdolmetschen eine Schlüsselrolle spielen und dass sich daher ein handlungsperspektivistischer oder prozessorientierter Unterricht: “nicht nur an dem, was *gesagt*, sondern auch an dem, was *getan* wird” orientieren soll (Kadrić 2011: 50). Infolgedessen sollen bei der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheiten verschiedene Schlüsselwörter in Betracht gezogen werden, wie zum Beispiel authentische Settings, Transparenz, Eigeninitiative, Kooperation, Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Selbstevaluation, Persönlichkeitsorientierung und kritisches Denken (vgl. Kadrić 2011: 51).

Folglich steht bei einer prozessorientierten Translationsdidaktik im Mittelpunkt, dass Studierende den Lernprozess gemeinsam mit den Lehrenden eigenverantwortlich mitgestalten, sodass eine Interaktion zwischen dem angeeigneten Wissen, den zu erlernenden Elementen und den beteiligten Personen entstehen kann (vgl. Kadrić 2011: 52). Translatorische Entscheidungen sollen von den Studierenden nicht pauschal übernommen werden, sondern reflektiert stattfinden und im Nachhinein kritisch hinterfragt werden. Das Ziel ist es, eine breitere Sichtweise zu entwickeln und sich des eigenen Handelns bewusst zu werden, sodass die im Unterricht ausgehandelten Realitäten professionell in die Arbeitswelt übertragen werden können. Dabei ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Studierenden zu motivieren und sie aktiv an der Mitgestaltung des Unterrichts zu beteiligen.

Das Kompetenzprofil, das künftige Dialogdolmetschende während ihrer Ausbildung erwerben sollen, erscheint somit vielseitig und komplex. Ein äußerst relevanter Aspekt, der zur Vervollständigung eines holistischen Dialogdolmetschstudiums beiträgt, ist das Bewusstsein über den Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf die translatorische Handlung.

1.3 Der Einfluss der nonverbalen Dimension auf die Didaktik des Dialogdolmetschens und auf die translatorisch-dialogische Handlung

Krystallidou (2017) näher mit dem Einfluss der nonverbalen Dimension auf die translatorisch-dialogische Handlung sowie mit dessen Bezug zur Didaktik des Dialogdolmetschens befasst. Die Autorin erkennt, dass sich die traditionelle Dolmetschforschung bis dahin hauptsächlich mit der gesprochenen Interaktion der Parteien befasst hat und dass sich bestehende wissenschaftliche Bezüge auf die nonverbale Kommunikation während des Dolmetschens fast ausschließlich auf die Aspekte des Gesichtsausdrucks und des Blickkontakts fokussieren. Folglich untersucht sie in ihrem Beitrag die Auswirkung des nonverbalen Verhaltens auf das

dialogische Dolmetschen anhand eines Experiments und formuliert entsprechende didaktische Vorschläge für die Ausbildung künftiger Dialogdolmetschender.

Wie Krystallidou (2017) hervorhebt, ist die physische Präsenz der Dolmetschenden in dialogischen Settings eine wesentliche Eigenschaft, die die Interaktion sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene beeinflusst und steuert (vgl. Krystallidou 2017: 260). Der Blick und der Körper der Gesprächsparteien richten sich während der gesamten translatorischen Handlung auf die anderen Teilnehmenden, einschließlich der Dolmetschenden selbst. Zudem wird die Kommunikation von allen Gesprächsparteien anhand der verbalen und nonverbalen Signale des Gegenübers aufgebaut. Infolgedessen ist es wichtig, dass die Dolmetschenden nicht nur die nonverbalen Signale der anderen Gesprächsparteien korrekt interpretieren und übertragen, sondern auch, dass sie sich der eigenen nonverbalen Signale bewusst sind und diese den Kommunikationszielen entsprechend anpassen. Somit können diese Ziele erfüllt werden und die Allparteilichkeit der DolmetscherInnen kann auf allen Ebenen holistisch und ganzheitlich garantiert werden.

Das von Krystallidou durchgeführte Experiment, bei dem Dialogdolmetschenden aus dem medizinischen Setting ihr nonverbales Verhalten bewusst gemacht wurde, hat gezeigt, dass die nonverbale Kommunikation die Ausübung der Allparteilichkeit seitens der Dolmetschenden eindeutig beeinflusst:

They [the interpreters] all reported that it was the first time they learned how to maximize the effect of their attempt to safeguard their impartiality by employing nonverbal resources (i.e. projecting unavailability for, and disengagement from, dyadic interaction by means of shifts in gaze and body orientation). (Krystallidou 2017: 270)

Aus didaktischer Sicht ist eine Ausbildung, die hauptsächlich auf der Entwicklung der verbalen Kommunikationskompetenzen und dem Erwerb der ethischen Berufsnormen basiert, unvollständig und mangelhaft (vgl. Krystallidou 2017: 260). Künftigen Dialogdolmetschenden soll bereits während des Studiums bewusst gemacht werden, welche Auswirkungen nonverbale Signale auf die kommunikative Handlung haben. Somit kann ein holistischer didaktischer Ansatz erreicht werden, bei dem die Dolmetschenden sowohl wörtlich als auch figurativ sichtbar werden (vgl. Krystallidou 2017: 261). Dabei ist es wichtig, dass Studierende die Fähigkeit erwerben, ihre translatorischen Entscheidungen nicht nur sprach-, sondern auch verhaltensrelevant zu treffen. Krystallidous Leitmotiv ist ein multidimensionaler Ansatz zur Verhaltensweise aller Gesprächsparteien, in dem der Sinn der translatorischen Handlung gleichzeitig von verbalen und nonverbalen Signalen gebildet wird. Dafür bedarf es einer Didaktik,

die sich stärker auf das Verantwortungsbewusstsein der Studierenden stützt, da Dolmetschende in dialogischen Settings eine immer größere Verantwortung für ihre Verhaltensweise tragen und folglich vermehrt auf den Einfluss ihrer verbalen und nonverbalen Entscheidungen auf den Rest der Gesellschaft achten sollen (vgl. Krystallidou 2017: 4).

Zusammenfassend fordert Krystallidou einen umfassenderen und facettenreicheren didaktischen Ansatz im Bereich Dialogdolmetschen, in dem Studierende die Fähigkeit erwerben, nonverbale Signale kultur- und situationsbezogen zu interpretieren und diese im Aufbau der kommunikativen Handlung einzubetten. Wie aus dem Experiment von Krystallidou hervorgeht, ermöglicht das Bewusstsein der eigenen und fremden nonverbalen Ausstrahlung eine bessere Steuerung der kommunikativen Handlung sowie deren Anpassung entsprechend den Zielen und Bedürfnissen der verschiedenen GesprächspartnerInnen. Das kann eine Überbrückung von sprachlichen und kulturellen Hürden bewirken, die durch verbale Kommunikation allein nicht zu überwinden wären (vgl. Krystallidou 2017: 271).

Abschließend ist das Spektrum an Kompetenzen, die während des Dialogdolmetschstudiums erworben werden sollen, viel breiter als die bloße Verinnerlichung von Sprachregeln und Dolmetschtechniken. Da jedes verbale und nonverbale Signal beim dialogischen Dolmetschen das Ziel hat, die kommunikativen Bedürfnisse der GesprächspartnerInnen situationsbedingt zu erfüllen, können Dolmetschtechniken und sprachliche Elemente nicht ohne Berücksichtigung des Kontexts, in dem die translatorische Handlung stattfindet, vermittelt werden. Für ein erfolgreiches und ganzheitliches Studienprogramm ist eine Kombination aus sprachlichen Fertigkeiten, nonverbaler Kommunikation, Kontext-Lehre, persönlicher Entwicklung und zwischenmenschlicher Aufklärung notwendig, gemeinsam mit dem theoretischen Grundwissen über die ethischen und rollenspezifischen Normen, die den Beruf von DolmetscherInnen charakterisieren (vgl. Ozolins 2017: 46). Im Folgenden wird beschrieben, mit welchen Unterrichtsmethoden die soeben aufgelisteten Teilkompetenzen vermittelt werden können. Außerdem wird ein Vergleich zwischen verschiedenen didaktischen Ansätzen aus der Translationswissenschaft vorgenommen.

1.4 Die Unterrichtsmethoden der Didaktik des Dialogdolmetschens

In den letzten Jahren hat die translatorische Forschungsgemeinschaft erhebliche Fortschritte in der Festlegung und Entwicklung von spezifischen didaktischen Methoden für das Unterrichten des Dialogdolmetschens erzielt. Vor knapp zwanzig Jahren wurde in Handbüchern zur Translationsdidaktik noch behauptet, dass sich die Didaktik des Dialogdolmetschens kaum

von der Didaktik des monologischen Konsekutivdolmetschens unterscheidet (vgl. Kautz 2000: 404).

Der didaktische Ansatz von Kautz (2000), der ein umfassendes Handbuch zur Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens verfasst hat, beruht auf der Tatsache, dass das Dolmetschtraining für beide Schwerpunkte vor allem bilaterale Übungen vorsehen soll, da diese weniger belastende Kommunikationssituationen darstellen und durch “eindeutig definierte Kommunikationssituationen, weitgehend spontane Formulierungen, oft relativ kurze Passagen, als ‚weniger exponiert‘ empfundene Rolle des Dolmetschers” (Kautz 2000: 352) charakterisiert werden. Diese Denkweise weist aus heutiger Sicht etwaige Mängel auf und wird durch die in den letzten Unterkapiteln beschriebene Komplexität des dialogischen Kompetenzprofils weitgehend bestritten. Kautz (2000) schlägt zudem vor, die ersten Einheiten des Unterrichts mit Übungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache zu beginnen, “um die in der *rezeptiven* Phase wichtigen Fertigkeiten zu üben” (Kautz 2000: 352), wobei im gesamten restlichen Studium die Richtung Fremdsprache-Muttersprache dominieren wird. Eine konkrete Umsetzung dieser Vorgabe im Unterricht gestaltet sich allerdings etwas komplexer, insbesondere da Studierende eines translationswissenschaftlichen Studiums oft unterschiedliche Muttersprachen haben und eine Vereinheitlichung der Sprachrichtung Muttersprache-Fremdsprache äußerst unrealistisch erscheint (vgl. ZTW o.J.). Des Weiteren werden von Kautz (2000) verschiedene Übungen, etwa für die Verbesserung des Hörens, z. B. mit Fokus auf das “*kursorische* oder auf das *selektive* Hören” (Kautz 2000: 354), für die Verbesserung des Verstehens, z. B. “Neuvertextung und Wiederholen mit eigenen Worten” (Kautz 2000: 365) sowie “allgemeine und spezielle Gedächtnisübungen” (Kautz 2000: 377) für das Trainieren des Gedächtnisses, Übungen für den “Erwerb der Notizentechnik” (Kautz 2000: 380) und die Entwicklung eines korrekten “sprachübergreifenden Transfers” (Kautz 2000: 393) präsentiert. Die in den letzten Unterkapiteln analysierten Aspekte des Rollenbewusstseins, des sozial-kommunikativen Lernens, der Kontext-Lehre und nonverbalen Kommunikation werden kaum von Kautz (2000) in Betracht gezogen. Jedoch erkennt Kautz sehrwohl, dass: “die Berücksichtigung der Gesprächssituation wie auch die anderen Besonderheiten beim bilateralen Dolmetschen [...] am besten in einer simulierten Gesprächssituation geübt [werden]” (Kautz 2000: 405). In dieser Aussage ist eine frühzeitige Andeutung auf eine “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017:12) zu erkennen, die einige Jahre später (2011) von Kadrić weitgehend ausarbeitet wurde und die als wissenschaftlicher Rahmen für einige Übungen des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (2017) dient.

Die “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) geht von der Tatsache aus, dass Translation mehr als reine Sprachbeherrschung ist und dass ein einwandfreier sprachlicher Transfer nicht das ist, worauf es beim Translationsakt tatsächlich ankommt (vgl. Kadrić 2011: 109). Natürlich sind die Sprachkenntnisse der Studierenden, die sich in einem Translationsstudium immatrikulieren, noch lange nicht ausreichend und sollen während des gesamten Studiums weiterentwickelt werden. Somit können Überschneidungen von Translations- und Fremdsprachenunterricht kaum vermieden werden (Kadrić 2011: 108). Was aber die “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) von anderen Didaktik-Formen unterscheidet, ist, dass sie das auszubildende Individuum als Ganzes betrachtet und dessen soziale, kommunikative und emotionale Bedürfnisse in den translatorischen Akt integriert (vgl. Kadrić 2017: 275). Diese Form der Didaktik, die grundsätzlich auf Lernmethoden aus der Theaterpädagogik basiert, zielt darauf ab, die gegenseitige Beeinflussung von Sprache, Handlung und (Selbst-)Bewusstsein zu analysieren, um übliche Verhaltensweisen zu erkennen, soziale Machtstrukturen zu überwinden und selbstständiges Arbeiten zu fördern, indem gezeigt wird, dass jede Diskursituation verschiedene Lösungen bzw. Auswege haben kann (vgl. Kadrić 2017: 275). Um das zu bewirken, ist das rezeptive Lernen nicht ausreichend, vielmehr ist ein situiertes Lernen erforderlich, bei dem das Wissen und der Kontext durch Problemlösungs- bzw. Anwendungszusammenhänge in eine “Didaktik der Problemorientierung” (Kadrić 2011: 67) einfließen.

Die “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) ist somit eine Form der “Interaktionspädagogik” (Kadrić 2011: 67), bei der mittels szenischem Spielen sowie Rollen- und Simulationsspielen der Umgang mit Personen, Texten, Inhalten, Situationen, Absichten und Stimmungen geübt wird. Anhand dieser Rollenspiele wird nach einer Möglichkeit gesucht, wie die soziale Wirklichkeit erkundet und letztendlich auch verändert werden kann, wobei die Veränderung der Umwelt mit einer Selbstveränderung verknüpft ist (vgl. Kadrić 2011: 69). Die Lernsituationen und -erfahrungen sind dabei ganzheitlich und persönlichkeitsorientiert und es wird davon ausgegangen, dass es leichter ist, sich mit selbst erlebten Situationen zu identifizieren, als mit nur abstrakt behandelten Szenarien (vgl. Kadrić 2011: 70).

Während der Rollenspiele identifizieren sich die Studierenden mit der gespielten Rolle und bilden einen persönlichen Bezug zur Lernsituation, der es ermöglicht, die Situation zu verstehen und sich in die Lage einer anderen Person zu versetzen. Infolgedessen werden Fragestellungen neu definiert und die Verhaltens- und Handlungsmuster der Teilnehmenden können dank einer ungehinderten Entfaltung jedes Individuums verändert werden (vgl. Kadrić 2011: 72). Auch die Lehrenden lassen sich bei dieser Form der Didaktik auf das Spiel ein,

indem sie sich bereit erklären, ihre Rolle aufzugeben und gemeinsam mit bzw. von den Studierenden zu lernen. Somit entsteht ein niemals neutrales Wechselspiel, in dem alle Teilnehmenden (inter-)aktiv sind (vgl. Kadrić 2011: 74). Lehrende und Lernende sind daher gleichwertig an der Mitgestaltung des pädagogischen Prozesses beteiligt (vgl. Kadrić 2011: 78).

Für die “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) werden zu diesem Zweck verschiedene praktische Übungen aus der Theaterpädagogik übernommen, die dann für die translatorisch-dialogische Situationen adaptiert werden. Dazu gehören zum Beispiel Übungen zum Kennenlernen des eigenen Körpers, bei denen davon ausgegangen wird, dass der Mensch immer als Ganzheit kommuniziert und dass die nonverbale kommunikative Dimension nicht ausgeklammert werden kann (vgl. Kadrić 2011: 79). Diese Übungen befassen sich mit Aspekten der Mimik, Gestik, Körperhaltung, Stimme usw. und dienen dem Kennenlernen der eigenen und fremden nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten, mit dem Endziel, diese situationsbedingt zu steuern, zu interpretieren und ggf. anhand der Dolmetschung zu übertragen.

Diese Erfahrungen, anhand derer erlernt wird, den Körper als Ausdrucksmittel zu gebrauchen, ermöglichen zudem die Erlangung einer transkulturellen Kulturkompetenz (vgl. Kadrić 2011: 82). Da der Mensch unbewusst die eigenen Sitten und Normen als Standard für alle Beurteilungen heranzieht, ermöglicht das Ausdrücken der eigenen Gefühle und Denkweisen anhand des Körpers, das Bewusstwerden der Vertrautheit der eigenen und der Fremdheit der anderen Kultur. Somit versteht er als allererstes, was Kultur bedeutet und unterscheidet zwischen der natürlichen Welt und der Welt der Kultur, sodass er letztendlich den eigenen Horizont erweitern kann und über neue Problemlösungen reflektieren und diskutieren kann (vgl. Kadrić 2011: 83).

Die Übungen aus der Theaterpädagogik beinhalten sowohl ausgangs- als auch zielkulturorientierte Fragestellungen: “damit Studierende sowohl die Rolle der ‚ethnozentrischen‘ als auch der fremden und somit ‚natürlich falschen‘ Rezipientinnen und Rezipienten aktiv erfahren” (Kadrić 2011: 84).

Natürlich umfasst eine holistische “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) auch traditionelle Übungen zur Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks (z. B. Übungen zur richtigen Betonung, Modulation, Lautstärke, Pausen, Aussprache etc.), die bereits von verschiedenen TranslationswissenschaftlerInnen weitgehend eingeführt und dargestellt wurden, wie zum Beispiel von Kautz (2000), oder von Ozolins (2017). Die verschiedenen sprachlichen und kulturellen Teilkompetenzen sollen hierbei in erster Linie in der Muttersprache und -kultur erworben werden und können erst dann für weitere Fremdsprachen und -kulturen erfolgreich eingesetzt werden (vgl. Kadrić 2011: 92).

Damit mit den Übungen aus der Theaterpädagogik das erwünschte Ziel erreicht werden kann, ist es wichtig, dass im Hörsaal ein gewisses Vertrauen zwischen den verschiedenen Teilnehmenden untereinander (und gegenüber der Lehrperson) herrscht. Die Übungen sind vorerst spielerisch zu gestalten und die Prinzipien der Dialogizität, Authentizität und Spontaneität sollen stets im Vordergrund stehen (vgl. Kadrić 2011: 97). Es soll mit authentischen, erlebten Settings gearbeitet werden, die stets veränderbar sind und die an die kommunikative Situation angepasst werden können.

Dieselbe kommunikative Situation kann durch das Wechseln der Spielrollen einen anderen Ausgang bzw. eine andere kommunikative Lösung erzeugen. Der Skopos der “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) ist es, diese verschiedenen Lösungen zu analysieren, zu diskutieren und auszuwerten.

Um die soeben beschriebenen Ziele zu erreichen, sollte die Atmosphäre im Hörsaal während des Unterrichts stets stimulierend und unterstützend sein, damit alle Studierenden aktiv werden und mit der eigenen Kreativität experimentieren können. Selbstverständlich bedarf es dazu auch eines gewissen Fachwissens und Regelsystems (Kadrić 2011: 100). Einige Beispiele für im Unterricht umsetzbare Übungen sind nonverbale Improvisationsspiele, zum Beispiel über Blick- und Raumverhalten, Ausdrucksfähigkeit des Körpers usw. (vgl. Kadrić 2011: 102) sowie verbale Improvisationsspiele, wie jene zur Stärkung von Gedächtnis, Imagination und Emotion (vgl. Kadrić 2011: 102). Darüber hinaus gehören Übungen, in denen der Kontakt zwischen den Mitspielenden gepflegt wird, die Räumlichkeiten kennengelernt werden und gemeinsam über Lehr- und Lernprozessen reflektiert wird, zu dieser Kategorie (vgl. Kadrić 2011: 105). Die Theorie wird mit der Praxis verbunden und die in den Übungen präsentierten Handlungsmodelle gehen immer von einem konkreten Fall aus, mit dem Ziel, neue Handlungsmodelle für die Zukunft zu entwerfen (vgl. Kadrić 2011: 106). Die Bewertung der Leistungen erfolgt nicht auf Basis der Kriterien gut und schlecht, stattdessen wird jeder Vorgang ganzheitlich betrachtet und faktorisiert bzw. werden jegliche Problemstellungen kategorisiert, damit sie für alle nachvollziehbar werden und gemeinsam über mögliche neue Lösungen reflektiert werden kann (vgl. Kadrić 2011: 109).

Die von Kadrić (2011) beschriebene “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017: 12) wird von der internationalen Forschungsgemeinschaft im Bereich Dialogdolmetschen weitgehend begrüßt. In der Einführung zu ihrem Handbuch (2017) äußern sich zum Beispiel Cirillo & Niemants positiv über diesen pädagogischen Ansatz. Sie sind der Auffassung, dass Rollenspiele nicht unbedingt das Ziel der Vermittlung und Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen verfolgen, sondern dass sie

hauptsächlich das Bilden von Verhaltensstrategien und die Stärkung von sozialen Kompetenzen anstreben (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 14). Zudem ermöglichen sie es den Studierenden, Problemstellen zu erkennen und verschiedene verbale und nonverbale Lösungen zu entwickeln. Cirillo & Niemants äußern sich zu Kadrić' didaktischem Ansatz wie folgt:

We could not agree more with Kadrić that students shall be encouraged to practise emancipatory strategies in the classroom and that the product is secondary, since 'the goal of the exercise is the process itself, which can unfold differently every time. This approach teaches us that we can always change a situation as well as ourselves', and offers students 'a safe space in which they can practise decisions regarding their roles as coordinators, interpreters or mediators'. (Cirillo & Niemants 2017: 14)

Dennoch drücken Cirillo & Niemants ihre Skepsis bezüglich der Vorbereitung der Studierenden durch eine "Didaktik der Inszenierung" (Kadrić 2011: 54) auf die reale Arbeitswelt aus, da eine konkrete Dolmetschsituation nicht nur von den Dolmetschenden selbst abhängt, sondern von allen Gesprächsteilnehmenden gemeinsam ko-konstruiert wird und es folglich immer eine gewisse Distanz zwischen den simulierten Rollenspielen und der Realität geben wird (Cirillo & Niemants 2017: 12).

Im Sammelband von Cirillo & Niemants (2017) übernimmt Ozolins Kadrić' Ansätze aus der "Didaktik der Inszenierung" (Kadrić 2011: 54) und bettet sie in ein Curriculum für die Ausbildung künftiger Dialogdolmetschender ein. Ozolins (2017) äußert sich kritisch über die traditionellen Dolmetschausbildungen, die den Fokus meist fast ausschließlich auf Spracherwerb und auf nicht-kontextbezogene praktische Übungen setzen (vgl. Ozolins 2017: 46). Laut Ozolins ist es unmöglich, dass Studierende erlernen, wie sie mit ihren Emotionen und mit den kommunikativen Dynamiken ihrer GesprächspartnerInnen umgehen sollen, solange die Übungen im Unterricht nicht auf konkreten, realitätsnahen Fällen basieren. Im Einklang mit Kadrić (2011: 108) und Cirillo & Niemants (2017: 12) erkennt Ozolins (2017), dass sich die Dialogdolmetschausbildung von der Sprachlehre per se grundsätzlich unterscheidet, da die Sprache beim Dialogdolmetschen das Ziel hat, die zeitnahen kommunikativen Bedürfnisse der Gesprächsparteien zu erfüllen und von Aspekten, wie persönlichem Ausdruck, persönlicher Beteiligung und physischer Präsenz geprägt wird (vgl. Ozolins 2017: 46). Wie schon von Kadrić (2011) eingeführt, kombiniert das von Ozolins (2017) entworfene holistische Dialogdolmetschcurriculum die Produktion des sprachlichen Transfers mit der Entwicklung der Kontext-Lehre, der translatorischen Leistung und interaktiver Fähigkeiten. Um dieses Ziel zu erreichen, schlägt Ozolins (2017) verschiedene pädagogische Tools vor, die eine solide Basis

für ein ganzheitliches dialogdolmetschdidaktisches Curriculum bilden. Die vorgeschlagenen Übungen sind:

- a. contextual knowledge of the most likely areas of interpreter engagement [...];
- b. [...] some degree of mirroring (monolingual repetition) and consecutive interpreting practice, to build up contextual knowledge, vocabulary and some note-taking techniques;
- c. [...] training in *chuchotage*, a technique necessary in many liaison interpreting situations but one often neglected; *chuchotage* is also the mode of interpreting easiest to practise as homework, for dialogue interpreting requires other participants and consecutive interpreting demands extra technical control of texts;
- d. role-plays of likely interpreter situations. Trainees must feel the force of the participants in realistic encounters, as well as getting used to their often ritualised nature. [...];
- e. discussion of and practical exercises in ethics and professional conduct;
- f. an introduction to the business of being an interpreter [...]; understanding how agencies work, how to present oneself and have impact on agencies, how to get briefings, relations to other interpreters and keeping oneself paid, safe and professionally respected;
- g. feedback activities in “communities of practice”, involving the parties of the previous point;
- h. some period of practicum or fieldwork with observation and, where possible, practice under supervision;
- i. feedback activities where students themselves both create and participate in interpreting activities and create their own feedback;
- j. attention to technological aspects ranging from telephone interpreting training to screen interpreting to smart pen usage;
- k. reading, discussion and exercises on theoretical aspects of interpreting practice and/or research; (Ozolins 2017: 48-49)

Beim Vergleich dieser Vorgaben mit den didaktischen Vorschlägen von Kautz (2000), wird deutlich, wie stark sich die Didaktik des Dialogdolmetschens in wenigen Jahren entwickelt hat. Jedoch schafft die sich ständig verändernde, moderne Welt jeden Tag neue Herausforderungen und erfordert auch von der Dialogdolmetschlehre eine kontinuierliche Anpassung der didaktischen Ziele, Methoden und Ressourcen. Das von Ozolins (2017) entworfene Curriculum weist einige Überschneidungen und Analogien im Vergleich zum Curriculum des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (ZTW 2017) auf, das im Folgenden beschrieben wird.

1.5 Der Aufbau eines fachspezifischen universitären Curriculums im Bereich Dialogdolmetschen

Als Beispiel für die Beschreibung eines fachspezifischen Curriculums für ein universitäres Studium im Bereich Dialogdolmetschen wird in dieser Arbeit das Curriculum des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (ZTW 2017) herangezogen. Dieses dient als Vorlage für eine spätere Analyse des Kompetenzerwerbs der Studierenden dieses Lehrgangs. Zudem fasst das Curriculum für das Masterstudium “Translation – Dialog-

dolmetschen” der Universität Wien (ZTW 2017) alle soeben beschriebenen Kompetenzen und didaktischen Ansätze auf formaler Ebene zusammen.

Das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” ist ein zweijähriges Studium, das vom Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien angeboten wird. Das Ziel dieses Masterstudiums ist es, Studierende zur Tätigkeit als TranslatorInnen zu befähigen, damit sie den sprachlichen, kulturellen und fachlichen Bedürfnissen der Gesellschaft nachkommen können (vgl. ZTW 2017: 1). Zudem fördert das Masterstudium die wissenschaftliche und forschungsbezogene Tätigkeit, indem es die praktischen translatorischen Kompetenzen mit theoretischen Konzepten und Strategien verbindet (vgl. ZTW 2017: 1). Der Arbeitsaufwand für das Masterstudium beträgt 120 ECTS-Punkte und ist für eine Studiendauer von vier Semestern vorgesehen. Die Absolvierenden sollten am Ende ihres Studiums im Stande sein:

[...] (selbst-)verantwortlich in einer globalisierten Gesellschaft translatorisch zu handeln, erworbenes Wissen zu verarbeiten, ihre Fähigkeiten anzuwenden und zu vermitteln, sich selbstständig weiterzuentwickeln, sich flexibel an neue Tätigkeitsfelder anzupassen und sie kompetent mitzugestalten. (ZTW 2017: 1)

Die Studierenden dieses Masterstudiums können zwischen vier Schwerpunkten wählen:

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

Die zu erwerbende Kompetenzen, die alle vier Schwerpunkte gemeinsam haben, sind zum Beispiel die translatorische Kompetenz, die transkulturelle Kompetenz, die sprachliche Kompetenz, die Recherchekompetenz, die technologische Kompetenz sowie ein Einblick in die metafachlichen und sozialen Kompetenzen (vgl. ZTW 2017: 2). Die hier aufgelisteten Kompetenzen stimmen überein mit den Kompetenzprofilen aus der Literatur im Bereich Dialogdolmetschen, die in den letzten Unterkapiteln anhand der Werke von Kadrić (2011) und Ozolins (2017) bereits ausführlich beschrieben wurden. Jedoch folgt jeder Schwerpunkt einem fachspezifischen Curriculum, das die charakteristischen Kompetenzen der entsprechenden Branche fördert und hervorhebt.

Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen handelt es sich dabei hauptsächlich um das Rollenverhalten unter situationsspezifischen Bedingungen und um die Kompetenz, institutionell

geprägte Interaktionsprozesse wissenschaftlich zu reflektieren und zu analysieren (vgl. ZTW 2017: 2). Studierende dieses Schwerpunkts werden während des Studiums mit den unterschiedlichen Formen des Gesprächs- und Verhandlungsdolmetschens vertraut gemacht und gewinnen einen Einblick in die verschiedenen Einsatzbereiche des Dialogdolmetschens, z.B. Gericht und Behörden, medizinische Settings, soziale Settings usw. (vgl. ZTW 2017: 2).

Um zum Masterstudium “Translation - Dialogdolmetschen” zugelassen zu werden, ist ein Studienabschluss einer anerkannten inländischen oder ausländischen Bildungseinrichtung erforderlich. Zudem müssen angehende Studierende für alle gewählten Arbeitssprachen einen Nachweis zur Beherrschung der Sprache auf dem Niveau C2 (gemäß dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen) vorlegen. Dieser kann in Form eines Sprachzertifikats, aber auch durch bereits erworbene ECTS-Punkte oder ein abgeschlossenes Studium in der entsprechenden Sprache vorgelegt werden. Wie bereits ausgeführt, ist die sprachliche Entwicklung der Studierenden, die sich in einem Translationsstudium immatrikulieren, jedoch noch lange nicht vervollständigt und soll während des gesamten Studiums weiterentwickelt werden (Kadrić 2011: 108). Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen können die gewählten Arbeitssprachen dann entweder in der Kombination A-B, oder in der Kombination A-Bx-By festgelegt werden, in der alle drei Sprachen sowohl aktiv als auch passiv beherrscht werden sollen (vgl. ZTW 2017: 3). Bei beiden Kombinationen soll Deutsch entweder die A- oder die B-/Bx-Sprache sein. Das Curriculum wird je nach Sprachenkombination angepasst, jedoch gibt es in den Übungen keine maßgeschneiderten Anpassungen bezüglich der A-Sprache der Studierenden, da die A-Sprache in den Lehrveranstaltungen für alle Studierenden Deutsch ist.

Das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien gliedert sich in drei große Modulgruppen, von denen einige schwerpunktspezifisch und andere fachübergreifend sind. Die Modulgruppe “Pflichtmodulgruppe Translationswissenschaft”, in der ein Überblick über die Grundlagen der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft und der entsprechenden Forschungsmethodik gewährleistet wird (vgl. ZTW 2017: 6) und die Modulgruppe “Abschlussphase” sollen von allen Studierenden des Masterstudiums “Translation” absolviert werden, während sich die Modulgruppe “Schwerpunkt mit Berufspraktikum und Individueller Fachvertiefung” von Schwerpunkt zu Schwerpunkt unterscheidet (vgl. ZTW 2017: 4). Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen sieht diese Modulgruppe wie folgt aus (Abb. 3):

| Alternative Pflichtmodulgruppe: Schwerpunkt Dialogdolmetschen (DD) | | 70 ECTS |
|---|----------------------------------|----------------|
| TR-DD-03 | Konsekutivdolmetschen | 10 ECTS |
| TR-DD-04 | Simultandolmetschen | 10 ECTS |
| TR-DD-05 | Dialogdolmetschen I | 10 ECTS |
| TR-DD-06 | Dialogdolmetschen II | 10 ECTS |
| TR-DD-07 | Arbeitspraxis: Dialogdolmetschen | 10 ECTS |
| TR-DD-08 | Individuelle Fachvertiefung | 20 ECTS |

Abbildung 3: Alternative Pflichtmodulgruppe: Schwerpunkt Dialogdolmetschen (DD) nach Curriculum für das Masterstudium “Translation - Dialogdolmetschen” (2017: 5)

Abbildung 3 wurde gewählt, um die Modulgruppe “Schwerpunkt mit Berufspraktikum und Individueller Fachvertiefung” (Alternative Pflichtmodulgruppe: Schwerpunkt Dialogdolmetschen (DD)) des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien graphisch darzustellen, um folglich näher auf den Aufbau der einzelnen Module einzugehen.

Das Modul “Konsekutivdolmetschen” der alternativen Pflichtmodulgruppe „Schwerpunkt Dialogdolmetschen (DD)“ ist ein Pflichtmodul des Masterstudiums “Translation - Dialogdolmetschen” der Universität Wien, das dazu dient, Studierende mit den verschiedenen Formen des Konsekutivdolmetschens sowie mit den Grundlagen der Notizentechnik vertraut zu machen (vgl. ZTW 2017: 11). Die Studierenden sollen in jeder ihrer Sprachkombinationen die Übung “Konsekutivdolmetschen I”, gemeinsam mit der Übung “Notizentechnik” positiv absolvieren. Wer mit der Sprachkombination A-B studiert, kann, anstelle der Übung “Konsekutivdolmetschen – zweite Sprachkombination”, eine Übung aus dem Schwerpunkt “Fachübersetzen und Sprachindustrie” absolvieren (z. B. Übersetzen für die Geisteswissenschaften, Rechtsübersetzen usw.).

Das zweite Pflichtmodul aus dieser Modulgruppe, d. h. “Simultandolmetschen”, hat das Ziel, die Grundlagen der verschiedenen Formen des Simultandolmetschens zu vermitteln, insbesondere das Vom-Blatt- und das Flüsterdolmetschen, die in dialogischen Settings häufig einfließen (vgl. ZTW 2017: 11). Auch hier soll die Übung “Simultandolmetschen I” in beiden Sprachkombinationen beziehungsweise eine Übung aus dem Bereich “Fachübersetzen und Sprachindustrie”, wenn keine zweite Sprachkombination gewählt wurde, positiv absolviert werden. Zudem enthält dieses Modul eine Übung zur Sensibilisierung und zur richtigen Führung der eigenen Stimme (“UE Sprechtechnik: Stimmbildung und Rhetorik”) (ZTW 2017: 12), was zur Vervollständigung des holistischen, didaktischen Ansatzes des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien beiträgt.

Die Kernmodule zum Erwerb der spezifischen Kompetenzen im Bereich Dialogdolmetschen sind die Module TR-DD-05 und TR-DD-06 (“Dialogdolmetschen I” und “Dialogdolmetschen II”). Beim Modul “Dialogdolmetschen I” liegt der Fokus auf der Festigung der Kompetenzen im Bereich Konsekutiv- und Simultandolmetschen, wofür die nötigen metafachlichen Kompetenzen vermittelt werden (vgl. ZTW 2017: 12). Es besteht aus den Übungen “Simultandolmetschen II”, “Konsekutivdolmetschen II” sowie “Rollenarbeit und Berufsethik”. Hier können die Studierenden selbst entscheiden, mit welcher Sprachkombination sie die Übungen absolvieren wollen. Zudem werden in der Übung “Rollenarbeit und Berufsethik” die Grundlagen für ein Verständnis der berufsethischen Rolle von Dialogdolmetschenden vermittelt, ein wichtiger Punkt, der in der Literatur zum Thema Dialogdolmetschdidaktik mehrmals hervorgehoben wird (vgl. Kadrić 2011: 38; Ozolins 2017: 48).

Das Modul “Dialogdolmetschen II” vermittelt die Grundkenntnisse der bidirektionalen Kommunikation in unterschiedlichen dialogischen Settings (wie z. B. Verhandlungen, Vernehmungen, Diagnose- und Therapiegespräche usw.) (vgl. ZTW 2017: 12). Es besteht aus zwei Übungen (“Dialogdolmetschen I” und “Dialogdolmetschen II”) und aus einer abschließenden mündlichen Modulprüfung in den gewählten Sprachkombinationen. Sowohl die Übungen aus diesem Modul als auch die Modulprüfung, basieren auf simulierten Rollenspielen von realistischen und authentischen Settings aus dem Bereich Dialogdolmetschen und repräsentieren die praktische Anwendung von Kadrić’ “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54).

Die verschiedenen Teilkompetenzen des Dialogdolmetschens, die in den letzten Kapiteln anhand der Ansätze aus der Literatur, wie etwa jenen von Kadrić (2011), Ozolins (2017) und Krystallidou (2017), beschrieben wurden, bilden das ganzheitliche spezifische Kompetenzprofil des Dialogdolmetschens, das durch diese zwei Module erworben werden soll und das letztendlich durch die Modulprüfung beurteilt wird. Die Studierenden sollen am Ende des Studiums im Stande sein, neue Lösungen zu entwerfen und auszuwerten (vgl. Kadrić 2011: 72), über sich selbst und ihre Rolle in der Gesellschaft zu reflektieren (vgl. Kadrić 2011: 50) und die eigenen und fremden nonverbalen Signale korrekt zu interpretieren und zu steuern (vgl. Krystallidou 2017: 260).

Um die erworbenen Kompetenzen in einem realen Umfeld zu festigen, ist im Modul “Arbeitspraxis: Dialogdolmetschen” zudem ein Berufspraktikum in der Branche des Dialogdolmetschens zu absolvieren (vgl. ZTW 2017: 13). Die Relevanz dieses Moduls wurde bereits in den curricularen Vorgaben von Ozolins hervorgehoben (vgl. Ozolins 2017: 49).

Das Curriculum sieht schließlich für alle Schwerpunkte ein Modul der “Individuellen Fachvertiefung” vor, in dem die Studierenden durch Übungen und Lehrveranstaltungen aus anderen Schwerpunkten oder Studiengängen ihr Kompetenzprofil erweitern und vertiefen (vgl. ZTW 2017: 13). Dieser Ansatz ist im Einklang mit der holistischen und ganzheitlichen Translationsdidaktik laut Kadrić (2011: 28).

Die Abschlussphase des Masterstudiums besteht aus einem wissenschaftlich-methodischen Modul, in dem sich die Studierenden mit dem Verfassen einer Masterarbeit zu einem translationswissenschaftlichen Thema auseinandersetzen (vgl. ZTW 2017: 16). Am Ende ihres Studiums sind die AbsolventInnen des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien idealerweise im Stande selbstständig zu arbeiten und zu entscheiden, kritisch (und nicht nur wissenschaftlich) zu denken, Zusammenhänge zu erkennen, eigenständig Probleme zu lösen, bi- oder multikulturell zu handeln, sozial akzeptierte Konventionssysteme zu erkennen und über sich selbst und ihre Rolle in der Gesellschaft zu reflektieren (vgl. Kadrić 2011: 13). Zudem sollen sie im Stande sein, die im Unterricht ausgehandelten Realitäten professionell in die Arbeitswelt zu übertragen.

1.6 Fazit

Die Erkenntnis dieses ersten Teils der Arbeit ist, dass die Didaktik des Dialogdolmetschens facettenreich und komplex ist und von der Didaktik anderer Formen der Translation grundsätzlich unterschieden werden soll.

Ein erfolgreiches Studium im Bereich Dialogdolmetschen kann nicht ausschließlich auf dem Erwerb der Dolmetschetechniken, -modi und -strategien basieren, es bedarf vielmehr eines ganzheitlichen Lernprozesses (Kadrić 2011: 28), der die nötige Fachkompetenz mit der methodisch-problemlösenden, sozial-kommunikativen und der affektiv-ethischen Kompetenz verbindet und bei dem die dialogisch-interaktive und zwischenmenschliche Dimension immer im Vordergrund stehen. Der Fokus der Didaktik soll auf die Diskursgemeinschaften gelegt werden, in denen die translatorischen Handlungen erfolgen werden, sowie auf die sozial-kommunikativen Kompetenzen, die diese Diskursgemeinschaften charakterisieren und auf deren ethische und professionelle Herausforderungen beziehungsweise auf das Rollenbewusstsein der künftigen Dialogdolmetschenden in den Diskursgemeinschaften selbst (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 11).

Das Kompetenzprofil für künftige Dialogdolmetschende ist besonders breit und beinhaltet unter anderem die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die Individualkompetenz (Kadrić 2011: 28), gemeinsam mit rollenbezogenen und berufsethischen Aspekten. Auch die nonverbale Kommunikation spielt im Bereich Dialogdolmetschen eine bedeutende Rolle und soll unbedingt in die didaktischen Ziele für die Ausbildung künftiger Dialogdolmetschender einfließen (vgl. Krystallidou 2017: 260). Die Studierenden sollen am Ende des Studiums im Stande sein, die eigenen und fremden nonverbalen Signale korrekt zu interpretieren und sie entsprechend der Kommunikationsziele zu steuern und anzupassen. Zusammenfassend soll ein erfolgreiches und ganzheitliches Studienprogramm im Bereich Dialogdolmetschen als Kombination aus sprachlichen Fertigkeiten, Kontext-Lehre, persönlicher Entwicklung, zwischenmenschlicher Aufklärung und theoretischem Grundwissen über die berufsbezogenen ethischen und rollenspezifischen Normen konzipiert werden (vgl. Ozolins 2017: 46) und zu einem prozessorientierten und ko-konstruierten Lernprozess führen, in dem nicht nur Fachkräfte, sondern Persönlichkeiten geformt werden (vgl. Kadrić 2011: 50).

Die didaktischen Methoden, die zum Erreichen dieser Ziele herangezogen werden, bauen auf Schlüsselwörtern, wie authentische Settings, Transparenz, Eigeninitiative, Kooperation, Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Selbstevaluation, Persönlichkeitsorientierung und kritischem Denken auf. Die “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017:12) übernimmt hierfür Ansätze aus der Theaterpädagogik und verfolgt das Ziel, anhand von Rollenspielen authentische Settings des Dialogdolmetschens in die Unterrichtseinheiten zu integrieren. In dieser Form der “Interaktionspädagogik” (Kadrić 2011: 67) bzw. der “Didaktik der Problemorientierung” (Kadrić 2011: 67) lernen Studierende, dass jede Diskurssituation verschiedene Auswege und Lösungen haben kann. Sie experimentieren mit verschiedenen Rollen, versetzen sich in die Lage des/der anderen und analysieren anhand des gegenseitigen Feedbacks die verschiedenen Lösungsstrategien, mit dem Ziel, neue Auswege und Verhaltensweisen zu entwickeln. Idealerweise werden dann die im Unterricht ausgehandelten Realitäten professionell in die Arbeitswelt übertragen.

Die “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) wird zudem von anderen AutorInnen kritisch rezipiert und im Aufbau der eigenen Curricula übernommen (vgl. Ozolins 2017: 48-49). Auch die Universität Wien übernimmt für die Gestaltung der dialogdolmetschspezifischen Übungen verschiedene Aspekte aus diesem didaktischen Ansatz (vgl. ZTW 2017: 12).

Zudem sind die Zielsetzung und das zu erwerbende Kompetenzprofil des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (2017) im Einklang mit den Vorgaben und Kompetenzprofilen aus der translationswissenschaftlichen Literatur, die in die-

sem Kapitel anhand der Werke von Kadrić (2011), Cirillo & Niemants (2017), Krystallidou (2017) und Ozolins (2017) beschrieben wurden.

Abschließend ist aus diesem Kapitel zu entnehmen, dass sich der Forschungsstand im Bereich der Didaktik des Dialogdolmetschens in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt und optimiert hat. Es muss berücksichtigt werden, dass in Handbüchern zur Translationsdidaktik noch vor knapp zwanzig Jahren behauptet wurde, dass sich die Didaktik des Dialogdolmetschens kaum von der Didaktik des monologischen Konsektivdolmetschens unterscheidet (vgl. Kautz 2000: 404) und dass Aspekte wie Rollenbewusstsein, sozial-kommunikatives Lernen, Kontext-Lehre und nonverbale Kommunikation im Aufbau des Curriculums kaum in Betracht gezogen wurden, wie zum Beispiel bei Kautz (2000). Da sich die Translationsdidaktik aber mit und durch die Gesellschaft verändert, stellen die besonderen sozialen Entwicklungen der letzten zwei Jahren eine neue didaktische Herausforderung dar, die bestehende Lernprozesse in Frage stellt und die zur Entwicklung neuer didaktischen Strategien und Ansätze auffordert.

2 Die Fernlehre des Dialogdolmetschens und die damit verbundenen Vor- und Nachteile

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Didaktik des Dialogdolmetschens bereits stark verändert und optimiert. Da sich die Welt der Kommunikation jedoch rasant weiterentwickelt, eröffnen sich auch für künftige Dialogdolmetschende ständig neue professionelle Wege und Perspektiven, an die sich die Didaktik ebenfalls entsprechend anpassen muss.

Allen voran wird der Bedarf immer größer, Dialogdolmetschen auch aus der Ferne zu unterrichten. Dieser Ansatz ist allerdings nicht neu und wurde in den letzten zwanzig Jahren bereits von verschiedenen Forschenden untersucht und konkret getestet, zum Beispiel von Gran et al. (2002), Ko (2006,2008). Die Literatur, wie zum Beispiel Ko (2006),2011) und Clifford (2018), hat sich lange mit den Vor- und Nachteilen dieser Form der Didaktik befasst und hat jegliche Problemstellungen ans Licht gebracht, die durch einen Umstieg auf die Fernlehre entstehen könnten. Es wurden verschiedene Experimente durchgeführt, die von einer ausschließlich über das Telefon durchgeführten Ausbildung bei Ko (2008), bis hin zu einer Lehre über Videokonferenzplattformen bei Ko (2011) und Lee und Jiun Huh (2018) reichen. Der Fokus dieser Studien und Experimente lag hauptsächlich auf technischen und kommunikativen Problemen, die durch diese Art der Lehre entstehen könnten, wie im Falle von Ko

(2006,2011) und Clifford (2018). Die Forschung im Bereich Dialogdolmetschen hat jedoch der Fragestellung, ob der Kompetenzerwerb einer Fernlehre einem Dialogdolmetschstudium vor Ort gleichgestellt werden kann, noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Lediglich Ko (2008) hat sich in seiner empirischen Studie anhand der Befragung von Lehrenden und Studierenden mit dem Kompetenzerwerb durch die Fernlehre befasst, jedoch bezieht sich diese Studie ausschließlich auf den Unterricht über das Telefon, also ohne visuellen Input. Diese Forschungslücke zu füllen und den Kompetenzerwerb im Bereich Dialogdolmetschen durch die Videokonferenzlehre zu untersuchen ist das Ziel dieser Arbeit. Zuvor soll jedoch die Entwicklung und der Forschungsstand im Bereich der Fernlehre des Dialogdolmetschens anhand der bestehenden Literatur zum Thema näher betrachtet werden. Dabei soll berücksichtigt werden, dass sich die vorliegende Arbeit ausschließlich mit der Dialogdolmetschfernlehre befasst, d. h. mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens per se und nicht mit der Ferndolmetschlehre, bei der das (Fern-)dolmetschen per Fernzuschaltung gelehrt wird.

In diesem Kapitel wird zuerst in die Begrifflichkeit und in die Entwicklung der Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen eingeführt. Ko (1997; 2006; 2008; 2011 et al.) hat sich weitgehend mit diesem Thema befasst und seine Erkenntnisse aus den Jahren 1997 bis 2011 dienen, gemeinsam mit der Studie von Blasco & Jiménez (2007) als Vorlage für diesen ersten Teil der Arbeit. Die Beiträge von Ko, insbesondere seine Studie aus dem Jahr 2006 und sein Experiment aus dem Jahr 2011, werden im Folgenden zur Erklärung der technischen Probleme, die durch einen Umstieg auf die Fernlehre verursacht werden könnten, herangezogen.

Die technischen Herausforderungen sind jedoch nicht die einzigen, die mit der Fernlehre einhergehen. Clifford (2018) hat sich in seiner Studie mit den kommunikativen Problemen zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch zwischen Studierenden untereinander im Kontext der Fern-Didaktik befasst. Auch diese werden in diesem Kapitel dargestellt.

Lee & Huh (2018) bestätigen ebenfalls die technischen und kommunikativen Problemstellungen der Fernlehre im Bereich des Dialogdolmetschens und analysieren diese Form der Didaktik anhand des konstruktivistischen Ansatzes von Garrison et al. (2000). Dieser Ansatz wird, gemeinsam mit den Erkenntnissen von Lee & Huh (2018) in diesem Kapitel präsentiert. Nach der Einführung in die möglichen Probleme und Hürden, die die Fernlehre verursachen könnte, soll anschließend konkret auf die Vorteile der Fern-Didaktik, insbesondere im Bereich Dialogdolmetschen, eingegangen werden. Hierfür werden die Werke von Gran et al. (2000), Blasco & Jiménez (2007) und Lee & Huh (2018) herangezogen.

2.1 Die Entstehung und die Entwicklung der Fernlehre des Dialogdolmetschens

Die rasante Entwicklung der Telekommunikation in den letzten Jahren fordert Bildungseinrichtungen dazu auf, (auch) im Bereich Dialogdolmetschen neue Lehrkonzepte zu entwickeln. Diese Nachfrage wird von verschiedenen pädagogischen Bedürfnissen, finanziellen Überlegungen und Entwicklungen des Marktes beeinflusst (vgl. Ko 2006: 67). Wie bereits im letzten Kapitel beschrieben, ist Dialogdolmetschen ein dynamischer kommunikativer Prozess, der sowohl eine verbale als auch eine visuelle Komponente der Interaktion zwischen den GesprächspartnerInnen vorsieht und daher verschiedener sprachlicher, paralinguistischer und zwischenmenschlicher kommunikativer Kompetenzen bedarf (vgl. Ko 2006: 68). Aufgrund der Relevanz dieses Interaktionsprozesses war die Präsenzlehre des Dialogdolmetschens für lange Zeit die meist verbreitete Lehrform und die Idee, dass sich Lehrende und Studierende während des Unterrichts an zwei verschiedenen Orten befinden können, wurde aus pädagogischer und aus technischer Sicht als äußerst unrealistisch betrachtet (vgl. Ko 2006: 68). Die ersten Versuche, Dolmetschen aus der Ferne zu lehren, wurden um das Jahr 2000 in Kanada, in den Vereinigten Staaten, in Südafrika, in Australien und in China durchgeführt (vgl. Ko 2006: 68). In den letzten Jahren haben sich auch europäische WissenschaftlerInnen mit der Entwicklung neuer Konzepte für die Fernlehre des Dolmetschens befasst, wobei die Dolmetschwissenschaft diesbezüglich im Vergleich zur Übersetzungswissenschaft vor einigen Jahren noch weit zurücklag (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 292). Dennoch zeigen Experimente zur Anwendung der neuesten technischen Medien im Rahmen der Ausbildung künftiger Dialogdolmetschender auch positive Aspekte auf, die zu einer relevanten Optimierung des Lernprozesses führen könnten (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 292).

Was die Fernlehre in erster Linie von einer Lehre vor Ort unterscheidet ist, dass sie es den Studierenden ermöglicht, das Studienprogramm abzuschließen, ohne direkten oder persönlichen Kontakt zu den Lehrenden oder zu den StudienkollegInnen zu haben (vgl. Ko 2006: 69), was Ko (2006) wie folgt zusammenfasst:

Distance education is a form of non-conventional education that provides educational programs for students without requiring them to be present at educational institutions (or their branches) for any purpose. (Ko 2006: 69)

Das führt zu einer Überwindung der räumlichen und zeitlichen Barrieren und es ermöglicht den Studierenden, das Dolmetschstudium von jedem Ort aus und zu jeder Zeit zu absolvieren, ohne den Zwang, in der Nähe der Bildungseinrichtung zu leben (vgl. Gran et al. 2002: 279).

Es gibt verschiedene pädagogische, finanzielle und kommunikative Gründe, die zu einem erhöhten Bedarf dieser Form der Didaktik beitragen. Ko (1997) hat zum Beispiel veranschaulicht, dass ein ausschließlich vor Ort angebotenes Studium jene Studierenden ausschließt, die nicht in der Nähe der Bildungseinrichtungen leben oder Vollzeit arbeitstätig sind (Ko 1997: 39). Zudem hat in den letzten Jahren die Nachfrage von DolmetscherInnen, die seltene oder kleinere Sprachen beherrschen, jedoch in einem Land leben, in dem die Ressourcen für die Errichtung einer Bildungseinrichtung nicht vorhanden sind, stark zugenommen (vgl. Ko 2006: 70). Auch der Bedarf an Ferndolmetschen ist in der letzten Zeit gestiegen und die Kompetenzen, die durch eine reine Präsenzlehre vermittelt werden, reichen für eine professionelle Ausübung der Fern-Tätigkeit nicht aus (vgl. Ko 2006: 72). Zuletzt könnte ein aus der Ferne unterrichtetes Dialogdolmetschstudium auch aus finanzieller Sicht nachhaltiger sein, da es die Teilnahme einer größeren Anzahl an Studierenden pro Kurs ermöglicht und folglich zu einer Einsparung der Kosten für die Räumlichkeiten führen könnte. Zu diesem letzten Aspekt gibt es jedoch unterschiedliche Meinungen, da zum Beispiel Blasco & Jiménez (2007) genau das Gegenteil behaupten und argumentieren, dass bei Online-Lehrveranstaltungen weniger Studierende teilnehmen können als bei Vor-Ort-Einheiten, da der kommunikative Aufwand für Lehrende im Fern-Format größer ist (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 295). Zudem wird die technische Ausrüstung für die Ausübung der Fernlehre von Blasco & Jiménez (2007) als besonders kostenintensiv betrachtet (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 296).

Es gibt natürlich auch hybride Formen der Fernausbildung, bei denen Studierende zum Beispiel teils im Klassenzimmer, teils von zu Hause aus lernen, oder bei denen die Universität spezielle Räume bereitstellt, aus denen die Studierenden Lehrveranstaltungen aus der Ferne besuchen können (vgl. Ko 2006: 69).

Ein wichtiges Kriterium für die Klassifizierung der Fernausbildung betrifft die Synchronität. Die ersten Versuche, Dolmetschen aus der Ferne zu unterrichten, basierten hauptsächlich auf einem asynchronen Format, bei dem die Lehrenden den Studierenden Audiomaterial übermittelten, das von den Studierenden selbstständig gedolmetscht und dessen Aufnahme anschließend an die Lehrenden übermittelt wurde (vgl. Ko 2006: 74). Ein positiver Aspekt davon ist, dass dieses Audiomaterial für immer verfügbar und abrufbar bleibt und sich daher besonders gut für eine ausgiebige nachträgliche Analyse und Feedbackrunde eignet

(vgl. Blasco & Jiménez 2007: 293). Dennoch erfordern diese großen Mengen an Audioaufnahmen (z. B. eine Stunde pro StudentIn bei einer Gruppe mit 15 Studierenden) einen vermehrten Aufwand seitens der Lehrenden. Bei einem ausschließlich asynchronen Studium wird außerdem die direkte verbale Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden stark vernachlässigt. Insbesondere beim Dialogdolmetschen ist es nämlich von Bedeutung, dass Studierende und Lehrende eine verbale und im besten Fall auch visuelle Interaktion aufrecht halten, die es ermöglicht, den Lernstoff zu kommentieren, zu hinterfragen und gemeinsam zu diskutieren (vgl. Ko 2011: 124). Aus diesen Gründen hat sich die Fern-Didaktik des Dialogdolmetschens mit der Zeit in Richtung Synchronität entwickelt, zuerst anhand von Telefonkonferenzen und später, dank der Verbreitung des Internets, auch mittels Videokonferenzen. Die synchronen Lehrveranstaltungen stützen sich nach wie vor auf asynchrone Lernmaterialien, wie z. B. CDs, Folien, Audio- und Videoaufnahmen (vgl. Ko 2011: 125), aber auch E-Mails, spezielle Austauschplattformen (wie z. B. Moodle) und verschiedene Dolmetsch-Tools (vgl. Gran et al. 2002: 279). Idealerweise soll die Fernlehre den Studierenden zur Präsenzlehre äquivalente Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten bieten (vgl. Ko 2011: 125).

Laut Ko (2006) kann die Wirksamkeit der Fern-Didaktik insbesondere von den pädagogischen Inhalten abhängen, die unterrichtet werden sollen. Ko unterscheidet zwischen den sogenannten “core interpreting subjects” (Ko 2006: 73) und den “interpreting-relevant subjects” (Ko 2006: 73). Die erste Kategorie beinhaltet alle Unterrichtsinhalte, die zum Erwerb der Dolmetschkompetenz per se beitragen, wie zum Beispiel Übungen zum Erlernen der Dolmetschtechniken und –strategien, des korrekten Sprachtransfers und der Notizentechnik (vgl. Ko 2006: 73). Diese charakterisieren sich durch eine starke und dynamische verbale sowie visuelle Interaktion, die im Falle des Dialogdolmetschens in eine “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017:12) einfließt und die einen ständigen zwischenmenschlichen und paralinguistischen Dialog voraussetzt. Die dolmetschrelevanten Fächer beinhalten hingegen alle wissenschaftlichen und berufsethischen Grundlagen, die die theoretische Basis eines holistischen Dialogdolmetschstudiums bilden, wie zum Beispiel die Geschichte und die Theorie der Dolmetschwissenschaft, das Wissen über fremde Kulturen und Sitten sowie die Rollen- und Berufsethik des Dialogdolmetschens (vgl. Ko 2006:73). Laut Ko (2006) ist es viel einfacher, diese Kompetenzen und Inhalte anhand der Fernlehre zu vermitteln. Die wahre Herausforderung der Didaktik des Dialogdolmetschens ist es, das Dialogdolmetschen per se durch die Fernlehre erfolgreich zu lehren und eine Kombination aus technischen Medien und pädagogischen Ansätzen zu entwickeln, die alle

nötigen verbalen und nonverbalen Kompetenzen vermitteln kann, um letztendlich durch die Fernlehre dieselben Resultate wie die Präsenzlehre zu erreichen (vgl. Ko 2006, 74). Die Dolmetschforschung hat sich weitgehend mit diesen Aspekten befasst und verschiedene damit verbundene Problemstellen und Herausforderungen ans Licht gebracht, die im Folgenden dargestellt werden.

2.2 Der Unterschied zwischen der Fernlehre des Dolmetschens vor Ort und dem videovermittelten Ferndolmetschen

Um das Hauptthema dieser Arbeit, die Fernlehre des Dialogdolmetschens vor Ort, besser zu verstehen, ist es vorerst wichtig, dieses von einem teils ähnlichen, teils sehr unterschiedlichen Konzept zu unterscheiden: dem Ferndolmetschen bzw. Dolmetschen per Fernzuschaltung.

Das Ferndolmetschen hat sich in den letzten Jahren auf globaler Ebene verbreitet, sowohl aufgrund der rasanten Entwicklung in der Kommunikationswelt als auch wegen der steigenden Multikulturalität der modernen Gesellschaft und dem daher steigenden Bedarf an Dolmetschungen (vgl. Amato et al. 2018: 12). Das Hauptmerkmal des Ferndolmetschens ist, dass sich die Gesprächsparteien nicht am selben Ort befinden, wobei es in dialogischen Settings drei Hauptkonstellationen gibt:

- Alle drei Gesprächsparteien befinden sich an unterschiedlichen Orten
- Der/die DolmetscherIn befindet sich am selben Ort wie eine der Gesprächsparteien, wobei sich die andere Gesprächspartei an einem anderen Ort befindet
- Die Gesprächsparteien befinden sich am selben Ort und der/die DolmetscherIn wird aus der Ferne zugeschaltet (vgl. Amato et al. 2018: 14)

Im Bereich des Dialogdolmetschens wird das Ferndolmetschen hauptsächlich über Telefon und Videokonferenzen durchgeführt (vgl. Amato et al. 2018: 12). Genauso wie bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens, beeinflusst das gewählte Medium die gesamte kommunikative Handlung, da die visuelle Komponente nicht über das Telefon übertragen werden kann und somit die gesamte nonverbale Kommunikationsebene der Dolmetschung wegfällt.

Das Ferndolmetschen hat, genauso wie die Fernlehre des Dialogdolmetschens, verschiedene Vorteile.

Zum Beispiel ermöglicht es jederzeit einen einfachen und schnellen Einsatz von DolmetscherInnen mit verschiedenen Sprachkombinationen oder die Ersparnis der Reisekosten und -zeiten für die DolmetscherInnen selbst (vgl. Amato et al. 2018: 12). Jedoch bringt das Ferndolmetschen auch einige Herausforderungen mit sich, die prinzipiell mit den Herausforderungen der Fernlehre des Dialogdolmetschens übereinstimmen, beispielsweise die fehlende oder mangelhafte persönliche Interaktion der Gesprächsparteien untereinander sowie mit den DolmetscherInnen, die zu einer Erschwernis in Bezug auf Beziehungen führt; der Mangel an relevanten paralinguistischen und nonverbalen Kommunikationskomponenten, wie Mimik und Gestik sowie die technischen Probleme, die durch die Ferne und die Handhabung der Medien entstehen könnten (vgl. Amato et al. 2018: 12). Auch der SprecherInnenwechsel, das heißt die Gesprächssteuerung, die in einem gedolmetschten Gespräch Teil der Aufgaben der Dolmetschenden ist, wird durch die Ferne verändert. In einer normalen Vor-Ort-Situation gibt es bestimmte Situationen, in denen allen Teilnehmenden klar ist, dass eine Aussage zu Ende ist und dass die nächste beginnen kann. Diese Momente können durch syntaktische, lexikalische, oder prosodische Signale erkannt werden, aber auch durch Körpersignale, wie Gesten oder Bewegungen (vgl. Amato et al. 2018: 16). Beim Ferndolmetschen wird dieser Aspekt aufgrund des reduzierten Blickwinkels der Teilnehmenden und der technisch bedingten Verspätungen in der Übertragung der Signale deutlich erschwert.

Aufgrund der vielen Herausforderungen und der besonderen Natur des Ferndolmetschens, ist es besonders wichtig, dass sich FerndolmetscherInnen aller möglichen Problemstellungen bewusst werden und somit nötige Kompetenzen und Strategien aufbauen, um diese zu überwinden.

Es wurden bereits einige Studien durchgeführt, die die Notwendigkeit belegen, Dolmetschstudierende auf das Ferndolmetschen vorzubereiten. Zum Beispiel hat Hlavac (2013) bei einer Gruppe von Dolmetschstudierenden und -lehrenden eine Umfrage durchgeführt, bei welcher gefragt wurde, ob ihrer Meinung nach das Training und die Evaluierung des Ferndolmetschens im Dialogdolmetschcurriculum integriert werden sollten (vgl. Hlavac 2013: 34). Obwohl das Ferndolmetschen in den Jahren dieser Studie noch relativ neu war, war sich der Großteil der Befragten bereits bewusst, dass es einen relevanten Teil des Berufsalltags aller Dialogdolmetschenden darstellt und dass es für eine korrekte Durchführung dieser Tätigkeit besonderer technischer und kommunikativer Kompetenzen bedarf, die nicht ausschließlich durch die traditionelle Dolmetschlehre vermittelt werden können (vgl. Hlavac 2013: 48).

Das Ferndolmetschen und dessen Lehre dessen sind somit bereits das Hauptthema von verschiedenen Studien und wissenschaftlichen Werken. Die Besonderheit des im vierten Kapitel dieser Arbeit untersuchten Beispiels ist jedoch, dass es sich hierbei um einen durch die Pandemie notgedrungenen Versuch handelt, die traditionellen Kompetenzen des Dialogdolmetschens vor Ort erfolgreich durch die videovermittelte Fernlehre zu vermitteln. Diese Sondersituation bringt unter anderem das Dilemma der situationsadäquaten Dolmetschung mit sich, d. h. ob die für das Vor-Ort-Dialogdolmetschen üblichen Settings eins zu eins in Videokonferenzen gespiegelt werden können oder ob es in diesem Fall sinnvoller wäre, Settings zu schaffen, die charakteristisch für das Ferndolmetschen sind beziehungsweise die Settings sowie die kommunikative Handlung an das Ferndolmetschen anzupassen.

Dieses und andere Probleme werden im vierten Kapitel dieser Arbeit anhand der Aussagen der befragten Lehrpersonen des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien näher betrachtet.

2.3 Die technischen Probleme, die durch einen Umstieg auf die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen verursacht werden könnten

Aus technischer Sicht kann die Dolmetschlehre aus der Ferne verschiedene Probleme mit sich bringen. Auf die Erhöhung der Kosten durch die Anschaffung der technischen Ressourcen wurde bereits im vorherigen Unterkapitel aufmerksam gemacht. Dieses Problem wird auch von den ersten konkreten Versuchen in diesem Bereich ins Licht gebracht, wie zum Beispiel im Fall des Vancouver Community College, das im Jahre 2000 zum ersten Mal einen Fernkurs für KonferenzdolmetscherInnen angeboten hat (vgl. Ko 2006: 74). Aus diesem Versuch ging hervor, dass die Fernlehre des Dolmetschens per se prinzipiell möglich ist, jedoch nur bei einer kleinen Anzahl an Studierenden pro Kurs und mit einem erhöhten finanziellen Aufwand (vgl. Ko 2006: 76). Das bezieht sich sowohl auf eine mittels Telefon durchgeführte Lehre als auch auf eine Lehre per Videokonferenz. Auch das Beispiel der Universität Südafrika, die im Jahr 2000 einen hybriden Dolmetschkurs angeboten hat, bestätigt, dass die Fernlehre ein höheres Budget erfordert (vgl. Ko 2006: 78). Das ist vor allem auf den erhöhten Zeitaufwand zurückzuführen, den die Lehrenden für das Anhören des Audiomaterials der Dolmetschungen einplanen sollen sowie für das Verfassen eines ausführlichen, maßgeschneiderten Feedbacks für jede/n StudentIn (vgl. Ko 2006: 78).

Das Problem der Kosten geht Hand in Hand mit der Suche nach dem bestmöglichen Medium, mit dem die Unterrichtseinheiten aus der Ferne vermittelt werden können. Das ideale Medium sollte schnell aufrufbar, praktisch, effizient und finanziell tragbar sein (vgl. Ko 2006: 82). Die ersten Versuche, das Dolmetschen aus der Ferne zu unterrichten, wurden mittels Audio-Konferenzen über das Telefon durchgeführt. Diese sogenannten Telekonferenzen sind kostengünstig und leicht zu bedienen und ermöglichen eine korrekte und reibungslose Übertragung des verbalen Teils der Kommunikation sowie der Dolmetschung (vgl. Ko 2006: 82). Jedoch wurde bereits im letzten Kapitel die Relevanz der paralinguistischen und nonverbalen Aspekte des Dialogdolmetschens hervorgehoben und diese können von einem Medium, das keinen visuellen Input gewährleistet, nicht übertragen werden. Wie Ko (2006) bereits feststellt, sind jene Studierenden, die über das Telefon unterrichtet werden, im Bereich Ferndolmetschen kompetenter, jedoch ist es ihnen nicht möglich, alle für das traditionelle Dolmetschen erforderlichen Teilkompetenzen vollständig zu entwickeln (vgl. Ko 2006: 84).

Heutzutage ist die Online-Videokonferenz das meistverbreitete Medium für die Fernlehre des Dialogdolmetschens, insbesondere in Form des “Desktop Conferencing” (vgl. Ko 2006: 85). Beim “Desktop Conferencing” verwenden alle Teilnehmenden ihren persönlichen Computer und nehmen von ihren Wohnungen oder Arbeitsplätzen aus an der Videokonferenz teil, ohne dass sie dafür zu einem bestimmten Ort fahren oder gehen müssen (vgl. Ko 2006: 85). Aus pädagogischer Sicht scheint dieses Format das bestmögliche, um das Dolmetschen aus der Ferne zu unterrichten, da es sowohl die visuelle, als auch die auditive Komponente der Kommunikation übermitteln kann. Dennoch gibt es einige technische Aspekte, die beim Einsatz dieses Formats in Betracht gezogen werden sollen.

Grundsätzlich wird bei dieser Form der Didaktik vorausgesetzt, dass alle Teilnehmenden einen persönlichen Computer und eine stabile Internetverbindung zur Verfügung haben. Laut einer Studie von Ko (2004) hatten im Jahr 2002 in Australien nur 12,5 % der Teilnehmenden der Umfrage eine stabile Internetverbindung (vgl. Ko 2006: 89). Die Situation hat sich in den darauffolgenden zwanzig Jahren weitgehend verändert, dennoch kann man nicht präsupponieren, dass alle Studierenden eines Kurses über die nötige technische Ausrüstung für eine Videokonferenz oder die finanziellen Mittel verfügen, um sich diese anzuschaffen. Das gilt insbesondere für Kurse, die sich auch an TeilnehmerInnen aus anderen bzw. ärmeren Ländern richten sollen, um dem Mangel an DolmetscherInnen für kleinere oder exotische Sprachen entgegenzuwirken (vgl. Ko 2006: 70). Zudem kann auch bei einer stabilen Internetverbindung eine reibungslose Kommunikation nicht gewährleistet werden, da es immer wieder zu Verspätungen in der Audio- oder Videospur kommen könnte, oder zu abgehackten

Nachrichten beziehungsweise zu einem Absturz der Internetverbindung (vgl. Ko 2006: 87). Das kann die Kommunikation im virtuellen Lehrsaal deutlich erschweren, da sich der/die Lehrende häufig wiederholen muss und sich somit der Stress für Lehrende und Studierende erhöhen kann (vgl. Ko 2006: 87).

Ein relevantes Problem, das die videokonferenzvermittelte Dolmetschlehre mit sich bringt und das trotz der technologischen Entwicklung der letzten Jahre nicht vollständig gelöst werden konnte, ist der beschränkte Blickwinkel der Teilnehmenden über die am Computer befestigte Kamera. Wie Ko (2006) erläutert, können die Teilnehmenden einer Videokonferenz nur sehr wenig voneinander sehen, meist nur das Gesicht (vgl. Ko 2006: 91). Das schränkt die Kommunikation beim Dialogdolmetschen erheblich, da der nonverbale Aspekt der Interaktion nicht nur von den Gesichtsausdrücken, sondern auch von der Körper- und Handhaltung beeinflusst wird (vgl. Ko 2006: 91). Zudem ist es bei videokonferenzvermittelten Kursen geläufig, dass Studierende die Lehrenden viel besser sehen als die Lehrenden die Studierenden, da diese die Aufmerksamkeit auf viele kleine Bilder gleichzeitig richten müssen (vgl. Ko 2006: 91). Dieser technische Aspekt wurde 2011 auch durch Kos Experiment bestätigt, bei dem er die Videokonferenzlehre anhand von speziellen “Cyber-Classrooms” (Ko 2011: 123) an einer kleinen Zielgruppe getestet hat.

Ko (2011) hat sich das Ziel gesetzt, die Machbarkeit und die eventuellen Problemstellungen, die mit einer über das Internet durchgeführten, synchronen Dialogdolmetschlehre verbunden sind, mit einem Experiment ans Licht zu bringen (vgl. Ko 2011: 123). Dafür hat er sogenannte „synchronous cyber classrooms” (Ko 2011: 123) eingerichtet, die es den Lehrenden und den Studierenden ermöglichen, sich während des Unterrichts sowohl synchron zu sehen als auch zu hören. Sein Anliegen war es, ein Konzept für die Fernlehre zu entwickeln, das den Teilnehmenden einen interaktiven und der Präsenzlehre gleichgestellten Lernprozess ermöglicht (vgl. Ko 2011: 125). Wie bereits im vorherigen Kapitel anhand der Beiträge von Kadrić (2011) und Cirillo & Niemants (2017) festgestellt wurde, ist auch Ko (2011) damit einverstanden, dass Dialogdolmetschen ein dynamischer Prozess ist, der eine erhöhte visuelle und verbale Interaktion bedarf und bei dem jegliche Probleme und Fragestellungen unmittelbar gelöst werden sollen (vgl. Ko 2011: 125). Das ist bei einer asynchronen Fernlehre, bei der die Studierenden den Lehrenden Aufnahmen ihrer Dolmetschungen schicken und auf das anschließende Feedback warten müssen, jedoch nicht möglich.

Für sein Experiment hat Ko (2011) zwei verschiedene virtuelle Räume eingerichtet. Im großen Saal („lecture room” Ko 2011: 130) konnten alle Studierenden und Lehrenden gemeinsam über die Dolmetschungen diskutieren und Meinungen sowie Strategien austauschen

(vgl. Ko 2011: 130). Der kleine Saal („small room“ Ko 2011: 130) war hingegen für Gruppenübungen in Form von Rollenspielen vorgesehen. In jedem Saal konnten drei bis vier Studierende gemeinsam üben, wobei die Lehrenden zu jeder Zeit dem Saal beitreten konnten, um die Dolmetschungen zu beobachten und sie unter Umständen auch aufzunehmen (vgl. Ko 2011: 131). Während dieses Experiments wurden Studierende und Lehrende beobachtet und schließlich anhand eines Fragebogens zur Selbstreflexion aufgefordert. Der Fragebogen bezog sich auf verschiedene pädagogische und technische Aspekte und bot auch die Möglichkeit, die durch das Experiment ausgelösten Eindrücke offen zu kommentieren (vgl. Ko 2011: 136). Ko kommt durch dieses Experiment zu der Erkenntnis, dass eine Fernlehre des Dialogdolmetschens anhand von synchronen Cyber-Klassenräumen aus technischer Sicht prinzipiell möglich ist (vgl. Ko 2011: 139). Insbesondere kann die Vermittlung der Dialogdolmetschkompetenz per se (vgl. Ko 2006: 73) weitgehend von dieser neuen Technologie unterstützt werden. Dennoch hat Ko (2011) anhand der Beobachtung der Einheiten sowie anhand der Umfrage mit Lehrenden und Studierenden einige relevante Problemstellungen ans Licht gebracht, zum Beispiel sind der Blickkontakt und die Körpersprache der Kommunizierenden aufgrund der verringerten Sichtbarkeit über die Videokamera deutlich eingeschränkt (vgl. Ko 2011: 132). Beim Vor-Ort-Dolmetschen sind diese Aspekte ein bedeutender Teil der kommunikativen Handlung, weshalb sich DolmetscherInnen stets darum bemühen, einen adäquaten Blickkontakt mit den GesprächspartnerInnen aufrecht zu halten (vgl. Ko 2011: 132). Die Personen, die am Experiment von Ko (2011) teilnahmen, neigten hingegen dazu, öfters auf den eigenen Notizblock zu schauen, weshalb die Körpersprache in den Interaktionen an Intensität und Relevanz verlor, auch aufgrund des durch die Kamera beschränkten Blickwinkels (vgl. Ko 2011: 132). Die kleinen Bildschirme und das auf Schulter und Gesicht beschränkte Bild brachten die Teilnehmenden dazu, weniger paralinguistische kommunikative Signale zu verwenden. Folglich rückten die nonverbalen Aspekte der Kommunikation in den Hintergrund (vgl. Ko 2011: 138). Laut Ko (2011) ist das eines der Hauptprobleme, die bei einer computervermittelten Fernlehre des Dialogdolmetschens entstehen könnten, weshalb er der Auffassung ist, dass die Wissenschaft diesem Problem vermehrt Aufmerksamkeit schenken sollte (vgl. Ko 2011: 138). Die Umfrage mit den Studierenden ergab dennoch, dass die meisten Teilnehmenden des Experiments der Videokonferenzvermittelten Didaktik positiv gegenüberstehen und sie weitgehend begrüßen (vgl. Ko 2011: 139).

Technikbezogene Probleme sind aber nicht die einzigen Herausforderungen, mit denen Studierende und Lehrende einer Fernlehre im Bereich des Dialogdolmetschens konfrontiert

werden. Auch die Kommunikation im Lehrsaal kann negativ von einem Umstieg auf die Fernlehre beeinflusst werden, wie Clifford (2018) in seiner Studie hervorhebt.

2.4 Die Probleme in der Kommunikation, die durch einen Umstieg auf die Dolmetschfernlehre verursacht werden könnten

In seinem Artikel analysiert Clifford (2018) einen Kurs im Bereich Konferenzdolmetschen, der 2012 in Toronto angeboten wurde. Das Besondere an diesem Kurs war, dass das gesamte erste Studienjahr online stattfinden sollte (vgl. Clifford 2018: 169). Die Gründe dafür waren sowohl praktischer Natur, da es in Toronto an ausgebildeten Lehrkräften im Bereich Dolmetschen mangelte, als auch zukunftsorientiert, da die Nachfrage an VideokonferenzdolmetscherInnen in diesen Jahren weitgehend zunahm und es folglich sinnvoll erschien, Studierende auch auf diesen Aspekt der Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. Clifford 2018: 172). Auch wenn sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich mit den Themen des Dialogdolmetschens befasst, wird der Artikel von Clifford (2018) hier als Beispiel für Kommunikationsprobleme herangezogen, die durch die Fernlehre verursacht werden können, da diese fachübergreifend und unabhängig vom Schwerpunkt des Dolmetschkurses sind. Zudem handelte es sich beim oben genannten Dolmetschkurs eigentlich um einen hybriden Studiengang, da hierfür Elemente aus dem Konferenz-, Gerichts- und Gesundheitsdolmetschen in einem einzigen Lehrgang vereint wurden. Das Ziel dieses Kurses war es, der Nachfrage an Fachkräften in diesen Bereichen entgegenzuwirken und DolmetscherInnen auszubilden, die imstande sind, in verschiedenen Settings zu arbeiten (vgl. Clifford 2018: 170). Auch im Hinblick auf das Hauptthema dieser Masterarbeit, nämlich ob alle nötigen Kompetenzen im Bereich Dialogdolmetschen durch die Fernlehre vermittelt werden können, bezieht Clifford (2018) eindeutig Stellung und führt aus, dass das erste Studienjahr des beschriebenen Kurses ausschließlich online absolviert werden sollte. Außerdem war dies ausreichend, um ein Diplom im Bereich Dialogdolmetschen zu erhalten, während für das Konferenzdolmetschdiplom auch das zweite Studienjahr vor Ort besucht werden musste (vgl. Clifford 2018: 173). Dieser Kursaufbau ging davon aus, dass die reine Online-Didaktik innerhalb eines Jahres alle nötigen Kompetenzen im Bereich Dialogdolmetschen vermitteln kann und dass eine Studienphase vor Ort für die Ausübung dieses Berufes nicht zwingend erforderlich ist. Der Kompetenzerwerb der künftigen DolmetscherInnen wird aber, genauso wie in der Studie von Ko (2011), auch im Artikel von Clifford (2018) kaum angesprochen oder untersucht, was die oben genannte Forschungslücke, die anhand dieser Arbeit geschlossen werden sollte, einmal mehr bestätigt.

Aus dem Artikel von Clifford (2018) geht hervor, dass ein Dolmetschstudium aus der Ferne aus technischer Sicht prinzipiell umsetzbar ist, was im Einklang mit der Stellungnahme von Ko (2011) ist. Die größte Herausforderung des beschriebenen Kurses aus dem Jahr 2012 stellte die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden dar, aber auch die Kommunikation zwischen den Studierenden untereinander (vgl. Clifford 2018: 169). Die Lehrveranstaltungen des untersuchten Kurses wurden, genauso wie im Experiment von Ko (2011) synchron angeboten, mit dem Ziel die „face to face“ (Clifford 2018: 172) Interaktion so gut wie möglich in die Online-Kommunikation zu übertragen. Somit sollten möglichst viele Elemente aus der realen, persönlichen Kommunikation virtuell und unverzüglich vermittelt werden, wie zum Beispiel Stimmtönen, Pausen und Hästitionen, aber auch nonverbale Elemente wie Gesichtsausdrücke und Gesten (vgl. Clifford 2018: 172). Dennoch verweist Clifford (2018) darauf, dass der zwischenmenschliche Aspekt nicht derselbe sein konnte, wie bei einem Kurs, der vor Ort stattfindet. Die Studierenden saßen vor, während und nach den Unterrichtseinheiten allein in ihren Zimmern, die Gespräche verliefen online weitgehend nicht so spontan wie persönliche Gespräche und die Möglichkeiten eines Austausches mit den eigenen StudienkollegInnen oder Lehrenden vor bzw. nach der Einheit verringerten sich (vgl. Clifford 2018: 172) oder entstanden in einer anderen Form.

Im von Clifford (2018) untersuchten Kurs interagierten die Studierenden mit den Lehrenden über verschiedene Plattformen, beispielsweise im virtuellen Klassenraum, in dem synchrone Lehrveranstaltungen abgehalten wurden, Studierende und Lehrende in Echtzeit kommunizierten und Lernmaterialien zur sofortigen Dolmetschung oder Bearbeitung hochgeladen werden konnten (vgl. Clifford 2018: 177). Das virtuelle Klassenzimmer wurde von einem sogenannten „Learning Management System“ (Clifford 2018: 177) unterstützt, d. h. eine für jeden Kurs spezielle Webseite, in diesem Fall die sogenannte eClass (vgl. Clifford 2018: 177), die eClass auf dem Moodle-System basierte. Hier konnten die Studierenden Informationen zum Lernstoff und zu den Aufgaben finden sowie alle nötigen Lernmaterialien und Abgabepordner (vgl. Clifford 2018: 177). Genauso wie auf Moodle, gab es auch in dieser eClass Foren und Chats, in denen sich Studierende untereinander und mit den Lehrenden sowohl privat als auch öffentlich austauschen konnten (vgl. Clifford 2018: 177).

Aus den Untersuchungen von Clifford (2018) geht hervor, dass sich die Studierenden relativ schnell mit der Handhabung der virtuellen, synchronen Klassenräume vertraut machten. Viel schwieriger war jedoch die Kommunikation über die asynchronen eClass-Plattformen (vgl. Clifford 2018: 178). Die Studierenden beschwerten sich oftmals, dass sie die Informationen, die die Lehrenden auf diesen Plattformen bereitstellten, nicht finden konn-

ten, sich nicht trauten, die Plattformen selbständig zu erkunden und häufig über die Chat- oder Forumsfunktion für die Lehrenden unerreichbar waren (vgl. Clifford 2018: 178).

Laut Clifford (2018) ist dies damit zu begründen, dass HochschülerInnen zwar über technische Kenntnisse verfügten, diese jedoch hauptsächlich für die Kommunikation untereinander oder innerhalb der Pop-Kultur anwandten (vgl. Clifford 2018: 178). Um die Technik zielorientiert in einem professionellen Kontext anzuwenden, müssten die Studierenden erst über die Handhabung der neuen Plattformen aufgeklärt werden, wobei dieser Prozess lang und kompliziert sein könnte (vgl. Clifford 2018: 179). Zudem hat Clifford (2018) veranschaulicht, dass die Studierenden dieses Fernkurses einen vermehrten Bedarf an Betreuung und Bestärkung seitens der Lehrenden aufwiesen, im Vergleich zu den Studierenden eines Vor-Ort-Kurses (vgl. Clifford 2018: 179). In einem realen Klassenzimmer können die Lehrenden beispielsweise mit einem Blick das gesamte Klassenzimmer absuchen und anhand der nonverbalen Signale interpretieren, ob alle Studierenden die Anweisungen verstanden haben oder ob jemand Fragen oder Zweifel hat (vgl. Clifford 2018: 179). Diese nonverbalen Signale werden über Videokonferenzplattformen weniger wahrgenommen, daher bedeutet ein Umstieg auf die Fernlehre für Lehrende nicht nur eine Erhöhung des zeitlichen (vgl. Ko 2006: 78), sondern auch des kommunikativen Aufwands. Die kommunikative Herausforderung für die Lehrenden eines Online-Kurses liegt auch darin, dass dieses Setting für Studierende relativ neu und unbekannt ist (vgl. Clifford 2018: 179). Aus diesem Grund sind sie oft unsicher, weshalb es Aufgabe der Lehrenden ist, ihnen einen klaren Überblick über den Ablauf des Kurses zu geben und jegliche Fragen und Problemstellen zu klären, ohne die Geduld zu verlieren, selbst wenn dieselben Themen wiederholt angesprochen werden sollen (vgl. Clifford 2018: 179).

Bei der Studie des oben genannten Kurses aus dem Jahre 2012 teilt Clifford (2018) die entstandenen Kommunikationsprobleme in zwei Gruppen auf: jene der sogenannten “Learner-Instructor Interaction” (Clifford 2018: 180), d. h. die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden, sowie jene der “Learner-Learner Interaction” (Clifford 2018: 182), d. h. die Beziehung zwischen den Studierenden untereinander.

Wie bereits erwähnt, betrafen die größten Probleme die “Learner-Instructor Interaction” (Clifford 2018: 180), die vermehrt während der asynchronen Kommunikation über die eClass-Plattform auftraten (vgl. Clifford 2018: 178). Hier erwarteten die Studierenden zum Beispiel beim Austausch von E-Mails mit den Lehrenden oft eine sofortige Antwort, da sie in ihrem Privatleben hauptsächlich mittels Chats oder SMS kommunizierten. Außerdem konnten sie teilweise nicht selbstständig bestimmen, welche Nachrichten für die gesamte Lerngruppe

relevant sein konnten, und daher ins Forum gepostet werden konnten, und welche hingegen privat besser bearbeitet werden konnten (vgl. Clifford 2018: 180). In diesen Situationen sollten die Lehrenden laut Clifford (2018) eine führende und leitende Rolle übernehmen und die Studierenden auf ihrem Weg zur korrekten Anwendung der Kommunikationsplattformen und zur Entwicklung eines Urteilsvermögens begleiten (vgl. Clifford 2018: 181). Darüber hinaus schlägt Clifford (2018) für jeden Online-Kurs eine Orientierungsphase vor, bei der neue Studierende mit der universitären Infrastruktur vertraut gemacht werden können, da dieser Prozess aufgrund der physischen Distanz der Studierenden zu den universitären Einrichtungen eine Herausforderung darstellen kann (vgl. Clifford 2018: 181). Auf diese Weise können die Studierenden die Universität als System besser kennenlernen und bestmöglich von den Lehrveranstaltungen profitieren. Dafür ist jedoch eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den administrativen Ressourcen der Universität erforderlich (vgl. Clifford 2018: 182).

Bezüglich der “Learner-Learner Interaction” (Clifford 2018: 182), d. h. der Beziehung der Studierenden untereinander, hat Clifford (2018) einige Besonderheiten erläutert, die die Fernlehre im Allgemeinen charakterisieren. Während der Lehreinheiten kommunizierten die Studierenden nämlich gleichzeitig über zwei unterschiedliche Kommunikationsmedien miteinander, einerseits sahen und hörten sie einander in der Videokonferenz und schrieben sich andererseits zur gleichen Zeit Textnachrichten über die Chat-Funktion (vgl. Clifford 2018: 183). Beide Medien wurden von den Studierenden verstärkt genutzt und es bildeten sich solide Beziehungen, auch wenn sich die Betroffenen nicht persönlich treffen konnten. Oft vereinbarten die Teilnehmenden gleich nach der Einheit eine zusätzliche Videokonferenz ohne Lehrkräfte miteinander und tauschten sich dort über ihr Privatleben oder über ihre Unterrichtserfahrungen aus, wie sie es auch nach einer Vor-Ort-Einheit in der Universität machen würden (vgl. Clifford 2018: 183). In den meisten Fällen wirkte sich die Bildung dieser Beziehungen zwischen den Studierenden positiv auf die Lernerfahrung der Gruppe aus. Jedoch ist es auch bei der Fernlehre Aufgabe der Lehrenden, ein gewisses Gleichgewicht in der Steuerung des Kurses beizubehalten, um zu vermeiden, dass die Studierenden die Autorität der Lehrenden selbst oder den Unterrichtsablauf aufs Spiel setzen können (vgl. Clifford 2018: 185).

Die Erkenntnis aus dem Artikel von Clifford (2018) ist schlussendlich, dass eine erfolgreiche Fern-Didaktik einer kohärenten und durchdachten Kommunikationsstrategie bedarf (vgl. Clifford 2018: 185) und nicht nur einer spezifischen technischen Vorbereitung. Dieser Aspekt erscheint für die Fernlehre des Dialogdolmetschens von besonderer Bedeutung, bei

der neben der „Learner-Instructor Interaction“ (Clifford 2018: 180) und der „Learner-Learner Interaction“ (Clifford 2018: 182) auch die anhand von Rollenspielen inszenierte Interaktion mit DolmetscherInnen gepflegt werden soll.

Die technischen und kommunikativen Probleme, die durch einen Umstieg auf die Dolmetschfernlehre entstehen können, werden auch von Lee & Huh in einem 2018 veröffentlichten Artikel zu diesem Thema bestätigt. Die prinzipiellen Herausforderungen, die ein Umstieg auf die Fernlehre mit sich bringt, sehen Lee & Huh im Anpassungsbedarf von Studierenden und Lehrenden an ein neues Setting sowie in der korrekten Verwendung der technischen Medien, im Zeitmanagement und in der Selbstmotivation (vgl. Lee & Huh 2018: 446). Wie Ko (2011) und Clifford (2018), sind auch Lee & Huh der Meinung, dass es möglich wäre, einen Online-Dolmetschkurs zu planen, der zu denselben pädagogischen Ergebnissen führen würde, wie ein Vor-Ort-Kurs. Jedoch handelt es sich hierbei um einen komplexen und langen Einrichtungs- und Adaptierungsprozess (vgl. Lee & Huh 2018: 446). Lehrende müssen sich darauf vorbereiten, sich vermehrt mit technischen Problemen auseinanderzusetzen. Zudem könnte die Führung und Leitung der Klassengruppe aufwändiger sein als beim Vor-Ort-Unterricht (vgl. Lee & Huh 2018: 447). Wie Clifford (2018) in seinem Artikel andeutet, müssen die Lehrenden die verbalen und nonverbalen Signale der KursteilnehmerInnen eines Fernkurses stets aufmerksam überwachen, um mögliche Unannehmlichkeiten zeitgerecht zu identifizieren. Gleichzeitig sollen sie für eine offene und produktive Kommunikation im Klassenzimmer sorgen, indem sie die Studierenden zur Mitarbeit motivieren und auffordern (vgl. Lee & Huh 2018: 447). Des Weiteren ist der administrative Aufwand bei einem Online-Kurs viel größer als vor Ort. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die Lehrenden eines Online-Kurses ein vorzeitiges technisches und pädagogisches Training durchführen, damit sie den Online-Kurs gewinnbringend strukturieren und die kommunikativen Bedürfnisse der Studierenden erfüllen können (vgl. Lee & Huh 2018: 447).

Die Rolle der Lehrenden ist wesentlich für den Erfolg eines Online-Kurses, jedoch haben Lee & Huh (2018) bemerkt, dass viele Lehrende aus dem Bereich Dolmetschen bzw. Übersetzen der Fernlehre skeptisch gegenüberstehen und einen Mangel an spezifischen Kompetenzen in diesem Bereich vorweisen (vgl. Lee & Huh 2018: 447). Laut Lee & Huh (2018) könnte die negative Einstellung der Lehrenden eine große Hürde für die Anwendung der neuesten Technik in der Ausbildung von DolmetscherInnen darstellen, welche die Forschung auf dem Weg hin zur Einführung einer Fern-Didaktik im Bereich Dialogdolmetschen überwinden soll (vgl. Lee & Huh 2018: 447).

2.5 Die konstruktivistischen Ansätze in der Untersuchung der Fernlehre

Lee & Huh (2018) analysieren folglich die Fernlehre aus einer konstruktivistischen Perspektive. Diese geht davon aus, dass die Online-Lerngemeinschaft auf drei verschiedenen Arten von Präsenz basiert: auf der kognitiven Präsenz, der sozialen Präsenz und der LehrerInnenpräsenz. Diese Begriffe stammen aus einem Artikel von Garrison, Anderson und Archer aus dem Jahr 2000, der die Anwendung der computerbasierten Videokonferenz in der Hochschulausbildung untersucht.

Laut Garrison et al. (2000) kann jede Lerngruppe als sogenannte “Community of Inquiry” (vgl. Garrison et al. 2000: 88) definiert werden, bei der die soeben genannten Arten der Präsenz ineinander übergehen und gemeinsam eine holistische Lernerfahrung bilden (Abb. 4).

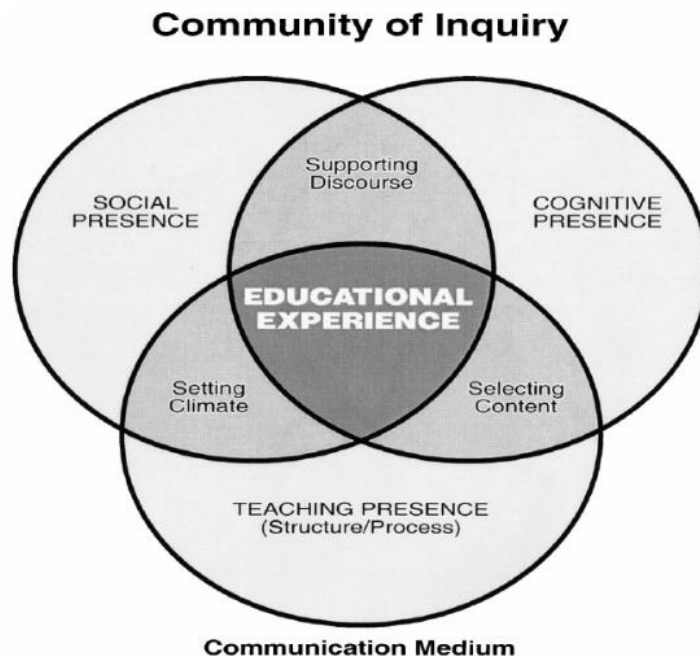


Abbildung 4: Die Elemente der Bildungserfahrung nach Garrison et al. (2000: 88)

Diese Elemente, die die laut Garrison et al. (2000) die Basis der Vor-Ort-Didaktik bilden, wurden in diesem Artikel auch bezüglich der computerbasierten Lehre untersucht, mit der Fragestellung, ob alle drei Arten der Präsenz vorhanden sind und wie sie durch den Umstieg auf die Fernlehre beeinflusst werden (vgl. Garrison et al. 2000: 88).

Das erste Element, die kognitive Präsenz, bezieht sich auf die Fähigkeit der Teilnehmenden, durch die Kommunikation untereinander Bedeutungen und Diskurse zu schaffen (vgl. Garrison et al. 2000: 89). Zudem fördert die kognitive Präsenz den Prozess des kriti-

schen Denkens und dient zur Bildung eines Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Lerngruppe (vgl. Garrison et al. 2000: 89). Es wurde festgestellt, dass die kognitive Präsenz auch in Lerngruppen, die aus der Ferne interagieren, sehr stark ist (vgl. Lee & Huh 2018: 448). Dieser Aspekt ist jedoch auch bei der traditionellen Präsenzlehre nicht immer unproblematisch, weshalb insbesondere bei einem Wechsel des kommunikativen Mediums Acht gegeben werden sollte. Um einen Diskurs zu schaffen und die kognitive Präsenz zu etablieren, soll die Lerngruppe von einer ersten Phase der Verwirrung (“Triggering Event” Garrison et al. 2000: 89), in eine Phase des Informationsaustausches (“Exploration” Garrison et al. 2000: 89) und anschließend in eine Phase, in der neue Ideen miteinander verbunden und letztendlich angewandt werden können (“Integration and Resolution” Garrison et al. 2000: 89) übergehen. Die Rolle der Lehrenden ist in diesem Übergang, insbesondere bei einer Gruppe von Menschen, die keinen direkten Kontakt zueinander haben, von besonderer Bedeutung (vgl. Lee & Huh 2018: 448).

Die kognitive Präsenz ist direkt mit der sogenannten LehrerInnenpräsenz verbunden, die hauptsächlich zwei Funktionen erfüllt (vgl. Garrison et al. 2000: 89). Diese Funktionen können prinzipiell von jedem/r TeilnehmerIn einer Gruppe oder Gemeinschaft übernommen werden, jedoch liegen sie in einem didaktischen Kontext in der Verantwortung der Lehrenden (vgl. Garrison et al. 2000: 89). Die erste Funktion ist die Gestaltung der Lernerfahrung anhand der Selektion, Vorbereitung und Präsentation der Lerninhalte sowie des Entwurfs und der Entwicklung der Aufgaben und der Materialien (vgl. Garrison et al. 2000: 90). Für diese Funktion ist meist der/die Lehrende allein verantwortlich. Die zweite Funktion, die sogenannte “facilitation” (Garrison et al. 2000: 90) kann von den Lehrenden gemeinsam mit einigen oder allen Kursteilnehmenden durchgeführt werden. Das Ziel dieser Funktion ist es, die Lernerfahrung für die Studierenden zu erleichtern, indem ihre Motivation stets hoch bleibt und sie gefördert werden, bestmögliche Leistungen zu erbringen (vgl. Lee & Huh 2018: 448). Ziel ist es, die Studierenden dazu aufzufordern, aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Es wurde hervorgehoben, dass die Studierenden im Rahmen der Fernlehre verstärkt dazu neigen, diese Funktion gemeinsam mit den Lehrenden zu übernehmen, im Gegensatz zur Präsenzlehre, wo sich hauptsächlich Lehrende darum kümmern (vgl. Garrison et al. 2000: 90). Um diese Funktion zu erfüllen, ist eine gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden, insbesondere im Fall der Fernlehre, äußerst relevant. Zudem wurde hervorgehoben, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen den allgemeinen Eindrücken der Studierenden in einem Online-Kurs und ihren Eindrücken über die entsprechenden Lehrenden gibt (vgl. Lee & Huh 2018: 448). Die letzte Komponente des Modells in Abb. 4, d. h. die soziale Präsenz, betrifft jede/n

TeilnehmerIn der Lerngruppe persönlich. Es handelt sich dabei nämlich um die Fähigkeit, die eigene wahre Persönlichkeit in die Gruppe einzubringen, und sich demnach selbst zu zeigen (vgl. Garrison et al. 2000: 89). Dieser Aspekt dient hauptsächlich der Unterstützung der anderen zwei Komponenten und ist insbesondere bei der Fernlehre von Bedeutung, da die Studierenden trotz der Distanz eine Beziehung zueinander aufbauen sollen, damit sie erfolgreich Ideen austauschen und gemeinsam arbeiten können (vgl. Lee & Huh 2018: 448). Wenn die soziale Präsenz nicht gepflegt wird, können andere Aspekte der Lernerfahrung darunter leiden. Somit ist es wichtig, im Einklang mit Clifford (2018), dass die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden, aber auch zwischen den Studierenden untereinander, in der Erstellung und Durchführung eines Online-Kurses stets berücksichtigt wird (vgl. Lee & Huh 2018: 449).

Auch Kiraly (2000) hat einen translationsdidaktischen, konstruktivistischen Ansatz entwickelt, jedoch vorwiegend zur Didaktik des Übersetzens (vgl. Kiraly, 2000). Dieser stimmt in einigen Punkten mit den Ansätzen von Garrison (2000) und Lee & Huh (2018) überein. Insbesondere wird auch von Kiraly (2000) die traditionelle, transmissionistische Sicht des Lernens kritisiert, bei der die Studierenden nur Objekte im Lernprozess sind, denen Inhalte eingeprägt werden sollen (vgl. Kiraly 2000: 3). Genauso wie Garrison (2000), betont Kiraly die Relevanz des kollaborativen und situierten Lernens, bei dem alle Teilnehmenden den Lernprozess gemeinsam und interaktiv mitgestalten und bei dem die Lehrperson in die Rolle des “facilitator” schlüpft und somit die Studierenden entsprechend ihren Lernzielen anleiten und begleiten soll (vgl. Kiraly 2000: 36). Im Einklang mit Kadrić (2011) fördert Kiraly zudem die Gestaltung der Unterrichtseinheiten in Form von Workshops, bei denen alle Teilnehmenden gemeinsam an verschiedenen Lösungen zu gegebenen Problemstellungen arbeiten, da keine einzig korrekte Lösung vorgeschrieben werden soll (vgl. Kiraly 2000: 34). Darüber hinaus beschreibt Kiraly in seinem Werk die rasante Veränderung des Arbeitsalltags von ÜbersetzerInnen, aufgrund des immer stärkeren Einsatzes der Technik, insbesondere in Form von sogenannten “Computer Assisted Translation Tools” (vgl. Kiraly 2000: 1). Wie sich der Einsatz der Technik auf die Dialogdolmetschlehre auswirkt, wird unter 3.4. anhand des Beispiels des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien näher beschrieben.

Die Herausforderungen eines Umstiegs auf die Fernlehre, insbesondere im Bereich Dialogdolmetschen, wurden somit weitgehend beschrieben. Im Folgenden wird auf die konkreten Vorteile eingegangen, welche die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen mit sich bringt.

2.6 Die Vorteile, die mit einem Umstieg auf die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen im Zusammenhang stehen

Die meisten wissenschaftlichen Werke, die sich mit dem Thema der Fern-Didaktik des Dialogdolmetschens befassen, gehen zuerst auf die Vorteile dieser Art der Didaktik ein. Auch der Artikel von Lee & Huh (2018) führt in das Thema der Online-Didaktik ein, indem die Autorinnen die verschiedenen positiven Aspekte schildern. Wie bereits bei Ko (2011) und Clifford (2018), wird auch hier die Möglichkeit angesprochen, dank der Fernlehre Studierende, die nicht in der Nähe der Bildungseinrichtung leben, zu unterrichten. Gleichzeitig wird es durch die Fernlehre ermöglicht, die immer größer werdende Nachfrage nach DolmetscherInnen zu befriedigen, die Studierenden auf neue Veränderungen in der Arbeitswelt vorzubereiten, eine größere Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung zu erreichen und letztendlich auch Kosten zu sparen (vgl. Lee & Huh 2018: 445). Zu diesem letzten Aspekt der Kosteneinsparung gibt es allerdings unterschiedliche wissenschaftliche Meinungen, wie bereits in den letzten Unterkapiteln erwähnt wurde (vgl. Ko 2006: 72; Blasco & Jiménez 2007: 296). Lee & Huh (2018) beweisen zudem anhand bestehender Studien, dass der Online-Unterricht im Bereich Dolmetschen und Übersetzen positive Auswirkungen auf das Erreichen der Lernziele haben kann (vgl. Lee & Huh 2018: 445). Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, diese Aussage anhand des konkreten Beispiels des Masterstudiums *Translation – Dialogdolmetschen* der Universität Wien näher zu untersuchen, mit besonderem Fokus auf den Kompetenzerwerb der Studierenden.

Lee & Huh (2018) stehen somit der Fernlehre prinzipiell positiv gegenüber und sind der Meinung, dass sich die Lehrenden nicht davor scheuen sollten, neue Techniken und Medien in den Lernprozess zu integrieren, wenn diese das Erreichen der Lernziele erleichtern und unterstützen können (vgl. Lee & Huh 2018: 445).

Die Vorteile des sogenannten “Online Learning” (Gran et al. 2002: 279) wurden bereits von Gran, Carabelli und Merlini im Jahre 2002 erkannt. Sie heben hervor, dass der Online-Unterricht Studierende und Lehrende aus aller Welt ohne zeitliche oder räumliche Einschränkungen zusammenbringt und auch der Zugriff und Austausch der Lernressourcen aufgrund des Internets keine Grenzen kennt (vgl. Gran et al. 2002: 279). Das Bildungspotential dieses Lern-Modus und die dadurch entstehenden Interaktionsmöglichkeiten mit verschiedenen Diskursen und Perspektiven sind somit beinahe unbegrenzt (vgl. Gran et al. 2002: 279).

Ein wichtiger didaktischer Aspekt, der von Gran et al. (2002) angesprochen wird, ist die Individualität der Lernerfahrung. Die traditionelle Didaktik basiert nämlich auf einem Prinzip der “tabula rasa” (Gran et al. 2002: 280), bei dem alle Studierenden gleiche Voraussetzung und somit denselben Ausgangspunkt haben und während der Ausbildung denselben Lernweg bestreiten (vgl. Gran et al. 2002: 280). Individualität wird als unrealistisch betrachtet, da das Gleichgewicht und die Homogenität im Klassenzimmer dadurch bedroht werden könnten. Die Flexibilität und ständige Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden ermöglichen es jedoch im Online-Unterricht, die Lerninhalte und Aufgaben anhand des Niveaus, des Lernfortschrittes und der Interessen jedes Individuums zu adaptieren, damit jede Lerngruppe einen eigenen maßgeschneiderten Lernweg entwickeln kann (vgl. Gran et al. 2002: 280).

Die verschiedenen Vorteile der synchronen Online-Lehre für die Dolmetschausbildung werden von Gran et al. (2002) anhand der folgenden Liste zusammengefasst:

- flexibility of space
 - flexibility of time
 - possibility of sharing resources
 - better and wider access to education
 - increased number of users
 - improved quality of educational content
 - greater flexibility in management
 - easier quantitative assessment of advantages offered
 - reductions of costs
- (Gran et al. 2002: 280-281)

Die Qualitätsverbesserung der Lerninhalte wird dadurch erreicht, dass die Informationen bei der Online-Lehre gleichzeitig anhand verschiedener Medien vermittelt werden und somit eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass diese langfristig von den Studierenden verinnerlicht werden (vgl. Gran et al. 2002: 280).

Auch Blasco & Jiménez (2007) haben anhand ihrer Studie zur Fernlehre einige relevante identifiziert. Wie bereits von Gran et al. (2002), Ko (2011) und Lee & Huh (2018) angedeutet, ermöglicht die Fernlehre jenen Studierenden, die sich nicht in der Nähe der Bildungseinrichtungen befinden, ebenfalls erfolgreich an den Lerneinheiten teilzunehmen (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 296). Das erweist sich insbesondere für ältere Studierende, die bereits neben dem Studium arbeiten, aber auch für jüngere Studierende, die sich im Rahmen von Mobilitätsprogrammen im Ausland befinden, als besonders gewinnbringend (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 296). Blasco & Jiménez merken an, dass diese Studierenden dank der Fernlehre eine engere Verbindung zum Lernstoff und den Lehrenden haben und somit ihren Aus-

landsaufenthalt oder ihr Teilzeitstudium mit demselben Erfolg wie reguläre Vor-Ort-Studierende abschließen können (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 296).

Der zweite große Vorteil ist, dass die Studierenden dank der Fernlehre stärker in den Lernprozess involviert werden und somit, gemeinsam mit den Lehrenden, eine Führungsrolle übernehmen (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 296). Im Einklang mit dem konstruktivistischen Ansatz von Lee & Huh (2018) und der erleichternden Funktion nach Garrison et al. ("facilitation" Garrison et al. 2000: 90), übernehmen die Studierenden in der Fernlehre, im Vergleich zu den Studierenden vor Ort, eine größere Verantwortung im Lernprozess und arbeiten gemeinsam mit den Lehrenden, um die Motivation im (virtuellen) Klassenzimmer aufrecht zu erhalten (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 296). Die Fernlehre könnte somit einen wichtigen Schritt in Richtung einer studierendenzentrierten Methode darstellen (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 296), die in der Dolmetschdidaktik bereits weitgehend angestrebt wird, wie etwa von Kadrić (2011).

Der letzte Vorteil, der von Blasco & Jiménez (2007) hervorgehoben wird, betrifft die Rolle der Lehrenden, die sich nicht mehr nur um den Wissenstransfer kümmern, sondern in die Rolle des sogenannten "learning facilitator" (Blasco & Jiménez 2007: 296) schlüpfen und somit gleichzeitig als OrganisatorInnen, LeiterInnen und ModeratorInnen im Unterricht handeln. Dazu müssen die Lehrkräfte selbstverständlich entsprechend ausgebildet werden und sich bereit erklären, ihre Unterrichtsmethoden und -materialien an das neue Lernsystem zu adaptieren (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 297), wie auch Lee & Huh (2018) bestätigen.

Blasco & Jiménez (2007) empfehlen die Fern-Didaktik beim Dolmetschen hauptsächlich für fortgeschrittene Studierende, die bereits einen Teil des Trainings vor Ort absolviert haben (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 297). Sie sehen das Online-Training hauptsächlich als Zusatz, der die Präsenzlehre unterstützen und optimieren kann und betrachten einen gewissen Anteil an direkten Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden (und zwischen Studierenden untereinander) während des Dolmetschstudiums als unverzichtbar (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 297). Spätere Experimente (z. B. Ko, 2011; Clifford, 2018; Lee & Huh, 2018) haben jedoch gezeigt, dass die Möglichkeit, das Dolmetschen ausschließlich aus der Ferne zu unterrichten, heute realistisch erscheint, selbst wenn der Gesamtprozess noch weitgehend optimiert und entwickelt werden muss.

2.7 Fazit

In diesem Kapitel wurde in die Grundlagen der Fern-Didaktik, insbesondere im Bereich Dialogdolmetschen, eingeführt. Die hier erläuterten Themen sollen als theoretische Grundlage für den in den nächsten Kapiteln analysierten Forschungsschwerpunkt bilden und für den damit verbundenen empirischen Teil dieser Arbeit.

Es wurde veranschaulicht, wie stark sich das Konzept der Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen in den letzten Jahren entwickelt hat. Aufgrund der Relevanz der Interaktionsprozesse beim Dialogdolmetschen wurde die Idee, dass sich Lehrende und Studierende während des Unterrichts an zwei verschiedenen Orten befinden, für lange Zeit sowohl aus pädagogischer als auch aus technischer Sicht als äußerst unrealistisch betrachtet (vgl. Ko 2006: 68). Heute zeigen Experimente und Studien in diesem Feld bereits positive Tendenzen auf, die zu einer relevanten Optimierung des Lernprozesses führen könnten und Forschende betrachten das Unterrichten des Dialogdolmetschens aus der Ferne prinzipiell als eine Möglichkeit (z. B. Ko, 2011; Clifford, 2018; Lee & Huh, 2018) (vgl. Blasco & Jiménez 2007: 292).

Es gibt verschiedene Vorteile, die mit der Fernlehre verbunden sind und die in der Literatur zum Thema hervorgehoben werden. Darunter zum Beispiel die Möglichkeit, das Studium von überall aus und jederzeit zu absolvieren und somit auch Studierende zu erreichen, denen es nicht möglich ist, ins Klassenzimmer zu kommen, sowie einen breiteren Zugang zu Lernmaterialien und Ressourcen zu ermöglichen, eine größere Flexibilität in der Gestaltung der Unterrichtseinheiten zu gewährleisten und eine erhöhte Verantwortung und Involvierung der Studierenden im Lernprozess zu erreichen (vgl. Gran et al. 2002: 280-281).

Jedoch kann ein Umstieg auf die Fernlehre auch verschiedene Herausforderungen mit sich bringen, insbesondere in Bezug auf die Technik und Kommunikation, auch bei der Verwendung von "Desktop Conferencing", des derzeit optimalsten Mediums für die Fernlehre des Dialogdolmetschens (vgl. Ko 2006: 85). Bei diesem Medium können Studierende und Lehrende anhand von Videokonferenzen über das Internet in Echtzeit kommunizieren (visuell und auditiv), jedoch gibt es auch hier Einschränkungen in der Interaktion. Die Videokonferenz ermöglicht nur einen beschränkten Blickwinkel auf die Teilnehmenden, die voneinander nur das Gesicht und die Schultern sehen und somit viele nonverbale und paralinguistische Signale nicht rezipieren können (vgl. Ko 2006: 91). Dieser Aspekt ist insbesondere bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens äußerst relevant, da die nonverbale Dimension bei dialogischen Interaktionen eine wesentliche Rolle spielt und zum Aufbau der kommunikativen

Handlung beiträgt, wie bereits im ersten Kapitel dieser Masterarbeit beschrieben wurde. Dennoch geht aus der Studie von Clifford (2018) hervor, dass in den letzten Jahren bereits an Dialogdolmetschkursen gearbeitet wurde, die ausschließlich aus der Ferne stattfinden sollten (vgl. Clifford 2018: 173).

Clifford (2018) verdeutlicht zudem, dass ein Umstieg auf die Fernlehre verschiedene Kommunikationsprobleme mit sich bringt, insbesondere in der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. Clifford 2018: 178). Diese Probleme betreffen insbesondere die asynchrone Kommunikation über die Chat- oder E-Mail-Funktion und führen zu einem erhöhten Aufwand für Lehrende, die die Motivation im virtuellen Klassenzimmer stets aufrecht halten sollen und die bereit sein sollen, jegliche Probleme oder Fragestellungen schnellstmöglich zu lösen (vgl. Clifford 2018: 179). Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Lehrende eines Online-Kurses zuvor ein technisches und pädagogisches Training absolvieren, damit sie den Online-Kurs erfolgreich strukturieren und die kommunikativen Bedürfnisse der Studierenden erfüllen können (vgl. Lee & Huh 2018: 447).

Abschließend ist die Erkenntnis dieses Kapitels, dass die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen aus technischer Sicht durchführbar ist. Die wahre Herausforderung ist es jedoch, die Dialogdolmetschkompetenz per se erfolgreich durch die Fernlehre zu vermitteln und eine Kombination aus technischen Medien und pädagogischen Ansätzen zu entwickeln, die alle nötigen verbalen und nonverbalen Aspekte berücksichtigen, um letztendlich dieselben Resultate wie in der Präsenzlehre zu erreichen (vgl. Ko 2006, 74). Der empirische Teil dieser Arbeit wird diesen Aspekt anhand des konkreten Beispiels des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” näher untersuchen.

3 Die wichtigen Punkte, die bei der Umsetzung eines Online-Dialogdolmetschstudiums zu beachten sind und die Forschungslücke im Bereich Fernlehre des Dialogdolmetschens

Heutzutage erscheint der Ferndialogdolmetschunterricht aus rein technischer Sicht als prinzipiell machbar. Jedoch geht aus der Auswertung der bestehenden Literatur zu diesem Thema hervor, dass die Planung und Durchführung eines Kurses, der ausschließlich aus der Ferne unterrichtet wird, noch einige Optimierungen erfordert.

In diesem Kapitel soll näher auf die Forschungslücke eingegangen werden, die dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrunde liegt. Das Ziel dieser Arbeit ist es, anhand des kon-

kreten Beispiels des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien zu erforschen, ob alle nötigen Teilkompetenzen, die für das Dialogdolmetschen erforderlich sind, erfolgreich durch die Fernlehre vermittelt werden können und ob die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen zu Lernergebnissen führen kann, die der Präsenzlehre gleichgestellt werden können. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel zuerst die verschiedenen Teilkompetenzen thematisiert, die die Basis eines holistischen Dialogdolmetschstudiums bilden und die im ersten Kapitel anhand der bestehenden Literatur zum Thema, z. B. Kadrić (2011), Ozolins (2017) und Krystallidou (2017), sowie anhand des Curriculums für das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (2017) bereits weitgehend beschrieben wurden. Insbesondere wird die Relevanz der nonverbalen und paralinguistischen Kommunikation hervorgehoben sowie die soziale Kompetenz und die sogenannte “Interaktionspädagogik” (Kadrić 2011: 67).

Folglich werden einige relevante Experimente und Studien, die sich mit der Fernlehre des Dialogdolmetschen befassen, näher betrachtet. Insbesondere wird dabei das Experiment von Ko (2008) beschrieben, das einen der ersten Versuche darstellt, Dialogdolmetschen ausschließlich aus der Ferne zu unterrichten. Ko (2008) stellte den Kompetenzerwerb und die pädagogischen Resultate zweier Lerngruppen gegenüber und untersuchte ihre Erfahrungen und ihren Kompetenzerwerb, wobei eine Gruppe vor Ort ausgebildet wurde und die andere den Kurs in Fernlehre besuchte. Jedoch wurde die Fernlehre beim Experiment von Ko (2008) ausschließlich über das Telefon durchgeführt, d. h. ohne visuellen Input, weshalb die Erkenntnisse aus der Studie nicht auf das Beispiel des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien übertragen werden können, da die Fernlehre in diesem Fall hauptsächlich über Videokonferenzplattformen stattgefunden hat, d. h. mit synchronem visuellem Input.

Ko (2011) hat in einem späteren Experiment, das bereits im zweiten Kapitel eingeführt wurde, auch die synchrone, videokonferenzvermittelte Fernlehre untersucht, jedoch ausschließlich in Bezug auf die technischen und pädagogischen Aspekte, die einer solchen Lehre zugrunde liegen. In seiner Studie beschreibt Ko (2011) die verschiedenen Durchführungsmöglichkeiten, um das Dialogdolmetschen in sogenannten “synchronous cyber classrooms” (Ko 2011: 123) erfolgreich zu unterrichten und befragt die TeilnehmerInnen des Experiments ausschließlich in Bezug auf ihre Eindrücke und Erfahrungen. Diese Studie beschreibt die technisch-didaktische Vorgehensweise zur Gestaltung von Lerneinheiten aus der Ferne im Detail. Diese stimmt mit der Unterrichtsgestaltung der Dialogdolmetscheinheiten am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien in den Jahren 2020 bis 2022 überein, als

der gesamte Universitätsbetrieb aufgrund der Covid-19-Pandemie auf Fernlehre umgestellt wurde. Jedoch fehlt im Experiment von Ko (2011) eine Untersuchung des Kompetenzerwerbs der Studierenden und ein Vergleich der videovermittelten, synchronen Dialogdolmetschlehre mit einer Dialogdolmetschausbildung vor Ort.

Eine interessante Herangehensweise zur Beurteilung der Effizienz der Fernlehre beim Dialogdolmetschen bietet auch die Studie von Lee & Huh (2018). Hier werden sowohl Studierende als auch Lehrende eines hybriden Dolmetsch- und Übersetzungskurses bezüglich ihrer Eindrücke zu dieser Erfahrung befragt. Es wird außerdem ein Vergleich zwischen der Fernlehre des Übersetzens und der des Dolmetschens durchgeführt und auch wenn sich diese Studie nicht spezifisch auf das Dialogdolmetschen bezieht, sind die Eindrücke der befragten Studierenden und Lehrenden insbesondere für den empirischen Teil dieser Arbeit von Relevanz.

Abschließend wird auch auf die vom Zentrum für Translationswissenschaft veröffentlichten Masterarbeiten zum Thema Ferndolmetschen verwiesen, insbesondere auf die Arbeit von Amesberger (2021), die sich mit den Eindrücken der Studierenden des Masterstudiums “Translation” der Universität Wien in Bezug auf den Covid-19 bedingten Umstieg auf die Fernlehre befasst hat.

3.1 Die Kompetenzen, die ein Dialogdolmetschkurs aus der Ferne den Studierenden vermitteln soll

Wie Kadrić (2011) hervorhebt, geht ein holistisches und ganzheitliches Dialogdolmetschstudium weit über die rein inhaltlich-fachlichen Kompetenzen des Dolmetschens und des Sprachtransfers hinaus. Kadrić (2011) verweist darauf, dass ein holistisches Dialogdolmetschstudium, neben dolmetschtechnischen und translationswissenschaftlichen Kompetenzen, wie zum Beispiel der „Fachkompetenz“ (Kadrić 2011: 28), auch den Erwerb einer “Methodenkompetenz” (Kadrić 2011: 28) vorhersehen soll, die den Umgang mit dem oben genannten Wissen steuert, sowie die Förderung einer “Sozialkompetenz” und einer “Individualkompetenz” (Kadrić 2011: 28). Diese zwei Kompetenzen sind, insbesondere bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens, von großer Bedeutung. Aufgrund der erhöhten Interaktivität bei dieser Art des Dolmetschens ist es besonders wichtig, dass die Studierenden untereinander, aber auch mit den Lehrenden, über eine Team- und Kooperationsfähigkeit verfügen, die es ermöglicht, die Themen im Unterricht nicht nur sach- sondern auch interaktions- und kommunikati-

onsadäquat zu behandeln (vgl. Kadrić 2011: 28). Dazu müssen die Studierenden vorerst im Stande sein, selbstständig zu arbeiten und zu entscheiden, kritisch (und nicht nur wissenschaftlich) zu denken, Zusammenhänge zu erkennen und eigenständig Probleme zu lösen (vgl. Kadrić 2011: 13).

Selbstverantwortung, soziale Kompetenz und Kontext-Lehre sind auch in den Studien zur Fernlehre des Dolmetschens wiederkehrende Schlüsselwörter. Wie Lee & Huh (2018) in ihrem konstruktivistischen Ansatz zur Fernlehre des Dolmetschens feststellen, sind die soziale Präsenz, die kognitive Präsenz und die LehrerInnenpräsenz auch in virtuellen Lerngruppen relevante Faktoren zur Bildung der Klassengemeinschaft (vgl. Lee & Huh 2018: 448). Auf diese Weise sollte alle Teilnehmenden der Gruppe ihr wahres Selbst im virtuellen Klassenzimmer offenbaren, damit innerhalb der Gruppe ein Gemeinschaftsgefühl entstehen und ein Diskurs geschaffen werden kann, in dem alle Studierenden voneinander lernen und den Unterricht gemeinsam mit den Lehrenden gestalten (vgl. Lee & Huh 2018: 448). Ziel der Dialogdolmetschdidaktik ist es, die Vorgaben der universitären Curricula mit den Erwartungen der Gesellschaft und der Berufswelt zu vereinen und den Lernstoff sowie die Lernziele dementsprechend auszuwählen und zu sequenzieren (vgl. Kadrić 2011: 17).

Aus den verschiedenen translationswissenschaftlichen Beiträgen, die sich mit dem Kompetenzprofil des Dialogdolmetschens befassen, geht zusammenfassend hervor, dass ein holistisches Dialogdolmetschstudium den Erwerb der folgenden Kompetenzen auf formaler Ebene vorsieht:

- Grundlagen der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft und der entsprechenden Forschungsmethodik (vgl. ZTW 2017: 6)
- Einführung in die Rollenarbeit und Berufsethik (vgl. Ozolins 2017: 48)
- Technische Aspekte, wie das Erlernen des Telefon- oder Videodolmetschens und das Bedienen technischer Tools (CATs, CAIs, etc.) (vgl. Ozolins 2017: 48)
- Einführung in das Konsekutivdolmetschen und die Notizentechnik (vgl. ZTW 2017: 11)
- Einführung in das Simultan-, Vom-Blatt- und Flüsterdolmetschen (vgl. ZTW 2017: 11)
- Grundkenntnisse der bidirektionalen Kommunikation in unterschiedlichen dialogischen Settings (wie z. B. Verhandlungen, Vernehmungen, Diagnose- und Therapiegespräche usw.) und dementsprechende Kontext-Lehre der verschiedenen Einsatzgebiete (vgl. ZTW 2017: 12)

Die ersten drei Aspekte dieser Auflistung, d. h. die Grundlagen der Translationswissenschaft, die Rollenarbeit und Berufsethik sowie die technischen Aspekte gehören zu den sogenannten „interpreting-relevant subjects“ (Ko 2006: 73), die die theoretische Grundlage des holistischen Dialogdolmetschstudiums bilden. Diese können laut Ko (2006) problemlos durch die Fernlehre vermittelt werden, da deren Unterrichten und Erlernen keine besondere Interaktion oder Kommunikation erfordert (vgl. Ko 2006: 74). Jene Kompetenzen, die zum Erwerb der Dolmetschkompetenz per se beitragen, d. h. die sogenannten “interpreting-relevant subjects” (Ko 2006: 73), in diesem Fall Konsekutiv-, Simultan-, Flüster- und Dialogdolmetschen sowie Notizentechnik, stellen die wahre Herausforderung für eine Umstellung des Dialogdolmetschens auf die Fernlehre dar, da es bis heute keine Belege für die Fernlehre des Dialogdolmetschens gibt, die mit dem Kompetenzerwerb einer Präsenzlehre gleichgestellt werden kann.

Insbesondere charakterisieren sich die Übungen zum bilateralen, dialogischen Dolmetschen durch eine starke visuell-verbale und nonverbale Interaktion, die durch eine “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017:12) im Unterricht eingeführt wird. Diese Form der Didaktik basiert auf Übungen aus der Theaterpädagogik, bei denen anhand von vorbereiteten Rollenspielen authentische Situationen aus der Arbeitswelt des Dialogdolmetschens inszeniert werden. Dabei wird der Umgang mit realitätsnahen Personen, Texten, Inhalten, Situationen, Absichten und Stimmungen geübt, um die Studierenden bestmöglich auf die reale Arbeitswelt und auf die verschiedenen Settings des Dialogdolmetschens vorzubereiten (vgl. Kadrić 2011: 69). Die Studierenden identifizieren sich während der Übungen mit der gespielten Rolle und schaffen einen persönlichen Bezug zur Lernsituation, der es ermöglicht, die Situation zu verstehen und sich in die Lage einer anderen Person zu versetzen, um neue Lösungen zu entwerfen und gemeinsam einen Diskurs zu schaffen (vgl. Kadrić 2011: 72). Diese Übungen befassen sich mit Aspekten der Mimik, Gestik, Körperhaltung, Stimme usw. und dienen dem Kennenlernen der eigenen und fremden nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten, mit dem Ziel, diese situationsbedingt zu steuern, zu interpretieren und gegebenenfalls anhand der Dolmetschung zu übertragen (vgl. Kadrić 2011: 79). Ausgehend davon, dass der Mensch immer als Ganzheit kommuniziert, müssen nonverbale kommunikative Dimension jederzeit berücksichtigt werden (vgl. Kadrić 2011: 79).

Diese Art der Übungen und dieser pädagogische Ansatz stellen für die Fernlehre des Dialogdolmetschens eine besonders große Herausforderung dar, da die nonverbale und paralinguistische Dimension durch die Fernlehre stark eingeschränkt werden (vgl. Ko 2011: 138). Auch bei einer synchronen, videovermittelten Lehre des Dialogdolmetschens ist der visuelle

Input ausschließlich auf die Schultern und auf das Gesicht der Teilnehmenden begrenzt. Laut Ko (2011) ist das eines der Hauptprobleme der Fernlehre des Dialogdolmetschens, das später auch von Krystallidou (2017) untersucht wird.

Krystallidou (2017) befasst sich zwar nicht hauptsächlich mit den Aspekten der Fernlehre, merkt jedoch an, dass sich die Dolmetschwissenschaft im Allgemeinen im Bereich der nonverbalen Kommunikation fast ausschließlich auf Blickkontakt und Gesichtsausdruck konzentriert hat, ohne den ganzen Körper als Kommunikationsmittel zu betrachten (vgl. Krystallidou 2017: 260). Sie hebt jedoch auch hervor, dass die physische Präsenz der DolmetscherInnen in dialogischen Settings ein wesentlicher Aspekt ist, der die Interaktion beeinflusst und steuert, weshalb keinesfalls nur Blickkontakt und Gesichtsausdruck relevant sind (vgl. Krystallidou 2017: 260).

Ob und wie stark der auf Schultern und Gesicht eingeschränkte Blickwinkel bei einer videovermittelten Fernlehre den Erwerb der Dialogdolmetschkompetenz per se beeinflusst, ist Teil der Fragestellung dieser Arbeit.

3.2 Der aktuelle Forschungsstand zum Kompetenzerwerb durch die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen

Ko (2008) hat eine empirische Studie durchgeführt, in der er den Kompetenzerwerb durch die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen untersucht hat. Dabei ging er der Fragestellung nach, ob eine Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen dem Kompetenzerwerb einer Präsenzlehre gleichgestellt werden kann (vgl. Ko 2008: 815). Um diese zu beantworten, hat Ko (2008) ein dreizehnwöchiges Trainingsprogramm erstellt, bei dem zwei Gruppen von Studierenden parallel ausgebildet wurden, die eine vor Ort und die andere durch die Fernlehre. Das Experiment von Ko bezieht sich ausschließlich auf das Dialogdolmetschen bzw. “liaison interpreting” (Ko 2008: 815), bei dem die DolmetscherInnen abwechselnd in beide Sprachrichtungen dolmetschen, wie bereits im ersten Kapitel beschrieben wurde. Das Medium, das in diesem Experiment für die Durchführung der Fernlehre verwendet wurde, ist die Telefonkonferenz, bei der die Teilnehmenden ausschließlich über ein synchrones Audio-Input kommunizierten, d. h. ohne eine visuelle Komponente (vgl. Ko 2008: 815). Die ausgewählten Studierenden wurden vor der Durchführung des Experimentes getestet, um sicherzustellen, dass alle über dieselben bilingualen Kompetenzen verfügen, da die Zweisprachigkeit Voraussetzung für das Dolmetschstudium ist, wie bereits im ersten Kapitel beschrieben wurde. Der Lernstoff,

beziehungsweise die Lernmaterialien waren für beide Gruppen identisch, auch wenn sie mit unterschiedlichen Medien vermittelt wurden (vgl. Ko 2008: 816). Es wurde sichergestellt, dass die Studierenden der Gruppe, die über das Telefon teilnahm, während der gesamten Dauer des Experiments keinen persönlichen Kontakt zu den Lehrenden oder den anderen Teilnehmenden pflegten (vgl. Ko 2008: 816). Der Fokus dieser Studie lag auf den Erwerb der sogenannten Dolmetschkompetenz “per se” (Ko 2006: 73) und insbesondere auf den Einfluss der verwendeten technischen Medien auf den Erwerb dieser Kompetenz, sowie auf die Fragestellung, ob die Studierenden eines Fernstudiums dieselben Resultate wie die eines Vor-Ort-Studiums erreichen können und ob Studierende eines Fernstudiums aufgrund des verwendeten Mediums etwaige Mängel in der Dolmetschleistung aufweisen könnten (vgl. Ko 2008: 815). Am Ende des Trainings wurde von den Studierenden erwartet, dass sie die von der NAATI (National Accreditation Authority for Translator and Interpreters)² vorgeschriebenen Kompetenzen im Bereich Dialog- und Konsekutivdolmetschen erlangt hatten sowie ein zufriedenstellendes Spektrum an paralinguistischen und nonverbalen Kompetenzen, wie zum Beispiel die Beherrschung der Körpersprache, die Aufrechterhaltung des Blickkontakts sowie die Steuerung der Gesprächssituation (vgl. Ko 2008: 817). Als Unterrichtsmethode für die Dialogdolmetschlerneinheiten wurde die sogenannte “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017:12) gewählt.

Am Ende des Trainings wurde eine Vor-Ort-Prüfung organisiert, die wie auch die Modulprüfung des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien (vgl. ZTW 2017: 12) eine Simulation einer dialogischen Situation im Sinne der “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) vorsah, bei der die Studierenden zwischen zwei GesprächspartnerInnen dolmetschen sollten. Diese Leistung wurde von Ko (2008) beobachtet und evaluiert, mit besonderem Fokus auf die nonverbalen und paralinguistischen Aspekte. Diese Evaluation wurde mit den Resultaten des Einstufungstests und mit den persönlichen Eindrücken der Studierenden und Lehrenden beider Gruppen verglichen.

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass die Studierenden beider Gruppen aufgrund des Dolmetschtrainings eine bemerkenswerte Verbesserung der Dolmetschkompetenz per se vorwiesen (vgl. Ko 2008: 824). Die Kompetenzen bezüglich Sprache, Sprach-Transfer und Notizentechnik können somit erfolgreich durch die Fernlehre vermittelt werden, auch wenn diese über ein Medium, das keinen visuellen Input vorsieht, vermittelt werden. Aus technischer Sicht hat sich ergeben, dass die Studierenden des Fernkurses eine bestimmte Zeit benö-

² Für eine nähere Auseinandersetzung mit diesem Thema ist das Handbuch der NAATI (NAATI (2002): Manual for candidates (19th Edition), Canberra) zu konsultieren.

tigten, um sich mit der Handhabung der neuen Medien vertraut zu machen (vgl. Ko 2008: 823). Das hatte eine geringere Leistung im Einstufungstest sowie eine kürzere Konzentrationsspanne zu Beginn des Trainings zur Folge sowie eine erhöhte Müdigkeit am Ende der Dolmetschungen (vgl. Ko 2008: 827). Die Studierenden des Fernkurses benötigten eine Zeit von ungefähr sechs Wochen, um sich an die über das Telefon vermittelte Lehre zu gewöhnen und dieselbe Konzentrationsspanne wie ihre KollegInnen vor Ort zu erlangen. Die Erkenntnis daraus ist, dass ein effizienter Fernkurs eine Minstdauer von sechs Wochen haben sollte, damit sich die Studierenden mit den Unterrichtsmedien vertraut machen können und bestmögliche Leistungen erbringen können (vgl. Ko 2008: 828).

Ein wichtiger Punkt, der die Lehre der Vor-Ort-Gruppe von jener der Fernlehre unterschied, ist die Überwachung der Dolmetschleistung seitens der Lehrenden. In der Vor-Ort-Gruppe konnten die Lehrenden während der inszenierten Rollenspiele von einer Gruppe zur anderen gehen und deren Leistungen beobachten, ohne die Teilnehmenden zu stören (vgl. Ko 2008: 829). Bei den Übungen zum Konsektivdolmetschen, die in Dolmetschkabinen stattfanden, konnten die Lehrenden die Leistungen der Studierenden über einen mit den Kabinen verbundenen Computer anhören, ohne dass die Studierenden wussten, dass ihnen gerade zugehört wurde. Dieser Aspekt war bei der Fernlehre nicht durchführbar, da die Studierenden nacheinander gebeten wurden, sich auf stumm oder laut zu schalten, je nachdem, ob ihnen in dem Moment von den Lehrenden zugehört wurde, oder nicht (vgl. Ko 2008: 829). Das Bewusstsein, dass ihre Leistungen angehört wurden, verursachte Leistungsstress und Nervosität, worunter die Qualität der Dolmetschung häufig litt. Dieses Problem wurde auch durch die Einführung der videokonferenzvermittelten Lehre nicht vollständig gelöst, da auch bei der Verwendung von getrennten Breakout Rooms (wie im Beispiel des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien) oder “Group-cyber classrooms” (Ko 2011: 129), den Studierenden stets bewusst ist, wenn die Lehrenden in ihrem virtuellen Raum eintreten, um ihre Leistung zu evaluieren.

Der relevanteste Unterschied zwischen der Gruppe vor Ort und der Gruppe der Fernlehre betraf jedoch den Erwerb der paralinguistischen Kompetenzen. Zu Beginn des Trainings wurde beiden Gruppen ein Video über die Bedeutung der paralinguistischen Aspekte in der dialogischen Kommunikation gezeigt, das anschließend gemeinsam diskutiert wurde (vgl. Ko 2008: 832). Während die Vor-Ort-Gruppe, auch dank der persönlichen Betreuung der Lehrenden, das gesamte Spektrum an paralinguistischen Kommunikationsmitteln problemlos erwarb, können die paralinguistischen Signale der Ferngruppe in zwei Kategorien unterteilt werden. Die erste betrifft die paralinguistischen Signale, die mit der verbalen Kommunikation

verbunden sind, wie zum Beispiel die Steuerung der Gesprächssituation und das Nachfragen, wenn etwas nicht verstanden wurde (vgl. Ko 2008: 832). Der korrekte Umgang mit diesen Signalen konnte auch über das Telefon vermittelt werden und somit von den Studierenden der Fernlehre verinnerlicht werden (vgl. Ko 2008: 832). Die zweite Kategorie betrifft alle Signale, die mit der visuellen Interaktion verbunden sind, wie zum Beispiel das Aufrechterhalten des Blickkontakts oder die korrekte Sitzhaltung. Diese Aspekte konnten von den Lehrenden über das Telefon unmöglich vorgezeigt oder kontrolliert werden, weshalb die meisten Studierenden der Fernlehre bei der Endprüfung erhebliche Probleme mit der paralinguistischen-visuellen Kommunikation vorwiesen (vgl. Ko 2008: 833). Die meisten Probleme betrafen den fehlenden Blickkontakt mit den GesprächspartnerInnen, da die Studierenden meist entweder auf ihren Notizblock oder in die Ferne schauten (vgl. Ko 2008: 833). Laut Ko (2008) können diese Probleme jedoch schnell gelöst werden, indem man die Studierenden verstärkt darauf aufmerksam macht und sie auch nur für kurze Zeit vor Ort dolmetschen lässt. Diese Annahme wird anhand der im Rahmen dieser Arbeit befragten Stichprobe im vierten Kapitel näher untersucht.

Aus dem Experiment von Ko geht somit hervor, dass Dialogdolmetschstudierende, die ohne einen visuellen Input ausgebildet werden, einen Mangel in der Entwicklung der paralinguistischen Kompetenzen vorweisen, wobei diese Studie ausschließlich das Medium der Telekonferenz in Betracht zieht und sich die Forschung laut Ko noch verstärkt mit der Untersuchung der anderen Formen der Fernlehre befassen sollte (vgl. Ko 2008: 838).

3.3 Die bestehenden Studien zur videokonferenzvermittelten synchronen Fernlehre des Dialogdolmetschens

Die videokonferenzvermittelte synchrone Fernlehre des Dialogdolmetschens, die den Forschungsgegenstand dieser Arbeit darstellt, wurde bereits von verschiedenen TranslationswissenschaftlerInnen bereits. Die ersten Versuche in diesem Bereich stammen bereits aus den späten 1990-er-Jahren (vgl. Ko 2011: 123) und schon vor einigen Jahren waren Übersetzungs- und Dolmetschkurse, die ausschließlich online stattfanden, in der internationalen Translationswissenschaft keine Neuigkeit (vgl. Lee & Huh 2018: 444).

Wie bereits im zweiten Kapitel eingeführt wurde, hat Ko (2011) ein Experiment durchgeführt, bei dem eine Gruppe aus Dialogdolmetschstudierenden ein sechstündiges Trainingsprogramm über sogenannte “synchronous cyber classrooms” (Ko 2011: 130) absol-

vierte. Dabei befanden sich die Studierenden und Lehrenden während des Unterrichts physisch an zwei verschiedenen Orten, jedoch wurde ein virtueller “lecture room” (Ko 2011: 130) eingerichtet, in dem sich alle Teilnehmenden anhand einer Videokonferenz-Plattform in Echtzeit sehen und hören konnten, so als ob sie sich in einem gemeinsamen Raum befinden würden (vgl. Ko 2011: 130). Hier konnten die Lehrenden Anweisungen zu den Dolmetschungen geben, Lerninhalte erklären und Diskussionsrunden eröffnen. Es wurden auch sogenannte “small rooms” (Ko 2011: 130) erstellt, in denen sich die Studierenden nach demselben Prinzip in kleineren Gruppen treffen konnten, um das Dialogdolmetschen anhand der “Didaktik der Inszenierung” (Kadrić 2011: 54) oder der “Rollenspiele” (Cirillo & Niemants 2017:12) zu üben. Die Lehrenden konnten in diesem Fall jederzeit in die verschiedenen Gruppenräume eintreten, um die Dolmetschungen zu evaluieren und sie gegebenenfalls auch aufzunehmen (vgl. Ko 2011: 131). Die Studierenden des jeweiligen Raumes konnten jedoch jederzeit sehen, ob die Lehrenden in dem Moment im Raum anwesend waren (vgl. Ko 2011: 131). Somit wurde das im letzten Unterkapitel besprochene Problem des Leistungsstress und der Nervosität auch durch die videokonferenzvermittelte Lehre nicht vollständig gelöst.

Ziel des Experimentes von Ko (2011) war es, ein erfolgreiches Konzept für die Fernlehre des Dialogdolmetschens zu entwickeln, das dieselben Interaktionsmöglichkeiten wie jene der Präsenzlehre bot. Dabei wurde besonders auf die visuelle und verbale Interaktion geachtet, die das Dialogdolmetschen charakterisieren, sowie auf den unmittelbaren und augenblicklichen Charakter der dialogischen Kommunikation (vgl. Ko 2011: 125). Genauso wie beim Experiment 2008, das im vorherigen Unterkapitel beschrieben wurde, liegt auch diesem Experiment die Annahme zugrunde, dass die wahre Herausforderung der Fernlehre darin liegt, die Dialogdolmetschkompetenz per se zu vermitteln (vgl. Ko 2011: 124). Während das Experiment von Ko (2008) jedoch verstärkt den Kompetenzerwerb der Studierenden untersuchte, konzentriert sich das Experiment von Ko (2011) hauptsächlich auf die technische Machbarkeit der videokonferenzvermittelten Fernlehre des Dialogdolmetschens und auf mögliche daraus entstehende Herausforderungen und Probleme (vgl. Ko 2011: 123). Aufgrund der begrenzten Dauer des Experimentes konnte nicht erforscht werden, ob die paralinguistischen Kompetenzen durch diese Art der Fernlehre erfolgreich vermittelt werden konnten, sondern nur, wie die Verwendung dieses technischen Mediums die nonverbale Kommunikation einschränkt.

Ko (2011) kommt nach der Beobachtung der Unterrichtseinheiten dieses Experiments zu der Erkenntnis, dass diese Art der Dialogdolmetschfernlehre aus technischer Sicht prinzipiell machbar ist (vgl. Ko 2011: 139). Es wurde zwar nicht getestet, ob diese Art des Trai-

nings auch für längere Ausbildungen geeignet ist und ob der Kompetenzerwerb einer Präsenzlehre gleichgestellt werden kann, jedoch ist die Idee der Erstellung von verschiedenen virtuellen Klassenräumen, die es ermöglichen, Dialogdolmetschen per se in kleinen Gruppen erfolgreich zu üben, ein relevanter Schritt für die Entwicklung der Fernlehre des Dialogdolmetschens (vgl. Ko 2011: 140). Im Hinblick auf die nonverbale Kommunikation hat Ko (2011) bei der Beobachtung der Lerneinheiten in diesem Experiment bemerkt, dass die Studierenden verstärkt dazu neigten, auf ihrem Notizblock zu schauen und keinen Blickkontakt zu den anderen Teilnehmenden zu halten (vgl. Ko 2011: 132). Das wird laut Ko (2011) insbesondere vom eingeschränkten Blickwinkel (lediglich Schultern und Gesicht) beeinflusst, der durch die Videokamera vermittelt wird und einen verringerten Einsatz der Körpersprache in der Kommunikation verursacht (vgl. Ko 2011: 132). Paralinguistische und nonverbale Signale rücken somit in den Hintergrund und werden von den Teilnehmenden kaum wahrgenommen (vgl. Ko 2011: 138). Ob und wie das über einen längeren Zeitraum die Entwicklung der nonverbalen Kompetenzen der Studierenden beeinflusst, ist Teil der Fragestellung dieser Arbeit.

Auch Lee & Huh (2018) haben sich mit einer empirischen Studie zur Fernlehre befasst. Dafür haben sie ein nicht universitäres Ausbildungsprogramm in Südkorea untersucht ("BIT" Lee & Huh 2018: 449), das sich an Berufstätige richtet, die eine zusätzliche Qualifikation im Bereich der Translation erhalten möchten, und das seit 2015 auch online angeboten wird (vgl. Lee & Huh 2018: 449). Der Kurs stellt eine besondere Form der Fernlehre dar, da er im "blended mode" (Lee & Huh 2018: 449) angeboten wird und somit als hybride Form zwischen Fernlehre und Präsenzlehre vorgesehen ist. Die Studierenden der Stichprobe besuchten unter der Woche Online-Lerneinheiten und samstags Einheiten vor Ort. Das System der hybriden Lehre wurde in den letzten beiden Jahren seit Beginn der Covid-19-Pandemie auch für das Masterstudium "Translation – Dialogdolmetschen" der Universität Wien eingeführt, jedoch nur für kürzere Zeitspannen. Für jene Studierenden, die ihr Studium während der Pandemie begonnen haben und daher hauptsächlich mit der Ferndolmetschlehre vertraut sind, kann diese Umstellung von einer ausschließlichen Online-Lehre, zurück zu einer Präsenzlehre, eine erste Auseinandersetzung mit dem eigenen Kompetenzerwerb im Hinblick auf das Dolmetschen in Präsenz darstellen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Erfahrung der Lehrenden relevant, da diese den Kompetenzerwerb dieser Studierenden mit dem der Studierenden, die ausschließlich vor Ort ausgebildet wurden, vergleichen können.

Auch Lee & Huh (2018) haben sich in ihrer Studie verstärkt mit den Eindrücken der Lehrenden des Online-Kurses BIT befasst. Anhand eines nach dem Training verteilten Fragebogens, der aus offenen und Multiple-Choice-Fragen bestand, befragten sie sowohl die Stu-

dierenden als auch die Lehrenden dieses Kurses in Bezug auf ihre Eindrücke vom Zeitmanagement, der Effizienz und anderen positiven oder negativen Aspekten der Online-Lerneinheiten (vgl. Lee & Huh 2018: 451). Die Studierenden hatten einen durchaus positiven Eindruck der Online-Lehre und nannten beispielsweise das flexiblere Zeitmanagement, die nicht erforderliche physische Anwesenheit und die bessere Selbstverwaltung der Ausbildung als die größten Vorteile (vgl. Lee & Huh 2018: 452). Ein relevanter Punkt, der den BIT-Kurs von den Experimenten von Ko (2008; 2011) und dem Masterstudium “Translation - Dialogdolmetschen” der Universität Wien unterscheidet, ist, dass in diesem Fall alle Online-Lerneinheiten im asynchronen Format stattfanden. Das hat den Vorteil, dass berufstätige Studierende die Einheiten besser in ihrem Alltag integrieren können und zeitlich nicht gebunden sind (vgl. Lee & Huh 2018: 450). Das führte zu einer negativen Beurteilung der Effizienz der Online-Lerneinheiten seitens der Dolmetschstudierenden, die diesbezüglich den Lernerfolg der Präsenzlehre bevorzugten (vgl. Lee & Huh 2018: 453). Dieser Eindruck änderte sich jedoch im Laufe des Kurses, auch aufgrund der starken Präsenz der Lehrenden, die zu jeder Zeit persönliches Feedback gaben und für die Studierenden meist erreichbar waren (vgl. Lee & Huh 2018: 455). Am Ende des Kurses wurde das asynchrone Format von den Studierenden im Vergleich zum synchronen Format und der Präsenzlehre sogar bevorzugt, da sie sich während der Dolmetschungen aus der Ferne weniger exponiert und beurteilt fühlten als im Klassenzimmer mit den anderen Kursteilnehmenden (vgl. Lee & Huh 2018: 456). Somit erscheint die LehrerInnenpräsenz aus Sicht der Studierenden des BIT-Kurses wichtiger als die soziale und kognitive Präsenz der KollegInnen im Klassenzimmer (vgl. Lee & Huh 2018: 456).

Die Eindrücke der Lehrenden in Bezug auf die Lerneinheiten aus der Ferne unterschieden sich in einigen Punkten von den Eindrücken der Studierenden. Sie merkten an, dass die Studierenden dank der Online-Lerneinheiten einen erheblichen Fortschritt im Hinblick auf die Dolmetschkompetenzen machten, jedoch war dieser stark abhängig von der Motivation und der Mitarbeit der einzelnen Studierenden (vgl. Lee & Huh 2018: 456). Ein Aspekt, der als durchaus positiv bewertet wurde, war die Möglichkeit, durch das Aufnehmen und nachträgliche Analysieren der Dolmetschungen jedem/r StudentIn ein persönliches und ausführliches Feedback zu geben und die individuellen Stärken, Schwächen oder Problemstellungen aller Teilnehmenden ans Licht zu bringen, um den Unterricht anschließend dementsprechend maßgeschneidert anzupassen (vgl. Lee & Huh 2018: 456). Auch das Selbst-Feedback der Studierenden diente dazu, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren und auf diese Weise aktiv und selbstverantwortlich am eigenen Lernprozess teilzunehmen. Ein Vergleich des Selbst-Feedbacks und der Evaluierung der Lehrenden verdeutlichte, welche Probleme von einfachen

Fehlern verursacht und welche hingegen durch einen Kompetenzmangel oder eine falsche Verinnerlichung der Lernstoffe verursacht wurden (vgl. Lee & Huh 2018: 457). Auch aus Sicht der Lehrenden ist die verstärkte LehrerInnenpräsenz bei der Online-Lehre ein großer Vorteil, die insbesondere durch die vielen Möglichkeiten der “one to one communication” (Lee & Huh 2018: 457) mit jedem/r StudentIn ermöglicht wird. Dennoch verwiesen die Lehrenden auch auf verschiedene Nachteile des Online-Unterrichts. Wie Ko (2008) bereits hervorhob, hatten auch bei diesem Experiment die Lehrenden den Eindruck, dass der paralinguistische und nonverbale Aspekt der Kommunikation mit den Studierenden in den Hintergrund rückte (Lee & Huh 2018: 458). Das kritische Denken, der Aufbau von Diskussionsrunden und die Interaktion zwischen den Studierenden untereinander wurden, laut den Lehrenden des BIT, durch diesen Mangel stark beeinflusst. Die Lehrenden hatten oft den Eindruck, dass die Kommunikation einseitig verlief und dass die Studierenden die Informationen nur passiv aufnahmen beziehungsweise wurden die Diskussionen in der Gruppe immer von einigen wenigen kompetenten und selbstsicheren Teilnehmenden geführt, während sich die anderen kaum daran beteiligten (Lee & Huh 2018: 458). Dieser Aspekt wurde weitgehend vom asynchronen Format dieses Kurses beeinflusst, da die Diskussionen nie zeitgleich geführt werden konnten und meist über Textnachrichten verliefen. Ob die Lehrenden eines synchronen, videovermittelten Online-Dolmetschkurses mit denselben Problemen konfrontiert sind und wie diese Aspekte den Kompetenzerwerb der Studierenden beeinflussen, sind Teil der Fragestellung dieser Arbeit.

Am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien wurde bereits im Jahre 2021 von Amesberger eine Masterarbeit zum Thema Dolmetschunterricht aus der Ferne veröffentlicht. Die Arbeit von Amesberger geht vom selben Ausgangspunkt aus, der das Beispiel für diese Arbeit bildet, d. h. der durch die Covid-19-Pandemie bedingte Umstieg des Masterstudiums “Translation” der Universität Wien auf die Fernlehre. Während sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen und den Eindrücken der Lehrenden in Bezug auf den Kompetenzerwerb der Studierenden befasst, untersucht Amesberger den Schwerpunkt Simultan- und Konferenzdolmetschen und insbesondere die Eindrücke der Studierenden dieses Schwerpunktes in Bezug auf den Umstieg auf die Fernlehre (vgl. Amesberger 2021: 13). Die Studie von Amesberger (2021) wurde gemeinsam mit Clauberg (2021) durchgeführt, die dieselben Aspekte im Bereich Dialogdolmetschen untersuchte. Die Arbeit von Clauberg (2021) ist jedoch zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Arbeit nicht verfügbar und wird somit nicht als Beispiel oder Referenz herangezogen. Die Erkenntnis von Amesberger (2021) bestätigt die von der Dolmetschwissenschaft hervor-

gehobenen Problemstellungen der Fernlehre des Dolmetschens. Die befragten Studierenden berichteten über einen fehlenden Austausch mit den StudienkollegInnen, technische Probleme bei den Videokonferenzen und den Eindruck einer weniger aktiven Teilnahme am Unterricht (vgl. Amesberger 2021: 150). Das synchrone Format wurde von den Studierenden weitgehend bevorzugt, insbesondere bei den Dolmetschübungen, da es ein hohes Maß an Interaktivität aufweist (vgl. Amesberger 2021: 151). Eine relevante Erkenntnis ist, dass die Studierenden durch die Erfahrung des Fernunterrichts ein großes Interesse daran entwickelten, mehr über den Bereich Ferndolmetschen zu erfahren und den Wunsch äußerten, dass künftig auch Übungen zum Ferndolmetschen im Curriculum des Masterstudiums “Translation” der Universität Wien vorgesehen werden sollten (vgl. Amesberger 2021: 152). Was Amesberger (2021) noch nicht erforschen konnte, ist die Rückkehr von der Fernlehre zur Präsenzlehre und deren Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Studierenden, die den ersten Teil ihres Studiums ausschließlich im Fernunterricht absolviert haben und sich am Ende des Lockdowns zum ersten Mal mit dem Vor-Ort-Dolmetschen auseinandersetzen mussten. Die vorliegende Arbeit nimmt sich vor, diesen Aspekt aus der Sicht der Lehrenden näher zu betrachten.

3.4 Der Stand des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien in Bezug auf CAI-Tools und die computergestützte Dialogdolmetschlehre

Der im März 2020 durch die Covid-19-Pandemie bedingte Lockdown betonte die Relevanz der Technik in der modernen Dolmetschdidaktik. Dank der von der Universität Wien bereitgestellten E-Learning-Plattform Moodle und der Lizenzen für verschiedene Videokonferenzplattformen, wie zum Beispiel Zoom, BBB oder Collaborate, konnte der gesamte Lehrbetrieb des Zentrums für Translationswissenschaft in kurzer Zeit auf die Fernlehre umgestellt werden. Das sogenannte “Computer-assisted interpreter training” (Gran et al. 2002: 277) ist jedoch nicht mit der Pandemie entstanden und wird bereits seit einigen Jahren von der Translationswissenschaft untersucht. 2002 wurde mit der Universitätsreform die Wichtigkeit des flexiblen Curriculums und des individuellen Lernens hervorgehoben, nach dem Prinzip, dass der Lernprozess nicht mehr nur im Klassenzimmer stattfinden soll und sich in Richtung studierendenzentriertes Lernen weiterentwickeln kann (Gran et al. 2002: 279). Für Dolmetschstudierende heißt das, dass Aktivitäten wie individuelle Arbeit, Peer-Arbeit und interaktive, technikgestützte Arbeit im Curriculum mehr Platz finden sollen. Unter 1.4. wurde bereits erläutert, dass

das technikgestützte Dolmetschen bereits als bereits unverzichtbarer Teil eines holistischen Dialogdolmetschcurriculums gilt (vgl. Ozolins 2017: 48-49).

Die für die Fernlehre am häufigsten genutzten Tools sind E-Mails, Videokonferenzen und Online-Datenbanken (vgl. Gran et al. 2002: 279). Diese können auch für die Dolmetschfernlehre genutzt werden, wobei das Dolmetschen an sich bereits weitgehend vom Einsatz der Technik profitiert, wie zum Beispiel durch die Verwendung von Dolmetschkabinen für das Simultandolmetschen und Videoaufnahmen für das Konsektivdolmetschen (vgl. Gran et al. 2002: 279). Gran et al. (2002) haben in ihrer Studie bereits das Bedürfnis einer multimediale, interaktiven Lernplattform angesprochen, anhand der die Studierenden von überall aus und jederzeit aktiv am eigenen Lernprozess teilnehmen können (vgl. Gran et al. 2002: 279).

Auch die Universität Wien folgt diesem Beispiel und stellte den Studierenden und Lehrenden des Zentrums für Translationswissenschaft (und anderer Studiengänge) bereits vor der Pandemie die E-Learning Plattform Moodle zur Verfügung. Moodle steht für “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” und enthält Lehrveranstaltungen in Form von virtuellen Kursen, in denen die Lehrenden unter anderem Lehrmaterialien hochladen, mit den Studierenden kommunizieren, Tests durchführen oder Aufzeichnungen der Vor-Ort-Lehrveranstaltungen bereitstellen können (Univie o. J. a). Für die Dialogdolmetschlehre werden etwa Materialien zur individuellen Übung hochgeladen, wie zum Beispiel Videos zum Konsektivdolmetschen oder Dokumente zum Vom-Blatt-Dolmetschen, aber auch Glossare, die von den Studierenden interaktiv und kollaborativ bearbeitet werden können sowie Feedback- und Peer-Feedback-Einträge und Foren, in denen sich die Studierenden untereinander und mit den Lehrenden austauschen können.

Neben Moodle stellt die Universität Wien auch verschiedene Videokonferenzplattformen zur Verfügung, wie zum Beispiel Big Blue Button, Jitsi, Collaborate oder Zoom. Speziell für die Dolmetschlehre wird zudem auch die Videokonferenzplattform GoReact getestet, die speziell für das Dolmetschen von kurzen Videoaufnahmen und die Beobachtung sowie Evaluierung dieser Dolmetschungen geschaffen wurde (GoReact o. J.).

Obwohl die multimediale Infrastruktur der Universität Wien bereits vor der Covid-19-Pandemie entstanden ist, wurde sie in den letzten zwei Jahren weitgehend ausgearbeitet und optimiert, sodass zum Beispiel die Moodle-Plattform ab dem Wintersemester 2020 mit jedem Semester laufend erneuert wurde (Univie 2020).

Zum jetzigen Zeitpunkt können die Lehrenden des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien selbstständig entscheiden, ob sie ihre Lehrveranstaltung digital, vor Ort, oder hybrid abhalten möchten (Univie o. J. b). Die Universität Wien unterstützt ins-

besondere das Angebot des Blended Learning, bei dem die Studierenden freiwillig vor Ort teilnehmen, während alle Studierenden digitale Materialien zum Selbststudium erhalten oder in Gruppen eingeteilt werden, welche die Lehrveranstaltung alternierend vor Ort besuchen und alternierend digitale Materialien zur selbstständigen Bearbeitung erhalten (Univie o. J. b). Diese Möglichkeit gab es schon vor den Covid-19 bedingten Einschränkungen. Ob und wie die Lehrenden des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” diese Option genutzt haben und wie sie zum E-Learning des Dialogdolmetschens stehen, wird im vierten Kapitel dieser Arbeit näher betrachtet.

3.5 Fazit

In diesem Kapitel wurden die für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit relevanten Aspekte, die bereits im ersten und zweiten Kapitel eingeführt wurden, erneut ans Licht gebracht. Es wurden die verschiedenen Teilkompetenzen wiederholt, die laut Kadrić (2011) in ein holistisches Dialogdolmetschstudium einfließen sollen. Insbesondere wurde erneut auf die interaktive Dimension dieser Art des Dolmetschens aufmerksam gemacht, die dazu führt, dass Dialogdolmetschstudierenden nicht nur untereinander, sondern auch mit den Lehrenden, eine Team- und Kooperationsfähigkeit aufbauen sollen. Diese Aspekte sind in einem traditionellen Vor-Ort-Studium besonders wichtig, jedoch gewinnen sie in der Fernlehre an neuer Bedeutung, da die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten durch den fehlenden persönlichen Kontakt weitgehend verringert werden. Hierfür ist eine starke LehrerInnenpräsenz wesentlich, wie Lee & Huh (2018) anmerken, damit alle Studierenden voneinander lernen und den Unterricht gemeinsam mit den Lehrenden mitgestalten können. Wiederkehrende Schlüsselwörter, die sowohl die Dialogdolmetschlehre aus der Ferne als auch die Präsenzlehre charakterisieren, sind Selbstverantwortung, soziale Kompetenz und Kontext-Lehre. Die Studie von Lee & Huh (2018) untersucht genau diese Aspekte aus Sicht der Studierenden und Lehrenden eines hybriden Dolmetschkurses. Die Eindrücke der Lehrenden sind für den empirischen Teil dieser Arbeit von besonderer Relevanz, insbesondere deren Aussage, dass die Kommunikation im untersuchten virtuellen Klassenzimmer meist einseitig verlief und dass die Diskussionen in der Gruppe immer von einigen wenigen kompetenten und selbstsicheren Teilnehmenden geführt wurden, während sich andere kaum daran beteiligten. In der vorliegenden Arbeit soll unter anderem erforscht werden, ob dieser Aspekt auch von den Lehrenden des Masterstudiums Translation – Dialogdolmetschen der Universität Wien im Zuge der Fern-

lehre bemerkt wurde und ob, oder wie stark er den Kompetenzerwerb von einzelnen Studierenden und der gesamten Lerngruppe beeinflusste.

Zudem wurde in diesem Kapitel anhand der Studie von Krystallidou (2017) erneut auf die Relevanz der nonverbalen und paralinguistischen Dimension des Dialogdolmetschens aufmerksam gemacht. Diese ist ein unverzichtbarer Aspekt der dialogischen Kommunikation und beeinflusst die gesamte Interaktion, da der Mensch als Ganzes und nicht nur mit Worten kommuniziert. Laut Ko (2011) ist eine korrekte Vermittlung und Übertragung der paralinguistischen Signale eine der größten Herausforderungen der Fernlehre des Dialogdolmetschens. In seinem Experiment hat Ko (2008) die Entwicklung der paralinguistischen Kompetenzen im Hinblick auf die Fernlehre untersucht, jedoch handelte es sich dabei um eine Form der Fernlehre, die keinen visuellen Input vorsah. Seine Erkenntnis ist, dass die mit der verbalen Interaktion verbundenen paralinguistischen Aspekte der Kommunikation, wie zum Beispiel das Nachfragen oder die Gesprächssteuerung, problemlos durch die Fernlehre vermittelt werden können, während nonverbale Signale, wie zum Beispiel Blickkontakt und korrekte Sitzhaltung in der Fernlehre stark vernachlässigt werden. Ein nachträgliches Experiment (Ko 2011), bei dem ein videovermittelter Dialogdolmetschkurs untersucht wurde, zeigt, dass dieses Problem auch durch das Einführen des visuellen Inputs nicht vollständig gelöst werden konnte. Der Blickwinkel der Kursteilnehmenden war nach wie vor auf Schultern und Gesicht beschränkt und die nonverbale Kommunikation rückte in den Hintergrund.

Die verschiedenen Erkenntnisse aus den in diesem Kapitel dargestellten Studien und Experimenten führen zu den Fragestellungen, die dem empirischen Teil dieser Arbeit zu Grunde liegen. Ko (2008) hat in seinem Experiment den nonverbalen Kompetenzerwerb der Studierenden eines Fernstudiums ohne visuellen Input untersucht, jedoch wurde dieser Aspekt in der Studie zur videovermittelten Dialogdolmetschlehre (2011) nicht miteinbezogen, da es sich hierbei um ein kürzeres Experiment handelte, bei dem der Fokus hauptsächlich auf den technischen Aspekten der Fernlehre lag.

Die Beobachtung der soeben beschriebenen Studien und Experimenten bringt neue Fragestellungen ans Licht: Wie entwickeln sich die nonverbalen Kompetenzen der Studierenden während eines länger andauernden, videovermittelten Dialogdolmetschkurses aus der Ferne? Wie beeinflusst der auf Schultern und Gesicht eingeschränkte Blickwinkel bei einer videovermittelten Fernlehre den Erwerb der Dialogdolmetschkompetenz per se? Schließlich können laut Ko (2008) die durch die Fernlehre verursachten Mängel in der nonverbalen Kommunikation rasch nachgeholt werden, indem die Studierenden auch nur für kurze Zeit vor Ort dolmetschen. Es stellt sich die Frage, ob diese Annahme anhand der im nächsten Ka-

pitel dargestellten Stichprobe, d. h. der Befragung einiger Lehrkräfte des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien zu ihrer Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens, bestätigt werden kann.

4 Empirische Studie – Kompetenzerwerb durch die Fernlehre des Dialogdolmetschens aus Sicht der Lehrenden des ZTW der Universität Wien

4.1. Methodik und Analyse der Entstehungssituation

Wie bereits in den letzten Kapiteln erklärt wurde, lautet die Fragestellung dieser Arbeit, ob alle nötigen Teilkompetenzen des Dialogdolmetschens durch Fernlehre erfolgreich und ganzheitlich vermittelt werden können.

Die Ausgangssituation, die zu dieser Fragestellung geführt hat, ist der im März 2020 durch die Covid-19 Pandemie bedingte Umstieg auf Fernlehre am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien. Aufgrund des national verkündeten Lockdowns wurde der gesamte Lernbetrieb des ZTW von einem Tag auf den anderen ausschließlich über Videokonferenzplattformen, wie Zoom, oder andere E-Learning Plattformen, wie zum Beispiel Moodle, durchgeführt, was für eine interaktive und dynamische Tätigkeit wie Dialogdolmetschen eine große Umstellung darstellte. Der Lernbetrieb des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” blieb bis zum Wintersemester 2021 fast ausschließlich im Fernlehre-Format und erst im Oktober 2021 gab es die ersten Versuche, einige Lehrveranstaltungen wieder vor Ort oder hybrid abzuhalten. Anhand der bestehenden Literatur zum Thema wurde bereits hervorgehoben, dass ein holistisches Dialogdolmetschstudium nicht nur auf rein sprachlichen oder inhaltlichen Dolmetschkompetenzen basieren kann (vgl. Kadrić 2011: 13) und dass insbesondere nonverbale und paralinguistische Aspekte im Ausüben dieser Tätigkeit von besonderer Bedeutung sind (vgl. Krystallidou 2017: 260). Nachdem die reguläre Studiendauer des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien vier Semester beträgt, gibt es am ZTW aktuell eine Gruppe an Studierenden, die ihr Masterstudium im Sommersemester 2020 begonnen haben und die jetzt den Großteil ihres Studiums in Fernlehre absolviert haben. Somit haben diese Studierenden im Laufe ihres Studiums kaum die Möglichkeit gehabt, Dialogdolmetschen vor Ort zu üben, wobei im Sommersemester 2022 der gesamte Studienbetrieb des ZTW wieder auf ein Vor-Ort-Format umgestellt wurde.

Anhand dieser Tatsachen stellt sich die Frage, ob diese besondere Gruppe an Studierenden während der Fernlehre alle Teilkompetenzen erworben hat, die es ihnen jetzt ermöglichen, eine zufriedenstellende Leistung im Dialogdolmetschen vor Ort zu erbringen.

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurde eine Stichprobe von fünf Lehrenden des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien befragt.

4.2. Zielgruppe

Die Zielgruppe dieser Studie ist eine Gruppe von fünf Lehrenden des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien. Die Voraussetzung für die Teilnahme an dieser Studie war eine langjährige Erfahrung im Dialogdolmetschunterricht, davon zumindest ein Semester Erfahrung im Unterrichten des Dialogdolmetschens aus der Ferne während der Covid-19-Pandemie und ein Semester Erfahrung im Unterrichten des Dialogdolmetschens vor Ort. Die Entscheidung, die Lehrenden und nicht die Studierenden des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” selbst zu befragen, ergab sich aus dem Wunsch, einen möglichst objektiven und fachmännischen Eindruck in das Feld zu gewährleisten. Zudem wurden die Eindrücke der Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien zu diesem Thema bereits in verschiedenen Hochschulschriften untersucht (siehe z.B. Amesberger, 2021), während die Sicht der Lehrenden weniger intensiv behandelt wurde.

Die Zielgruppe wurde rekrutiert, indem fünf Lehrende, die die oben genannten Kriterien erfüllten, auf der Webseite der Universität Wien gesucht wurden und dann per E-Mail angefragt wurden. Da es sich um eine qualitative Studie handelt, bei der man nach den Vorgaben von Mayring (2015) das gewonnene Material auf die wesentlichen Aussagen reduzieren soll, wurde die Anzahl der Befragten auf fünf festgelegt, sodass sich die Stichprobe dazu eignet, genügend Material zu sammeln und es folglich qualitativ auswerten zu können. Alle befragten Lehrpersonen unterrichten seit 4 bis 7 Jahren Dialogdolmetschen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien und hatten vor der Covid-19-Pandemie noch keine Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens.

4.3. Kategorisierung der Interviews

Während die Auswertung und Analyse des erworbenen Materials nach dem Schema von Mayring (2015) erfolgt, so wird hier vorerst die Struktur des Interviews nach den Kategorien von Lamnek (2010) näher definiert.

Die Differenzierungsmerkmale eines Interviews laut Lamnek sind zum Beispiel der Zweck des Interviews, das Erhebungsinstrument, der Standardisierungsgrad und die Offenheit der Kommunikation (vgl. Lamnek 2010: 304). Diese Aspekte werden im Folgenden anhand des im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews näher beschrieben.

Der Zweck der in dieser Arbeit analysierten Interviews ist der von ermittelnden Interviews, da die Informationen von den Befragten zur Befragenden fließen sollten und nicht umgekehrt (vgl. Lamnek 2010: 304). Somit nahm man sich bei diesem Interview vor, die Eindrücke und die Sichtweise der Befragten zu einem bestimmten Thema zu erfahren.

Wenn man den Zweck noch näher definieren möchte, so handelt es sich bei diesem Interview um ein informatorisches Interview, da die Befragten hierfür in die Rolle der ExpertInnen schlüpfen und der Forscherin ihre Sachverhalte erklären (vgl. Lamnek 2010: 305). In diesem Fall sind die Befragten ExpertInnen im Bereich der Didaktik des Dialogdolmetschens. Die Erhebungsform der hier durchgeführten Interviews ist leitfadenorientiert, das heißt, dass die anzusprechenden Themen vor der Durchführung des Interviews in Form von Fragen in einem Leitfaden festgehalten wurden (vgl. Lamnek 2010: 306). Der Leitfaden für diese Interviews ist nicht standardisiert, da die Fragen vollständig offen formuliert wurden, sodass die Befragten subjektiv und spontan darauf reagieren konnten. Jedoch wurden wichtige Stellen in der Formulierung der Fragen syntaktisch und lexikalisch hervorgehoben, damit die Befragten verstärkt darauf aufmerksam wurden und in Richtung relevanter Aussagen geführt wurden (vgl. Lamnek 2010: 310). Die Struktur mit dem offenen Leitfaden eignet sich gut für eine qualitative Studie, da die Befragten offen und nach ihrem Gefühl sprechen können, jedoch die Forscherin das Interview trotzdem einigermaßen steuern kann, sodass alle wichtigen Punkte angesprochen werden.

Zusammenfassend handelt es sich im Falle dieser Studie also um eine ermittelnde, informatorische, leitfadenorientierte, nicht standardisierte, offene Interviewform.

4.1. Leitfaden und Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden auf Basis eines offenen Leitfadens durchgeführt. Dieser enthielt alle wichtigen Punkte und Themen, die während der Befragung angesprochen werden sollten. Der Leitfaden für diese Interviews bestand aus einer Einstiegsfrage zur Erfahrung mit dem Unterrichten des Dialogdolmetschens am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien, die auch dazu diente sicherzustellen, dass alle Befragten die Kriterien für die Teilnahme des Interviews erfüllten.

Der Einstiegsfrage folgt ein Hauptteil bestehend aus vier Fragen, bei denen die Erfahrung der Befragten mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens und mit der Fernlehre im Allgemeinen näher erforscht wurde. Zudem wurde gefragt, wie die Befragten den Umstieg auf die Fernlehre im Sommersemester 2020 aus persönlicher, didaktischer und organisatorischer Sicht erlebt haben.

Die drei darauffolgenden Schlüsselfragen fokussierten auf die Eindrücke der Befragten zum Kompetenzerwerb der Studierenden während und nach den Semestern der Fernlehre, sowie auf mögliche Herausforderungen, Nachteile und neue Kompetenzen, die mit der Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen verbunden sind. Folglich wird den Befragten ein Erzählimpuls geboten, indem sie darauf aufgefordert werden, konkrete Beispiele aus ihrem Lehrenden-Alltag zu bringen, die ihre Aussagen belegen.

Der letzte Teil basiert auf die Zukunftswünsche der Befragten für das Masterstudium „Translation – Dialogdolmetschen“ der Universität Wien. Alle Fragen des Leitfadens waren offen formuliert. Jedoch waren einigen Fragen so aufgebaut, dass sie einen Impuls in Richtung der für die Datenerhebung relevanten Inhalte bieten, damit die Forscherin das Gespräch besser steuern kann. Die Fragen wurden somit beispielsweise wie folgt formuliert: „Würden Sie im Gegenteil sagen, dass die Studierenden, die Dialogdolmetschen aus der Ferne erlernt haben im Vergleich zu Ihren KollegInnen, die immer nur vor Ort gedolmetscht haben auf irgendeiner Weise bevorzugt sind, zum Beispiel in der Ferndolmetsch-Kompetenz?“

Die Interviews wurden über die Videokonferenzplattform Zoom durchgeführt und die Dauer jedes Interviews betrug zwischen 20 und 30 Minuten. Alle Interviews wurden mit der Aufnahmefunktion von Zoom aufgezeichnet und dann im Folgenden mit Hilfe der Software Speech to Text Demo von Watson-Blue Mix transkribiert.

Vor der Durchführung des Interviews wurde allen Teilnehmenden eine Einverständniserklärung zu unterschreiben zugesandt, in der bekanntgegeben wurde, dass die Aussagen

im Rahme dieser Masterarbeit aufgezeichnet und transkribiert werden und dass alle personenbezogenen Daten vertraulich und geheim sind. Dazu wurden die Namen der Befragten in den Transkripten der Interviews durch die Buchstaben X, Y, Z, A und B ersetzt. Der Name der Forscherin wurde auf V abgekürzt.

Das Datum, die Uhrzeit und die Dauer der durchgeführten Interviews sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Die in dieser Tabelle verwendeten Abkürzungen zur Benennung der Interviews werden auch für das Zitieren der Aussagen bei der Analyse der Ergebnisse herangezogen. Die nachträgliche Transkribierung der Interviews erfolgte auf anti-chronologischer Basis und die Anordnung beginnt hiermit mit dem zuletzt durchgeführten Interview.

| Interview Nummer | Abkürzung des Interviews | Datum und Uhrzeit | Dauer des Interviews |
|------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|
| 5 | Int. V-X | 17.06.2022, 14:30 | 00:19:39 |
| 4 | Int. V-Y | 17.06.2022, 13:00 | 00:13:21 |
| 3 | Int. V-Z | 15.06.2022, 16:15 | 00:20:02 |
| 2 | Int. V-A | 09.06.2022, 14:00 | 00:19:58 |
| 1 | Int. V-B | 07.06.2022, 17:00 | 00:27:56 |

4.2. Auswertung der Interviews

Zur Auswertung dieser Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015) herangezogen.

Um das Material auf wesentliche Aussagen zu reduzieren, empfiehlt Mayring (2015) die folgenden Schritte: Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung (vgl. Mayring 2015: 69-71). Diese Schritte werden in einer früheren Auflage von Mayring (1994) anhand der folgenden, aussagekräftigen Aufzählung zusammengefasst:

- **Auslassen:** Propositionen (das sind bedeutungstragende Aussagen, die sich aus dem Text ableiten lassen), die an mehreren Stellen bedeutungsgleich auftauchen, werden weggelassen.
- **Generalisation:** Propositionen, die durch eine begrifflich übergeordnete, abstraktere Proposition impliziert werden, werden durch diese ersetzt.

- **Konstruktion:** Aus mehreren spezifischen Propositionen wird eine globale Proposition konstruiert, die den Sachverhalt als Ganzes kennzeichnet und dadurch die spezifischen Propositionen überflüssig macht.
- **Integration:** Eine Proposition, die in einer bereits durch Konstruktion gebildeten globaleren Proposition aufgeht, kann nun weggelassen werden.
- **Selektion:** Bestimmte zentrale Propositionen können unverändert beibehalten werden, wenn sie wesentliche, bereits sehr generelle Textbestandteile darstellen.
- **Bündelung:** Inhaltlich eng zusammenhängende, im Text aber weit verstreute Propositionen können als Ganzes, in gebündelter Form, wiedergegeben werden.
(Mayring 1994: 164-165)

Diese Aufzählung ist besonders relevant für die Analyse des im Rahmen dieser Arbeit erworbenen Materials, da sie den Ablauf klar vorgibt und somit als Orientierung dient. Der Begriff "Propositionen" (Mayring 1994: 164) wurde in der späteren Auflage von Mayring (2015) durch den gleichbedeutenden Begriff "Paraphrasen" (Mayring 2015: 69) ersetzt.

Zudem empfiehlt Mayring (2015) die Aufteilung der relevanten Aussagen in Form von Kategorien. Diese sollen bei der qualitativen Inhaltsanalyse erst im Moment der Analyse des Materials definiert werden und können in Form einer Tabelle festgehalten werden. Die für diese Arbeit erstellte Tabelle enthält drei Spalten: Kategorie, Definition und Ankerbeispiel.

In der Spalte zur Kategorie wird die entsprechende Kategorie mit einem aussagekräftigen und zusammenfassenden Namen benannt. Für die Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews wurden 13 Kategorien festgelegt. In der Spalte zur Definition wird näher erläutert, welche Kriterien erfüllt werden sollen, um dieser Kategorie anzugehören. In der Spalte zu den Ankerbeispielen werden Textstellen aus dem erworbenen Material eingefügt, die mit der Definition aus der zweiten Spalte übereinstimmen. Diese Aussagen oder Paraphrasen sollen anhand der oben genannten Vorgehensweise laut Mayring zusammengefasst und generalisiert werden (vgl. Mayring 2015: 72).

Um zu entscheiden, welche Aussagen welcher Kategorie zugeordnet werden können, soll vorerst eine Kodierregel festgelegt werden (vgl. Mayring 2015: 97). Dies ist eine fixe Regel zur Definition, die von jedem Ankerbeispiel erfüllt werden soll, damit das Beispiel in die jeweilige Kategorie zugeordnet werden kann. Die Kodierregel für die Auswertung des im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews lautet: „Alle Aspekte der Definition müssen überwiegend erfüllt werden.“. Das heißt, dass jedes Ankerbeispiel, das für die Auswertung dieser Arbeit herangezogen wird, die entsprechende Definition vorwiegend in allen Punkten erfüllen soll.

Zudem soll bei einer qualitativen Inhaltsanalyse die Kontext- und Kodiereinheit für die Kategorisierung der Aussagen festgelegt werden (vgl. Mayring 2015: 61). Die Kodiereinheit bestimmt die kleinste Ebene, die als Paraphrase in die Kategorientabelle eingefügt und

somit ausgewertet werden kann. Im Falle des im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews besteht die kleinste relevante Einheit aus einem halben Satz oder Satzteil, oder auch aus einer aus einem Wort bestehenden Aussage (zum Beispiel: „Nein!“).

Die Kontexteinheit bezeichnet hingegen die größte Ebene, die als Paraphrase in die Kategorientabelle eingefügt und somit ausgewertet werden kann. Bei den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews wird die Kontexteinheit auf zwei bis drei nachfolgende Sätze festgelegt.

4.3. Kategorienbildung und Analyse der Ergebnisse

Wie bereits einleitend erklärt, wurden die Aussagen der Befragten anhand der Erstellung von 13 Kategorien gebündelt und zusammengefasst. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien näher beschrieben und definiert und die dazugehörigen Ankerbeispiele, die die Ergebnisse dieser empirischen Studie darstellen, werden präsentiert. Alle zitierten Aussagen wurden im Einklang mit Mayring (2015) aufs Wesentliche reduziert und zielgerecht paraphrasiert. Die verschiedenen Kategorien wurden zusätzlich in zwei Metakategorien untergeordnet, die die Veranschaulichung der Ergebnissen erleichtern und die dabei helfen, die Fragestellung, ob alle Teilkompetenzen des Dialogdolmetschens erfolgreich und ganzheitlich durch die Fernlehre vermittelt werden können besser zu beantworten.

Die erste Metakategorie fasst alle hauptsächlich positiven Aspekte, die man aus den Aussagen der befragten Lehrpersonen entnehmen kann zusammen. Die zweite Metakategorie basiert hingegen auf den Herausforderungen, die mit einem Umstieg auf die Fernlehre verbunden sind und auf den eher negativen Aspekten, die von den befragten Lehrpersonen während und nach der Erfahrung mit der Fernlehre beobachtet wurden. Folglich werden in der Diskussion die Schlussfolgerungen gezogen, und es wird eingeschätzt, ob die positiven Aspekte ausreichen könnten, um alle Teilkompetenzen des Dialogdolmetschens erfolgreich und ganzheitlich durch die Fernlehre zu vermitteln.

Die erste Kategorie wird außerhalb der zwei Metakategorien behandelt, zumal sie ausschließlich zur Einordnung der Erfahrungen befragten Lehrpersonen dient. Auch die letzte Kategorie wird keiner Metakategorie untergeordnet, da sie den Zukunftsausblick der befragten Lehrpersonen für das Masterstudium “Translation - Dialogdolmetschen” der Universität Wien enthält.

Einordnung der Erfahrungen der befragten Lehrpersonen

Die einleitenden Fragen des hier analysierten Interviews zielten, wie bereits erklärt, auf die Erfahrung der befragten Lehrpersonen im Unterrichten des Dialogdolmetschens per se ab, auf die Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens und auf die Erfahrung mit den Blended Learning Angeboten der Universität Wien ab.

Die Definition, die für die Zuordnung in dieser Kategorie überwiegend erfüllt werden sollte, war die folgende: Die Befragten unterrichten seit 4 bis 7 Jahren Dialogdolmetschen am ZTW der Universität Wien und haben kaum Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens, oder mit den Blended Learning Angeboten der Universität Wien. Durchschnittlich unterrichteten alle Befragten seit 6 bis 7 Jahren Dialogdolmetschen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien, während nur ein/e Befragte/r seit weniger als 6 Jahren diese Tätigkeit ausübte. Keine/r der Befragten hatte vor der Covid-19-Pandemie Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens, während nur eine/r der Befragten vor der Pandemie einige Lerneinheiten im Blended Learning-Modus abgehalten hatte. Die anderen nutzten vor der Covid-19-Pandemie ausschließlich Moodle als digitale Lernplattform.

| Kategorie | Erfahrung im Unterrichten des Dialogdolmetschens, in der Fernlehre und im Blended Learning |
|-------------------|---|
| Definition | <i>Die Befragten unterrichten seit ca. 7 Jahren Dialogdolmetschen am ZTW der Universität Wien und haben kaum Erfahrung mit Fernlehre oder mit Blended Learning.</i> |
| Int. V-X | 7 Jahre. Keine Erfahrung. Keine Erfahrung. (vgl. Int. V-X Z. 13-21) |
| Int. V-Y | 6 Jahre. Keine Erfahrung. Nur Moodle als Ergänzung. (vgl. Int. V-Y Z. 10-19) |
| Int. V-Z | 3-4 Jahre. Keine Erfahrung. Nur manchmal Moodle. (vgl. Int. V-Z Z. 6-12) |
| Int. V-A | 6-7 Jahre. Keine Erfahrung. Ein paar Versuche mit Jitsi, hat aber nicht gut geklappt. (vgl. Int. V-A Z. 14-23) |
| Int. V-B | 7 Jahre. Keine Erfahrung. Keine Erfahrung und absolut kein Interesse. (vgl. Int. V-B Z. 12-24) |

Positive Aspekte, die mit dem Umstieg auf die Fernlehre des Dialogdolmetschens verbunden sind

Allgemeine Vorteile der videokonferenz-vermittelten Lehre

Den Aussagen der Lehrenden zu ihren Eindrücken zur videokonferenz-vermittelten Lehre während der Covid-19-Pandemie kann man entnehmen, dass es ihrer Meinung nach auch Vorteile für den Lernprozess gegeben hat.

Insbesondere wurde von zwei Lehrenden bemerkt, wie der Unterricht über Zoom den Abstand zwischen Studierenden und Lehrenden verringert hat, sodass man durch die visuelle Gleichheit während der Videokonferenz den Eindruck gewann, dass Lehrende und Studierende auf demselben Niveau waren und den Lernprozess gemeinsam ko-konstruieren konnten. Eine Lehrperson hat zudem angemerkt, dass die Möglichkeit, den Studierenden direkt und unmittelbar über die Chat-Funktion von Zoom ein Feedback zu ihren Dolmetschungen zu geben, einen großen Vorteil dargestellt hat.

| Kategorie | Vorteile der videokonferenz-vermittelten Lehre |
|------------|--|
| Definition | <i>Die Dialogdolmetschlehre über Zoom hat auch Vorteile, insbesondere, dass man den Eindruck hat, dass der Lernprozess gemeinsam von Studierende und Lehrende ko-konstruiert wird.</i> |
| Int. V-X | Es gibt nicht diesen Abstand, den es normalerweise gibt, dass der Lehrer draußen steht und die Studierenden im Raum sind. Die visuelle Gleichheit, war meiner Meinung nach positiv. (vgl. Int.V-X Z. 50-58) |
| Int. V-A | Die Vorteile für das Dialogdolmetschen waren, dass man durch den Chat direkt, sofort Feedback geben konnte. Ich glaube, das Feedback war dadurch engmaschiger. Viele kleine Fehler konnten sofort bemerkt werden. (vgl. Int. V-A Z. 48-54) |
| Int. V-B | Was für mich sehr schön war war, dass ich die Studis auch fragen konnte, wenn ich irgendwas nicht gewusst habe. Es war ein ko-konstruierter Lernprozess, eine gegenseitige Unterstützung. (vgl. Int. V-B Z. 39-45) |

Neue Kompetenzen, die durch die Erfahrung mit der Fernlehre erworben wurden

Ein anderer wichtiger Vorteil der Videokonferenz-vermittelten Lehre ist der damit verbundene Erwerb neuer, fachspezifischer Kompetenzen. Auch wenn man von den Aussagen der Befragten entnehmen kann, dass die Fernlehre viele Herausforderungen und Problemstellen mit sich bringt, so wurde im Rahmen dieser Interviews auch erforscht, ob die befragten Lehrper-

sonen bei den Studierenden, die während der Covid-19-Pandemie die Erfahrung der Fernlehre des Dialogdolmetschens gemacht hatten, auch neue Kompetenzen und/oder Strategien entdecken konnten. Alle Lehrpersonen waren sich einig, dass die Erfahrung mit der Fernlehre neue Kompetenzen mit sich brachte, insbesondere, was das Auftreten und das Verhalten bei Videokonferenzen betrifft. Diese Kompetenzen können mit Sicherheit im Dialogdolmetschbereich nützlich sein, da, insbesondere in medizinischen und therapeutischen Settings, heutzutage viele Gespräche online stattfinden, aber auch im alltäglichen Bereich, da es zum Beispiel immer üblicher ist, dass Bewerbungsgespräche oder andere Treffen per Videokonferenz abgehalten werden.

Zudem hat eine Lehrperson bei den Studierenden, die die Erfahrung mit der Fernlehre gemacht hatten, neue Dolmetschstrategien beobachten können, wie zum Beispiel die Übung im Nachschauen der Informationen oder Wörter über das Internet während der Dolmetschung.

| Kategorie | Neue Kompetenzen, durch die Erfahrung mit der Fernlehre |
|-------------------|---|
| Definition | <i>Dank der Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens, haben die Studierenden neue Kompetenzen erworben.</i> |
| Int. V-X | Auf Skype Gespräche zu führen, Bewerbungsgespräche zu führen, sich vor der Kamera halbwegs sicher zu fühlen... Das ist wahrscheinlich schon etwas, was diese Studierenden jetzt trainiert haben. Wir haben alle gelernt, dass wir auf den Hintergrund achten, dass wir damit umgehen, dass wir uns selbst sehen. (vgl. Int. V-X Z. 168-175) |
| Int. V-Y | Wenn die Studierenden tatsächlich über Zoom gedolmetscht haben, dann haben sie sehr viele verschiedene Settings kennengelernt und haben noch mehr Kompetenzen. (vgl. Int. V-Y Z. 120-121) |
| Int. V-Z | Ich denke es ist auf jeden Fall sehr gut, dass sie sich jetzt alle auch mit dem Online-Dolmetschen auseinandergesetzt haben, weil das gerade mit der Pandemie in der sogenannten „echten Welt“ zugenommen hat. (vgl. Int. V-Z Z. 127-130) |
| Int. V-A | Wenn man Dialogdolmetschen auch bei den Prüfungen online gemacht hat und dabei schnell etwas nachschauen wollte, dann konnte man das relativ unbemerkt machen. Man konnte sich neben dem PC das Handy hinlegen. Viele sind da wirklich geschickt geworden und konnten es perfekt. (vgl. Int. V-A Z. 132-137) |
| Int. V-B | Am Ende des Semesters waren alle Kameras geputzt, alle Mikrofone eingestellt, alle Kopfhörer haben funktioniert. Ich habe gesagt: „Wir sind alle wie Fernsehsprecher!“. Auch für die Dialogdolmetschenden, die im medizinischen Bereich tätig sind und in der Nacht zugeschaltet werden, ist es ein Gewinn. (vgl. Int. V-B Z. 161-166) |

Einschätzung der Dolmetschkompetenz per se nach den Semestern in Fernlehre

Das Hauptthema und die Fragestellung dieser Arbeit ist, ob die Dialogdolmetschkompetenz erfolgreich und ganzheitlich durch die Fernlehre vermittelt werden kann.

Dabei ist es wichtig zu untersuchen, ob die Dolmetschkompetenz per se, also das Erlernen der Dolmetschtechniken und -strategien, des korrekten Sprachtransfers und der Notizentechnik (vgl. Ko 2006: 73) durch die notgedrungene Fernlehre, die am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien vom Sommersemester 2020 bis zum Wintersemester 2021 stattgefunden hat, erfolgreich vermittelt werden konnte.

Interessanterweise hatten alle befragten Lehrpersonen einen positiven Eindruck von der Entwicklung der Dolmetschkompetenz der Studierenden. Insbesondere wurde angemerkt, wie die Fernlehre eine positive Entwicklung der sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen ermöglicht hat, da die interaktive und paralinguistische Dimension in den Hintergrund geriet und somit diesen Aspekten einen breiteren Spielraum ermöglichte.

Wie man aus den unten zitierten Aussagen sehen kann, wurde erneut darauf hingewiesen, dass das Feedback durch die Fernlehre engmaschiger und direkter war und dass das einen positiven Einfluss auf die Dolmetschung hatte. Dieser Aspekt wird auch im Experiment zur Fernlehre von Lee & Huh hervorgehoben, bei dem beobachtet wird, dass die Fernlehre eine verstärkte Präsenz der Lehrenden ermöglicht, die zu jeder Zeit persönliches Feedback bieten können und die für die Studierenden fast immer erreichbar sind (vgl. Lee & Huh 2018: 455).

| Kategorie | Einschätzung der Dolmetschkompetenz nach den Semestern in Fernlehre |
|-------------------|---|
| Definition | <i>Auch bei den Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich in Fernlehre erlernt hatten, war die Dolmetschkompetenz per se trotzdem zufriedenstellend, als der Lehrbetrieb erneut vor Ort stattfand.</i> |
| Int. V-X | Ich habe nicht beobachtet, dass die Dolmetschkompetenz schlechter war. (vgl. Int. V-X Z. 116) |
| Int. V-Y | Ich bin prinzipiell sehr zufrieden nach diesem Semester. (vgl. Int. V-Y Z. 74-75) |
| Int. V-Z | Ich glaube, dadurch, dass sich die Studierenden davor ein oder zwei Semester hauptsächlich auf Inhalte und Sprache konzentriert haben, konnten sie sich dann vor Ort mehr auf das Interaktive konzentrieren. Einige Aspekte waren in den ersten Wochen oder Monaten vielleicht schlechter als zuvor, weil sie sich auf die Interaktion konzentriert haben, aber ich glaube, es gab dadurch eine stärkere Konzentration darauf und irgendwann klappte das Zusammenspiel der drei. (vgl. Int. V-Z Z. 112-120) |
| Int. V-A | Was das Sprachliche betrifft hatte ich einen guten Eindruck, weil viele Fehler sofort über den Chat korrigiert werden konnten. (vgl. Int. V-A Z. 82-83) |
| Int. V-B | Die Ergebnisse von den Studierenden waren sensationell. Interessanterweise ist es für das Dialogdolmetschen hocheffizient gewesen, weil wir alle eine Herausforderung darin gesehen haben. (vgl. Int. V-B Z. 81-82) |

Erreichung eines Niveaus der Dolmetschkompetenz, das mit dem einer Präsenzlehre gleichgestellt werden kann

Was man aus den in den letzten Punkten geschilderten Aussagen entnehmen kann, ist, dass die sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen keineswegs durch die Fernlehre vernachlässigt wurden, während die interaktive, nonverbale und paralinguistische Komponente erst bei der Rückkehr zur Präsenzlehre erneut gepflegt werden konnte. Wie man in den nächsten Punkten sehen kann, konnten die nonverbalen und paralinguistischen Kompetenzen durch die Fernlehre nicht immer erfolgreich vermittelt werden und stellten für die Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Fernlehre erlernt hatten, eine relevante Herausforderung dar, als sie zurück zu einer Präsenzlehre kehren sollten.

Jedoch stimmen alle befragten Lehrpersonen darin überein, dass alle durch die Fernlehre versäumten Aspekte nach einer kurzen Zeit der Vor-Ort-Lehre von den Studierenden nachgeholt werden können und dass die Kompetenzen der Studierenden, die hauptsächlich aus der Ferne geübt haben, in wenigen Unterrichtseinheiten mit den Kompetenzen der ordentlichen Vor-Ort Studierenden gleichgestellt werden konnten und somit wird dieser Punkt unter den positiven Aspekten in der Erfahrung mit der Fernlehre angeordnet.

Dieser Punkt wurde bereits von Ko (2008) bei seinen ersten Experimenten und Studien zur Fernlehre des Dialogdolmetschens beschrieben, da er hervorhob, dass die meisten Probleme den fehlenden Blickkontakt und andere nonverbalen Aspekte betrafen, jedoch dass diese Probleme schnell gelöst werden konnten, indem man die Studierenden verstärkt darauf aufmerksam machte und sie auch nur für kurze Zeit vor Ort dolmetschen ließ (vgl. Ko 2008: 833).

| Kategorie | Erreichung eines Niveaus der Dolmetschkompetenz, das mit dem einer Präsenzlehre gleichgestellt werden kann |
|-------------------|--|
| Definition | <i>Nach kurzer Zeit konnte man zwischen der Dolmetschkompetenz der Studierenden, die Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Ferne gelernt hatten, und der Dolmetschkompetenz ihrer KollegInnen, die immer vor Ort gelernt hatten, fast keinen Unterschied finden.</i> |
| Int. V-Y | Die Dolmetschkompetenz dieser Studierenden ist dann schnell wieder gut geworden. (vgl. Int. V-Y Z. 78-80) |
| Int. V-Z | Nach dem ersten Schock und der ersten Unsicherheit, sind die Studierenden immer sicherer geworden. Ich würde sagen: Dieses Semester sehe ich schon keinen Unterschied mehr. (vgl. Int. V-Z Z. 102-107) |
| Int. V-A | Ich würde sagen, nach 2-3 Übungseinheiten können alle Kompetenzen gleichgestellt werden. Das Sommersemester haben wir jetzt ausschließlich Vor-Ort-Unterricht und da haben sie sich |

| |
|---|
| wirklich alle daran gewöhnt. (vgl. Int. V-A Z. 156-160) |
|---|

Herausforderungen und eher negative Aspekte, die mit dem Umstieg auf die Fernlehre des Dialogdolmetschens verbunden sind

Bemerkte Unterschiede in der Gruppe an Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Ferne erlernt haben

Nachdem die Lehrenden über ihre Eindrücke zum Erwerb der Dolmetschkompetenz per se bei den Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Ferne erlernt haben, befragt wurden, wurden sie erneut gefragt, ob sie im Allgemeinen irgendwelche Unterschiede zwischen dieser besonderen Gruppe an Studierenden und ihren KollegInnen, die immer nur vor Ort gelernt haben, bemerkt haben. Die Annahme war, dass es bei diesen Studierenden keine relevanten Unterschiede im Erwerb der Dolmetschkompetenz gibt, sondern eher in ihrem Verhalten und in den mit der Dolmetschung verbundenen nonverbalen und paralinguistischen Komponenten. Diese Annahme wurde von drei von fünf Lehrenden mit den unten zitierten Aussagen bestätigt.

Oft wurden die Problemstellen von den Studierenden selbst bemerkt, was erneut die Relevanz des Selbst-Feedbacks in der Durchführung der Fernlehre des Dialogdolmetschens unterstreicht, welche bereits in Kapitel 3 anhand der Studie von Lee & Huh beschrieben wurde (vgl. Lee & Huh 2018: 457).

Eine Lehrperson aus der Stichprobe hat sich zu diesem Thema nicht geäußert, während eine andere nicht die nötige Erfahrung hatte, um eine Stellungnahme abzugeben.

| Kategorie | Bemerkte Unterschiede in der Gruppe an Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Ferne erlernt haben |
|-------------------|---|
| Definition | <i>Es gibt keine bemerkenswerten Unterschiede im Kompetenzerwerb dieser Studierenden, sondern eher im Verhalten und oft wird das von den Studierenden selbst bemerkt.</i> |
| Int. V-X | Ich habe nichts gemerkt, aber manche Studierenden haben mir selbst gesagt, dass sie Probleme haben, vor der Gruppe zu sprechen und dass sie so stark daran gewöhnt sind, nicht mit anderen Leuten im Raum zu sein, dass sie deswegen Probleme haben. (vgl. Int. V-X Z. 190-193) |
| Int. V-Y | Ich kann mich nicht dazu äußern, weil ich in den digitalen Semestern sehr wenige Studierende hatte und jetzt etwas mehr, das heißt, die Vergleichbarkeit ist nicht wirklich gegeben. (vgl. Int. V-Y Z. 138-139) |
| Int. V-Z | Ich denke, wenn jemand wirklich nur während des Online-Lernens die Lehrveranstaltungen |

| | |
|-----------------|--|
| | besucht hat und danach nicht mehr, dann fehlt diesen Studierenden was, wahrscheinlich diese Interaktionskomponente. Die anderen Sachen sind dann einfach von den Studierenden selber als Feedback gekommen, zum Beispiel, dass sie nicht wussten, wo sie sich hinsetzen sollen, zu wem sie sich hindrehen sollen, wem sie anschauen sollen und so weiter. (vgl. Int. V-Z Z. 140-144) |
| Int. V-A | Das größte Problem ist das Verhalten, bei vielen auch die Nervosität: Wenn man nach drei Semestern plötzlich wieder rauskommt und wieder vor Leuten sprechen muss und das davor nicht wirklich gemacht hat, dann ist es schon ein Nachteil. (vgl. Int. V-A Z. 117-125) |

Nervosität und Hemmung

Alle Lehrpersonen waren sich einig, dass der Online-Modus insbesondere den eher schüchternen Studierenden die Möglichkeit bot, in den Dolmetschungen weniger Hemmungen zu verspüren und generell im Unterricht weniger nervös zu sein. Dies hatte oft auch auf die Dolmetschkompetenz per se einen Einfluss und hat dazu geführt, dass manche Studierenden bei der Rückkehr zum vor Ort Unterricht nicht mehr so sicher und souverän aufgetreten sind, wie im online Modus und somit auch eine allgemein schlechtere Dolmetschleistung erbracht haben, obwohl es keine sprachlichen oder inhaltlichen Mangeln gab.

Das Problem des Einflusses der Nervosität auf die Qualität der Dolmetschung wurde bereits von Ko (2008) hervorgehoben, jedoch war die Nervosität im Falle des Experimentes von Ko durch die stärkere Präsenz und Überwachung der Lehrenden während der Fernlehre verursacht (vgl. Ko 2008: 829). Im Gegensatz zu Ko (2008) wurde dieser Aspekt von den hier befragten Lehrpersonen während der Fernlehre nicht bemerkt, sondern ausschließlich bei der Rückkehr zu einem Vor-Ort-Format.

| Kategorie | Nervosität und Hemmung |
|-------------------|--|
| Definition | <i>Online ist die Hemmung und die Nervosität geringer, vor Ort ist man viel exponierter und daher viel nervöser.</i> |
| Int. V-X | In einem Raum, der virtuell ist und wo, zumindest von außen hin, alle gleich aussehen, da denke ich, war die Hemmung geringer. (vgl. Int. V-X Z. 62-67) |
| Int. V-Y | Ich habe festgestellt, dass sich manche Studierenden zu Hause besser gefühlt haben und vor Ort dann vielleicht nicht so gut. (vgl. Int. V-Y Z. 143-145) |
| Int. V-Z | Studierende, die davor auf der sprachlichen und der inhaltlichen Ebene eigentlich sehr kompetent waren und sehr sicher aufgetreten sind, waren im Online-Modus plötzlich einfach verunsichert, durch diese zusätzliche Komponente, weil da jetzt einfach eine Dimension reingekommen ist. (vgl. Int. V-Z Z. 77-81) |
| Int. V-A | Bei den ersten Stunden, wo Dialogdolmetschen dann wieder vor Ort stattgefunden hat, haben die Studierenden gesagt, dass sie viel nervöser sind. Sie waren als Ganzes wieder sichtbar und nicht mehr nur über Video. (vgl. Int. V-A Z. 84-89) |
| Int. V-B | Mit dem ganzen Körper da zu sein, ist eine der schwierigsten Aufgaben, die es beim Dialogdol- |

| | |
|--|---|
| | metschen gibt. Wenn man ganzheitlich da ist und auch ganz alleine ist. (vgl. Int. V-B Z. 140-142) |
|--|---|

Ablenkung und begleitende Aspekte des Studiums im Online-Modus

Ein anderer, im Laufe der Interviews angesprochener Punkt ist das Thema der Ablenkung während der Online-Lehrveranstaltungen. Interessanterweise teilen sich hier die Eindrücke der Befragten, da von einer Lehrperson die Aussage kam, dass sich die Studierenden bei Fernlehre einfacher ablenken ließen als im Klassenzimmer, mit der Begründungen, dass es bei der Fernlehre schwierig sei unter Augen zu halten, ob die Studierenden nicht parallel mit etwas anderem beschäftigt sind, oder abgelenkt sind.

Diese Aussage wurde von den Eindrücken eines/r anderen Befragten bestritten, indem genau das Gegenteil behauptet wurde, und zwar, dass sich die Studierenden während der Fernlehre maximal angestrengt haben und somit weniger abgelenkt waren.

Dieses Thema wird von der in dieser Arbeit ausgewerteten Literatur zur Fernlehre des Dialogdolmetschens kaum angesprochen und, obwohl die Stichprobe dieser Datenerhebung nicht groß genug ist, um allgemeingültige Aussagen zu formulieren, ergibt sich aus diesen Ankerbeispielen, dass die Wahrnehmung der Ablenkung der Studierenden während der Fernlehre nicht objektiv einzuschätzen ist. Was jedoch aus den Aussagen der befragten Lehrpersonen klar erscheint ist, dass durch den Umstieg auf die Fernlehre einige wichtige mit dem Studium verbundene Aspekte fast völlig weggefallen sind und dass dieser Verlust von den Lehrpersonen als negativ empfunden wurde.

| Kategorie | Ablenkung und begleitende Aspekte des Studiums im Online-Modus |
|-------------------|--|
| Definition | <i>Online ist es einfacher, dass man sich ablenkt, bzw. nicht ganz präsent ist und man verliert wichtige Nebenaspekte des Studiums.</i> |
| Int. V-X | Ich habe bei manchen Studierenden bemerkt, dass sie in der Fernlehre eigentlich auch mit was anderem beschäftigt waren. Ich habe gemerkt, dass es sicher im Raum leichter ist, dass sich alle konzentrieren, dass sich alle einlassen auf das Gespräch und nicht parallel noch was anderes lesen. Online nimmt man die Menschen auch viel weniger wahr. (vgl. Int. V-X Z. 75-81) Alles, was zur Universität dazu gehört, fällt weg und das ist schlecht. (vgl. Int. V-X Z. 161-164) |
| Int. V-Z | Es gab durch die Fernlehre plötzlich eine Reduktion des Lehrbereichs, beziehungsweise des Dolmetschbereichs. Vor allem auch die Tatsache, dass Sprechenden und Dolmetschenden nicht im selben Raum waren, was natürlich in einer vor Ort Situation nie der Fall ist. Dieser Aspekt hat gefehlt. (vgl. Int. V-Z Z. 30-33) |
| Int. V-B | Ich habe das Gefühl gehabt, dass sich die meisten maximal angestrengt haben und auch weniger |

| | |
|--|---|
| | abgelenkt waren. Beim Präsenzunterricht waren die Ergebnisse lange nicht so gut. Die Präsenz hat für manche bedeutet, sie sind präsent und haben kaum mehr gearbeitet. (vgl. Int. V-B Z. 91-96) |
|--|---|

Interaktionsebene bei der Fernlehre

Wie bereits im ersten Kapitel anhand der Aussagen von Cirillo & Niemants (2017) beschrieben wurde, ist die interaktionale Dimension der Dolmetschung ein unverzichtbarer Aspekt, der das Dialogdolmetschen stark charakterisiert (vgl. Cirillo & Niemants 2017: 4). Krystallidou (2017) hebt in ihrem Artikel hervor, dass die physische Präsenz der Dolmetschenden im Raum bei dialogischen Settings die Interaktion sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene beeinflusst und steuert (vgl. Krystallidou 2017: 260). Da dieser Aspekt beim Ferndolmetschen und bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens nicht erfüllt werden kann, stellt sich die Frage, ob die Interaktion und die Dynamik der Dolmetschung in einem Setting, bei dem die Dolmetschenden und die Gesprächsparteien nicht im selben Raum sind, trotzdem erhalten bleiben kann.

Die Definition für die Zuordnung in dieser Kategorie ist die folgende: Bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens mangelt es an Interaktion und Dynamik. Diese Annahme wurde von vier von fünf Befragten bestätigt, während eine befragte Person diesen Aspekt nicht direkt angesprochen hat. Die verringerte oder mangelnde Interaktion hat, wie man folglich sehen kann, einen starken Einfluss auf die Entwicklung der nonverbalen und paralinguistischen Kompetenzen, während die inhaltliche und sprachliche Dimension weniger davon beeinflusst sind.

| Kategorie | Interaktionsebene bei der Fernlehre |
|-------------------|--|
| Definition | <i>Bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens mangelt es an Interaktion und Dynamik.</i> |
| Int. V-X | Ich habe einzelne Studierende im Präsenzunterricht einfach besser kennengelernt, sie waren aktiver. (vgl. Int. V-X Z. 90-91) |
| Int. V-Y | Was natürlich vor Ort anders ist, ist die Interaktion. Was ich sehr vermisst habe ist, dass die Gruppe untereinander nicht so sehr interagieren konnte, als wir den Unterricht über Zoom hatten. (vgl. Int. V-Y Z. 103-105) |
| Int. V-Z | Es gibt weiterhin eine Interaktion, aber es ist in der Fernlehre eine ganz andere. Für mich fehlt dabei die gesamte Interaktionsebene, die beim Dialogdolmetschen eigentlich einen sehr wesentlichen Teil ausmacht. (vgl. Int. V-Z Z. 64-65) |
| Int. V-B | Es wird durch Zoom sehr viel abgeschnitten, wir sitzen hier im Briefmarkenformat und die Dynamik fällt völlig weg. Die gesamte Haltung ist eine ganz andere und man kann vor Ort, wenn |

Paralinguistische und nonverbale Herausforderungen durch die Fernlehre

Ein anderer mit der Interaktionsebene verbundener Aspekt ist, dass aufgrund des verringerten Blickwinkels der Teilnehmenden untereinander während der videokonferenz-vermittelten Dialogdolmetschlehre, ein für das Dialogdolmetschen äußerst relevanter Teil der Kommunikation verloren geht. Das Problem wurde bereits von Ko (2011) angemerkt, da er in seinen Experimenten beobachtete, dass ein auf Schultern und Gesicht eingeschränkter Blickwinkel eine Verringerung der Verwendung der Körpersprache in der Kommunikation verursacht (vgl. Ko 2011: 138). Krystallidou (2017) bestätigt diese Aussage und wiederholt, dass die nonverbale und paralinguistische Ebene beim Dialogdolmetschen keineswegs auf Blickkontakt und Gesichtsausdruck begrenzt werden kann (vgl. Krystallidou 2017: 260). Es wird von der Forschungsgemeinschaft zur Fernlehre des Dialogdolmetschens noch untersucht, wie stark eine Einschränkung des Blickwinkels auf Gesicht und Schultern und die fehlende Präsenz der Dolmetschenden mit den Gesprächsteilnehmenden im selben Raum den Erwerb der Dolmetschkompetenz beeinflusst.

Die Annahme, die im Rahmen dieser empirischen Studie hinterfragt wurde, ist, dass durch die Fernlehre viele wichtigen paralinguistischen Aspekte des Dialogdolmetschens verloren gehen und dass somit eine gesamte Ebene dieser Tätigkeit wegfällt. Diese Annahme wird von den befragten Lehrpersonen vorwiegend bestätigt. Es wird insbesondere darauf hingedeutet, wie der Blickkontakt sich vom Blickkontakt vor Ort unterscheidet und welchen Einfluss dies auf die Mimik- und Gestik-Ebene hat. Zudem werden Aspekte wie das Turn Taking, also der Sprecherwechsel, und die Gesprächssteuerung und -koordination angesprochen, die durch den verringerten Blickwinkel während der Fernlehre über Zoom deutlich erschwert wurden.

Ein anderes angemerkt Problem ist das des Raum- und Rollenverhaltens im weitesten Sinne, also dass man durch eine video-vermittelte Dialogdolmetschlehre viele Aspekte, die die Dolmetschung begleiten, wie zum Beispiel, wo sich die Dolmetschenden hinsetzen sollen, wie sie den Auftraggeber begrüßen sollen und so weiter, nicht erfolgreich vermitteln und prüfen kann.

Ein anderes angemerkt Problem ist das des Raum- und Rollenverhaltens im weitesten Sinne, also dass man durch eine video-vermittelte Dialogdolmetschlehre viele Aspekte,

die die Dolmetschung begleiten, wie zum Beispiel, wo sich die Dolmetschenden hinsetzen sollen, wie sie den Auftraggeber begrüßen sollen und so weiter, nicht erfolgreich vermitteln und prüfen kann.

Wie man sehen kann, handelt es sich bei allen angesprochenen Problemstellen um Aspekte, die vorwiegend für das Dialogdolmetschen vor Ort relevant sind und die somit von den Lehrenden erst als Probleme erkannt wurden, als der Lehrbetrieb zurück auf ein Vor-Ort-Format umgestellt wurde und die Studierenden plötzlich mit dem Dialogdolmetschen vor Ort konfrontiert wurden. Während die sprachlichen und inhaltlichen Aspekte erfolgreich durch die Fernlehre vermittelt werden konnten und zu äußerst zufriedenstellenden Resultaten führten, konnten die paralinguistischen, interaktiven und nonverbalen Aspekte erst bei Rückkehr zu einem Vor-Ort-Format wieder vollständig gepflegt werden.

| Kategorie | Paralinguistische und nonverbale Herausforderungen durch die Fernlehre |
|-------------------|--|
| Definition | <i>Wichtige nonverbale und paralinguistische Aspekte des Dialogdolmetschens konnten durch die Fernlehre nicht erfolgreich vermittelt werden.</i> |
| Int. V-Y | Der Blickkontakt ist auf Zoom überwiegend anders als der Blickkontakt vor Ort und man kann die Mimik, die Gestik, den Auftritt, die Steuerung des Gesprächs und so weiter nicht gut überprüfen. (vgl. Int. V-Y Z. 53-58) Vor Ort kann man mit einer Handgeste das Gespräch steuern, über Video ist das nicht so einfach. Viele hatten einige Probleme mit dem Blickkontakt, sie haben die anderen Gesprächsparteien nicht in die Augen geschaut, die Stimme war zu leise, sie wussten nicht mehr, wie sie sich physisch positionieren müssen, wie sie das Gespräch steuern können. (vgl. Int. V-Y Z. 57-60) |
| Int. V-Z | Sehr viel von der Gesprächssteuerung und Gesprächskoordination fällt weg. Es ist sehr eingeschränkt, was man auf Zoom machen kann, weil die nonverbale und gestische Ebene wegfällt und alles ist dadurch weniger dynamisch. Gleichzeitig ist auch zwischen den GesprächsteilnehmerInnen das Turn Taking erschwert, oder auch das Raum- und Körperverhalten im weitesten Sinne. Beim Blickverhalten hat man es auch teilweise gemerkt, zum Beispiel in der Unsicherheit, wohin man schaut. Viele haben sich angewöhnt, einfach auf Blättern auf ihren Tisch zu notieren, statt mit einem Block zu arbeiten. (vgl. Int. V-Z Z. 53-65) |
| Int. V-A | Es gab am Anfang große Unsicherheit: Wo kann ich mich hinsetzen? Es war auch nicht klar, dass man den Auftraggeber/die Auftraggeberin begrüßen muss, dass man sagen muss: "Ich bin die Dolmetscherin". Was die Strategie betrifft, oder auch die Körperhaltung, hat auch viel gefehlt. Solche Dinge hat man dann schon ein bisschen vergessen, weil man daran gewöhnt war, dass man nicht ganz sichtbar ist. (vgl. Int. V-A Z. 164-171) |
| Int. V-B | Vieles fällt weg und erleichtert, meiner Ansicht nach, die Dolmetschleistung, erschwert es aber dann, wieder zurückzukehren, wenn man dann wieder so viel beachten muss. Wo muss man sitzen, wohin muss man schauen, wen muss man bedienen, wie kann man mitschreiben, welche sind die Machtverhältnisse... Das bei der Dolmetschung auch gesteuert wird, koordiniert wird, eingegriffen wird... Das alles ist weggefallen und manchmal wusste man nicht mehr, wer der Auftraggeber ist und so weiter. Es gibt keinen Vorteil, den das Zoom im Paralinguistischen bietet: die Gestik und Mimik sind unter den Tisch gefallen, vor allem, wenn viele Teilnehmende dabei waren. (vgl. Int. V-B Z. 110-120) |

Das Problem der situationsadäquaten Dolmetschung bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens

Wie bereits in Kapitel 2.2. beschrieben, ist auch das Problem der situationsadäquaten Dolmetschung bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens äußerst präsent. Es wurde bereits bekanntgegeben, dass die moderne Didaktik des Dialogdolmetschens hauptsächlich auf eine „Didaktik der Inszenierung“ (Kadrić 2011: 54) oder der „Rollenspiele“ (Cirillo & Niemants 2017: 12) basiert, bei der realitätsnahe Settings aus dem täglichen Berufsalltag in Form von Rollenspielen im Unterricht wiedergespielt werden. Da der Covid-19 bedingte Umstieg auf die Fernlehre einen notgedrungenen Versuch darstellte, das Dialogdolmetschen vor Ort über die Fernlehre zu unterrichten und nicht die Tätigkeit des Videodolmetschens an sich, stellt sich die Frage, ob es für den Erfolg dieser Lehrform erforderlich ist, die Settings der Rollenspiele an das Videodolmetschen anzupassen, oder ob die Settings aus dem Vor-Ort-Dolmetschen übernommen werden können.

Die Annahme, die dieser Kategorie zugrunde liegt, ist die folgende: Damit die Fernlehre des Dialogdolmetschens erfolgreich sein kann, soll man die Settings an die Fernlehre, beziehungsweise an das Ferndolmetschen anpassen. Alle Befragten waren sich einig, dass die Fernlehre des Dialogdolmetschens nur erfolgreich sein kann, wenn man im Unterricht Settings einbaut, die auch in der Realität Ferndolmetsch-Settings sind und haben die folgenden Aussagen getätigt.

| Kategorie | Spezielle Settings für die Fernlehre des Dialogdolmetschens |
|-------------------|---|
| Definition | <i>Damit die Fernlehre des Dialogdolmetschens erfolgreich sein kann, soll man die Settings an die Fernlehre, bzw. am Ferndolmetschen anpassen.</i> |
| Int. V-X | Ich habe es anfangs versucht, alles so ähnlich wie möglich zu machen, als wäre man im Raum, aber mit der Zeit braucht man spezielle Settings. (vgl. Int. V-X Z. 36-40) |
| Int. V-Y | Was ich versucht habe, war auch die Settings so anzupassen, dass sie trotz des Fernunterrichts realistisch bleiben. Die Settings selbst wurden angepasst, sodass wirklich Ferndialogdolmetsch-Settings verwendet werden konnten. (vgl. Int. V-Y Z. 45-50) |
| Int. V-Z | Es ist anders, wenn man eigentlich nicht Ferndolmetschen unterrichtet, sondern nur versucht, die Studierenden für das Dolmetschen vor Ort durch die Fernlehre vorzubereiten. (vgl. Int. V-Z Z. 47-50) |
| Int. V-A | Man sollte es immer mit einem Setting versuchen, das auch aus der Realität ein Videodolmetschsetting ist. (vgl. Int. V-A Z. 67-68) |
| Int. V-B | Was gar nicht gegangen ist über Zoom, war das Ausprobieren von realistischen Situationen. (vgl. Int. V-B Z. 236-239) |

Technische und organisatorische Probleme bei der Fernlehre

Ko berichtete bereits im Jahre 2006, dass die Voraussetzung für den Erfolg der videokonferenz-vermittelten Lehre des Dialogdolmetschens eine stabile Internetverbindung sei (vgl. Ko 2006: 89). Dies klingt heute als selbstverständlich und man würde nicht denken, dass technische Probleme dieser Art einen Einfluss auf die heutige Fernlehre haben könnten. Jedoch haben zwei von den fünf der befragten Lehrpersonen in den technischen Problemen mit der Internetverbindung mancher Studierenden eine Herausforderung für die Fernlehre des Dialogdolmetschens erkannt.

Diese Probleme betrafen hauptsächlich die ersten Wochen nach der Umstellung auf die Fernlehre während der Covid-19-Pandemie, während am Ende dieser Erfahrung die technischen Kompetenzen der Studierenden stark zugenommen hatten, wie man dem oben besprochenen Punkt entnehmen kann.

Die zweite hier zitierte Aussage bringt zudem ein neues, organisatorisches Problem ans Licht, nämlich, dass nicht alle Übungen, die in den Curricula für den Vor-Ort-Unterricht des Dialogdolmetschens vorgesehen sind, im Fernunterricht eingebaut werden können (vgl. ZTW 2017: 11). Zum Beispiel wird das Vom-Blatt-Übersetzen als Teil des Curriculum für das Masterstudium “Translation – Dialogdolmetschen” in verschiedenen Lerneinheiten geübt (vgl. ZTW 2017: 11), was jedoch via Videokonferenz laut den Aussagen der hier befragten Lehrenden schlecht möglich war .

| Kategorie | Technische und organisatorische Probleme bei der Fernlehre |
|------------|---|
| Definition | <i>Es gab manchmal technische und organisatorische Probleme, die den Erfolg der Fernlehre gehindert haben und nicht alle Aspekte des Dialogdolmetschens konnten online geübt werden.</i> |
| Int. V-Y | Die Internetverbindung mancher Studierenden war nicht so gut, das heißt, das war auch ein Problem. Das Flüsterdolmetschen konnte man nicht üben und das vom Blatt Dolmetschen auch nicht. (vgl. Int. V-Y Z. 61-62) |
| Int. V-Z | Mal abgesehen von den technischen Herausforderungen, die auch viele Studierenden gehabt haben, zum Beispiel hat es nicht immer mit der Verbindung geklappt. Es gibt noch eine Komplikation, und zwar gab es beim Online-Unterricht und auch bei den Online-Prüfungen nie eine Vom-Blatt-Übersetzung. (vgl. Int. V-Z Z. 30-33) |

Die Zukunft des Masterstudiums „Translation – Dialogdolmetschen“ der Universität Wien aus Sicht der Lehrenden des ZTW

Die abschließende Frage dieser Interviews betraf die Zukunft des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien nach Sicht und Wunsch der befragten Lehrpersonen. Es wurde gefragt, ob man nach dieser notgedrungenen Erfahrung mit der Fernlehre ein Vor-Ort-, ein hybrides Format oder ein Fernformat für die Lehre des Dialogdolmetschens bevorzugen würde.

Alle befragten Lehrpersonen halten den Vor-Ort-Unterricht für das beste Format, um das Dialogdolmetschen Vor-Ort zu unterrichten, was laut den Ergebnissen der Studie von Lee & Huh mit einer Skepsis gegenüber der Technik und mangelnden Kompetenzen in diesem Bereich zusammenhängen könnte (vgl. Lee & Huh 2018: 447). Jedoch haben alle Lehrpersonen eingesehen, dass das Videodolmetschen als eigenes und spezielles Setting auch im Bereich Dialogdolmetschen immer stärker präsent ist und somit bewusst in den Unterrichtsalltag eingebaut werden sollte.

Das von den befragten Lehrpersonen bevorzugte Format kann mit dem Prozentsatz 80-20 beschrieben werden, wo 80 % der Lehrveranstaltungen im Bereich Dialogdolmetschen vor Ort abgehalten werden und 20 % digital. Es wird hier von den befragten Lehrpersonen nochmal konkret auf die situationsadäquate Dolmetschung eingegangen, im Sinne, dass man die digitalen Einheiten künftig bewusst an das Ferndolmetschen adaptieren soll, während man die Settings aus dem Dialogdolmetschen vor Ort unbedingt vor Ort unterrichten soll.

| Kategorie | Die Zukunft des Masterstudiums „Translation – Dialogdolmetschen“ der Universität Wien |
|-------------------|--|
| Definition | <i>Die beste Lösung wäre es, künftig das Masterstudium “Translation - Dialogdolmetschen” hauptsächlich vor Ort zu unterrichten, mit einigen speziellen digitalen Unterrichtseinheiten.</i> |
| Int. V-X | Ich halte die Präsenz für das bessere Medium, weil der Unterricht dabei kommunikativer ist und weil die Präsenz einen Weg heraus aus dem privaten Raum in einem gemeinsamen, geteilten Raum ermöglicht. Ich denke jedoch, es sollte beide Formate geben, wobei das Online für mich war immer nur ein Ersatz war. (vgl. Int. V-X Z. 149-153) |
| Int. V-Y | Ich bin eine Verfechterin des Vor-Ort-Unterrichts, da ich glaube, vor Ort kann man mehr lernen. Höchstens eine Einheit würde ich digital halten, damit man auch Settings kennenlernen kann, die typisch für das Ferndolmetschen sind. (vgl. Int. V-Y Z. 122-123) |
| Int. V-Z | Ich denke grundsätzlich würde ich weiterhin Präsenzlehre halten, weil das einfach sehr wichtig ist für die Interaktion. Zusätzlich würde ich einfach noch eine Lehrveranstaltung zum technikgestützten Dolmetschen oder zum Remote Interpreting halten, die wirklich bewusst gestaltet wird und nicht nur notgedrungen. (vgl. Int. V-Z Z. 185-190) |

| | |
|-----------------|---|
| Int. V-A | Ich würde den Hauptteil der Lehre vor Ort halten, aber auch Online-Einheiten einbringen. Zum Beispiel bei sechs Einheiten Dialogdolmetschen würde ich vier vor Ort halten und zwei online. (vgl. Int. V-A Z. 234-238) |
| Int. V-B | Ich würde sagen, einmal im Semester wird eine Einheit digital abgehalten und sonst vor Ort, zum Beispiel in der Form 80-20 oder 90-10. Ansonsten halte ich vor Ort für das beste Format, in jeder Hinsicht. Einmal im Semester halte ich aber das Digitale für wesentlich, allein wegen des Blickkontaktes und der Positionierung vor der Kamera (vgl. Int. V-B Z. 221-226) |

4.4. Diskussion

Was man dieser empirischen Studie entnehmen kann ist, dass der durch die Covid-19-Pandemie bedingte Umstieg auf die Fernlehre im Sommersemester 2020 sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden des Masterstudiums Translation – Dialogdolmetschen der Universität Wien eine große Herausforderung dargestellt hat.

Abgesehen von den technischen Problemen, die bereits von Ko (2008) beobachtet wurden, gab es durch die physische Distanz zwischen den Studierenden und mit den Lehrenden eine Umstellung in der interaktiven und dynamischen Dimension des Unterrichts und der einzelnen Dolmetschungen. Was, laut Kadrić (2011), beim Unterrichten des Dialogdolmetschens von besonderer Bedeutung ist, ist, dass die Themen während des Unterrichts nicht nur sachadäquat, sondern auch interaktions- und kommunikationsadäquat behandelt werden (vgl. Kadrić 2011: 28). Die nicht situationsadäquate Behandlung der Themen während der Covid-19 bedingten Fernlehre des Dialogdolmetschens am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien war die Hauptursache der Problemstellungen, die während dieser Erfahrung im Kompetenzerwerb der Studierenden aufgetreten sind.

Damit eine videokonferenz-vermittelte Fernlehre des Dialogdolmetschens ganzheitlich erfolgreich sein kann, muss die im Kapitel 2.2 dieser Arbeit angesprochene Unterscheidung zwischen dem Videodolmetschen in dialogischen Settings und der Fernlehre des Dialogdolmetschens vor Ort in Betracht gezogen werden. Die während der Covid-19-Pandemie durchgeführte Fernlehre des Dialogdolmetschens war, um es mit den Worten der befragten Lehrpersonen zu definieren, eine „notgedrungene Krücke“ (Int. V-B Z. 77), die „von einer Nacht auf die andere“ (Int. V-B Z. 38) aufgebaut wurde, um die Schäden des Lockdowns zu bekämpfen. Es wurde nicht beachtet, dass man für eine erfolgreiche Lehre des Dialogdolmetschens per Videokonferenz die Settings an das Videodolmetschen anpassen soll, eine Tätigkeit die, laut Hlavac (2013) besonderer technischer und kommunikativer Kompetenzen be-

darf, die durch die traditionelle Dolmetschlehre allein nicht vermittelt werden können (vgl. Hlavac 2013: 48).

Wie man den Aussagen der hier befragten Lehrpersonen entnehmen kann, hat der Erwerb der sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen, also der Dolmetschkompetenz per se, nicht so stark darunter gelitten wie die nonverbalen, interaktiven und paralinguistischen Aspekte. Die Probleme, die von den Befragten dieser Studie hervorgehoben wurden, stimmen mit den typischen Herausforderungen des videokonferenz-vermittelten Dolmetschens laut Amato et al. (2018) überein, und zwar sind diese: die fehlende oder mangelhafte persönliche Interaktion der Gesprächsparteien untereinander und mit den Dolmetschenden, die zu einer erschwerten Bildung von Beziehungen führt, der Mangel an relevanten paralinguistischen und nonverbalen Kommunikationskomponenten, wie Mimik und Gestik, und die technischen Probleme, die durch die Ferne und die Handhabung der Medien entstehen könnten (vgl. Amato et al. 2018: 12). Die nonverbalen und paralinguistischen Probleme betrafen, im Falle der Studierenden des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien, hauptsächlich den Blickkontakt mit den GesprächspartnerInnen, das Raum- und Körperverhalten im weitesten Sinne, die Gesprächssteuerung in Form von SprecherInnenwechsel und Begrüßung, das Rollenverhalten und die Machtverhältnisse.

Diese Aspekte, die in der durch die Pandemie notgedrungenen Fernlehre des Dialogdolmetschens vor Ort nicht ausreichend gepflegt werden konnten, verursachten bei den Studierenden Hemmungen, Nervosität und Unsicherheit, als sie zurück zu einem Vor-Ort-Format kehren sollten und mit dem realen Dialogdolmetschen vor Ort konfrontiert wurden.

Laut den Eindrücken der hier befragten Lehrpersonen waren jedoch einige wenige vor Ort Unterrichtseinheiten ausreichend, um sich an den besonderen Eigenschaften des Vor-Ort-Formats zu gewöhnen und um die Interaktionsebene in die eigene Dolmetschleistung einzubauen. Diese Annahme wurde auch vom Experiment von Ko (2008) zur Fernlehre bestätigt (vgl. Ko 2008: 833). Laut einigen befragten Lehrpersonen konnten die Studierenden nach der Rückkehr zum Vor-Ort-Format die interaktive Dimension sogar intensiver als zuvor pflegen, da die inhaltlichen und sprachlichen Aspekte während der Fernlehre bereits ausreichend entwickelt wurden.

Schlussendlich ergibt sich aus dieser empirischen Studie, dass die Fernlehre des Dialogdolmetschens aus sprachlicher, inhaltlicher und technischer Sicht als prinzipiell machbar erscheint, wie bereits Ko 2006 gezeigt hatte (vgl. Ko 2006: 76).

Die Herausforderungen ergeben sich, wenn man sich bewusst oder notgedrungen dafür entscheidet, keine situationsadäquaten Settings aus dem videovermittelten Dialogdolmetschen

für den Unterricht zu verwenden, wie zum Beispiel inszenierte Verhandlungen, die auch im Berufsalltag per Videokonferenz stattfinden würden, sondern versucht, das Dialogdolmetschen vor Ort, mit seiner spezifischen interaktiven, paralinguistischen und nonverbalen Dimension, über das nicht dazu geeignete Medium der Videokonferenz zu vermitteln.

Eine mögliche und machbare Lösung, um den Studierenden ein breites Spektrum an Kompetenzen sowohl im Vor-Ort-Format als auch im Fernformat zu ermöglichen, wäre ein gemischtes Format im Sinne, dass das Dialogdolmetschen vor Ort wie gewohnt auch weiterhin vor Ort unterrichtet wird, während man einen Teil der Einheiten bewusst mit digitalen Settings gestaltet, sodass das videokonferenz-vermittelte Dialogdolmetschen als spezifische und zukunftsorientierte Tätigkeit im Unterricht eingebaut wird, wie es bereits verschiedene Forschenden, wie zum Beispiel Hlavac, vorschlagen haben (vgl. 2013: 40). Es kann weiterhin erforscht werden, wie die paralinguistische und nonverbale Dimension durch die Fernlehre besser vermittelt und übertragen werden kann, jedoch muss den Dialogdolmetschforschenden und -pädagogInnen stets klar sein, dass das Dialogdolmetschen vor Ort bestimmten Dynamiken und Regeln folgt, die sich zum heutigen Stand ausschließlich in einem realistischen Vor-Ort-Setting vollständig entfalten können.

Schlussfolgerung

Diese Arbeit bietet einen näheren Einblick in die Machbarkeit der Fernlehre des Dialogdolmetschens. Die Ausgangssituation dafür, ist die mit der Covid-19-Pandemie verbundene Sondersituation, mit der die Studierenden und Lehrenden des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien in den letzten zwei Jahren konfrontiert wurden, nachdem der gesamte Lehrbetrieb des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” von einem Tag auf den anderen und ohne Vorbereitung im März 2020 auf ein Fernlehrformat umgestellt wurde.

Die Herausforderungen, mit denen sich die Studierenden der Fernlehre auseinandergesetzt haben, sind bereits Thema verschiedener Studien und Hochschulschriften, wie zum Beispiel Amesbergers Masterarbeit (2021).

Diese Arbeit hatte jedoch zum Ziel, eine neue Sichtweise in das Feld zu gewährleisten, indem nicht der Umstieg auf die Fernlehre an sich aus Sicht der Studierenden beobachtet wurde, sondern der nachfolgende Moment der Rückkehr zu einem Vor-Ort-Format, wie dies im Wintersemester 2021 am ZTW der Universität Wien stattfand. Hierfür wurden die persönlichen Eindrücke von fünf betroffenen Lehrpersonen in Bezug auf den Kompetenzerwerb und

auf die Problemstellungen untersucht, die sie bei den Studierenden während dieser Umstellung beobachten konnten.

Um in diese empirische Studie einzuleiten und das Forschungsthema näher einzugrenzen, wurde in den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit ein theoretischer Rahmen geschaffen.

Im ersten Kapitel wurden die fachlich-inhaltlichen und die theoretischen Grundlagen der Didaktik des Dialogdolmetschens hauptsächlich anhand der Werke von Kadrić (2011) und Cirillo & Niemants (2017) eingeführt. Es wurde festgestellt, dass die Didaktik des Dialogdolmetschens äußerst facettenreich und komplex ist und dass ein holistisches Dialogdolmetschstudium nicht ausschließlich auf den fachlichen, methodischen und inhaltlichen Dolmetschkompetenzen basieren kann (vgl. Kadrić 2011: 28). Es wurde die Relevanz der non-verbalen, interaktiven und paralinguistischen Dimension anhand der Studie von Krystallidou (2017) hervorgehoben und es wurde der Aufbau und die Entwicklung verschiedener universitärer Curricula im Bereich Dialogdolmetschen beschrieben, zum Beispiel das Curriculum von Kautz (2000) und der Universität Wien (2017). Zudem wurde die „Didaktik der Inszenierung“ (Kadrić 2011: 54) oder der „Rollenspiele“ (Cirillo & Niemants 2017:12) näher definiert, da diese die Basis der Dialogdolmetschübungen des Masterstudiums „Translation - Dialogdolmetschen“ der Universität Wien bilden.

Im zweiten Kapitel wurde der Fokus eingeschränkt auf die Ferndidaktik des Dialogdolmetschens. Hier wurde vorerst die Fernlehre im Allgemeinen definiert und es wurde dann anhand der bestehenden Literatur zum Thema dargestellt, was im Bereich Dialogdolmetschen zur Fernlehre bereits erforscht wurde, zum Beispiel in den Studien von Ko (2006; 2008; 2011) oder von Lee & Huh (2018). Es wurde anhand dieser Studien und Experimente beobachtet, welche Herausforderungen aus technischer und kommunikativer Sicht bei der Durchführung der Fernlehre des Dialogdolmetschens auftreten könnten, aber auch, welche Vorteile eine solche Form der Lehre mit sich bringt. Zudem wurde die wesentliche Unterscheidung zwischen der Fernlehre des Dialogdolmetschens vor Ort und dem Ferndolmetschen hervorgehoben.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit diente der Zusammenfassung der wichtigen Aspekte, die bei der Durchführung der Fernlehre des Dialogdolmetschens zu beachten sind und zeigte den Stand der Dolmetschwissenschaft zur videokonferenz-vermittelten Dialogdolmetschlehre auf, um die Forschungslücke, die diese Arbeit befüllen möchte, noch näher zu definieren. Zudem wurde der Stand des Masterstudiums „Translation – Dialogdolmetschen“ der Universität Wien zum technikgestützten Dolmetschen dargestellt, um die Aussagen der in Kapitel vier befragten Lehrpersonen noch klarer zuzuordnen.

Schlussendlich wurde im vierten Kapitel die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Studie vorgestellt, mit der man anhand der Aussagen der Lehrenden des Masterstudiums “Translation - Dialogdolmetschen” der Universität Wien versucht hat, die Fragestellung zu beantworten, ob die Dialogdolmetschkompetenz erfolgreich und ganzheitlich mittels Fernlehre vermittelt werden kann.

Die empirische Studie dieser Arbeit ist qualitativ und somit nicht ausreichend, um allgemeingültige Aussagen zur Fernlehre des Dialogdolmetschens zu formulieren. Die dadurch erworbenen Ergebnisse bestätigen jedoch den Stand der Forschung, dass eine videokonferenzvermittelte Lehre des Dialogdolmetschens heutzutage aus technischer Sicht als möglich erscheint. Auch der Erwerb der inhaltlichen und sprachlichen Kompetenzen des Dialogdolmetschens scheint durch einen Umstieg auf die Fernlehre nicht behindert, oder sogar erleichtert zu werden. Die größte Herausforderung beim Fernunterricht des Dialogdolmetschens ist die erfolgreiche Vermittlung der damit verbundenen interaktiven, nonverbalen und paralinguistischen Kompetenzen, die aufgrund des auf Schultern und Kopf beschränkten Blickwinkels durch die Kamera und der nicht-Präsenz der Dolmetschenden mit den Gesprächsparteien im selben Raum durch das Medium der Videokonferenz nicht ganzheitlich und erfolgreich übertragen werden können.

Bei der Ausgangssituation des Masterstudiums “Translation – Dialogdolmetschen” der Universität Wien handelte es sich um einen notgedrungenen Versuch, das Dialogdolmetschen vor Ort durch die Fernlehre zu lehren und auch bei den bereits durchgeführten Studien zu diesem Thema hat man sich immer die Frage gestellt, ob man das Dialogdolmetschen vor Ort per Fernlehre unterrichten kann (vgl. Ko 2011: 123). Da sich jedoch auch der Bereich Dialogdolmetschen immer stärker in Richtung des Ferndolmetschens entwickelt, zum Beispiel in der Durchführung von medizinischen und therapeutischen Gesprächen über Videokonferenzplattformen, so könnte die Lösung zu einer erfolgreichen Fernlehre des Dialogdolmetschens eine situationsadäquate Behandlung der Settings sein, bei der bewusst entschieden wird, die Fernlehre des Dialogdolmetschens auf realitätsnahe Ferndolmetsch-Verhandlungen zu beschränken und das Dialogdolmetschen vor Ort auch weiterhin, kommunikationsadäquat vor Ort zu unterrichten.

Um in diesem Feld zu zufriedenstellenden Resultaten zu gelangen sollte sich die Forschung weniger darum bemühen, die spezifischen Aspekte des Dialogdolmetschens vor Ort über das nicht situationsadäquate Medium der Fernlehre zu vermitteln, sondern eher ein Konzept entwickeln, um das Dialogdolmetschen vor Ort erfolgreich mit dem Dialogdolmetschen aus der Ferne in einem einzigen Curriculum zu verbinden. Die Fernlehre des Dialogdolmet-

schens soll die vor Ort Lehre nicht ersetzen, sondern als unabhängige Tätigkeit ergänzen. Das Ferndolmetschen ist als eigenständige Branche immer präsenter im Berufsalltag der Dialogdolmetschenden und kann im Aufbau eines zukunftsorientierten, universitären Curriculums nicht ignoriert werden. Nur wenn das Dialogdolmetschen aus der Ferne als eigene Tätigkeit von der Didaktik vollständig anerkannt wird, dann kann es möglich sein, eine erfolgreiche Fernlehre des Dialogdolmetschens zu entwickeln, die die traditionelle Vor-Ort-Lehre begleiten kann.

Bibliographie

- Amesberger, Lena (2021). Fernunterricht im Dolmetschen im Sommersemester 2020 am ZTW aus Studierendensicht: Simultan- und Konferenzdolmetschen. Wien: Universität Wien.
- Amato, Amalia; Spinolo Nicoletta & González Rodríguez, Maria Jesús (Hg.) (2018). *Handbook of Remote Interpreting*. Shift, Erasmus+ Project.
- Angelelli, Claudia V. (2017). Anchoring dialogue interpreting in principles of teaching and learning. In: Cirillo, Letizia; Niemants, Natacha (Hg.). *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 29-44.
- Bancroft, Marjory A. (2015). Community interpreting: A profession rooted in social justice. In: Jourdenais, Renee; Mikkelsen, Holly (Hg.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. New York: Routledge. 217-236.
- Blasco Mayor; Mara Jess & Jiménez Ivars, Mara Amparo (2007). E-Learning for interpreting. In: *Babel*, vol. 53 (4). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 292–302.
- Cirillo, Letizia; Niemants, Natacha (Hg.) (2017). *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Clifford, Andrew (2018). What does it take to train interpreters online? Communication, communication, and communication. In: Ahrens, Barbara & Hansen-Schirra, Silvia & Krein-Kühle, Monika & Schreiber, Michael & Wienen, Ursula (Hg.). *Translation – Didaktik – Kompetenz*. Berlin: Frank & Timme, 169-187.
- Garrison, D. Randy; Anderson, Terry & Archer Walter (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. In: *The Internet and Higher Education*. Edmonton: University of Alberta, 87-105.
- Gile, Daniel (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Gran Laura; Carabelli, Angela & Merlini, Raffaella (2002). Computer Assisted Interpreting Training. In: Garzone, Giuliana & Viezzi, Maurizio (Hg.) *Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 277-294.

- Hlavac, Jim (2013). Should Interpreters Be Trained and Tested in Telephone and Video-Link Interpreting? Responses from Practicioners and Examiners. In: *International Journal of Interpreter Education*, 34-50.
- Kadrić, Mira (2011). *Dialog als Prinzip: für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübingen: Narr.
- Kadrić, Mira (2017). Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques. In: Cirillo, Letizia; Niemants, Natacha (Hg.). *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 275-292.
- Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kiraly, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. London: Routledge.
- Ko, Leong (1997). Training of interpreters and translators in Australia: Successes and stresses. In: *Translating and interpreting: why, how and for whom? Proceedings of the 7th national conference*. Auckland: Auckland Chapter of the New Zealand Society of Translators and Interpreters, 30-41.
- Ko, Leong (2004). *Teaching interpreting by distance mode*. Unpubl. PhD thesis, University of Queensland.
- Ko, Leong (2006) Teaching interpreting by distance mode: possibilities and constraints. In: *Interpreting: international journal of research and practice in interpreting*, vol. 8 (1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 67-96.
- Ko, Leong & Chen, Nian-Shing (2011). Online-interpreting in synchronous cyber classrooms. In: *Babel*, vol. 57 (2). Amsterdam: Benjamins, 123-143.
- Ko, Leong; Vandaele, Sylvie & Buzelin, Hélène (2008). Teaching Interpreting by Distance Mode: An Empirical Study. In: *Les Presses de l'Université de Montréal*, vol.53 (4). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 814-840.
- Krystallidou, Demi (2017). Non-verbals in dialogue interpreter education. Improving student interpreter's visual literacy and raising awareness of ist impact on interpreting performance. In: Cirillo, Letizia; Niemants, Natacha (Hg.). *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 259-273.
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

- Lee, Jieun & Huh, Jiun (2018). Why not go online?: A case study of blended mode business interpreting and translation certificate program. In: *The Interpreter and Translator Trainer*, 12 (4). Routledge, 444–466.
- Mayring, Philipp (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In: A. Boehm, A. Mengel, & T. Muhr (Hg.). *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz, 159-175.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ozolins, Uldis (2017). It's not about the interpreter. Objectives in dialogue interpreting teaching. In: Cirillo, Letizia; Niemants, Natacha (Hg.). *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 45-62.
- Pöchhacker, Franz (2000). *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Pöchhacker, Franz (2015). Evolution of interpreting research. In: Jourdenais, Renee; Mikkelsen, Holly (Hg.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. New York: Routledge. 62-77.
- Wadensjö, Cecilia (1998). *Interpreting as interaction*. London; New York: Routledge.

Internetquellen

- GoReact (o.J.). [Home - Video Assessment For Skill Development & Feedback | GoReact](#) (Stand: 15.09..2022).
- Speech to Text Demo (o.J.). <https://speech-to-text-demo.ng.bluemix.net/> (Stand: 15.09.2022).
- Univie (2020). [Neu ab Moodle 3.9 \(WS2020\) - Studierende - Moodle - Wiki der Universität Wien \(univie.ac.at\)](#) (Stand: 15.09.2022).
- Univie (o. J. a). <https://zid.univie.ac.at/e-learning/> (Stand: 15.09.2022).
- Univie (o. J. b). [Hybride Lehre mit Videokonferenz-Tools und u:stream - Moodle - Wiki der Universität Wien \(univie.ac.at\)](#) (Stand: 15.09.2022).
- ZTW (2017).https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_MA_Translation_Juni2018.pdf (Stand: 15.09.2022).
- ZTW (o. J.). <https://transvienna.univie.ac.at/studium/masterstudium-translation/> (Stand: 15.09.2022).

Anhang

Leitfadeninterview: Kann die Dolmetschkompetenz im Bereich Dialogdolmetschen durch die Fernlehre ganzheitlich vermittelt werden?

| | |
|------------------------|---|
| Interview mit | 5 Dialogdolmetsch-Lehrende aus dem ZTW der Universität Wien |
| Datum | Juni 2022 |
| Ort | Wien (online, über die Videokonferenz-Plattform Zoom.us) |
| Dauer | durchschnittlich 30 Minuten |
| Einwilligungserklärung | Einverstaendniserklaerung_WissArbeit |

Einleitung

Liebe Frau XXX, ich würde Sie heute gerne zu Ihren Erfahrungen mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens befragen. Im Zuge meiner Masterarbeit werde ich das durchgeführte Interview aufnehmen und im Anschluss transkribieren und auswerten. Alle personenbezogenen Informationen sind dabei vertraulich und werden vor der Veröffentlichung anonymisiert.

Einstiegsfrage

Die Fragestellung meiner Arbeit ist, ob die Dolmetschkompetenz im Bereich Dialogdolmetschen durch die Fernlehre ganzheitlich und erfolgreich vermittelt werden kann. Dabei liegt das Unterrichten des vor Ort Dolmetschens durch die Fernlehre im Fokus und nicht das Unterrichten des Ferndolmetschens, das einen eigenen Teilbereich des Dolmetschens darstellt und somit nicht das Thema meiner Arbeit ist.

Seit wie lange unterrichten Sie schon Dialogdolmetschen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien?

Hauptteil

1. Hatten Sie vor der Covid-19 Pandemie schon Erfahrungen mit dem Fernunterricht des Dialogdolmetschens?
2. Hatten Sie vor der Covid-19 Pandemie schon Erfahrungen mit der Fernlehre im Allgemeinen, zum Beispiel über die Blended Learning Angebote der Universität Wien?
3. Wie haben Sie die Umstellung auf die Fernlehre im SS 2020 am ZTW aus persönlicher und organisatorischer Sicht erlebt?
4. Wie haben Sie die Umstellung auf die Fernlehre im SS 2020 am ZTW aus didaktischer Sicht erlebt?

Schlüsselfragen

1. Welche sind Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen, die bei der Videokonferenz-vermittelten Dialogdolmetsch-Lehre auftreten könnten?

Nachdem der Lehrbetrieb wieder auf das vor Ort Format umgestellt wurde, gibt es jetzt am ZTW eine Gruppe an Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich

aus der Ferne erlernt haben und die plötzlich mit dem vor Ort Dolmetschen konfrontiert wurden.

2. Wie zufriedenstellend würden Sie den Kompetenzerwerb dieser Studierenden einschätzen?
3. Haben Sie bei diesen Studierenden Unterschiede im Kompetenzerwerb beobachten können, im Vergleich zu den Studierenden, die das Dialogdolmetschen von Anfang an vor Ort erlernt haben?
4. Würden Sie sagen, diese Studierenden sind nach der Erfahrung mit der Fernlehre im Vergleich zu Ihren VorgängerInnen bevorzugt oder benachteiligt?
5. Haben Sie besondere Schwächen, Stärken oder neue Strategien bei diesen Studierenden beobachten können? Sehr gerne können Sie mir konkrete Beispiele dazu erzählen.
6. Haben Sie im Erwerb der paralinguistischen und nonverbalen Kompetenzen bei diesen Studierenden irgendwelche Besonderheiten beobachten können? Auch hier können Sie gerne Beispiele bringen.

Zusammenfassung und Rückblick

Wir nähern uns langsam dem Ende unseres Gesprächs. Eine abschließende Frage habe ich noch vorbereitet.

Welches ist Ihrer Meinung nach ein gutes Format, das das ZTW künftig für den Dialogdolmetsch-Unterricht übernehmen könnte, um den Studierenden alle möglichen Teilkompetenzen zu vermitteln, die in der heutigen Arbeitswelt erforderlich sind?

Abschluss

Vielen herzlichen Dank für Ihre Zeit und für das interessante Gespräch. Gerne können Sie mich für weitere Fragen zur Arbeit kontaktieren. Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Tag.

Interview V-X

1. V: Also...Hallo Frau XXX und danke, dass Sie mitmachen bei meinem Interview.
2. Die Fragestellung meiner Arbeit ist, ob die Dialogdolmetschkompetenz erfolgreich durch
3. die Fernlehre vermittelt werden kann.
4. Dabei liegt das Dialogdolmetschen vor Ort im Fokus und nicht das Ferndolmetschen, dass
5. eine eigene Tätigkeit an sich ist.
6. Seit wie lange unterrichten Sie schon Dialogdolmetschen am Zentrum für
7. Translationswissenschaft der Universität Wien?
8. X: Ich glaube, es ist seit ungefähr fünf Jahren.

9. Ich kann es aber nachschauen, während wir sprechen kann ich Ihnen das genau sagen,
10. Moment. Sprechen Sie nur weiter, ich schau nach.
11. V: Ja, das ist eine Frage, die eigentlich nur zur Einleitung dient, nur um einen Überblick zu
12. gewährleisten, das ist jetzt nicht...
13. X: Ja ja, ich kann aber auf u:find nachschauen.... seit sieben Jahren.
14. V: Seit sieben Jahren, also eine ganze Weile, fast schon seit Beginn des Kurses
15. Dialogdolmetschen.
16. Hatten Sie vor der Covid-19 Pandemie schon Erfahrungen mit dem Fernunterricht des
17. Dialogdolmetschens?
18. X: Nein.
19. V: Und hatten Sie vielleicht schon Erfahrungen mit der Fernlehre im Allgemeinen, zum
20. Beispiel über diese Blended Learning-Angebote der Universität Wien?
21. X: Nein.
22. V: Okay, also gar keine Erfahrung mit der Videokonferenz-vermittelten Lehre.
23. X: Ich glaube nicht, ich kann mich zumindest nicht erinnern, lassen Sie mich
24. nachdenken...ich glaube nicht, nein.
25. V: Und wie haben Sie das aus persönlicher Sicht erlebt, also diese Umstellung im
26. Sommersemester 2020, plötzlich alles auf Fernlehre, wie haben Sie das erlebt?
27. X: Also schon als eine große Umstellung, allerdings, für mich war zu Hause zu arbeiten
28. generell etwas, was ich sowieso immer schon gemacht habe, als Übersetzerin.
29. Also im Home Office zu arbeiten hat mich jetzt nicht so überrascht, ich war nicht so
30. schockiert, aber irgendwie plötzlich die Fernlehre zu haben war schon am Anfang....
31. Ich hab irgendwie nicht gewusst, wie ich mich verhalten soll vor der Kamera, also es war
32. schon komisch.
33. V: Okay, also Sie haben das tatsächlich stark erlebt.
34. Und wie haben Sie das aus didaktischer Sicht erlebt, also wirklich wenn man den
35. Dialogdolmetschunterricht planen sollte?
36. X: Na ja, ich habe es didaktisch natürlich immer versucht, das so ähnlich wie möglich zu
37. machen, als wäre man im Raum.
38. V: Okay, das heißt, Sie haben nicht spezielle Settings für diesen Fernunterricht entwickelt,
39. oder?
40. X: Mit der Zeit natürlich schon und was wir dann halt viel mehr genutzt haben, war
41. überhaupt die Moodle-Plattform, also das gemeinsame erarbeiten von Glossaren, das war
42. etwas was wir früher vielleicht weniger verwendet haben.

43. Oder ich hab gesagt: "Bitte machen Sie das mal kurz!", aber es hat keiner was gemacht,
44. doch jetzt war es irgendwie klar, dass das doch alle machen.
45. Also wenn ich ein Forum aufstelle und sagte: "Bearbeiten wir gemeinsam ein Glossar.",
46. haben die Leute gemeinsam ein Glossar gemacht und mit der Zeit ging einiges besser.
47. Es war aber schon auch ein Lerneffekt.
48. V: Okay, das heißt, anfangs gab es viele Herausforderungen...
49. X: Ja, es war schon eine Herausforderung.
50. Also ehrlich gesagt, was mir immer gefallen hat auf Zoom ist, dass alle gleich sind, dass es
51. nicht diesen Abstand gibt, den es normalerweise gibt, dass der Lehrer draußen steht und die
52. Studierenden im Raum sind.
53. Diese Vereinzelung des Lehrenden war auf einmal weg und das hat mir sehr gut gefallen.
54. Ich glaube, das ist auch für den Dialog nicht so schlecht.
55. Es ist nicht schlecht, dass irgendwie jeder einfach nur ein Kästchen ist und das kann sich
56. verändern.
57. Dann hatte der eine die eine Rolle, der andere eine andere Rolle, aber diese Gleichheit, die
58. visuelle Gleichheit, finde ich, war positiv.
59. V: Okay, das heißt, glauben Sie, vielleicht könnte das dazu beigetragen haben, dass man
60. eher den Eindruck hatte, dass der Lernprozess gemeinsam mit den Lehrenden konstruiert
61. wird?
62. X: Genau, genau, also ein Bisschen hatte ich den Eindruck, beziehungsweise es ist so: man
63. muss ja körperlich als Student raus gehen um ein Dreieck zu spielen, beispielsweise, und da
64. haben viele Studierenden Hemmungen und ich glaube manchmal, dass die Hemmung, dass
65. ihnen einfach dann eine andere Rolle zugeteilt wird, in einem Raum der virtuell ist und wo,
66. zumindest von Außen hin, alle gleich aussehen, da denke ich war vielleicht diese Hemmung
67. geringer.
68. V: Okay, aber wenn Sie daran denken, gibt es jetzt eine ganze Gruppe an Studierenden, die
69. das Dialogdolmetschen hauptsächlich in diesem Format gelernt haben und fast nie vor Ort
70. gedolmetscht haben.
71. Jetzt gibt es aber die Rückkehr zur vor Ort Lehre.
72. Haben Sie irgendwelche Besonderheiten im Kompetenzerwerb dieser Studierenden bemerkt,
73. die eigentlich hauptsächlich aus der Ferne gelernt haben, auch bezüglich dieser Hemmungen
74. die Sie ansprechen?
75. X: Also, ich habe bei manchen Studierenden bemerkt, dass sie in der Fernlehre eigentlich
76. auch mit was anderem beschäftigt waren.

77. Ich habe einfach gesehen, dass sie irgendwie lachen, aber dass sie eigentlich wahrscheinlich
78. einen anderen Chat noch haben oder was anderes.
79. Manchmal war mir klar, sie machen etwas daneben.
80. Ich habe nie was gesagt, weil ich finde, man kann die Leute auch nicht gerade wirklich
81. kontrollieren.
82. Im Unterricht kann ich auch nicht immer kontrollieren, ob sie mit dem Handy was machen,
83. ich sag da nichts, normalerweise.
84. Ich nehme es wahr, aber meine güte, man kann, auch wenn man jemanden anschaut,
85. wirklich an etwas anderes denken.
86. Also, ich kann das nicht kontrollieren.
87. Das will ich auch nicht.
88. Ich habe nur gemerkt, dass es sicher im Raum leichter ist, dass sich alle konzentrieren, dass
89. sich alle einlassen auf das Gespräch und nicht parallel noch was anderes lesen.
90. Da habe ich dann das Gefühl gehabt, dass ich manche, also einzelne Studierende im
91. Präsenzunterricht einfach besser kennengelernt habe, oder dass sie aktiver waren.
92. Dann ist das andere Problem mit der Kamera: nicht alle haben immer die Kamera
93. eingeschaltet.
94. Ich hatte auch unterschiedliche Strategien probiert: ich habe manchmal einfach versucht, die
95. Leute zu überreden, manchmal habe ich drum gebeten, ich hab sie aber nie wirklich
96. gezwungen, also ich habe es nie zu einer Bedingung gemacht, weil das fand ich ein
97. Bisschen übergriffig, ich konnte das nicht, obwohl ich natürlich weiß: wenn man in Präsenz
98. wirklich teilnimmt, dann ist man entweder da, oder man ist nicht da.
99. Der virtuelle Raum gibt die Möglichkeit, da zu sein aber die Kamera auszuschalten.
100. Ich habe immer gedacht: ich weiß nicht wo sie sind.
101. Vielleicht sind sie in einer WG und sie haben nicht so viel Internet, oder irgendjemand
102. ist in ihrem Zimmer.
103. Also ich habe mich da schwer getan, manchmal Zugriff zu haben, oder ich war darauf
104. angewiesen, dass der Zugriff freiwillig da ist und und in Präsenz ist das sicher einfacher,
105. weil da habe ich den Menschen und ich kann ihn rufen und dann schaut er her oder so.
106. Es ist sicher einfacher, eine Arbeitsatmosphäre herzustellen, damit sich alle auf das
107. konzentrieren.
108. V: Aber genau deswegen!
109. Wahrscheinlich haben sich diese Studierenden auch bewusst versteckt, weil sie sich
110. vielleicht nicht so exponiert fühlen wollten, oder weil sie sich nicht so einbetten wollten

111. im Unterricht.
112. Genau deswegen kann man sagen, dass das im vor Ort Unterricht nicht möglich ist: man
113. ist da und man ist mit dem gesamten Körper, mit dem Gesicht da.
114. Haben Sie bemerkt, wie sich diese Studierenden vielleicht am Anfang schwer getan
115. haben oder die Dolmetschkompetenz an sich darunter gelitten hat?
116. X: Ich habe nicht beobachtet, dass die Dolmetschkompetenz schlechter war.
117. Aber einfach die durchgehende Aufmerksamkeit.
118. Ich hatte einfach nur das Gefühl, aber nicht nur bei Dialogdolmetschen, sondern
119. generell, dass Leute online einfach abtauchen: indem sie was anderes lesen, eine Mail
120. kommt rein, sie reagieren darauf, es läutet an der Tür und sie gehen kurz raus... Also wir
121. haben nicht diesen einen Raum und die Zeit gemeinsam geteilt, sondern es war doch
122. jeder im eigenen Film.
123. Außerdem habe ich immer gedacht, das muss man schon noch mit bedenken, es war so
124. ein Schock, dass das überhaupt passiert ist.
125. Es war eine Ausnahmesituation.
126. Also ich hab mir gedacht, man kann jetzt nicht die volle Leistung auch erwarten oder
127. irgendwie verlangen, weil ich mir gedacht habe: "Wie können die so tun als wäre jetzt
128. hier die Pest unterwegs und wir müssen alle Angst haben und gleichzeitig die volle
129. Leistung wollen? Also entweder ist wirklich die Pest da und dann geht's ums
130. Überleben, oder es ist nicht die Pest, dann brauchen wir aber auch nicht so streng sein."
131. Also es war für mich auch immer ein Widerspruch, was wir da eigentlich tun.
132. Und der Widerspruch war außerdem, dass es manchmal Phasen gegeben hat, wo alles
133. schon aufgemacht hat, nur die Uni nicht.
134. Also wo einfach klar war: die Menschen kommen aus Kaffeehäusern und Restaurants,
135. die sie ganz normal betreten können, aber auf die Uni können sie nicht.
136. Also manchmal war einfach der Widerspruch, die Ambivalenz auch für mein Empfinden
137. sehr groß.
138. Also die Ambivalenz des Ausnahmezustands auf der einen Seite und der Leistung, der
139. universitären, akademischen Leistungsbereitschaft, auf der anderen Seite.
140. Also ich fand es manchmal auch schwierig, mich auf diese Simulationen einzulassen.
141. V: Das heißt, Sie würden sagen, diese Studierenden sind durch diese Erfahrung eher
142. bevorzugt oder benachteiligt worden, im Vergleich zu Studierenden, die diese Erfahrung
143. mit der Fernlehre nicht gemacht haben?
144. X: Aber wer hat diese Erfahrung nicht gemacht?

145. V: Ich meine, zum Beispiel, Studierende, die im Sommersemester 2020 ihr Master schon
146. abgeschlossen hatten...

147. X: Also ich glaube, ich bin pro-Präsenz.

148. Also mir ist lieber, alles was in Präsenz geht.

149. Ich halte Präsenz einfach für das bessere Medium, weil es kommunikativer ist und weil
150. es einen Weg heraus aus dem privaten Raum in einem gemeinsamen Raum, den man
151. sich dann gemeinsam teilt ermöglicht und ich bin immer dafür.

152. Ich hatte auch die Wahl, aber immer wenn es möglich war, Präsenz zu machen würd ich
153. mich immer für Präsenz entscheiden.

154. Ich weiß jetzt nicht unbedingt vom Unterricht, aber es ist einfach, glaube ich, das beste
155. Leben das man hat, dass man einfach mit Menschen irgendwo interagiert und dann nach
156. Hause gehen kann.

157. Ich glaube, es macht einen anders auf: mehr Reize, mehr Impulse.

158. Und dieses Lernen über Zoom ist irgendwie schon auch einengend.

159. Man ist da irgendwie nur in seinem Raum und und man nimmt die Menschen auch viel
160. weniger wahr, man nimmt nicht ihre Gesamtversion, oder wie sie sich im Raum
161. bewegen, oder alles was auch dazu gehört zur Universität, oder überhaupt zum
162. öffentlichen Raum, die Gespräche außerhalb des Unterrichts, vorher nachher, kleine
163. Gesten, Kaffeetrinken gehen, oder gemeinsam zum Bus gehen...Dass das alles wegfällt
164. ist, glaube ich, schon schlecht.

165. Aber sicher, was auf der anderen Seite Studierende gelernt haben, die die Fernlehre
166. mitgemacht haben: es ist einfach diese Erfahrung, der eigenen Organisation.

167. Man hat sicher ja auch viel gelernt.

168. Ja, also, das ist auch ein bestimmter Modus, der auch bleiben wird, wie Sie jetzt dieses
169. Interview auf Zoom führen.

170. Jemand, der vielleicht selber noch nie auf Zoom war, wäre vielleicht irritiert.

171. Für mich ist das mittlerweile normal.

172. Also ich glaube es ist ein Skill fürs Leben, wenn man die Übung hat.

173. Ja, aber auch auf Skype Gespräche zu führen, Bewerbungsgespräche, also sich vor der
174. Kamera halbwegs sicher zu fühlen, ist wahrscheinlich schon etwas, was diese
175. Studierenden jetzt trainiert haben.

176. V: Klar, das sind neue Strategien, neue Kompetenzen.

177. X: Genau. Wir haben alle gelernt, dass wir auf den Hintergrund achten, dass wir damit
178. umgehen, dass wir uns selbst sehen.

179. Das war am Anfang für mich extrem irritierend, dass ich mich beim Unterrichten selber
 180. auch noch sehe.
 181. Das kennt man ja nicht.
 182. V: Ja, das stimmt, das sind Kompetenzen, die wahrscheinlich für das Ferndolmetschen,
 183. das in dialogischen Settings jetzt so verbreitet ist, nützlich sein könnten.
 184. Sie haben vorhin auch die nonverbalen und paralinguistischen Kompetenzen
 185. angesprochen.
 186. Haben Sie bezüglich dieser spezifischen Kompetenzen, Raumverhalten, Blickkontakt,
 187. haben Sie da vielleicht Beispiele aus ihrem Alltag, wo Sie gesehen haben, dass sich die
 188. Studierenden, die hauptsächlich vor der Kamera gelernt haben, anders verhalten, als die
 189. Studierenden, die immer nur vor Ort gelernt haben?
 190. X: Ich habe selber nichts gemerkt, aber manche Studierenden haben mir selbst gesagt,
 191. dass sie Probleme haben, vor der Gruppe zu sprechen und sie haben selbst gesagt, dass
 192. sie eben so stark sozialisiert sind, nicht im Raum zu sein, mit dem Publikum, dass sie
 193. deswegen Probleme haben.
 194. Das kam von ihnen, mir selber ist kein Unterschied aufgefallen und ich teile sie auch
 195. nicht so ein, also ich kann nicht genau sagen, wer welche Erfahrungen hatte.
 196. Manche Leute habe ich erst eben über Zoom kennengelernt und dann in der Realität,
 197. aber ich unterscheide das nicht so.
 198. V: Das heißt, Sie haben keinen großen Unterschied merken können, aber die
 199. Studierenden selbst haben das bemerkt.
 200. Okay, dann nähern wir uns langsam dem Ende des Gesprächs.
 201. Eine anschließende Frage habe ich noch, die hatten sie halbwegs schon beantwortet, aber
 202. wie sehen Sie die Zukunft des Masterstudiums "Translation – Dialogdolmetschen" am
 203. ZTW?
 204. Also vor Ort, aus der Ferne oder hybrid?
 205. Welches ist, Ihrer Meinung nach, ein gutes Format, auch mit Hinsicht auf der heutigen
 206. Arbeitswelt oder auf die Zukunft?
 207. X: Ich denke, es braucht beides, also dieses Dolmetschen über Zoom entspricht auch
 208. meiner Praxis, also ich hab selbst auch viel über Zoom gedolmetscht, parallel zum
 209. Unterricht und das ist irgendwie auch ein eigenes Setting und es ist gut, das zu lernen.
 210. Auch das Videodolmetschen, das es schon früher gegeben hat -also vor der Pandemie-
 211. diese Idee ist jetzt stärker.
 212. Auf der anderen Seite: diese Interaktion, also wirklich immer im Raum, wie setze ich

213. mich hin, was ist mit dem Blickkontakt, das bleibt auch wichtig.
 214. Also ich denke, es sollte beides geben, wobei für mich war das Online immer nur ein
 215. Ersatz.
 216. Ich bin dafür, dass immer dann, wenn Präsenz möglich ist, auch Präsenz stattfindet, was
 217. auch immer, egal welche Treffen.
 218. Aber wenn es eben nicht möglich ist, weil jemand krank ist, oder sowas, oder nicht
 219. reisen kann, dann ist natürlich mittlerweile diese Alternative des Online schon gut,
 220. sowie unser Gespräch jetzt.
 221. Ich denke aber, hätten wir uns auf der Uni getroffen, wäre das nach meinem Gefühl
 222. besser.
 223. Aber ich denke, man braucht beides, also dass sich die Universität jetzt wieder füllt und
 224. dass es Begegnung gibt außerhalb vom Unterricht, finde ich schon sehr, sehr wichtig.
 225. V: Ich verstehe, also das Online nur als Ersatz sehen, oder würden Sie wirklich einen
 226. Teil des Unterrichts zum Video- bzw. Ferndolmetschen adaptieren?
 227. X: Naja, man kann schon Modelle erarbeiten, wo man das Videodolmetschen auch übt,
 228. das kann man schon machen.
 229. Vor allem bei anderen Lehrveranstaltungen haben wir jetzt keinen Zugang zu
 230. Dolmetschkabinen, weil wir in einem Raum sind ohne Kabinen und da war die online
 231. Möglichkeit gut, um einmal Simultandolmetschen auszuprobieren, weil wir das über
 232. Zoom ausprobieren konnten.
 233. Also die virtuelle Kabine war schon nützlich.
 234. Aber wie gesagt, ich denke, die echte Interaktion, wo man sich Zeit und Raum teilt, ist
 235. für mich schon das Erstrebenswerte.
 236. V: Vielen Dank für diese interessante Informationen, ich werde die Aufnahme jetzt
 237. stoppen.

Interview V-Y

1. V: Also...Hallo Frau XXX.
2. Danke, dass Sie an meinem Interview teilnehmen.
3. Die Fragestellung meiner Arbeit ist, ob die Dialogdolmetschkompetenz durch die Fernlehre
 4. erfolgreich vermittelt werden kann.
5. Dabei liegt die Fernlehre des vor Ort Dolmetschens im Fokus und nicht das
 6. Ferndolmetschen, das eine Tätigkeit an sich ist und das nicht das Thema meiner Arbeit ist.

7. Wie lange unterrichten Sie schon Dialogdolmetschen am ZTW?
8. Y: Das weiß ich jetzt nicht genau, ich glaube es sind schon viele Semester, ich schaue kurz
9. nach, sodass ich keinen Blödsinn sage...ungefähr seit sechs/sieben Jahren, ungefähr
10. Moment...das steht hier: seit 2016.
11. V: Okay, also auch fast seit Beginn des Dialogdolmetschens an der Universität Wien.
12. Y: Vielleicht, ja.
13. V: Und hatten Sie vor der Covid-19 Pandemie schon Erfahrungen mit dem Fernunterricht
14. des Dialogdolmetschens?
15. Y: Nein.
16. V: Hatten Sie schon Erfahrungen mit der Fernlehre im Allgemeinen, zum Beispiel über
17. diese Blended Learning-Angebote der Universität Wien?
18. Y: Das schon, also Blended Learning ja, im Sinne von ich verwende Moodle, aber als
19. Ergänzung.
20. Das habe ich immer gemacht, schon seit 2012, als ich angefangen habe, am ZTW zu
21. unterrichten. Aber nichts so, zum Beispiel, über Video die Studierenden dolmetschen zu
22. lassen.
23. V: Okay, also keine Videokonferenzen, sondern nur Moodle.
24. Y: Genau, ergänzende Funktionen.
25. V: Und wie haben Sie dann den Umstieg auf die Fernlehre im SS 2020 aus persönlicher
26. Sicht erlebt?
27. Y: Es war anders, es war komisch, es war ein Schock.
28. Aber für mich vielleicht weniger, weil ich in diesem Semester nicht so viel unterrichten
29. musste, wie die anderen, da ich keine Dialogdolmetschkurse übernommen hatte.
30. V: Aber in den darauffolgenden Semestern haben Sie doch Dialogdolmetschen aus der Ferne
31. unterrichtet...
32. Y: Genau, und es war für mich dann neu, natürlich, aber ich glaube, ich hatte schon den
33. Vorteil, dass viele Leute viel Erfahrung hatten.
34. Ich habe versucht, mich trotzdem weiterzubilden, mich zu informieren, was die anderen
35. machen, was man machen kann...es war aber trotzdem anders als vor Ort.
36. V: Und wie haben Sie das dann aus didaktischer Sicht erlebt, als Sie plötzlich
37. Dialogdolmetschen aus der Ferne unterrichten sollten?
38. Y: Es war schon kompliziert, weil wir, zum Beispiel...also wir haben immer versucht
39. realistische Settings zu spielen, also, wie Sie wissen, verwende ich Role-Plays als
40. methodischen und technischen Ansatz in meinem Unterricht und ich versuche diese

41. Role-Plays so realistisch wie möglich zu gestalten.
42. Das bedeutet, wenn man zum Beispiel eine körperliche Untersuchung während eines
43. Patienten-Arzt-Gesprächs hat, dann kann man die Untersuchung selbst nicht spielen, wenn
44. man per Video zugeschaltet wird.
45. Das heißt: was ich versucht habe, war auch die Settings so anzupassen, dass sie trotz des
46. Fernunterrichts realistisch bleiben.
47. V: Okay, also fast das Spielen von Settings aus dem Ferndolmetschen im
48. Dialogdolmetschunterricht...
49. Y: Genau, also die Settings selbst wurden angepasst, sodass wirklich
50. Ferndialogdolmetsch-Settings verwendet werden.
51. V: Und welche sind Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen, die bei der
52. Fernlehre des Dialogdolmetschens vorkommen könnten?
53. Y: Zum Beispiel ist Blickkontakt überwiegend anders als Blickkontakt vor Ort.
54. Das kann man nicht so gut überprüfen.
55. Man kann, zum Beispiel die Mimik, Gestik und so weiter nicht gut überprüfen.
56. Also der Auftritt selbst ist sehr schwer zu überprüfen.
57. Diese ganzen Kompetenzen, Steuerung des Gesprächs ist auch ein Bisschen anders,
58. funktioniert einfach anders.
59. Vor Ort kann man vielleicht auch nur mit einer Handgeste das Gespräch steuern.
60. Über Video ist das nicht so einfach.
61. Die Internetverbindung mancher Studierenden war nicht so gut, das heißt, es war auch ein
62. Problem... ja, also alle möglichen Sachen.
63. V: Also parallel linguistische, technische und nonverbale Probleme...
64. Y: Ja, ja, ganz genau.
65. Die Settings, natürlich... oh, und das Flüsterdolmetschen konnte man nicht üben und das
66. vom Blatt Dolmetschen auch, also inhaltlich.
67. Und die Settings habe ich wirklich angepasst, damit sie wirklich für das Ferndolmetschen
68. konzipiert sind.
69. V: Nach dieser Erfahrung, also die Covid-19 Situation, gibt es jetzt am ZTW eine Gruppe an
70. Studierenden, die ihre Einführung ins Dialogdolmetschen ausschließlich aus der Ferne
71. hatten und die daher noch nie vor Ort gedolmetscht haben.
72. Jetzt gibt es eine Rückkehr auf das vor Ort Dolmetschen.
73. Wie zufriedenstellend würden Sie den Kompetenzerwerb dieser Studierenden beurteilen?
74. Y: Das kann ich jetzt nicht so genau sagen, aber ich muss sagen, ich bin prinzipiell sehr

75. zufrieden nach diesem Semester.
76. Ich habe festgestellt, dass das am Anfang für manche Studierende nicht so einfach war,
77. wieder vor Ort zu dolmetschen.
78. Sie waren vielleicht ein Bisschen schüchtern, sie wussten nicht mehr, wie sie sich physisch
79. positionieren müssen, wie sie das Gespräch steuern können, aber es ist dann schnell gut
80. geworden.
81. V: Okay und haben Sie Unterschiede bemerken können, zwischen dieser Gruppe an
82. Studierenden und die Studierenden, die eigentlich ausschließlich immer vor Ort
83. gedolmetscht haben?
84. Y: Nein, ich hatte nur ein paar Personen die davor mit mir per Video Dialogdolmetschen
85. hatten und die waren einfach gut, sie sind gut geblieben, die waren auch im digitalen
86. Unterricht gut...also das kann ich nicht so genau sagen.
87. V: Haben Sie vielleicht irgendwelche Beispiele aus ihrem Dialogdolmetschlehrenden-Alltag,
88. wo Sie gesehen haben, es gibt zum Beispiel neue Strategien sowohl im positiven, als auch
89. im negativen Sinne, also neue Strategien, die diese Studierenden, die das Ferndolmetschen
90. erlebt haben, hatten, oder einige Schwächen, zum Beispiel im Nonverbalen oder
91. Paralinguistischen?
92. Y: Genau, das auf jeden Fall.
93. Also viele hatten einige Probleme mit dem Blickkontakt, dass sie nicht die anderen
94. Gesprächsparteien in die Augen geschaut haben, dass die Stimme zu leise war...also das auf
95. jeden Fall.
96. Ich glaube aber, sie haben sowieso einiges gelernt, das heißt das Gelernte konnten sie
97. umsetzen.
98. Schnell haben sie gesehen, dass es für sie sogar leichter ist vor Ort zu dolmetschen.
99. V: Okay, das heißt, auch wenn sie es nicht gewohnt waren, haben sie sich schnell wieder
100. daran gewöhnt.
101. Würden Sie sagen, nach kurzer Zeit konnten diese Studierenden im Kompetenzerwerb
102. den Studierenden, die immer nur vor Ort gedolmetscht haben gleichgestellt werden?
103. Y: Ja, und was natürlich vor Ort anders ist, ist die Interaktion.
104. Was ich sehr vermisst habe ist, dass die die Gruppe untereinander nicht so sehr
105. interagieren konnte, als wir den Unterricht über Zoom hatten.
106. In der Klasse können die Studierenden untereinander reden, da können sie einfach
107. schneller handeln.
108. V: Okay und würden Sie daher sagen, dass die Studierenden durch diese Erfahrung mit

109. der Fernlehre, im Vergleich zu den Studierenden, die das nicht gemacht haben, eher
 110. bevorzugt oder benachteiligt sind?
 111. Y: Das kann ich nicht so sagen.
 112. Vermutlich haben sie einen Vorteil, wenn sie sowohl Fernlehre als auch vor Ort Lehre
 113. erfahren haben, aber das nur wenn die Personen, die unterrichtet haben, tatsächlich die
 114. Studierenden dialogisch gedolmetscht lassen haben.
 115. Bei manchen Lehrveranstaltungen wurde bei Dialogdolmetschen alles andere als
 116. Dialogdolmetschen gemacht.
 117. Da wurde nur vom Blatt übersetzt... da wurden andere Dinge gemacht, aber nicht
 118. wirklich Settings gedolmetscht.
 119. Also in dem Fall bin ich sicher, dass sie keinen Vorteil haben.
 120. Wenn aber die Studierenden tatsächlich gedolmetscht haben über Zoom, dann haben sie
 121. sehr viele verschiedene Settings kennengelernt und haben noch mehr Kompetenzen.
 122. Aber ich bin trotzdem eine Verfechterin des vor Ort Unterrichts, also ich glaube vor Ort
 123. kann man mehr lernen.
 124. V: Das heißt, wenn Sie sich die Zukunft des ZTWs vorstellen sollten, würden Sie das
 125. Dialogdolmetschen hauptsächlich vor Ort unterrichten?
 126. Y: Vor Ort.
 127. Höchstens eine Einheit digital, damit man auch Settings kennenlernen kann, die typisch
 128. für das Ferndolmetschen sind, aber ja, vor Ort.
 129. V: Okay, Sie würden die digitalen Einheiten für das Unterrichten des Ferndolmetschens
 130. und nicht für das Unterrichten des Dolmetschens vor Ort anwenden?
 131. Y: Auf jeden Fall.
 132. V: Vielen Dank.
 133. Haben Sie vielleicht sonst noch eine Anekdote aus ihrem Alltag, wo Sie sich gedacht
 134. haben: "Okay, diese Person kommt jetzt aus der Fernlehre und fühlt sich vor Ort nicht
 135. mehr so wohl."?
 136. Gibt es Merkmale, die Sie erkannt haben, bei diesen Personen, die hauptsächlich aus der
 137. Ferne gelernt haben?
 138. Y: Kann ich nicht sagen, weil ich in den digitalen Semestern sehr wenige Studierende
 139. hatte und jetzt mehr, das heißt, die Vergleichbarkeit ist nicht wirklich gegeben.
 140. Ich habe aber in anderen Kursen beobachtet, dass manche Studierende, das waren aber
 141. Vorlesungen oder Proseminare, dass manche Studierende sich digital noch wohler
 142. fühlen.

143. Das kann ich aber, wie gesagt, nur für Proseminare und Vorlesungen sagen, da habe ich
144. festgestellt, dass manche Studierenden sich zu Hause besser gefühlt haben und vor Ort
145. dann vielleicht nicht so gut.
146. Aber ich glaube schon, dass faule Personen, die nicht so gerne wirklich was im
147. Unterricht gemacht haben, sich besser verstecken konnten im digitalen Unterricht.
148. V: Okay, also Sie glauben, dass von der Lust die Leistung abhängt...
149. Y: Ich glaube schon.
150. Generell, wenn man schüchtern ist, fühlt man sich besser vor einem PC als vor Ort, aber
151. da fragt man sich trotzdem: wenn man schüchtern ist, warum studiert man
152. Dialogdolmetschen?
153. V: Stimmt.
154. Aber tatsächlich ist es anders, vor dem PC zu sitzen, oder mit dem ganzen Körper da zu
155. sein... da muss man sich auch erstmal daran gewöhnen.
156. Y: Ich glaube schon...ja auf jeden Fall.
157. V: Gut, das war eigentlich das Ende unseres Gesprächs, ich werde die Aufnahme jetzt
158. stoppen.

Interview V-Z

1. V: Also, die Fragestellung meiner Arbeit ist, ob die Dialogdolmetschkompetenz erfolgreich
2. und ganzheitlich durch die Fernlehre vermittelt werden kann.
3. Dabei liegt die Fernlehre des Dialogdolmetschens vor Ort im Fokus und nicht das
4. Ferndolmetschen, das eine Tätigkeit an sich ist.
5. Seit wie lange unterrichten Sie schon Dialogdolmetschen an der Universität Wien?
6. Z: Puuh...3-4 Jahre lang, glaube ich.
7. V: Und hatten Sie vor der Covid-19 Pandemie schon Erfahrungen im Fernunterricht des
8. Dialogdolmetschens?
9. Z: Nein, hatte ich nicht.
10. V: Und Erfahrungen mit der Fernlehre im Allgemeinen, zum Beispiel über die Blended
11. Learning-Angebote der Universität Wien?
12. Z: Nicht direkt.
13. Ich hab manchmal die Moodle-Plattform genutzt um online Aufgaben zu geben, oder
14. Einheiten online abzuhalten, aber jetzt keine Live Streams.
15. V: Also keine Videokonferenz.

16. Und wie haben Sie dann die Umstellung im Sommersemester 2020 auf Fernlehre am ZTW
17. aus persönlicher Sicht erlebt?
18. Z: Stressig!
19. Also es war plötzlich eine große Umstellung und es war wirklich in der ersten
20. Semesterwoche, das heißt, wir mussten uns wirklich sehr, sehr schnell umstellen und damals
21. wussten alle noch nicht, wie es weitergehen wird, nicht, dass wir das jetzt wissen, ja, also es
22. es war aber auch nicht klar: wird das jetzt das ganze Semester sein, sind es ein paar
23. Wochen...
24. Ja, also, es war eine riesengroße Umstellung und es war halt natürlich auch einfach sehr
25. vieles sehr spontan, weil es einfach in dem Moment passieren musste und nicht vorbereitet
26. werden konnte.
27. V: Und wie haben Sie das dann aus organisatorischer Sicht erlebt, oder aus didaktischer
28. Sicht, also wirklich was Dialogdolmetschen betrifft?
29. Z: Da hatte ich tatsächlich, glaube ich, im Sommersemester kein Dialogdolmetschen.
30. Auf jeden Fall... ja also es war eine große Umstellung, weil einerseits mal abgesehen von
31. den technischen Herausforderungen, die auch viele Studierenden gehabt haben, wo es nicht
32. immer mit der Verbindung geklappt hat, oder mit Bild nicht, war es einfach plötzlich eine
33. Reduktion des Lehrbereichs, beziehungsweise des Dolmetschbereichs.
34. Plötzlich ist es wirklich nur noch maximal Mimik und Blickkontakt, Blickkontakt auch
35. schwer einzuschätzen, und Fokus auf das Inhaltliche und das Sprachliche, aber ohne die
36. ganze Interaktion, die jetzt beim Konsektivdolmetschen auch wichtig ist, aber bei
37. Dialogdolmetschen einfach noch wichtiger.
38. Und vor allem auch die Tatsache, dass SprecherInnen und DolmetscherInnen nicht im
39. selben Raum waren, was natürlich in einer vor Ort Situation nie der Fall ist.
40. Da stehen sie meistens nebeneinander, oder sitzen nebeneinander und das hat gefehlt.
41. V: Ja, das sind eigentlich alles Herausforderungen, die sowohl das Konsektivdolmetschen,
42. als auch das Dialogdolmetschen betreffen. Sie haben dann aber in den nächsten Semestern
43. Dialogdolmetschen aus der Ferne unterrichtet.
44. Wie würden sie die Herausforderungen bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens
45. zusammenfassen?
46. Z: Ja sehr ähnlich, also die Interaktion ist einfach eine ganz andere.
47. Es gibt weiterhin eine Interaktion, aber die ist eine ganz andere im Ferndolmetschen, vor
48. allem, wenn man eigentlich nicht Ferndolmetschen unterrichtet, sondern versucht, die
49. Studierenden für das Dolmetschen vor Ort vorzubereiten, gibt es einfach Aspekte, die kaum

50. möglich sind.
51. Also sehr viel von der Gesprächssteuerung, Gesprächskoordination, was DolmetscherInnen
52. übernehmen.
53. Es ist sehr eingeschränkt, was man da machen kann, weil einfach die nonverbale und
54. gestische Ebene wegfällt, weil man es dann tatsächlich nur durch Unterbrechen machen
55. kann, oder durch vokalisierte Kommentare, oder Geräusche, oder was auch immer, aber es
56. ist einfach dadurch weniger dynamisch.
57. Gleichzeitig ist auch zwischen den GesprächsteilnehmerInnen das Turn Taking zum Beispiel
58. ein Bisschen erschwert, es wird nicht so stark auf Signale diesbezüglich geachtet, wie das in
59. einer vor Ort Situation oft der Fall ist.
60. Das heißt: auch hier kommt es dann entweder zu sehr langen Wortmeldungen von einer
61. Seite, während die andere Partei geduldig wartet, oder zu Unterbrechungen um zu Wort zu
62. kommen und das ist natürlich auch eine zusätzliche Erschwernis, mit der dann die
63. Dolmetscherin wieder umgehen muss.
64. Ja, also für mich fehlt einfach diese gesamte Interaktionsebene, die beim Dialogdolmetschen
65. eigentlich einen sehr wesentlichen Teil ausmacht.
66. V: Ja das stimmt tatsächlich.
67. Sie haben auch viele paralinguistische und nonverbale Aspekte angesprochen, auf die wir
68. später noch mal eingehen werden.
69. Danke.
70. Nach diesen Semestern, wo Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Ferne unterrichtet
71. wurde, gab es jetzt die Rückkehr zum vor Ort Unterricht.
72. Das heißt, es gibt eine ganze Gruppe an Studierenden, die eigentlich ihre Einführung in das
73. Dialogdolmetschen aus der Ferne hatten und die vorher nie vor Ort gedolmetscht hatten und
74. es jetzt plötzlich tun sollen.
75. Haben Sie Besonderheiten im Kompetenzerwerb dieser Studierenden bemerkt, jetzt wo man
76. zurück vor Ort gekehrt ist?
77. Z: Ja, also, das war wirklich sehr spannend zu beobachten, wie Studierende, die davor auf
78. der sprachlichen Ebene und der inhaltlichen Ebene eigentlich sehr kompetent waren, sehr
79. sicher auch aufgetreten sind, im online Modus plötzlich, vor allem in den ersten paar
80. Wochen war das wirklich merkbar, bei allen fast, dass sie einfach verunsichert waren, durch
81. diese zusätzliche Komponente, weil da jetzt einfach eine Dimension reingekommen ist, bei
82. der man sich Gedanken machen muss: "Wohin ist mein Körper gedreht? Zu wem schaue ich
83. jetzt? Ich kann nicht nur in der Kamera schauen und alle sind der Meinung ich schau jetzt

84. auf sie, aber ich muss tatsächlich meinen Kopf drehen, ich muss meine Körperposition
85. drehen, es gibt da Interaktion, wo sitze ich überhaupt?“.
86. Alle diese Sachen, ja?
87. Auch: “Jetzt habe ich einen Block, den ich vielleicht nicht am Tisch ablegen kann.”
88. Also wirklich Sachen, die für sich genommen klein klingen, aber dann doch eben eine von
89. diesen sehr wichtigen Ebenen sind.
90. Also sehr viel von der räumlichen Kommunikation, auch achten auf die gesamte
91. Körpersprache auch Einsatz der eigenen Körpersprache im Dolmetschen und auch
92. aufpassen, dass man jetzt nicht nervös mit den Fingern tippt, weil “Das sieht jetzt eh
93. niemand, wenn ich da vorm Bildschirm sitze”, sondern jetzt plötzlich werde ich vollständig
94. wahrgenommen: was bedeutet das für mein Verhalten?
95. Das war wirklich eine steile Lernkurve, wo die Studierenden am Anfang des letzten
96. Wintersemesters...das hat man wirklich gemerkt, im Oktober und im November, dass es
97. noch wirklich eine steile Lernkurve gab, die sie jetzt überwinden mussten.
98. Sie haben das dann aber tatsächlich auch gut gemacht.
99. Ich habe auch den Eindruck, abgesehen, dass wir natürlich alle froh waren, wieder vor Ort
100. zu sein, war es für sie, glaube ich, spannend und hat Spaß gemacht, dann diese
101. zusätzlichen Komponenten jetzt auch zu berücksichtigen.
102. Also nach dem ersten Schock und der ersten Unsicherheit, sind sie da dann immer
103. sicherer geworden.
104. V: Das heißt, Sie würden den Kompetenzerwerb dieser Studierenden trotzdem als
105. zufriedenstellend bewerten und Sie glauben, alle mangelnden Kompetenzen können in
106. kurzer Zeit nachgeholt werden?
107. Z: Auf jeden Fall.
108. Ich will jetzt nicht sagen “nachgeholt” indem sie...also ich will jetzt nicht sagen: “Hier
109. gibt es ein Niveau und genau auf dieses Niveau sind sie gekommen.”.
110. Das ist ja bis zu einem gewissen Grad auch immer individuell: manche Studierenden tun
111. sich auch nach Jahren noch schwer damit, auch wenn sie es vor Ort gelernt haben.
112. Ich glaube, dadurch, dass sie, also es ist für mich nicht der ideale Lernmodus, aber
113. dadurch, dass sie davor ein oder zwei Semester sich hauptsächlich auf Inhalte und
114. Sprache konzentriert haben, konnten sie sich dann mehr auf das Interaktive
115. konzentrieren.
116. Also es waren jetzt nicht drei Sachen, die sie neu gelernt haben, sondern zwei schon
117. bekannte Sachen sind ein Bisschen in den Hintergrund getreten, waren auch in den

118. ersten Wochen oder Monaten vielleicht schlechter als zuvor, weil sie sich auf die
 119. Interaktion konzentriert haben, aber ich glaube, es gab eine stärkere Konzentration
 120. darauf und irgendwann ging dann auch das Zusammenspiel der drei.
 121. Also, ich würde sagen: dieses Semester sehe ich schon keinen Unterschied mehr.
 122. V: Das heißt, wenn Sie sagen sollten, ob diese Studierenden durch die Erfahrung mit der
 123. Fernlehre bevorzugt oder benachteiligt worden sind, im Vergleich zu den Studierenden,
 124. die diese Erfahrung nicht gemacht haben, was würden Sie sagen?
 125. Sie können auch positive Sachen nennen, also positive Beispiele, neue Strategien, oder
 126. Kompetenzen, die durch diese Erfahrung mit der Fernlehre erlangt wurden.
 127. Z: Also, ich denke es ist auf jeden Fall sehr gut, auch wenn es jetzt nicht so geplant war,
 128. dass sie sich jetzt alle auch mit dem online Dolmetschen auseinandergesetzt haben, weil
 129. das hat ja jetzt, gerade mit der Pandemie, auch eben da draußen, in der sogenannten
 130. echten Welt, zugenommen.
 131. Das heißt, das ist einfach ein wachsendes Einsatzgebiet und ich denke, da haben sie jetzt
 132. einen Schritt voraus, gegenüber denen... keine Ahnung, sagen wir, irgendwann einmal
 133. geht es wieder nur vor Ort, dann hätten sie diese Kompetenzen nicht unbedingt im
 134. Unterricht erworben, wenn wir sie nicht...also mein Wunsch wäre, dass man das dann
 135. auch einbindet ins Curriculum.
 136. Aber grundsätzlich ist das natürlich etwas, was sie vielleicht so als Vorteil haben, auch
 137. wenn es notgedrungen war.
 138. Insgesamt würde ich jetzt aber nicht sagen, dass sie bevorzugt sind oder so.
 139. Benachteiligt?
 140. Ich denke, wenn jemand wirklich nur während des online Lernens die
 141. Lehrveranstaltungen besucht hat und danach nicht mehr, dann fehlt ihnen was.
 142. Dann fehlt wahrscheinlich jetzt diese Interaktionskomponente, das ist dann ein Nachteil.
 143. Die, die das dann aber danach noch das dazugenommen haben...ich denke, bei denen ist
 144. es inzwischen ausgeglichen.
 145. Schwierig, schwierig wirklich zu sagen, aber das wäre so mein Gefühl.
 146. V: Es gibt tatsächlich eine Gruppe von Studierenden, die diese Erfahrung nicht hatten.
 147. Können Sie mir noch ein Beispiel aus Ihrem Alltag bringen, wo Sie sich gedacht haben:
 148. "Hier fehlt es an nonverbalen, paralinguistischen oder Interaktionskompetenzen, nach
 149. der Fernlehre."?
 150. Z: Das muss ich kurz überlegen.
 151. Ich glaube, es klingt vielleicht komisch, aber: wie man da sitzt.

152. Also sehr viele machen es sich erst so richtig gemütlich, “relaxed”, als würden sie zu
 153. Hause am Computer sitzen und sind nicht in einer Weise gesessen, wie man bei einem
 154. professionellen Gespräch sitzen sollte.
 155. Also wirklich Raumverhalten im weitesten Sinne.
 156. Keine wirklich konkrete, nonverbalen Kompetenzen, oder Gesten, sondern einfach
 157. wirklich das Körperverhalten.
 158. Beim Blickverhalten hat man es auch teilweise gemerkt, eher in der Unsicherheit, wohin
 159. man schaut.
 160. Die Leute, die nur auf dem Block schauen, die gibt’s immer, das ist jetzt nichts
 161. online-spezifisches.
 162. Ich glaube auch dieses “Was tut man mit dem Block?”.
 163. Viele haben sich angewöhnt, einfach auf Blättern auf ihren Tisch zu notieren, statt mit
 164. einem Block zu arbeiten, weil es zu Hause “eh wurscht” war und das merke ich jetzt
 165. immer noch so ein Bisschen.
 166. Andere Sachen sind dann einfach von den Studierenden selber als Feedback gekommen:
 167. eben dass sie nicht wussten, wo sie sich hinsetzen sollen, zu wem sie sich hindrehen
 168. sollen, wen sie anschauen sollen und so weiter.
 169. V: Also die Studierenden selbst wurden sich dieser Mängel bewusst...
 170. Z: Ja, also das war eben vor allem die ersten paar Stunden des Wintersemesters letztes
 171. Jahr.
 172. Da haben wir da auch zusammen reflektiert und das war dann wirklich auch sehr
 173. spannend, das auch von ihnen zu hören, weil ich das schon so wahrgenommen hatte,
 174. aber es war ihnen auch sehr, sehr bewusst.
 175. Also wir haben dann auch extra einen Fokus darauf gelegt, auf diese
 176. Interaktionskompetenzen ein Bisschen zu achten.
 177. V: Okay, vielen Dank.
 178. Wir nähern uns langsam dem Ende des Gesprächs und ich wollte Ihnen noch eine Frage
 179. stellen.
 180. Wir haben das vorhin auch angesprochen.
 181. Also, wie würden Sie die Zukunft des Dialogdolmetschmasterstudiums am ZTW sehen,
 182. also welches ist Ihrer Meinung nach das bestmögliche Format, jetzt wo wir das
 183. ausprobiert haben mit dem online Format und dem vor Ort Format, wie könnte man
 184. Ihrer Meinung nach den Studierenden ein breites Spektrum an Kompetenzen vermitteln?
 185. Z: Also, ich denke, grundsätzlich weiterhin vor Ort Lehre, weil das einfach sehr wichtig

186. ist für die Interaktion.
187. Wenn ich es mir wirklich wünschen könnte und das Curriculum und das Geld kein
188. Hindernis wären, dann gäbe es zusätzlich einfach noch eine Lehrveranstaltung zum
189. technikgestützten Dolmetschen oder zum Remote Interpreting, sowohl für
190. Konferenzdolmetschen, als auch für Dialogdolmetschen.
191. Also das wäre für mich ideal, dass man das einfach noch mal als zusätzliche Kompetenz,
192. auch einfach im Umgang mit der Technik und so weiter unterrichtet und auch
193. kontrastiert. Wirklich bewusst mit: “Okay, was ändert sich denn da jetzt?”.
194. Weil es ist ja genauso: wenn man dieser dreidimensionalen Interaktion gewohnt ist und
195. plötzlich ändert es sich auf das Zweidimensionale, dann fehlt einem einiges.
196. Man muss denken: “Ah okay, ich muss meine Hände hier haben, man muss meine
197. Hände sehen.”.
198. Das heißt: auch das ist eine Umstellung, da müsste dann auch bewusst reflektiert
199. werden: “Okay, was ist denn jetzt der Unterschied zwischen diesen zwei Modi?” und ich
200. denke beides wird uns erhalten bleiben im Berufsalltag, insofern sollte beides bewusst
201. unterrichtet werden.
202. V: Das heißt, Sie würden das vor Ort Dolmetschen weitgehend vor Ort unterrichten und
203. das Ferndolmetschen als eigene Tätigkeit aus der Ferne unterrichten.
204. Z: Ja, ich meine, das wäre mein Wunschkonzert, dass es eine extra Einheit gäbe
205. “Dialogdolmetschen aus der Ferne”.
206. Das könnte man natürlich auch im Sprachlabor machen, aber ich finde so eine Einheit
207. gut, wo das wirklich bewusst gemacht wird und nicht nur notgedrungen.
208. V: Das stimmt, tatsächlich.
209. Vielen Dank jetzt erstmal, ich werde die Aufnahme stoppen.

Interview V-A

1. V: Liebe Frau XXX, ich würde Sie heute gerne zu ihren Erfahrungen als 2
2. Dialogdolmetschlehrende des ZTW befragen und das Gespräch wird aufgenommen, aber
3. alle personenbezogenen Daten sind vertraulich und werden dann natürlich auch
4. anonymisiert.
5. Ich werde dann natürlich alles transkribieren und im Rahmen meiner Masterarbeit
6. verwenden.
7. A: Alles klar, alles klar wunderbar.

8. V: Also die Fragestellung meiner Arbeit ist eigentlich, ob die Dialogdolmetschkompetenz
9. durch die Fernlehre erfolgreich vermittelt werden kann...und ganzheitlich.
10. Dabei liegt das Unterrichten des vor Ort Dolmetschens durch die Fernlehre im Fokus und
11. nicht das Ferndolmetschen, das eine eigene Tätigkeit ist und nicht das Objekt meiner Arbeit
12. ist.
13. Also seit wie lange unterrichten Sie schon Dialogdolmetschen am ZTW?
14. A: Wie lange ich schon unterrichte? Sechs oder sieben Jahre, glaube ich.
15. V: Und hatten Sie vor der Covid-19 Pandemie schon Erfahrungen mit dem Fernunterrichten
16. des Dialogdolmetschen?
17. A: Nein, gar nicht, überhaupt nicht.
18. V: Hatten Sie vor der Covid neunzehn Pandemie schon Erfahrungen mit der Fernlehre im
19. Allgemeinen, zum Beispiel über diese Blended Learning-Angebote, die die Uni-Wien
20. anbietet?
21. A: Ja, wir hatten ein paar Mal probiert mit dem Jitsi.
22. Aber wir haben es dann nicht oft gemacht, weil die Verbindungen nicht gut waren, man
23. hat...also das hat nicht gut funktioniert.
24. Wir haben einmal ausprobiert aber es hat nicht so gut funktioniert, im Endeffekt haben wir
25. es dann eigentlich nicht wirklich durchgeführt.
26. V: Aber bei welchem Fach?
27. A: Wir haben das damals ausprobiert, wo es geheit hat: "Zwei oder drei Übungen kann
28. man auch mit Blended Learning machen."
29. Da haben wir es ausprobiert.
30. Das war dann so vom Blatt Dolmetschen, das war eh im Rahmen von Dialogdolmetschen
31. und bersetzungsbungen.
32. Aber es hat dann nicht gut funktioniert und es ist dann eh nicht weitergeführt worden.
33. V: Ich verstehe.
34. Und wie haben Sie die Umstellung auf Fernlehre im SS 2020 am ZTW erlebt?
35. A: Ja, ich muss sagen, ich war dann eigentlich relativ froh, dass dieses Zoom so gut
36. funktioniert hat, weil wir haben es wieder mit Jitsi probiert, zuerst, das hat nicht
37. funktioniert, wenn mehrere Leute im Raum waren.
38. Mit Zoom hat es gut funktioniert und ich muss sagen, dass es vom Anfang an recht gut
39. gegangen ist.
40. V: Okay, also wenn Sie das aufteilen sollten, wie Sie das erlebt haben, aus persönlicher,
41. didaktischer und aus organisatorischer Sicht, wie würden Sie das bezeichnen?

42. A: Also, jetzt aus persönlicher Sicht: ja, finde ich hat es recht gut funktioniert, nicht so wie
 43. vorhin, wie wir zuerst gestartet sind wenn die Pandemie begonnen hatte, mit Hausübungen,
 44. ich finde, das hat nicht gut funktioniert, weil der Kontakt komplett gefehlt hat.
 45. Also aus persönlicher Sicht muss ich sagen, war das eine sehr große Hilfe.
 46. Didaktisch gab es bei Dialogdolmetschen und auch bei anderen Übungen Vorteile und
 47. Nachteile.
 48. Die Vorteile, zum Beispiel für Dialogdolmetschen waren die, durch den Chat.
 49. Dass man eigentlich direkt, auch wenn man es gemeinsam mit den anderen Kollegen
 50. unterrichtet hat, dass man direkt, sofort Feedback geben konnte.
 51. Wenn jemand grad dran war, konnte man sofort alles in den Chat schreiben, auch persönlich.
 52. Ich glaub das Feedback war dadurch engmaschiger, das geht natürlich jetzt vor Ort nicht so,
 53. man kann im Nachhinein dann vielleicht was sagen, aber man vergisst dann vielleicht doch
 54. etwas, das war dann direkter.
 55. Ich muss sagen, alle wollten das nicht: manche Studierende haben sich auch sehr gestört
 56. gefühlt durch das Feedback, aber im Endeffekt hat man vielleicht gesagt: "Okay, schau ich
 57. mir jetzt noch nicht an."
 58. Aber im Endeffekt konnten viele kleine Fehler eben sofort bemerkt werden, wie N-Fehler,
 59. Grammatikfehler, Präpositionsfehler und so weiter.
 60. Also das war schon, finde ich, gut.
 61. Schwierig waren manchmal eben so Situationen, wo eigentlich das Setting jetzt nicht
 62. unbedingt ein Videodolmetschsetting war, als wir so Settings hatten wie: "Wir befinden uns
 63. bei einer Messe" da war es oft schwierig: wer ist jetzt im Raum und wo sind wir jetzt?
 64. Das war dann schon missverständlich.
 65. V: Okay, also würden Sie sagen, die größten Herausforderungen in diesem Kontext sind die,
 66. wie beim Dialogdolmetschen...
 67. A: Ja, man sollte es immer machen mit einem Setting, das auch aus der Realität ein
 68. Videodolmetschsetting ist.
 69. Stellen Sie sich vor, wir sind wirklich auf der Messe so und so: das funktioniert nicht,
 70. sondern es muss dann wirklich effektiv sein: "Okay, Sie sind jetzt dazugeschaltet zu einem
 71. Gespräch mit einem X-sprachigen Immobilienmakler."
 72. Dann funktioniert es.
 73. V: Okay, das heißt, ein Setting aufbauen, als wäre man wirklich im Ferndolmetschen und
 74. nicht ein vor Ort Setting über die Videofernlehre.
 75. A: Genau, das funktioniert nicht, genau.

76. V: Und nachdem eigentlich der Lernbetrieb zurück auf das vor Ort Format umgestellt wurde,
 77. nachdem es jetzt keinen Lockdown mehr gibt, gibt es eigentlich eine ganze Gruppe an
 78. Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich über die Fernlehre erlernt haben,
 79. weil sie 2-3 Semester ausschließlich über die Fernlehre gedolmetscht haben.
 80. Wie zufriedenstellend würden Sie, jetzt wo wir zurück auf das vor Ort Lehren gekehrt sind,
 81. wie zufriedenstellend würden Sie den Kompetenzerwerb dieser Studierenden einschätzen?
 82. A: Was jetzt das Sprachliche betrifft gut, weil, wie gesagt, eben viele Fehler sofort über den
 83. Chat korrigiert werden konnten.
 84. Was interessant war, bei den ersten Stunden, wo Dialogdolmetschen dann wieder eben vor
 85. Ort stattgefunden hat, war, dass die Studierenden gesagt haben, dass sie viel nervöser sind.
 86. Ja, weil es plötzlich so ist, dass man doch in einer Klasse in der Mitte sitzt, rundherum
 87. sitzen eben Lehrende, Studierende, alle schauen zu.
 88. Man ist eben als Ganzes wieder sichtbar, nicht nur eben wie bis daher über Video, man sieht
 89. alles, jede Bewegung...also das war schon etwas ganz anderes.
 90. Manche haben mit den Füßen gezappelt, da musste man dann sagen: "Lassen Sie das!".
 91. Man sieht das jetzt alles, wenn es wieder vor Ort ist.
 92. Viele haben gesagt, dass sie einfach viel, viel nervöser waren, sie waren viel aufgeregter und
 93. haben dann auch Probleme gehabt, das ist interessant, eine hat mir gesagt mit der Atmung.
 94. Weil sie viel nervöser war, konnte sie nicht richtig atmen.
 95. Da war natürlich auch die Sprechmelodie davon behindert und wie gesagt es ist einfach ganz
 96. was anderes, von der Nervosität her viel, viel schlimmer.
 97. Ja, da musste man sich einfach wieder mal dran gewöhnen, oder überhaupt daran gewöhnen,
 98. wenn man es noch nie gemacht hat.
 99. Eine Komplikation gibt es und zwar, gab es bei den online Unterricht und auch online
 100. Prüfungen, gab es jetzt nie eine vom Blatt Übersetzung, die war online nicht vorgesehen,
 101. ist aber jetzt bei den Präsenz-Terminen sofort wieder da.
 102. Da gibt's jetzt schon einige, die das Problem haben, dass sie es einfach nicht oft genug
 103. gemacht haben.
 104. Das fällt ihnen dann sehr schwer.
 105. V: Glauben Sie, das vom Blatt Übersetzen oder Dolmetschen würde er über die
 106. Fernlehre nicht lehrbar sein, oder wieso wurde es Ihrer Meinung nach nicht gelehrt?
 107. A: Doch, lehrbar schon, wir haben es auch ein Bisschen geübt, das schon.
 108. Das Problem war bei den Prüfungen, dass man glaubte, man konnte schummeln.
 109. Man konnte es in DeepL eingeben oder so, deshalb wurde es nicht geprüft über Zoom.

110. Das Problem ist, wir haben es schon gemacht, aber eben offensichtlich nicht genug und
111. mit der Nervosität und der vom Blatt Übersetzung ist das schon eine ganz andere
112. Situation, die jetzt das erste Mal wieder so sein wird im Juni.
113. V: Ich verstehe. Das heißt, Sie konnten tatsächlich einen Unterschied sehen im
114. Kompetenzerwerb der Studierenden, die immer und ausschließlich vor Ort gelernt
115. haben, im Vergleich zu den Studierenden, die jetzt diese Erfahrung mit der Fernlehre
116. hinter sich hatten.
117. A: Ja, vor allem was das Verhalten auch betrifft.
118. Verhalten, Nervosität und so weiter.
119. Wie gesagt, die Fehlerkorrektur durch den Chat war schon angenehm und wir versuchen
120. jetzt auch immer viel Feedback zu geben, auch dass die anderen vielleicht den
121. Studierenden mithelfen, damit wirklich alle kleine Fehler korrigiert werden, weil
122. normalerweise, wenn man erst nach der Dolmetschung Feedback gibt, gehen viele Dinge
123. verloren.
124. Das war bei der Fernlehre besser, weil man es gleich in den Chat schreiben konnte.
125. Das größte Problem ist, wie gesagt, das Verhalten, die Nervosität bei vielen.
126. V: Also die paralinguistischen und nonverbalen Signale...und würden Sie anhand diesen
127. Aussagen sagen, diese Studierenden sind durch diese Erfahrung eher bevorzugt, oder
128. benachteiligt?
129. Zum Beispiel: haben Sie neue Strategien gelernt, die ihre Vorgängerinnen nicht kannten,
130. oder waren es eher Schwächen, also würden Sie sagen, die Studierenden, die jetzt beide
131. Erfahrungen gemacht haben, sind eher bevorzugt, oder benachteiligt?
132. A: ...schwierig! Ich würde sagen beides, also auf der einen Seite sind sie auch bevorzugt
133. gewesen, weil man natürlich, wenn man Dialogdolmetschen auch bei den Prüfungen
134. zum Beispiel online macht, kann man natürlich, wenn man geschickt ist, und das haben
135. viele sehr, sehr gut gelernt, viele haben das wirklich geschafft, wenn man schnell etwas
136. nachschauen wollte, dann konnte man das relativ unbemerkt machen, wenn man sich
137. eben neben dem PC das Handy hinlegt, konnte man das sehr, sehr gut machen.
138. Das geht vor Ort nicht, weil vor Ort sieht es jeder, wenn sie plötzlich was nachschauen.
139. Viele sind da wirklich geschickt geworden und konnten es wirklich perfekt, dass sie
140. ganz, ganz schnell, ohne das jemand was merkt, was nachgeschaut haben.
141. Also das war ein Vorteil.
142. Der Nachteil war natürlich schon, dass wenn man nach drei Semestern plötzlich wieder
143. rauskommt und einfach wieder vor Leuten sprechen muss und das davor nicht wirklich

144. gemacht hat, dann ist es schon ein Nachteil.
145. Da muss man sich erst daran gewöhnen.
146. V: Glauben Sie, nachdem man sich daran gewöhnt hat, konnte der Kompetenzerwerb
147. dieser Studierenden gleichgesetzt werden mit dem ihrer Kolleginnen?
148. A: Ja, absolut.
149. V: Wie lange, glauben Sie, würde diese Adaptierungsphase dauern?
150. A: Ich würd sagen, 2-3 Übungseinheiten.
151. V: Okay, also sehr schnell!
152. A: Ja, ja, das schon.
153. Also in der ersten Einheit war es am schlimmsten, wenn man es gar nicht gewöhnt war,
154. das war so letztes ja letztes Semester.
155. Danach war es leider eben so, dass dann wieder ein Lockdown kam.
156. Und dann wieder 2-3 Einheiten und jetzt ist es wieder kein Problem.
157. Also ich könnte jetzt bei denen die jetzt...also das Sommersemester haben wir jetzt
158. ausschließlich vor Ort, wir haben auch keine Zoom Einheiten eingeplant, wirklich alles
159. vor Ort, auch weil es die Universität so wollte und da haben sie sich wirklich alle daran
160. gewöhnt.
161. V: Haben Sie vielleicht andere Anekdoten oder Erzählungen, die Sie mir erzählen
162. könnten, wo Sie gemerkt haben: hier gibt es deutlich eine Kompetenz mehr oder
163. weniger, insbesondere was paralinguistische und nonverbale Kompetenzen betrifft?
164. A: Ja, zum Beispiel auch so simple Dinge: wenn wir ein Setting haben, wo setzt sich die
165. Dolmetscherin hin.
166. Da gab es am Anfang große Unsicherheit: wo kann ich mich hinsetzen, wo soll ich mich
167. hinsetzen?
168. Begrüßung, die Begrüßung!
169. Dass ich dann eben auch an den Auftraggeber/die Auftraggeberin auch begrüßen muss,
170. dass ich sagen muss: ich bin die Dolmetscherin.
171. Diese Dinge.
172. Oder was zum Beispiel die Strategie betrifft: letztens, da war dann eine Situation, das
173. war ein Ministertreffen.
174. Das war an sich Dialogdolmetschen, aber dann musste man kurz in so eine eine
175. Flüsterdolmetschsituation schlüpfen.
176. Da waren die meisten dann überfordert, weil sie gesagt haben: "Moment, wie macht man
177. das jetzt?"

178. Weil es wurde dann auch etwas länger erklärt und da wäre es dann gut gewesen, wenn
179. man in diesen Flüstermodus gewechselt hätte, sofort.
180. Das waren Dinge die einfach, ja... manche Situationen die gehen jetzt natürlich über
181. Zoom nicht so einfach.
182. Und da war es ein Ministertreffen und da hat einer Deutsch gesprochen und es war sonst
183. Ungarisch und Italienisch und da war die große Unsicherheit: wie machen wir das jetzt?
184. Na ja flüstern!
185. Und das sind so Dinge, also Situationen, die vorkommen, die dann Schwierigkeiten
186. ergeben.
187. Oder auch die Körperhaltung!
188. Natürlich, wie wir schon gesagt haben, das Herumspielen, zum Beispiel mit
189. Kugelschreiber, das man jetzt, wenn man vor dem Video sitzt, sieht man es nicht so.
190. Aber wenn man in der Klasse sitzt, dann sieht man das, oder auch mit dem Fuß wippen,
191. oder Schuh aus- und anziehen und so weiter, solche Dinge.
192. Dass das einfach nicht geht!
193. Also, die Dinge hat man dann schon Bisschen vergessen, weil man eben daran gewöhnt
194. war, dass man nicht ganz sichtbar ist.
195. V: Ja genau. Und irgendwie auch nicht exponiert!
196. Dass man körperlich so exponiert ist, das macht ja auch einen Unterschied bezüglich der
197. Aufregung, der Nervosität... nach dem, was gesagt wurde: wie würden Sie das Studium
198. am ZTW in Zukunft sehen?
199. Eher vor Ort, hybrid, welches Format würde für Sie besser sein, wie könnte man das
200. Studium besser an die Arbeitswelt adaptieren?
201. A: Ja, das ist glaub ich schwierig, weil man das irgendwie studienrechtlich, glaube ich,
202. verankern müsste.
203. Ich würde es gut finden, wenn man zum Beispiel sagt, man macht, zum Beispiel bei
204. Simultan, oder Dialog, man macht zwei Einheiten, die aber dann ausschließlich,
205. entweder alle vor Ort, oder alle online stattfinden.
206. Also, dass man wirklich auch das Setting so sagt: "Okay, wir haben jetzt in der nächsten
207. Einheit ein digitales Setting." und dann wirklich alle digital teilnehmen.
208. Oder auch bei Simultan, dass man sagt: "Wir machen das jetzt einmal online und es ist
209. für alle online und die anderen Einheiten dann vor Ort, damit man jeden Modus
210. kennenlernt."
211. Was nicht funktioniert hat, das habe ich letztes Semester gesehen, ist dieses

212. hybrid-Format, in der Form, dass man kommen kann, oder nicht kommen kann, also
213. dass man sich dazuschaltet.
214. Das funktioniert nicht.
215. Das funktioniert auch deshalb nicht, weil meistens ist es dann so, dass 20 Leute online
216. sind und zwei sind vor Ort, weil es natürlich bequemer ist, online teilzunehmen, und
217. auch wenn es eine interaktive Übung ist, funktioniert das nicht, auch deshalb nicht, weil
218. man am ZTW, damit man gehört wird ins Mikrofon sprechen muss.
219. Das ist im Unterricht mühsam, weil wenn man zum Beispiel in einer dialogischen
220. Situation ist und jemand spricht nicht gerade ins Mikrofon, dann hören diejenigen, die
221. sich über Zoom zugeschaltet haben nichts mehr oder halt sehr schlecht.
222. Also das funktioniert nicht.
223. Das heißt wenn, dann müsste man es wirklich in einem Setting einbauen und sagen, so
224. wie die Auftraggeber, “Okay, Sie dolmetschen jetzt für ein Unternehmen, es ist in XY
225. und Sie sind in Wien.”.
226. Oder sie werden einfach daugeschaltet.
227. Also, dass man bei jedem Setting sagt: “Okay, wir haben ein Setting online oder ein
228. Setting vor Ort.”.
229. Dann würde ich das schon gut finden, wenn man das mischt.
230. V: Okay, das heißt, Sie würden Settings aus dem Ferndolmetschen im Unterricht
231. einbauen.
232. A: Ja, würde ich schon, weil ich glaube, dass das schon in Zukunft aus Kostengründen
233. öfters vorkommen wird, also ich würde es mischen.
234. Ich würde den Hauptteil der Lehre vor Ort machen, aber schon auch online Einheiten.
235. V: Sie würden jedoch das Dialogdolmetschen vor Ort auch hauptsächlich vor Ort
236. unterrichten, Sie glauben, es ist die beste Variante.
237. A: Ja, ich glaube mehr vor Ort, also wenn wir jetzt sechs Einheiten Dialogdolmetschen
238. haben, dann würde ich sagen, wir machen vier vor Ort und zwei online.
239. V: Okay, also 80-20.
240. Super, vielen Dank, das waren sehr interessante Aussagen, ich werde die Aufnahme jetzt
241. stoppen.

Interview V-B

1. V: Liebe Frau XXX, ich würde Sie heute gerne zu Ihren Erfahrungen mit der Fernlehre des

2. Dialogdolmetschens befragen und im Zuge meiner Masterarbeit werde ich das
3. durchgeführte Interview dann aufnehmen und auswerten.
4. Alle personenbezogenen Informationen sind dabei vertraulich und werden vor der
5. Veröffentlichung anonymisiert.
6. Also die Fragestellung meiner Arbeit ist, ob die Dialogdolmetschkompetenz im Bereich
7. Dialogdolmetschen durch die Fernlehre erfolgreich und ganzheitlich vermittelt werden kann.
8. Dabei liegt das Unterrichten des vor Ort Dolmetschens über die Fernlehre im Fokus und
9. nicht das Ferndolmetschen, das eine Tätigkeit an sich ist und das nicht der Fokus meiner
10. Arbeit ist, also das Objekt meiner Arbeit.
11. Seit wie lange unterrichten Sie schon Dialogdolmetschen am ZTW der Universität Wien?
12. B: Seit Beginn, seitdem es Dialogdolmetschen gibt, ich schätze sieben Jahre...sechs Jahre
13. auf jeden Fall..also, ich müsste nachschauen wann die erste..also, seitdem es
14. Dialogdolmetschen gibt.
15. Wintersemester 15!
16. Schon lange, aber ich habe mit dem 4-Sprachen Unterricht begonnen und dann haben wir es
17. zum Glück auf zwei reduzieren können.
18. V: Und hatten Sie schon Erfahrungen mit dem Fernunterricht des Dialogdolmetschens vor
19. dieser Covid-19 Pandemie?
20. B: Absolut nicht, noch keine Erfahrungen.
21. V: Und mit der Fernlehre im Allgemeinen, also zum Beispiel über diese Blended Learning
22. Angebote der Universität Wien?
23. B: Hat mich nie interessiert, meine Studierenden haben in den Evaluationen immer
24. geschrieben, sie sind so froh, dass ich immer da bin.
25. Immer Präsenz, immer Exkursionen, dass ich kein Blended Learning mache, das ist immer
26. extra gestanden in den Evaluationen dass sie das sehr toll finden, dass es immer Lehrende
27. gibt, die ansprechbar sind, Menschen, die physisch und mit Emotionen dabei sind und dass
28. es nicht ausgelagert wird auf ein Selbststudium.
29. Es ist kein Selbststudium, also das ist wesentlich für mich.
30. V: Und wie haben Sie dann die Umstellung im Sommersemester 2020, Umstellung auf
31. Fernlehre, erstmal aus persönlicher und organisatorischer Sicht erlebt?
32. B: Dramatisch. Denn ich hatte wirklich keine Ahnung und ich musste alles lernen.
33. Und ich habe gedacht: "Auch das schaffen wir".
34. Und ich hab gewusst, es wird ein minus geben, gerade beim Dialogdolmetschen, beim
35. Simultan weniger, aber Dialogdolmetschen...ich hab einfach per Telefon..es gab keine

36. technische Hilfe, es war Lockdown, ich habe mir alles selbst beibringen müssen, es hat aber
37. funktioniert.

38. Und von einem Tag auf den anderen... von einer Nacht auf die andere.

39. Und was sehr schön war und das, finde ich, dass das auch etwas erwähnenswertes ist, das
40. neu war für mich: ich konnte die Studis auch fragen.

41. Ja, also wenn ich irgendwas nicht gewusst habe und ich fragte: "Wie machen Sie das? Ich
42. überlasse es Ihnen." dann hat eine gesagt: "Wir haben das ausprobiert und das hat gut
43. geklappt." dann hab ich das probiert, es hat geklappt und ich habe gesagt: "Das machen wir
44. jetzt so, ich schreib mir das auf."

45. Also es war ein ko-konstruierter Lernprozess.

46. Es war in unser aller Interesse, dass wir etwas weiterbringen und das habe ich toll gefunden,
47. das war eine Dynamik, also eine völlig andere Dynamik als sonst im Unterricht: eine
48. gegenseitige Unterstützung.

49. V: Ja, dieser Punkt wird angesprochen, auch von der Literatur zur Fernlehre des
50. Dolmetschens wird mehrmals angesprochen, dass es weniger die Lehrenden sind, die das
51. Wissen einprägen wollen, sondern eher, dass sie gemeinsam mit den Studierenden arbeiten,
52. damit der Lernprozess letztendlich erfolgreich wird.

53. Und wie haben Sie das aus didaktischer Sicht erlebt, also Sie haben gesagt, es gab
54. Minuspunkte, also in dieser Umstellung?

55. B: Na ja, die Minuspunkte waren einfach im zeitlichen Aufwand für mich.

56. Viele haben gesagt: "Mein Gott, Lockdown-Zeit ist eine Phase des Zurücklehnnens, des
57. Ausruhens..."... also, wir Lehrenden haben zehnmal soviel gearbeitet wie zuvor, denn allein
58. die Aufträge so zu formulieren, dass sie verstanden werden, alles schriftlich über Moodle,
59. genauestens, also wir haben es versucht, es so genau, so klar wie möglich auszudrücken, das
60. ist nicht immer gelungen, aber meistens.

61. Dann ist noch das Thema: wenn zwei Lehrende die Veranstaltung gemeinsam planen, wie
62. arbeiten die zwei zusammen.

63. V: Natürlich, ich verstehe.

64. Welche sind folglich ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen der
65. Videokonferenz-vermittelten Dialogdolmetschlehre?

66. B: Also, wie hab ich das bewältigt: März 2020, diese Situation?

67. Also, es war ein ständiges Telefonieren mit der Kollegin und eine Überlegung: wie können
68. wir das so machen, dass Sie maximal davon profitieren, denn gerade Dialogdolmetschen
69. lebt durch den persönlichen Dialog und es war einfach ohne Zoom nicht möglich, erst als

70. wir auf Zoom umgestellt haben, Sie können sich erinnern, am Anfang haben wir zum
71. übersetzten Dialoge gegeben, die Sie aufgenommen haben.
72. Das war sozusagen die Lernphase auch für uns und die Probephase und dann sind wir über
73. Zoom gegangen.
74. V: Das heißt, die größten Herausforderungen haben Sie aus organisatorischer Sicht erlebt.
75. Aber ich meine jetzt rein didaktisch, also wirklich nur die Didaktik des Dialogdolmetschens
76. an sich.
77. B: Das Dialogdolmetschen über Zoom ist eine Krücke!
78. Die Krücke hat perfekt funktioniert.
79. Das ist, so wie Sie gesagt haben: Sie untersuchen ja nicht jetzt
80. sozusagen...Präsenzunterricht ist sicher, aber hundertmal besser!
81. Aber diese Krücke hat gut funktioniert und die Ergebnisse waren sensationell von den
82. Studierenden.
83. V: Ja genau, das ist eigentlich meine nächste Frage: das heißt, es gibt eine Gruppe an
84. Studierenden, die die ersten Erfahrungen, eigentlich die einzigen Erfahrungen im
85. Dialogdolmetschen über Zoom gehabt haben, also über die Fernlehre.
86. Jetzt gibt es eine Gruppe an Studierenden, die Dialogdolmetschen in Fernlehre begonnen
87. hatten und jetzt plötzlich, dadurch dass der Lehrbetrieb wieder aufs Präsenz umgestellt
88. wurde, jetzt plötzlich eben mit dem Dialogdolmetschen an sich konfrontiert werden, vor Ort.
89. Haben Sie im Kompetenzerwerb...also wie zufriedenstellend haben Sie den
90. Kompetenzerwerb dieser Studierenden beurteilen können?
91. B: Interessanterweise, ist es hocheffizient gewesen, für das Dialogdolmetschen, weil wir alle
92. eine Herausforderung darin gesehen haben und ich das Gefühl gehabt habe, dass die meisten
93. sich maximal angestrengt haben und auch weniger abgelenkt waren.
94. Hingegen, jetzt wo wir Präsenzunterricht gehabt haben, merke ich, also jetzt nicht mehr,
95. aber ganz zu Beginn, wo wir im Oktober/November Präsenz gehabt haben, dann war wieder
96. Lockdown, waren die Ergebnisse lange nicht so gut.
97. Also die Präsenz hat für manche bedeutet, sie sind präsent und haben kaum mehr gearbeitet.
98. Was wirklich interessant ist, dass sie sehr begeistert waren...
99. Ich habe es nicht verstanden, wie das plötzlich sein kann, ich musste immer wieder: "Und
100. machen Sie was und tun Sie was.", das war einfach nicht notwendig, dabei waren es ein
101. und dieselben Leute: das verstehe ich nicht.
102. V: Okay, also einen Unterschied im Engagement.
103. Die Frage betraf jedoch den Kompetenzerwerb an sich: haben Sie Unterschiede

104. bemerken können in diesen Studierenden, die die Dolmetschkompetenzen über die Ferne
105. erlernt haben, als sie jetzt vor Ort dolmetschen sollten, haben Sie Unterschiede
106. bemerken können?
107. B: In der Dolmetschleistung weniger als im Verhalten.
108. Das, was beim Dialogdolmetschen wichtig ist, ist, dass nach schöpferischen Lösungen
109. gesucht wird.
110. Es wird durch Zoom sehr viel abgeschnitten, wir sitzen hier im Briefmarkenformat und
111. was völlig wegfällt, ist die Dynamik: das ist die Aufteilung, das ist der emotionale
112. Vorgang, das Herbeiführen eines Einverständnisses, der Augenkontakt...Sie kennen die
113. Liste von A bis Z.
114. Das alles fällt weg und erleichtert, meiner Ansicht nach, die Dolmetschleistung,
115. erschwert es aber dann, wieder zurückzukehren, wenn man dann wieder so viel beachten
116. muss: wo muss ich sitzen, wohin muss ich schauen, wen muss ich bedienen, wie kann
117. ich mitschreiben.
118. Ich muss auf so viel mehr Dinge achten: "Aha, jemand kommt herein, aufstehen!", dann
119. kommt die Sekretärin und bringt Kaffee, ich muss gleich in mehrere Richtungen
120. dolmetschen.
121. Das, was wir immer machen im Unterricht ist, diese Störungen einzubauen.
122. Das geht fast nicht, auf Zoom.
123. V: Das heißt, Sie haben die meisten Unterschiede in den paralinguistischen und
124. nonverbalen Kompetenzen vorfinden können...
125. B: Ja, ganz, ganz stark.
126. Wissen Sie, was auch interessant ist: die Machtverhältnisse.
127. Sagen wir so: das, was beim Dialogdolmetschen wesentlich ist, ist, dass auch gesteuert
128. wird, koordiniert wird, eingegriffen wird... das ist weggefallen.
129. Es ist auch weggefallen, dass wir manchmal nicht mehr gewusst haben: wer ist jetzt
130. Auftraggeber, wer ist Dolmetscher, deshalb habe ich mir das oft auch notiert.
131. Das war schwieriger, weil wir die Raumverteilung nicht gehabt haben, sondern die
132. Briefmarken, wie kann man da?
133. Wir hatten einmal einen Brigadier als Gast, der ist wirklich in ganz Österreich berühmt,
134. er ist international berühmt, aber auf Zoom wird er zu einer Briefmarke und man hat
135. nicht den Eindruck, dass eine berühmte Person wirklich da ist, im Unterricht.
136. V: Ja, es gibt eine größere Distanz, von den Menschen, mit denen man spricht und man
137. hat nicht wirklich den Eindruck, von denen, die im Raum sind.

138. Vor Ort fühlt man sich einfach viel exponierter und manchmal fühlt man sich dabei gar
139. nicht wohl.

140. B: Genau und ich glaube, genau wie Sie sagen, mit dem ganzen Körper: das ist eine der
141. schwierigsten Aufgaben, die es gibt, das Dialogdolmetschen, wenn man ganz da ist und
142. wenn man ganz alleine ist.

143. In der Kabine gibt's die Ablöse, da gibt es jemanden, der mitschreibt, oder ich kann
144. mich hinhängen, oder verkehrt setzen, da bin ich mit meiner Kleidung, mit meinem
145. Decolletée für ihre Arbeit und da ist, wie gesagt, das Machtverhältnis... also wenn
146. dieser Brigadier bei uns war, aber er war auch nicht gekleidet wie ein Brigadier, so habe
147. ich ihn noch nie gesehen, auch er hat die Situation nicht so ernst genommen, wie ein
148. persönliches Erscheinen.

149. Ich sehe ihn öfters beim Bundesheer, dort hatte er natürlich seine Uniform an, aber dass
150. er hier ohne Uniform einfach mit Hemd gekommen ist, das hätte ich mir gar nicht
151. vorstellen können.

152. V: Ja, auf jeden Fall, tatsächlich.

153. Und würden Sie sagen, die Studierenden seien, zumindest was die nonverbalen und
154. paralinguistischen Kompetenzen betrifft, im Vergleich zu ihren Vorgängerinnen
155. benachteiligt worden, durch diese Fernlehre?

156. B: Ja, ja, ja, ich glaube, das kann ich hundertprozentig sagen.

157. Es gibt keinen Vorteil, den das Zoom im Paralinguistischen bietet.

158. V: Und würden Sie sagen, es gibt besondere Strategien, besondere Stärken, die durch
159. diese Erfahrung mit der Fernlehre errungen worden sind?

160. Also haben diese Studierenden auch irgendwelche Vorteile?

161. B: Ja, ganz viele. vielleicht nicht fürs Dialogdolmetschen, sondern, wenn ich mir jetzt
162. auch anschau, wie Sie hier sitzen, ja?

163. Am Anfang, im März, das habe ich auch im Unterricht oft gesagt, die sind so da
164. gesessen, oder man hat das Kinn von unten gesehen, oder so, oder unscharf... am Ende
165. des Semesters waren alle Kameras geputzt, alle Mikrofone eingestellt, alle Kopfhörer
166. haben funktioniert, ich habe gesagt: "Wir sind alle wie Fernsehsprecher!".

167. V: Ja das stimmt!

168. Das heißt, Sie würden sagen, die meisten Kompetenzen betreffen das Ferndolmetschen,
169. also diese Studierenden würden eher bevorzugt sein, wenn sie in Zukunft
170. ferndolmetschen sollten?

171. B: Unbedingt!

172. Also für die Konferenzdolmetscher/Ferndolmetscher ist es hundertprozentig ein großer
173. Gewinn.
174. Aber auch für die Dialogdolmetscherinnen, die im medizinischen Bereich tätig sind und
175. in der Nacht zugeschaltet werden, auch für die ist es ein Gewinn.
176. Ja, es gibt Aspekte, die einfach zählen... häufiger, denke ich, ist es beim
177. Konferenzdolmetschen, als beim Dialogdolmetschen.
178. Aber es muss jetzt nicht sein, das ist meine Erfahrung, aber das ist nur aus meinem
179. Arbeitsbereich.
180. V: Ja natürlich.
181. Das stimmt, dass es auch beim Dialogdolmetschen immer häufiger ist, dass die
182. Dolmetschenden dazugeschaltet werden, insbesondere im medizinischen Bereich ist
183. vieles online.
184. B: Ja, im medizinischen/therapeutischen Bereich ist es wirklich häufig.
185. Aber auch nur für die ersten Vorschläge, dann für die Untersuchungen und für weiteres
186. ist es natürlich notwendig, zu erscheinen, also es ist die beratende Tätigkeit im
187. Medizinischen.
188. Die Aufklärung und die Beratung.
189. V: Haben Sie noch ein konkretes Beispiel von einem besonderen Moment, wo Sie
190. bemerkt haben, dass der Kompetenzerwerb im Ferndolmetschen verbessert wurde, oder
191. verschlechtert wurde im Paralinguistischen?
192. B: Verschlechtert dadurch, dass man nicht immer gewusst hat, wer dran kommt, wer
193. spricht, das ist einfach auch durch die Gestik, Mimik...die sind so ziemlich unter den
194. Tisch gefallen, vor allem, wenn viele Teilnehmende waren.
195. Also ich glaube, dass es sehr, sehr stark beim Ferndolmetschen, egal ob jetzt dialogisch
196. oder Konferenz, auf die Anzahl auch ankommt, der Studierenden im Raum.
197. Wenn da vier Leute sitzen, ist das kein Problem, aber wenn fünfzehn sitzen, ist es ein
198. massives Problem, wenn man sich melden möchte, oder etwas sagen möchte,
199. drankommen will, oder ja, auch das gemeinsame Reflektieren ist ein ganz anderes, wenn
200. wir jetzt ein Feedback geben möchten im Präsenzunterricht, fällt das völlig anders aus,
201. als über Zoom, also die Empathie ist völlig weg geblieben!
202. Also gerade, zum Beispiel, wenn Sie von medizinisch/therapeutischen Gesprächen
203. sprechen: wir haben viele medizinische Gespräche gehabt, zumal sich die Studierenden
204. das gewünscht haben über die Prüfungen, es ist ein völlig anderes Gefühl, ob wir das
205. jetzt hier in der Uni spielen, oder ob das über Zoom ist.

206. Die gesamte Haltung ist eine ganz andere und man kann auch die Situation besser
 207. einschätzen, wenn man die Menschen sieht.

208. V: Ja, ich glaube, auch das Beispiel, das Sie vorhin genannt hatten, mit dem Brigadier
 209. und den Machtverhältnissen, ist auch klar eindeutig, von wie diese Distanz durch den
 210. Bildschirm eigentlich auch Einfluss auf die gesamte Dolmetschung hat, auf die gesamte
 211. Kommunikation, eigentlich.

212. Also, wir nähern uns langsam dem Ende unseres Gesprächs.

213. Ich wollte Ihnen noch eine abschließende Frage stellen und zwar: wie sehen Sie die
 214. Zukunft des ZTW-Dialogdolmetschen, also hätten Sie eine Idee über ein neues Format,
 215. nach dieser Erfahrung mit der Fernlehre: wie glauben Sie, sollte sich das Masterstudium
 216. Dialogdolmetschen entwickeln?

217. Sollte es eher auf Fernlehre bleiben, hybrid, oder vor Ort?

218. B: Also, ich würde überhaupt das Masterstudium, wenn es nach mir ginge, ausdehnen
 219. auf drei Jahre und das Bachelorstudium auf zwei Jahre beschränken, ganz ehrlich
 220. gestanden, weil vieles zu kurz kommt.

221. Und ich würde auch sagen: "Einmal im Semester machen wir Zoom.".

222. Gerade für Therapeutisches, für Beratung und so weiter, dass auch die
 223. DialogdolmetscherInnen dann einfach in Übung bleiben, auch in diesem Modus, oder
 224. sonst, also ich würde wirklich sagen 80-20 oder 90-10, wie Sie wollen, aber vor Ort
 225. halte ich das beste Format in jeder Hinsicht, weil auch noch so geringe Fehler, wie
 226. Gestik, oder unnatürliche Bewegungen kann man viel besser festhalten.

227. Wir haben letztens zum Beispiel eine Schauspielaufführung gehabt, eine Kollegin hat ein
 228. Stück geschrieben für uns und die DolmetscherInnen mussten die Regieanweisungen
 229. dolmetschen.

230. Da kommen so viele Dinge zum Einsatz und so viel, so vieles... das hätten wir einfach
 231. nicht machen können, über Zoom.

232. Diese schauspielerische Leistung wäre einfach nicht gegangen, ja, wenn die eine
 233. Kollegin da tot spielt und die Regie sagt: "Ja geht's nicht noch ein bisschen toter?" und
 234. die Damen sollten dann die linke Hand weiter hängen lassen, sodass sie... ja, da wäre es
 235. einfach nicht gegangen, wie gesagt, bei beratenden... wo die Dialogizität, die
 236. Spontaneität aufrecht erhalten bleiben kann: dort halte ich für wesentlich... halte ich
 237. auch Zoom für möglich, aber, wie gesagt, es geht nicht immer und was gar nicht
 238. gegangen ist, über Zoom, war dieses Ausprobieren von Situationen, das man sagt: "Wir
 239. spielen die Situation jetzt nochmal: du kommst herein, begrüßt, machst das nochmal.".

240. Dieses Grüßen, Verabschieden, Händedruck, “Wie war die Reise? Wie war das?” wirkt
241. so unnatürlich.

242. V: Ja, alles was um die Dolmetschung herum ist, also das Reinkommen, das Begrüßen,
243. sich vorstellen...

244. B: Genau und das ist ein großes Manko, aber auch unseres Unterrichtes, dass es in den
245. meisten Fächern viel zu kurz kommt.

246. Also, wir können fachsprachlich die komplexesten Sätze produzieren und dann heißt es
247. plötzlich man will sagen: “Setzt dich!”, also: “Setzen Sie sich!”, aber das sagt man so,
248. das ist fast unfreundlich, dass man sagt: “Nehmen Sie doch bitte platz!”, ja, das kann
249. man viel besser in der spontanen Situation sagen, ja, also, wo steht man, wo sitzt man,
250. wie stellt man sich vor, diesen Small Talk, ja, das bleibt einfach auf der Strecke.

251. Aber alles in allem freue ich mich sehr, dass sich diese Möglichkeit gegeben hat über
252. Zoom, dass wir diese Krücke, so gut gebrauchen konnten und wirklich erfolgreich
253. waren.

254. V: Okay, das war sehr klar, also Sie würden weiterhin vor Ort lehren, aber Sie würden
255. nicht die Möglichkeit ausschließen, auch mal den Studierenden diese
256. Ferndolmetschkompetenzen zu geben.

257. B: Einmal im Semester halte ich das für wesentlich, allein wegen des Augenkontaktes,
258. der Positionierung, auch hier über Zoom, dass man gesehen wird.

259. Das wird natürlich mehr werden, also wenn Sie fragen: die Zukunft des ZTW?

260. Wir werden sehr viele Kompetenzen erlernen sollen, jetzt, denke ich mir.

261. V: Natürlich, die Arbeitswelt ist ständig in Entwicklung und ich glaube, da muss sich die
262. Universität mitentwickeln, sonst bleibt sie zurück.

263. B: Ich kann nur sagen: in den vielen Jahren, in denen ich unterrichte, es ist kein Stein am
264. anderen geblieben.

265. Nichts ist gleich geblieben, nichts.

266. Ich muss sagen, ich halte das Dialogdolmetschen für eine der wertvollsten Stunden, die
267. wir überhaupt haben, für Dolmetschende natürlich.

268. Also in der Form, dass wir auch Exkursionen machen... das finde ich wirklich... also
269. wenn wir sie machen können, natürlich!

270. V: Da stimme ich Ihnen zu.

271. Vielen Dank für Ihre interessanten Aussagen, ich werde die Aufnahme jetzt stoppen.

Kategorientabelle nach Mayring (2015)

Auswertung: Qualitative oder zusammenfassende, induktive Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Kodierregel: Alle Aspekte der Definition müssen überwiegend erfüllt werden.

Kodiereinheit: Satzteil, Segment, halber Satz, aus einem Wort bestehende Aussage.

Kontexteinheit: 2-3 Sätze.

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|--|
| 1. Erfahrung im Unterrichten des Dialogdolmetschens, in der Fernlehre und im Blended Learning | Die Befragten unterrichten seit ca. 7 Jahren Dialogdolmetschen am ZTW der Universität Wien und haben kaum Erfahrung mit Fernlehre oder mit Blended Learning. | <p>X 7 Jahre. Nein. Nein.</p> <p>Y 6 Jahre. Nein. Nur Moodle als Ergänzung, keine Videokonferenz.</p> <p>Z 3-4 Jahre. Nein. Nur manchmal Moodle, keine Videokonferenz.</p> <p>A 6-7 Jahre. Nein. Ein paar Versuche mit Jitsi, hat aber nicht gut geklappt.</p> <p>B 7 Jahre. Nein. Nein, und absolut kein Interesse.</p> |
| 2. Spezielle Settings für die Fernlehre des Dialogdolmetschens | Damit die Fernlehre des Dialogdolmetschens erfolgreich sein kann, soll man die Settings an die Fernlehre, bzw. am Ferndolmetschen anpassen. | <p>X Ich habe es anfangs versucht, das so ähnlich wie möglich zu machen, als wäre man im Raum, aber mit der Zeit braucht man spezielle Settings.</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|---|--|---|
| | | <p>Y Das heißt: was ich versucht habe, war auch die Settings so anzupassen, dass sie trotz des Fernunterrichts realistisch bleiben, also die Settings selbst wurden angepasst, sodass wirklich Ferndialogdolmetsch-Settings verwendet werden.</p> <p>Z Es ist anders, wenn man eigentlich nicht Ferndolmetschen unterrichtet, sondern versucht, die Studierenden für das Dolmetschen vor ort vorzubereiten.</p> <p>A Ja, man sollte es immer machen mit einem Setting, das auch aus der Realität ein Videodolmetschsetting ist.</p> <p>B Was gar nicht gegangen ist, über Zoom, war dieses Ausprobieren von Situationen... dass man sagt: "Nehmen Sie doch bitte platz!", ja, das kann man viel besser in der spontanen Situation sagen</p> |
| 3. Vorteile der Video-konferenz-vermittelten Lehre | Die Dialogdolmetschlehre über Zoom hat auch Vorteile, insbesondere, dass man den Eindruck hat, dass der Lernprozess gemeinsam von Studierende und Lehrende konstruiert wird. | <p>X Es gibt nicht diesen Abstand, den es normalerweise gibt, dass der Lehrer draußen steht und die Studierenden im Raum sind. Diese Gleichheit, die visuelle Gleichheit, finde ich, war positiv.</p> <p>A Die Vorteile, zum Beispiel für Dialogdolmetschen waren, dass man durch den Chat direkt, sofort Feedback geben konnte. Ich glaub das Feed-</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|---|
| | | <p>back war dadurch engmaschi- ger. Viele kleine Fehler konn- ten sofort bemerkt werden.</p> <p>B Und was sehr schön war: ich konnte die Studis auch fragen, wenn ich irgendwas nicht ge- wusst habe. Also es war ein ko- konstruierter Lernprozess, eine gegenseitige Unterstützung.</p> |
| 4. Nervosität und Hem- mung | Online ist die Hemmung und die Nervosität geringer, vor Ort ist man viel exponierter und daher viel nervöser. | <p>X In einem Raum der virtuell ist und wo, zumindest von Außen hin, alle gleich aussehen, da denke ich war vielleicht diese Hemmung geringer.</p> <p>Y Da habe ich festgestellt, dass manche Studierenden sich zu Hause besser gefühlt haben und vor Ort dann vielleicht nicht so gut.</p> <p>Z Studierende, die davor auf der sprachlichen Ebene und der inhaltlichen Ebene eigentlich sehr kompetent waren, sehr sicher auch aufgetreten sind, im online Modus plötzlich einfach verunsichert waren, durch diese zusätzliche Kom- ponente, weil da jetzt einfach eine Dimension reingekom- men ist.</p> <p>A Bei den ersten Stunden, wo Dialogdolmetschen dann wie- der eben vor Ort stattgefunden hat, war, dass die Studierenden gesagt haben, dass sie viel</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|--|
| | | <p>nervöser sind. Man ist eben als ganzer wieder sichtbar, nicht nur eben wie bis daher über Video.</p> <p>B Mit dem ganzen Körper: das ist eine der schwierigsten Aufgaben, die es gibt, das Dialogdolmetschen, wenn man ganz da ist und wenn man ganz alleine ist.</p> |
| 5. Ablenkung und begleitende Aspekte des Studiums im online-Modus | Online ist es einfacher, dass man sich ablenkt, bzw. nicht ganz präsent ist und man verliert wichtige Nebenaspekte des Studiums. | <p>X Also, ich habe bei manchen Studierenden bemerkt, dass sie in der Fernlehre eigentlich auch mit was anderem beschäftigt waren. Ich habe nur gemerkt, dass es sicher im Raum leichter ist, dass sich alle konzentrieren, dass sich alle einlassen auf das Gespräch und nicht parallel noch was anderes lesen, online nimmt man die Menschen auch viel weniger wahr. Was auch dazu gehört zur Universität, dass das alles wegfällt ist, glaube ich, schon schlecht.</p> <p>Z Es war einfach plötzlich eine Reduktion des Lehrbereichs, beziehungsweise des Dolmetschbereichs. Und vor allem auch die Tatsache, dass SprecherInnen und DolmetscherInnen nicht im selben Raum waren, was natürlich in einer vor Ort Situation nie der Fall ist und das hat gefehlt.</p> <p>B Ich habe das Gefühl gehabt, dass die meisten sich maximal angestrengt haben und auch</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|---|---|--|
| | | weniger abgelenkt waren. Hingegen, jetzt wo wir Präsenzunterricht gehabt haben, merke ich, waren die Ergebnisse lange nicht so gut. Also die Präsenz hat für manche bedeutet, sie sind präsent und haben kaum mehr gearbeitet. |
| 6. Interaktionsebene bei der Fernlehre | Bei der Fernlehre des Dialogdolmetschens mangelt es an Interaktion und Dynamik. | <p>X Ich habe einzelne Studierende im Präsenzunterricht einfach besser kennengelernt, oder sie waren aktiver.</p> <p>Y Was natürlich vor Ort anders ist, ist die Interaktion. Was ich sehr vermisst habe ist, dass die die Gruppe untereinander nicht so sehr interagieren konnte, als wir den Unterricht über Zoom hatten.</p> <p>Z Es gibt weiterhin eine Interaktion, aber die ist eine ganz andere im Ferndolmetschen, Ja, also für mich fehlt einfach diese gesamte Interaktionsebene, die beim Dialogdolmetschen eigentlich einen sehr wesentlichen Teil ausmacht.</p> <p>B Es wird durch Zoom sehr viel abgeschnitten, wir sitzen hier im Briefmarkenformat und was völlig wegfällt, ist die Dynamik. Die gesamte Haltung ist eine ganz andere und man kann vor Ort auch die Situation besser einschätzen, wenn man die Menschen sieht.</p> |
| 7. Einschätzung der Dolmetschkompetenz | Auch bei den Studierenden, die das Dialogdolmetschen | <p>X Ich habe nicht beobachtet, dass</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|---|
| nach den Semestern in Fernlehre | hauptsächlich in Fernlehre erlernt hatten, war die Dolmetschkompetenz per se trotzdem zufriedenstellend, als der Lehrbetrieb erneut vor Ort stattfand. | <p>die Dolmetschkompetenz schlechter war.</p> <p>Y Ich bin prinzipiell sehr zufrieden, nach diesem Semester.</p> <p>Z Ich glaube, dadurch, dass sie davor ein oder zwei Semester sich hauptsächlich auf Inhalte und Sprache konzentriert haben, konnten sie sich dann vor Ort mehr auf das Interaktive konzentrieren. Einige Aspekte waren auch in den ersten Wochen oder Monaten vielleicht schlechter als zuvor, weil sie sich auf die Interaktion konzentriert haben, aber ich glaube, es gab eine stärkere Konzentration darauf und irgendwann ging dann auch das Zusammenspiel der drei.</p> <p>A Was jetzt das Sprachliche betrifft gut, weil, wie gesagt, eben viele Fehler sofort über den Chat korrigiert werden konnten.</p> <p>B Die Ergebnisse waren sensationell, von den Studierenden. Interessanterweise, ist es hocheffizient gewesen, für das Dialogdolmetschen, weil wir alle eine Herausforderung darin gesehen haben.</p> |
| 8. Die Zukunft des Masterstudiums “Translation - Dialogdolmetschen” der Universität Wien | Die beste Lösung wäre es, künftig das Masterstudium “Translation - Dialogdolmetschen” hauptsächlich vor Ort zu unterrichten, mit einigen | <p>X Ich halte Präsenz einfach für das bessere Medium, weil es kommunikativer ist und weil es einen Weg heraus aus dem</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|-----------|--|---|
| | speziellen digitalen Unterrichtseinheiten. | <p>privaten Raum in einem gemeinsamen Raum, den man sich dann gemeinsam teilt, ermöglicht. Ich denke schon, es sollte beides geben, wobei für mich war das Online immer nur ein Ersatz.</p> <p>Y Ich bin trotzdem eine Verfechterin des vor Ort Unterrichts, also ich glaube vor Ort kann man mehr lernen. Höchstens eine Einheit digital, damit man auch Settings kennenlernen kann, die typisch für das Ferndolmetschen sind.</p> <p>Z Also, ich denke, grundsätzlich weiterhin vor Ort Lehre, weil das einfach sehr wichtig ist für die Interaktion. Zusätzlich einfach noch eine Lehrveranstaltung zum technikgestützten Dolmetschen oder zum Remote Interpreting, wo das wirklich bewusst gemacht wird und nicht nur notgedrungen.</p> <p>A Ich würde den Hauptteil der Lehre vor Ort machen, aber schon auch online Einheiten. Also wenn wir jetzt sechs Einheiten Dialogdolmetschen haben, dann würde ich sagen, wir machen vier vor Ort und zwei online.</p> <p>B Also ich würde wirklich sagen, einmal im Semester machen wir digital, zum Beispiel 80-20 oder 90-10, wie Sie wollen, aber sonst halte ich vor Ort für das beste Format in jeder Hinsicht. Einmal im Semester halte ich aber digital für wesent-</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|---|--|---|
| | | lich, allein wegen des Augenkontaktes, der Positionierung, auch hier über Zoom, dass man gesehen wird. |
| 9. Neue Kompetenzen, durch die Erfahrung mit der Fernlehre | Dank der Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens, haben die Studierenden neue Kompetenzen erworben. | <p>X Auf Skype Gespräche zu führen, Bewerbungsgespräche, also sich vor der Kamera halbwegs sicher zu fühlen, ist wahrscheinlich schon etwas, was diese Studierenden jetzt trainiert haben. Wir haben alle gelernt, dass wir auf den Hintergrund achten, dass wir damit umgehen, dass wir uns selbst sehen.</p> <p>Y Wenn aber die Studierenden tatsächlich gedolmetscht haben über Zoom, dann haben sie sehr viele verschiedene Settings kennengelernt und haben noch mehr Kompetenzen.</p> <p>Z Also, ich denke es ist auf jeden Fall sehr gut, dass sie sich jetzt alle auch mit dem online Dolmetschen auseinandergesetzt haben, weil das hat ja jetzt, gerade mit der Pandemie, auch eben da draußen, in der sogenannten echten Welt, zugekommen.</p> <p>A Wenn man Dialogdolmetschen auch bei den Prüfungen zum Beispiel online gemacht hat, wenn man schnell etwas nachschauen wollte, dann konnte man das relativ unbemerkt machen, wenn man sich eben neben dem PC das Handy hinlegt, konnte man das sehr, sehr</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|---|--|--|
| | | <p>gut machen. Viele sind da wirklich geschickt geworden und konnten es wirklich perfekt..</p> <p>B</p> <p>Am Ende des Semesters waren alle Kameras geputzt, alle Mikrofone eingestellt, alle Kopfhörer haben funktioniert, ich habe gesagt: "Wir sind alle wie Fernsehsprecher!". Auch für die Dialogdolmetscherinnen, die im medizinischen Bereich tätig sind und in der Nacht zugeschaltet werden, auch für die ist es ein Gewinn.</p> |
| 10. Bemerkte Unterschiede in der Gruppe an Studierenden, die das Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Ferne erlernt haben | Es gibt keine bemerkenswerten Unterschiede im Kompetenzerwerb dieser Studierenden, sondern eher im Verhalten und oft wird das von den Studierenden selbst bemerkt. | <p>X</p> <p>Ich habe selber nichts gemerkt, aber manche Studierenden haben mir selbst gesagt, dass sie Probleme haben, vor der Gruppe zu sprechen und sie haben selbst gesagt, dass sie eben so stark sozialisiert sind, nicht im Raum zu sein, mit dem Publikum, dass sie deswegen Probleme haben.</p> <p>Y</p> <p>Kann ich nicht sagen, weil ich in den digitalen Semestern sehr wenige Studierende hatte und jetzt mehr, das heißt, die Vergleichbarkeit ist nicht wirklich gegeben.</p> <p>Z</p> <p>Ich denke, wenn jemand wirklich nur während des online Lernens die Lehrveranstaltungen besucht hat und danach nicht mehr, dann fehlt ihnen was, wahrscheinlich diese Interaktionskomponente. Andere Sachen sind dann einfach von den Studierenden selber als</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|---|---|---|
| | | <p>Feedback gekommen: eben dass sie nicht wussten, wo sie sich hinsetzen sollen, zu wem sie sich hindrehen sollen, wem sie anschauen sollen und so weiter.</p> <p>A</p> <p>Das größte Problem ist, wie gesagt, das Verhalten, die Nervosität bei vielen: wenn man nach drei Semestern plötzlich wieder rauskommt und einfach wieder vor Leuten sprechen muss und das davor nicht wirklich gemacht hat, dann ist es schon ein Nachteil.</p> |
| 11. Paralinguistische und nonverbale Herausforderungen durch die Fernlehre | Wichtige nonverbale und paralinguistische Aspekte des Dialogdolmetschens konnten durch die Fernlehre nicht erfolgreich vermittelt werden. | <p>Y</p> <p>Zum Beispiel ist Blickkontakt überwiegend anders als Blickkontakt vor Ort und man kann, zum Beispiel die Mimik, Gestik, Auftritt, Steuerung des Gesprächs und so weiter nicht gut überprüfen. Vor Ort kann man vielleicht auch nur mit einer Handgeste das Gespräch steuern, über Video ist das nicht so einfach. Also viele hatten einige Probleme mit dem Blickkontakt, dass sie nicht die anderen Gesprächsparteien in die Augen geschaut haben, dass die Stimme zu leise war, sie wussten nicht mehr, wie sie sich physisch positionieren müssen, wie sie das Gespräch steuern können.</p> <p>Z</p> <p>Also sehr viel von der Gesprächssteuerung, Gesprächskoordination fällt weg, es ist sehr eingeschränkt, was man da machen kann, weil einfach die nonverbale und gestische</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|-----------|------------|--|
| | | <p>Ebene wegfällt, es ist einfach dadurch weniger dynamisch. Gleichzeitig ist auch zwischen den GesprächsteilnehmerInnen das Turn Taking zum Beispiel ein Bisschen erschwert, oder auch wie man da sitzt, also wirklich Raum- und Körperverhalten im weitesten Sinne, beim Blickverhalten hat man es auch teilweise gemerkt, eher in der Unsicherheit, wohin man schaut und viele haben sich angewöhnt, einfach auf Blättern auf ihren Tisch zu notieren, statt mit einem Block zu arbeiten.</p> <p>A</p> <p>Da gab es am Anfang große Unsicherheit: wo kann ich mich hinsetzen, wo soll ich mich hinsetzen? Dass ich dann eben auch an den Auftraggeber/die Auftraggeberin auch begrüßen muss, dass ich sagen muss: ich bin die Dolmetscherin, oder was zum Beispiel die Strategie betrifft, oder auch die Körperhaltung! Also, die Dinge hat man dann schon Bisschen vergessen, weil man eben daran gewöhnt war, dass man nicht ganz sichtbar ist.</p> <p>B</p> <p>Vieles fällt weg und erleichtert, meiner Ansicht nach, die Dolmetschleistung, erschwert es aber dann, wieder zurückzukehren, wenn man dann wieder so viel beachten muss: wo muss ich sitzen, wohin muss ich schauen, wen muss ich bedienen, wie kann ich mitschreiben, die Machtverhältnisse. Das auch gesteuert wird, koordiniert wird, einge-</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|--|---|--|
| | | griffen wird... das ist weggefallen, sowie, dass wir manchmal nicht mehr gewusst haben: wer ist jetzt Auftraggeber. Es gibt keinen Vorteil, den das Zoom im Paralinguistischen bietet, die Gestik und Mimik sind so ziemlich unter den Tisch gefallen, vor allem, wenn viele Teilnehmende waren. |
| 12. Technische und organisatorische Probleme bei der Fernlehre | Es gab manchmal technische und organisatorische Probleme, die den Erfolg der Fernlehre gehindert haben und nicht alle Aspekte des Dialogdolmetschens konnten online geübt werden. | <p>Y Die Internetverbindung mancher Studierenden war nicht so gut, das heißt, es war auch ein Problem. Und das Flüsterdolmetschen konnte man nicht üben und das vom Blatt Dolmetschen auch nicht.</p> <p>Z Mal abgesehen von den technischen Herausforderungen, die auch viele Studierenden gehabt haben, wo es nicht immer mit der Verbindung geklappt hat, gibt es noch eine Komplikation und zwar, gab es bei den online Unterricht und auch online Prüfungen nie eine vom Blatt Übersetzung.</p> |
| 13. Erreichung eines Niveaus der Dolmetschkompetenz, der mit dem einer vor Ort Lehre gleichgestellt werden kann | Nach kurzer Zeit konnte man zwischen der Dolmetschkompetenz der Studierenden, die Dialogdolmetschen hauptsächlich aus der Ferne gelernt hatten, und der Dolmetschkompetenz ihrer KollegInnen, die immer vor Ort gelernt hatten, fast keinen Unterschied finden. | <p>Y Es ist dann schnell gut geworden.</p> <p>Z Also nach dem ersten Schock und der ersten Unsicherheit, sind sie da dann immer sicherer geworden. Ich würde sagen: dieses Semester sehe ich schon keinen Unterschied mehr.</p> <p>A Ich würd sagen, nach 2-3</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|-----------|------------|--|
| | | Übungseinheiten können alle Kompetenzen gleichgestellt werden. Also das Sommersemester haben wir jetzt ausschließlich vor Ort und da haben sie sich wirklich alle daran gewöhnt. |

Kurzfassung

Diese Masterarbeit befasst sich mit dem Kompetenzerwerb durch die Fernlehre im Bereich Dialogdolmetschen. Die Ausgangssituation dazu ist der durch die Covid-19 Pandemie bedingte Umstieg auf die Fernlehre im Sommersemester 2020 am ZTW der Universität Wien und die darauf folgende Rückkehr zu einem Vor-Ort-Format im Wintersemester 2021. Anhand der Eindrücke von fünf Lehrenden des Masterstudiums “Translation - Dialogdolmetschen” der Universität Wien wird in dieser Arbeit erforscht, ob alle Teilkompetenzen des Dialogdolmetschens während der Fernlehre erfolgreich und ganzheitlich vermittelt werden konnten und welche Auswirkungen die Fernlehre auf den allgemeinen Kompetenzerwerb der Dialogdolmetschstudierenden gehabt hat.

Als Einstieg in das Thema wird vorerst ein theoretischer Rahmen zur Definition und zur Didaktik des Dialogdolmetschens geschaffen. Hierfür wird die relevante Fachliteratur zur Didaktik des Dialogdolmetschens herangezogen, wie zum Beispiel die Monographie von Kadrić (2011), oder das Sammelwerk von Cirillo & Niemants (2017).

Folglich wird der Forschungsstand zur Fernlehre des Dialogdolmetschens beschrieben und es wird hervorgehoben, welche Experimente und Studien es zu diesem Thema bereits gibt, um die Forschungslücke, die die Basis dieser Arbeit bildet, näher zu definieren. Es werden zum Beispiel die Studien von Ko (2006; 2008; 2011) und von Lee & Huh (2018) näher beobachtet.

Anschließend wird die empirische Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, vorgestellt. Es handelt sich dabei um fünf Interviews mit den Dialogdolmetschlehrenden des ZTW der Universität Wien über ihre Eindrücke zur Erfahrung mit der Fernlehre des Dialogdolmetschens. Die Ergebnisse der empirischen Studie werden mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur verglichen mit dem Ziel, die Fragestellung zu beantworten. Schließlich

wird eine Prognose über das bestmögliche Format für künftige Dialogdolmetschausbildungen gestellt.

Abstract

The topic of this thesis is the acquisition of competence through distance education in the field of dialogue interpreting. The outset is the switch to distance education, which took place during the summer semester 2020 at the ZTW of the University of Vienna, due to the Covid-19 pandemic, and the subsequent return to an on-site format in the winter semester 2021. Based on the impressions of five teachers of the Master's program "Translation - Dialogue Interpreting" at the University of Vienna, this thesis explores whether all partial competences of dialogue interpreting could be successfully and holistically taught during distance education, as well as the effects of distance education on the general competence acquisition of the dialogue interpreting students.

As an introduction to the topic, this thesis opens with a theoretical framework on the definition and on the didactics of dialogue interpreting. For this purpose, the relevant literature on the didactics of dialogue interpreting will be consulted, such as the monograph by Kadrić (2011), or the volume by Cirillo & Niemants (2017).

In the second part, the state of research on distance education of dialogue interpreting is described and the existing experiments and studies on this topic are highlighted, in order to further define the research gap that forms the basis of this thesis. For instance, the studies by Ko (2006; 2008; 2011) and by Lee & Huh (2018) are observed in more detail.

There follows the description of the empirical study conducted within this thesis. It consists of five interviews with dialogue interpreting teachers from the ZTW of the University of Vienna about their impressions on the experience of distance education of dialogue interpreting. The results of the empirical study are compared with the findings from the scientific literature on this topic with the aim of answering the research question. Finally, a prognosis is made about the best possible format for future dialogue interpreting training.