



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Fernunterricht im Dolmetschen
im Sommersemester 2020 am ZTW aus Studierendensicht:
Simultan- und Konferenzdolmetschen“

verfasst von / submitted by

Lena Amesberger, BA

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

A 070 331 342

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

Masterstudium Translation
Deutsch Englisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.-Mag. Dr. Franz Pöchhacker

Danksagung

An erster Stelle möchte ich meinem Betreuer Prof. Pöchhacker herzlich dafür danken, dass er die Entwicklung meiner Masterarbeit von Anfang an begleitet hat, meine zahlreichen Fragen so ausführlich, geduldig und vor allem schnell beantwortet hat und Theresa und mich bei der Erstellung und der Aussendung der Umfrage auch in der vorlesungsfreien Zeit so unterstützte.

Vielen Dank auch an Dr.in Reithofer-Winter, mit der sich durch Zufall eine tolle Zusammenarbeit entwickelte, die sogar über den Rahmen dieser Masterarbeit hinausging.

Ein besonderer Dank gilt Theresa Clauberg. Zusammen haben wir in vielen Stunden die methodische Grundlage für diese Arbeit geschaffen und uns dabei ziemlich gut ergänzt. In ihr habe ich nicht nur die ideale Teamkollegin sondern vor allem auch eine liebe Freundin gefunden.

Auch meinen Korrekturleserinnen Irina, Martina, Anna, meiner Schwester und meiner Mama möchte ich in diesem Rahmen dafür danken, dass sie meine Arbeit geduldig und genau korrigiert haben und mir mit Rat und Tat zur Seite standen.

Ein herzliches Danke außerdem an Yasmina und Esma, die mir, als die Arbeit noch in ihren Kinderschuhen steckte, im Rahmen der Interviews von ihren Erfahrungen im Sommersemester 2020 erzählten und damit die Grundlage für die spätere Befragung legten.

Ganz besonders möchte ich diese Möglichkeit nutzen, mich bei meiner Familie dafür zu bedanken, dass sie mir dieses Studium ermöglicht haben und mich immer unterstützen. Mama, Papa, Theresa, danke, dass ihr mir ermöglicht, alle meine Träume Wirklichkeit werden zu lassen. Ich weiß, ihr seid immer für mich da, und das ist das schönste Gefühl der Welt.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis.....	10
Abkürzungsverzeichnis	11
Einleitung	13
1. Covid-19 und der österreichische Hochschulbetrieb.....	15
1.1. Begriffliche Einordnung.....	20
1.1.1. Fernlehre / Onlinelehre / Home Learning	20
1.1.2. Emergency Remote Teaching	21
1.1.3. Fernlehrformate	23
1.2. Studierendenerfahrungen in der Fernlehre	25
1.3. Das Sommersemester 2020 an der Universität Wien.....	28
1.3.1. Vizerektorin Christa Schnabl zum Sommersemester 2020.....	28
1.3.2. ÖH-Studierendenbefragung zum SoSe 2020 an der Universität Wien	29
2. (Fern-)Lehre des Konferenzdolmetschens	32
2.1. Lehre des Konferenzdolmetschens.....	32
2.1.1. Historischer Rückblick.....	32
2.1.2. Ausbildungselemente und -charakteristika	35
2.1.3. Konferenzdolmetschen im MA Translation an der Universität Wien.....	42
2.2. Remote Simultaneous Interpreting.....	47
2.3. Einblick in die Dolmetschfernlehre.....	50
2.4. Virtual Classes mit den Europäischen Institutionen.....	57
2.5. Notfallfernlehre des Konferenzdolmetschens	57
3. Methodik	62
3.1. Zielgruppe	63
3.2. Qualitative Interviewvorstudie	63
3.2.1. Kategorisierung der Interviews	63

3.2.2. Interviewleitfaden.....	67
3.2.3. Durchführung der Interviews	71
3.2.4. Transkription	71
3.2.5. Analyse.....	72
3.2.6. Interviewauswertung	73
3.3. Quantitative Befragung	81
3.3.1. Fragebogenerstellung	82
3.3.2. Aussendung des Fragebogens	90
3.3.3. Limitationen	91
4. Ergebnisse	93
4.1. Studienbezogene und soziodemografische Informationen.....	93
4.2. Ausstattung und Arbeitsumfeld.....	96
4.3. Semesterbeginn	98
4.4. Merkmale des Fernunterrichts.....	99
4.5. Synchrones Format.....	101
4.6. Asynchrones Format.....	110
4.7. Simultan- und Konferenzdolmetschen	117
4.8. Soziales und Motivation.....	122
4.9. Zufriedenheit und Studierbarkeit.....	128
5. Diskussion	135
5.1. Rahmenbedingungen	135
5.2. Technische Aspekte.....	137
5.3. Häufigkeit der Fernlehrformate und Arbeitsaufwand	138
5.4. Kommunikation und Interaktion	140
5.5. Lehrenden- und Peerfeedback.....	141
5.6. Simultan- und Konferenzdolmetschen	143
5.7. Remote (Simultaneous) Interpreting	146
5.8. Zufriedenheit mit dem Sommersemester 2020 in Fernlehre	147

6. Schlussfolgerung	150
Bibliographie	153
Anhang	163
Interviewleitfaden.....	163
Transkript Interview KD B1.....	166
Transkript Interview KD B2.....	175
Fragebogen	182
Kurzfassung.....	205
Abstract	206

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Curriculum MA Translation Universität Wien – Schwerpunkt Konferenzdolmetschen....	44
Abb. 2: Ausschnitt aus dem Interviewleitfaden, adaptiert nach Helfferich (2011: 186).....	69
Abb. 3: Ausschnitt aus der themenorientierten Aussagenliste	72
Abb. 4: Ausschnitt aus der Ergebnistabelle.....	73
Abb. 5: Makroaufbau Fragebogen.....	83
Abb. 6: Vor dem SoSe 2020 besuchte LVs.....	94
Abb. 7: Im SoSe 2020 besuchte LVs	94
Abb. 8: Wohnort Präsenzlehre	95
Abb. 9: Wohnort Lockdown Frühjahr 2020.....	95
Abb. 10: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung nach Zubehör.....	97
Abb. 11: Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden.....	99
Abb. 12: Videokonferenztools nach Nutzungshäufigkeit	100
Abb. 13: Häufigkeit der Fernlehrformate nach Dolmetschübungstypen	101
Abb. 14: Übungsablauf im synchronen Format	102
Abb. 15: Technische Aspekte im synchronen Format	103
Abb. 16: Interaktion im synchronen Format	105
Abb. 17: Feedback im synchronen Format	106
Abb. 18: Menge Lehrenden- und Peerfeedback im synchronen Format.....	107
Abb. 19: Lehrendenfeedback im synchronen Format	107
Abb. 20: Peerfeedback im synchronen Format	108
Abb. 21: Arbeitsaufwand im synchronen Format – Vergleich zur Präsenzlehre.....	109
Abb. 22: Ursachen für den Arbeitsaufwand im synchronen Format.....	109
Abb. 23: Übungsablauf im asynchronen Format.....	111
Abb. 24: Technische Probleme im asynchronen Format	111
Abb. 25: Interaktion im asynchronen Format	113
Abb. 26: Feedbackmenge im asynchronen Format im Vergleich	113
Abb. 27: Feedback im asynchronen Format.....	114
Abb. 28: Lehrendenfeedback im asynchronen Format	114
Abb. 29: Menge Lehrenden- und Peerfeedback im asynchronen Format.....	115
Abb. 30: Peerfeedback im asynchronen Format	116
Abb. 31: Ursachen für den Arbeitsaufwand im asynchronen Format.....	117
Abb. 32: Simultan- und Konferenzdolmetschen Allgemein	119
Abb. 33: Zuhören durch die Lehrperson	120

Abb. 34: Dolmetschübungen und Fernlehrformate – Bewertung nach Schulnoten.....	121
Abb. 35: Austausch mit anderen Studierenden im Sommersemester 2020	123
Abb. 36: Motivation während der Fernlehre im Sommersemester 2020	124
Abb. 37: Zufriedenheit mit dem Dolmetschstudium in Fernlehre	129
Abb. 38: Online-Studierbarkeit des MA Translation	131
Abb. 39: Zukunftsvisionen für das Dolmetschstudium.....	132
Abb. 40: Präferenz Zukünftiges Format für die Dolmetschschwerpunkte im MA Translation	133

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung Teilfragen und Interviewauszug.....	88
Tabelle 2: Kreuztabelle Zufriedenheit Ausstattung und Ankauf.....	97
Tabelle 3: Kreuztabelle I1-1 und I2-2	124
Tabelle 4: Kreuztabelle B8 und I2-1	125
Tabelle 5: Kreuztabelle G1-4 und I2-1.....	126
Tabelle 6: Kreuztabelle G1-4 und I2-3.....	126
Tabelle 7: Kreuztabelle G7 und I2-1	127
Tabelle 8: Kreuztabelle G7 und I2-3	127
Tabelle 9: Kreuztabelle E1-1 und J1-1	129
Tabelle 10: Kreuztabelle F1-1 und J1-1	129
Tabelle 11: Kreuztabelle A15 und J5	133
Tabelle 12: Kreuztabelle J4 und I2-3	134
Tabelle 13: Kreuztabelle J4 und J1-1	134

Abkürzungsverzeichnis

3D VLE	3D Virtual Learning Environment
AIIC	Association internationale des interprètes de conférence
BKT	Basiskompetenz Translation
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
CIUTI	Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interprètes
CMS	Course Management System
Covid-19	coronavirus disease 2019
CTL	Center for Teaching and Learning, Universität Wien
EMCI	European Masters in Conference Interpreting
ERT	Emergency Remote Teaching
GD SCIC	Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission
GD LINC	Generaldirektion Logistik und Verdolmetschung für Konferenzen
IFV	Individuelle Fachvertiefung
MCI	Master of Conference Interpreting
MA Translation	Master of Arts Translation
LV	Lehrveranstaltung
ORCIT	Online Resources for Conference Interpreter Training
ÖH Uni Wien	Hochschüler_innenschaft an der Universität Wien
RI	Remote Interpreting
RSI	Remote Simultaneous Interpreting
SARS-Cov-2	severe acute respiratory syndrome coronavirus 2
SE	Seminar
SoSe	Sommersemester
SPL	Studienprogrammleitung
UE	Übung
VLE	Virtual Learning Environment
VO	Vorlesung
VU	Vorlesungsübung
ZID	Zentraler Informatikdienst der Universität Wien
ZTW	Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien

Einleitung

Als die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 Österreich erreichte, war das Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) auf eine Fernlehre im Übersetzen und Dolmetschen weitestgehend unvorbereitet. Zwar ist die Onlinelernplattform Moodle am ZTW schon seit einigen Jahren fester Bestandteil der meisten Lehrveranstaltungen, aber vollständig online abgehaltene Lehrveranstaltungen gab es bis zum März 2020 nicht. Die plötzliche Umstellung von Präsenzlehre auf Distanzlehre stellte zweifelsohne alle am Universitätsbetrieb Beteiligten – Studierende, Lehrende und nicht zuletzt die Administration – vor enorme Herausforderungen. Manche Lehrveranstaltungstypen wie frontale Vorlesungen konnten einfacher auf Fernlehre umgestaltet werden als andere, interaktivere Formate. Dolmetschübungen nehmen unter den interaktiven Lehrveranstaltungstypen eine weitere Sonderstellung ein: In Dolmetschübungen wird praktische Arbeit geleistet, wobei beim Simultandolmetschen mehrere Audioquellen (Ausgangsredner*innen und Dolmetscher*innen) gleichzeitig hörbar werden. Im Simultan- beziehungsweise Konferenzdolmetschunterricht sollten Lehrende sowohl das Ausgangsvideo als auch die Verdolmetschungen mehrerer Studierender idealerweise gleichzeitig hören können, um anschließend Feedback geben zu können. Mit einer einfachen Videokonferenz wie bei einer Vorlesung ist es hierbei nicht getan. In der Dolmetschfernlehre kamen daher am ZTW verschiedene Lehrformate zur Anwendung, die später genauer definiert werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu erforschen, welche Erfahrungen die Dolmetschstudierenden des MA Translation an der Universität Wien in der Fernlehre im Sommersemester 2020 machten. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Übungen Simultandolmetschen und Konferenzdolmetschen gelegt. Einerseits soll ein Stimmungsbild unter den Studierenden gezeichnet werden und sie sollen anonym zu Wort kommen. Andererseits sollen mögliche Schlüsse für die Zukunft der Dolmetschlehre gezogen werden. Zu diesem Zweck habe ich in Zusammenarbeit mit Theresa Clauberg (2021) eine Online-Befragung unter jenen Studierenden durchgeführt, die in einem der beiden Dolmetschschwerpunkte des MA Translation eingeschrieben waren. Hierfür wurden zwei unterschiedliche Methoden kombiniert: Eine qualitative Interviewvorstudie diente als Grundlage für die Erstellung eines quantitativen Online-Fragebogens. Die Interviewvorstudie und die Erstellung des Fragebogens erfolgten im Team mit Theresa Clauberg, wobei die Schwerpunkte bei der Auswertung, die in Einzelarbeit erfolgte, auf den jeweils gewählten Schwerpunkten des MA Translation liegen: Ich untersuche die Erfahrungen der Studierenden in Simultan- und Konferenzdolmetschübungen in Fernlehre, während sich Theresa Clauberg (2021) auf die Konsektiv- und Dialogdolmetschübungen konzentriert.

Bevor jedoch die Umfrageergebnisse präsentiert werden, werden in Kapitel 1 *Covid-19 und der österreichische Hochschulbetrieb* die Umstände näher beschrieben, die im Frühling 2020 zur flächendeckenden Umstellung auf Fernlehre führten. Es werden außerdem erste Ergebnisse von universitätsübergreifenden Umfragen zum Leben von Studierenden aus dem deutschsprachigen Raum während der Pandemie präsentiert und der Umgang der Universität Wien mit der Fernlehre näher beleuchtet.

Anschließend erfolgen in Kapitel 2 *(Fern-)Lehre des Konferenzdolmetschens* eine Beschreibung der Ausbildungstraditionen im Bereich Konferenzdolmetschen, eine Präsentation des Curriculums des Schwerpunktes Konferenzdolmetschen im MA Translation an der Universität Wien sowie ein Literaturüberblick über die bisherige Forschung zur Dolmetschfernlehre. Außerdem werden erste Erkenntnisse zur Dolmetschfernlehre während der Covid-19-Pandemie zusammengefasst, welche unter anderem bei der Onlinekonferenz „SCIC meets universities online“ im Dezember 2020 und beim Onlineforum „Dolmetschlehre goes online“ im Juni 2021 präsentiert wurden.

Im darauffolgenden Kapitel 3 *Methodik* beschreibe ich näher, wie die quantitative Online-Befragung auf Basis der qualitativen Interviewvorstudie erstellt wurde, bevor in Kapitel 4 die Umfrageergebnisse ausgewertet werden. Anschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 5 analysiert und interpretiert.

1. Covid-19 und der österreichische Hochschulbetrieb

Nach gehäuftem Auftreten einer später auf ein neuartiges Coronavirus zurückgeführten Lungenerkrankung Ende des Jahres 2019 in der chinesischen Stadt Wuhan in der Provinz Hubei (vgl. Ages 2021) dauerte es bis Ende Februar 2020, bis der erste Infektionsfall mit dem Virus in Österreich nachgewiesen wurde. Am 11. Februar 2020 wurde das Virus von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 2019-nCoV in SARS-Cov-2 – *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* – umbenannt. Die durch das Virus ausgelöste Krankheit erhielt den Namen Covid-19 (*coronavirus disease 2019*) (vgl. Sozialministerium o.J.). Genau einen Monat später, am 11. März 2020, nachdem Infektionsfälle auf der ganzen Welt bekannt geworden waren, wurde die rasche Ausbreitung des Virus von der WHO als Pandemie eingestuft. Österreich reagierte wie viele andere betroffene Länder mit innerhalb weniger Tage immer strenger werdenden Maßnahmen, um der exponentiellen Virusausbreitung entgegenzuwirken: Personenbeschränkungen bei Veranstaltungen sowie Aufrufe, Sozialkontakte zu beschränken, und schließlich ab dem 16. März 2020 der erste landesweite „Lockdown“ (vgl. Dittler & Kreidl 2020: 4ff.).

Dieser Lockdown bedeutete die Schließung von Schulen und Universitäten, flächendeckendes Homeoffice, Ausgangsbeschränkungen, Kontaktverbote und die Schließung des Kunst- und Kultursektors, der Gastronomie, personenbezogener Dienstleistungen und des nicht-lebensnotwendigen Handels. Außerdem zeichnete sich die erste Phase der Pandemiebekämpfung durch eine Schließung innereuropäischer und außereuropäischer Grenzen aus. Der internationale (Flug-)Verkehr wurde eingestellt, um die Verbreitung des Virus einzudämmen. Nach der sogenannten ersten Welle im Frühjahr 2020 erfolgten in Österreich ab Mai erste Öffnungsschritte, die zum Teil schon in den Sommermonaten wieder zurückgenommen wurden. Das Auftreten neuer Virusvarianten, die sich durch den wiederaufgenommenen internationalen Verkehr schnell verbreiteten und ansteckender als die Ursprungsvariante sind, führten zu weiteren Wellen im Herbst 2020 und im Winter 2021. Zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit Mitte April 2021 befand sich Ostösterreich einschließlich Niederösterreich, Burgenland und Wien im Lockdown, während im Westen des Landes weniger strenge Maßnahmen galten.

„Virtuelle Lehre / distance learning / home learning“ im Sommersemester 2020

Am 10. März 2020 erging an alle österreichischen Universitäts- und Hochschulleitungen ein Brief von Bundesminister Heinz Faßmann (2020a), in dem über die umfassenden Sicherheitsmaßnahmen an den Universitäten informiert wurde: Ab 16. März bis 3. April 2020 sollte die Lehre auf „virtuelle Lehre / distance learning / home learning“ (Faßmann 2020a: 1) umgestellt

werden. Prüfungen konnten, sofern die Einhaltung der Hygienevorschriften möglich war, vor Ort abgehalten werden. Die Universitätssportinstitute und großen Lesesäle in den Bibliotheken mussten schließen und Veranstaltungen verschoben oder abgesagt werden. Nur der allgemeine Forschungsbetrieb sollte aufrecht erhalten werden. Somit wurde ein Weiterführen des traditionellen Lehr- und Forschungsbetriebs an den Universitäten und Hochschulen kurz nach Beginn des Sommersemesters 2020 unmöglich.

Am 10. März 2020 informierte das Rektorat der Universität Wien (2020a) die Studierenden darüber, dass ab 11. März 2020 keine Präsenzlehrveranstaltungen mehr abgehalten würden: Der Studienbetrieb wurde auf „home-learning“ umgestellt. Für das Zentrum für Translationswissenschaft bedeutete das, dass nach der Prüfungswoche von 2. bis 6. März 2020 nur mehr an zwei Tagen, dem 9. und 10. März 2020, Präsenzunterricht stattfinden konnte. Viele Lehrveranstaltungen – alle, die in diesem Sommersemester mittwochs, donnerstags oder freitags stattfanden – starteten also bereits digital in das Semester.

Die zunächst sehr optimistische Zeitbeschränkung der Umstellung auf Fernlehre bis zum 3. April 2020, vor Beginn der Osterferien, wurde im nächsten Brief von Bundesminister Faßmann (2020b) vom 31. März 2020 bis 30. April 2020 verlängert. In diesem zweiten Schreiben wird stärker als im ersten Brief betont, dass neben dem Lehrbetrieb auch der Forschungsbetrieb „auf ein Minimum heruntergefahren bleiben“ (Faßmann 2020b) soll. Forschung sei nur „soweit aufgrund der örtlichen Situation vertretbar“ (Faßmann 2020b) weiterzuführen. Bereits eine Woche später, am 7. April 2020, folgte ein weiteres Schreiben von Bundesminister Faßmann (2020c) an die Rektor*innen, in dem zum Stufenplan der Regierung für erste Öffnungsschritte ab Mai Stellung genommen wurde. In dem Schreiben wird betont, dass für das Abhalten von Prüfungen alle digitalen Möglichkeiten ausgeschöpft werden sollen. Das „Wiederhochfahren des Universitätsbetriebs ab Anfang Mai“ (Faßmann 2020c: 1) sah vor, dass der allgemeine Lehrbetrieb bis Juni in Fernlehre weitergeführt werden sollte. Lehrveranstaltungen, die nicht in Fernlehre abgehalten werden konnten, wie zum Beispiel Laborübungen oder Einzelunterricht in Kunststudien, sollten in den Sommermonaten nachgeholt werden. Prüfungen sollten, wo möglich, weiterhin digital ablaufen. Falls dies nicht möglich sei, müssten Formate organisiert werden, bei denen Hygiene- und Abstandsvorschriften eingehalten werden können. An den Bibliotheken sollte möglichst bald wieder ein Ausleihbetrieb ermöglicht werden, die Lesesäle sollten aber geschlossen bleiben. Der Forschungsbetrieb sollte dort, wo er im Zuge der Sicherheitsmaßnahmen eingestellt worden war, wieder stufenweise hochgefahren werden (vgl. Faßmann 2020c).

Hybrid geplant und dann doch wieder auf Distanz – Studieren ab Herbst 2020

Damit lief die Lehre im Sommersemester 2020 trotz erster landesweiter Lockerungen der Maßnahmen im Mai weitestgehend digital ab. Bereits im Juli kam es in Österreich zu einer erneuten Verschärfung der Maßnahmen, da die Inzidenzzahlen wieder zu steigen begannen (vgl. Dittler & Kreidl 2020: 8f.). Nachdem im Sommer Lehrveranstaltungen, die digital nicht ersetzt werden konnten, in Präsenz nachgeholt wurden, veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im August 2020 einen Leitfaden für den Studienbetrieb ab dem Wintersemester 2020/2021 (vgl. BMBWF 2020a). Dieser Leitfaden sollte den Universitäten und Hochschulen, die als eigenständige Rechtsträgerinnen größere Entscheidungsfreiheiten als beispielsweise Schulen genießen, als Orientierungs- und Entscheidungshilfe dienen. Je nach lokalem Infektionsgeschehen und den Gegebenheiten an den Hochschulen müssen die Hochschulleitungen einerseits Maßnahmen treffen, um Infektionen mit SARS-CoV-2 zu verhindern und andererseits den Lehr- und Forschungsbetrieb aufrechtzuerhalten. Der Leitfaden des BMBWF bietet Informationen zum allgemeinen Krisenmanagement und konkretisiert vier Hochschulbetriebsformate, die je nach Risikostufe der Corona-Ampel des Sozialministeriums umgesetzt werden sollen (vgl. BMBWF: 2020b). Diese vier Betriebsformate werden weiter unten noch genauer definiert.

Die Universität Wien startete mit einem Mix aus Präsenz-, Fern- und Hybridlehre in das Wintersemester 2020/2021. Bereits in der ersten Aussendung des Rektorats vom 25. September 2020 an die Studierenden wurde angekündigt, dass es im Laufe des Semesters zu kurzfristigen Änderungen des Lehrbetriebs kommen könnte (vgl. Rektorat der Universität Wien 2020b). An der Universität bestand Mund-Nasen-Schutz-Pflicht, der gesetzliche Mindestabstand zu anderen Personen musste eingehalten werden, und Lehrveranstaltungen in Präsenz fanden unter neuen Regeln statt (nummerierte Sitzplätze, verringerte Auslastung der Hörsäle).

Einen Monat nach Semesterbeginn, am 1. November 2020, wurde der Unibetrieb neuerlich auf digitale Lehre, wie im Sommersemester 2020, umgestellt. Nur Lehrveranstaltungen, die nicht digital abgehalten werden können, wurden unter strengen Sicherheitsvorkehrungen in Präsenz abgehalten (vgl. Rektorat der Universität Wien 2020c). Am 4. Dezember 2020 verkündete das Rektorat der Universität Wien (2020d), dass das restliche Wintersemester 2020/2021 weitestgehend digital ablaufen solle. Das Sommersemester würde, wie das Wintersemester ursprünglich, als Mischung aus Präsenz-, Hybrid- und Fernlehre geplant.

Am 19. Februar 2021 kündigte das Rektorat (2021) an, dass das Sommersemester 2021 „wie bisher [...] weitgehend digital stattfinden“ (Rektorat der Universität Wien 2021) würde. Je nach Entwicklung des Infektionsgeschehens könne eventuell „teils hybrides Studieren in der

zweiten Hälfte des Semesters“ (Rektorat der Universität Wien 2021) umgesetzt werden. Für die Dolmetschstudierenden am ZTW bedeutet das zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Arbeit ein drittes vollständig digital abgehaltenes Semester. Studierende, die ihr Masterstudium im oder nach dem Sommersemester 2020 begonnen haben, hatten dementsprechend noch keinen Dolmetschunterricht in Präsenz.

Betriebsarten an österreichischen Hochschulen laut Leitfaden des BMBWF

Im Leitfaden des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF 2020a: 30) werden vier verschiedene hochschulische Betriebsarten unterschieden, die je nach lokaler Risikostufe der Corona-Ampel des Sozialministeriums umgesetzt werden sollen. Dabei ist anzumerken, dass sich aus den im Leitfaden angegebenen Betriebsarten und der aktuell gültigen Risikostufe der Corona-Ampel keine genauen Vorgaben und Abläufe für alle Universitäten ergeben: Hochschulen und Universitäten agieren in Österreich als autonome Organisationen, die sich zwar an zentrale Verordnungen halten müssen und Anordnungen des Sozialministeriums und der Gesundheitsbehörden umsetzen müssen (BMBWF 2020a: 8); die genaue Umsetzung der Vorschriften erfolgt aber auf Ebene der Hochschulen, weshalb die Covid-19-Sondervorschriften von den verschiedenen Hochschulen auch sehr unterschiedlich umgesetzt wurden (vgl. BMBWF 2020a: 12). Diese Freiheit betrifft die mögliche Verankerung der Covid-bezogenen Vorschriften in universitären Regelungen beziehungsweise Richtlinien des Rektorats sowie die genaue Gestaltung des Lehrbetriebs. So müssen bei der Umsetzung verschiedener Betriebsarten die örtlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Die vom BMBWF definierten Betriebsarten können außerdem aufgrund fließender Übergänge zwischen den Risikostufen nicht immer eindeutig einer Corona-Ampelstufe zugeordnet werden (vgl. BMBWF 2020a: 31). Daher wird den Entscheidungsträger*innen an den Hochschulen und Universitäten im Leitfaden des BMBWF (2020a: 32ff.) eine Entscheidungshilfe in Form einer Matrix zur Hand gegeben, auf deren Grundlage die Betriebsformate für die aktuelle Risikostufe ausgearbeitet werden können. Eine detailliertere Betrachtung dieser Entscheidungsmatrix würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, im Folgenden werden aber die vier hochschulischen Betriebsarten (vgl. BMBWF 2020a: 31) definiert. Zwar kam im Sommersemester 2020 am ZTW nur eines der Formate zur Anwendung, dieses soll aber in den Kontext der im weiteren Verlauf der Corona-Pandemie nach dem Sommersemester 2020 angewendeten Formate gestellt werden.

- **Präsenzbetrieb:** Lehre, Forschung und allgemeiner Betrieb finden in Präsenz, das heißt an den Universitäten und Hochschulen, statt. Dabei können auch digitale Elemente zum Einsatz kommen. Ebenso können bereits Covid-19-bedingte Vorschriften (Hygienemaßnahmen, etc.) gemacht werden; der Betrieb gilt weiterhin als Präsenzbetrieb, wenn diese Vorschriften die Abläufe nicht stark einschränken.
- **Dualbetrieb:** Zusätzlich zum Präsenzbetrieb werden für „bestimmte[...] Personengruppen (z.B. Risikogruppen, internationale Studierende etc.)“ (BMBWF 2020a: 30) Distanzformate angeboten.
- **Hybridbetrieb:** Im Hybridbetrieb werden Teile von Lehre, Forschung und allgemeinem Betrieb in Präsenz, also an den Hochschulen und Universitäten, abgehalten, andere digital. Die digitalen Elemente sind „wesentliche[r] Betriebsbestandteil“ (BMBWF 2020a: 30) des Hybridbetriebs, anders als im Präsenz-/Dualbetrieb, wo sie nur eine bereichernde Funktion einnehmen sollen. Dieser Hybridbetrieb sollte, wie weiter oben erwähnt, im Wintersemester 2020/2021 umgesetzt werden, jedoch wurde aufgrund des Infektionsgeschehens nach einigen Wochen Anfang November wieder auf Distanzlehre umgestellt.
- **Distance Betrieb:** Lehre, Forschung und der allgemeine Betrieb werden digital abgehalten; nur für das Bestehen der Universität notwendige Tätigkeiten finden vor Ort statt.

Die vom Bildungsministerium definierten Formate ermöglichen einen groben Überblick über die verschiedenen möglichen Lehrformate an Hochschulen während der Pandemie – sie geben aber noch keinen Überblick über die vielen verschiedenen Ausdrücke, die seit Ausbruch der Pandemie sowohl in der Allgemein- als auch in der Universitätssprache sehr uneinheitlich verwendet wurden, um das Format zu benennen, das vom BMBWF „Distance Betrieb“ genannt wird. Mit Blick auf die Bezeichnungen der anderen Betriebsarten kann hinterfragt werden, warum das BMBWF in diesem Fall nicht auch den deutschen Begriff „Distanzbetrieb“ gewählt hat. Es erfolgt nun der Versuch, die verschiedenen Begrifflichkeiten zusammenzuführen und die Verwendung für diese Arbeit festzulegen.

1.1. Begriffliche Einordnung

Der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im August 2020 forcierte Ausdruck „Distance Betrieb“ beschreibt, dass die Gesamtheit des Universitäts- und Hochschulbetriebs *remote*, also auf Distanz, geführt wird. Weil der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Unterricht und Lehre in Distanz liegt, werden Forschungsbetrieb und administrativer Betrieb im Folgenden ausgeklammert.

1.1.1. Fernlehre / Onlinelehre / Home Learning

Zahlreiche Begriffe werden seit Pandemiebeginn in Österreich im Frühjahr 2020 synonym verwendet, um das Prinzip der „Lehre auf Distanz“ zu beschreiben, wobei häufig auf Anglizismen oder direkte Übersetzungen englischer Begriffe zurückgegriffen wird. „Distance Betrieb“ (BMBWF 2020a: 31) mischt sogar die englische und deutsche Sprache in einem Ausdruck. Die verschiedenen Benennungen setzen sich aus zwei semantischen Einheiten zusammen, wobei eine Einheit die universitäre Lehre aus verschiedenen Blickwinkeln beschreibt. Das Wort „Lehre“ fokussiert die Lehrendenseite, die Wörter „Unterricht“ und „Lernen“ bezeichnen denselben Prozess aus Studierendensicht. Die zweite semantische Einheit beschreibt die Form der Lehre, des Unterrichts oder des Lernens näher – die Tatsache, dass dies nicht am Universitätsgelände passiert.

Auch bei der zweiten semantischen Einheit, die der näher zu bestimmenden Einheit (Lehre/Unterricht/Lernen) als Attribut vorangestellt wird, werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. So liegt der Fokus bei den Wörtern *Fernlehre*, *Fernunterricht*, *Distanzlehre* oder *Distanzunterricht* auf der Tatsache, dass die Unterrichtsbeteiligten voneinander und von den Universitätsräumlichkeiten entfernt sind und die Lehre beziehungsweise der Unterricht auf Distanz erfolgen. Dem gegenüber steht die *Vor-Ort-Lehre* beziehungsweise der *Vor-Ort-Unterricht*, wo sich alle Unterrichtsbeteiligten vor Ort, also in den Universitätsräumlichkeiten, befinden. Die entsprechenden Anglizismen *Remote Learning* und *Distance Learning*, wörtlich zu übersetzen mit Fernlernen und Distanzlernen, legen den Fokus auf das Lernen, das „remote“ beziehungsweise auf Distanz erfolgen soll. Im Frühjahr 2020 sprachen Bildungsminister Faßmann (2020a) sowie das Rektorat der Universität Wien (2020a) außerdem von *home learning* beziehungsweise *home-learning*. Angelehnt an den Anglizismus *Home Office* fokussiert dieser Ausdruck den Ort des Lernens – das Zuhause. Der Aspekt des Lernens auf Distanz wird also aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Nicht die Entfernung von den anderen Unterrichtsbeteiligten oder der Universität steht im Mittelpunkt, sondern der Ort, an dem gelernt wird. Durch die Lockdowns wurde die Bevölkerung in der Pandemie angehalten, so viel Zeit wie

möglich in den eigenen vier Wänden, zuhause, „at home“, zu verbringen und von dort aus zu arbeiten (*home office*), dem Schulunterricht zu folgen (*home schooling*) und zu studieren (*home learning*).

Neben Distanz und Lernort ist ein weiterer möglicher Fokus das Medium, über das die Lehre während der Pandemie erfolgte: das Internet. Entsprechend werden die Begriffe *Onlinelehre*, *Onlineunterricht*, *Online Learning* oder auch *virtuelle Lehre* oder *virtueller Unterricht* verwendet, da die Lehre online, also im virtuellen Raum abgehalten wurde. Diese Begriffe, die das Internet als näher beschreibende Eigenschaft heranziehen, bringen allerdings einige Unschärfe mit sich, da bereits vor Ausbruch der Pandemie Teile der Hochschullehre in Form des Blended Learning online erfolgten. So definieren Kergel & Heidkamp-Kergel (2020) *Blended Learning* als eine Mischung aus Lernen in Präsenz und „digital-gestützte[m] Fernlernen“ (Kergel & Heidkamp-Kergel 2020: 2), wobei *Online Learning* mit *digital-gestütztem Lernen* gleichgesetzt wird. Onlinelehre wurde also als Teil des Blended Learning bereits vor der Covid-19-Pandemie im Rahmen der Präsenzlehre als Gegebenheit hingenommen, beispielsweise als Ersatz für entfallene Einheiten oder zusätzlich zu den Präsenzeinheiten. Es sei an dieser Stelle auch angemerkt, dass verschiedene Schreibweisen der Benennungen kursieren. Komposita mit dem Bestimmungswort *online* können zusammengeschrieben (*Onlinelehre*) oder mit Bindestrich (*Online-Lehre*) verbunden werden.

In der vorliegenden Arbeit werden die obengenannten Ausdrücke weitgehend synonym verwendet. In den qualitativen Interviews mit den vier Dolmetschstudierenden wurde häufig von Onlineunterricht gesprochen, im Fragebogen verwendeten wir die in diesem Unterkapitel erstgenannten Begriffe – Fernlehre, Fernunterricht, etc., da sie eine der bezeichnendsten Eigenschaften des Dolmetschunterrichts während der Pandemie – die Distanz zwischen den Unterrichtsbeteiligten – in den Vordergrund stellen. Außerdem fokussiert der Fachbegriff für Ferndolmetschen – *Remote (Simultaneous) Interpreting (RI/RSI)* – ebenso die Entfernung zwischen den Kommunikationsbeteiligten. In Anlehnung daran werden in der vorliegenden Arbeit Komposita mit den Bestimmungswörtern „fern“ beziehungsweise „Distanz“ bevorzugt, es sei denn verwiesene Quellen oder zitierte Personen, wie beispielsweise die Interviewpartner*innen in Kapitel 3.2.6, verwenden andere Begriffe.

1.1.2. Emergency Remote Teaching

Obwohl in der vorliegenden Arbeit die oben erklärten Begriffe verwendet werden, um die Lehre zu beschreiben, die Anfang des Sommersemesters 2020 in kürzest möglicher Zeit organisiert wurde, darf im gegebenen Kontext der Begriff des Emergency Remote Teaching (ERT)

(vgl. Hodges et al. 2020) beziehungsweise des Notfallfernunterrichts (vgl. Döbeli Honegger 2020) nicht unerwähnt bleiben. Er bietet eine genaue Beschreibung der im Frühjahr 2020 organisierten Lehre und fokussiert dabei deren Hauptmerkmale: Die Lehre wurde aufgrund einer Notsituation auf Distanz-/Fernlehre umgestellt.

Döbeli Honegger (2020) behandelt zwar in seinem Essay das Thema des Notfallfernunterrichts an deutschsprachigen Schulen, aber seine Aussagen zur Diskussion über die Digitalisierung der Lehre können auch auf die Hochschullehre angewendet werden. Hodges et al. (2020) und Döbeli Honegger (2020) plädieren dafür, dass klassische digitale Lehre und Notfallfernlehre, wie sie in der Covid-19-Pandemie entstand, streng unterschieden werden, weil sich die Grundvoraussetzungen für die Lehre unterscheiden. Digitale Lehre vor der Covid-19-Pandemie enthielt auch Fernlehrelemente, allerdings zeichnete sich (vollständig) digitale Lehre vor der Pandemie durch monatelange Planung der Kurse aus. Die Notfallfernlehrformate im Frühjahr 2020 wurden innerhalb weniger Tage bis Wochen unter erheblichem Zeitdruck entwickelt. Zwar hat die Notfallfernlehre gezeigt, dass im Bereich der digitalen Lehre viel mehr möglich ist als gedacht, und sie hat zu einem Digitalisierungsschub in der Lehre geführt. Dennoch konnte unter den gegebenen Umständen (reine Fernlehre ohne Präsenzeinheiten) nicht das gesamte Potenzial digitaler Lehre entfaltet werden, so Döbeli Honegger (2020). Gleichzeitig sei erwähnt, dass Emergency Remote Teaching, wie Hodges et al. (2020) betonen, kreative Lösungen für verschiedene Probleme förderte. So wurden im Sommersemester 2020 am ZTW im Dolmetschschwerpunkt mehrere Videokonferenzplattformen gleichzeitig verwendet, um mehrsprachige Konferenzen zu simulieren, weil die Universität Wien über keinen Zugang zu gängigen Konferenzdolmetschplattformen verfügte.

Auch Hodges et al. (2020) weisen wie Döbeli Honegger (2020) darauf hin, dass die Notfallfernlehre im Frühling 2020, die allein darauf ausgerichtet war, den Lehrbetrieb während der Pandemie überhaupt zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten, nicht alle Möglichkeiten der Onlinelehre ausschöpfte. Grund dafür waren neben dem Zeitdruck auch die unzureichenden Ressourcen an den Hochschulen sowie die geringe Erfahrung vieler Lehrender mit digitalen Formaten, wie Handke (2020) berichtet. Langfristig geplante digitale Lehre ohne Krisenbezug zeichnet sich außerdem durch eine Reihe an Präsenz- und Rahmenangeboten aus, die Studierende ideal unterstützen sollen. Während des Notfallfernunterrichts im Sommersemester 2020 waren diese aber in den meisten Fällen nicht gegeben (vgl. Hodges et al. 2020). Ziel der plötzlichen Umstellung auf Fernlehre im besagten Zeitraum war es nicht, ein langfristig funktionierendes Bildungssystem zu konzipieren, sondern Lehre schnell, effektiv und verlässlich für die Krisenzeit zu ermöglichen. Deshalb plädieren Hodges et al. (2020) und Döbeli Honegger

(2020) dafür, auf Vergleiche zwischen der Qualität der Präsenzlehre und der Notfallfernlehre zu verzichten und die Erfahrungen aus dem Emergency Remote Teaching nicht als Grundlage für weiterführende Diskussionen zur Digitalisierung der Lehre zu verwenden.

Hodges et al. (2020) rufen in ihrem Artikel dazu auf, bei der Auswertung von ERT-Erfahrungen nicht die üblichen Aspekte für Onlinelehre zu untersuchen (zum Beispiel Lernerfolg, Zufriedenheit, Verlässlichkeit der Systeme, Zahl der Abschlüsse), sondern die Evaluation statt auf das Produkt auf den Prozess der Umstellung zu fokussieren. In der vorliegenden Arbeit werden im empirischen Teil trotzdem ebendiese Aspekte der Dolmetschfernlehre im Sommersemester 2020 vor dem Hintergrund der Krise untersucht, um die Studierendenerfahrungen einerseits deskriptiv zu erfassen und andererseits die Diskussion über Fernlehre im Dolmetschen anzustoßen, wobei aber immer berücksichtigt werden muss, dass die Forschungsergebnisse nicht auf idealen Grundvoraussetzungen beruhen.

1.1.3. Fernlehrformate

Die Fernlehre, die während der Lockdowns an den österreichischen Universitäten und Hochschulen umgesetzt wurde, zeichnet sich durch einige bestimmte Merkmale aus: Alle Beteiligten arbeiteten von unterschiedlichen Orten, in den meisten Fällen von zuhause aus, und nutzten Onlinetools zur Kommunikation und zum Medienaustausch. Gleichzeitig genossen die Lehrenden in der genauen Ausgestaltung aber Freiheiten. So wurden unterschiedliche Fernlehrformate angewendet, die je nach Lehrveranstaltungstyp unterschiedlich gut geeignet sind. Das Center for Teaching and Learning der Universität Wien (CTL o.J.a) bietet online Informationen zu möglichen Modellen für die verschiedenen Lehrveranstaltungstypen im hybriden Format und auch eine Tabelle zu den Umstiegsmöglichkeiten auf vollständige Fernlehre. Die Tabelle wurde auf Basis der Erfahrungen aus dem Sommersemester 2020 erstellt (vgl. CTL 2020). In der Tabelle werden Szenarien aus verschiedenen Lehrveranstaltungsarten wie Übungen und Seminaren angesprochen und digitale Umsetzungsmöglichkeiten aufgelistet. Dolmetschübungen werden dabei aber nicht speziell hervorgehoben. Daraus kann geschlossen werden, dass über die Grenzen des Zentrums für Translationswissenschaften hinaus wenig bekannt ist, wie herausfordernd es war, im Sommersemester 2020 beispielsweise den Konferenz- und Simultandolmetschunterricht ohne spezifische RSI-Plattformen digital zu organisieren.

Ein Fokus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung sind die Erfahrungen der Dolmetschstudierenden mit den unterschiedlichen Fernlehrformaten. Ziel war es unter anderem, die Eignung der Formate für den Dolmetschunterricht aus Studierendensicht zu ermitteln. Im Sommersemester kamen am Zentrum für Translationswissenschaft drei Formate zur

Anwendung: synchroner Fernunterricht, asynchroner Fernunterricht und eine Mischung der beiden Formate. Diese Formate werden im Folgenden näher beleuchtet und in der Umfrage abgefragt (siehe Kapitel 3.3.1.2 4).

- **Synchrones Format**

Das synchrone Format, von manchen Lehrenden auch als digitales Live-Format benannt, zeichnet sich durch die gleichzeitige, also synchrone Anwesenheit aller am Unterricht Beteiligten zu einem bestimmten Zeitpunkt aus. Kommuniziert wird über Videokonferenztools. Brunner (2020: 81) weist daraufhin, dass synchrone Lehrveranstaltungen häufig zu den ursprünglich für die Präsenzlehre geplanten Terminen abgehalten werden. Aus der gleichzeitigen Anwesenheit der Beteiligten und der digitalen live-Übertragung der Lehrinhalte ergibt sich auch der Begriff *digitale Live-Einheit*. Zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit im Frühjahr 2021 stellte der Zentrale Informatikdienst der Universität Wien (ZID) folgende Videokonferenzsysteme für synchronen Fernunterricht zur Verfügung: Jitsi, BigBlueButton, Blackboard Collaborate, Zoom, Microsoft Teams, u:stream und Kaltura. Auf der Website des ZID (o.J.) sind die Tools und die empfohlene Verwendung sowie die maximale Teilnehmer*innenzahl aufgelistet.

- **Asynchrones Format**

Im Gegensatz zum synchronen Format ist beim asynchronen Format keine zeitgleiche Anwesenheit von Lehrenden und Studierenden erforderlich. Die Kommunikation zwischen den Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen kann zum Beispiel über Onlinelehrplattformen wie Moodle oder über Email erfolgen. Die Lehrenden bereiten Lehr-/Lernmaterialien und Aufgaben vor (vgl. Brunner 2020: 79), die von den Studierenden zeitlich flexibel und im eigenen Tempo erarbeitet werden können (vgl. auch CTL o.J.b).

- **Gemischtes Format**

Möglich ist auch eine Mischung des synchronen und asynchronen Formats – wenn die Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen beispielsweise in zwei Gruppen geteilt werden und alternierend synchronen Unterricht haben, oder weil die Übung auch für die Präsenzlehre mit asynchronen Lerneinheiten geplant war.

1.2. Studierendenerfahrungen in der Fernlehre

Bereits während des Sommersemesters 2020 wurden in Österreich zahlreiche institutionsübergreifende und auch hochschulspezifische Umfragen zu den Erfahrungen von Studierenden in der Fernlehre durchgeführt, wobei neben verschiedenen Aspekten der Fernlehre häufig auch die allgemeine Lebenssituation und das psychosoziale Befinden abgefragt wurden. Im Folgenden werden nun Ergebnisse aus einigen Studien präsentiert. Die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Onlinebefragung (siehe Kapitel 3.3) fokussiert anders als die im Folgenden präsentierten Umfragen konkreter den tatsächlichen Unterricht und die Lehrmethoden, die in den Dolmetschübungen am ZTW im Sommersemester 2020 angewendet wurden; die Lebenssituation der Studierenden wird zwar auch abgefragt, allerdings in geringerem Ausmaß.

Drei der analysierten Umfragen wurden im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes zum Thema „Lernen unter COVID19-Bedingungen“ von einem Forschungsteam an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien im Sommersemester 2020 durchgeführt (vgl. *lernencovid19* o.J.). Kreidl & Dittler (2020a) führten im Juni und Juli 2020 eine Online-Befragung durch, an der sich neben anderen Hochschulen aus dem DACH-Raum auch drei österreichische Fachhochschulen beteiligten. Die Stichproben bei diesen beiden Forschungsprojekten waren nicht repräsentativ. Das BMBWF ließ Anfang April 2020 (vgl. Hajek & Kernecker 2020) und im Februar 2021 (vgl. Hajek & Siegl 2021) zwei repräsentative Befragungen unter Studierenden österreichischer Hochschulen und Universitäten zu den Covid-19-Maßnahmen im Hochschulbereich durchführen.

Alle Befragungen wurden unabhängig voneinander gestaltet, thematisch gibt es aber einige Überschneidungen: Die Zufriedenheit mit der Fernlehre wird häufig abgefragt, ebenso wie der Arbeitsaufwand und die Kommunikation mit Lehrenden und Studierenden. Viele der abgefragten Themen finden sich auch in der Befragung wieder, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit in den Dolmetschschwerpunkten am ZTW durchgeführt wurde.

Hajek & Kernecker (2020) sowie Kreidl & Dittler (2020a) ließen die Fernlehre zunächst allgemein bewerten, wobei jeweils eine Mehrheit angab, zumindest eher zufrieden zu sein. Kreidl & Dittler (2020a: 18ff.) ließen neben der **allgemeinen Zufriedenheit** auch Vollwertigkeit des Semesters und Qualität der Lehre bewerten. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten empfand das Sommersemester 2020 als vollwertig, die Qualität wurde aber von einer eindeutigen Mehrheit, von fast zwei Drittel der Befragten, als niedriger bewertet. Es darf bei der Analyse der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden, dass die Fernlehre vor dem Hintergrund einer gesamtgesellschaftlichen Notsituation bewertet wurde und dass die Ergebnisse auch durch die Studienrichtung und die deshalb unterschiedlichen Einschränkungen beeinflusst wurden.

Auf diese Unterschiede nach Studienrichtung weisen auch Schober et al. (2020a) hin. Je nachdem, ob Curricula viele Lehrveranstaltungen am Universitätsgelände, beispielsweise in Laboren oder Studios, oder auch Exkursionen vorsehen, konnten Studierende ihr Studium bei Fernlehre mehr oder weniger eingeschränkt fortsetzen.

Der studienbezogene **Arbeitsaufwand** wurde von allen drei Forschungsgruppen abgefragt, die Ergebnisse unterscheiden sich allerdings stark. Bei Kreidl & Dittler (2020a: 20) sprach sich eine eindeutige Mehrheit von 73,9% dafür aus, dass der Arbeitsaufwand im Studium im Sommersemester 2020 gestiegen ist. Ein anderes Bild zeichnen die Ergebnisse von Hajek & Kernecker (2020) sowie Schober et al. (2020a). In beiden Befragungen sollte angegeben werden, auf wie viele Wochenstunden sich der studienbezogene Arbeitsaufwand vor und während beziehungsweise nach der Corona-Pandemie belief. Obwohl in Hajek & Kerneckers (2020: 14) Umfrage „übermäßiger Lernaufwand“ am dritthäufigsten als eines der größten studienbezogenen Probleme genannt wurde, ist der wöchentliche Arbeitsaufwand laut der Umfrageergebnisse im Durchschnitt nur um ungefähr 24 Minuten gestiegen (vgl. Hajek & Kernecker 2020: 16). Schober et al. (2020a) präsentieren sogar einen Rückgang des wöchentlichen Arbeitspensums. Mair (2020) berichtet hingegen in seinem Beitrag über das Sommersemester 2020 an der FH Wien der WKW wie Kreidl & Dittler (2020a) von einem gestiegenen Arbeitsaufwand. Von einem höherem Arbeitsaufwand berichtet auch die ÖH Uni Wien (2020: 18f.) (siehe Kapitel 1.3.2). Warum sich die Befragungsergebnisse so stark unterscheiden, ließ sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht klären.

Neben allgemeiner Bewertung der Fernlehre und dem Arbeitsaufwand wurde auch die **Kommunikation** im generellen Krisenkontext und mit anderen Universitätsangehörigen in allen Umfragen untersucht. Schober et al. (2020a) berichten, dass Studierende zu Beginn der Krise den fehlenden direkten und fachlichen Austausch mit Studienkolleg*innen und den Lehrenden als demotivierend empfanden. Auch Hajek & Kerneckers (2020: 11) Befragungsergebnisse zeigen einen Rückgang der Zufriedenheit mit der Kommunikation mit anderen Universitätsangehörigen. Bei Kreidl & Dittler (2020a: 24) zeigt sich hingegen eine positive Tendenz. Fast drei Viertel der Befragten waren mit der Kommunikation mit Studienkolleg*innen überwiegend bis vollkommen zufrieden und auch mit der Lehrendenkommunikation war eine Mehrheit der Studierenden zufrieden. In diesem Kontext muss beachtet werden, dass die Befragten die Antworten wahrscheinlich auch in direktem Vergleich mit der Präsenzlehre gaben, und dass verringerte Sozialkontakte für viele eines der größten Probleme während der Pandemie im Allgemeinen darstellten.

Das bezeugen auch die Ergebnisse von Hajek & Kernecker (2020: 18f.) zu ebendiesem Thema: Fast 80 % der Befragten fühlten sich in ihrem **Sozialleben** durch die Covid-19-Maßnahmen eingeschränkt. Die mittlere Erwerbstätigkeit der Studierenden sank und 45% gaben an, dass sich die finanzielle Lage veränderte. Die pandemiebedingten Änderungen, die fast alle Bereiche des alltäglichen Lebens betrafen, beeinflussten auch in großem Maße die psychische Gesundheit und das **Wohlbefinden**, welche wiederum eng mit dem Studienerfolg verknüpft sind. Eben diese Wechselwirkung zwischen Wohlbefinden, sozialer Verbundenheit und wahrgenommenem Studienerfolg wird in der Langzeitstudie zum Thema Lernen unter Covid-19-Bedingungen von Schober et al. (2020a, 2020b, 2020c) untersucht. Soziale Verbundenheit, Kompetenzerleben, also Studienerfolg, und Autonomie, im gegebenen Kontext Freiheiten in der Gestaltung des Studiums, beeinflussen wesentlich das Wohlbefinden. Diese psychologischen Grundbedürfnisse, die auf den ersten Blick nicht direkt mit der Fernlehre in Zusammenhang stehen, haben demnach jedenfalls einen indirekten Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Fernlehrangebot und sollten bei einer Bewertung des Fernlehrangebots deshalb nicht außer Acht gelassen werden

Durch die weitreichenden Änderungen im Alltagsleben und die Umstellung auf Fernlehre hat sich auch das **persönliche Lern- und Arbeitsverhalten** der Studierenden geändert. 60% der Befragten bei Kreidl & Dittler (2020a: 24ff.) gaben zwar an, gleich viele Lehrveranstaltungen wie im vorhergehenden Semester besucht zu haben, eine eindeutige Mehrheit erklärte aber, sich am Unterricht weniger aktiv zu beteiligen, was auch Lehrende bestätigten. Das persönliche Lernverhalten ist bei Schober et al.(2020a, 2020c) ein zentrales Thema. So wird berichtet, dass den Studierenden im Fernlehrsemester die Wichtigkeit von Selbstorganisation und Zeitmanagement bewusst geworden ist.

Einen **Ausblick** auf die Zeit nach der Covid-19-bedingten Fernlehre wagten nur Schober et al. (2020b, 2020c). Bei der Befragung Ende April / Anfang Mai 2020 gaben fast 70% der Umfrageteilnehmer*innen an, die Präsenzlehre zu vermissen (vgl. Schober et al. 2020b). Im Juni 2020 äußerten die Befragten Bedenken wegen der Ungewissheit über die Situation zu Beginn des neuen Studienjahres im Herbst 2020. Fast die Hälfte der Befragten wünschte sich keine ausschließliche Fernlehre ab Herbst, während 27,4% die Aussicht auf ein weiteres Semester in Fernlehre positiv fanden. Gründe für die Favorisierung der verschiedenen Lehrformate wurden nicht erhoben (vgl. Schober et al. 2020c). Es kann angenommen werden, dass persönliche Präferenzen, die Lebenssituation (Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten), die persönlichen Erfah-

rungen mit der Fernlehre im Sommersemester und Überlegungen zur allgemeinen Pandemiesituation die Entscheidung in diesem Fall stark beeinflussten. Aus den Ergebnissen sollte daher kein Schluss auf eine generelle Präferenz von Präsenz- oder Fernlehre gezogen werden.

1.3. Das Sommersemester 2020 an der Universität Wien

Mitte März 2020, kurz nach Beginn des Sommersemesters 2020, stellte die Universität Wien zur Pandemiebekämpfung den gesamtuniversitären Betrieb auf Distanzbetrieb um: Für die Studierenden bedeutete das Fernlehre, für die Bediensteten verpflichtendes Homeoffice. Denk (2020), die stellvertretende Leiterin des Universitätsarchivs, weist daraufhin, dass eine Umstellung auf den Notbetrieb heutzutage zwar für alle Universitätsangehörigen eine Ausnahmesituation bedeutet, in der Geschichte der Universität Wien allerdings eine gängige Praxis darstellte, um der Ausbreitung von Seuchen entgegenzuwirken: Im Mittelalter und in der Neuzeit wurde die Universität alle 15 bis 20 Jahre auf Verfügung des Rektors für zwei bis drei Monate gesperrt, um die Verbreitung von Seuchen zu bekämpfen. Ab Anfang des 18. Jahrhunderts beruhigte sich die epidemische Lage und die Schließungen wurden weniger häufig und regelmäßig. Doch auch wenn es in der Geschichte der Universität Wien regelmäßige Umstellungen auf Notbetrieb gab, traf die plötzliche Umstellung im Frühjahr 2020 wohl alle Universitätsangehörigen unvorbereitet und führte zu vielen neuen Erfahrungen, die es nun zu erforschen gilt.

1.3.1. Vizerektorin Christa Schnabl zum Sommersemester 2020

Für das Buch *Wie Corona die Hochschule verändert* interviewten Kreidl & Dittler (2020b) Führungspersonen von österreichischen Universitäten und Hochschulen zum ersten Pandemie-Semester, darunter auch Christa Schnabl, Vizerektorin für Studium und Lehre an der Universität Wien. In dem von Kreidl & Dittler (2020b) durchgeführten Interview schildert Schnabl nach der plötzlichen Umstellung auf Fernlehre zu Semesterbeginn im Frühling 2020 eine erste Schockphase und danach großes Bemühen vonseiten der Lehrenden, die sehr unterschiedlich auf die Digitalisierung der Lehre vorbereitet waren. Von den ca. 7.500 im Sommersemester 2020 an der Universität Wien angebotenen Lehrveranstaltungen wurden 90% in Fernlehre abgehalten. In den Lehrveranstaltungen kamen neue Tools, insbesondere Videokonferenztools, zum Einsatz, die über die bis dahin an der Universität Wien verwendeten E-Learning Tools hinausgingen. Die „flächendeckende Digitalisierung“ des Universitätsbetriebs bezeichnet Schnabl als „riesengroße Herausforderung“ (Kreidl & Dittler 2020b: 297), wobei sie die Digitalisierung des Prüfungswesens als besonders herausfordernd hervorhebt. Im Lockdown zwi-

schen Mitte März und Ende Mai wurden mehr als 50.000 Prüfungen im Distanzformat abgenommen. In den Sommermonaten wurden nicht digital substituierbare Lehrveranstaltungen wie Laborübungen in Präsenz nachgeholt, wobei Umfang und Ausmaß der Lehrveranstaltungen reduziert wurde. Besonders erfreut ist Schnabl darüber, dass die Zahl der prüfungsaktiven Studien im Sommersemester 2020 höher war als im Vergleichszeitraum im Vorjahr (Kreidl & Dittler 2020b: 298).

Die gewissermaßen erzwungene Fernlehre sieht Schnabl nicht nur als Herausforderung, sondern auch als große Chance für die Universität Wien. Sie ist überzeugt, dass ein solcher „Innovationsschub“ (Kreidl & Dittler 2020b: 297) ohne die Pandemie erst nach mehreren Jahren langer Überzeugungsarbeit stattfinden hätte können. Die Krise habe außerdem eine gute Zusammenarbeit zwischen allen Betroffenen, den Studierenden, Lehrenden und der Administration, gefördert (Kreidl & Dittler 2020b: 297). Schnabl beschreibt die Fernlehre im Interview mit Kreidl & Dittler (2020b: 298f.) außerdem als Chance für die Studierenden, selbstorganisatorische Fähigkeiten zu erwerben beziehungsweise zu vertiefen, da der Distanzbetrieb besonders viel Eigenmanagement von den Studierenden verlangte. Ebenso hätten Studierende auf diesem Weg die Vielfältigkeit digitaler Lehrformen kennenlernen können. Lehrende hätten zudem berichtet, dass sich beispielsweise eher schüchterne Studierende digital mehr einbrachten, dass aber der durch abgeschaltete Mikrophone und Kameras bedingte Resonanzmangel bei Videokonferenzen mühsam war. Um einer technischen Überlastung entgegenzuwirken, wurden häufig Kameras und Mikrophone bei Videokonferenzen abgeschaltet – dadurch waren die Interaktionsmöglichkeiten mit den Studierenden und ein Überblick über den Aufmerksamkeitspegel während der Videokonferenzeinheiten aber nur eingeschränkt möglich. Trotz solcher Schwierigkeiten habe die Universität Wien dank aktiver Mitarbeit aller und der großen Anstrengungen der Lehrenden die Herausforderung laut Schnabl „grosso modo gut gemeistert“ (Kreidl & Dittler 2020b: 300). Abschließend kommentiert Schnabl das Sommersemester 2020 mit den Worten: „... alle haben versucht, manche mit ein wenig Anlaufschwierigkeiten, das Beste aus der Situation zu machen“ (Kreidl & Dittler 2020b: 300).

1.3.2. ÖH-Studierendenbefragung zum Sommersemester 2020 an der Universität Wien

Neben der Sicht der Universitätsleitung soll auch die Studierendensicht zum Krisenmanagement der Universität Wien im Folgenden auf Basis einer Umfrage präsentiert werden, die Ende September 2020 von der ÖH Uni Wien (2020) unter den Studierenden der Universität durch-

geführt wurde. Die zusammen mit einem Sozialwissenschaftler erstellte, geschlossene Befragung wurde an alle etwas über 80.000 Studierenden der Universität Wien ausgesendet. In der Auswertung wurden nur die 4.306 vollständig ausgefüllten Fragebögen berücksichtigt (vgl. ÖH Uni Wien 2020: 7). Zu den Befragungsschwerpunkten zählten unter anderem die Anzahl der im Sommersemester 2020 besuchten Lehrveranstaltungen, der Arbeitsaufwand während der digitalen Lehre, Onlineprüfungen, allgemeines Befinden der Studierenden und die Kommunikation mit anderen Universitätsangehörigen.

Mehrheitlich positive Antworten gab es zur Umstellung auf digitale Lehre. Bei der Frage nach dem konkreten digitalen Lehrangebot gaben ebenso fast drei Viertel aller Respondent*innen eine zumindest teilweise **Zufriedenheit mit dem Fernlehrangebot** der Universität Wien im Sommersemester 2020 an. Daraus leitet die ÖH Uni Wien (2020: 16ff.) in Zusammenhang mit den Antworten zu den Folgefragen allgemeinen Zuspruch zur Fernlehre ab. Eine andere Interpretationsmöglichkeit der Ergebnisse bietet die Notwendigkeit der Fernlehre – möglicherweise gaben Studierende aufgrund der Notwendigkeit der Fernlehre eine höhere Zufriedenheit an, weil die Fernlehre die einzige Möglichkeit war, während der Pandemie überhaupt weiterzustudieren.

Fast zwei Drittel der Befragten schlossen im Sommersemester 2020 mehr oder gleich viele Lehrveranstaltungen wie im Wintersemester 2019/2020 ab (vgl. ÖH Uni Wien 2020: 14), und rund ein Drittel der Befragten gab an, sich im Sommersemester von mindestens einer Lehrveranstaltung abgemeldet zu haben, wobei für die Abmeldung neben unzureichendem digitalen Lehrangebot auch andere Gründe genannt werden konnten. Fast die Hälfte all jener, die sich von einer Lehrveranstaltung abmeldeten, nannten die Fernlehre als Grund. Aufgerechnet auf die Gesamtheit der Umfrageteilnehmer*innen meldeten sich somit 15% aller Respondent*innen wegen unzureichendem digitalem Lehrangebot von einer oder mehreren Lehrveranstaltungen ab (vgl. ÖH Uni Wien 2020: 33). Sehr eindeutige Erkenntnisse ergeben sich außerdem aus der Frage nach dem **Arbeitsaufwand** (vgl. ÖH Uni Wien 2020: 18f.). Rund die Hälfte der Teilnehmer*innen empfand den Aufwand als (viel) höher als während der Präsenzlehre.

Die ÖH Uni Wien (2020: 39ff.) fragte auch den **allgemeinen Gemütszustand** ab, den etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen mit (sehr) gut bewertete. Außerdem wurde die **Konzentrationsfähigkeit** der Studierenden in einem indirekten Vergleich zur Zeit vor der Pandemie („besser / schlechter als sonst“) ermittelt (vgl. ÖH Uni Wien 2020: 41): Im April 2020 gab eine Mehrheit von ca. 62% an, sich schlechter konzentrieren zu können, im September 2020 sank die Zahl auf 50,42%. Dafür gaben aber im September auch 13 % mehr als im April an, dass ihre Konzentrationsfähigkeit gleich geblieben sei. Mögliche Gründe hierfür könnten

sein, dass die Studierenden zum späteren Zeitpunkt bereits an die schlechtere Konzentrationsfähigkeit gewöhnt waren oder dass die Konzentrationsfähigkeit sich durch die Normalisierung des Ausnahmezustands verbessert hatte.

Die **Kommunikation** mit SPL, Rektorat, anderen Stellen, Studierendenvertretungen und der ÖH Uni Wien (2020: 48f.) sahen ungefähr die Hälfte der Respondent*innen als unverändert. Der Kontakt mit Studienkolleg*innen hat sich laut einer Mehrheit verschlechtert. Etwas ausgeglichener ist die (Un-)Zufriedenheit mit der Lehrendenkommunikation: 44,8% sahen im Sommersemester 2020 negative Entwicklungen im Kontakt mit den Lehrenden und für 39,8% gab es hier keine Veränderung. In den Antworten auf offene Fragen zeigt sich außerdem, dass besonders der Aspekt Lehrendenkommunikation unterschiedlich bewertet wurde und die Wahrnehmung und die Erfahrungen dahingehend sehr individuell sind.

Zusätzlich zu den quantitativen Angaben wurden auch Antworten aus offenen Kommentarfeldern qualitativ ausgewertet (vgl. ÖH Uni Wien 2020: 26ff.). Der wichtigste Schluss aus dieser qualitativen Analyse ist, dass die Lehrveranstaltungen hinsichtlich Qualität sehr unterschiedlich auf die digitale Lehre umgestellt wurden und dass die Studierenden die Qualität der Fernlehre aufgrund ihrer eigenen Erwartungen und Bedürfnisse sehr unterschiedlich bewerteten. Als positive Aspekte der digitalen Lehre wurden Flexibilität, bessere Kommunikation (intensivere Betreuung; niederschwellige Kommunikation über Online-Chats) sowie die Online-Prüfungsformate genannt. Negativ bewerteten die Respondent*innen teilweise das mangelnde Engagement mancher Lehrender, den großen Arbeitsaufwand, die problematische Kommunikation mit den Lehrenden, technische Probleme im Videokonferenzunterricht und den fehlenden Austausch mit anderen Studierenden.

Auf das Wintersemester 2020/2021 blickten im September 2020 mit einer knappen Mehrheit 55,7% der Befragten mit (eher) positiven Erwartungen. Der Rest war (eher) negativ auf das Wintersemester eingestellt. Die ÖH Uni Wien (2020: 36) vermutet, dass in die Beantwortung dieser Frage einerseits die Erfahrungen aus dem Sommersemester einfließen, andererseits aber auch Überlegungen zur gesamten Pandemiesituation, die alle Lebensbereiche der Studierenden maßgeblich beeinflusst. Dass fast die Hälfte der Befragten mit negativen Erwartungen auf das Wintersemester 2020/2021 blickte, muss also nicht an den Erfahrungen mit der Fernlehre im Sommersemester 2020 liegen, sondern kann auch eine allgemeine Pandemiemüdigkeit widerspiegeln.

2. (Fern-)Lehre des Konferenzdolmetschens

Obwohl Ferndolmetschen in verschiedenen Settings bereits seit einigen Jahrzehnten üblich ist, fand die Konferenzdolmetschlehre am Großteil der Hochschulen und Universitäten vor der Covid-19-Pandemie in Präsenzlehre statt. Eine der bekanntesten Ausnahmen stellte der Master of Conference Interpreting (MCI) am Glendon Campus an der York University in Toronto, Kanada, dar, wo das erste Studienjahr gänzlich online und das zweite Studienjahr vor Ort abgehalten wird (vgl. Glendon o.J.a). Blended Learning, bei dem Präsenzlehre durch E-Learning-Elemente ergänzt wird, war zwar bereits vor der Pandemie als gängige Praxis etabliert, die plötzliche pandemiebedingte Umstellung auf Fernlehre stellte Dolmetschlehrende und -studierende neben den in Kapitel 1 diskutierten Schwierigkeiten aber vor besonders große Herausforderungen, weil neben dem Erarbeiten neuer, für den Onlineunterricht passender Unterrichtsmethoden auch die fehlende universitäre Infrastruktur (Dolmetschkabinen, Dolmetschanlagen, etc.) virtuell ersetzt werden musste. Dies erforderte aufgrund fehlender Lizenzen für Remote-Interpreting-Plattformen, die für viele Universitäten für eine ständige Nutzung zu teuer sind, Kreativität sowie intensiven Austausch, sowohl zwischen den Lehrenden untereinander als auch zwischen Lehrenden und Studierenden. Bevor aber erste Forschungsergebnisse zur Covid-19-bedingten Notfallfernlehre im Konferenzdolmetschen näher beleuchtet werden, erfolgt zuerst eine Präsentation der Ausbildungstraditionen im Konferenzdolmetschen und ein Überblick über die Dolmetschfernlehre vor Covid-19.

2.1. Lehre des Konferenzdolmetschens

2.1.1. Historischer Rückblick

Lange vor dem Aufkommen der ersten Dolmetschstudiengänge Mitte des 20. Jahrhunderts arbeiteten Menschen ohne formale Ausbildung als Dolmetscher*innen und Sprachmittler*innen. Die ersten Schulgründungen im Bereich der Sprach- und Kulturmittlung gehen auf die späte Neuzeit und den Barock zurück, wo Kinder, sogenannte Sprachknaben oder *jeunes de langues*, in eigenen Schulen zu Sprachmittlern ausgebildet wurden, die zwischen mitteleuropäischen Königreichen und Kaiserreichen und dem Osmanischen Reich im Einsatz waren und deren Tätigkeit später auch diplomatische Aufgaben umfasste (vgl. Sawyer & Roy 2015a). Während des zweiten Weltkriegs wurden in Mitteleuropa die ersten Dolmetsch- und Übersetzungsinstitute gegründet, darunter 1943 auch das heutige Zentrum für Translationswissenschaft an der Universität Wien (vgl. Mackintosh 1999: 69) und zwei Jahre davor die Genfer *École d'interprètes* als erste Dolmetschschule (vgl. Moser-Mercer 2005a: 206).

Die Lehre des Konferenzdolmetschens in ihrer heutigen institutionalisierten Form hat ihren Ursprung im aufkommenden Multilateralismus der späten 1940er- und 1950er-Jahre, als internationale Organisationen nach dem ersten umfangreichen und erfolgreichen Einsatz des Simultandolmetschens bei den Nürnberger Prozessen von Konsekutiv- auf Simultandolmetschen als Hauptmodus umstiegen und die Nachfrage nach Konferenzdolmetscher*innen aufgrund engerer internationaler Kontakte stieg (Sawyer & Roy 2015a, 2015b; Seleskovitch 1999; Setton & Dawrant 2016a: 254). Die für das Simultandolmetschen notwendige Technik war schon in den 1920ern entwickelt und in beschränktem Rahmen bei Konferenzen der International Labour Organisation (ILO) verwendet worden (vgl. Moser-Mercer 2005a; Sawyer & Roy 2015a).

Mit der zunehmenden Professionalisierung des Konferenzdolmetschens – 1953 wurde beispielsweise die AIIC, der Internationale Verband der Konferenzdolmetscher, gegründet (vgl. Mackintosh 1999: 68) – ging auch eine Institutionalisierung der Lehre einher: In den 50er- und 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurden zahlreiche Dolmetschprogramme an Universitäten gestartet (Mackintosh 1995; Seleskovitch 1999). In den Anfangszeiten waren es praktizierende Konferenzdolmetscher*innen, die bei den Nürnberger Prozessen, beim Völkerbund und der ILO als Dolmetscher*innen gearbeitet hatten, die die Ausbildung und Lehre der neuen Generationen übernahmen. Sie selbst hatten sich das Können oft autodidaktisch angeeignet (vgl. Moser-Mercer 2005a: 206). In den 1950ern wurden erste Lehrbücher publiziert, wobei diese auf den persönlichen Erfahrungen der Autoren beruhten. Erst 1989 veröffentlichten Seleskovitch und Lederer mit ihrer *Pédagogie raisonnée* das erste Lehrbuch, das auf einer theoretischen Grundlage, der *Théorie du sens*, basierte. Ab Mitte der 1960er wurden regelmäßig Foren und Konferenzen zur Dolmetschlehre veranstaltet. Als mit Ende der 1970er erste kognitionswissenschaftliche Untersuchungen zum Dolmetschen durchgeführt wurden, begannen Universitäten auch die wissenschaftliche Untersuchung des Dolmetschens zu fördern. So wurde der Grundstein für systematische Überlegungen zu Lehrinhalten und Curricula gesetzt, die ab den 1980er- und 1990er-Jahren den Lehrdiskurs prägten (vgl. Moser-Mercer 2005a).

Das wachsende Forschungsinteresse an theoretischen Überlegungen zur Dolmetschlehre zeigt sich auch an den Themen der internationalen Symposien, darunter das 1986 in Triest abgehaltene „Symposium on the Theoretical and Practical Aspects of Teaching Interpretation“ (vgl. Mackintosh 1999: 70f.; Moser-Mercer 2005a: 214ff.). Die langjährige Ausbildungstradition, die dem Prinzip der Lehre im Sinne einer Berufsausbildung folgte, bei der Meister*innen den Schüler*innen praktisches und theoretisches Wissen über den Beruf weitergeben, wurde so um wissenschaftliche und prozessorientierte Zugänge erweitert. In den letzten Jahren rückten

in der Forschung zur Dolmetschdidaktik vermehrt studierendenbezogene Zugänge in den Fokus: Neue Schwerpunkte sind die persönlichen und sozialen Aspekte des Lernens (vgl. Pöchhacker 2016: 191f.). Diese studierendenbezogenen Zugänge spiegeln sich auch in der Verwendung von virtuellen Lernumgebungen wider, welche es Studierenden unter anderem ermöglichen, selbst die Lerngeschwindigkeit zu bestimmen und die Inhalte an das eigene Lernniveau anzupassen (siehe Kapitel 2.3).

Zum Austausch bewährter Praktiken und um die Qualität von Ausbildungsprogrammen zu sichern, bildeten sich ab den 1960ern Zusammenschlüsse von Hochschulen und Universitäten, die curriculare Richtlinien und Vorschläge für Konferenzdolmetschkurse und auch Gebärdensprach-Dolmetschprogramme veröffentlichten (vgl. Mackintosh 1999; Sawyer & Roy 2015b; Seleskovitch 1999). 1959 veröffentlichte das *AIIC Schools Committee* erste Empfehlungen für die Konferenzdolmetschlehre, welche zuvor bei den AIIC-Generalversammlungen erarbeitet worden waren. Dolmetschschulen in Genf, Heidelberg und Paris setzten diese Kriterien in ihren Ausbildungsprogrammen um und die Abschlüsse wurden damit 1963 von der AIIC anerkannt (vgl. Mackintosh 1999: 68; Seleskovitch 1999: 58).

1960 gründeten einige mitteleuropäische Universitäten in Hinblick auf die wachsende Nachfrage nach ausgebildeten Translator*innen eine Vereinigung zur Qualitätssicherung in der Translationslehre, die *CIUTI (Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interprètes)* (vgl. CIUTI o.J.a). Mehr als 50 Universitäten aus 20 Ländern weltweit sind Mitglieder der CIUTI (CIUTI o.J.b), darunter alle universitären Dolmetschinsti-tute und -zentren in Österreich (vgl. CIUTI o.J.c). CIUTI organisiert neben der jährlichen Generalversammlung auch Konferenzen und stellt durch ein strenges Zulassungsverfahren sicher, dass Curriculum, Forschung und Infrastruktur der potentiellen Neumitglieder den Qualitätsanforderungen entsprechen.

Die Vereinten Nationen arbeiten seit 2008 mit einigen Universitäten in der Dolmetschausbildung zusammen und organisieren ebenso alle zwei Jahre Konferenzen (vgl. Bao 2015). Zurzeit sind 23 Universitäten Mitglieder des *MoU network*, wobei diese Universitäten die Amtssprachen der Vereinten Nationen widerspiegeln (vgl. UN DGACM o.J.).

Die Europäische Union gründete unter Federführung der GD SCIC (Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission) 2001 nach vierjähriger Projektvorbereitung das EMCI Consortium (European Masters in Conference Interpreting Consortium). Ziel war es, durch das gemeinsame Erarbeiten eines Curriculums für die postgraduale Ausbildung von Kon-

ferenzdolmetscher*innen dem Mangel an hochqualifizierten Dolmetscher*innen entgegenzuwirken und in Hinblick auf die EU-Osterweiterungen in den neuen Sprachen qualifizierte Dolmetscher*innen für die Arbeit in den europäischen Institutionen auszubilden:

... this programme is designed to equip young graduates with the professional skills and knowledge required for conference interpreting. It seeks to meet the demand for highly-qualified conference interpreters, in the area of widely used as well as less widely-used and less-taught languages and in view of the expansion of the Union and of the Union's increasing dialogue with its non-European partners. (EMCI 2020)

2012 wurde das EMCI Consortium auf außereuropäische Länder ausgeweitet. Zu den 16 Mitgliedern zählen neben Universitäten aus einigen EU-Mitgliedsstaaten auch Universitäten aus der Türkei, der Schweiz und Russland (EMCI o.J.). Das EMCI-Curriculum enthält keine detaillierte Kursliste, sondern dient als curriculärer Rahmen innerhalb dessen die Universitäten, unter Berücksichtigung der Vorgaben zu Aufnahmeverfahren, Qualitätssicherungskriterien und Inhalten, auch Freiheiten genießen (vgl. EMCI 2020).

Die Inhalte und Lehrmethoden im Bereich Konferenzdolmetschen weisen so große Ähnlichkeiten auf, dass Mackintosh 1995 ein *Training Paradigm* ausruft, welches auf dem von ihr beschriebenen *Interpreting Paradigm* beruht. Laut Mackintosh (1995) zeugen die Literatur zum Konferenzdolmetschen und die Literatur zur Lehre des Konferenzdolmetschens von großer Einigkeit unter den Forscher*innen und praktizierenden Dolmetscher*innen hinsichtlich der Dolmetschpraxis und den Lehrmethoden. Dieses allgemein akzeptierte Verständnis der Vorgänge beim Dolmetschen spiegelt sich in der Gestaltung von Dolmetschkursen sowohl auf Hochschulebene als auch innerhalb internationaler Organisationen wider. Das *Interpreting Paradigm* bedingt damit das *Training Paradigm*. Gleichzeitig sieht Mackintosh (1995) in einem der curricularen Standardelemente – Berufspraxis und -ethik – wiederum ihre Theorie eines Dolmetschparadigmas bestätigt, da das Lehren einer Berufspraxis und -ethik auf eine idealisierte Dolmetschpraxis schließen lässt.

2.1.2. Ausbildungselemente und -charakteristika

Im historischen Rückblick lag der Fokus auf universitären Studiengängen. Neben postgradualen, ein- bis zweijährigen Programmen, in deren Rahmen das Konferenzdolmetschstudium an Hochschulen klassischerweise angeboten wird, gibt es aber auch andere Ausbildungsprogramme. Möglich sind längere Studiengänge, die zwischen zwei bis fünf Jahren dauern und Studierende erst in die Grundlagen der Translation einführen, bevor eine Spezialisierung erfolgt (vgl. Gile 2009: 11f.; Mackintosh 1995: 123). Zusätzlich zu diesen stark formalisierten und

institutionalisierten Kursen werden im Bereich des Konferenzdolmetschens auch kürzere Ausbildungsprogramme von internationalen Organisationen angeboten. Privatfirmen, aber auch Universitäten, bieten kommerzielle Kurse an, wobei diese meistens nur einige Wochen bis Monate dauern und häufig auf bereits praktizierende Dolmetscher*innen ausgerichtet sind, die ihre Fähigkeiten in bestimmten Bereichen ausbauen wollen (vgl. Bao 2015; Setton & Dawrant 2016b: 515). Wie bereits weiter oben erklärt, weisen die verschiedenen Kursformate hinsichtlich der Inhalte und Lehrmethoden große Ähnlichkeiten auf, aber die Rahmenbedingungen unterscheiden sich. Da die vorliegende Arbeit die Konferenzdolmetschlehre im Rahmen eines Masterstudiums zum Thema hat, werden im Folgenden die Charakteristika von postgradualen, universitären Konferenzdolmetsch-Studiengängen beschrieben.

Zu den Inhalten, die in den meisten postgradualen Studiengängen gelehrt werden und die sich auch in den AIIC-Kriterien und EMCI-Richtlinien wiederfinden, gehören neben dem Erlernen der praktischen Fähigkeiten im Simultan- und Konsektivdolmetschen, welche Gile (2005: 131) als „Hauptsäule“ der Ausbildung bezeichnet, auch die Grundlagen von Sprache und Kommunikation, die Förderung der Sprachkenntnisse, Hintergrundwissen in für den Beruf relevanten Gebieten wie Recht, Wirtschaft und internationale Organisationen, Stimmbildung und Rhetorik sowie Berufsethik (vgl. Pöchhacker 2016: 193; Setton & Dawrant 2016b: 77).

Setton & Dawrant (2016b) fassen diese Inhalte in vier Kernkompetenzen zusammen, die professionelles Dolmetschen ermöglichen: „Sprache – Wissen – Fähigkeiten – Professionalität“ (Setton & Dawrant 2016b: 77). Die Kompetenzen *Sprache* und *Wissen* sollen im Studium ausgebaut werden, während *Fähigkeiten* und *Professionalität* erst durch das Studium erlangt werden. Ko (2006) teilt diese Ausbildungselemente in zwei Überkategorien ein: In Dolmetschkursen, den Kernfächern des Studiums, wird das *Dolmetschen per se* gelehrt, während die übrigen Fächer, wie Berufspraxis und Dolmetschtheorie, die Kernfächer unterstützen sollen. Diese zweite Kategorie nennt er „interpreting-relevant subjects“ (Ko 2006: 73), also *dolmetschrelevante Fächer*. In der Fernlehre stellen besonders die Fächer, in denen *Dolmetschen per se* gelehrt wird, eine Herausforderung dar (siehe Kapitel 2.3).

2.1.2.1. Institutioneller Rahmen

Konferenzdolmetschen wird am häufigsten in postgradualen Studiengängen gelehrt. Zwar verweist Mackintosh (1995: 123) auf Studiengänge in Deutschland, die vier bis fünf Jahre dauerten, aber auch in diesen Studiengängen wurde Konferenzdolmetschen häufig erst ab dem dritten oder vierten Studienjahr gelehrt. Durch die Umstellung von Diplom- auf Bachelor- und Masterstudien im Rahmen des Bologna-Prozesses dürfte diese Studienform mittlerweile nicht mehr

aktuell sein. Auch Gile (2005: 128f.) beschreibt diesen aufbauenden Rahmen: Bachelorstudiengänge, in denen die Grundprinzipien der Translation gelehrt werden, dienen als Vorbereitungsphase für die spätere Dolmetsch-Spezialisierung im Master. Die Masterstudiengänge dauern für gewöhnlich zwischen einem und zwei Jahren (vgl. Bao 2015: 411; Gile 2005).

Die Dauer ist auch wesentlich vom Stellenwert der Translationswissenschaft im Curriculum abhängig. Je nach Studiengang und Schwerpunktsetzung finden sich universitäre Dolmetschkurse auf einem Spektrum zwischen traditioneller „Lehre eines Berufs“ („*apprenticeship model*“ (Setton & Dawrant 2016b: 3)) und Ausbildung von Translationswissenschaftler*innen. Die Dauer von Studiengängen, welche das Verfassen einer Masterarbeit voraussetzen, ist häufig länger als die von Studiengängen, die das traditionelle Modell der Berufsausbildung ohne wissenschaftlichen Fokus verfolgen.

Der frühere Name des ZTW – Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung – deutete auf den damaligen Fokus auf die Berufsausbildung von Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen hin (vgl. Pöchhacker 2010). Trotz dieses Namens, der auf einen Berufsausbildungsfokus schließen lässt, wurde das Zentrum von Mackintosh (1999) als eines der Zentren hervorgehoben, wo die Translationswissenschaft schon früh einen großen Stellenwert hatte. Der heutige Name, Zentrum für Translationswissenschaft, spiegelt diesen Stellenwert von Forschung und Wissenschaft im Translationsstudium an der Universität Wien wider.

2.1.2.2. Stellenwert der Übersetzung

Übersetzungsübungen sind als Vorbereitung für spätere Spezialisierungen im Master häufig Teil von Bachelorstudiengängen und werden von Gile (2005: 128f.) als Grundlagentraining beschrieben: Den Studierenden sollen die Grundlagen der Translation nähergebracht werden, allen voran das Verständnis, dass Translation, ob nun Übersetzen oder Dolmetschen, kein simpler Akt des Codewechsels ist, sondern erst tiefes Verständnis des Ausgangstextes voraussetzt, dem ein Umformulierungsprozess folgt, wobei die Kommunikationsziele des Ausgangstextes berücksichtigt werden müssen.

Während Seleskovitch (1999: 63) zwar ebenso bestätigt, dass Übersetzungsübungen in vielen Ausbildungsprogrammen als Vorbereitung für spätere Dolmetschübungen fungieren, vertritt sie die Meinung, dass Übersetzen und Dolmetschen aufgrund der unterschiedlichen Fähigkeiten, die zur Anwendung kommen, strikt getrennt gelehrt werden sollten, und dass Übersetzen deshalb auch keine Vorbereitungsübung für das Dolmetschen sein kann. Hierzu scheint es keinen Konsens zu geben (vgl. Pöchhacker 2016: 193). Fakt ist aber, dass Übersetzen in vielen Dolmetschstudiengängen, wenn nicht im Master, dann im Bachelor als Vorbereitung

gelehrt wird. Setton & Dawrant (2016b: 528) beschreiben drei verschiedene Modelle, nach denen universitäre Translationsstudiengänge die Beziehung zwischen dem Übersetzen und dem Dolmetschen in der Lehre organisieren:

- **Getrennte Übersetzungs- und Dolmetschlehre**

Die Übersetzungs- und Dolmetschlehre sind voneinander komplett unabhängig. Sie teilen administrative und technische Einrichtungen und es kann Überschneidungen bei Zusatzmodulen geben.

- **Y-Modell**

Im ersten Jahr erhalten alle Studierenden über Einführungskurse Einblicke in das Übersetzen und Dolmetschen, später müssen sie eine Spezialisierung wählen. Verpflichtend oder freiwillig können Kurse aus den anderen Spezialisierungen belegt werden. Das Masterstudium Translation an der Universität Wien entspricht dem Y-Modell. Im ersten Semester besuchen Studierende einführende Übersetzungs- und/oder Dolmetschkurse, nach dem ersten Semester wird einer der vier Schwerpunkte gewählt und im Rahmen der sogenannten „Individuellen Fachvertiefung“ können Kurse aus anderen Schwerpunkten besucht werden (vgl. ZTW o.J.a).

- **Kombiniertes Übersetzungs- und Dolmetschstudium**

Studierende absolvieren Übersetzungs- und Dolmetschübungen zu gleichen Teilen

2.1.2.3. Erfahrene Dolmetscher*innen als Lehrende

Die Tradition der Dolmetschausbildung als „Lehre eines Berufs“, wo Meister*innen das für die Berufsausübung nötige Wissen an Schüler*innen weitergeben und sie bei der Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten unterstützen, führt zur Empfehlung, dass nur praktizierende und erfahrene Konferenzdolmetscher*innen als Lehrpersonen aktiv sein sollen (vgl. Mackintosh 1995; Seleskovitch 1999; Setton & Dawrant 2016b). Wie im historischen Rückblick bereits erwähnt, waren es die ersten Konferenzdolmetscher*innen, die ihre Arbeit Anfang bis Mitte des 20. Jahrhunderts beim Völkerbund, den Nürnberger Prozessen und später den Vereinten Nationen aufnahmen, die die Ausbildung von neuen Konferenzdolmetscher*innen übernahmen. Aufgrund damals noch fehlender Theorie und Forschung lehrten sie auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen (vgl. Setton & Dawrant 2016b: 58). Bis heute ist es noch weithin akzeptiert, dass praktizierende Dolmetscher*innen, die am Markt entsprechende Erfahrungen gemacht haben, junge Dolmetscher*innen am besten ausbilden können.

2.1.2.4. Aufnahme- und Abschlussprüfungen

Viele postgraduale Studiengänge für Konferenzdolmetschen lassen nur eine ausgewählte Zahl an Studierenden zu (vgl. zum Beispiel Bao 2015; Setton & Dawrant 2016b). Aufnahmeprüfungen gehören auch zu den entscheidenden Qualitätskriterien der AIIC (o.J.a) und des EMCI Consortiums (EMCI 2020): Nur Masterstudiengänge mit Aufnahmeverfahren werden aufgenommen. EMCI (2020) schreibt vor, dass die Jury aus praktizierenden Dolmetscher*innen und Dolmetschlehrenden bestehen muss, die gemeinsam alle Sprachen der jeweiligen Bewerber*innen abdecken. Neben einem Interview und einem allgemeinen Wissenstest müssen die Aufnahmetests Konsekutivdolmetschungen aus der B- und C- in die A-Sprache und gegebenenfalls aus der A- in die B-Sprache beinhalten.

Bei den Abschlussprüfungen müssen die Studierenden ihre Fähigkeiten im Simultan- und Konsekutivdolmetschen unter Beweis stellen (vgl. zum Beispiel EMCI 2020; AIIC o.J.a), wobei Technik, Genauigkeit, kommunikative Fähigkeiten, Register, Stimme, Stil und Vortragsweise von praktizierenden Dolmetscher*innen und Lehrenden bewertet werden sollen (vgl. Mackintosh 1995: 127).

Das ZTW sieht keine Aufnahmeprüfungen für das Masterstudium Translation vor. Im Konferenzdolmetschschwerpunkt müssen aber am Ende des Studiums Prüfungen im Simultan- und Konsekutivdolmetschen abgelegt werden. Die sogenannten Modulprüfungen am ZTW entsprechen hinsichtlich Dolmetschdauer und -modus sowie Juryzusammensetzung den EMCI-Vorgaben (vgl. ZTW o.J.b).

2.1.2.5. Selbstevaluation und Feedback

Fremd- und Selbstevaluation der Leistungen stellen eine der Grundsäulen von erfolgreichem Dolmetschtraining dar. Setton & Dawrant (2016b) betonen immer wieder die Wichtigkeit von individuellem, konstruktivem Feedback. So sollen alle Studierenden pro Einheit persönliches Feedback zu mindestens einer Dolmetschleistung bekommen. Zum einen ist Feedback der Schlüssel zur Verbesserung der Leistung, zum anderen kann es als Motivationsfaktor wirken. Setton & Dawrant (2016b: 36) schlagen deshalb Leistungsbeurteilungen nach den Prinzipien des „3D-Feedback“ vor. Feedback soll über eine Beurteilung des Produktes hinausgehen und dabei etwaige Probleme herausfiltern und auch Lösungsvorschläge bieten. Besonders am Anfang der Dolmetschübungen ist dieser prozessorientierte Zugang wichtig. Gegen Ende des Studiums kann der Fokus vermehrt auf das Produkt – den Zieltext – gelegt werden. An anderer Stelle heben Setton & Dawrant (2016b: 96) außerdem die Relevanz einer Evaluation der eigenen Leistung und einer Beurteilung durch andere Studierende (Peerfeedback) hervor. Durch

regelmäßiges Üben und Selbstevaluation werden sich Studierende ihrer Probleme und auch Fortschritte bewusst.

2.1.2.6. Curriculum

Wie bereits weiter oben beschrieben vereint die Konferenzdolmetschlehre verschiedene Inhalte. So gibt es neben den Lehrveranstaltungen, in denen Dolmetschfähigkeiten – *Dolmetschen per se* – gelehrt werden, auch Lehrveranstaltungen zu *dolmetschrelevanten* Themen wie Berufsethik und Berufspraxis. Im Folgenden werden die Inhalte eines Konferenzdolmetschstudiums anhand des EMCI-Curriculums näher beschrieben, da dieses in der Literatur häufig verwendet wird, um Konferenzdolmetschcurricula exemplarisch zu beschreiben (vgl. Niska 2005; Pöchhacker 2013, 2016; Sawyer & Roy 2015b). Besonderer Fokus wird dabei auf die Fächer gelegt, in denen *Dolmetschen per se* unterrichtet wird, weil diese im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Es ist zu beachten, dass das EMCI-Curriculum kein detaillierter Lehrplan ist, sondern als Orientierung und Richtlinie dient (vgl. EMCI 2020).

- **Dolmetschtheorie**

In einem postgradualen Konferenzdolmetschstudium sollen translations-, sprach- und kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse gelehrt werden. Aus der Beschreibung im EMCI Core Curriculum geht nicht klar hervor, ob „Dolmetschtheorie“ auch wissenschaftliche Arbeit und Forschung vonseiten der Studierenden (also beispielsweise eine wissenschaftliche Abschlussarbeit) inkludiert, oder ob die Theorie eher als Grundlage für die Dolmetschpraxis angesehen wird, wie Gile (2009: 16ff.) es beschreibt: Er sieht die Dolmetschtheorie als wichtigen pädagogischen Baustein, da Schwierigkeiten beim Dolmetschen anhand theoretischer Erklärungen besser verstanden werden können und Translationsstrategien und -taktiken auf Basis der Theorie entwickelt werden können.

- **Dolmetschpraxis**

Punkt zwei des EMCI Core Curriculums betrifft die Berufspraxis des Konferenzdolmetschens. Studierende sollen auf das Berufsleben vorbereitet werden und dementsprechend neben einem theoretischen Verständnis des Dolmetschens (Punkt 1) und den praktischen Fähigkeiten (Punkte 3 und 4) auch in den Bereichen Stimmbildung und Rhetorik, Berufsethik, Vorbereitungs- und Recherchetechniken, Verwendung von technischen Einrichtungen, Arbeitsbedingungen und Konferenzabläufe geschult werden.

- **Konsekutivdolmetschen**

Das EMCI Core Curriculum schreibt vor, dass Studierende am Ende des Studiums flüssige, terminologisch korrekte und registergerechte Konsekutivdolmetschungen in professionellen Settings produzieren können sollen. Als Vorbereitung dafür dienen Gedächtnis- und Analyseübungen, Konsekutivdolmetschen ohne Notizen, Vom-Blatt-Dolmetschen und Notizentechnik. Auch Gile (2005: 131ff.) beschreibt einen Lernprozess in mehreren Phasen: In einer kurzen Anfangsphase soll Konsekutivdolmetschen ohne Notizen gelehrt werden. Als weiteren Schritt definiert er das Konsekutivdolmetschen mit Notizen. Die Schwierigkeit und Komplexität der Reden soll im Laufe der Semester langsam ansteigen. Gile (2005) sieht Konsekutivdolmetschen außerdem als mögliches Diagnosewerkzeug, um Probleme der Studierenden, wie zum Beispiel fehlende Sprachkompetenzen in Ausgangs- oder Zielsprache, zu eruieren. Gile (2005) und Pöchhacker (2016) weisen darauf hin, dass es keinen Konsens dazu gibt, zu welchem Zeitpunkt Konsekutiv- und Simultandolmetschen im Lehrplan eingeführt werden sollen. Manche Schulen sehen Konsekutivdolmetschen als Vorbereitung für das Simultandolmetschen, andere bieten die Kurse zeitgleich an.

- **Simultandolmetschen**

Im EMCI Core Curriculum werden als Ziel Simultandolmetschungen von mindestens 20 Minuten angegeben, die den Inhalt des Ausgangstexts im passenden Register und mit entsprechender Terminologie wiedergeben. Beim Simultandolmetschen verweist das EMCI Core Curriculum ebenso auf Vorbereitungsübungen wie beim Konsekutivdolmetschen. Beginnend mit einfachen Reden sollen die Ausgangstexte immer realitätsnaher gestaltet werden, bis schließlich als letzte Stufe Simultandolmetschen mit Text geübt wird. Besonders hervorgehoben wird außerdem die Technik in den Dolmetschkabinen und die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, die den Studierenden als elementarer Teil der Konferenzdolmetschpraxis nähergebracht werden soll.

Setton & Dawrant (2016a: 260ff.) beschreiben fünf Stufen im Simultandolmetschtraining: Zu Beginn empfehlen sie eine Einführung in die Dolmetschkabinen und das Dolmetschen von sehr einfachen und langsamen Reden in den Kabinen sowie theoretische Erklärungen von Dolmetschtechniken im Plenum. Anschließend sollen Schwierigkeit und Komplexität der Reden in mehreren Stufen gesteigert werden, bis zum Schluss möglichst realitätsnahe Gegebenheiten wie schlechte Arbeitsbedingungen und fordernde Reden geübt werden. In diesem letzten Schritt soll in der Beurteilung und im Feedback nicht mehr der Dolmetschprozess im Vordergrund stehen sondern das Produkt aus Perspektive der Rezipient*innen.

- **Die EU und internationale Organisationen**

Der besondere Fokus auf die EU und internationale Organisationen ergibt sich zum einen aus der institutionellen Nähe des EMCI Consortiums zur EU. Zum anderen sind die EU und internationale Organisationen wesentliche Arbeitgeber*innen von Konferenzdolmetscher*innen, weshalb den Absolvent*innen die Abläufe und Arbeitsprozesse in internationalen Organisationen sowie grundlegende Informationen zu internationalen Organisationen geläufig sein sollten.

Kos (2006) Einteilung folgend, handelt es sich bei den Punkten „Dolmetschtheorie“, „Dolmetschpraxis“ und „Die EU und internationale Organisationen“ um *dolmetschrelevante* Fächer, während die Punkte „Konsekutivdolmetschen“ und „Simultandolmetschen“ *Dolmetschen per se* betreffen. Neben den Dolmetschübungen in Präsenz, die im EMCI Core Curriculum für mindestens 75% der Präsenzeinheiten vorgesehen sind, wird von Studierenden regelmäßiges Üben in Gruppen und in Einzelarbeit außerhalb der Präsenzeinheiten erwartet, wobei gleich viele Stunden im Präsenzunterricht und in Einzelarbeit geleistet werden sollen. Die Relevanz von selbstständigem Üben für ein erfolgreiches Dolmetschstudium wird auch in der Literatur betont (zum Beispiel Bao 2015; Gile 2005).

2.1.3. Konferenzdolmetschen im MA Translation an der Universität Wien

Nachdem im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit die Konferenzdolmetschfernlehre im Master Translation an der Universität Wien untersucht wird, wird nun das Curriculum des MA Translation (Universität Wien 2017) vorgestellt und zu diesem Zweck dem EMCI Core Curriculum (EMCI 2020) gegenübergestellt.

Mit 120 ECTS-Punkten und vier Semestern Mindeststudienzeit entspricht der MA Translation an der Universität Wien der maximalen Dauer von EMCI-Studiengängen, die mit 60 bis 120 ECTS-Punkten auf zwei bis vier Semester Mindeststudienzeit ausgelegt sein müssen. Wie bereits in Kapitel 2.1.2.4 beschrieben stellt die Aufnahmeprüfung, die für EMCI-Studiengänge Pflicht ist und für die es am ZTW kein Äquivalent gibt, einen wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Curricula dar. Für einen Masterabschluss an der Universität Wien ist außerdem das Verfassen einer Masterarbeit Pflicht, während es dazu keine Vorgaben vonseiten des EMCI Consortiums gibt. Der Schwerpunkt Konferenzdolmetschen ist einer von vier möglichen Schwerpunkten im MA Translation an der Universität Wien. Spätestens nach dem ersten Semester, das in die Translationswissenschaft und -praxis einführt, sollten sich Studierende für einen der Übersetzungsschwerpunkte (Fachübersetzen und Sprachindustrie; Übersetzen in Literatur – Medien – Kunst) oder einen der Dolmetschschwerpunkte (Konferenzdolmetschen; Dialogdolmetschen) entscheiden (siehe auch Kapitel 2.1.2.2).

Abb. 1 zeigt das Curriculum des MA Translation mit Schwerpunkt Konferenzdolmetschen, exemplarisch für Studierende mit A-B-C-Sprachenkombination anhand der Kerninhalte des EMCI Core Curriculums aufgeschlüsselt. Es wurden drei Kategorien hinzugefügt, da sich einige Lehrveranstaltungen des MA Translation nicht direkt in die fünf Kategorien des EMCI-Curriculums einordnen lassen. Entsprechend dem Y-Modell von Setton & Dawrant (2016b) enthält das Curriculum des MA Translation einige einführende Lehrveranstaltungen ohne Dolmetschfokus, die von allen Studierenden absolviert müssen. Sie können sich entweder vor oder spätestens nach Absolvieren dieser Lehrveranstaltungen für einen der vier Schwerpunkte entscheiden.

Im Rahmen der Individuellen Fachvertiefung (IFV) können Lehrveranstaltungen aus anderen Schwerpunkten oder (nach Freigabe durch die Studienprogrammleitung) aus anderen Studiengängen besucht werden. Studierende mit einer A-B-Cx-Cy- oder A-Cx-Cy-Cz-Sprachenkombination müssen im Rahmen der IFV Simultan- und Konsektivdolmetschübungen in der dritten Fremdsprache absolvieren. Das EMCI Core Curriculum verlangt keine wissenschaftliche Abschlussarbeit, während der Besuch eines Master-Kolloquiums, das Verfassen einer Masterarbeit und die abschließende Defensio im MA Translation mit 26 ECTS-Punkten etwa ein Fünftel der gesamten ECTS-Punktzahl ausmachen. Das letzte Semester ist für das Verfassen ebenjener Masterarbeit vorgesehen.

Einführende Lehrveranstaltungen ohne Dolmetschfokus	<ul style="list-style-type: none"> •VO Translation und Transfer •UE Basiskompetenz Translation A •UE Basiskompetenz Translation B Übersetzen oder Dolmetschen •VO Forschungsmethodik
Dolmetschtheorie	<ul style="list-style-type: none"> •VO Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft: Dolmetschwissenschaft •SE Theorien und Methoden
Dolmetschpraxis	<ul style="list-style-type: none"> •UE Sprechtechnik: Stimmbildung und Rhetorik •VU Terminologearbeit •UE Konferenzsimulation
Konsektivdolmetschen	<ul style="list-style-type: none"> •UE Konsektivdolmetschen I B-Sprache •UE Konsektivdolmetschen I C-Sprache •UE Konsektivdolmetschen II •UE Notizentechnik •Kombinierte Modulprüfung

Simultandolmetschen	<ul style="list-style-type: none"> •UE Simultandolmetschen I B-Sprache •UE Simultandolmetschen I C-Sprache •UE Simultandolmetschen II •UE Konferenzdolmetschen I •UE Konferenzdolmetschen II •Kombinierte Modulprüfung
Die EU und internationale Organisationen	<ul style="list-style-type: none"> •VO Konferenzterminologie und Internationale Organisationen •UE Konferenzsimulation
Freies Wahlmodul	<ul style="list-style-type: none"> •Modul Individuelle Fachvertiefung
Masterarbeit	<ul style="list-style-type: none"> •SE Masterkolloquium •Masterarbeit •Masterprüfung

Abb. 1: Curriculum MA Translation Universität Wien – Schwerpunkt Konferenzdolmetschen (eigene Darstellung)

Den beiden Kerninhalten des EMCI-Curriculums „Dolmetschtheorie“ und „Dolmetschpraxis“ konnten nur wenige Lehrveranstaltungen direkt zugeordnet werden. Einerseits machen die Konsektiv- und Simultandolmetschübungen im MA Translation, wie auch im EMCI-Curriculum vorgeschrieben, einen großen Teil der konferenzdolmetsch-spezifischen Lehrveranstaltungen aus, wenn die einführenden Lehrveranstaltungen und die Masterarbeit außer Acht gelassen werden. Andererseits fließen Dolmetschtheorie und Dolmetschpraxis auch in ebendiese Lehrveranstaltungen ein und sind Teil der impliziten Lehrmethoden und -inhalte. Die EMCI-Kategorie „EU und internationale Organisationen“ wird im MA Translation durch eine Vorlesung und die Übung Konferenzsimulation abgedeckt. Studienbesuche bei der EU und bei anderen internationalen Organisationen, wie von EMCI (2020) vorgeschrieben, werden im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen ebenfalls angeboten: In den vergangenen Jahren wurden (zum Teil virtuelle) Studienbesuche bei der UNO, der OSZE und der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission (GD SCIC) sowie Virtual Classes mit dem Europäischen Parlament veranstaltet (vgl. ZTW o.J.c).

Neben den translationswissenschaftlichen und *dolmetschrelevanten* Fächern stellen die Lehrveranstaltungen, in denen *Dolmetschen per se* gelehrt wird, einen wesentlichen Teil des Schwerpunktes Konferenzdolmetschen im MA Translation dar. Wie in der Literatur empfohlen (Gile 2005; Setton & Dawrant 2016a, 2016b) sind die Dolmetschkurse aufbauend organisiert.

Die Übungen Notizentechnik und Konsekutivdolmetschen I sind als Vorbereitung für die Lehrveranstaltung Konsekutivdolmetschen II vorgesehen, welche die Studierenden auf Modulprüfungsniveau bringen soll. Für den Modus Simultandolmetschen gibt es vier Übungsstufen: Simultandolmetschen I und II und Konferenzdolmetschen I und II, wobei die Konferenzdolmetschübungen neben einer Perfektionierung der Simultandolmetschfähigkeiten auch auf den Erwerb von berufspraktischen Kompetenzen abzielen.

Der Schwerpunkt der später folgenden empirischen Untersuchung wurde auf diese Kernfächer für den Modus Simultandolmetschen gelegt, in denen *Dolmetschen per se* gelehrt wird, weil diese sich in den Lehrmethoden und Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen stark von anderen Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen und Seminaren unterscheiden, die in allen Studien absolviert werden müssen. Diese Dolmetschübungen stellen für das ZTW in der Umstellung auf Fernlehre eine besondere Herausforderung dar. Auch Ko (2006) betont, dass die größte Herausforderung in der Dolmetschfernlehre jene Lehrveranstaltungen darstellen, in denen die Dolmetsch-Kernfähigkeiten gelehrt werden. Wie bereits einleitend erwähnt, setze ich mich mit den Lehrveranstaltungstypen Simultandolmetschen und Konferenzdolmetschen auseinander, während Theresa Clauberg (2021) in ihrer Masterarbeit die Lehrveranstaltungstypen Konsekutiv- und Dialogdolmetschen untersucht. Diese Aufteilung wurde gewählt, weil es bei den Simultan- und Konferenzdolmetschübungen inhaltliche und methodische Überschneidungen gibt und in beiden Lehrveranstaltungstypen der Modus Simultandolmetschen unterrichtet wird.

2.1.3.1. Simultandolmetschen

Im Konferenzdolmetschschwerpunkt müssen Studierende die Übung Simultandolmetschen I in allen Fremdsprachen besuchen, die Übung Simultandolmetschen II in mindestens einer der Fremdsprachen. Das Modul TR-KD-04 Simultandolmetschen soll Studierenden die „grundlegende Technik verschiedener Formen des simultanen Dolmetschens“ (Universität Wien 2020: 14) näherbringen. Dazu zählen auch Flüsterdolmetschen und Vom-Blatt-Dolmetschen. Diesem Modul ist im Curriculum auch die UE Sprechtechnik zugeordnet, wobei es sich hierbei um ein *dolmetschrelevantes* Fach handelt, das im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit nicht näher untersucht wird. Die Übungen Simultandolmetschen I und II sind grundsätzlich „einsprachig“ ausgelegt – es wird zwischen dem Deutschen und einer anderen Sprache gedolmetscht. Je nach Studierendenzahl pro Sprache können kleinere Sprachgruppen zusammengelegt werden.

Anhand der Lehrveranstaltungsziele, die im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien angegeben sind, lässt sich der aufbauende Charakter der Dolmetschübungen erkennen,

der von Setton und Dawrant (2016a, 2016b) sowie von Gile (2005) empfohlen wird. Die Übungen Simultandolmetschen I beginnen mit einfachen bis mittelschweren Ausgangstexten. Die Technik des Simultandolmetschen soll erlernt und verfeinert und dolmetschpraktische Fähigkeiten wie zum Beispiel terminologische Vorbereitung im Selbststudium ausgebaut werden (vgl. SPL 34 2021a). In der Lehrveranstaltungsbeschreibung zu Simultandolmetschen II wird explizit darauf hingewiesen, dass die Lernziele der UE Simultandolmetschen I bereits erreicht sein müssen, um an der Übung teilnehmen zu können, weil die Lehrveranstaltungen aufbauend gestaltet sind. Neben dem Verbessern der Simultandolmetschtechnik zählen eine Erweiterung des Wortschatzes in den Arbeitssprachen und der Ausbau von relevantem Hintergrundwissen zu den Lernzielen (vgl. SPL 34 2021b).

2.1.3.2. Konferenzdolmetschen

Das Curriculum des MA Translation sieht zwei Konferenzdolmetschübungen vor, über deren Besuch die Studierenden folgendes Lernziel erreichen sollen: live vorgetragene oder über Audio- beziehungsweise Videoaufzeichnung abgespielte Fachvorträge in Konferenzszenarien professionell dolmetschen (vgl. Universität Wien 2017: 14). Zusammen mit der Modulprüfung, die an der Universität Wien den Platz der Abschlussprüfungen in den EMCI-Studiengängen einnimmt, bilden die beiden Übungen Konferenzdolmetschen I und II das Modul TR-KD-06 Konferenzdolmetschen II. Fast alle Konferenzdolmetschübungen werden sprachenübergreifend angeboten, eine Ausnahme stellte im Sommersemester 2020 Konferenzdolmetschen I Englisch dar. Diese Übung wurde einsprachig angeboten, was auf die große Zahl an Englischstudierenden zurückzuführen ist (vgl. SPL 34 2020a).

In Konferenzdolmetschen I werden grundlegende Dolmetschfertigkeiten vorausgesetzt, welche in den einführenden Übungen und den Simultandolmetschkursen erlernt wurden. Die Ausgangstexte sind praxisnah und anspruchsvoll. Es werden Konferenzen simuliert, wobei auch Retour- und Relaisdolmetschen geübt wird, und die Studierenden müssen sich terminologisch und thematisch vorbereiten. Außerdem sollen weitere berufspraktische Inhalte wie Kundenkontakt und Strategien zur Zusammenarbeit mit anderen Dolmetscher*innen vermittelt werden. Wie in den Simultandolmetschübungen zählen Selbst- und Peerevaluation zu den Lernmethoden (vgl. SPL 34 2021c). In der Übung Konferenzdolmetschen II, die laut Curriculum (vgl. Universität Wien 2017: 23) im gleichen Semester wie Konferenzdolmetschen I besucht werden kann und damit nicht unbedingt aufbauend konzipiert ist, soll „professionelle Kompetenz im Simultandolmetschen“ (SPL 34 2021d) erworben werden. Zur professionellen Kompetenz zäh-

len laut Lehrveranstaltungsbeschreibung neben Dolmetsch-, Vorbereitungs- und Recherche Fertigkeiten auch das Wissen über „institutionell geprägte Interaktionsprozesse“ (SPL 34 2021d). Diese Übung stellt damit eine Vorbereitung auf den Berufsalltag dar und soll die Studierenden auch auf die Modulprüfungen vorbereiten.

2.2. Remote Simultaneous Interpreting

Bevor in Kapitel 2.3 die Fernlehre im Dolmetschen vor Covid-19 diskutiert wird, wird im folgenden Kapitel Ferndolmetschen an sich, also das Dolmetschen auf Distanz, näher beschrieben. Es gibt viele verschiedene Settings und Konstellationen des Ferndolmetschens, welches auf Englisch *Remote Interpreting* (RI) oder *Distance Interpreting* genannt wird. Im Rahmen dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf dem simultanen Ferndolmetschen, dem *Remote Simultaneous Interpreting* (RSI), welches am häufigsten im Konferenzdolmetschbereich angewendet wird. Die englischen und deutschen Bezeichnungen werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Bevor in diesem Unterkapitel die Charakteristika des simultanen Ferndolmetschens beschrieben werden, erfolgt zuerst noch ein kurzer historischer Rückblick auf die Entwicklung des Ferndolmetschens.

Mit der schnellen Weiterentwicklung der Telekommunikation ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ergaben sich für das Dolmetschen neue Möglichkeiten: Verbunden über Telekommunikationskanäle können Dolmetscher*innen ihre Arbeit auch ausführen, ohne sich mit allen Gesprächspartner*innen an einem gemeinsamen Ort zu befinden. Seit Anfang der 1970er-Jahre wird Telefondolmetschen vor allem im Bereich des Kommunaldolmetschens angewendet. Zugleich gab es erste Versuche zum videokonferenzbasierten Dolmetschen im Bereich des Konferenzdolmetschens bei internationalen Organisationen (vgl. Braun 2015: 353ff.; Pöchhacker 2016: 185).

Die Europäische Union sah im Remote Interpreting vor allem eine Chance zur Verbesserung der Verfügbarkeit von Dolmetscher*innen. Die großen Osterweiterungen Anfang der 2000er stellten die Dolmetschdienste der EU vor sprachliche und logistische Herausforderungen, weil die Sitzungssäle nicht über genügend Dolmetschkabinen für die Dolmetscher*innen in den neuen Sprachen verfügten. 2004 gab der Dolmetschdienst des Europaparlaments deshalb die bis dahin umfangreichste Untersuchung zu den Auswirkungen von Remote Interpreting auf das Wohlbefinden der Dolmetscher*innen und die Qualität der Dolmetschungen in Auftrag (vgl. Roziner & Shlesinger 2010).

Im dialogischen Bereich gibt es verschiedene Formen des Ferndolmetschens, die sich hauptsächlich in der Motivation zur Nutzung von Telekommunikation unterscheiden. Entweder

sind die Dolmetscher*innen an einem anderen Ort als die Gesprächspartner*innen und der Telekommunikationskanal dient dazu, die Dolmetscher*innen mit den restlichen Gesprächspartner*innen zu verbinden. Eine andere Konstellation ergibt sich, wenn die Telekommunikation schon zwischen den primären Gesprächsparteien nötig ist, weil diese sich an unterschiedlichen Orten befinden. Die Dolmetscher*innen sind dabei entweder vor Ort bei einer der Parteien oder von einem weiteren Ort zur Telekonferenz zugeschaltet. Im Konferenzsetting und bei internationalen Organisationen kommt allerdings hauptsächlich Remote Simultaneous Interpreting (RSI) zur Anwendung, wobei die Dolmetscher*innen entweder aus Hubs, Büros oder aus dem Home Office simultan dolmetschen, sich aber jedenfalls nicht im Konferenzsaal mit den Redner*innen und dem Publikum befinden. Die Dolmetscher*innen haben dabei meist per Videoübertragung Sicht auf die Redner*innen.

Zu den Voraussetzungen für erfolgreiches Ferndolmetschen zählen ein ruhiges Arbeitsumfeld sowie eine entsprechende technische Ausstattung, die gute Ton- und Bildqualität ermöglicht. Weil abseits der Dolmetschkabinen diese Bedingungen nicht immer gegeben sind, standen Berufsverbände dem Ferndolmetschen lange kritisch gegenüber, obwohl technische Weiterentwicklungen Erleichterungen hinsichtlich Ton- und Bildqualität brachten. Mögliche Gründe dafür sind wenig Forschung in diesem Bereich und häufiger Fokus auf die negativen Aspekte und Nachteile des Ferndolmetschens (Braun 2015; Pöchhacker 2016; Roziner & Shlesinger 2010). Braun (2015: 355) verweist auf einen Code der AIIC aus dem Jahr 2000, in dem Remote Simultaneous Interpreting in der heute ausgeführten Form als inakzeptabel beschrieben wird. Im aktuellsten Positionspapier erkennt die AIIC (2018) die Entwicklungen im Telekommunikationssektor und deren Einflüsse auf die Arbeitspraxis von Dolmetscher*innen an und betont, dass verschiedene Ferndolmetschszenarien unterschiedlich herausfordernd für die Dolmetscher*innen sind. Es wird hervorgehoben, dass ideale Arbeitsbedingungen erforscht und auch umgesetzt werden sollen, um das Wohlbefinden von Dolmetscher*innen und die Qualität der Leistungen sicherzustellen. Auf ihrer Website hat die AIIC zahlreiche Leitlinien, Guides und Empfehlungen für Remote (Simultaneous) Interpreting im Allgemeinen (AIIC 2020a, 2020b) und während der Covid-19-Pandemie im Speziellen (AIIC 2020c, o.J.b) veröffentlicht.

Häufige Argumente gegen das Ferndolmetschen betreffen die Arbeitsbedingungen und das Wohlbefinden der Dolmetscher*innen. Beim Ferndolmetschen über Onlineplattformen sind Dolmetscher*innen räumlich von den Kabinenpartner*innen getrennt, wodurch die Zusammenarbeit erschwert wird. Moser-Mercer (2003) beschreibt, dass Dolmetscher*innen Ferndolmetschen als stressiger als Vor-Ort-Dolmetschen empfanden, obwohl in ihrer Studie keine

signifikante Erhöhung der Stresshormone nachgewiesen werden konnte. Die Untersuchungsergebnisse zeigen aber eine schnellere Ermüdung beim Remote Interpreting, was Moser-Mercer (2003, 2005b) auf aufwändigere Problemlösungsstrategien zurückführt, die die Dolmetscher*innen in der neuen Umgebung anwenden mussten. Gefühle des Kontrollverlustes und fehlender Präsenz sowie die Notwendigkeit, während des Dolmetschens mit Kolleg*innen über zusätzliche multimediale Kommunikationskanäle zusammenzuarbeiten, erhöhen außerdem die mentale Belastung.

Auch Roziner & Shlesinger (2010) beschreiben, dass Dolmetscher*innen beim Ferndolmetschen im Rahmen eines umfassenden EU-Forschungsprojektes mehr Stress empfanden, welcher aber nicht physiologisch nachgewiesen werden konnte. Kopfschmerzen, Augenprobleme und Konzentrationsschwierigkeiten wurden beim Ferndolmetschen häufiger gemeldet als beim Vor-Ort-Dolmetschen und obwohl eine objektive Jury keine Qualitätsunterschiede feststellen konnte, bewerteten Dolmetscher*innen ihre eigene Leistung beim Ferndolmetschen schlechter. All diese Studien zeigen, dass die Wahrnehmung der Dolmetscher*innen bezüglich Stress und eigener Leistung von den objektiven Beobachtungen abweichen und damit die Auswirkungen von RSI psychologischer und nicht physiologischer Natur sind. Um Burnout, niedriger Motivation und negativer Einstellung der Dolmetscher*innen gegenüber RSI entgegenzuwirken, soll für ideale technische Ausstattung und ruhige Umgebungs- und Arbeitsbedingungen gesorgt werden (vgl. Roziner & Shlesinger 2010: 243). Genau diese Punkte, die eine Grundlage für erfolgreiches und gesundes Ferndolmetschen darstellen, waren während der Covid-19-Pandemie nicht immer gegeben, da Konferenzdolmetscher*innen im Homeoffice nicht unbedingt geeignete Arbeitsplätze oder die notwendige technische Ausstattung zur Verfügung hatten.

Die von Moser-Mercer (2003; 2005b) beschriebene schnellere Ermüdung beim Ferndolmetschen hängt möglicherweise auch mit dem isolierten Arbeiten vor Computerdisplays zusammen. So wurde während der Covid-19-Pandemie der neue Begriff „Zoom-Fatigue“ geprägt, welcher die Müdigkeit beschreibt, die durch stundenlanges Kommunizieren über Videokonferenzplattformen entsteht. „Zoom“ steht dabei stellvertretend für alle anderen Videokonferenzplattformen, weil sich dieser Anbieter während der Covid-19-Pandemie besonders großer Beliebtheit erfreute. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur (vgl. Bailenson 2021) und in der allgemeinen Diskussion in den Medien zwar auf dialogische Kommunikationssettings (Videokonferenzen etc.) Bezug genommen. Die Kommunikation mit den Rezipient*innen ist aber auch beim Remote Simultaneous Interpreting verändert, weil beim Ferndolmetschen beispielsweise nonverbale Hinweise vom Publikum verloren gehen. In Präsenzsettings haben die

Dolmetscher*innen idealerweise Blick auf das Publikum und können beispielsweise zustimmendes Nicken wahrnehmen. Beim Ferndolmetschen fallen solche Hinweise aufgrund selektiver Kameraausschnitte häufig weg. Dieser Mangel an Feedback kann Stress bewirken und damit ermüdend wirken (vgl. Roziner & Shlesinger 2010: 219).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass der Bedarf an Training für Ferndolmetschen in der Theorie schon lange bekannt ist (zum Beispiel Braun 2015; Ko 2006: 72; Mullender 2010; Pöchhacker 2016; Rodríguez Melchor et al. 2020; Russo et al. 2020: 235; Skaaden 2016). Auch im EMCI Core Curriculum (EMCI 2020) wird das Einbeziehen neuer Technologien in die Konferenzdolmetschlehre erwähnt. RSI-Training war allerdings an der Universität Wien bis vor der Covid-19-Pandemie noch kein wesentlicher Baustein der Konferenzdolmetschlehre (vgl. Universität Wien 2017).

2.3. Einblick in die Dolmetschfernlehre

Der Themenbereich Dolmetschlehre und Telekommunikation kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: Bei der *Ferndolmetsch-Lehre* sollen Techniken des Ferndolmetschens unterrichtet werden. Die Verwendung von Telekommunikationsmedien ist durch das Dolmetschsetting, durch das Ferndolmetschen an sich gegeben. Anders gestaltet sich die Situation bei der *Dolmetsch-Fernlehre*: In diesem Fall wird Dolmetschen auf Distanz gelehrt – entweder im synchronen Modus über Telekonferenzen oder im asynchronen Modus anhand von Arbeitsaufträgen. Hier sind die Telekommunikationsmedien notwendig, um die Kommunikation zwischen den Unterrichtsbeteiligten zu ermöglichen. Russo et al. (2020: 236f.) sehen in diesem Bereich eine Forschungslücke: Erkenntnisse aus der Forschung zum Ferndolmetschen werden nicht genügend in die Forschung zur Dolmetschlehre miteinbezogen und umgekehrt. Die Verbindung dieser Forschungsbereiche könnte Inhalt weiterführender Untersuchungen werden. Bei den im Folgenden vorgestellten Fernlehrprojekten handelt es sich um Dolmetsch-Fernlehre.

Bevor die Dolmetschfernlehre durch die Covid-19-Pandemie weitflächig zur Notwendigkeit wurde, zählten folgende Punkte zu den Hauptmotivationen für erste Fernlehr-Versuche: Zugang zu Dolmetschkursen für Sprecher*innen von weniger verbreiteten Sprachen und für Studierende, die weit entfernt von universitären Zentren leben, sowie zeitliche und räumliche Flexibilität und das Teilen von Ressourcen (zum Beispiel Lehrenden) zwischen Institutionen (Blasco Mayor & Jiménez Ivars 2007; Clifford 2018; Gran et al. 2002; Ko 2006; Moser-Mercer et al. 2005; Sandrelli 2015). Wie im Folgenden erläutert wird, entwickelte sich die Dolmetschfernlehre mit den verfügbaren Telekommunikationsmitteln mit. So fokussierte die Dolmetsch-

fernlehre zu Beginn hauptsächlich Blended Learning mit asynchronen Einzelarbeiten. Die neuesten Versuche behandeln virtuelle 3D-Lernumgebungen für kollaboratives Lernen und synchrone Videokonferenzen.

Mit der zunehmenden Verbreitung von PCs ab Mitte der 1990er und der schnellen Entwicklung der Telekommunikation konnten Dolmetschkurse zunehmend durch digitale Lehrmaterialien unterstützt werden (vgl. Sandrelli 2015: 120ff.). Diese ersten Versuche beschränkten sich auf Lehrmaterialien, die von den Studierenden an beliebigen Orten zum Selbststudium verwendet werden konnten und so die Präsenzlehre unterstützen sollten. Heute wird diese Form der Lehre – das Blended Learning – in der Dolmetschlehre standardmäßig eingesetzt.

Die erste Phase der Fern- beziehungsweise Onlinelehre markiert den Beginn des Blended Learning in der Dolmetschlehre und zeichnet sich hauptsächlich durch Anwendungen für Einzelnutzer*innen aus (vgl. Blasco Mayor & Jiménez Ivars 2007: 297; Sandrelli 2015: 120ff.). Wie weiter oben bereits beschreiben, merkt Ko (2006: 74ff.) an, dass die größte Herausforderung in der Dolmetschfernlehre darin liegt, *Dolmetschen per se*, also die Dolmetsch-Kernfähigkeiten, auf Distanz zu lehren (siehe auch Kapitel 2.1.1). Es gab zwar bereits in den Anfangszeiten der computergestützten Dolmetschlehre Versuche, Dolmetschen über Telefon- oder Videokonferenzen (vgl. Carr & Steyn 2000; Ko 2006) zu lehren, aber diese synchronen Übungen beschränkten sich auf wenige Praxisstunden und in den meisten Fällen gab es weiterhin Präsenzlehre. In anderen Kursen, die Anfang der 2000er zum Teil in Fernlehre angeboten wurden, wurden hauptsächlich *dolmetschrelevante* Fächer auf Distanz gelehrt (vgl. Ko 2006). Mit diesen Erkenntnissen begründet Ko (2006) seine Einschätzung, wonach die wesentliche Herausforderung in der Dolmetschlehre darin besteht, *Dolmetschen per se* auf Distanz zu lehren.

In der Anfangszeit der Dolmetschfernlehre wurden außerdem Lernplattformen und Datenbanken mit Übungs- und Lehrmaterialien entwickelt, die im Sinne des Blended Learning beim Selbststudium zum Einsatz kamen. So beschreiben Gran et al. (2002) eine Plattform, auf der Ausgangsreden und andere Übungsmaterialien für die Dolmetschstudierenden bereitgestellt wurden. Diese Plattform wurde zusätzlich zur Präsenzlehre genutzt. Direkter Kontakt zwischen den Unterrichtsbeteiligten wurde als unabdingbar angesehen und die asynchronen Aufgaben dezidiert als Unterstützung der Präsenzlehre beschrieben (Gran et al. 2002: 278). Auch Moser-Mercer et al. (2005: 297) und Blasco Mayor & Jiménez Ivars (2007: 296) machten deutlich, dass sie virtuelle Lehre nur als Unterstützung für Vor-Ort-Lehre sehen und dass diese nicht ersetzt werden soll. Dass für die Lehrenden und Forschenden damals vollständig in Fernlehre abgehaltener Dolmetschunterricht unvorstellbar war, liegt ohne Frage auch an den beschränkten technischen Möglichkeiten zur Zeit der Jahrtausendwende.

In der von Sandrelli (2015: 124) als „mittlere Periode“ bezeichneten Phase wurde Blended Learning durch die Einführung von Course Management Systems (CMS) und Virtual Learning Environments (VLEs) weiterentwickelt und als Standard in der Dolmetschlehre verankert. CMS und VLEs bieten einen virtuellen Rahmen für Lehre und Unterricht, in dem multimediale Kursmaterialien verfügbar gemacht und Arbeitsaufträge abgegeben werden können. Studierende und Lehrende können sich in Foren austauschen und Peerfeedback kann vergleichsweise einfach gegeben werden, weil die Studierenden auf hochgeladene Aufnahmen von Kolleg*innen zugreifen können und diese auf derselben Plattform bewerten können. Diese Lernplattformen eignen sich durch das interaktive Format, welches die Zusammenarbeit von mehreren Nutzer*innen ermöglicht, für kollaboratives Lernen. So können *dolmetschrelevante* Inhalte erarbeitet und das *Dolmetschen per se* weiter geübt werden (vgl. Sandrelli 2015: 118).

Neben der Einführung von CMS und VLEs in den Dolmetschunterricht wurden in der mittleren Phase außerdem Tools für die computergestützte Dolmetschlehre online verfügbar gemacht und so einem breiteren Publikum zur Verfügung gestellt. Diese online verfügbaren Plattformen wurden von Universitäten oder Kursanbieter*innen selbst, von interuniversitären Forschungsprojekten, Berufsverbänden oder Institutionen wie der EU betrieben. Die Plattformen, die zum Teil noch heute bestehen, bieten teilweise dolmetschtheoretische Informationen, in den meisten Fällen aber auch angeleitete Dolmetschübungen oder audiovisuelle Ressourcen, welche im Präsenzunterricht, aber vor allem auch für selbstständiges Üben verwendet werden können. Bekannte Beispiele im Konferenzdolmetschbereich sind ORCIT (Online Resources for Conference Interpreter Training) sowie das von der GD SCIC betriebene Speech Repository oder Speechpool – eine Plattform, auf der Studierende Übungsreden für andere Studierende bereitstellen (vgl. Sandrelli 2015: 124ff.; Riccardi et al. 2020).

Das Speech Repository 2.0 ist eine Datenbank mit Reden in allen EU-Amtssprachen sowie einigen anderen Sprachen. Die 4223 Reden (Stand Juli 2021) eignen sich für das Üben von Simultan- und Konsekutivdolmetschen und sind in dementsprechende Kategorien eingeteilt und nach Schwierigkeitsstufen geordnet. Viele der Reden werden von EU-Dolmetscher*innen spezifisch für das Speech Repository als pädagogisches Material aufgenommen, es gibt aber auch Reden von Politiker*innen, beispielsweise von Abgeordneten aus dem Europäischen Parlament. Weitere Features stehen den Partneruniversitäten und -organisationen sowie EU-Dolmetscher*innen über den Login-Bereich „My Speech Repository“ zur Verfügung (vgl. Speech Repository o.J.).

Riccardi et al. (2020: 23) erfragten in ihrer Untersuchung zur Nutzung von neuen Technologien in der Ausbildung von Konferenzdolmetscher*innen, zu welchem Zweck Rededatenbanken wie das Speech Repository in der Dolmetschlehre benutzt werden. Eine Mehrheit gab an, dass die Datenbanken für selbstständiges Arbeiten der Studierenden verwendet werden. Es handelt sich also bei den Rededatenbanken und bei CMS/VLEs um Tools, die dafür ausgelegt sind, traditionelle Lehre vor Ort durch Selbststudium oder asynchrone Unterrichtselemente zu bereichern.

In den ersten Jahren beschränkten sich Fernlehrelemente in der Dolmetschlehre mit wenigen Ausnahmen also auf Blended Learning und Selbststudium. Gegen Ende der 2000er begannen mit der Weiterentwicklung und der besseren Verfügbarkeit der notwendigen Technik vermehrt Versuche, traditionelle Präsenzfächer, in denen Dolmetsch-Kernfähigkeiten gelehrt werden, in Fernlehre abzuhalten. Ko (2008) führte dazu ein umfassendes Experiment in einem Dialogdolmetschkurs durch. Die Studierenden wurden in zwei Gruppen geteilt: Die Testgruppe wurde über die gesamte Kursdauer hinweg nur in Fernlehre unterrichtet, die Kontrollgruppe hatte vor Ort Unterricht. Die beiden Gruppen erhielten gleich viele Stunden Dolmetschtraining und die Lehrinhalte waren ident. In der Testgruppe erfolgten die synchronen Dolmetschübungen über Telefonkonferenzen, wobei Dialog- und Konsektivdolmetschen sowie Vom-Blatt-Dolmetschen geübt wurde. Bei den Abschlussprüfungen zeigten die Studierenden beider Gruppen ähnliche Ergebnisse. Die Dolmetschkompetenzen der Testgruppe waren vergleichbar mit denen der Kontrollgruppe (vgl. Ko 2008: 825). Bei paraverbalen Kommunikationselementen zeigte die Testgruppe bei der zweiten, vor Ort abgehaltenen Abschlussprüfung mehr Schwierigkeiten als die Kontrollgruppe. Daraus schließt Ko (2008), dass paraverbale Aspekte des Dolmetschens über Telefonkonferenzen nicht so gut gelehrt werden können, weil visuelle Informationen fehlen. Diese Probleme können durch Videokonferenzen, die heutzutage im synchronen Fernunterricht Standard sind, umgangen werden.

Auch ein später durchgeführtes Experiment von Ko & Chen (2011), im Rahmen dessen neben Dialog-, Konsektiv- und Vom-Blatt-Dolmetschen auch Simultandolmetschen auf Distanz gelehrt wurde, zeigt, dass das Lehren von *Dolmetschen per se* in synchroner Fernlehre möglich ist. Dieser Versuch war mit nur zwei Einheiten wesentlich kürzer angelegt als der weiter oben beschriebene Kurs (Ko 2008), weshalb Ko & Chen (2011: 139f.) darauf hinweisen, dass von den Ergebnissen nicht auf die Umsetzbarkeit eines vollständigen Kurses in diesem Format geschlossen werden kann. Dennoch konnte in den Versuchseinheiten gezeigt werden, dass alle Dolmetschmodi online lehrbar sind. Besonders interessant ist das Course Management System, welches beim Versuch zur Anwendung kam. Anders als klassische Lernplattformen

vereint es die Eigenschaften von CMS für asynchrones Lernen mit einer Videokonferenzsoftware, die verschiedene Konstellationen (Plenum, Gruppenräume, Einzelräume) ermöglicht. In den synchronen Fernlehreinheiten wurden die Studierenden also je nach Bedarf beispielsweise beim Gesprächsdolmetschen in virtuelle Gruppenräume oder beim Simultandolmetschen in virtuelle Einzelkabinen eingeteilt. Als positiv wird von Ko & Chen (2011) hervorgehoben, dass die Studiengruppen, die im traditionellen Vor-Ort-Unterricht in einem Raum zeitgleich das Dolmetschen üben, einander bei der Fernlehre nicht störten, weil sie in unterschiedlichen (virtuellen) Räumen dolmetschten und einander deshalb nicht hören konnte. Dadurch verbesserte sich die Konzentration der Studierenden. Es wurde aber gleichzeitig als Nachteil empfunden, dass die Lehrperson nicht immer in allen virtuellen Räumen präsent war, weshalb manche Studierende sich unbeachtet fühlten. Für die Studierenden stellten technische Probleme die größten Unzufriedenheitsfaktoren dar, wobei sich einige dieser Probleme, wie beispielsweise zu kleine Bildausschnitte, heute, zehn Jahre nach Erscheinen des Artikels, durch die Weiterentwicklung in der Telekommunikationstechnik wohl erübrigt haben.

Anders als Ko & Chen (2011), die synchrone Fernlehreinheiten erprobten, berichten Lee & Huh (2018) von asynchroner Fernlehre im Rahmen eines berufsbegleitenden Zertifikatsprogramms, welches sich an Personen richtete, die sich zusätzlich zu ihrer Hauptberufsausbildung Dolmetsch- und Übersetzungsfertigkeiten aneignen wollen. Das Zertifikatsprogramm wurde in einem hybriden Modell abgehalten. Dabei hatten die Kursteilnehmer*innen unter der Woche Fernunterricht und an Samstagen Vor-Ort-Unterricht. Neben Konsektivdolmetschen zählte auch Übersetzen zu den Kursinhalten. Der Onlineunterricht begann nach einigen Wochen reiner Präsenzlehre und war im konkreten Fall eigentlich synchron geplant, aber aufgrund von Terminfindungsschwierigkeiten für die synchronen Einheiten wurden nur asynchrone Arbeitsaufträge gegeben. Dass die Kursteilnehmer*innen die asynchrone Fernlehre bevorzugten, liegt wohl auch daran, dass alle berufstätig waren und sie das Lernen so zeitlich flexibel einteilen konnten. Außerdem schätzten die Kursteilnehmer*innen es, dass sie die Lerngeschwindigkeit besser an ihre eigenen Fortschritte anpassen konnten und von den Lehrenden individuelles und detailliertes Feedback erhielten. Lee & Huh (2018: 461) schließen aus den Befragungsergebnissen, dass Fernlehre für die Ausbildung von Dolmetscher*innen genauso gut geeignet ist wie Vor-Ort-Lehre.

Die bis jetzt erwähnten Distanzlehrprojekte sind bei weitem nicht die einzigen zumindest teilweise oder vollständig in Fernlehre abgehaltenen Dolmetschkurse. Bao (2015: 407f.) beschreibt, dass es mittlerweile ein großes Angebot an Online-Dolmetschkursen von ver-

schiedensten Anbieter*innen gibt. Universitäten, Berufsverbände, Dolmetschagenturen, Unternehmen, Krankenhäuser, staatliche Behörden und nichtprofitorientierte Organisationen bieten eine Vielzahl an Online-Kursformaten für diverse Dolmetschsettings an. Die Ausbildungsangebote reichen von kurzen Webinaren oder Seminaren als Weiterbildung bis hin zu teilweise oder vollständig online abgehaltenen Dolmetschgrundkursen.

Der Master of Conference Interpreting (MCI), der seit 2012 am Glendon College der York University in Toronto angeboten wird, ist beispielsweise in ein erstes Fernlehrjahr und ein zweites Jahr in Präsenzlehre geteilt. Andrew Clifford (2018), der Leiter des MCI, nennt als Hauptmotivationsfaktor für das Fernlehrformat, dass unter diesen Umständen mehr geeignete Lehrende gefunden werden konnten. Weil Toronto keinen großen Konferenzdolmetschmarkt bietet, fanden sich vor Ort nur wenige praktizierende Dolmetscher*innen und durch die räumliche Flexibilität der Fernlehre konnten mehr hochqualifizierte Trainer*innen engagiert werden. Außerdem sollten Studierende auch auf Remote Interpreting als Teil der Berufspraxis vorbereitet werden.

Im ersten Jahr dieses Masterstudiengangs wird *Dolmetschen per se* in synchronen Videokonferenzeinheiten gelehrt. Eine Lernplattform dient zur Kommunikation, zum Austausch von Lernmaterialien und zur Abgabe von Aufgaben (vgl. Clifford 2018; Glendon o.J.b). Die synchronen Einheiten sollen traditionellen Präsenzeinheiten möglichst gleichen: Die Unterrichtsbeteiligten können einander über Videokonferenzen hören und sehen. Clifford (2018: 177ff.) berichtet, dass die synchronen Unterrichtseinheiten gut funktionieren, sofern sich alle Studierenden an die technischen Empfehlungen wie LAN-Verbindung und USB-Kopfhörer halten. Wichtig für den Erfolg des Programmes ist außerdem eine durchdachte Kommunikationsstrategie und ein Bewusstsein unter den Unterrichtsbeteiligten für etwaige Schwierigkeiten, die im synchronen und im asynchronen Format entstehen können. Am Anfang des ersten Studienjahres wird deshalb ein Orientierungstag für Studierende angeboten und Lehrende werden dazu angehalten, die Lernplattform und die verschiedenen Nachrichtentools (Einzelnachrichten, Forum) als Hauptkommunikationsmedium zu nutzen. Die Kommunikation zwischen den Studierenden in- und außerhalb des Unterrichts sieht Clifford (2018) als erfolgreich. Er beschreibt, dass Studienkolleg*innen virtuelle Treffen organisieren und Gruppen zum Austausch in Sozialen Medien eröffnen, sodass bereits vor dem ersten Treffen vor Ort im zweiten Studienjahr ein Gemeinschaftsgefühl unter den Studierenden entsteht.

Eine Alternative zu synchronen Videokonferenzen bieten virtuelle 3D Lernumgebungen (3D VLEs). Mit solchen 3D VLEs wird in der Dialogdolmetschfernlehre seit Beginn der 2010er-Jahre gearbeitet (vgl. Braun et al. 2020: 260ff.). Hierbei wird in virtuellen Räumen eine

dreidimensionale Umgebung geschaffen, in der die Interaktionsbeteiligten als Avatare dargestellt werden. Die Kursteilnehmer*innen sollen sich so besser in die entsprechenden Situationen (Begrüßung von Kund*innen im Empfangsbereich, Besprechungen in einem Büroraum, Positionierung der Interaktionsbeteiligten etc.) einfühlen können. Braun et al. (2020) hielten im Rahmen eines traditionellen Präsenzkurses auch Dolmetscheinheiten mithilfe von 3D VLEs und über Videokonferenzsoftwares ab, an denen die Studierenden vom Universitätscampus aus mit Universitätslaptops teilnahmen. Der Vergleich der beiden Methoden zeigte, dass im Bereich Dialogdolmetschen durch die dreidimensionale Simulierung von Gesprächssituationen in 3D VLEs die Lücke zwischen Unterrichtssetting und realem Setting verkleinert werden kann. Studierende gaben aber an, dass sie es bevorzugt hätten, einander wie bei den Videokonferenzen zu sehen, statt durch Avatare dargestellt zu werden.

3D VLEs eignen sich besonders für die Dialogdolmetschlehre, im Bereich Konferenzdolmetschen, wo keine interaktive Kommunikation stattfindet, sondern unidirektionale Reden in der Regel simultan gedolmetscht werden, sind dreidimensionale Lernumgebungen wohl weniger nützlich. Stattdessen sind in diesem Kontext RSI-Plattformen von Interesse: So wurden für simultanes Ferndolmetschen bei Konferenzen eigene Plattformen entwickelt, die idealerweise auch in der Konferenzdolmetschfernlehre verwendet werden sollten – zum Beispiel bei mehrsprachigen Übungskonferenzen, wie sie im MA Translation an der Universität Wien im Rahmen der Übung Konferenzsimulation (SPL 34 2020b) abgehalten werden.

Als aufgrund der Covid-19-Pandemie universitäre Lehre weltweit auf Fernlehre umgestellt wurde und dieser Umstand besonders im Simultandolmetschunterricht Probleme bereitete, schrieb CIUTI (o.J.d) einen Wettbewerb aus, im Rahmen dessen Onlineplattformen für die Simultandolmetsch-Fernlehre entwickelt werden sollten. GT EDU gewann diesen Wettbewerb mit einer Plattform, welche klassische Eigenschaften von RSI-Plattformen mit spezifisch für die Lehre nützlichen Tools vereint: Studierende können in virtuelle Kabinen eingeteilt werden, in denen nicht nur die Ausgangsreden zentral für alle Kabinen gleichzeitig abgespielt werden können, sondern über Audio- und Videostream auch die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit Kabinenpartner*innen besteht. Lehrende können sich in die einzelnen Kabinen schalten und den Studierenden zuhören. Die Dolmetschleistung der Studierenden wird außerdem automatisch gemeinsam mit der Ausgangsrede in einer Zweispuraufnahme aufgenommen. GT EDU ermöglicht somit einerseits Simultandolmetsch-Fernlehre unter Bedingungen, die der Präsenzlehre möglichst gleichen, und andererseits die Lehre des Ferndolmetschens an sich.

2.4. Virtual Classes mit den Europäischen Institutionen

Die Dolmetschdienste der Europäischen Union, GD SCIC und GD LINC, stellen nicht nur sicher, dass den Europäischen Institutionen Dolmetscher*innen zur Verfügung stehen, sondern engagieren sich auch in der Dolmetschlehre, um auch in der Zukunft den Bedarf an hochqualifizierten Dolmetscher*innen decken zu können. Die Dolmetschdienste nutzen dabei synchrone Fernlehre: Sogenannte Virtual Classes werden den EMCI-Universitäten und auch anderen Konferenzdolmetsch-Studiengängen angeboten. Virtual Classes sind als Videokonferenzen organisiert, im Rahmen derer Konsektiv- sowie Simultandolmetschübungen, Konferenzsimulationen und auch Simulationen von Akkreditierungstests abgehalten werden. EU-Dolmetscher*innen geben Studierenden Feedback zu den erbrachten Leistungen (vgl. KCI o.J.). Neben bilateralen Videokonferenzen zwischen den Europäischen Institutionen und einzelnen Universitäten gibt es auch multilaterale Virtual Classes, bei denen bis zu drei Universitäten mit den Dolmetschdiensten zusammenarbeiten können (vgl. EP Interpretation o.J.).

Als besondere Vorteile der Virtual Classes gelten externes Feedback von professionellen EU-Dolmetscher*innen, welches die Aufnahmekriterien der EU-Institutionen widerspiegelt, und die Möglichkeit, in einem nichtalltäglichen Setting zu dolmetschen. Dadurch sind die Studierenden gezwungen, sich mit höheren Stresslevels beim Dolmetschen auseinanderzusetzen, was auch als Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen, spätere professionelle Einsätze und den Akkreditierungstest bei der EU dient. Außerdem werden die Ausgangsreden live von Muttersprachler*innen gehalten, wodurch besonders realitätsnahe Bedingungen geschaffen werden (vgl. Biernacka 2018; Rodríguez Melchor 2018; Horváth & Seresi 2020). Horváth & Seresi (2020: 161f.) beschreiben, dass es bei Virtual Classes, welche vor Ort an der Universität abgehalten wurden, zu Unannehmlichkeiten bei der Mikrofonnutzung kam. Alle Studierenden und die Lehrperson waren in einem Seminarraum versammelt, die Videokonferenzschaltung erfolgte über ein Endgerät. Dementsprechend mussten die Studierenden, um über das Mikrofon gehört zu werden, immer Platz wechseln. Solche Probleme erübrigen sich in Videokonferenzformaten, in denen alle Beteiligten ein eigenes Endgerät nutzen und direkt an der Videokonferenz teilnehmen. Während der Covid-19-Pandemie wurde dieses Format erzwungenermaßen zum Standard. Auch das ZTW nimmt regelmäßig an Virtual Classes mit den EU-Institutionen teil (vgl. ZTW 2021).

2.5. Notfallfernlehre des Konferenzdolmetschens

Die Covid-19-Pandemie und die damit einhergehenden Schließungen der Universitäten zwangen weltweit auch Konferenzdolmetsch-Studiengänge zur Umstellung auf Fernlehre. Braun et al. (2020: 275)

weisen darauf hin, dass Fernlehrlösungen im Dolmetschen zwar schnell umgesetzt werden konnten, dass die Situation aber auch gezeigt hat, dass es im Dolmetschfernunterricht spezifische Herausforderungen gibt, die nicht unterschätzt werden dürfen. Weil die Pandemie so tiefgreifende Änderungen in der Arbeitspraxis und auch in der Ausbildung von Dolmetscher*innen mit sich gebracht hat, wird das International Journal of Interpreter Education diesem Thema im Sommer 2021 eine Sonderausgabe widmen (vgl. Major & Creeze 2020). Erste Ergebnisse von Umfragen zur Konferenzdolmetschfernlehre wurden im Dezember 2020 bei der Onlinekonferenz „SCIC meets Universities online“ präsentiert und Erfahrungen zwischen den teilnehmenden Universitäten und Institutionen ausgetauscht (vgl. SCIC 2020).

Im Juni 2021 organisierten Karin Reithofer-Winter und Dijana Tockner Glova am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien das Forum „Dolmetschlehre goes online“, an dem Vertreter*innen von Universitäten im gesamten deutschsprachigen Raum teilnahmen, Forschungsergebnisse präsentierten und Eindrücke sowie Erfahrungen austauschten (vgl. Universität Wien 2021). Einige dieser aktuellen Daten werden im Folgenden präsentiert, wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, dass es sich bei der untersuchten Lehre um Notfallfernlehre handelt, die nicht unter für Fernlehre idealen Umständen konzipiert und umgesetzt wurde. Die Ergebnisse müssen außerdem immer vor dem Hintergrund der Pandemie betrachtet werden, denn die gesamtgesellschaftliche Situation, die sich vor allem durch strenge Kontaktbeschränkungen auszeichnete, hatte ohne Zweifel Einfluss auf die Studierendensicht zur Fernlehre.

Einige positive und negative Aspekte der Fernlehre, die nicht spezifisch die Dolmetschfernlehre betreffen, sondern allgemeine Merkmale des Lernens oder Arbeitens auf Distanz sind, wurden von einem Großteil der Forscher*innen auch als Merkmale der pandemiebedingten Dolmetschfernlehre präsentiert. Dazu zählen Einsamkeit und **Isolation** durch mangelnden Kontakt und Austausch, ein ungeeignetes **Arbeits- und Lernumfeld** (sowohl in Hinblick auf Ausstattung als auch hinsichtlich etwaiger Betreuungspflichten von Kindern) sowie **technische Probleme** wie geringe Bild- und Tonqualität und schlechte Internetverbindung, aber auch größere räumliche und zeitliche **Flexibilität** und ersparte Wegzeit (Ahrens et al. 2021; Creeze & Major 2020; EMCI 2021; Llewellyn Smith 2020; Reithofer-Winter 2021). EMCI (2021), Ahrens et al. (2021) und Reithofer-Winter (2021) erwähnen außerdem, dass Studierende und Lehrende den Fernunterricht als anstrengender wahrnahmen als Präsenzlehre. Diese Angaben stimmen mit dem in Kapitel 2.2 erwähnten Konzept der „Zoom-Fatigue“ überein, wonach Videokonferenzen ermüdend wirken.

Manche der allgemein bekannten Probleme mit Fernlehre stellen für den Dolmetschunterricht besondere Herausforderungen dar. Eine sichere Internetverbindung ist zwar für den erfolgreichen Ablauf jeder Videokonferenz nötig, eine gute Tonqualität ist aber für erfolgreiches Dolmetschen eine Grundvoraussetzung. Unsicherheiten diesbezüglich sowie erschwerte Kommunikation mit Kabinenpartner*innen und kompliziertere Mikrofonübergabe werden von EMCI (2021: 13) als Nachteile genannt, die den **Stress** für die Studierenden während der Notfallfernlehre erhöht haben. Interessant ist, dass sich manche Studierende, die im Präsenzunterricht schüchtern und weniger aktiv waren, im Fernunterricht wohler fühlten (vgl. Frade 2020), während andere mehr Angst und Stress verspürten (vgl. EMCI 2021: 7).

Zum **Feedback** merken Frade (2020) und EMCI (2021: 9) an, dass Lehrende und Studierende es als angenehmer empfinden, Feedback in Präsenz zu geben und zu erhalten. Lehrende gaben an, während der Fernlehre sanfter und weniger spezifisch gewesen zu sein, um über die Distanz verloren gegangene nonverbale Kommunikation ausgleichen zu können (Frade 2020). Bei Reithofer-Winter (2021) zeigt sich wie bei EMCI (2021: 9), dass das Feedback von den Studierenden sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde und die Erfahrungen auch stark von den jeweiligen Lehrenden abhängig sind.

Als weiteres beschreibendes Merkmal der Notfallfernlehre wird die **Kooperation** zwischen Studierenden und Lehrenden sowie unter den Lehrenden (vgl. Ahrens et al. 2021) und auch weltweit in der Translationsgemeinschaft genannt. So wurden Informationen zu bewährten und erfolgreichen Methoden nicht nur innerhalb der einzelnen Institutionen sondern auch zwischen den Universitäten ausgetauscht (vgl. Llewellyn Smith 2020). Besonders großes **Engagement der Lehrenden** wird von Llewellyn Smith (2020), im EMCI-Bericht (2021: 10) sowie von Reithofer-Winter (2021) als positiver Aspekt der Notfallfernlehre hervorgehoben.

Lehrende haben in der Notsituation großen **Erfindungsgeist** gezeigt, um aus den zur Verfügung stehenden Programmen einen funktionierenden Rahmen für die Dolmetschfernlehre zu schaffen (vgl. Llewellyn Smith 2020). Weil die verfügbaren RSI-Plattformen nicht für die Dolmetschlehre konzipiert sind (vgl. Frade 2020) und diese auch nicht allen Universitäten zugänglich waren, mussten Alternativlösungen für den Simultandolmetschunterricht und für Konferenzsimulationen gefunden werden: Frade (2020) und EMCI (2021) berichten davon, dass zu diesem Zweck mehrere Plattformen oder/und Geräte kombiniert wurden. Diese Kombination von Plattformen und Geräten, welche zwar in der Notsituation eine praktikable Lösung darstellt, bedingt Mehrfach­tätigkeit auf verschiedenen Kanälen – **Multichanneling**, was kognitive Ressourcen aufbraucht, die dann beim Simultandolmetschen entweder fehlen oder zu einer schnelleren Ermüdung führen (vgl. Ahrens et al. 2021; EMCI 2021: 13).

Die Dolmetschfernlehre wurde im synchronen, asynchronen und gemischten **Format** abgehalten. Synchroner Unterricht erfolgte über Telekonferenzplattformen, im asynchronen Format mussten Studierende Aufnahmen abgeben, die anschließend schriftlich oder am Folgetag im Unterricht kommentiert wurden (vgl. EMCI 2021: 1). Reithofer-Winter (2021) ließ Studierende und Lehrende das präferierte Unterrichtsformat für Simultan- und Konsektivdolmetschen angeben, wobei synchron und gemischt wesentlich besser abschnitten als asynchron.

Zu den im synchronen Format verwendeten **Videokonferenz- und RSI-Plattformen** zählen Zoom, Skype, KUDO, Discord und Microsoft Teams. EMCI (2021: 4f.) berichtet, dass KUDO und Zoom im Simultandolmetschunterricht präferiert werden, weil mehrere „Räume“ beziehungsweise virtuelle Kabinen eingerichtet werden können und somit eine Umgebung geschaffen werden kann, die dem Präsenzunterricht besonders ähnlich ist und dabei auch professionelle Dolmetschkabinen nachempfendet. In diesem Kontext muss erwähnt werden, dass KUDO, ein Anbieter einer professionellen RSI-Plattform, den EMCI-Universitäten im Sommersemester 2020 unlimitierten Gratiszugang zur Plattform ermöglichte, während der Universität Wien kein kostenfreier Zugang zu RSI-Plattformen ermöglicht wurde.

Obwohl mithilfe von Videokonferenz- und RSI-Plattformen versucht wurde, die Bedingungen des Präsenzunterrichts möglichst gut zu imitieren, berichten Frade (2020) und Reithofer-Winter (2021) von Schwierigkeiten, manche Dolmetschfähigkeiten zu lehren. Notizentechnik und Präsentationstechniken werden hier als besonders herausfordernd beschrieben. Eine Person, die an der Studierendenumfrage von Reithofer-Winter (2021) teilnahm, schlug in diesem Sinne vor, Dolmetschfernlehre beziehungsweise Ferndolmetschlehre erst einzuführen, nachdem Grundkenntnisse in der Präsenzlehre erarbeitet wurden. Außerdem erwähnen Frade (2020) und Reithofer-Winter (2021) das Fehlen physischer Dolmetschkabinen: Professionelles Kabinenverhalten, Teamarbeit mit Kabinenpartner*innen, Relaisdolmetschen und die Nutzung der Dolmetschkonsolen können virtuell weniger gut geübt werden als in Präsenz.

Die Meinungen zur **Effizienz der Notfallfernlehre** im Dolmetschen unterscheiden sich. Frade (2020) berichtet, dass Lehrende Simultandolmetschen als ständige Herausforderung beschrieben, während Konsektivdolmetschen nach einer Einführungsphase online effizient unterrichtet werden konnte. Ahrens et al. (2021), deren Studie deutlich zeigt, dass sich die Meinungen zum Wirkungsgrad der Fernlehre individuell stark unterscheiden, weisen darauf hin, dass in diesem Kontext die Bestätigungstendenz eine wesentliche Rolle gespielt haben könnte. Respondent*innen, die niedrige Erwartungen an die Notfallfernlehre hatten, haben diese niedrigen Erwartungen eher erfüllt gesehen als positive Aspekte. Auch Reithofer-Winter (2021) präsentiert Ergebnisse zu den wahrgenommenen Lernfortschritten während der Fernlehre: Die

Studierenden hatten dahingehend relativ ausgeglichene Wahrnehmungen ohne starke Tendenz ins Positive oder Negative (46,9% gleiche Fortschritte; 24,8% mehr Fortschritte; 28,3% weniger Fortschritte), bei den Lehrenden zeigt sich ein positiveres Bild: Der größte Teil der Umfrageteilnehmer*innen sah mehr Lernfortschritte (38,5%), fast gleich viele Lehrende empfanden die Lernfortschritte unverändert (34,6%) und nur ca. ein Viertel (26,9%) sah weniger Lernfortschritte. Wie Ahrens et al. (2021) betont Reithofer-Winter (2021), dass der wahrgenommene Lernfortschritt bei den Teilnehmer*innen auch von intrinsischer Motivation und persönlicher Einstellung abhängig war. An dieser Stelle soll noch einmal hervorgehoben werden, dass in diesen Fällen Notfallfernlehre bewertet wurde, und nicht Fernlehre, die unter idealen Bedingungen vorbereitet und abgehalten wurde. Aus den präsentierten Inhalten soll nicht auf die Qualität und Effizienz von Dolmetschfernlehre im Allgemeinen geschlossen werden.

Eines der zentralen Themen bei allen Forscher*innen ist das **Lehren von Remote Simultaneous Interpreting**. Durch die erzwungene Fernlehre und vor allem auch die Veränderungen am Dolmetschmarkt, wo Ferndolmetschen während der Pandemie zum Standard wurde, ist RSI als neues Element von Curricula ins Zentrum des Diskurses in der Dolmetschlehre gerückt. Häufig wird es als Vorteil der Notfallfernlehre gesehen, dass Studierende Erfahrungen im Ferndolmetschen und mit den entsprechenden Plattformen machen konnten, und die Rufe nach einer standardmäßigen Integration von Remote (Simultaneous) Interpreting in die Dolmetschlehre werden lauter.

Die verschiedenen Konferenzbeiträge zur pandemiebedingten Notfallfernlehre zeigen, dass die plötzliche Umstellung die meisten Lehrenden und Studierenden vor große Herausforderungen stellte, obwohl Dolmetschfernlehre bereits vor der Covid-19-Pandemie erfolgreich umgesetzt wurde. Es kann daraus geschlossen werden, dass Fernlehre in der Dolmetscher*innenausbildung vor der Pandemie nur punktuell eingesetzt wurde und dass die bewährtesten Lehrmethoden nicht überall bekannt waren. Die Erfahrungen, die während der Notfallfernlehre gemacht wurden, sollten im Rahmen weiterführender Forschung mit den Erfahrungen aus der Fernlehre vor der Pandemie zusammengeführt werden, um für die zukünftige Lehre die besten Methoden und Praxen zu erarbeiten.

Nachdem nun die Rahmenbedingungen beschrieben wurden, innerhalb derer die Umstellung des Dolmetschstudiums auf Fernlehre im Sommersemester 2020 am ZTW erfolgte, widmet sich das nächste Kapitel der Erstellung der Studierendenbefragung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde.

3. Methodik

Wie bereits einleitend erklärt, ergab sich aus der Lehrsituation im Sommersemester 2020 am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) konkreter Forschungsbedarf. Aufgrund der Covid-19-Pandemie, die Österreich zu Semesterbeginn Anfang März 2020 erreichte, wurden alle Lehrveranstaltungen am ZTW online abgehalten. Nun sollen die Erfahrungen der Dolmetschstudierenden mit diesem Fernunterricht im Sommersemester 2020 erforscht werden. Als Zielgruppe wurden die Masterstudierenden in den Dolmetschschwerpunkten des MA Translation definiert. Zielgruppe und Fragestellung eignen sich im konkreten Fall gut für eine quantitative Befragung – eine Vollerhebung in Form eines Onlinefragebogens. Onlineumfragen bieten zum einen die Möglichkeit, große Datenmengen schnell, günstig und effizient zu sammeln (vgl. Hale & Napier 2014; Paier 2010). Zum anderen sind Zielgruppen, deren Internetzugang gesichert ist, besonders leicht erreichbar. Im konkreten Fall ist eine Onlineerreichbarkeit der Zielgruppe jedenfalls gegeben, da die Zielgruppe unter anderem durch ihre Onlineaktivität im Sommersemester 2020 definiert ist. Außerdem hielt die Onlineumfrage den Zeitaufwand beim Ausfüllen der Fragebögen für alle Beteiligten gering.

Hale & Napier (2014: 53) sowie Steiner & Benesch (2018: 51) empfehlen im Vorfeld einer quantitativen Befragung qualitative Interviews, um für die Forschung relevante Themenfelder und Fragestellungen, die von den Forscher*innen noch nicht beachtet wurden, zu erschließen und in die quantitative Befragung einbauen zu können. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Interviews sollten die Schwächen des Onlinefragebogens ausgleichen: Dieser war stark strukturiert und vorrangig mit geschlossenen Fragen geplant. Damit hätte der Fragebogen allerdings alleine die Überlegungen von Theresa Clauberg und mir berücksichtigt und die Ergebnisse wären stark eingeschränkt gewesen. Die Offenheit der qualitativen Interviews ermöglichte es, Überlegungen und Meinungen aus der Zielgruppe in den Fragebogen einzubauen und damit den starken Einschränkungen durch unsere eigenen Erfahrungshorizonte entgegenzuwirken. Somit konnten durch die maximale Offenheit der Interviews die starke Standardisierung und der geschlossene Charakter des Fragebogens ausgeglichen werden.

Möglichkeiten für eine qualitative Vorstudie sind laut Hale & Napier (2014) und Steiner & Benesch (2018) Gruppendiskussionen oder Interviews mit Personen aus der Zielgruppe. Eine anfängliche Überlegung war es, im Rahmen der Forschung zum Dolmetschfernunterricht im Sommersemester 2020 in einer Einheit des im Wintersemester 2020/2021 besuchten Masterkolloquiums eine Gruppendiskussion durchzuführen. Diese Idee wurde aber aufgrund beschränkter Zeitressourcen im Masterkolloquium verworfen. Stattdessen wurden Einzelinterviews mit vier Personen aus der Zielgruppe in Form von Videotelefonaten durchgeführt. Ich

fürte Interviews mit zwei Konferenzdolmetschstudierenden, Theresa Clauberg befragte zwei Dialogdolmetschstudierende.

3.1. Zielgruppe

Ziel der Befragung ist es, die Erfahrungen von Studierenden mit den im Sommersemester 2020 am ZTW online abgehaltenen Dolmetschübungen zu ermitteln. Der Befragungsinhalt wurde auf die Übungen Simultan- und Konsektivdolmetschen I und II sowie Konferenz- und Dialogdolmetschen I und II beschränkt. Neben diesen Lehrveranstaltungen gibt es noch andere Dolmetschübungen, es wurden aber die vier genannten Übungstypen ausgewählt, da diese im Zentrum der Ausbildung stehen. Naheliegender wäre es, alle Studierenden, die im besagten Zeitraum eine der genannten Übungen besucht haben, in die Zielgruppe miteinzubeziehen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war es aber nicht möglich, genau zu eruieren, welche Studierenden eine der betreffenden Übungen in egal welcher Sprache besucht hatten, denn auch Studierende mit einem der Übersetzungsschwerpunkte können im Rahmen der Individuellen Fachvertiefung Dolmetschübungen besuchen. Die Population hätte unter diesen Voraussetzungen nicht bestimmt werden können, weil kein Zugang zu den entsprechenden Daten bestand.

Deshalb wurden die Studierenden mit Dolmetschschwerpunkt (Konferenzdolmetschen oder Dialogdolmetschen) als Zielgruppe definiert. Hierbei handelt es sich um eine genau definierte Gruppe, deren Zahl und Zusammensetzung mit Hilfe der Studienprogrammleitung des ZTW leicht eruiert werden konnte. Diese Zielgruppenauswahl ist auch Vergleichen mit der Präsenzlehre dienlich, denn es ist anzunehmen, dass ein Großteil der Dolmetschstudierenden bereits vor Beginn des Fernunterrichts Dolmetschübungen in Präsenz besucht hatte.

Von der Studienprogrammleitung wurden folgende Zahlen kommuniziert: Die Grundgesamtheit der im Wintersemester 2020/2021 in einem Dolmetschschwerpunkt im Master Translation eingeschriebenen Studierenden beläuft sich auf 313, davon 209 in Konferenzdolmetschen und 104 in Dialogdolmetschen. Weil die Zielgruppe genau definierbar ist, eine überschaubare Größe aufweist und die einzelnen Personen über Aussendungen durch die Studienprogrammleitung direkt erreicht werden konnten, wurde eine Vollerhebung durchgeführt.

3.2. Qualitative Interviewvorstudie

3.2.1. Kategorisierung der Interviews

Bevor in Kapitel 3 die quantitative Onlineumfrage näher beschrieben wird, erfolgt nun der Versuch, die qualitativen Interviews, die vor der Fragebogenerstellung durchgeführt wurden, zu kategorisieren. Befragungen können anhand verschiedener Merkmale unterschieden werden

und es gibt in der empirischen Sozialforschung zahlreiche Interviewformen, deren Definitionen nicht allgemein gültig sind (vgl. z.B. Lamnek 2010: 326 ff.). Differenzierungsmerkmale sind beispielsweise Zweck des Interviews, Erhebungsinstrument, Standardisierungsgrad und Offenheit oder Kommunikationsform und -stil.

Grundsätzlich unterscheidet Lamnek (2010: 304) in Hinblick auf den Interviewzweck ermittelnde und vermittelnde Interviews, wobei bei ermittelnden Interviews die Informationen von den Befragten zu den Forscher*innen fließen und vermittelnde Interviews zum Ziel haben, Informationen an die Befragten zu „vermitteln“. Zweck der Interviewvorstudie war es, Informationen für die Fragebogenerstellung zu sammeln – demnach mussten im konkreten Fall ermittelnde Interviews durchgeführt werden. Ermitteln Interviews können weiter in informatorische, analytische und diagnostische Interviews differenziert werden (vgl. Lamnek 2010: 304f.). Da keine Analyse des Gesagten auf Basis theoretischer Hintergründe erfolgen sollte und auch keine besonderen Merkmale der Befragten untersucht werden sollten, sondern sich das Interesse im konkreten Fall auf Wissen und die Erfahrungen der Befragten konzentrierte, kann die qualitative Vorstudie den informatorischen Interviews zugeordnet werden. Der Fokus informatorischer Interviews liegt auf der „deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten“, so Lamnek (2010: 305). Die Befragten treten in die Rolle von Expert*innen, die den Forscher*innen Sachverhalte erklären. Als Studierende, die im Sommersemester 2020 eine oder mehrere Dolmetschübungen besucht haben, gelten die Befragten im konkreten Fall als Expert*innen für die Erfahrungen von Studierenden mit dem plötzlichen Umstieg auf Fernunterricht in den Dolmetschübungen.

Neben dem Zweck können Interviews auch nach Erhebungsstrategien, Erhebungsinstrument oder Auswertungsmethoden klassifiziert werden (vgl. Helfferich 2011: 35f.). Auch die Rolle der Befragten wird für Definitionen von Interviewformen herangezogen, wie es beispielsweise bei den Experteninterviews der Fall ist. Ein Interview kann auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. So kann ein Experteninterview gleichzeitig ein leitfadenorientiertes Interview sein, wenn dem Gespräch ein Leitfaden zugrunde liegt (Helfferich 2014). Die im Rahmen der qualitativen Vorstudie durchgeführten Interviews werden den leitfadenorientierten Interviews zugeordnet. Diese Interviewform eignete sich gut, weil in der Vorstudie einerseits Wert auf Offenheit und die subjektiven Eindrücke der Befragten gelegt wurde, gleichzeitig aber auch bestimmte Themen von uns angesprochen werden sollten, wenn diese noch nicht von den Befragten erwähnt wurden. Außerdem ermöglichte der Leitfaden eine bessere Vergleichbarkeit der vier Interviews, was wiederum die Auswertung erleichterte (vgl. Helfferich 2014: 565f.).

Befragungen können auch nach Standardisierungsgrad unterschieden werden (vgl. Lamnek 2010: 306ff.). Je nachdem, wie streng eine vorgegebene Reihenfolge von Fragen und vorgefertigte Fragenformulierungen selbst eingehalten werden, gelten Interviews als standardisiert, teilstandardisiert oder nicht-standardisiert. Bei standardisierten Interviews stehen Fragenreihenfolge und Fragenformulierung und möglicherweise auch Antwortoptionen vor Interviewbeginn fest, die Interviewer*innen müssen sich an die Vorgaben halten und zwingen damit die Befragten in einen vorab bestimmten Rahmen (vgl. Lamnek 2010: 306ff.). Nicht-standardisierte Interviews zeichnen sich im Gegensatz dazu durch große Offenheit aus. Die Befragten werden aufgefordert, zu einem Thema frei zu erzählen, die Interviewer*innen halten durch weitere Erzählaufforderungen, die den Wortlaut der Befragten aufgreifen sollen, den Erzählfluss aufrecht (vgl. Lamnek 2010: 310). Die teilstandardisierte Befragung versteht Lamnek (2010: 307) als Mittelweg zwischen den beiden Extremen.

Ziel der Interviewvorstudie war es unter anderem, möglichst unbeeinflusste Stellungnahmen der Befragten zu erhalten und die Befragten, dem „Prinzip der Offenheit“ (Lamnek 2010: 316) folgend, dazu zu bringen, selbst das Interview zu strukturieren und nach Erzählaufforderungen ihre Erfahrungen mitzuteilen. Dadurch sollten die Befragten die ihnen wichtigen Aspekte selbst hervorheben können. Diese Interviewform eignet sich laut Lamnek (2010) besonders gut für die „Exploration von Sachverhalten [...] zu Beginn einer Untersuchung“ (Lamnek 2010: 312), was genau dem Ziel der Interviewvorstudie als Grundlage für die Hauptuntersuchung, die quantitative Befragung mittels Onlinefragebogen, entspricht. Der offene und nicht-standardisierte Interviewstil spiegelt sich in den Befragungen in allgemeinen Erzählaufforderungen vor allem zu Beginn wieder, wie zum Beispiel „Erzähl mir von deinem Sommersemester 2020“ (Interview KD B1; I: Z. 26-27)). Auch im weiteren Verlauf der Interviews wurden weitere offene Erzählaufforderungen gestellt: „Wie hast du es generell empfunden, das Ganze, den Onlineunterricht?“ (Interview KD B2; I: Z. 171-172) oder „Wie stehst du zur Fernlehre im Sommersemester?“ (Interview KD B1; I: Z. 251-252).

Neben möglichst freien Erzählungen der Befragten hatte die Interviewvorstudie aber auch zum Ziel, konkrete Antworten zu Fragebogenitems zu finden, welche wir schon vor der Interviewvorstudie aufgrund unserer eigenen Erfahrungen als relevant befanden. Um möglichst umfassende Antwortmöglichkeiten im Onlinefragebogen anbieten zu können, wurden in den Interviews auch konkrete, zum Teil vorformulierte, offene Fragen zu bestimmten Themen gestellt. Beispiele hierfür sind die Fragen nach den Kommunikationsmitteln im ersten Drittel der Befragungen – „Also, welche Kommunikationskanäle, Plattformen und so, Videokonferenz-

software habt ihr verwendet?“ (Interview KD B2; I: Z. 89-90) – oder die Fragen nach der (technischen) Ausstattung für das Dolmetschstudium. Dieses zielorientierte Befragen, welches uns konkrete Antworten lieferte, allerdings nicht mehr den Fokus auf die Relevanzsysteme der Befragten setzt, ist ein Merkmal standardisierter Interviews. Die Interviewer*innen treten stärker in den Vordergrund und beeinflussen durch die konkreten Fragen und spezifisches Nachhaken den Gesprächs- und Informationsfluss (vgl. Lamnek 2010: 307ff.). Aufgrund dieser methodischen Mischung aus nicht-standardisierter und standardisierter Befragung können die im Rahmen der qualitativen Vorstudie durchgeführten Interviews als teilstandardisiert definiert werden.

Gleichzeitig wurde das Prinzip der Offenheit im Rahmen des Möglichen befolgt. Helfferich (2014: 562f.) verweist darauf, dass eine gewisse Einschränkung der Offenheit bei jedem Interview gegeben und sogar notwendig ist, da einer Befragung ein gewisses Forschungsinteresse zugrunde liegt. Je nach Ziel der Befragung kann der Grad an Offenheit und Strukturierung durch den Leitfaden nach dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014: 566) variieren. Sind die Forscher*innen an den subjektiven Deutungen und Einschätzungen der Erfahrungen und deren Priorisierung durch die Befragten interessiert, empfiehlt sich größtmögliche Offenheit. Wenn aber zum Beispiel Informationen zu bestimmten Themenbereichen mithilfe des Interviews erhoben werden sollen, ist eine stärker strukturierte Befragung sinnvoll (vgl. Helfferich 2014: 563). Die relativ starke Strukturierung der Interviews anhand des Leitfadens ist durch das mehrschichtige Forschungsinteresse gerechtfertigt. Wie weiter oben bereits erwähnt, sollten durch die Interviews Erfahrungen aufgedeckt werden, die von uns noch nicht beachtet wurden und später in den Fragebogen eingearbeitet werden sollten. Dazu dienten die offenen Erzählaufforderungen. Die stärker strukturierten Teile der Interviews bedienen das Interesse an konkreten Gegebenheiten, die im Fragebogen als Antwortmöglichkeiten eingebaut werden sollten.

Nach Lamnek (2010: 312ff.) sind Kommunikationsform und Kommunikationsstil neben Standardisierung und Offenheit weitere Differenzierungsmerkmale für Befragungen. Wir bemühten uns um einen weichen Kommunikationsstil, durch den ein Alltagsgespräch zwischen zwei gleichwertigen Kommunikationspartner*innen entstehen sollte. Helfferich (2014: 560) verweist zwar darauf, dass es sich bei einem Interview meist um eine künstliche Gesprächssituation handelt, die sich durch die verschiedenen, vorher feststehenden Rollen der Kommunikationspartner*innen (Fragende versus Befragte) auszeichnet und damit nicht den im Alltag üblichen Konventionen folgt. Wir versuchten trotzdem, so wie Lamnek (2010) es vorschlägt,

durch einen möglichst weichen Kommunikationsstil eine möglichst alltägliche Gesprächssituation zu schaffen.

Zusammenfassend können die Interviews in Bezug auf Lamnek (2010: 303) anhand der folgenden Merkmale beschrieben werden: Es handelte sich um ermittelnde, informatorische, teilstandardisierte, leitfadenorientierte, mündliche Einzelinterviews mit möglichst offenen Erzählaufforderungen und Fragen.

3.2.2. Interviewleitfaden

Die Interviews wurden, wie weiter oben bereits erwähnt, auf Basis eines Leitfadens durchgeführt, der „die wichtigsten anzusprechenden Fragen und Themenkomplexe – nicht notwendigerweise im Wortlaut – stichpunktartig“ (Lamnek 2010: 321) festhält. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens orientierten wir uns an Helfferich (2011, 2014). Sie unterscheidet Leitfäden zuerst nach den ihnen zu Grunde liegenden Schemata: So können diese aus einer bestimmtem Reihenfolge an offenen Fragen oder aus freien Erzählaufforderungen bestehen. Die beiden Schemata können auch kombiniert werden, was im konkreten Fall passiert ist. Leitfäden bewegen sich also auf einem Spektrum zwischen starker Strukturierung und größtmöglicher Offenheit (vgl. Helfferich 2014: 565). Im vorliegenden Fall weist der Leitfaden eine relativ starke Strukturierung auf, enthält aber hauptsächlich offene Erzählaufforderungen.

3.2.2.1. Sammlung und Strukturierung der Fragen

Die Leitfadenerstellung erfolgte nach dem „SPSS-Prinzip“ (Helfferich 2011: 182ff.). Durch das Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren soll erkannt werden, welches theoretische Vorwissen bei den Interviewer*innen besteht und welche Fragen nur zur Bestätigung des Vorwissens dienen und damit kein neues Wissen schaffen würden. Solche Fragen sollen aussortiert werden und die relevanten Fragen in einer Tabelle übersichtlich angeordnet werden.

Der erste Schritt „Sammeln“ zielt darauf ab, so viele Fragen wie möglich aufzulisten. Helfferich (2011: 182) weist explizit darauf hin, dass die Fragenformulierung und -eignung für den Forschungszweck in diesem Stadium noch keine Rolle spielen sollen. Es geht zuallererst darum, alle Fragen, die die Forscher*innen mit dem Forschungsthema assoziieren, zu sammeln. In dieser Phase wurden mehrere Mindmaps und Listen von Stichwörtern erstellt, die in den folgenden Phasen weiterbearbeitet wurden. Zu diesem Zeitpunkt wurden noch keine vollständigen Fragen formuliert, sondern die Idee hinter den möglichen Fragen in Stichwörtern zusammengefasst.

Nach dem Sammeln der Fragen müssen diese auf Offenheit und Präsuppositionen „geprüft“ werden. Laut Helfferich (2011: 182ff.) sollen reine Faktenfragen nicht als solche in den Leitfaden aufgenommen werden. Es muss vielmehr überlegt werden, ob Antworten auf diese Fragen nicht vielleicht ohnehin implizit in Erzählungen gegeben werden oder die Fragen außerhalb des Interviews gestellt werden können. Bei näherer Betrachtung der Interview-Transkripte ist erkennbar, dass zu Beginn der Aufnahme eben solche Faktenfragen nach gewähltem Schwerpunkt, Arbeitssprachen, Studienfortschritt und besuchten Lehrveranstaltungen gestellt wurden. Im Leitfaden finden sich die Fragen abgehoben vom restlichen Leitfaden außerhalb der Tabelle. Diese Fragen wurden gesammelt und an den Beginn des Interviews gestellt, um die Offenheit der Befragung nicht zu beschränken. Bei nachträglicher Betrachtung und Analyse der Transkripte muss jedoch festgestellt werden, dass die Fragen nach den Arbeitssprachen für die Auswertung nicht weiter relevant waren und deshalb aus dem Leitfaden gelöscht werden hätte können. Die Frage nach den besuchten Dolmetschlehrveranstaltungen wäre möglicherweise implizit bei der Beschreibung der Unterrichtsmethoden beantwortet worden und hätte auch nicht unbedingt an diese Stelle gestellt werden müssen. Die konkrete Frage nach den verwendeten Tools kann auch als Faktenfrage gewertet werden. Obwohl sie dem Prinzip der Offenheit entgegensteht, ist sie im Leitfaden enthalten, weil es unter anderem Ziel der qualitativen Befragungen war, möglichst umfassende Antwortmöglichkeiten für den später zu erstellenden Fragebogen zu eruieren. Bei der Leitfadenerstellung sollen weiters Fragen eliminiert werden, die der Bestätigung von Vorwissen der Interviewer*innen dienen. Solche Fragen würden nur zu geringer Erkenntnis führen und sind daher zu vermeiden. So wurden beispielsweise explizite Fragen nach Verbindungsproblemen und Akustikproblemen aus dem Leitfaden gestrichen, weil die Antwort unweigerlich bejahend gewesen wäre. Konkrete Fragen nach Problemen hätten außerdem implizite Erwartungen an die Befragten vermittelt und mussten auch im Sinne der Vermeidung von Präsuppositionen gestrichen werden.

Die geprüften Fragen beziehungsweise Stichworte wurden im dritten Schritt nach Themen sortiert. Dieses „Sortieren“ erfolgte nach inhaltlichen Aspekten (vgl. Helfferich 2011: 185), wobei die gesammelten und geprüften Fragen farblich markiert wurden. Der letzte Schritt des SPSS-Prinzips beruht auf dem „Subsumieren“ mehrerer Fragen zu einem Thema in eine möglichst umfassende Erzählaufforderung. Im konkreten Fall wurden unter einem Überthema bis zu sieben „Detail-“Fragen zusammengefasst. In den beiden Interviews mit den Konferenzdolmetschstudierenden wurden von den Befragten in keinem Fall alle Unterthemen bereits nach der ersten breiten Erzählaufforderung angesprochen. Auf diese Möglichkeit verweist auch

Helfferrich (2011: 185) und schlägt vor, zusätzlich zu den Erzählaufforderungen auch die ursprünglichen Detailfragen im Fragebogen zu behalten, damit ein konkretes Nachfragen möglich wird.

3.2.2.2. Leitfadenaufbau

Helfferrich (2011: 185ff.) empfiehlt, den Fragebogen als vierspaltige Tabelle aufzubauen, in der neben den allgemeinen Erzählaufforderungen auch die Detailfragen aufgelistet sind. Die Tabelle soll auf A4-Blätter im Querformat gedruckt werden, um einen möglichst handlichen Leitfaden zu erhalten. Der Leitfaden für die qualitative Interviewvorstudie gliedert sich auf fünf Seiten in ein Deckblatt, den Fragenblock 1 zu Informationen über die Befragten und vier weitere Fragenblöcke in tabellarischer Form. Das Deckblatt diente uns zur Erinnerung an die Informationen, die den Befragten vor Interviewbeginn mitgeteilt werden sollten: Interviewzweck, Forschungsinteresse, Einholung einer ersten mündlichen Einverständniserklärung zur Aufnahme des Interviews mit Hinweis auf die spätere Bitte um Bestätigung nach Beginn der Aufnahme und der Hinweis darauf, Lehrende möglichst nicht beim Namen zu nennen, sondern nur Lehrveranstaltungsnamen zu erwähnen.

Fragenblock 1 zu personenbezogenen Informationen wurde nicht in Tabellenform gebracht, weil es sich um einige wenige konkrete Fragen handelte, die nicht sinnvoll unter eine allgemeine Erzählaufforderung subsumiert werden konnten. Erfragt wurden zu Beginn der Interviews der gewählte Schwerpunkt, die Arbeitssprachen, der Studienfortschritt und die im Sommersemester 2020 besuchten Lehrveranstaltungen. Die nachfolgenden Frageblöcke wurden entsprechend Helfferrichs (2011: 186) Empfehlung in obengenannte Tabelle eingefügt, die sich aus folgenden Spalten zusammensetzt (siehe Abb. 2):

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check-Liste (Wurde das erwähnt?)	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Block 4 Wie stehst Du zur Fernlehre im SoSe 2020?	Vor- und Nachteile Zufriedenheit Studierbarkeit Feedback Simultan / Konsekutiv / Konferenz / Dialog	Welche Vor- und Nachteile siehst Du in der Dolmetschfernlehre im SoSe 2020? Wie zufrieden warst Du mit der Dolmetschfernlehre im SoSe 2020? Wie siehst Du die Studierbarkeit der Dolmetschschwerpunkte in der Fernlehre im SoSe 2020? Erzähl mir bitte etwas über das Feedback im Fernunterricht im SoSe 2020! Hast Du je nach Lehrveranstaltungstyp (Sim/Kons/Konferenz/Dialog) unterschiedliche Erfahrungen gemacht?	Kannst Du dazu noch mehr erzählen? Und wie war das mit ...? Was lief da besser oder schlechter? Wenn du an das Frühjahr 2020 zurückdenkst, ...? Was fällt Dir zu ... ein? Kannst Du Dich erinnern, wie ... im SoSe 2020 ablief?

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Interviewleitfaden, adaptiert nach Helfferrich (2011: 186)

Die erste Spalte „Leitfrage“ enthält die allgemeinen Erzählaufforderungen. Neben den Erzählaufforderungen findet sich eine Check-Liste an Stichworten, die die Unterthemen beschreiben, welche in der Erzählaufforderung zusammengefasst wurden. Sobald Themen erwähnt werden, sollen sie abgehakt werden, um den Überblick zu behalten, zu welchen Themen nachgefragt werden muss. Konkrete Fragen zu den Unterthemen finden sich in der dritten Spalte. Die Kerninhalte der konkreten Fragen wurden fett hervorgehoben. Die letzte Spalte enthält möglichst offene Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen. Bricht der Erzählfluss ab, können die Interviewer*innen die Befragten mithilfe dieser Fragen wieder zum Erzählen bringen.

3.2.2.3. Themenblöcke

Wie weiter oben bereits beschrieben, setzt sich der Leitfaden aus mehrere Themenblöcken zusammen. Im ersten Block werden studienbezogene Fragen zu den Befragten gestellt. Anschließend folgt eine erste, sehr breite Erzählaufforderung: „Erzähl mir von Deinem Sommersemester 2020!“. Ziel dieser besonders offenen Erzählaufforderung war es, das Eis zu brechen, unbefangen ins Gespräch zu kommen und vor allem eine erste von den Interviewerinnen unbeeinflusste Stellungnahme zu erhalten. Jegliche genauere Nachfrage an diesem Punkt hätte den Befragten die Möglichkeit genommen, die ihnen wichtigen Themen in den Vordergrund zu stellen. Dementsprechend gibt es im Leitfaden bei diesem Block auch keine Check-Liste oder konkrete Fragen. Der folgende Themenblock umfasst den Modus der Lehrveranstaltungen, die verwendeten Tools, den Arbeitsaufwand, die Gruppengröße, Fragen nach den Interaktionsmöglichkeiten und nach dem Semesterablauf beziehungsweise der Orientierungsphase am Semesteranfang. Auch in diesem Fall ist die Erzählaufforderung sehr weit gehalten und in den Interviews musste mit konkreten Fragen nachgehakt werden, um Antworten auf Themen wie Tools, Semesterablauf/Orientierungsphase und Möglichkeiten zur aktiven Mitarbeit im Unterricht zu erhalten. Im nächsten Themenblock sollten die Befragten über ihre Ausstattung für den Dolmetschfernunterricht berichten. Spezifisches Interesse bestand an Arbeitsplatz und Arbeitsumfeld, an der technischen Ausstattung samt Internetverbindung und den Mehrkosten für etwaige Neuanschaffungen. Der laut Leitfaden letzte Themenblock verlangt von den Befragten eine Stellungnahme zum Fernunterricht im Sommersemester 2020. Im Fokus dieser Erzählaufforderung stehen die Zufriedenheit mit dem Fernunterricht, die Studierbarkeit der Dolmetschschwerpunkte, Vor- und Nachteile des Fernunterrichts, Feedbackerfahrungen und Unterschiede nach Lehrveranstaltungstyp (Simultan-, Konsekutiv-, Konferenz- oder Dialogdolmetschen). Zu erwähnen ist, dass bei Interview KD B2 die Themenblöcke 3 und 4 getauscht wurden, um einen natürlichen Gesprächsfluss zu ermöglichen.

3.2.3. Durchführung der Interviews

Die beiden Interviews wurden als Videotelefonate über Microsoft Teams durchgeführt. Die Interviews wurden voneinander getrennt durchgeführt, die Nummerierung erfolgte anhand folgender Regeln: Gemeinsam mit Theresa Clauberg wurde beschlossen, dass die Interviews mit den Konferenzdolmetschstudierenden die Nummern 1 und 2 erhalten würden. Die Befragten werden entsprechend der Reihenfolge der Durchführung der Interviews in den Transkripten B1 und B2 genannt. Theresa Clauberg führte demnach Interviews 3 und 4 mit B3 und B4, den beiden Dialogdolmetschstudierenden. Die Interviews werden in der vorliegenden Arbeit mit folgenden Codes abgekürzt:

- Interview 1 Konferenzdolmetschen = Interview KD B1
- Interview 2 Konferenzdolmetschen = Interview KD B2
- Interview 1 Dialogdolmetschen = Interview DD B3
- Interview 2 Dialogdolmetschen = Interview DD B4

Als Ziel wurde eine Interviewzeit von 30 Minuten festgelegt: Interview KD B1 dauerte etwas mehr als 35 Minuten, während Interview KD B2 nur knapp 28 Minuten dauerte. Von beiden Interviews wurden eine Video- und Tonaufnahme über Microsoft Teams und eine Backup-Tonaufnahme über das Mobiltelefon angefertigt, welche bei der Transkription eines der beiden Interviews auch zur Anwendung kam, da die Datei der Erstaufnahme beschädigt war. Die Einwilligungserklärung zur Aufnahme und Anonymisierung der personenbezogenen Daten wurde im Gespräch vor Aufnahmebeginn eingeholt. Die Befragten wurden gebeten, nach Aufnahmebeginn die Zustimmung zur Aufnahme erneut zu bestätigen, wodurch die offizielle Bestätigung festgehalten werden konnte.

3.2.4. Transkription

Für die vorliegende Arbeit wurden die Interviews KD B1 und KD B2 mit der Transkriptionssoftware f4transkript transkribiert, Theresa Clauberg (2021) transkribierte ihrerseits Interviews DD B3 und DD B4. Vorteile von f4transkript sind die Steuerung mittels Tastenbefehl und die automatische Einfügung von Zeitmarken und von den Kürzeln „I“ (=Interviewerin) beziehungsweise „B1/B2“ (Befragte 1/2) nach dem Drücken der Eingabetaste. Für den Zweck dieser Arbeit waren nonverbale Aspekte der Kommunikation nicht vordergründig von Interesse, die Analyse erfolgte auf inhaltlicher Ebene. Deshalb wurden die Transkriptionen stark geglättet. Ziel war es, einfach lesbare und nachvollziehbare Texte zu erstellen, um auch die Analyse zu vereinfachen.

Folgende Regeln nach Kuckartz et al. (2008: 27f.) und Dresing & Pehl (2015: 21f.) kamen bei der Transkription zur Anwendung: Dialektale Ausdrücke und Zusammenziehungen wurden ins Schriftdeutsche übertragen. Abgebrochene Satzanfänge und Wörter wurden zum Teil weggekürzt, Häsitationslaute wurden nicht übertragen. Kurze Pausen wurden nicht transkribiert, längere Pausen durch „(...)“ angezeigt. Bei kurzen Einwüfen der gerade nicht sprechenden Person wurde kein Sprecher*innenwechsel mit Leerzeile eingefügt; die eingeworfenen Ausdrücke wurden in Klammern an entsprechender Stelle in der Aussage der eigentlich sprechenden Person eingefügt, zum Beispiel: „Es geht nur um letztes, oder? (I : Ja.) Ja. Ok.“ (KD B2: Z. 32-33). Emotionale Äußerungen wurden durch Klammersetzung, zum Beispiel „(lacht)“, gekennzeichnet.

3.2.5. Analyse

Die Analyse der Interviews erfolgte in mehreren Schritten, lose orientiert an Lamnek (2010: 369ff.). Zuerst wurden in den Interviews KD B1 und KD B2 Aussagen zu verschiedenen Themen farblich markiert. Anschließend wurden alle Aussagen von B1 und B2 in der Reihenfolge des Interviewleitfadens in eine Liste kopiert. Um die Aussagen der beiden Befragten auf einen Blick auseinanderhalten zu können, wurden die Ausschnitte aus der Transkription von Interview KD B1 in blauer Schrift kopiert, die Textpassagen aus Interview KD B2 in schwarzer Schrift. In diesem Stadium wurden ganze Sätze in die Liste kopiert, um einen Überblick über die vollständigen Aussagen nach Themen sortiert zu erhalten. In diesem Schritt sollte noch keine Interpretation der Aussagen erfolgen, der Fokus lag auf dem Sortieren der Textpassagen, weshalb die zum jeweiligen Thema gehörenden Teile ungekürzt aufgelistet wurden. Anschließend wurden die wichtigsten Stichwörter in den Textpassagen farblich hervorgehoben (vgl. Abb. 3), um die spätere Erstellung der Tabelle mit den Kernaussagen zu erleichtern.

2. Block 2 / Teil B

a. Semesterorganisation

i. Orientierungsphase

44-45

B1: Ja. Also gemischt, bei manchen hat es super funktioniert, bei manchen halt nicht so gut.
#00:04:18-7#

31-34

B1 : Ich muss sagen, es war ziemlich stressig eigentlich, weil ich finde am Anfang war es ein bisschen chaotisch, welche Professoren welche Plattformen benutzen. Ob wir überhaupt Plattformen benutzen. Wie wir sie benutzen. Das war irgendwie alles sehr uneinheitlich und deswegen ziemlich unübersichtlich wer halt, wo wir uns dann überhaupt einloggen müssen.

61-68

B2: Also Konferenzdolmetschen war ziemlich chaotisch. Weil wir auch technische Probleme hatten teilweise und wir waren eine gemischte Gruppe - Rumänisch und BKS. Und das war dann auch teilweise unklar. Also wir haben mit Breakout-Rooms gearbeitet auf - wo war das

Abb. 3: Ausschnitt aus der themenorientierten Aussagenliste

Nach der themenorientierten Auflistung der ungekürzten Textpassagen wurden die Kernaussagen in einem weiteren Schritt in Stichwörtern zusammengefasst und nach Befragten zeilenweise in eine Tabelle eingefügt. Theresa Clauberg fügte ihrerseits die Aussagen der Befragten 3 und 4 hinzu. Die Tabellenstruktur basiert auf dem Leitfaden und wurde um Themen erweitert, die im Leitfaden nicht enthalten waren, weil sie erst in den Interviews aufgekommen sind. Zu beachten ist, dass es sich bei den Stichwörtern bereits um unsere Interpretation der Aussagen handelt: Das Kürzen von Textpassagen auf wenige Stichwörter und das Zusammenfassen von Aussagen stellt eine Deutung und Interpretation des Gesagten vor dem Hintergrund der Erfahrungen und des Wissens der Forscher*innen dar (vgl. Lamnek 2010: 371). In der Ergebnistabelle (siehe Abb. 4) wurden also die Kernaussagen aller Befragten zu den angesprochenen Themen nebeneinander angeführt, was einen Vergleich zwischen den Befragungen erleichterte. Außerdem ist auf einen Blick erkennbar, welche Themen von allen Interviewpartner*innen angesprochen wurden. Auf Basis dieser Ergebnistabelle wurde später der Fragebogen erstellt.

Thema	B1	B2	B3	B4
Block 1				
1. Soziodemografische Infos	Soziodemografische Infos	Soziodemografische Infos	Soziodemografische Infos	Soziodemografische Infos
Block 2				
2.a Semesterorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - chaotisch - unübersichtlich, uneinheitlich - den Umständen entsprechend - schnell machbar umgesetzt - Welcher Prof welche Plattform? gut / nicht so gut - je nach LV - 2 Lehrende machen eine Übung - unterschiedliche Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> - chaotisch - den Rahmen für das Arbeiten schaffen → raubt Energie - mehrsprachige LVs - chaotisch - wir wussten nicht, wer was dolmetschen soll 	<ul style="list-style-type: none"> - sehr schwer - LVL zunächst auf wackligen Beinen unterwegs 	
Orientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Woche: Info, dass Umstellung auf Fernlehre 		<ul style="list-style-type: none"> - Unsicherheit 	<ul style="list-style-type: none"> - am Anfang war es sehr improvisiert - es war unklar, wie das Semester verlaufen wird

Abb. 4: Ausschnitt aus der Ergebnistabelle

3.2.6. Interviewauswertung

Zur Auswertung der Befragungen wurden alle vier Interviews herangezogen, obwohl die Voranalyse der zwei jeweils durchgeführten Interviews in Einzelarbeit erfolgte. Für die gemeinsame Fragebogenerstellung wurden aber die Informationen aus allen Interviews verwendet, weshalb auch im Folgenden alle vier Interviews auf Basis der Ergebnistabelle ausgewertet werden.

3.2.6.1. Fragenblock 1 – Persönliche Informationen

Zu Beginn der Interviews wurden persönliche Informationen über die Befragten erhoben, um sicherzugehen, dass diese auch wirklich der Zielgruppe angehören. Außerdem können anhand dieser Informationen möglicherweise Parallelen / Unterschiede zwischen den Aussagen der Befragten gezogen werden. Erfragt wurden Schwerpunkt, Arbeitssprachen, Studienfortschritt und

die im Sommersemester 2020 besuchten Dolmetschübungen. B1 und B2, die beiden Konferenzdolmetschstudierenden, gaben an, nicht genau zu wissen, ob sie im 5. oder im 6. Semester eingeschrieben waren. Auch B3 schätzte den Studienfortschritt auf das 5. Semester. B4 konnte als einzige*r Befragte*r gesichert das 3. Semester als Studienfortschritt angeben. B2 und B4 besuchten im Sommersemester zwei der untersuchten Dolmetschübungen, B3 drei und B1 fünf.

3.2.6.2. Fragenblock 2 – Aspekte des Fernunterrichts

a. Semesterorganisation

Drei der Befragten fanden das Semester chaotisch beziehungsweise organisatorisch schwer fassbar. Auch B4 wies daraufhin, dass nicht von Anfang an klar war, wie das Semester verlaufen würde, und dass am Anfang viel improvisiert wurde. Als Gründe dafür wurden unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Plattformen, die von den Lehrenden uneinheitlich verwendet wurden, und die notwendige Neuorientierung der Lehrenden genannt. Alle Befragten außer B2 gaben an, dass die Konzepte im Laufe des Semester geändert wurden, wobei für die Orientierungsphase Zeitspannen von zwei / drei Wochen bis zu acht bis zwölf Wochen genannt wurden. Nach dieser Orientierungsphase habe der Unterricht funktioniert. Es seien auch starke Unterschiede zwischen den Lehrenden auffällig geworden: Bei manchen habe der Onlineunterricht besser funktioniert als bei anderen, manche hätten sich mehr Mühe gegeben als andere, so B1 und B3. B1 fasst die Erfahrungen mit der Semesterorganisation wie folgt zusammen:

... alles in allem finde ich, dass es den Umständen entsprechend, so wenig Zeit wie wir hatten, ziemlich schnell [...] machbar umgesetzt wurde. (KD B1: Z. 391-392)

An den Aussagen von B1 und B2 zeigt sich außerdem, dass vor allem mehrsprachige Dolmetschübungen, also Übungen mit zwei Arbeitssprachen und Deutsch, die von mehreren Lehrenden abgehalten wurden, als chaotisch empfunden wurden. Bei B1 verwendeten die Lehrenden unterschiedliche Methoden und Formate (asynchron – synchron), und für B2 war während der Übungen nicht immer klar, wer wann dolmetschen sollte.

b. Synchrones / Asynchrones Format

Alle Befragten hatten Unterricht im synchronen und asynchronen Format. Im synchronen Format wurde laut Angabe von B1 und B2 mit Breakout-Räumen gearbeitet. B2 wies darauf hin, dass das asynchrone Format verwendet wurde, um verpasste synchron abgehaltene Lehrveranstaltungen nachzuholen, und dass die besuchte synchrone Lehrveranstaltung mit mehreren Arbeitssprachen organisatorisch problematisch abgelaufen sei, weil nicht immer klar war, wer was dolmetschen sollte und nicht alle Studierenden immer zum Üben gekommen seien. B1 erklärte

genauer, dass in asynchronen Übungen Aufnahmen der eigenen Dolmetschungen hochgeladen wurden und auch in einer synchronen Übung Transkriptionen der Dolmetschungen abgegeben werden mussten, weil in der Unterrichtseinheit zu wenig Zeit für ausführliches Lehrenden-Feedback gegeben war. Bei beiden Formaten arbeitete B1 außerdem mit Peerfeedback. B1 betonte außerdem, dass im asynchronen Format die Nachbesprechung der gedolmetschten Videos im Plenum abging, bei der im Präsenzunterricht beziehungsweise in synchronen Übungen Schwierigkeiten und Terminologie der gedolmetschten Rede diskutiert werden. Außerdem ist für B1 der Kontakt mit den anderen Studierenden, der bei synchronen Übungen zumindest virtuell besteht, ein Vorteil gegenüber asynchronen Übungen, weil B1 die Leistungen und Lösungen der anderen als motivierend und lehrreich empfindet. B3 und B4 gaben außerdem an, in bestimmten Übungen im synchronen Format in zwei Gruppen eingeteilt worden zu sein.

c. Tools

Die Frage nach den im Unterricht verwendeten Videokonferenz- und Kommunikationstools hatte zum Zweck, im späteren Fragebogen möglichst umfassende Antwortmöglichkeiten anbieten zu können. Als Kommunikationskanäle wurden von B1 und B3 Moodle und Email angegeben. Zoom wurde von allen Befragten als Videokonferenzsoftware genannt, BigBlueButton (BBB) von drei der Befragten. B1 und B3 verwendeten Jitsi, Collaborate wurde nur von B3 verwendet. B1 bewertete als einzige die Videokonferenzplattformen, wobei BigBlueButton als mäßig geeignet und Jitsi als gar nicht geeignet eingestuft wurden.

d. Technische Probleme

Bei technischen Problemen bezogen sich alle Befragten auf synchron abgehaltene Übungen – dies wurde zwar nicht explizit erwähnt, geht aber aus dem Gesagten hervor. B3 und B4 gaben an, keine technischen Schwierigkeiten im Fernunterricht gehabt zu haben. Ihre Internetverbindung war zufriedenstellend. Im Gegensatz dazu berichteten B1 und B2 von Problemen mit der Internetverbindung oder von Problemen technischer Natur, die sie selbst oder andere Studierende hatten. B1 empfand neues Laden und Anmelden als anstrengend. B1 und B2 berichteten außerdem beide, dass Kamera und Mikrofon manchmal ausgefallen seien, was sehr viel Energie gekostet habe. Technische Probleme hinderten B2 einmal an der Mitarbeit in einer synchronen Einheit, weshalb die Einheit asynchron nachgeholt werden musste. Oft hätten außerdem alle anderen warten müssen, wenn eine Person in einer synchronen Einheit technische Probleme hatte, so B1:

Aber es gab immer wieder andere Studierende, bei denen das nicht so gut funktioniert hat, wo aber dann halt die restliche Gruppe eigentlich warten musste. (KD B1: Z. 188-189)

Wegen dieser Probleme schlug B1 vor, die Übungseinheiten zu verlängern, damit keine aktive Übungszeit verloren geht. B1 erwähnte außerdem, dass aufgrund schlechter Internetverbindung manchmal die Tonqualität der Videos so niedrig war, dass das Dolmetschen besonders schwer fiel.

e. Interaktion

B1 und B2 betonten unabhängig voneinander und ohne konkret darauf angesprochen worden zu sein, dass die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden im Sommersemester 2020 besonders gut funktioniert hat. So waren die Lehrenden sehr bemüht, den Fernunterricht zur Zufriedenheit der Studierenden zu gestalten und sie suchten engen Austausch mit den Studierenden zu den Lehrmethoden und waren offen für Vorschläge aus anderen Übungen. B2 hob auch positiv hervor, dass sich die Lehrenden regelmäßig nach dem Wohlbefinden der Studierenden erkundigten.

Einig waren sich die vier Befragten in Hinblick auf die Möglichkeiten zur Interaktion im synchronen Unterricht. Es sei zwar möglich gewesen, sich einzubringen, es war allerdings mit einigen Problemen verbunden: Auf stumm gestellte Mikrofone und ausgeschaltete Kameras wurden als hemmend empfunden und manchmal wurden Handzeichen von Studierenden übersehen, weil nicht alle Videos auf einem Screen sichtbar waren, so B1. B2 fasst ihre Erfahrungen mit dem Sich-Einbringen im synchronen Unterricht wie folgt zusammen:

Ja, also es war schon möglich, aktiv teilzunehmen. Aber ich glaube einfach durch den Fernunterricht, auch dadurch, dass dann im Laufe des Semesters immer weniger Leute auch das Video eingeschaltet haben und irgendwie alle ständig nur auf stumm waren, war das irgendwie so eine Atmosphäre, wo sich niemand meldet und wo man irgendwie stillschweigend zustimmt. (KD B2: Z. 156-160)

B4 empfand außerdem mehr Stress und Druck und war besonders am Anfang gehemmt, Fragen in den synchronen Einheiten zu stellen. Auffällig ist, dass nur B3 auch asynchrone Lehrveranstaltungen in diesem Zusammenhang erwähnte: Es sei bei asynchronen Übungen nicht möglich gewesen, sich einzubringen. Es ist anzunehmen, dass die drei anderen Befragten diese Möglichkeit zur Interaktion in asynchronen Übungen von vornherein ausgeschlossen hatten und deshalb nichts dazu anmerkten. In Bezug auf den Austausch mit anderen Studierenden waren sich wiederum alle Befragten einig: Dieser fehlte während der Fernlehre. Soziale Aspekte des Studiums seien verloren gegangen, so B2. B1 fand das besonders problematisch, weil sie den persönlichen Kontakt als motivierend empfindet.

f. Feedback

Die Meinungen der vier Befragten zum Feedback gehen stark auseinander. B2 war mit dem Feedback zufrieden und sah keinen Unterschied zur Präsenzlehre. B4 empfand das Feedback als sehr konstruktiv aber auch hart, weil nonverbale Aspekte vor allem bei asynchronen Lehrveranstaltungen verloren gingen und dadurch das Feedback sehr direkt und nicht abgeschwächt ankam. Dieser Meinung waren auch B1 und B3. Während B1 weiters erklärte, dass die Feedback-Menge je nach Lehrveranstaltung sehr unterschiedlich ausgefallen sei, sie zusammenfassend gesehen aber etwas zu wenig Feedback erhalten hat, war B3 mit der Feedback-Menge sehr zufrieden – B3 hat mehr Feedback als in der Präsenzlehre erhalten. B1 erwähnte außerdem in ihrer Beschreibung des asynchronen Unterrichts, dass Tandem-Partner*innen sich gegenseitig Peer-Feedback geben mussten.

g. Aufwand

Bezüglich Aufwand des Fernunterrichts weicht B2 von der von den anderen drei Befragten geteilten Meinung ab: Für B2 brachte der Dolmetschfernunterricht nicht mehr oder weniger Aufwand. B1, B3 und B4 empfanden das Sommersemester 2020 im Gegensatz dazu als sehr viel aufwändiger als vorhergehende Semester in Präsenzlehre. B1 beschrieb detaillierter, dass der Aufwand aus mehr Nachbereitungsarbeiten wie dem Anhören, Transkribieren, Bewerten und Evaluieren von Dolmetschungen entstand.

h. Lehrveranstaltungsspezifische Informationen

B1 fand die online Simultan- und Konferenzdolmetschübungen nicht mit der „eigentlichen Arbeit in der Kabine“ (KD B1: Z. 295) vergleichbar. Auch für B2 (Z. 70-71) war der Fernunterricht im Konferenzdolmetschen „nicht vergleichbar mit einer realen Lehrveranstaltung“. Wie weiter oben bereits erwähnt, fand B2 den Unterricht in der mehrsprachigen Lehrveranstaltung organisatorisch problematisch und es sei kompliziert gewesen, Konferenzen zu simulieren. Zur Arbeit in den Breakout-Räumen, die online die Dolmetschkabinen darstellen sollten, gab B2 an, dass es je nach gewählten Voreinstellungen einer Prüfungssituation gleichkam und deshalb mit mehr Stress verbunden war. So war bei entsprechenden Einstellungen sichtbar, wann genau die Lehrenden den Studierenden beim Dolmetschen zuhörten, was B2 als besonders stressig empfand. Die Einstellungen konnten jedoch so geändert werden, dass die Teilnehmer*innen im Breakout-Raum nicht sichtbar waren – so wusste B2 nicht mehr, wann die Lehrenden genau zuhören – ähnlich wie in der Präsenzlehre. B1 fand die Arbeit in den Breakout-Räumen der Arbeit in den Kabinen bei Präsenzlehre ähnlich, allerdings fehlte die Kabinenzusammenarbeit

mit den anderen Studierenden. B1 gab außerdem an, dass die Konzentration beim Fernunterricht im Vergleich zur Arbeit in der Kabine im Präsenzunterricht verringert war.

3.2.6.3. Fragenblock 3 – Ausstattung & Arbeitsplatz

Im Vorfeld zur Untersuchung bestand die Annahme, dass Studierende, die für ein Onlinestudium von zuhause aus, wie es im Sommersemester 2020 aufgrund der Covid-19-Beschränkungen von allen Studierenden verlangt wurde, nicht geeignet ausgestattet waren oder keinen geeigneten Arbeitsplatz zur Verfügung hatten, dem Fernunterricht eher kritisch gegenüberstanden. Um diesen Zusammenhang in der quantitativen Befragung prüfen zu können, müssen im Fragebogen möglichst umfassende Antwortmöglichkeiten angeboten werden. Diese sollten durch die Interviews erarbeitet werden.

a. Technische Ausstattung

Die Angaben zur technischen Ausstattung stimmten bei allen Befragten größtenteils überein: Alle Befragten hatten einen eigenen Laptop und Kopfhörer zur Verfügung. Auch mit der Internetverbindung waren alle zufrieden. Es mussten für die Fernlehre keine Neuanschaffungen getätigt werden.

b. Arbeitsplatz und Arbeitsumfeld

Bei Arbeitsplatz und Arbeitsumfeld zeigten sich große Unterschiede. B2 hatte für das Heimstudium gute Voraussetzungen, da der Partner, mit dem die 1-Zimmer-Wohnung bewohnt wurde, entweder während des Fernunterrichts abwesend oder leise war. Nachdem B2 keine Angaben zum Arbeitsplatz machte, ist anzunehmen, dass B2 über einen adäquaten Arbeitsplatz verfügte. B1 war mit dem Arbeitsplatz, einem Schreibtisch, zufrieden, gab aber an, dass der Unterricht manchmal durch Mitbewohner*innen unterbrochen wurde, die nicht wussten, wann B1 Lehrveranstaltungen hatte. Haustiere und Straßen-/Gartenlärm wurden als ablenkend beschrieben. B1 betonte, versucht zu haben, einen ruhigen Arbeitsplatz zu finden. Auch B3 und B4 gaben an, dass es herausfordernd war, einen ruhigen Arbeitsplatz zu finden, weil beispielsweise Nachbar*innen mit Kindern untertags viel Lärm machten, oder weil die Befragten während der Fernlehre nicht alleine in einem Zimmer arbeiten konnten. B3 hatte zeitgleich mit einer weiteren Person im selben Raum Onlineunterricht und musste den Schreibtisch mit dem Partner teilen, weshalb B3 manchmal auf dem Sofa arbeiten musste. Auffällig ist, dass für alle Befrag-

ten ein ruhiger Arbeitsplatz besonders wichtig war. Bei B2 war dies gegeben, weshalb die Notwendigkeit nur implizit angesprochen wurde: Alle anderen Befragten hoben diesen Aspekt aber explizit hervor.

3.2.6.4. Fragenblock 4 - Zufriedenheit

a. Ursprüngliche Semesterpläne

Nur B2 machte Angaben zu diesem Thema, nachdem ich dazu direkt eine Frage gestellt hatte, die nicht im Interviewleitfaden enthalten war. B2 gab an, dass das Semester anders als geplant verlief. B2 wollte mehr in den Kabinen üben und hatte eigentlich geplant, mehr Lehrveranstaltungen zu besuchen. B2 verschob einige Übungen auf das nächste Semester, in der Erwartung, dass im Wintersemester 2020/2021 wieder Präsenzunterricht stattfinden würde.

b. Erwartungen an die Fernlehre

Die Befragten hatten keine beziehungsweise niedrige Erwartungen an die Dolmetschfernlehre. B2 gab an, weder enttäuscht noch positiv überrascht von der Qualität der Fernlehre gewesen zu sein. B1 erklärte zuerst, keine Erwartungen gehabt zu haben, merkte aber später an, dass es „für mich so unvorstellbar war, dass man Dolmetschen online unterrichtet“ (KD B1: Z. 361-362). Daraus kann geschlossen werden, dass B1 dem Dolmetschfernunterricht skeptisch gegenüberstand. B3 sprach explizit an, dass sie keine hohen Erwartungen an die Onlinelehre hatte. Der Fernunterricht habe aber rückblickend die niedrigen Erwartungen übertroffen.

c. Motivation

Hinsichtlich der Motivation zeigt sich ein klares Bild. Außer B4, die sich nicht zur Motivation äußerte, gaben alle Befragten an, dass sie im Sommersemester 2020 mit Motivationsproblemen zu kämpfen hatten. Sie nannten dafür aber unterschiedliche Gründe: B1 hatte generell weniger Lust und Spaß am Studium und fand besonders den fehlenden Austausch mit Studienkolleg*innen als demotivierend. B2 nannte die Arbeit in den Dolmetschkabinen bei Präsenzlehre als Motivationsfaktor, der beim Onlineunterricht verloren ging, und gab außerdem an, dass technische Probleme eine demotivierende Wirkung hatten. B3 erklärte, dass sie bei asynchronen Lehrveranstaltungen eine etwaige Leistungssteigerung nicht bemerkte, was sie als frustrierend empfand.

d. Konzentration

Nur B1 und B4 sprachen das Thema Konzentration an. Es ist daher anzunehmen, dass B2 und B3 damit keine Probleme hatten. Während B4 die Onlinelehre für die Konzentration förderlich fand, weil B4 immer am selben Ort und im selben Umfeld arbeiten konnte, fiel es B1 schwerer, sich zuhause zu konzentrieren. Sowohl beim Simultan- als auch beim Konsektivdolmetschen kann B1 sich an der Universität besser konzentrieren.

e. Zufriedenheit

Bis auf B2, die angab, dass das Sommersemester 2020 in Onlinelehre sie beim Dolmetschen nicht in großem Maße weitergebrachte, waren alle Befragten zufrieden mit dem Onlinesemester. B1 fand, dass der Unterricht den Möglichkeiten entsprechend sehr gut umgesetzt wurde. B3 gab an, dass das Semester zwar hart war, der Unterricht, bei dem „realistische Onlinesettings“ geübt wurden, aber sehr zufriedenstellend war. B4 fokussierte sich in der Begründung ihrer Zufriedenheit besonders auf persönliche Aspekte – das Semester habe ihr „gut getan“. B1 und B3 merkten außerdem an, dass sich die Qualität je nach Übung stark unterschied. Zur Fernlehre im Allgemeinen hat B3 eine gespaltene Meinung – es gäbe positive und negative Aspekte. B2 drückte ihre Unzufriedenheit mit dem Fernunterricht sehr deutlich aus: „ich bin kein Fan von Onlinelehre“ (KD B2: Z. 40-41). Die Qualität sei um einiges schlechter als beim Präsenzunterricht, der Fernunterricht sei aber „besser als nichts“ (KD B2: Z. 70) gewesen. Im Vergleich zur Präsenzlehre merkten die anderen Befragten vor allem an, dass der Arbeitsaufwand beim Fernunterricht größer war.

Die Angaben zu den Vor- und Nachteilen des Dolmetschfernunterrichts waren sehr vielfältig. B1 nannte den größeren Nachbereitungsaufwand als Vor- und Nachteil, die gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden fand sie besonders positiv. B2 empfand die Flexibilität als Vorteil; dass man sich den Weg von und zur Universität ersparte, fand B2 positiv und negativ zugleich: Positiv ist für B2 die Zeitersparnis, negativ aber, dass der soziale Aspekt des gemeinsamen Heimwegs mit anderen Studierenden wegfällt. B3 empfand im Onlineunterricht weniger Stress und Druck und weniger Hemmungen, vor der Klasse zu agieren. Dass B4 genau das Gegenteil bei der Frage nach den Interaktionsmöglichkeiten anmerkte, zeigt, wie persönlich Wahrnehmung und Empfinden gerade im Bereich Stress und Nervosität sind. B4 nannte als Vorteil der Onlinelehre die bessere Konzentration zuhause und dass kein Ortswechsel für den Unterricht notwendig war. Einig waren sich alle Befragten darin, dass fehlende Sozialkontakte einen großen Nachteil des Onlineunterrichts darstellen – zum einen weil die fehlende soziale Komponente und das fehlende Unileben als demotivierend empfunden wurden,

zum anderen weil beispielsweise im Schwerpunkt Dialogdolmetschen die direkte Interaktion (in Präsenz) zwischen den an der Dolmetschsituation Beteiligten für B4 einen wichtigen Teil der Ausbildung darstellt. B1 erzählte, dass sie, wie ihr auch von Studienkolleg*innen berichtet wurde, mit einem persönlichen Tief zu kämpfen hatte, was einerseits auf die allgemeine Pandemiesituation zurückzuführen war. Andererseits könnte dieses Tief durch den Status „Studierende“ verstärkt worden sein, deren Hauptsozialisierungsfeld, wie B2 anmerkte, die Universität darstellt. Der fehlende persönliche Austausch mit Studienkolleg*innen trug also möglicherweise auch zu persönlichen Problemen bei. Außerdem betonte B1, von den anderen in der direkten Interaktion zu lernen – dieser Effekt war durch den Onlineunterricht abgeschwächt beziehungsweise in asynchronen Übungen nicht gegeben.

f. Studierbarkeit & Blick in die Zukunft

Die Aussagen der Befragten zur Studierbarkeit waren durchwegs positiv. Alle gaben an, dass es möglich war, im Sommersemester 2020 weiterzustudieren. B3 vermutete, dass der Schwerpunkt Dialogdolmetschen leichter online umsetzbar war als der Schwerpunkt Konferenzdolmetschen. B1 und B2 stellten unabhängig voneinander die Vermutung an, dass Neuanfänger*innen mit dem Fernunterricht wohl größere Schwierigkeiten hatten als erfahrene Studierende. B3 und B4 sprachen an, dass Onlinesettings beim Dolmetschen in Zukunft immer häufiger werden und dass diese Settings auch im Studium gelehrt werden sollen. B3 sah Onlineunterricht als Möglichkeit für Studierende, die nicht an die Universität kommen können. B4 betonte mehrmals, dass sie Fernunterricht alleine, ohne Präsenzlehre, für die Zukunft als problematisch sieht, dass Onlinelehre als Teil des Studiums, ergänzend zur Präsenzlehre, aber funktionieren kann.

3.3. Quantitative Befragung

Nachdem mithilfe der qualitativen Interviewvorstudie relevante Themen und Antwortmöglichkeiten für die quantitative Befragung eruiert wurden, erfolgte die Fragebogenkonstruktion. Im Gegensatz zu den teilstandardisierten, sehr offen gehaltenen Interviews ist der Fragebogen vollstandardisiert und greift nur selten auf offene Fragen zurück. Vollstandardisierte Befragungen zeichnen sich laut Paier (2010: 95) durch Fragen aus, die vorgegebene Antwortkategorien aufweisen und in der immer gleichen, vorher festgelegten Reihenfolge gestellt werden. Das macht die erhobenen Daten eindeutig miteinander vergleichbar. Der Fragebogen zur Dolmetschfernlehre im Sommersemester 2020 wird für alle Teilnehmer*innen zu Beginn gleich angezeigt, die Fragenblöcke erscheinen nacheinander in der immer gleichen Reihenfolge und mit den immer

gleichen Antwortmöglichkeiten. Der einzige Unterschied in den Fragebögen entsteht durch Filterfragen. Teilnehmer*innen konnten aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen nicht alle Fragen beantworten. Die für sie irrelevanten Fragen wurden durch Filterfragen am Anfang des Fragebogens oder am Anfang der Fragebatterien gezielt ausgefiltert und nicht angezeigt. Dadurch änderten sich aber weder die Reihenfolge der Fragen noch die Antwortkategorien.

3.3.1. Fragebogenerstellung

Der Fragebogen wurde auf Basis des Interviewleitfadens und der Ergebnistabelle der Interviewvorstudie sowie unter Berücksichtigung von Interessen der Studienprogrammleitung (SPL) des ZTW aufgebaut. Die Themenblöcke aus der Ergebnistabelle wurden dabei neu eingeteilt und sortiert. Zu den besonderen Interessen der SPL zählten:

- Interaktionsmöglichkeiten im digitalen Unterricht
- persönliche, technische, fachliche Probleme / Aspekte
- zum Befragungszeitpunkt mögliche hybride Formate
- Aufwand der Lehrveranstaltungen
- Zukunftsvisionen
- Studierbarkeit
- Onlinelehrbarkeit verschiedener Kursformate

Nicht alle Fragen konnten in den Fragebogen eingebaut werden, da dieser bereits sehr breit ausgelegt war. Aufgrund der Fokussierung auf das Sommersemester 2020 fielen beispielsweise die zum Befragungszeitpunkt (Wintersemester 2020/2021) möglichen hybriden Formate weg. Auch den persönlichen Problemen der Studierenden konnte in dieser Umfrage nicht viel Raum gegeben werden. Zum einen wurden an der Universität Wien bereits Umfragen zum psychischen Wohlbefinden von Studierenden während der Covid-19-Pandemie durchgeführt (vgl. Schober et al. 2020a, 2020b, 2020c), zum anderen soll sich die Befragung auf die Dolmetschfernlehre konzentrieren. Es hätte den Rahmen gesprengt, besonders tief auf Persönliches einzugehen. Einige der von der SPL gewünschten Fragestellungen waren unabhängig davon schon für den Fragebogen vorgesehen, wie beispielsweise Aufwand, Zukunftsvisionen und Onlinelehrbarkeit der Kursformate.

3.3.1.1. Makroplanung

Erst erfolgte die Makroplanung (vgl. Paier 2010: 102ff.), anschließend wurden die Fragebatterien zuerst in Einzelarbeit befüllt und dann gemeinsam überarbeitet. Die Fragenreihenfolge

wurde möglichst intuitiv gewählt – wir versuchten, eine chronologische Reihenfolge einzuhalten: Zuerst werden studienbezogene Informationen erfragt, um später bestimmte Fragen filtern zu können. Anschließend wird die Ausstattung zu Semesterbeginn erfragt und danach werden Fragen zur Anfangsphase des Fernunterrichts gestellt. Fragen zu den verschiedenen Unterrichtsformaten und Übungstypen stehen im Zentrum des Fragebogens. Zum Schluss folgen Fragen nach Motivation, Zufriedenheit und Zukunftsvisionen, da diese gewissermaßen eine Zusammenfassung der vorhergehenden Überlegungen darstellen.

Einleitungsfragen 1	• Studieninformationen, Studienfortschritt
Fragebatterie 2	• Ausstattung
Fragebatterie 3	• Semesterbeginn
Fragebatterie 4	• Merkmale des Fernunterrichts
Fragebatterie 5	• Synchrones Format
Fragebatterie 6	• Asynchrones Format
Fragebatterie 7	• Simultan- und Konferenzdolmetschen
Fragebatterie 8	• Dialog- und Konsektivdolmetschen
Fragebatterie 9	• Soziales und Motivation
Fragebatterie 10	• Zufriedenheit und Studierbarkeit
Fragebatterie 11	• Soziodemografische Informationen

Abb. 5: Makroaufbau Fragebogen

Fragebatterie 6 und 7 haben einen Sonderstatus, weil sie sich auf die Schwerpunkte beziehen, die in den beiden Masterarbeiten gesetzt wurden. Als Konferenzdolmetschstudentin konzentriere ich mich in der vorliegenden Arbeit sowohl im Literaturteil als auch in der Auswertung auf die Übungen Simultan- und Konferenzdolmetschen. Diese beiden Übungstypen weisen Ähnlichkeiten bei den Lehrmethoden auf und wären daher in der Befragung kognitiv nur schwer auseinanderzuhalten. Deshalb eignen sie sich gut für eine gemeinsame Fragebatterie. Theresa Clauberg (2021) wird in ihrer Arbeit den Fokus auf den von ihr gewählten Studienschwerpunkt Dialogdolmetschen legen. Weil Konsektivdolmetschen häufig in Dialogsettings angewendet wird, wurden die beiden Übungstypen in Fragebatterie 7 zusammengefasst. Diese Fragebatterie wird von Theresa Clauberg (2021) ausgewertet.

3.3.1.2. Mikrostruktur

Eine PDF-Version des Fragebogens findet sich im Anhang (Fragebogen), aber Bedingungen und Teilbedingungen, die im Umfragetool gesetzt wurden, sind in der PDF-Version leider nicht sichtbar. Im Folgenden wird der Aufbau der einzelnen Fragebatterien im Detail erklärt und das zugrunde liegende Konzept inklusive der Bedingungen und Teilbedingungen näher beschrieben. Bei der Fragenkonstruktion wurden die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie einbezogen; für bestimmte Fragen wurden Aussagen aus den Interviews paraphrasiert oder zitiert.

1. Studieninformation, Studienfortschritt

Die allererste Frage nach dem Schwerpunkt im Sommersemester 2020 hat eine doppelte Funktion: Zum einen handelt es sich um eine für die Auswertung relevante Information, zum anderen soll diese Frage Teilnehmer*innen, die nicht aus der Zielgruppe sind, zum Abbrechen bringen. Da keine geschlossene Umfrage durchgeführt werden konnte, mussten mehrere solcher „Sicherheitsfragen“ eingebaut werden. Je nach angegebenem Schwerpunkt werden anschließend die möglichen Sprachkombinationen und danach die Arbeitssprachen abgefragt. Frage A11 dient als Filterfrage für Frage D4 nach dem Unterrichtsformat der besuchten Dolmetschübungen und als weitere „Sicherheitsfrage“: Wird Antwortmöglichkeit 5 „keinen dieser vier Übungstypen“ angekreuzt, wird die Umfrage beendet und die Teilnehmer*innen werden zur letzten Fragebatterie, den Soziodemografischen Informationen, weitergeleitet. Je nachdem, welche Übungstypen bei A11 gewählt werden, werden Fragenblöcke 7 und / oder 8 angezeigt. Sobald Simultan- oder/und Konferenzdolmetschen angekreuzt wird, scheint Fragebatterie 7 auf; wird Konsekutiv- oder/und Dialogdolmetschen angekreuzt, scheint Fragebatterie 8 auf. Bei entsprechender Auswahl werden auch beide Fragebatterien 7 und 8 angezeigt. In den Einleitungsfragen werden noch weitere Informationen zu Studienfortschritt, in der Präsenzlehre besuchten Lehrveranstaltungen und Wohnort während des Studiums abgefragt, da anhand dieser Informationen möglicherweise bei der Auswertung Merkmalszusammenhänge erstellt werden können.

2. Ausstattung

Die Fragen nach Ausstattung, Arbeitsplatz und Arbeitsumfeld sollen die Arbeitssituation der Befragten ermitteln und möglicherweise bei der Auswertung dazu dienen, Zusammenhänge zwischen Lebenssituation, Zufriedenheit mit der Ausstattung und Bewertung der Fernlehre zu ziehen. Die Detailfragen B4 und B5 nach Art und Kosten der technischen Aufrüstung und die Fragen B10 und B11 nach Problemen mit dem Arbeitsumfeld und Lärmquellen, die nur bei

entsprechender Antwort zur jeweiligen Vorfrage aufscheinen, wurden nicht als Pflichtfragen markiert, um den Befragten hier etwas Freiheit zum Überspringen von gewissen Fragen zu geben. Die Antwortmöglichkeiten zu den Detailfragen nach Arbeitsplatz und Lärmquelle basieren direkt auf den Angaben der Interviewten: B1 erwähnte störenden Straßenlärm und Haustiere, B3 gab an, keinen eigenen Schreibtisch zur Verfügung gehabt zu haben und deshalb auch auf dem Sofa gearbeitet zu haben (vgl. Kapitel 3.2.6.3 b).

3. Semesterbeginn

Für Fragenblock 3 standen alle Fragen außer Frage C7 schon vor der Interviewstudie fest. Besonders interessant sind hier die Erwartungen der Studierenden vor Beginn der Fernlehre: Wurden Übungen auf spätere Semester verschoben, in der Hoffnung, dass sie dann wieder in Präsenzlehre abgehalten werden? B2 erwähnte genau dieses Vorgehen im Interview. Außerdem sollte eruiert werden, ob das Semester nach dem von allen vier Befragten als chaotisch bezeichneten Semesterbeginn später organisatorisch klarer ablief und ein geregelter Studienablauf möglich war. In diesem Zusammenhang wird auch erfragt, wie viele Wochen diese Orientierungsphase dauerte, wobei diese Frage freiwillig zu beantworten war.

Die letzte Frage des Blocks, Frage C7 zur Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, wurde als Zustimmungsfrage mit mehreren Teilfragen konzipiert. Die Aussagen orientieren sich stark an der Interviewvorstudie und sind zum Teil Zitate aus den Interviews, weil dieses Thema in zwei Interviews von den Befragten selbst angesprochen und stark betont wurde (vgl. Kapitel 3.2.6.2 e).

4. Merkmale des Fernunterrichts

Fragebatterie 4 beschränkt sich auf vier Fragen. Drei davon betreffen die verwendeten Kommunikationskanäle und Tools sowie deren Bewertung. Als Bewertungsskala für die Videokonferenztools wurde das Schulnotensystem herangezogen, da diese Bewertungsskala der Zielgruppe aus dem Studium bekannt ist. Die letzte Frage im Block „Merkmale des Fernunterrichts“ ist als Filterfrage und Häufigkeitsskala konzipiert. Einerseits dient sie dazu, zu eruieren, wie häufig die verschiedenen Formate (synchron, asynchron, gemischt) angewendet wurden. Zusätzlich dient die Frage als Filter für die beiden nachfolgenden Fragebatterien: Sobald bei einer der Teilfragen, egal bei welchem der vier Übungstypen, „immer“, „oft“, „manchmal“ oder „selten“ angekreuzt wurde, wird die Fragebatterie zum entsprechenden Format angezeigt. Wenn also beispielsweise bei Simultan-, Konsekutiv- und Konferenzdolmetschen synchron

„nie“ ausgewählt wurde, bei Dialogdolmetschen synchron aber „immer“, dann wird der Fragenblock zum synchronen Format angezeigt. Die Termini *synchron*, *asynchron* und *gemischt* werden am Anfang der Frage definiert, da es bei Interview KD B1 eine Nachfrage nach der Bedeutung der Begriffe gab. Es besteht trotzdem die Möglichkeit, dass die Befragten Schwierigkeiten hatten, zwischen von Anfang an als gemischt geplanten Übungen und solchen Übungen zu unterscheiden, die beispielsweise eigentlich synchron geplant waren, wo aber ausgefallene Einheiten asynchron nachgeholt wurden, wenn die Befragten die Beschreibungen aus Zeitgründen nicht gründlich gelesen haben. Bei Frage D4 werden nur die Dolmetschübungstypen (jeweils mit den drei Formaten) angezeigt, die bei Frage A11 nach den im Sommersemester besuchten Dolmetschübungstypen angekreuzt wurden.

5. Synchrones Format

Fragebatterien 5 und 6 sind die umfangreichsten Fragebatterien der Umfrage. Sie widmen sich den Unterrichtsmethoden im Fernunterricht mit besonderem Fokus auf Organisation, Technische Aspekte, Interaktion, Einteilung in Gruppen, Feedback sowie Aufwand. Die Zustimmungsfragen zu den technischen Aspekten des synchronen Unterrichts basieren auf den Aussagen der Interviewten (vgl. Kapitel 3.2.6.2 d). Gleiches gilt für die Matrixfrage E.3 nach den Interaktionsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 3.2.6.2 e). Die Frage nach der Einteilung in Gruppen ergab sich aus den Interviews DD B3 und B4 – die beiden Befragten gaben an, in zwei Gruppen geteilt worden zu sein. Wenn die Umfrageteilnehmer*innen angeben, in zwei Gruppen geteilt worden zu sein, scheinen die Fragen E5 und E6 auf: Hier sollen die Frequenz der Gruppeneinheiten und etwaige asynchrone Arbeitsaufträge in Erfahrung gebracht werden.

Ein weiterer großer Fragenblock widmet sich dem Lehrenden- und Peerfeedback. Zuerst muss die Feedbackmenge in Vergleich zur Präsenzlehre und zu asynchronen Lehrveranstaltungen gesetzt werden. Anschließend folgen Detailfragen zu Lehrenden-Feedback und Peer-Feedback. Wichtig war uns in diesem Zusammenhang herauszufinden, ob Studierende mehr mit Lehrenden- oder mit Peer-Feedback arbeiteten, da sich Studienkolleg*innen darüber im Vorfeld zur Untersuchung mehrfach beschwert hatten. Bei der letzten Frage soll der Arbeitsaufwand der synchronen Dolmetschübungen bewertet werden und geschätzt werden, wie häufig verschiedene Arbeiten die Ursache für den Arbeitsaufwand waren.

6. Asynchrones Format

Für Fragebatterie 6 zum asynchronen Format wurde Fragenblock 5 zum synchronen Format angepasst: Hinzugefügt wurden die Fragen F1 und F2, ob Übungen nur wegen des asynchronen

Formats besucht / nicht besucht wurden. Diese Frage wurde nur in Zusammenhang mit dem asynchronen Format gestellt, weil dieses Format im Vergleich zur Präsenzlehre eine große Veränderung darstellt – die Aufgaben können im asynchronen Unterricht flexibel eingeteilt werden, was für Berufstätige eine Erleichterung darstellen könnte. Einige Fragen, wie zum Beispiel der Großteil der Fragen nach technischen Problemen bei synchronen Übungen, erübrigen sich beim asynchronen Format, da keine Videokonferenzen abgehalten wurden, im Rahmen derer es zu Problemen kommen könnte. Interaktion ist besonders beim asynchronen Format ein interessanter Aspekt, da wir davon ausgingen, dass direkte Kommunikation mit den Lehrpersonen und Studienkolleg*innen nur in geringem Ausmaß möglich war. Matrixfrage F5 sollte dazu dienen, herauszufinden, ob für die Studierenden trotzdem genug Möglichkeit zum Austausch bestand. So wie einige der Fragen nach technischen Problemen erübrigte sich auch die Frage nach der Einteilung in mehrere Gruppen im asynchronen Format. Die Fragen zu Feedback und Aufwand im asynchronen Format sind bis auf eine Teilfrage, die aus F9 gestrichen wurde, ident mit den entsprechenden Fragen zum synchronen Format.

7. Simultan- und Konferenzdolmetschen

Dieser Fragenblock scheint auf, sobald bei Frage A11 Simultandolmetschen und / oder Konferenzdolmetschen ausgewählt wurde. Frage G1 zu Aspekten des Dolmetschens in den Kabinen wurde als Zustimmungsmatrix konzipiert. Als eine von wenigen Fragen enthält G1 die Antwortmöglichkeit „keine Angabe“ – in der Fragenbeschreibung wird aber darauf hingewiesen, dass diese Antwortmöglichkeit von jenen Teilnehmer*innen zu wählen ist, die bei den entsprechenden Fragen keinen Vergleich zur Arbeit in den Kabinen ziehen können. Das Schlagwort „Kabine“ wurde von allen vier Befragten der Interviewvorstudie angesprochen – für viele Studierende scheint das „Kabinendolmetschen“ ein Motivationsfaktor zu sein. Es wurden aber von B1 und B2 auch andere Aspekte angesprochen – wie Kabinenzusammenarbeit, Stresslevel und Konzentrationsfähigkeit in den beziehungsweise außerhalb der Kabinen. Zum Thema „Dolmetschkabinen“ gehören auch die Breakout-Räume, die in vielen Übungen bei der Fernlehre genutzt wurden, um Kabinen zu simulieren. Diesen Themen widmen sich neben G1 die Fragen G2 bis G4. Die nachfolgenden Fragen widmen sich einem Thema, das von B2 im Interview angesprochen wurde (vgl. Kapitel 3.2.6.2 h): Wussten die Studierenden, wann genau die Lehrenden ihnen zuhören, und wie haben sie reagiert? Schließlich sollen die Befragten noch die Eignung des synchronen und asynchronen Unterrichtsformats für Simultan- und Konferenzdolmetschen nach dem Schulnotensystem bewerten.

8. Dialog- und Konsektivdolmetschen

Die Fragen zu den Dialog- und Konsektivdolmetschübungen wurden von Theresa Clauberg (2021) ausgearbeitet und die Antworten werden ausschließlich von ihr ausgewertet, weshalb Fragebatterie 8 an dieser Stelle nicht näher beschrieben wird.

9. Soziales und Motivation

Die Fragen zu sozialen Aspekten und Motivation werden allen Teilnehmer*innen angezeigt, die in der ersten Fragebatterie angeben, im Sommersemester 2020 einen der vier untersuchten Dolmetschübungstypen besucht zu haben. Austausch mit anderen Studierenden und Motivation waren Themen, die von allen vier Befragten der Interviewvorstudie angesprochen wurden, weshalb wir diesen Themen eine eigene Fragebatterie widmeten, obwohl sie sich nicht spezifisch auf das Dolmetschstudium beziehen. Diese Aspekte scheinen aber einen wichtigen Einfluss auf die Gesamtwahrnehmung der Online(dolmetsch)fernlehre zu haben, weshalb sie nicht vernachlässigt werden dürfen.

10. Zufriedenheit und Studierbarkeit

Alle Fragen aus Fragebatterie 10 werden wie Fragebatterie 9 all jenen Befragten angezeigt, die im Sommersemester 2020 zumindest eine Dolmetschübung besuchten. Die schwerpunktbezogenen Teilfragen von J2 und J3 werden nur dem entsprechenden Schwerpunkt gestellt, der in Frage A1 angegeben werden muss. In dieser Fragebatterie sollen die Befragten größtenteils ihre Zustimmung zu Statements äußern, welche ihre Zufriedenheit, die Möglichkeit, das Studium online weiterzuführen, und einige Zukunftsvisionen betreffen. Bei der letzten Frage handelt es sich um eine Single Choice Frage: die Studierenden sollen angeben, welches Lehrformat (Präsenz-, Hybrid- oder Fernlehre) sie sich für die Zukunft wünschen. Die Formulierungen in dieser Fragebatterie orientieren sich besonders stark an Aussagen der Befragten aus der Interviewvorstudie – fast alle Statements, zu denen die Umfrageteilnehmer*innen ihre Meinung äußern sollen, sind Zitate oder Paraphrasen aus den Interviews:

Tabelle 1: Gegenüberstellung Teilfragen und Interviewauszug

J1.2. Die Fernlehre wurde den Umständen entsprechend schnell machbar umgesetzt.	„... finde ich, dass es den Umständen entsprechend [...] ziemlich schnell [...] machbar umgesetzt wurde.“ (KD B1: Z. 391-392)
J1.4. Die Qualität der Dolmetschübungen war bei der Fernlehre im Sommersemester 2020 schlechter als bei Präsenzlehre.	„Genau, also ja studierbar [...] schon. Aber die Qualität sicher um <u>einiges</u> schlechter.“ (KD B2: Z. 210)
J1.5. Der Dolmetsch-Fernunterricht im Sommersemester 2020 war besser als kein Unterricht.	„Also es war auf jeden Fall besser als nichts.“ (KD B2: Z. 69-70)

J1.6. Die Flexibilität der Fernlehre im Sommersemester 2020 hat mir gefallen.	„Also Vorteile von Fernunterricht sind halt dann schon irgendwo auch die Flexibilität.“ (KD B2: Z. 175-176)
J1.7. Ich habe bei Dolmetschübungen in der Fernlehre weniger Stress und Druck empfunden.	Aussage von B3; entnommen aus der Interview-Ergebnistabelle
J2.1. Vor dem Sommersemester 2020 konnte ich mir nicht vorstellen, dass Dolmetschen online studiert werden kann.	„...weil das für mich so unvorstellbar war, dass man Dolmetschen online unterrichtet“ (KD B1: Z. 361-362)
J2.2. Ich glaube, dass die Dolmetschübungen in Fernlehre für erfahrene Studierende machbarer als für Studienanfänger*innen waren.	„Ich glaube, dass das für jemanden am Anfang <u>sehr</u> , sehr schwierig ist.“ (KD B1: Z. 370) siehe auch KD B2: Z. 197-201
J3.3. und J3.4. Im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen / Dialogdolmetschen soll Remote (Simultaneous) Interpreting als Unterrichtsfach eingeführt werden.	Aussagen von B3 und B4; entnommen aus der Interview-Ergebnistabelle
J3.6. Fernlehre kann als Zusatz zur Präsenzlehre sinnvoll sein, soll diese aber nicht ersetzen.	Aussage von B4; entnommen aus der Interview-Ergebnistabelle

11. Soziodemografische Informationen

Erfragt werden neben dem Geschlecht eine mögliche Erwerbstätigkeit und deren Ausmaß sowie weitere Studien, die im Sommersemester neben dem MA Translation betrieben wurden, da angenommen wurde, dass solche zusätzlichen Tätigkeiten die Einstellungen der Studierenden gegenüber der Onlinelehre beeinflussen. Ebenso wird nach Kindern gefragt, die während der Onlinelehre zu betreuen waren, da dies ein konzentriertes Studieren erschweren könnte. Das Alter der Teilnehmer*innen wurde nicht erfragt, weil die Zielgruppe dahingehend als relativ homogen eingeschätzt wird.

3.3.1.3. Implementierung LimeSurvey

Als Umfragetool wurde LimeSurvey Version 3.25.16 gewählt. Der im Vorfeld auf Google Drive erstellte Fragebogen wurde in LimeSurvey übertragen, wobei die in Einzelarbeit implementierten Fragen immer gegenseitig geprüft wurden. Wie weiter oben bereits erwähnt, wurden viele Fragen als Filterfragen genutzt, damit den Befragten nur die Fragen angezeigt werden, die sie – entsprechend ihrer Angaben – auch wirklich beantworten können. Für Fragen und Fragegruppen, die an Bedingungen geknüpft werden sollen, gibt es in LimeSurvey eine vorprogrammierte Funktion, mittels derer durch wenige Klicks die Bedingungen eingerichtet werden können. Im Fragebogen mussten aber auch Teilfragen aus den Matrixfragen an Bedingungen – sogenannte Teilbedingungen – geknüpft werden. In diesem Fall mussten die Teilbedingungen in das Feld „Relevanzgleichung“ eingetragen werden, wobei mit „und-“ beziehungsweise „oder-Beziehungen“ und den Frage- und Antwortcodes der entsprechenden Filterfragen gearbeitet wurde. Fast alle Fragen wurden als Pflichtfragen konzipiert, Detailfragen wie beispielsweise

Frage B12 nach der genauen störenden Lärmquelle während des Fernunterrichts waren nicht verpflichtend zu beantworten, um Teilnehmer*innen, die dafür nicht genügend Zeit zur Verfügung hatten, vom Abbrechen abzuhalten.

3.3.1.4. Pretests

Vor dem Start der Befragung wurden zwei Pretests durchgeführt. Der erste Pretest umfasste die ersten drei Fragebatterien. Ziel war es, die Ausfüllzeit besser einschätzen zu können. Am ersten Pretest nahmen drei Studierende teil. Danach wurde der Fragebogen um die weiteren Fragebatterien ergänzt und anschließend gekürzt, bis Mitte Jänner 2021, kurz vor Befragungsstart, ein weiterer Pretest mit vier Teilnehmer*innen durchgeführt wurde. Die Befragungsdauer variierte zwischen 20 bis etwas über 30 Minuten. Durch die Pretests konnten Tippfehler und fehlerhafte Einstellungen im Umfragetool LimeSurvey behoben werden. Zusätzlich zu den beiden Pretests bestand intensiver Austausch mit Prof. Pöchhacker, der die Fragebogenentwürfe genau prüfte. Auch Dr.in Reithofer-Winter unterstützte uns mit detailliertem Feedback zum Fragebogenentwurf.

3.3.2. Aussendung des Fragebogens

Der Onlinefragebogen wurde über mehrere Kanäle beworben. Das wichtigste und wirksamste Medium waren Emailaussendungen durch die Studienprogrammleitung des ZTW an alle Masterstudierenden. Anfang Jänner 2021 wurde die Befragung in einer ersten Mail gemeinsam mit der Studierendenbefragung durch Karin Reithofer-Winter angekündigt. Die tatsächliche Aussendung des Links zur Onlinebefragung über die SPL erfolgte Ende Jänner 2021. Zwei Wochen später wurde ein Reminder an alle Masterstudierenden des ZTW ausgesendet. Die meisten Studierenden konnten durch diese Aussendungen zur Teilnahme bewegt werden – an den Tagen der Aussendungen ist ein deutlicher Sprung in der Zahl der ausgefüllten Fragebögen und Klicks auf den Umfragelink zu erkennen. Gleichzeitig wurde die Befragung durch die Studienvertretung und vor allem von uns intensiv in sozialen Medien beworben. Direktes Einladen von Studienkolleg*innen war aufgrund des Onlineunterrichts nur begrenzt möglich. Besonders hervorzuheben ist außerdem die Unterstützung von Dr.in Reithofer-Winter und Prof. Pöchhacker, die die Befragung in ihren Vorlesungen und Übungen ebenfalls bewarben. Die Daten wurden Mitte März 2021 final exportiert. Die Feldzeit beläuft sich damit auf circa zwei Monate, wobei angemerkt werden muss, dass ab Mitte Februar, vier Wochen nach der ersten Aussendung, keine aktive Werbung mehr gemacht wurde und nach diesem Zeitpunkt nur mehr eine weitere Person

durch Zufall und direktes Ansprechen zu einer Teilnahme an der Umfrage bewogen werden konnte.

3.3.3. Limitationen

Die Onlinebefragung unterliegt einigen Limitationen, die die Datenerhebung erschwerten und bei der Auswertung berücksichtigt werden müssen. Die Umfrage konnte nicht geschlossen durchgeführt werden, da aus datenschutzrechtlichen Gründen die Universitäts-Emailadressen der Dolmetschstudierenden des MA Translation nicht an uns weitergegeben werden konnten. So konnten auch keine gezielten Reminder an Personen geschickt werden, die den Fragebogen noch nicht ausgefüllt hatten, und es bestand für die Teilnehmer*innen theoretisch die Möglichkeit, mehrmals an der Umfrage teilzunehmen. Es war außerdem nicht möglich, die Aussendungen der Studienprogrammleitung zur offenen Umfrage gezielt nur an die Studierenden mit Dolmetschschwerpunkt zu schicken. Auch die Posts in der Facebook-Gruppe für Masterstudierende des ZTW waren für alle Gruppenmitglieder sichtbar, nicht nur für die Zielgruppe. Theoretisch hätten also Studierende, die nicht der Zielgruppe angehören, auch an der Umfrage teilnehmen können, was aber eher unwahrscheinlich ist. Außerdem wurde in den Aussendungen und in der Willkommensnachricht eindeutig auf die Zielgruppe hingewiesen. Die erste Frage nach dem gewählten Schwerpunkt wurde auch so konzipiert, dass nur die beiden Dolmetschschwerpunkte zur Auswahl stehen, um zu vermeiden, dass beispielsweise Studierende, die zwar Dolmetschübungen besucht haben, aber nicht in einem Dolmetschschwerpunkt eingeschrieben sind, den Rest des Fragebogens ausfüllen. Um sicherzugehen, dass nur jene Studierenden die restliche Umfrage ausfüllen, die im Forschungszeitraum (SoSe 2020) Dolmetschübungen besuchten, führte eine Filterfrage nach den im Sommersemester 2020 besuchten Lehrveranstaltungen zum Ende des Fragebogens, wenn hier keine relevanten Übungen angegeben wurden.

Weitere Einschränkungen ergeben sich durch den Zeitpunkt der Befragung. Es ist anzunehmen, dass die Bereitschaft zur Teilnahme reduziert war, weil zeitgleich eine Onlineumfrage von Reithofer-Winter (2021) zu den Erfahrungen mit der Dolmetschfernlehre im Allgemeinen (ohne Fokus auf das Sommersemester 2020) durchgeführt wurde. Diese Umfrage wurde nach Absprache drei Wochen vor unserer Umfrage ausgesendet. Außerdem betrifft unsere Umfrage die Monate März bis Juni 2020 – sie wurde also mehr als ein halbes Jahr nach dem Forschungszeitraum durchgeführt. Durch den langen Abstand zwischen Befragung und Forschungszeitraum besteht die Gefahr, dass die Befragten die Erfahrungen aus dem Sommersemester 2020 nicht mehr klar von den Erfahrungen aus dem Wintersemester 2020/2021 diffe-

renzieren konnten, welches ebenso hauptsächlich in Fernlehre abgehalten wurde. Um dem entgegenzuwirken, wurde im Fragebogen regelmäßig in den Fragen erwähnt, dass sich diese auf das Sommersemester 2020 beziehen. Die Wahrscheinlichkeit ist trotzdem hoch, dass einige Antworten auch Erfahrungen aus der Zeit nach dem Sommersemester 2020 miteinbeziehen.

Durch den Zeitabstand zwischen Umfragedurchführung und Zielzeitraum ist außerdem die Grundgesamtheit nicht genau definierbar. Die Studienprogrammleitung konnte nur die Zahl der zum Befragungszeitpunkt in den Dolmetschschwerpunkten eingeschriebenen Studierenden ermitteln, nicht die der im Sommersemester 2020 eingeschriebenen. Die Grundgesamtheit der im Wintersemester 2020/2021 in einem Dolmetschschwerpunkt eingeschriebenen Masterstudierenden beläuft sich auf 313. Im Sommersemester 2020, dem Zielzeitraum, können die Zahlen abweichen. Diese Unschärfe muss hingenommen werden, zumal nur im Befragungszeitraum aktive Studierende erreicht werden konnten. Studierende, die im Sommersemester 2020 das Studium abgeschlossen hatten, konnten nicht mehr über die Aussendungen durch die SPL oder über die Werbung in Lehrveranstaltungen erreicht werden.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mittels SPSS Version 27. Fragebogenabschnitt H zum Dialog- und Konsektivdolmetschen wird in der vorliegenden Arbeit nicht ausgewertet, weil der Schwerpunkt auf den Übungen Simultan- und Konferenzdolmetschen liegt. Teil H wird von Theresa Clauberg (2021) ausgewertet. Es wurden nur vollständig ausgefüllte Fragebögen in die Auswertung miteinbezogen. 64 Personen füllten die Umfrage vollständig aus, was eine Beteiligung von 20,4% ergibt. Die Prozentsätze, die im Folgenden genannt werden, beziehen sich immer auf die Zahl der Befragten, denen die Fragen tatsächlich gestellt wurden. Wie in Kapitel 3.3.1 erklärt, wurden nicht alle Fragebogenitems allen Teilnehmer*innen angezeigt, da manche Fragen nur von bestimmten Personengruppen beantwortet werden konnten. Die mittlere Bearbeitungszeit lag bei 36,4 Minuten.

4.1. Studienbezogene und soziodemografische Informationen

Wie bereits weiter oben angemerkt, wurde keine Stichprobe gezogen, sondern eine Vollerhebung durchgeführt. Die Grundgesamtheit sind 313 Studierende, davon 66,7% im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen und 33,2% im Schwerpunkt Dialogdolmetschen. Die Respondent*innen weisen eine ähnliche **Verteilung nach Schwerpunkten** auf: 73,4% studieren Konferenzdolmetschen, 26,6% Dialogdolmetschen. Damit wird die Grundgesamtheit zwar nicht genau abgebildet, aber zumindest in der Größenordnung widerspiegelt. Die von den Befragungsteilnehmer*innen bei weitem am häufigsten gewählte **Sprachenkombination** im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen ist A-B-C mit 93,6%. A-B-Cx-Cy und A-Cx-Cy-Cz machen mit 4,3% und 2,1% eindeutig eine Minderheit aus. Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen macht A-B mit ca. 70% gegenüber A-Bx-By mit ca. 30% die klare Mehrheit aus, aber das Verhältnis ist etwas ausgeglichener als im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen. Zu den Sprachenkombinationen in der Grundgesamtheit waren keine näheren Informationen zugänglich, weshalb kein Vergleich gezogen werden kann.

Der mittlere **Studienfortschritt** der Respondent*innen liegt bei 3,9 Semestern. Zur Berechnung des Mittelwerts wurde bei der letzten Auswahlmöglichkeit „9. Semester oder höher“ „9“ als Wert bei der Umcodierung verwendet. Dadurch entsteht möglicherweise eine Ungenauigkeit, weil aus der Antwort nicht hervorgeht, in welchem Semester die Respondent*innen, die diese Option wählten, tatsächlich waren. Weil diese Option aber nur von 1,6% gewählt wurde, ist diese Unschärfe vernachlässigbar. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden war im Sommersemester zwischen dem 4. und 6. Semester, fast 40% zwischen dem 1. und 3. Semester. Nur

eine eindeutige Minderheit – 7,9% – waren im Sommersemester 2020 im 7. Semester oder höher.

Die Mehrheit der Respondent*innen hatte vor dem Sommersemester 2020 bereits eine oder mehrere Dolmetschübungen besucht (siehe Abb. 6). 9,4% – sechs Personen in absoluten Zahlen – hatten noch keine der in Frage A10 zur Auswahl gestellten Übungen besucht. Fünf von den sechs Personen waren im Sommersemester 2020 im ersten Semester und konnten daher noch keine Übungen besucht haben. Eine Person von den sechs gab aber an, im 9. Semester oder höher gewesen zu sein. Es konnte nicht eruiert werden, weshalb diese Person angab, dass sie noch keine Dolmetschübungen besucht hatte.

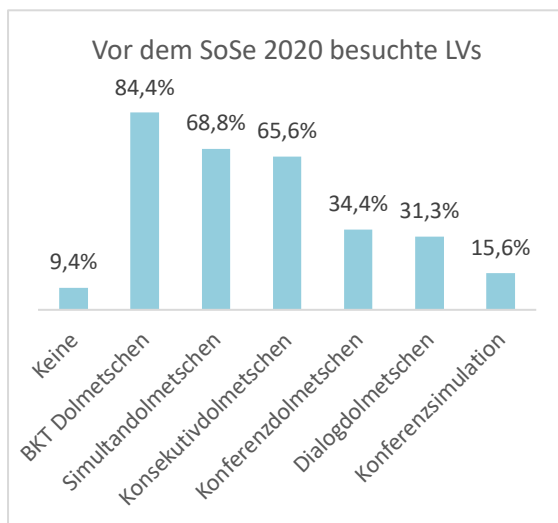


Abb. 6: Vor dem SoSe 2020 besuchte LVs

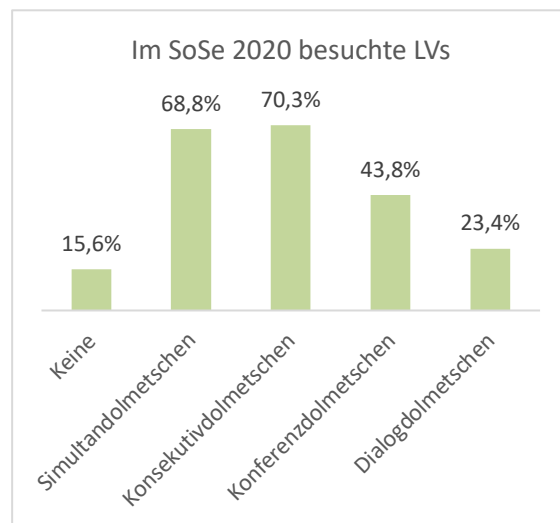


Abb. 7: Im SoSe 2020 besuchte LVs

Frage A11 nach den im Sommersemester 2020 besuchten Dolmetschübungen (siehe Abb. 7) diente als Filterfrage für Folgefragen und führte all jene Teilnehmer*innen zum Fragebogenende, die im Forschungszeitraum keine Dolmetschübungen besuchten. Zehn Personen, also 15,6% aller Befragungsteilnehmer*innen, davon drei im 1. Semester und sieben im 5. Semester oder höher, schieden dadurch aus und wurden zu Teil K Soziodemografische Informationen weitergeleitet. Am häufigsten wurden die Übungen Simultan- und Konsektivdolmetschen besucht. Konferenzdolmetschen wurde von fast doppelt so vielen Teilnehmer*innen wie Dialogdolmetschen besucht. Eine naheliegende Erklärung dafür ist die ungleiche Verteilung der Schwerpunkte unter den Teilnehmer*innen. Wie in Kapitel 2.1.3 erklärt, können Studierende im Rahmen der IFV auch Übungen aus anderen Schwerpunkten besuchen. Diese Möglichkeit nahmen jeweils ungefähr ein Fünftel wahr: 21,4% der Dialogdolmetscher*innen besuchten mindestens eine Konferenzdolmetschübung und 17,4% der Konferenzdolmetscher*innen besuchten mindestens eine Dialogdolmetschübung. Rund 11% der Respondent*innen gaben an,

mindestens eine Dolmetschübung im Sommersemester 2020 wegen der Fernlehrmethoden abgebrochen zu haben. Es wurden allerdings keine Gründe hierfür erfragt.

Der Großteil der Teilnehmer*innen lebte während der Präsenzlehre und auch während der Notfallfernlehre in Wien oder Umgebung, allerdings lebten während des Lockdowns im Frühjahr 2020 mehr Personen außerhalb von Wien (siehe Abb. 8 und Abb. 9). 15,3% von denen, die während der Präsenzlehre in Wien oder Umgebung lebten, zogen während des Lockdowns im Frühjahr 2020 nach Restösterreich oder ins Ausland. 75% derer, die bereits vor der Covid-19-Pandemie außerhalb Österreichs lebten, gaben diesen **Wohnort** auch für den Lockdown an. Die restlichen 25%, in absoluten Zahlen eine Person, lebten im Frühjahr 2020 in Wien oder Umgebung. Das Sommersemester 2020 war das erste Semester dieser Person im MA Translation, weshalb die Vermutung naheliegt, dass die Person für das Studium aus dem Ausland nach Österreich gezogen ist. In Teil A wurde außerdem die **Anfahrtszeiten** zur Universität während der Präsenzlehre erfragt. Im Durchschnitt verbrachten die Respondent*innen in der Präsenzlehre 50 Minuten mit der Hinfahrt zur und der Rückfahrt von der Universität.

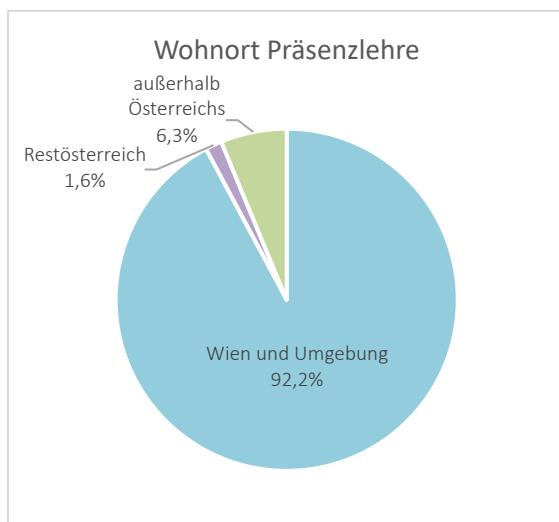


Abb. 8: Wohnort Präsenzlehre

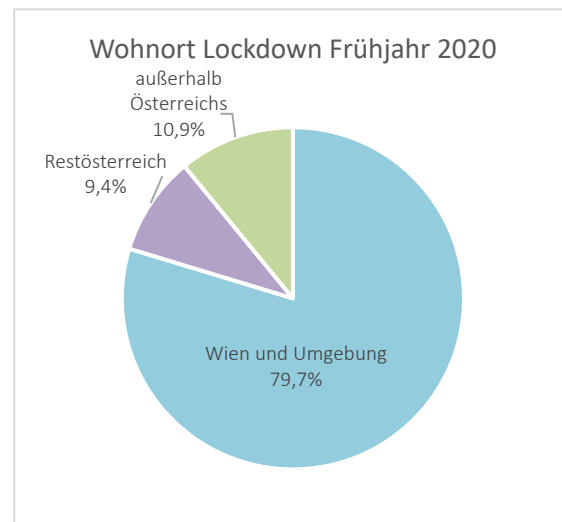


Abb. 9: Wohnort Lockdown Frühjahr 2020

Zur **Geschlechterverteilung** der Grundgesamtheit lagen keine Daten vor, aber im Wintersemester 2019 waren laut Angaben der Universität Wien (2020) rund 86% der Masterstudierenden aller Schwerpunkte weiblich und rund 14% männlich. Unter den Umfrageteilnehmer*innen war der Anteil der Frauen mit 89% etwas höher. 9,4% der Respondent*innen identifizieren sich als männlich und 1,6% als divers. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten war im Sommersemester 2020 **erwerbstätig**, der Großteil von ihnen Teilzeit oder geringfügig. Damit waren 45,3% nicht erwerbstätig, 14,1% geringfügig erwerbstätig, 32,8% arbeiteten Teilzeit und 7,8% Vollzeit. 14,1% betrieben neben dem MA Translation im Sommersemester 2020 ein **weiteres Studium** und eine Person (1,6%) hatte ein **Kind im Betreuungsalter**.

4.2. Ausstattung und Arbeitsumfeld

Für die Fernlehre nutzten fast alle befragten Studierenden Laptops (96,3%). 9,3% verwendeten einen Stand-PC. Etwas mehr als die Hälfte nutzte außerdem ein Smartphone für die Fernlehre und ungefähr ein Fünftel ein Tablet. Der größte Teil der Respondent*innen (79,6%) gab an, **Kopfhörer** (In-Ear mit Mikrofon) zu nutzen, und 37% nutzten **Headsets** (Over-Ear mit Mikrofon). Da bei dieser Frage Mehrfachantworten möglich waren, gab es Personen, die sowohl Kopfhörer als auch Headset auswählten. Eine Person gab an, weder Kopfhörer noch Headset als Zubehör während der Fernlehre benutzt zu haben.

Ein Drittel der Umfrageteilnehmer*innen musste wegen der Dolmetschfernlehre Geräte oder Zubehör ankaufen. Von diesem Drittel kauften fast alle Headsets oder Kopfhörer. Eine Person erwarb einen Laptop und eine Person kaufte neben den Kopfhörern auch Büromöbel. Von den 54 Respondent*innen, die im Sommersemester 2020 mindestens eine Dolmetschübung besuchten, mussten dementsprechend 31,5% Audiogeräte (Headsets beziehungsweise Kopfhörer) zukaufen. Die **Kosten** für die **Neuanschaffung** beliefen sich im Schnitt auf rund 129€. Hierbei müssen aber drei Ausreißer, davon zwei extreme Ausreißer von 260€ und 1130€ berücksichtigt werden. Der Median liegt bei 60€ und nur das letzte Quartil über 85€. Drei Viertel der Befragten haben also unter 85€ und die Hälfte unter 60€ für Neuanschaffungen wegen der Fernlehre ausgegeben.

Rund drei Viertel hatten eine **Internetverbindung**, die für die Fernlehre stark genug war. Von den 24,1%, deren Internetverbindung nicht stark genug war, gaben etwas mehr als 60% an, ihre Internetverbindung upgegradet zu haben. Von den 54 Respondent*innen, die im Sommersemester 2020 Dolmetschübungen besuchten, haben somit ungefähr 15% eine stärkere Internetverbindung angekauft.

Allgemeine **Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung** äußerten 31,5%. Etwas mehr als die Hälfte (51,9%) gab an, mit ihrer technischen Ausstattung „eher“ zufrieden gewesen zu sein, und nur 16,7% waren „eher nicht“ zufrieden. Über 80% der Teilnehmer*innen waren also zumindest eher zufrieden mit ihrer technischen Ausstattung für den Dolmetschfernunterricht. Entgegen der Annahme lässt sich, wie in Tabelle 2 ersichtlich, kein Zusammenhang zwischen den Variablen B8 Zufriedenheit mit der Ausstattung und B3 Ankauf von Geräten oder Zubehör feststellen. Die Anteile jener Personen, die etwas zugekauft haben, und jener Personen, die nichts zugekauft haben, sind in allen Zufriedenheitsgruppen ähnlich verteilt. Von denen, die mit der Ausstattung zufrieden waren, hat im Vergleich zwar der kleinste Teil Zubehör oder Geräte angekauft, der Unterschied liegt aber bei wenigen Prozent. Außerdem haben nur 33,3% jener, die eher nicht zufrieden waren, eine Neuanschaffung getätigt, während 35,7% jener, die

eher zufrieden waren, etwas zugekauft haben. Ebenso konnte kein Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung und Nutzung von Kopfhörern beziehungsweise Headset nachgewiesen werden. Es äußerten sich zwar insgesamt mehr Headset-Nutzer*innen als (eher) zufrieden, gleichzeitig waren aber mehr Kopfhörer-Nutzer*innen voll zufrieden (siehe Abb. 10).

	Zufriedenheit Ausstattung		
	ja	eher ja	eher nein
Ankauf Ja	29,4%	35,7%	33,3%
Ankauf Nein	70,6%	64,3%	66,7%

Tabelle 2: Kreuztabelle Zufriedenheit Ausstattung und Ankauf

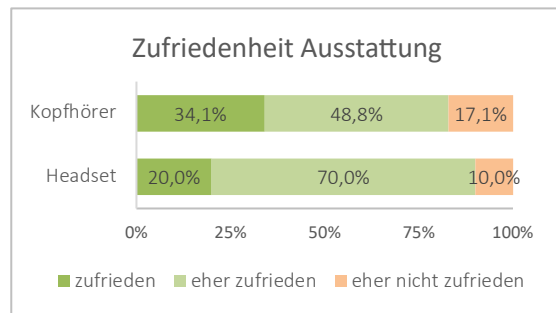


Abb. 10: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung nach Zubehör

Mit dem **Arbeitsumfeld** waren die Befragten weniger zufrieden als mit ihrer technischen Ausstattung. Voll zufrieden mit dem Arbeitsumfeld waren mit rund 39% zwar mehr Teilnehmer*innen als mit der technischen Ausstattung (rund 32%), aber nur rund 30% waren eher zufrieden (im Vergleich zu rund 52% bei der Ausstattung). Rund 20% gaben an, eher nicht zufrieden gewesen zu sein und rund 11% waren gar nicht zufrieden. Damit waren im Vergleich zur Zufriedenheit mit der Ausstattung rund doppelt so viele Befragte eher oder ganz unzufrieden mit ihrem Arbeitsumfeld. 70% all jener, die nicht voll zufrieden mit dem Umfeld waren, nannten Lärmbelastung als einen Grund für die Unzufriedenheit. 42% gaben an, über keinen geeigneten Arbeitsplatz verfügt zu haben, und 6% nannten unzureichende Privatsphäre als Problem. Aufgerechnet auf alle Respondent*innen, die im Sommersemester 2020 mindestens eine Dolmetschübung besuchten, hatten 42,6% ein zu lautes Arbeitsumfeld und fast 30% keinen geeigneten Arbeitsplatz oder unzureichende Privatsphäre.

Als Lärmquellen wurden am häufigsten erwachsene Mitbewohner*innen und Haushaltslärm von je rund 70% genannt, gefolgt von Nachbarn und Straßenlärm (je rund 35%) und zuletzt Kindern und Baustellenlärm (je 13%). Rund 57% jener Studierenden, die keinen geeigneten Arbeitsplatz hatten, gaben an, auf Sofa, Bett oder Boden gearbeitet zu haben. Rund 36% mussten den Arbeitsraum mit anderen Menschen oder Tieren teilen.

Einen **negativen Einfluss des Arbeitsumfelds auf die Dolmetschleistungen** sahen nur 9,3%. 16,7% gaben an, in ihren Dolmetschleistungen „eher“ negativ durch das Umfeld beeinflusst worden zu sein. Eine klare Mehrheit von 74% sah die eigenen Dolmetschleistungen (eher) nicht vom Umfeld beeinflusst.

4.3. Semesterbeginn

Der Beginn des Sommersemesters 2020 war durch die plötzliche Umstellung auf Notfallfernlehre geprägt. Am Semesterbeginn konnten sich Studierende außerdem noch von Lehrveranstaltungen abmelden, die Abmeldefrist wurde sogar von 31. März 2020 auf 30. April 2020 verlängert. Es nutzten allerdings nur 11,1% die Möglichkeit zur Abmeldung von Übungen, die sie für die Präsenzlehre geplant hatten. 18,5% der Respondent*innen besuchten im Sommersemester 2020 mehr Dolmetschübungen als für die Präsenzlehre geplant, die eindeutige Mehrheit von 70,4% änderte ihre **Pläne** allerdings nicht und besuchte gleich viele Dolmetschübungen wie ursprünglich geplant. Von den rund 30%, die ihre Pläne aufgrund der Notfallfernlehre änderten, gaben 40% an, dass sie sich anders entschieden hätten, wenn sie gewusst hätten, dass auch das Wintersemester 2020/2021 wieder hauptsächlich in Fernlehre abgehalten wird.

Über die Hälfte der Umfrageteilnehmer*innen gab an, am Semesterbeginn keine **Erwartungen** an die Dolmetschfernlehre gehabt zu haben, während ein Drittel niedrige Erwartungen an den Fernunterricht hatte. Drei Viertel dieser Studierenden mit niedrigen Erwartungen fanden die Fernlehre besser als erwartet, rund ein Fünftel sah die Erwartungen bestätigt. Nur 11% gingen mit hohen Erwartungen an den Dolmetschfernunterricht heran und von diesen 11% nahmen wiederum 80% das Semester als so wie erwartet oder besser wahr. Sowohl bei den Respondent*innen mit hohen als auch bei den Respondent*innen mit niedrigen Erwartungen gab es in absoluten Zahlen jeweils nur eine Person, für die das Semester schlechter als erwartet ablief.

Rund zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sich im Laufe des Sommersemesters 2020 ein **geregelter Studienalltag** einstellte. Im Mittel dauerte dies rund 3,2 Wochen, wobei acht Wochen das Maximum darstellten; für drei Viertel hatte sich nach spätestens vier Wochen ein geregelter Ablauf eingestellt. Somit empfand fast die Hälfte aller Befragten, die im Sommersemester 2020 mindestens eine Dolmetschübung besuchten, nach spätestens etwa einem Monat einen geregelten Studienalltag.

Ein wichtiger Erfolgsfaktor während und vor allem zu Beginn des Sommersemesters 2020 war die **Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden**. Abb. 11 zeigt deutlich, dass die Studierenden mit der Lehrenden-Kommunikation großteils sehr zufrieden waren. So stimmten 94,4% zu, dass die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden (eher) gut funktionierte. Rund 41% stimmten außerdem voll zu, dass sich die Lehrenden bemühten, den Fernunterricht zur Zufriedenheit der Studierenden zu gestalten; rund 48% stimmten dieser Aussage eher zu. Etwas geringer fiel die Zustimmung bezüglich der Einbeziehung der Studierenden in die Gestaltung der Fernlehre aus. Bei C7-3 gab fast ein Drittel der Teilnehmer*innen

an, dass die Lehrenden eher kein Studierenden-Feedback zu den Lehrmethoden einholten; mit 5,6% erhielt dieses Item von Fragenblock C7 außerdem am meisten „stimme gar nicht zu“-Stimmen. Jeweils rund ein Drittel – und damit auch hier die klare Mehrheit – stimmten eher beziehungsweise voll zu. Eine ähnliche Zustimmungsverteilung zeigt sich bei Teilfrage C7-4 nach der Berücksichtigung der Studierendenmeinung zu Fernlehrmethoden, es entschieden sich aber weniger Befragte für die Extreme „stimme voll zu“ / „stimme gar nicht zu“ als bei C7-3. Etwas mehr als die Hälfte gab an, dass die Lehrenden eher für Studierendenvorschläge zu Lehrmethoden aus anderen Übungen zugänglich waren und jeweils fast ein Viertel stimmte der Aussage voll beziehungsweise gar nicht zu.

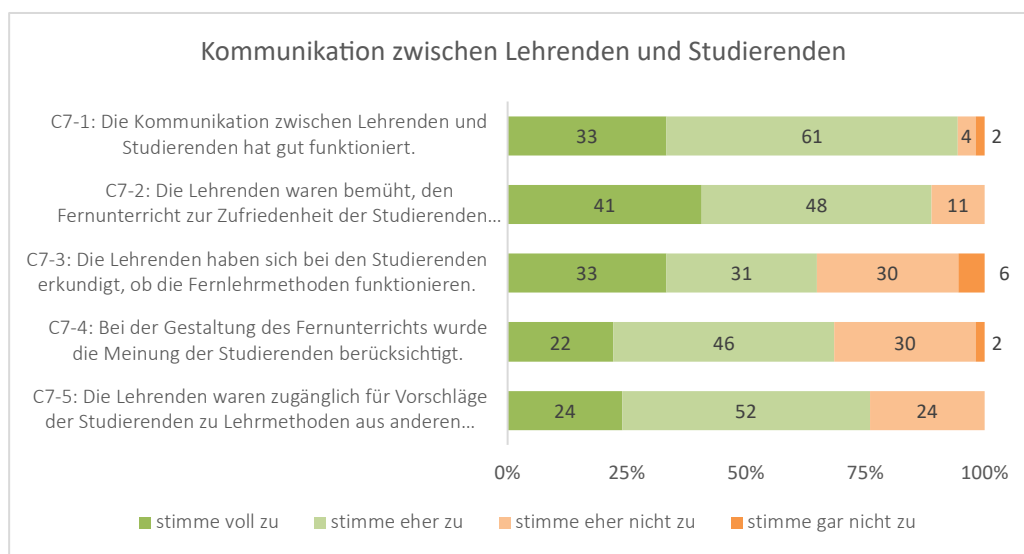


Abb. 11: Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden

4.4. Merkmale des Fernunterrichts

Lehrende nutzten in den Dolmetschübungen für die Kommunikation mit den Studierenden verschiedene **Kommunikationskanäle**. Am häufigsten wurde Moodle verwendet: Alle Befragten nutzten Moodle, über 90% von ihnen „immer“ oder „oft“. Mit 83,3% wurden Emails von fast ebenso vielen Befragten „immer“ oder „oft“ benutzt. Zwar gaben mehr Personen an, Email „immer“ zu nutzen (37% für Email und nur 26% für Moodle), es gab im Vergleich zu Moodle (4%) aber insgesamt mehr Befragte, die Email „selten“ oder „nie“ nutzten (8%). Minderheiten von 13% und 9% nutzten WhatsApp oder andere Kommunikationskanäle. Es gab aber niemand an, nur WhatsApp oder andere Kommunikationsmittel genutzt zu haben.

In synchronen Übungen wurde in den Dolmetschübungen mit Videokonferenzsoftwares gearbeitet. Das bei weitem am häufigsten und das einzige von allen Teilnehmer*innen verwendete **Videokonferenztool** war Zoom: 39% gaben an, immer mit Zoom zu arbeiten, mehr als die Hälfte arbeitete oft damit und 7% manchmal. BigBlueButton wurde mit 6% „immer“ und 41% „oft“ am zweithäufigsten genutzt, gefolgt von Collaborate und Jitsi, die beide von jeweils rund

einem Drittel der Teilnehmer*innen nie benutzt wurden, wobei Collaborate etwas häufiger als Jitsi verwendet wurde. Nur 13% arbeiteten manchmal oder selten mit anderen als den vier zur Auswahl stehenden Videokonferenzplattformen (siehe Abb. 12). Bei der Bewertung der Videokonferenztools nach dem Schulnotensystem schnitt Zoom mit einem Durchschnittswert von 1,6 und als einziges Tool ohne „Genügend“ und „Nicht Genügend“ am besten ab, gefolgt von Collaborate, BigBlueButton und anderen, nicht näher definierten Tools mit Durchschnittswerten um die 2,8. Am schlechtesten wurde Jitsi mit einem Mittelwert von 3,3 bewertet.

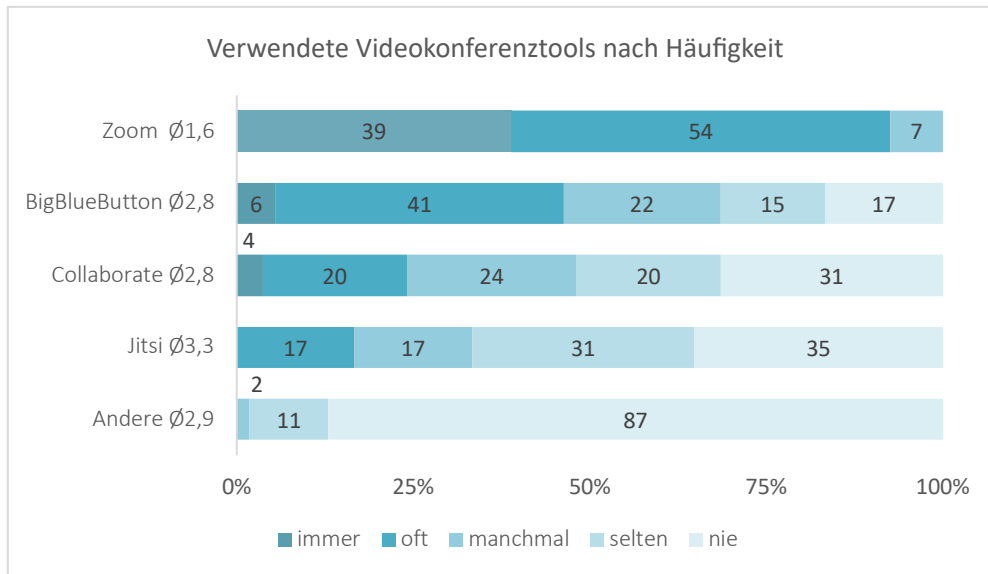


Abb. 12: Videokonferenztools nach Nutzungshäufigkeit

Abb. 13 zeigt, wie häufig die vier Dolmetschübungstypen Simultan-, Konsektiv-, Konferenz- und Dialogdolmetschen im synchronen, asynchronen und gemischten Format abgehalten wurden. Das synchrone Format ist bei allen vier Übungstypen das **häufigste Format**. Simultandolmetschen ist der Übungstyp, in dem am häufigsten asynchron gearbeitet wurde und in dem auch das gemischte Format am meisten zur Anwendung kam. Sehr eindeutig sind die Ergebnisse für die UE Dialogdolmetschen, wo fast 90% angaben, immer synchronen Unterricht gehabt zu haben.

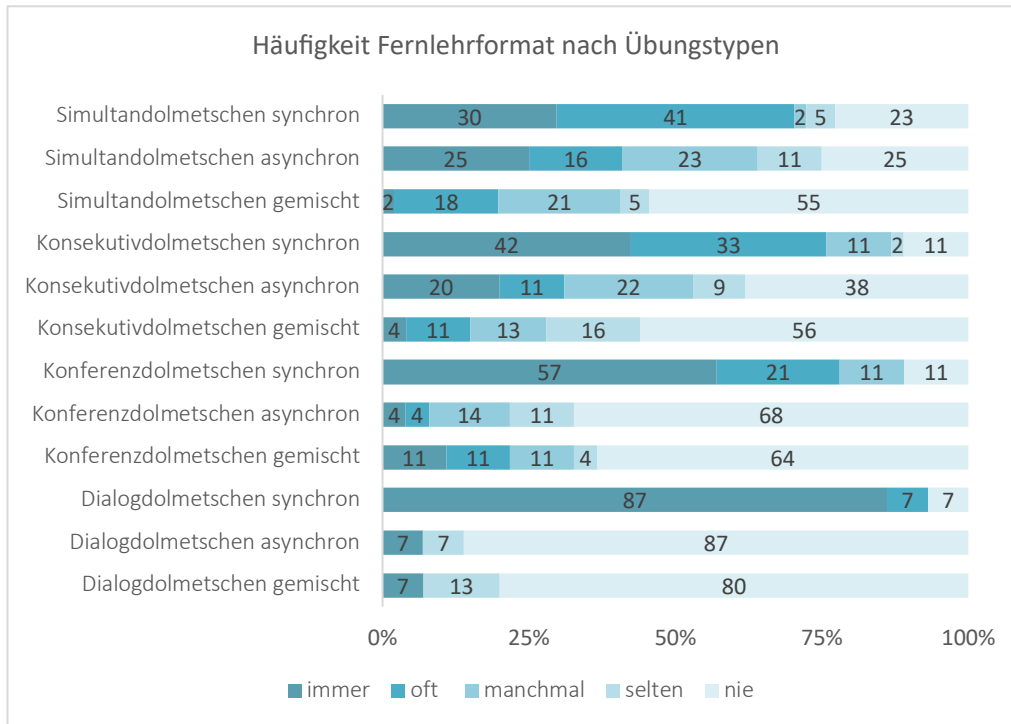


Abb. 13: Häufigkeit der Fernlehrformate nach Dolmetschübungstypen

4.5. Synchrones Format

Im Sommersemester 2020 hatten 50 Personen Dolmetschübungen im synchronen Format, das entspricht 92,6% jener Umfrageteilnehmer*innen, die im Sommersemester 2020 mindestens eine Dolmetschübung belegten. Zum **Übungsablauf im synchronen Format** gab mehr als die Hälfte (55,1%) der Teilnehmer*innen an, dass die Dolmetschübungen „eher“ ähnlich abliefen wie bei Präsenzlehre, und weitere 18% stimmten dieser Aussage voll zu. Rund ein Viertel (26,5%) der Befragten fand, dass synchrone Übungen „eher nicht“ (20,4%) oder „gar nicht“ (6,1%) ähnlich abliefen wie Übungen bei Präsenzlehre. Knapp ein Drittel der Befragten hatte immer die Möglichkeit, Vokabeln und schwierige Stellen nachzubesprechen. 48,0% stimmten „eher“ zu, dass es immer Nachbesprechungen gab, und eine Minderheit von 20,0% hatte dazu „eher nicht“ oder „gar nicht“ die Möglichkeit. Mit der Übungsmenge waren nur 20% „eher nicht“ zufrieden, der Rest der Befragten stimmte „eher“ (48,0%) oder „voll“ (32,0%) zu, dass es genug Übungsmöglichkeiten gab. Die Ergebnisse zu den Teilfragen E1-4 und E1-5 sind fast ident und zeigen, dass es für die Mehrheit der Befragten in den synchronen Dolmetschübungen (eher) klar war, wann sie was dolmetschen mussten. Zwei Drittel mochten es außerdem, dass synchrone Übungen immer zu einem fixen Termin stattfanden, 30% gefiel der fixe Termin „eher“

und nur 4% waren dem fixen Termin eher abgeneigt. Damit stimmten dieser Aussage im Vergleich zu den anderen Teilitems von Frage E1 (siehe Abb. 14) mit 96,0% die meisten Befragten „eher“ oder „voll“ zu.

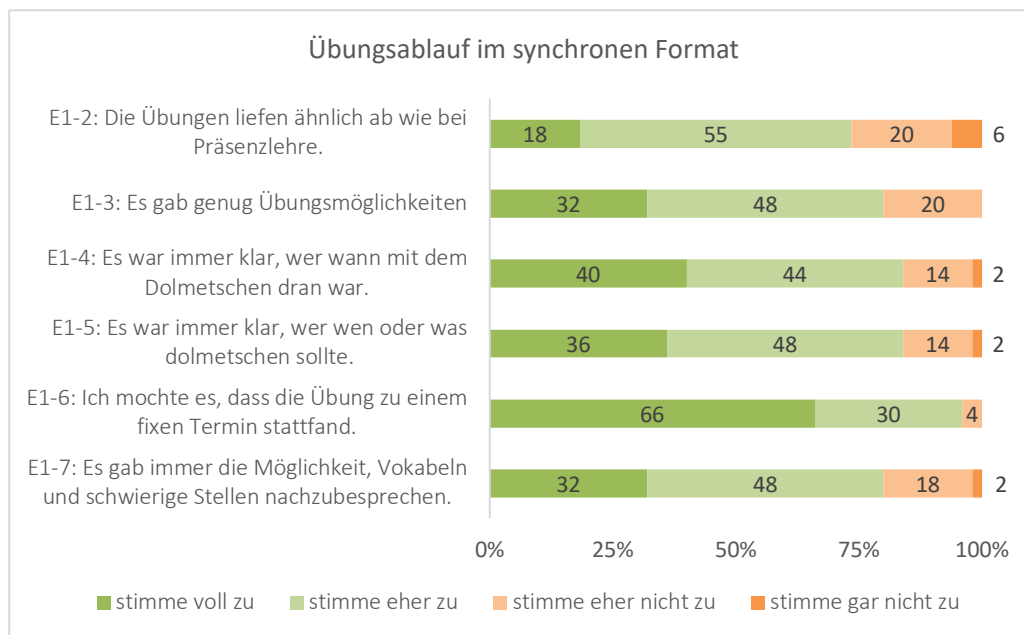


Abb. 14: Übungsablauf im synchronen Format

Für eine klare Mehrheit von fast zwei Drittel der Umfrageteilnehmer*innen funktionierten die **technischen Aspekte im synchronen Format** „oft“ gut und für ein weiteres Viertel funktionierte das Technische „manchmal“ gut. Die beiden Extreme „immer“ und „nie“ wurden von Minderheiten von 8,0% beziehungsweise 2,0% gewählt. Obwohl die allgemeinen technischen Probleme in E2-1 also eher als gering eingeschätzt wurden, gaben jeweils rund ein Drittel der Teilnehmer*innen bei E2-5 an, dass es „immer“ oder „oft“ eine Person pro Unterrichtseinheit mit technischen Problemen gab. 18,0% beziehungsweise 16,0% schätzten, dass im Unterricht „manchmal“ oder „selten“ mindestens eine Person technische Probleme hatte. Auffällig ist außerdem, dass bei diesem Item keine „nie“-Stimmen vergeben wurden. Alle Teilnehmer*innen waren im Unterricht also mindestens einmal mit technischen Problemen konfrontiert.

Die Hälfte der Respondent*innen gab an, dass selten (32,0%) oder nie (18,0%) die ganze Gruppe warten musste, wenn eine Person in der synchronen Einheit technische Probleme hatte. Nur 2,0% gaben an, dass dies immer der Fall war, bei 18,0% kam es oft vor. Damit war es nur eine Minderheit, bei der der Unterricht von den technischen Problemen einer Person aufgehalten wurde. Für den größten Teil der Respondent*innen (46,0%) war die Tonqualität manchmal (32,0%) oder selten (46,0%) so niedrig, dass das Dolmetschen nicht möglich war, und 20,0% gaben an, dass dies nie der Fall war. Nur 2,0% hatten dieses Problem oft und niemand hatte es immer.

Bei technischen Problemen konnte der Großteil der Befragten in den meisten Fällen trotzdem an der Unterrichtseinheit teilnehmen. 46,0% gaben an, dass sie nie durch technische Probleme an der Teilnahme am Unterricht gehindert wurden, bei 30,0% war dies nur selten der Fall. 22,0% gaben an, dass ihnen die Teilnahme am Unterricht manchmal nicht möglich war. Von technischen Problemen, welche die Teilnahme an synchronen Unterrichtseinheiten immer verhinderten, berichteten nur 2,0% – in absoluten Zahlen eine Person. Der Großteil (60,0%) musste Übungen nie asynchron nachholen, wenn die synchrone Einheit wegen technischer Probleme verpasst worden war. Fast ein Viertel (24,0%) musste selten oder manchmal verpasste Einheiten asynchron nachholen und nur 16,0% mussten Übungen oft oder immer asynchron nachholen, wenn sie wegen technischer Probleme nicht an der synchronen Einheit teilnehmen konnten.

Die Respondent*innen gaben außerdem an, dass Studienkolleg*innen bei technischen Problemen häufiger um Hilfe gebeten werden konnten als Lehrpersonen. Während 34,0% angaben, dass sie Lehrpersonen immer oder oft um Hilfe bitten konnten, sahen 46,0% die Möglichkeit dazu bei den Studienkolleg*innen gegeben. Auch die Option „manchmal“ wurde bei Item E-9 (Hilfe durch Studienkolleg*innen) von mehr Respondent*innen gewählt als bei E-8 (Hilfe durch Lehrpersonen) (siehe Abb. 15).

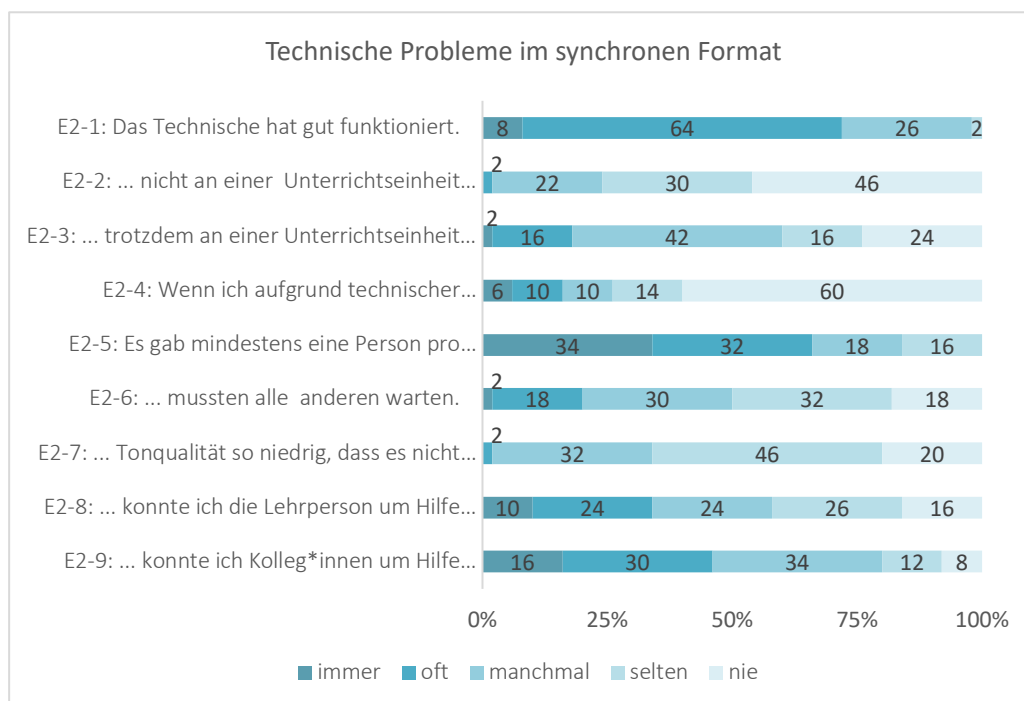


Abb. 15: Technische Aspekte im synchronen Format

Die höchste Zustimmungsrates im Fragenblock zu den **Interaktionsmöglichkeiten im synchronen Format** wird bei Item E3-2 verzeichnet. Mit 98,0% stimmten fast alle voll (52,0%) oder

eher (46,0%) zu, dass es möglich war, inhaltliche Fragen zur Ausgangsrede und zu Dolmetschstrategien zu stellen. Nur eine Person sah eher nicht die Möglichkeit dazu. Auch die Möglichkeit zum Sich-Einbringen in den Unterricht sahen mit 94,0% fast alle an der Umfrage teilnehmenden Studierenden gegeben: Die Hälfte stimmte eher zu, dass es möglich war, sich in den Unterricht einzubringen, und 44,0% stimmten voll zu. Nur 6,0% konnten sich eher nicht in synchronen Übungen einbringen. Etwas geringer, aber dennoch eindeutig positiv, fällt die Zustimmungsrates zu Item E3-3 aus, wo insgesamt 88,0% voll oder eher zustimmten, dass sie Fragen zur eigenen Dolmetschleistung stellen konnten, und nur 12,0% angaben, dass dies eher nicht möglich war. Bei diesen ersten drei Fragen gab es keine Person, die gar nicht zustimmte; die Respondent*innen zeigen zu den Interaktionsmöglichkeiten große Einigkeit. Auch bei Aussage E3-12 zur Möglichkeit, in synchronen Übungen von anderen Studierenden zu lernen, stimmte der Großteil der Respondent*innen (84,0%) eher oder voll zu, dass sie die Möglichkeiten schätzten, voneinander zu lernen. Auch wenn im Vergleich zu den Fragen E3-1 bis E3-3 deutlich weniger Leute voll zustimmten, ist eine klare Tendenz zu erkennen.

Bei den Fragen E3-4 bis E3-9 waren sich die Befragten nicht so einig oder stimmten den Aussagen mehrheitlich nicht zu, wie in Abb. 16 zu erkennen ist. Mehr als die Hälfte (54,0%) empfand eher nicht, dass eine Atmosphäre entstand, in der sich niemand traute, sich zu melden. Mit den 22,0%, die dieser Aussage gar nicht zustimmten, gaben insgesamt drei Viertel an, (eher) nicht durch die Atmosphäre davon abgehalten worden zu sein, sich zu melden. Noch größere Ablehnung zeigt sich bei Aussage E3-6. Insgesamt 78,0% fanden eher oder gar nicht, dass es zu aufwändig war, im synchronen Unterricht zu Wort zu kommen. In diesem Sinne wurde auch der Aussage E3-5, wonach sich niemand meldete, weil alle stumm geschaltet waren, mehrheitlich nicht zugestimmt. Allen drei Aussagen stimmten nur jeweils 4,0% voll zu, was den Trend zur Ablehnung der Aussagen verdeutlicht. Nach Angaben der Befragten hatten ausgeschaltete Kameras einen größeren Einfluss auf die aktive Mitarbeit der Studierenden als stumm geschaltete Mikrofone: Ein Viertel stimmte voll zu, ein Drittel eher zu, dass sich Studierende mit ausgeschalteter Kamera weniger in den Unterricht einbrachten. 44% stimmten eher nicht oder gar nicht zu. Die Ergebnisse sind nicht so eindeutig wie bei den vorhergehenden Fragen – es lässt sich aber an der knappen Mehrheit, die zustimmte, und der niedrigen Zahl an „stimme gar nicht zu“-Stimmen (8,0%) trotzdem ein Trend erkennen, wonach die Befragten der Aussage eher zustimmten.

Die Items E3-4 und E3-9 weisen eine ähnliche Antwortverteilung auf (siehe Abb. 16). Bei beiden Fragen stimmten etwas mehr als 40,0% eher oder voll zu. Item E3-9, wonach die Respondent*innen am Präsenzunterricht aktiver teilgenommen hätten, wurde allerdings stärker

abgelehnt als E3-4, wonach die Hemmschwelle, sich zu melden, im synchronen Fernunterricht größer war als in Präsenz. Fast gleich viele Respondent*innen stimmten E3-9 eher nicht (30,0%) oder gar nicht zu (28,0%), während bei E3-4 20% mehr Personen eher nicht (38,0%) zustimmten als gar nicht zustimmten (18,0%). Daraus kann geschlossen werden, dass es Studierende gab, die die Hemmschwelle, sich zu melden, im Fernunterricht zwar größer fanden, aber dennoch mindestens genauso aktiv teilnahmen wie im Präsenzunterricht.

Die Ergebnisse zu E3-10 und E3-11 zeigen deutlich, dass die von der Universität zur Verfügung gestellte Lernplattform Moodle eher nur genutzt wurde, wenn dies von der Lehrperson gefordert wurde. 70,0% gaben an, dass sie Moodle (eher) nur nutzten, wenn es spezifische Aufgaben gab, die über die Plattform erledigt werden mussten. Nur 10,0% stimmten voll und 20,0% eher zu, dass sie Moodle im Sommersemester 2020 in synchronen Übungen vermehrt nutzten, um mit anderen Studierenden über die Aufgabe zu kommunizieren. Mit 44,0%, die gar nicht zustimmten, wurde diese Aussage im Vergleich zu den anderen Items von Fragenblock E3 am stärksten „voll“ abgelehnt.

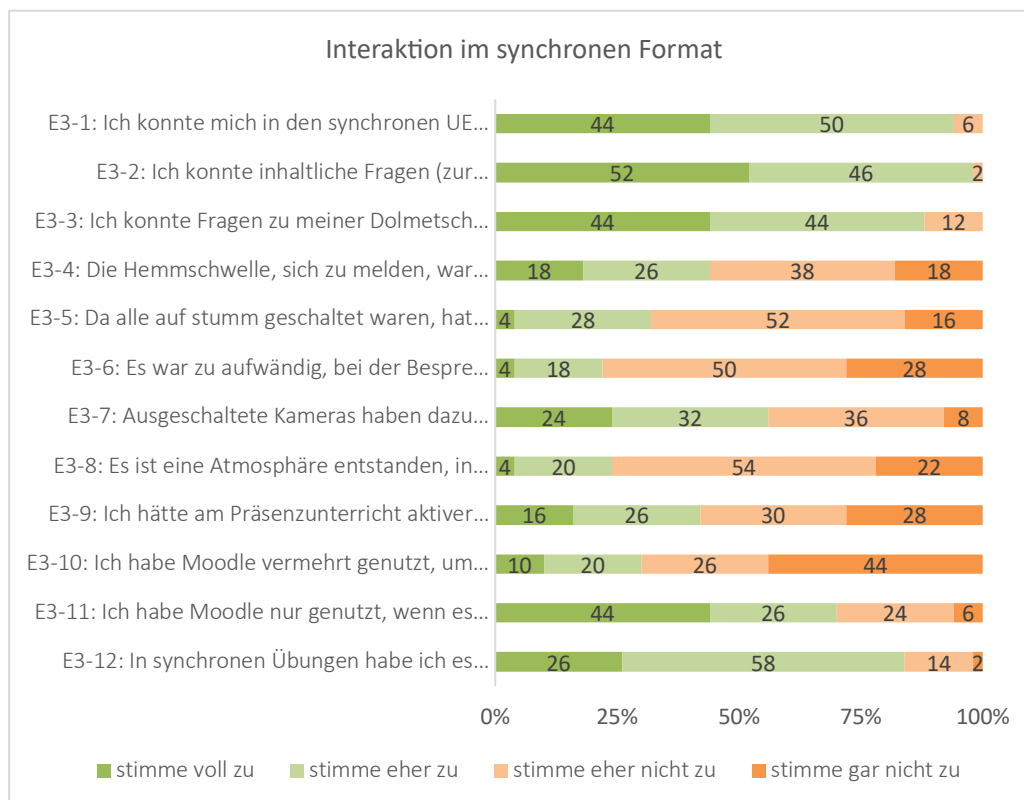


Abb. 16: Interaktion im synchronen Format

Mehr als die Hälfte der Respondent*innen gab an, in synchronen Dolmetschübungen aufgrund der Gruppengröße zumindest „selten“ in mehrere Gruppen geteilt worden zu sein: So wurden 10,0% selten in mehrere Gruppen geteilt, 32,0% manchmal, 14,0% oft und 2,0% immer. 42,0% gaben an, dass in ihren synchronen Übungen nie mehrere Gruppen gebildet wurden. Von denen,

die **aufgrund der Gruppengröße in mehrere Gruppen geteilt** wurden, hatte eine klare Mehrheit von 93,1% wöchentliche Einheiten. Jene 6,9%, die nicht wöchentlich unterrichtet wurden, erhielten in den Wochen, in denen die andere Gruppe synchron unterrichtet wurde, asynchrone Arbeitsaufträge.

Die Angaben zur **Feedbackmenge** im Vergleich zur Präsenzlehre sind sehr ausgeglichen – es lässt sich keine klare Tendenz ausmachen. 30,6% erhielten weniger, 40,8% gleich viel und 28,6% mehr Feedback. Im Gegensatz dazu zeigt der Vergleich der Feedbackmenge zwischen synchronen und asynchronen Übungen eine klare Tendenz. Während 20,9% erklärten, in synchronen Übungen weniger Lehrenden- oder Peerfeedback erhalten zu haben, sahen 30,2% keinen Unterschied. Die größte Gruppe (48,8%) erhielt in synchronen Übungen mehr Feedback als in asynchronen Übungen. Die Ergebnisse zu Item E9 zeigen deutlich, dass fast alle Befragten außerdem regelmäßiges und zeitnahes Feedback erhielten. Jeweils 90% stimmten den Aussagen eher oder voll zu, wobei mehr Personen (44%) voll zustimmten, dass sie regelmäßig Feedback erhielten – nur 34% stimmten voll zu, dass Feedback zeitnah gegeben wurde (siehe Abb. 17).

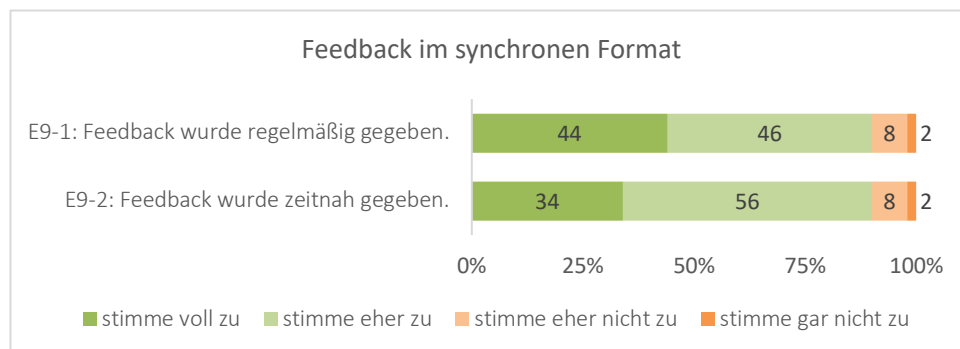


Abb. 17: Feedback im synchronen Format

Fast alle Befragten gaben an, in synchronen Dolmetschübungen mit **Peerfeedback** gearbeitet zu haben – nur 12% arbeiteten nicht mit Peerfeedback. 42% der Befragten gaben an, dass sie weniger Peer- als Lehrendenfeedback erhielten. Die restlichen 46% teilen sich in jene 28%, die gleich viel mit Peer- wie mit Lehrendenfeedback arbeiteten, und die 18%, die „mehr“ oder „fast ausschließlich“ mit Peerfeedback arbeiteten. Letztere Option wurde allerdings nur von 2% gewählt. Damit arbeitete insgesamt mehr als die Hälfte in synchronen Übungen entweder mehr mit Lehrendenfeedback als mit Peerfeedback oder nur mit Lehrendenfeedback (siehe Abb. 18).

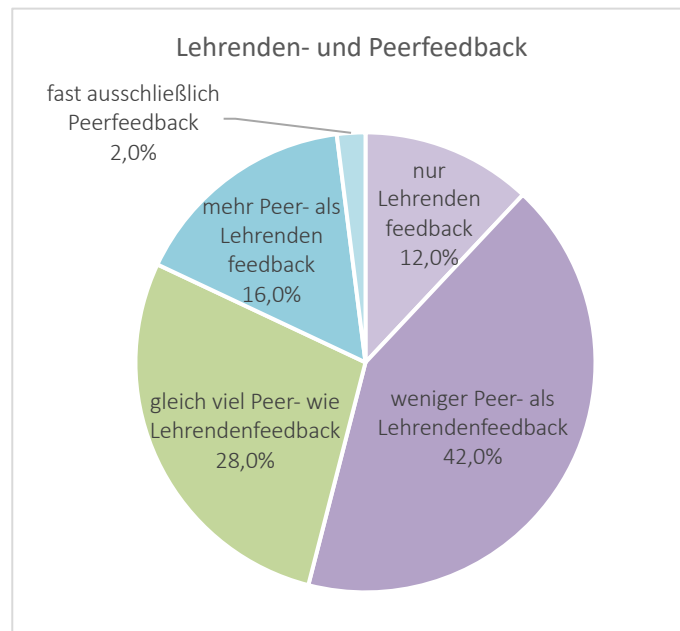


Abb. 18: Menge Lehrenden- und Peerfeedback im synchronen Format

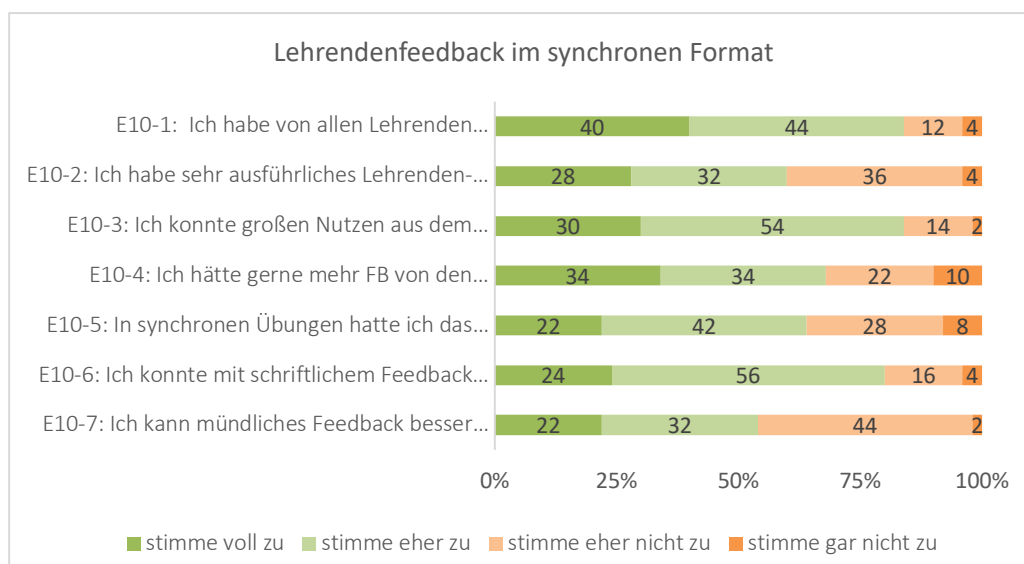


Abb. 19: Lehrendenfeedback im synchronen Format

Die Zustimmungsraten zu den Teilfragen von Item E10 **Lehrendenfeedback** im synchronen Format sind sehr hoch (siehe Abb. 19). Allen Aussagen wurde von mehr als der Hälfte der Respondent*innen „eher“ oder „voll“ zugestimmt. Der höchste Zustimmungsgrad kann für Aussage E10-1 verzeichnet werden: 40,0% gaben an, von allen Lehrenden Feedback erhalten zu haben und 44,0% stimmten dieser Aussage eher zu. Nur 12,0% stimmten eher nicht und 4,0 % gar nicht zu. Auch der Aussage E10-3 zur Nützlichkeit des Lehrendenfeedbacks stimmten 84,0% zu, davon 30,0% voll und 54,0% eher. Jeweils rund ein Drittel stimmte voll beziehungsweise eher zu, dass sie gerne mehr Feedback von den Lehrenden erhalten hätten, und rund ein Drittel war mit der Feedbackmenge zufrieden. Die Mehrheit empfand das Lehrendenfeedback zwar als sehr beziehungsweise eher ausführlich, aber immerhin 40,0% stimmten dieser

Aussage (E10-2) eher nicht oder gar nicht zu. Hinsichtlich Feedbackmedium gab rund ein Viertel an, mit schriftlichem Feedback gut umgehen zu können, 56,0% stimmten der Aussage eher zu und 20,0% (eher) nicht. Nur eine knappe Mehrheit von 54,0% (22,0% „voll“, 32,0% „eher“) stimmte zu, dass sie mündliches Feedback besser aufnehmen können. 44,0% stimmten dieser Aussage eher nicht zu und 2,0% gar nicht.

Der Großteil der Studierenden (rund 86,4%) konnte (großen) Nutzen aus dem **Peerfeedback** ziehen. Abb. 20 zeigt, dass die Umfrageteilnehmer*innen das Peerfeedback aber eher als Ergänzung zum Lehrendenfeedback wahrnahmen und weniger als Alternative. Nur 15,9% stimmten voll zu, dass Peerfeedback eine gute Alternative zum Lehrendenfeedback darstellte, 45,5% stimmten eher zu und 39,6% stimmten eher nicht oder gar nicht zu. 95,5% stimmten indes voll (45,5%) oder eher (50,0%) zu, dass Peerfeedback eine gute Ergänzung zum Lehrendenfeedback war. Bezüglich des Aufwands, der durch Peerfeedback entstand, teilen sich die Teilnehmer*innen in zwei Lager. Jeweils 15,9% stimmten voll beziehungsweise gar nicht zu, 29,5% stimmten eher zu und 38,6% eher nicht. Damit sind die Zahlen im Vergleich zu den anderen Aussagen von Fragenblock E11 relativ ausgeglichen. Dennoch sind jene in der Mehrzahl, die Peerfeedback als nicht zu aufwändig empfanden. Dieser Tendenz folgen auch die Angaben zu Aussage E13-5. 88,7% waren vom Peerfeedback-Geben eher oder gar nicht überfordert. Nur rund 12% stimmten der Aussage (eher) zu.

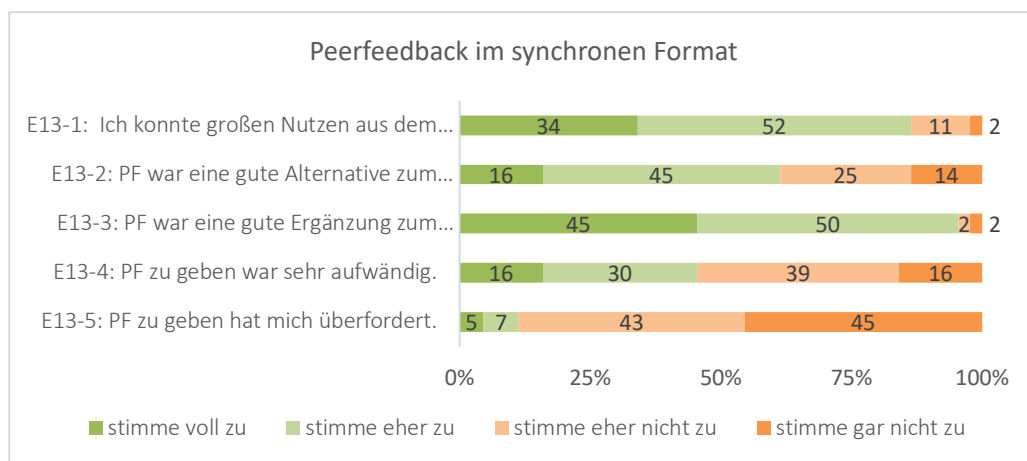


Abb. 20: Peerfeedback im synchronen Format

Der gesamte **Arbeitsaufwand** in synchronen Übungen wurde von 56,0% der Respondent*innen im Vergleich zur Präsenzlehre als höher bewertet, knapp ein Drittel (32,0%) sah keinen Unterschied im Arbeitsaufwand und 6,0% empfanden den Aufwand als geringer. Sowohl beim Vor- als auch beim Nachbereitungsaufwand gaben gleich viele Personen (jeweils 42,0%) an, dass der Aufwand höher war beziehungsweise gleich geblieben war. Eindeutig ist in diesen beiden Fällen aber auch, dass nur eine Minderheit von 8,0% den Vor- und den Nachbereitungsaufwand als geringer wahrnahm (siehe Abb. 21). Die 6,0% beziehungsweise 8,0%, die bei den

Fragen E14-1 beziehungsweise E14-2 und E14-3 keine Angabe machten, hatten vor der Fernlehre nicht genügend Dolmetschübungen in Präsenz besucht, um einen Vergleich ziehen zu können.

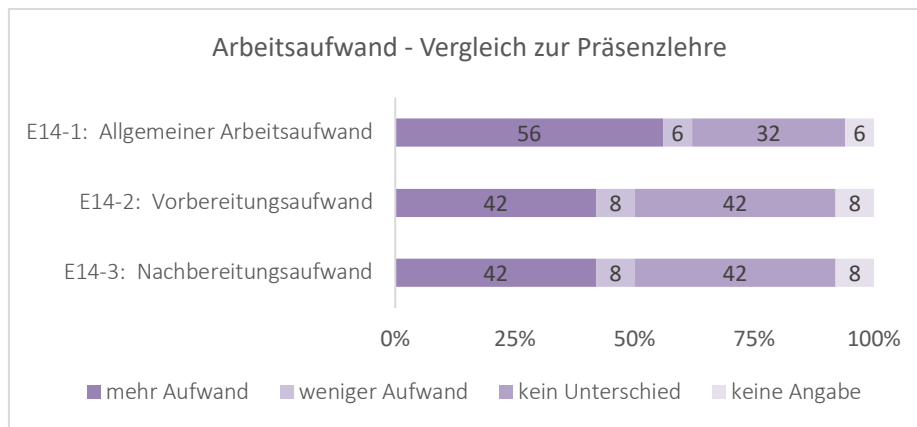


Abb. 21: Arbeitsaufwand im synchronen Format – Vergleich zur Präsenzlehre

Abb. 22 zeigt, wie häufig verschiedene Tätigkeiten den Arbeitsaufwand in synchronen Übungen bedingen. Von den drei vorgeschlagenen Tätigkeiten – Transkription der eigenen Dolmetschleistung, Selbstevaluation, Peerfeedback – ist Peerfeedback die häufigste **Ursache für den Arbeitsaufwand**, denn alle Befragten gaben an, dass Peerfeedback zumindest „selten“ Ursache für den Aufwand war. Bei schriftlicher Selbstevaluation (E15-2) und Peerfeedback (E15-3) wählten zusammengerechnet gleich viele Personen (52,0%) „immer“ oder „oft“, aber die Verteilung zwischen den beiden Auswahlmöglichkeiten unterscheidet sich: Nur 8,0% sahen Selbstevaluation „immer“ als Ursache für den Arbeitsaufwand, beim Peerfeedback waren es 12,0%. Außerdem gaben 38,0% der Befragten an, dass Peerfeedback „manchmal“ die Ursache für den Arbeitsaufwand war, während bei der Selbstevaluation nur 28,0% „manchmal“ wählten. Am wenigsten häufig ist der Arbeitsaufwand auf das Transkribieren der eigenen Dolmetschleistung zurückzuführen. Niemand musste die eigene Dolmetschung „immer“ transkribieren, 18,0% „oft“, 30,0% „manchmal“ und mehr als die Hälfte „selten“ oder „nie“.

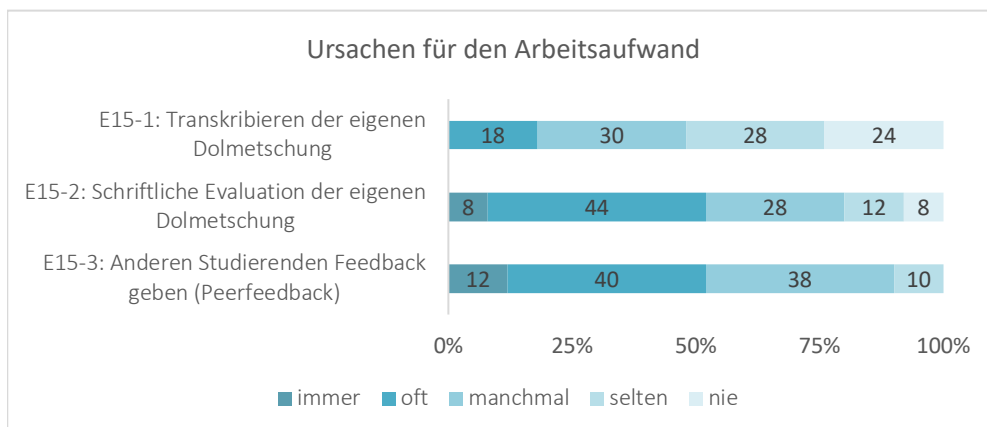


Abb. 22: Ursachen für den Arbeitsaufwand im synchronen Format

4.6. Asynchrones Format

Von den 54 Respondent*innen, die im Sommersemester 2020 eine oder mehrere Dolmetschübungen besuchten, hatten 87%, 47 Personen in absoluten Zahlen, mindestens eine Übung im asynchronen oder gemischten Format. Für die große Mehrheit der Respondent*innen hatte das Format keinen Einfluss darauf, ob sie sich für Dolmetschübungen an- oder von diesen abmeldeten. Nur 4,3% meldeten sich wegen des asynchronen Formats von einer Übung ab und nur 6,4% meldeten sich deswegen für eine Übung an. Es konnte kein Zusammenhang zwischen Anmeldung für asynchrone Übungen und (Ausmaß der) Erwerbstätigkeit, Kindern im Betreuungsalter oder zweitem Studium nachgewiesen werden, allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass die absoluten Zahlen jener, die sich wegen des asynchronen Formats für Übungen anmeldeten, sehr niedrig sind.

Zum **Übungsablauf im asynchronen Format** gaben mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen an, dass Übungen im asynchronen Format eher nicht (37,8%) oder gar nicht (24,4%) ähnlich abliefen wie in der Präsenzlehre. Weitere 37,8% stimmten eher oder voll zu, dass es Ähnlichkeiten zwischen dem Übungsablauf im asynchronen Format und in der Präsenzlehre gab. Dadurch wird eine Tendenz zur Ablehnung der Aussage F3-1 deutlich (siehe auch Abb. 23). Die zeitliche Flexibilität der asynchronen Übungen stieß auf breite Zustimmung: Fast der Hälfte (46,8%) gefiel die freie Zeiteinteilung sehr gut, weitere 38% fanden diesen Aspekt „eher gut“. Nur 14,9% konnten der zeitlichen Flexibilität (eher) nichts abgewinnen. Es konnten keine Zusammenhänge zwischen der Präferenz für die zeitliche Flexibilität und einer möglichen Erwerbstätigkeit oder einem zweiten Studium nachgewiesen werden.

Sehr eindeutig fielen die Antworten zu Items F3-4 und F3-2 aus. Fast zwei Drittel (63,8%) stimmten voll zu, dass sie in asynchronen Übungen wöchentliche Arbeitsaufträge erhielten, und ein weiteres Viertel stimmte eher zu. Nur 10,6% gaben an, dass sie eher nicht jede Woche Arbeitsaufträge erhielten, und keine Person stimmte „gar nicht zu“. Drei Viertel hatten außerdem genug Übungsmöglichkeiten. 19% gaben an, dass es eher nicht genug Möglichkeiten zum Üben gab, und nur 6% hatten gar nicht genug Übungsmöglichkeiten in asynchronen Übungen. Weniger einig sind sich die Befragten bei Item F3-5, wonach es immer die Möglichkeit gab, Vokabeln und schwierige Stellen nachzubesprechen. Die Befragten teilen sich in zwei Lager, wobei sie mehrheitlich eher nicht (34,0%) oder gar nicht (23,4%) zustimmten. Nur 14,9% hatten immer die Möglichkeit zur Nachbesprechung und 27,7% gaben an, dass dies eher der Fall war.

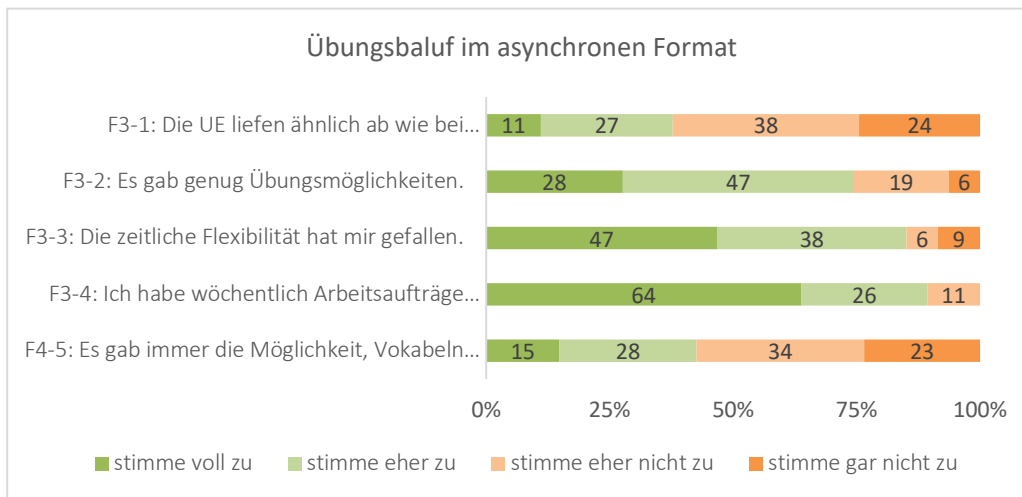


Abb. 23: Übungsablauf im asynchronen Format

Ein Blick auf Abb. 24 zeigt, dass es im asynchronen Format kaum **technische Probleme** gab. Mehr als die Hälfte (53,2%) gab an, dass die technischen Aspekte im asynchronen Format immer gut funktionierten, bei weiteren 38,3% funktionierten sie oft gut. Nur eine Minderheit gab an, dass das Technische in asynchronen Übungen manchmal oder nie (jeweils 2,1%) beziehungsweise selten (4,3%) gut funktionierte. Dementsprechend passierte es auch rund drei Viertel der Befragungsteilnehmer*innen nie, dass sie aufgrund technischer Probleme einen Arbeitsauftrag nicht erfüllen konnten. 21,3% gaben an, dass dies selten der Fall war, und 4,3% hatten solche einschränkenden technischen Probleme manchmal. Die Teilnehmer*innen gaben an, dass sie eher Studienkolleg*innen als Lehrende bei technischen Problemen um Hilfe bitten konnten, wie in Abb. 24 klar erkennbar.

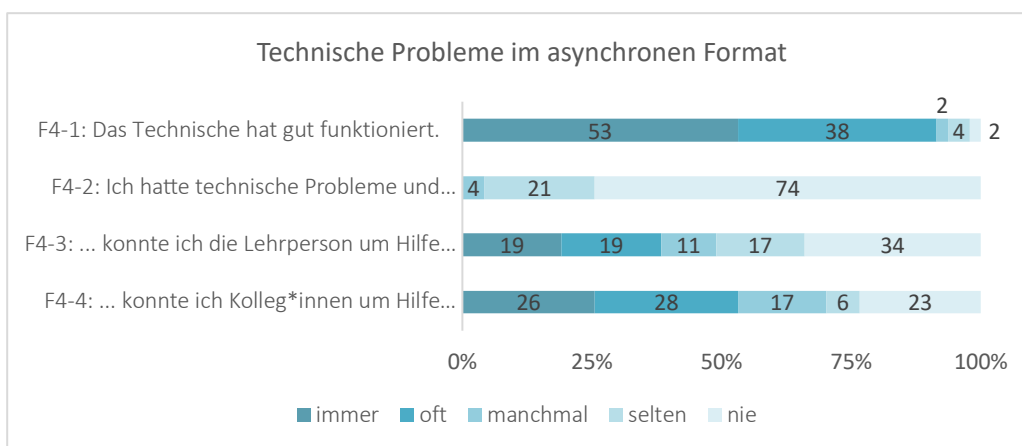


Abb. 24: Technische Probleme im asynchronen Format

Bei Item F5-1 zur **Interaktion im asynchronen Format** gab eine knappe Mehrheit von 53,2% an, dass sie sich in asynchronen Übungen eher nicht oder gar nicht gut einbringen konnten. 40,4% stimmten eher zu, dass ein Sich-Einbringen in den asynchronen Unterricht möglich war, und nur 6,4% stimmten voll zu. Eine eindeutige Mehrheit von rund 70% stimmte (eher) zu,

dass sie am Präsenzunterricht aktiver teilgenommen hätten, während jeweils rund 15% eher nicht und gar nicht zustimmten. Die Antworten zu den Fragen F5-2 und F5-3 zeigen, dass die Befragten eher die Möglichkeit dazu sahen, Fragen zur eigenen Dolmetschleistung als zur Ausgangsrede oder den Dolmetschstrategien zu stellen (siehe Abb. 25): Bei Item F5-3 stimmten rund 10% mehr Befragte „eher“ zu und rund 5% weniger Befragte „gar nicht“ zu als bei Item F5-2. Fragen schriftlich zu stellen empfand die Mehrheit von rund 58% als eher nicht (27,7%) oder gar nicht (29,8%) hemmend. Jeweils 21% stimmten eher oder voll zu, dass die Hemmschwelle, Fragen schriftlich zu stellen, groß war.

Wenn Teilnehmer*innen schriftliche Fragen an die Lehrenden stellten, wurden diese bei mehr als der Hälfte der Teilnehmer*innen eher schnell (55,3%) und eher zufriedenstellend (53,2%) beantwortet. Jeweils ungefähr ein Viertel stimmten den Aussagen F5-6 und F5-7 außerdem voll zu. Beiden Aussagen stimmten nur rund 6% eher nicht und rund 15% gar nicht zu. Eine deutliche Mehrheit der Respondent*innen war also mit der Antwortschnelligkeit und der Ausführlichkeit der Antworten von den Lehrenden eher oder voll zufrieden.

Abb. 25 zeigt deutlich, dass die meisten Respondent*innen Moodle nur nutzten, wenn es spezifisch von den Lehrenden gefordert wurde: 89,4% nutzten Moodle (eher) nur für Aufgaben, die die Nutzung der Lernplattform erforderten. Interessant ist, dass dieser Aussage mehr Personen gar nicht (8,5%) als eher nicht (2,1%) zustimmten. Trotzdem machen jene, die die Aussage ablehnten, nur eine Minderheit aus. Den Ergebnissen zu F5-9 entsprechend stimmten nur 14,9% eher oder voll zu, dass sie Moodle vermehrt nutzten, um mit Studienkolleg*innen über Aufgaben zu kommunizieren. Mehr als die Hälfte (53,2%) stimmte dieser Aussage gar nicht zu, ungefähr ein Drittel (31,9) stimmte eher nicht zu.

Die Zusammenarbeit mit Studienkolleg*innen war für etwa zwei Drittel der Befragten eher problemlos (38,3%) oder problemlos (25,5%) möglich. 23,4% stimmten eher nicht zu und 12,8% stimmten gar nicht zu. Eine Mehrheit von fast 70% vermisste in asynchronen Dolmetschübungen außerdem die Möglichkeit, von den anderen zu lernen. 31,9% vermissten das Voneinander-Lernen eher nicht oder gar nicht, wobei diese beiden Antwortoptionen von fast gleich vielen Personen gewählt wurden.

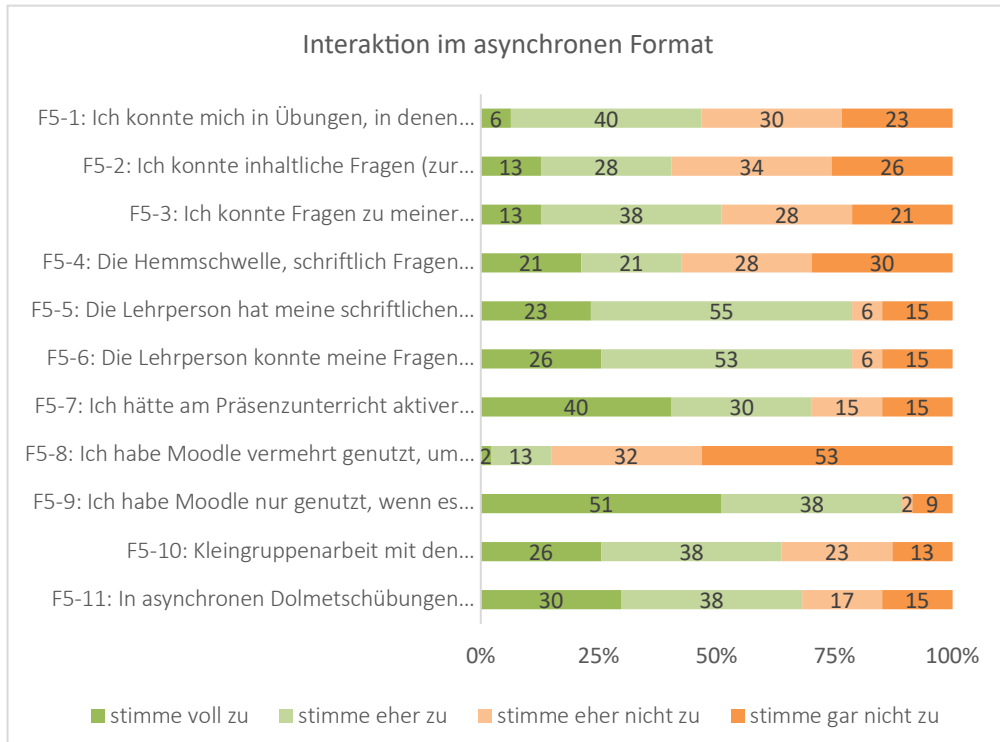


Abb. 25: Interaktion im asynchronen Format

Beim Vergleich zwischen **Feedbackmenge** im asynchronen Format und in der Präsenzlehre kann kein eindeutiger Trend ausgemacht werden, wie in Abb. 26 auch klar ersichtlich ist. Die Respondent*innen teilen sich in drei fast gleich große Lager: 35,6% erhielten weniger Feedback als in der Präsenzlehre, 31,1% erhielten mehr und 33,3% gleich viel Feedback. Der Vergleich zur Feedbackmenge im synchronen Format zeigt eine größere Einigkeit unter den Respondent*innen. Mit 53,5% gaben mehr als die Hälfte an, dass sie in asynchronen Übungen weniger Feedback als in synchronen Übungen erhielten. Gleich viele Personen wie beim Vergleich mit der Präsenzlehre (33,3%) sahen keinen Unterschied, aber nur ungefähr halb so viele Personen (14,0%) gaben an, dass sie in asynchronen Übungen mehr Feedback erhielten.

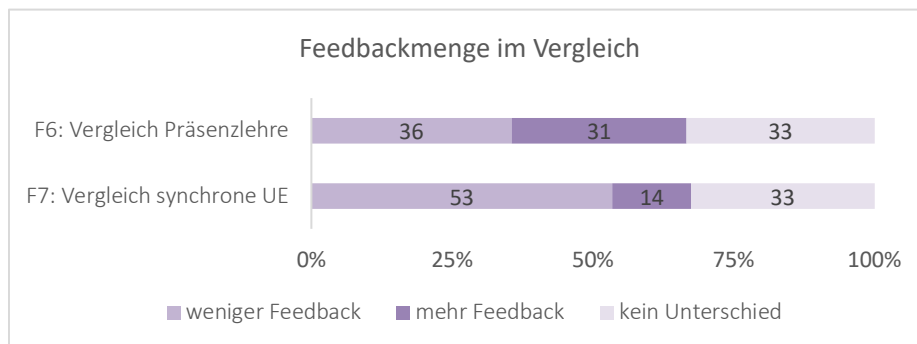


Abb. 26: Feedbackmenge im asynchronen Format im Vergleich

Abb. 27 zeigt, wie regelmäßig beziehungsweise zeitnah in asynchronen Übungen Feedback gegeben wurde. Eine eindeutige Mehrheit von 78,7% erhielt Feedback (eher) regelmäßig. 21,2% gaben an, dass sie Feedback (eher) nicht regelmäßig erhielten, wobei nur 2,1% gar nicht

zustimmten. Der Trend geht damit Richtung regelmäßigem Feedback. Etwas weniger eindeutig sind die Ergebnisse zu F8-2. Es stimmte zwar eine Mehrheit von 59,6% eher oder voll zu, dass sie zeitnahes Feedback erhielten, aber fast gleich viele Personen stimmten eher nicht zu (31,9%), wie eher zustimmten (36,2%). Außerdem stimmten 9% gar nicht zu, dass sie zeitnahes Feedback erhielten. Das von den Respondent*innen erhaltene Feedback war demnach eher regelmäßig als zeitnah.

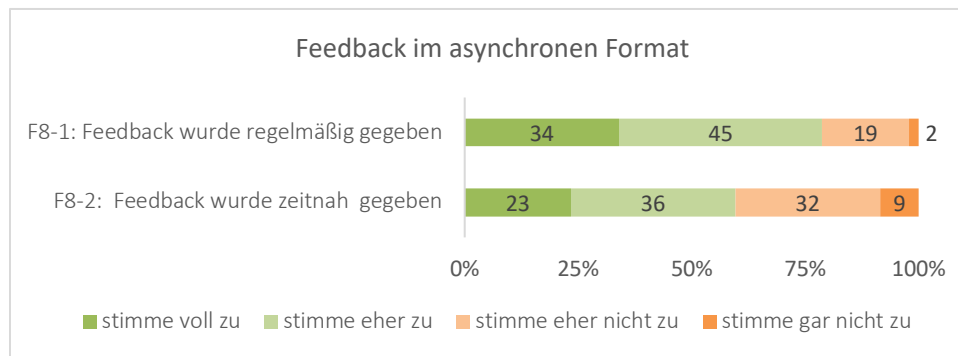


Abb. 27: Feedback im asynchronen Format

Bei Item F9-1 stimmte die Mehrheit eher zu (34,0%) oder voll zu (38,3%), dass alle Lehrenden im asynchronen Format Feedback gaben. Es gaben nur 27,7% an, dass sie (eher) nicht von allen Lehrenden Feedback erhielten. Der Anteil der Personen, die (eher) zustimmten, dass sie von allen Lehrenden Feedback erhielten, ist fast gleich groß wie der Anteil der Personen, die gerne mehr Feedback erhalten hätten (siehe Abb. 28). 70,2% wollten mehr oder eher mehr **Lehrendenfeedback** im asynchronen Format, während 29,8% mit der Feedbackmenge zufrieden waren. Anhand einer Kreuztabelle wurde ermittelt, dass, wie zu erwarten, jene, die nicht von allen Lehrenden Feedback erhielten, sich eher mehr Feedback wünschten als jene, die angegeben hatten, von allen Lehrenden Feedback erhalten zu haben.

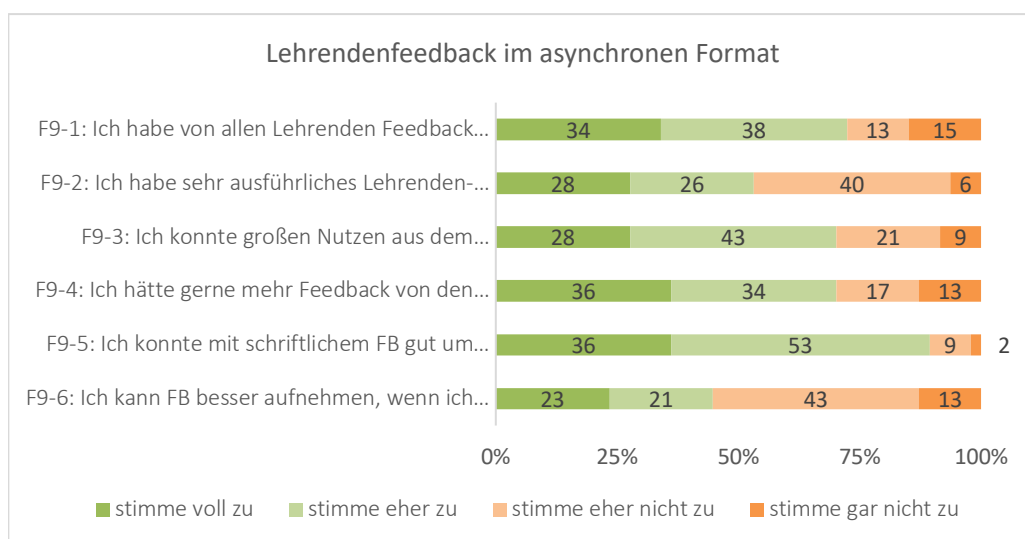


Abb. 28: Lehrendenfeedback im asynchronen Format

Etwas mehr als die Hälfte (53,2%) gab an, dass das Lehrendenfeedback (sehr) ausführlich war, 40,4% stimmten eher nicht zu, dass sie sehr ausführliches Lehrendenfeedback erhielten, und 6,4% stimmten dieser Aussage gar nicht zu. Die Befragten teilen sich damit in zwei ähnlich große Lager, wobei zu beachten ist, dass der Anteil jener, die gar nicht zustimmten, sehr niedrig ist. Eine größere Zustimmungsrate gibt es bei Item F9-3, wo 27,7% der Teilnehmer*innen angaben, dass sie großen Nutzen aus dem Lehrendenfeedback ziehen konnten. Weitere 42,6% stimmten eher zu, dass das Lehrendenfeedback sehr nützlich war, und weniger als ein Drittel (29,8%) stimmte eher nicht oder gar nicht zu. Die Mehrheit fand Lehrendenfeedback demnach nützlich.

Bei Item F9-5 zur Feedbackform zeigen die Befragungsteilnehmer*innen große Einigkeit. Fast 90% gaben an, dass sie eher gut oder gut mit schriftlichem Feedback umgehen konnten. Eine knappe Mehrheit von 55,4% stimmte eher nicht oder gar nicht zu, dass sie mit mündlichem Feedback besser umgehen konnten, gleichzeitig stimmten dieser Aussage aber jeweils um die 20% eher oder voll zu. Es gab also Teilnehmer*innen, die angaben, mit schriftlichem Feedback gut oder eher gut umgehen zu können, und gleichzeitig angaben, Feedback besser aufnehmen zu können, wenn sie es mündlich erhalten.

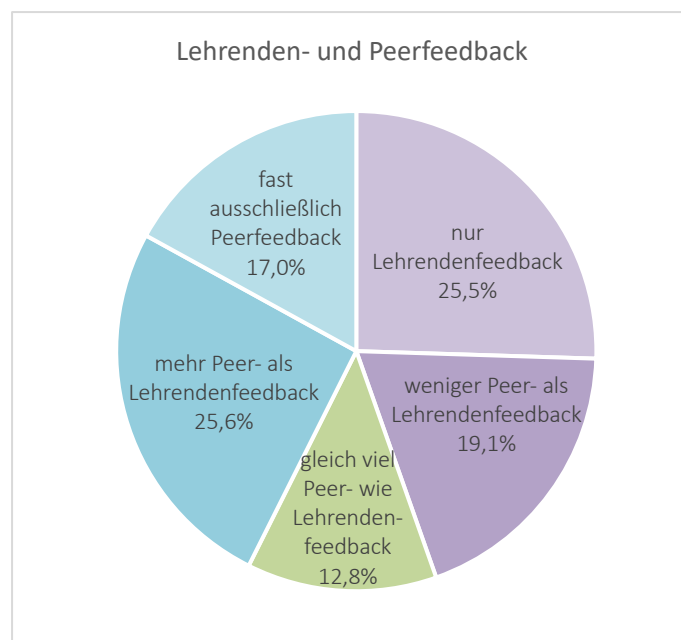


Abb. 29: Menge Lehrenden- und Peerfeedback im asynchronen Format

Drei Viertel der Respondent*innen arbeiteten in asynchronen Übungen mit **Peerfeedback**. Ein Viertel von denen, die mit Peerfeedback arbeiteten, arbeitete weniger mit Peerfeedback als mit Lehrendenfeedback und 17,1% arbeiteten zu gleichen Teilen mit Lehrenden- und Peerfeedback. Mehr als die Hälfte (57,2%) von denen, die mit Peerfeedback arbeiteten, gab an, mehr oder fast

ausschließlich mit Peerfeedback gearbeitet zu haben. Abb. 29 zeigt die zusammengefassten Ergebnisse der Items F10 und F11. Es wird ersichtlich, dass es fast gleich viele Befragte gab, die „mehr“ oder „nur“ mit Lehrendenfeedback arbeiteten (42,6%), wie Befragte, die „mehr“ oder „fast ausschließlich“ mit Peerfeedback arbeiteten (44,6%).

Für die meisten Umfrageteilnehmer*innen war **Peerfeedback im asynchronen Format** nützlich. Nur 11,4% beziehungsweise 2,9% gaben an, dass es eher nicht beziehungsweise gar nicht von großem Nutzen war. In Abb. 30 ist auf einen Blick ersichtlich, dass Peerfeedback mehr als gute Ergänzung zum Lehrendenfeedback angesehen wurde und weniger als gute Alternative. In beiden Fällen stimmten die Teilnehmer*innen zwar mehrheitlich eher oder voll zu, aber bei F12-3 stimmten mehr als doppelt so viele Personen (48,6%) voll zu wie bei F12-2 (22,9%). Insgesamt stimmten bei F12-3 um 21,3% mehr Teilnehmer*innen „eher“ oder „voll zu“ als bei F12-2.

Besonders einig sind sich die Respondent*innen bei Item F12-4 zum Aufwand. Fast die Hälfte (48,6%) stimmte voll zu und weitere 40,0% stimmten eher zu, dass es sehr aufwändig war, Peerfeedback zu geben. Nur jeweils 5,7% stimmten eher nicht oder gar nicht zu. Dennoch fühlte sich die Mehrheit (60%) eher nicht oder gar nicht überfordert vom Peerfeedback-Geben. Von den rund 40%, die bei Aussage F12-5 eher oder voll zustimmten, fühlten sich drei Viertel nur „eher“ überfordert durch Peerfeedback. Der kleinste Teil – 11% von allen Respondent*innen – stimmte „voll“ zu, dass sie sich überfordert fühlten.

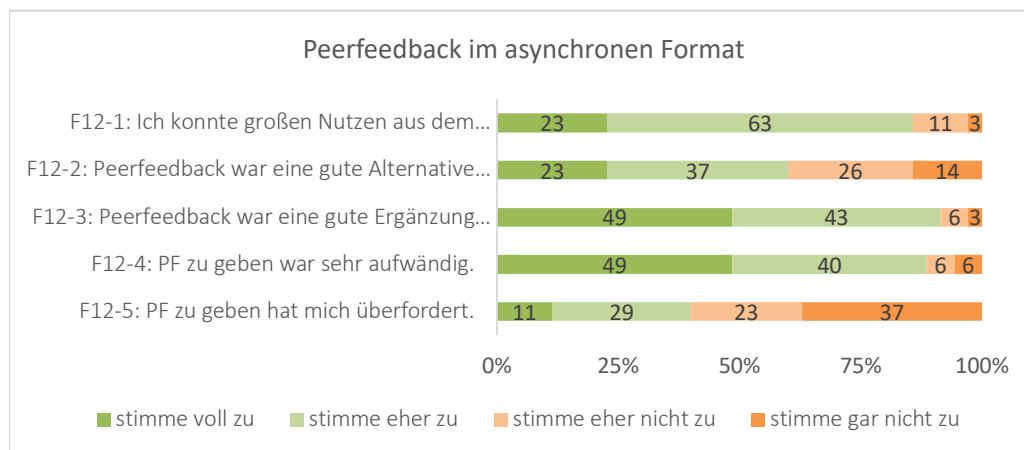


Abb. 30: Peerfeedback im asynchronen Format

Dass Peerfeedback sehr aufwändig war, zeigen auch die Antworten zu Frage F14-3. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen (57,4%) gab an, dass der Aufwand im asynchronen Format immer oder oft durch Peerfeedback entstand. Ein weiteres Viertel wählte hier die Option „manchmal“ und nur bei jeweils 9% war der **Arbeitsaufwand** selten oder nie durch Peerfeedback bedingt. Das Item F14-2 zur schriftlichen Evaluation der eigenen Leistung wurde mit sehr ähnlichen Häufigkeiten bewertet wie Peerfeedback (F14-3), wie in Abb. 31 gut zu erkennen ist.

Der größte Unterschied liegt in der Verteilung zwischen den Antwortoptionen „immer“ und „oft“. Während 32% angaben, dass Peerfeedback immer Ursache für den Arbeitsaufwand war, wählten bei der schriftlichen Selbstevaluation nur 21% „immer“. Dafür gaben im Vergleich zum Peerfeedback 12% mehr an, dass Selbstevaluation „oft“ Arbeitsaufwand verursachte. Am wenigsten häufig wurde das Transkribieren der eigenen Leistung als Ursache für den Arbeitsaufwand gewählt. Nur 29,8% erklärten, dass der Arbeitsaufwand in asynchronen Übungen immer oder oft durch Transkriptionen entsteht. Etwa ein Fünftel gab an, dass sie die eigene Leistung manchmal transkribieren mussten, und bei 17,0% kam das im asynchronen Format selten vor. Mit 32% wurde die Option „nie“ von mehr Personen gewählt als die Optionen „immer“ und „oft“ zusammengerechnet.

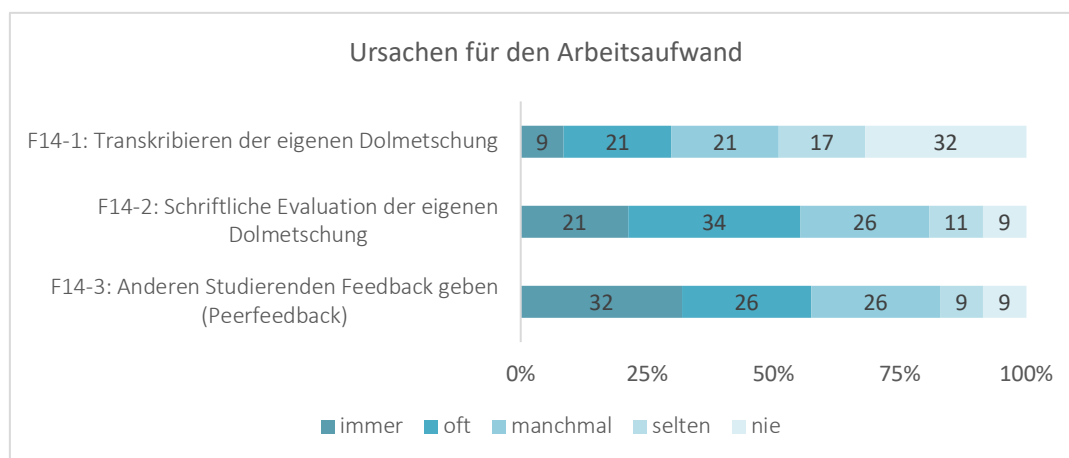


Abb. 31: Ursachen für den Arbeitsaufwand im asynchronen Format

Allgemein gaben fast zwei Drittel (62,2%) an, dass asynchrone Dolmetschübungen im Sommersemester 2020 aufwändiger waren als Dolmetschübungen in der Präsenzlehre. Ein Viertel (24,4%) sah keinen Unterschied und mit nur 13,3% fand eine eindeutige Minderheit die asynchronen Dolmetschübungen weniger aufwändig als die Übungen bei Präsenzlehre.

4.7. Simultan- und Konferenzdolmetschen

Wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben stehen die beiden Übungstypen Simultandolmetschen und Konferenzdolmetschen, in welchen der Dolmetschmodus Simultandolmetschen gelehrt wird, im Zentrum des Curriculums des MA-Schwerpunktes Konferenzdolmetschen. Im Sommersemester 2020 besuchten 49 Personen – 90,7% all jener Befragten, die im Sommersemester 2020 eine oder mehrere Dolmetschübungen besuchten – mindestens eine Simultan- oder Konferenzdolmetschübung. 63% von ihnen gaben an, eher Spaß an diesen Übungen gehabt zu haben und 18% stimmten voll zu. Damit hatten nur 16% eher keinen oder gar keinen Spaß. 2%, in absoluten Zahlen eine Person, machte keine Angabe (siehe Abb. 32).

Diese Person (Respondent*in 55), die bei Präsenzlehre nur die UE Basiskompetenz Translation besucht hatte, wählte bei allen Teilfragen zu G1 die Option „keine Angabe“. Die Vermutung liegt nahe, dass die Angabe zu G1 nicht richtig verstanden wurde. Bei fehlender Erfahrung mit der Arbeit in der Kabine sollten die Befragten bei den entsprechenden Teilfragen „keine Angabe“ ankreuzen. Nicht alle Teilfragen sind als Vergleich zur Arbeit in den Dolmetschkabinen (und damit als indirekter Vergleich zu Präsenzlehre) konzipiert. G1-1, G1-2 und G1-5 sind so konzipiert, dass sie auch von Personen ohne Kabinenerfahrung beantwortet werden können. Respondent*in 55 machte aber auch zu diesen Fragen „keine Angabe“, weshalb angenommen werden kann, dass die Person die Angabe so verstand, dass sie aufgrund fehlender Kabinenerfahrung keine der Teilfragen beantworten sollte. Andere Befragte, die während der Präsenzlehre ebenso nur die UE Basiskompetenz Translation besucht hatten, wählten im Sinne der Angabe nur bei jenen Teilfragen „keine Angabe“, wo ein Vergleich gezogen werden sollte. Es gab aber auch eine Person, die bei den Teilfragen G1-3 und G1-5 „keine Angabe“ wählte, obwohl aufgrund des Besuchs einer Simultandolmetschübung bei Präsenzlehre ein Vergleich theoretisch möglich gewesen wäre. Dies zeigt die Möglichkeit auf, dass Respondent*innen eine wertende Antwort verweigerten, obwohl sie dazu theoretisch in der Lage gewesen wären.

Wie in Abb. 32 ersichtlich, zeigten die Befragten bei den Items G1-4 und G1-6 große Einigkeit. 57,1% stimmten voll und weitere 18,4% eher zu, dass sie das Dolmetschen in den Kabinen im Fernunterricht vermissen. Rund die Hälfte (51%) gab an, dass die direkte Kommunikation mit den Kabinenpartner*innen fehlte und fast ein Viertel (22,4%) vermisste die Teamarbeit „eher“. Weniger eindeutige Ergebnisse gab es zu Konzentration und Entspannung im Fernunterricht sowie zur Möglichkeit, Mikrofondisziplin zu üben. Jeweils der größte Teil der Respondent*innen stimmte diesen drei Aussagen „eher“ oder „voll“ zu, es handelt sich aber um knappe Mehrheiten. Mit 55,1% stimmte etwas mehr als die Hälfte der Respondent*innen zu, dass sie sich im Fernunterricht gut konzentrieren konnten. Drei Viertel davon (40,8% von allen Respondent*innen) konnten sich aber nur „eher“ gut konzentrieren. 36,7% von allen Respondent*innen gaben an, dass sie sich „eher nicht“ gut konzentrieren konnten. Damit zeigt sich bei Item G1-2 eine Tendenz zur Mitte. Wie bei Item G1-2 zur Konzentration stimmte auch bei Item G1-5 etwas mehr als die Hälfte (55,1%) der Umfrageteilnehmer*innen zu, dass es im Fernunterricht die Möglichkeit gab, Mikrofondisziplin zu üben. Jeweils 20,4% stimmten „eher nicht“ und „gar nicht“ zu. Die niedrigste Zustimmungsrage gibt es bei Item G1-3 zur Entspannung im Fernunterricht. Es stimmten zwar 18,4% – und damit mehr als bei Item G1-2 – „voll“ zu, dass sie im Fernunterricht entspannter waren, dafür stimmten aber nur 30,6% – und damit

weniger als bei Item G1-2 – „eher“ zu. Im Vergleich zu Item G1-2 stimmten bei G1-3 außerdem dreimal so viele Befragte „gar nicht zu“.

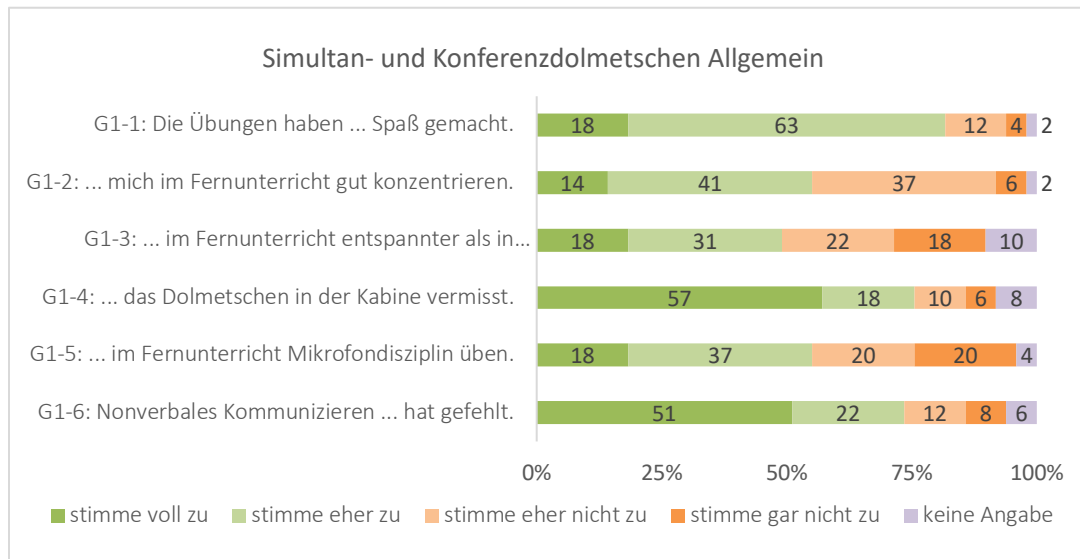


Abb. 32: Simultan- und Konferenzdolmetschen Allgemein

Eine eindeutige Mehrheit wusste in Simultan- oder Konferenzdolmetschübungen immer (39,5%) oder oft (30,2%), **wann die Lehrperson beim Dolmetschen zuhörte**. 20,9% wussten manchmal, dass die Lehrperson zuhörte, und nur jeweils 4,7% wussten selten oder nie, wann ihnen beim Dolmetschen von der Lehrperson zugehört wurde. Von denen, die „immer“, „oft“, „manchmal“ oder „selten“ wussten, wann ihnen die Lehrperson zuhörte, empfand eine eindeutige Mehrheit in diesen Momenten mehr (51%) oder eher mehr (41%) Stress. Eine ebenso klare Mehrheit von rund 78% gab außerdem an, sich (eher) mehr angestrengt zu haben, wenn die Lehrperson zuhörte (siehe Abb. 33).

Rund ein Drittel sah eine Steigerung in ihrer Dolmetschleistung, wenn sie wussten, dass die Lehrperson zuhörte. Der Großteil stimmte dem aber eher nicht (46,3%) oder gar nicht (22,0%) zu. Bei Aussage G6-3 zeigen die Umfrageteilnehmer*innen die größte Einigkeit. Fast drei Viertel stimmten gar nicht zu, dass sie nur dann dolmetschten, wenn sie wussten, dass die Lehrperson zuhörte, und weitere 15% stimmten eher nicht zu. 10% stimmten der Aussage eher zu und nur 2%, in absoluten Zahlen eine Person, stimmten voll zu, dass sie nur dann dolmetschten, wenn die Lehrperson zuhörte.

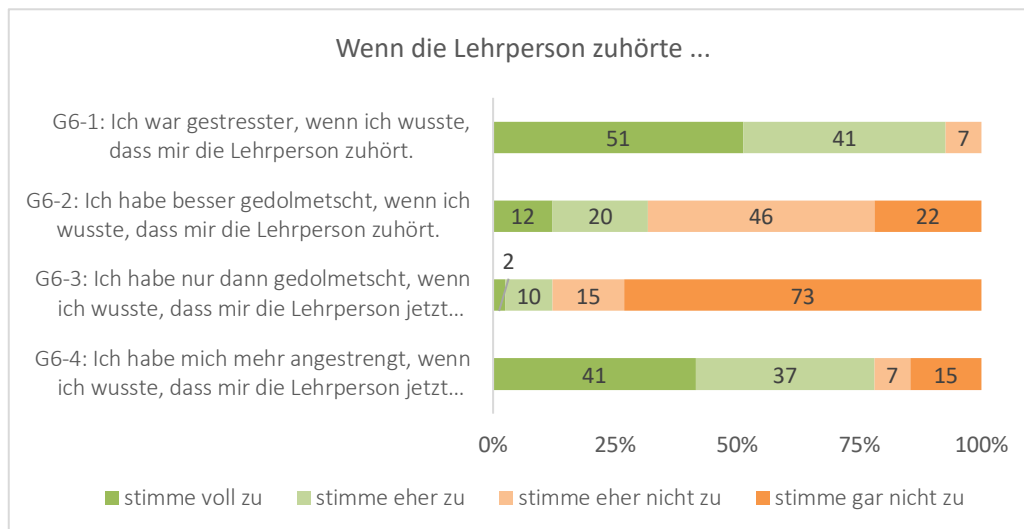


Abb. 33: Zuhören durch die Lehrperson

Eine eindeutige Mehrheit von 83,7% arbeitete in synchronen Simultan- oder Konferenzdolmetschübungen mit **Breakout-Räumen**, also virtuellen Räumen, die Dolmetschkabinen nachbilden sollen. Die Mehrheit (58,3%) der Studierenden, die mit Breakout-Räumen arbeiteten, fand (eher) nicht, dass das Dolmetschen unter diesen Umständen mit dem Dolmetschen in den Kabinen vergleichbar war. Etwas mehr als ein Drittel (36,2%) beantworteten diese Frage mit eher ja oder ja. 5,6% machten keine Angabe, weil sie vor der Fernlehre nur die UE Basiskompetenz Translation Dolmetschen besucht hatten und deshalb nicht genügend Vergleichswerte zur Arbeit in den Dolmetschkabinen hatten. Eine knappe Mehrheit von 52,7% gab an, dass es möglich war, in den Breakout-Räumen **Kabinenzusammenarbeit** zu üben. 38,9% fanden, dass dies eher nicht möglich war, und 8,3% sahen dafür gar keine Möglichkeit. Eine größere Mehrheit von 61,1% gab an, dass der Wechsel zwischen den Dolmetscher*innen in den Breakout-Räumen (eher) nicht zu Chaos führte. 11,1% fanden die **Mikrofonübergabe** in den Breakout-Räumen immer chaotisch und 27,8% beurteilten diesen Vorgang als eher chaotisch.

Die Bewertung der **Online-Studierbarkeit** von Simultan- und Konferenzdolmetschen ist mehrheitlich positiv. 38,8% gaben an, im Sommersemester 2020 in den Simultan-/Konferenzdolmetschübungen Fortschritte gemacht zu haben. 44,9% fanden, dass diese Übungen sie eher weitergebracht haben, und rund 16% konnten eher keine (12,2%) oder gar keine (4,1%) Lernfortschritte ausmachen.

Neben dem Lernfortschritt mussten die Respondent*innen auch die Studierbarkeit der vier Dolmetschübungstypen im synchronen und asynchronen **Fernlehrformat nach Schulnoten** bewerten (siehe Abb. 34). An dieser Stelle werden auch die Ergebnisse zu den entsprechenden Teilfragen aus Fragenblock H (Konsektiv- und Dialogdolmetschen) präsentiert, weil eine direkte Vergleichbarkeit zwischen den Fragen gegeben ist. Bei allen vier

Übungstypen schnitt das synchrone Format besser ab als das asynchrone, wie an den Mittelwerten klar erkennbar. Die Durchschnittsnoten für die synchronen Formate liegen zwischen 2,1 und 2,3; beim asynchronen Format zwischen 3,1 und 5. Besonders deutlich wird die Präferenz für das synchrone Format bei der UE Dialogdolmetschen: 100% bewerteten die Studierbarkeit im asynchronen Format mit „nicht genügend“, während für das synchrone Format nur die Noten 1 bis 3 vergeben wurden.

Simultan-/Konferenzdolmetschen im synchronen Format wurde von mehr als der Hälfte der Befragten als gut (30,2%) oder sehr gut (27,9%) bewertet. Weitere 27,9% vergaben ein „Befriedigend“, 9,3% ein „Genügend“ und 4,7% ein „Nicht Genügend“. Konsektivdolmetschen wurde im synchronen Format sehr ähnlich, aber doch marginal besser bewertet. Hier vergaben 30,0% ein „Sehr Gut“ und 27,5% ein „Gut“. Von 32,5% wurden synchrone Konsektivdolmetschübungen mit „Befriedigend“ bewertet und von 5,0% mit „Genügend“. Wie beim Simultan-/Konferenzdolmetschen vergaben auch hier 5,0% ein „Nicht Genügend“.

Mit Blick auf Abb. 34 fällt auf, dass für Simultan-/Konferenzdolmetschen in beiden Formaten häufiger „Genügend“ und „Nicht Genügend“ vergeben wurden als für Konsektivdolmetschen in beiden Formaten und als für Dialogdolmetschen im synchronen Format. Simultan-/Konferenzdolmetschen im asynchronen Format wurde von mehr Personen mit „Nicht Genügend“ (17,9%) bewertet als mit „Sehr Gut“ (10,3%). Insgesamt vergaben jeweils etwas weniger als ein Drittel „(Sehr) Gut“ und „Befriedigend“ und 39% „(Nicht) Genügend“. Konsektivdolmetschen im asynchronen Format weist wieder eine ähnliche Verteilung auf, allerdings vergaben ca. 10% mehr Respondent*innen ein „Befriedigend“, womit die Durchschnittsnote (3,1) marginal besser ist als für Simultan-/Konferenzdolmetschen (3,15).

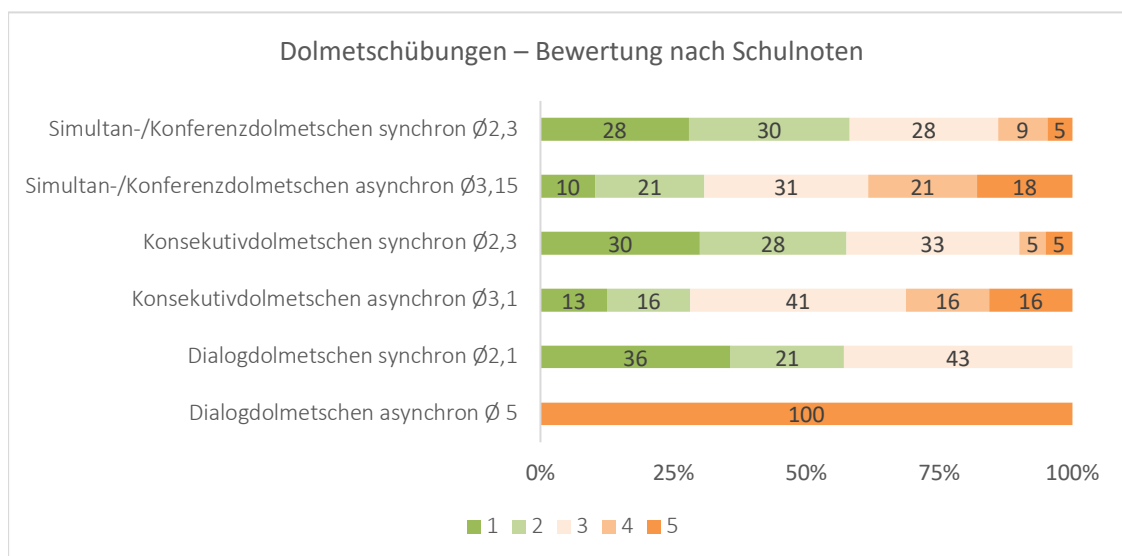


Abb. 34: Dolmetschübungen und Fernlehrformate – Bewertung nach Schulnoten

4.8. Soziales und Motivation

Ein wesentliches Merkmal der Covid-19-Pandemie war die Isolation, die die Lockdowns mit sich brachten. Dementsprechend stimmten auch zwei Drittel der Respondent*innen voll zu, dass sie den persönlichen **Austausch mit anderen Studierenden** vor Ort vermissten. Ein weiteres Viertel (24,1%) stimmte dem eher zu. Nur 7,4% stimmten eher nicht und 1,9% gar nicht zu. Die eindeutige Mehrheit vermisste also die persönlichen Kontakte vor Ort, welche die Präsenzlehre unter anderem ausmachen. Auf den ersten Blick wirken die Angaben zu I1-5 wie ein Widerspruch zu den eben genannten Zahlen. Nur 22,2% stimmten voll zu, dass sie sich nur fachlich mit Studienkolleg*innen austauschen konnten und persönliche Themen zu kurz kamen. Etwas mehr als die Hälfte (51,9%) stimmte eher zu. Damit stimmt zwar auch eine klare Mehrheit voll zu oder eher zu, die Gewichtung ist aber anders und der Zustimmungsgrad daher nicht so hoch wie bei I1-1. Es kann angenommen werden, dass diese Unterschiede auf dem „Vor-Ort-Kontakt“ beruhen, der in I1-1 abgefragt wurde, während in I1-5 nicht näher definiert wird, ob der Austausch „in Präsenz“ oder „remote“ erfolgte.

Eine knappe Mehrheit von 55,6% stimmte außerdem eher oder voll zu, dass sie im Sommersemester Erfahrungen und Erkenntnisse mit Studienkolleg*innen teilen konnten. Bei diesem Item (I1-4) lässt sich aber gleichzeitig auch eine Tendenz zur Mitte ausmachen – die große Mehrheit der Teilnehmer*innen entschied sich für „stimme eher zu“ (42,6%) oder „stimme eher nicht zu“ (38,9%), die Werte sind sogar fast ausgeglichen (siehe Abb. 35). Bei diesem Item zeigen die Teilnehmer*innen also keine so große Einigkeit wie bei den zuvor beschriebenen Items I1-1 und I1-5.

Die Kommunikation mit anderen Studierenden wurde von nur 3,7% als vollkommen problemlos bewertet. Der größte Teil der Respondent*innen tendierte wie bei I1-4 zur Mitte – jeweils 40,7% bewerteten die Kommunikation als „eher“ problemlos und „eher nicht“ problemlos. Da aber viermal so viele Personen gar nicht zustimmten wie voll zustimmten, sind jene, die die Aussage I1-2 ablehnten, knapp in der Mehrheit (55,5%). Im spezifischen Rahmen von Teamarbeiten schien die Kommunikation mit Studienkolleg*innen wesentlich besser zu funktionieren. 70,4% stimmten hier voll oder eher zu, dass die Kommunikation problemlos möglich war, nur eine Minderheit von rund 30% hatte Probleme bei Teamarbeiten, und selbst von diesen 30% stimmte nur eine klare Minderheit von rund 13% gar nicht zu. Für fast zwei Drittel nahm die Kommunikation mit Studienkolleg*innen im Fernunterricht eher mehr (44,4%) oder mehr (20,4%) Zeit in Anspruch. Etwas mehr als ein Drittel (35,2%) der Befragten gab an, dass der Austausch eher nicht (27,8%) oder gar nicht (7,4%) zeitaufwändiger war als in der Präsenzlehre. Das diverseste Antwortbild zeigt sich bei Item I1-7 (siehe Abb. 35). Die größte Gruppe

– 35% – übte gar nicht online mit Kolleg*innen Dolmetschen. Jeweils ungefähr ein Viertel stimmte „eher zu“ beziehungsweise „eher nicht zu“ und 17% – nur halb so viele wie „gar nicht“ zustimmten – stimmten „voll“ zu, dass sie mit anderen Studierenden das Dolmetschen übten.

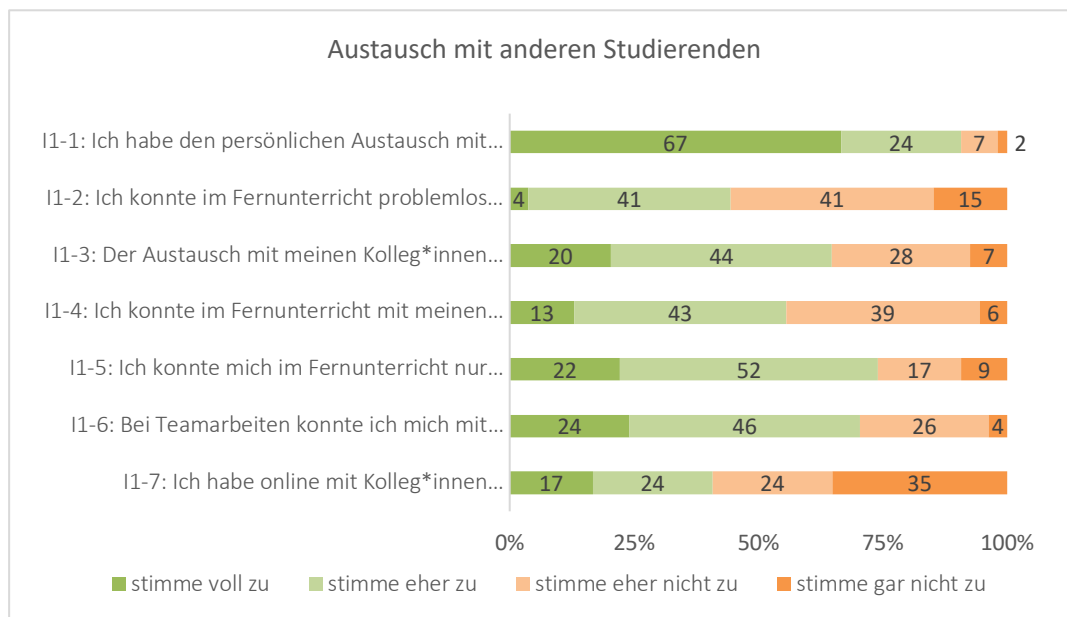


Abb. 35: Austausch mit anderen Studierenden im Sommersemester 2020

In Fragenblock I mussten die Befragungsteilnehmer*innen neben dem Kontakt mit anderen Studierenden auch den Einfluss der Fernlehre auf **Spaß am Studium** und Motivation bewerten (siehe Abb. 36). Bei I2-2 gab die größte Gruppe von 38,9% an, dass ihnen im Sommersemester 2020 die Lust am Dolmetschstudium eher nicht verging, weitere 31,5% fanden gar nicht, dass die Fernlehre ihre Lust am Studium negativ beeinflusste. Ungefähr ein Viertel (24,1%) stimmte eher zu, dass dies der Fall war und nur 5,6% – in absoluten Zahlen drei Personen – stimmten voll zu. Dem Item I2-3, wonach das Dolmetschstudium im Sommersemester 2020 bei Fernlehre Spaß machte, stimmten 35,2% eher und 42,6% eher nicht zu. Die extremen Antwortoptionen wurden nur von etwas weniger als einem Viertel (22,3%) gewählt. Eine knappe Mehrheit von 51,9% hatte demnach (eher) keinen Spaß am Dolmetschstudium im Sommersemester 2020.

Allgemein scheint sich die Fernlehre eher negativ auf die **Motivation der Studierenden** ausgewirkt zu haben. Insgesamt 61,1% stimmten der Aussage I2-1 eher (24,1%) oder voll zu (37,1%). 27,8% fanden die Fernlehre eher nicht demotivierend und der kleinste Teil – 11,1% – empfand die Fernlehre als gar nicht demotivierend. Besonders eindeutig sind die Ergebnisse betreffend den Einfluss des Fernlehrformats auf die Motivation der Studierenden. Die eindeutige Mehrheit (87,3%) fand synchrone Übungen voll oder eher motivierend während nur ein Viertel asynchrone Übungen motivierend fand. Rund die Hälfte (51,1%) fand asynchrone Übungen eher nicht motivierend und fast ein Viertel (23,4%) fand das asynchrone Format gar nicht motivierend. An dieser Stelle sei angemerkt, dass bei der Auswertung ein Fehler in der

Strukturierung des Fragebogens entdeckt wurde. Frage I2-4 sollte allen 50 Personen gestellt werden, die im Sommersemester synchrone oder gemischte Übungen besucht hatten. Die an Frage D4 geknüpften Bedingungen wurden falsch gesetzt und so wurde I2-4 nur jenen 47 Personen angezeigt, die im Sommersemester 2020 asynchrone oder gemischte Übungen besucht hatten. Damit konnten drei Personen die Frage I2-4 nicht beantworten, obwohl sie synchrone oder gemischte Übungen besucht hatten. Da diese 3 Personen aber nur 6% jener Respondent*innen ausmachen, die Item I2-4 theoretisch beantworten hätten können, ist diese Unschärfe vernachlässigbar.

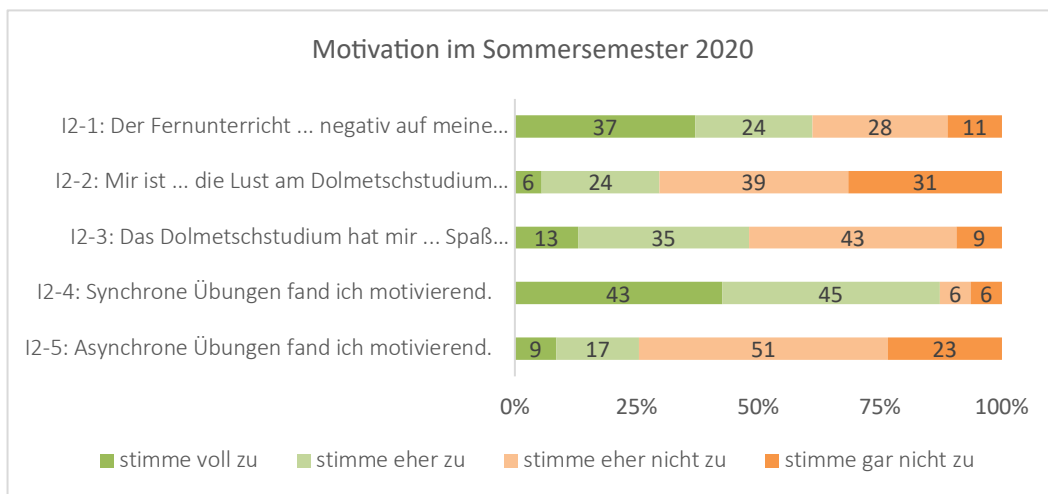


Abb. 36: Motivation während der Fernlehre im Sommersemester 2020

Tabelle 3 zeigt, dass jene Befragten, die bei I1-1 angaben, dass sie den persönlichen Austausch mit anderen Studierenden vor Ort (eher) vermissen, eher geneigt waren, auch zuzustimmen, dass ihnen im Sommersemester 2020 die Lust am Dolmetschstudium verging (I2-2), als jene Befragten, die den Austausch vor Ort (eher) nicht vermissen.

Tabelle 3: Kreuztabelle I1-1 und I2-2

		I1-1: Ich habe den persönlichen Austausch mit anderen Studierenden vor Ort vermisst.			
		stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
I2-2: Mir ist im Sommersemester 2020 in Fernlehre die Lust am Dolmetschstudium vergangen.	stimme voll zu	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%
	stimme eher zu	25,0%	30,8%	0,0%	0,0%
	stimme eher nicht zu	38,9%	30,8%	75,0%	0,0%
	stimme gar nicht zu	27,8%	38,5%	25,0%	100,0%
Gesamtanzahl = 100%		36	13	4	1

Tabelle 4 zeigt, dass mit absteigender Zufriedenheit mit der Ausstattung der Anteil jener Personen ansteigt, die eher oder voll zustimmten, dass sich die Fernlehre negativ auf die Motivation auswirkte. Der Prozentsatz der Respondent*innen, die voll zustimmten, dass sich die Fernlehre negativ auf ihre Motivation auswirkte, ist bei denen, die mit ihrer technischen Ausstattung voll zufrieden waren (41,2%), zwar fast gleich hoch wie bei denen, die mit der Ausstattung eher nicht zufrieden waren (44,4%), aber wenn die Optionen „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“, dass die Fernlehre demotivierend war, zusammengerechnet werden, wird der Anstieg deutlich: Von denen, die mit der technischen Ausstattung zufrieden waren, fanden 47,1% die Fernlehre „eher“ oder „voll“ demotivierend. Von denen, die eher mit der Ausstattung zufrieden waren, waren es 64,2% und von denen, die eher nicht mit der Ausstattung zufrieden waren, fanden 77,7% die Fernlehre „eher“ oder „voll“ demotivierend.

Tabelle 4: Kreuztabelle B8 und I2-1

		B8: Warst Du mit Deiner technischen Ausstattung zufrieden?		
		ja	eher ja	eher nein
I2-1: Der Fernunterricht hat sich negativ auf meine Motivation ausgewirkt.	stimme voll zu	41,2%	32,1%	44,4%
	stimme eher zu	5,9%	32,1%	33,3%
	stimme eher nicht zu	23,5%	32,1%	22,2%
	stimme gar nicht zu	29,4%	3,6%	0,0%
Gesamtanzahl = 100%		17	28	9

Tabelle 5 und Tabelle 6 zeigen, wie Motivation und Spaß am Studium in der Fernlehre davon beeinflusst wurden, dass die Studierenden nicht in den Dolmetschkabinen üben konnten. Jene, die die Dolmetschkabinen vermissten, stimmten eher zu, dass sie die Fernlehre als demotivierend empfanden. Von denen, die das Dolmetschen in den Kabinen eher nicht oder gar nicht vermissten, stimmte niemand zu, dass die Fernlehre demotivierend war (siehe Tabelle 5). Dementsprechend fielen auch die Antworten zu Item I2-3 aus (siehe Tabelle 6). Die, die das Dolmetschen in den Kabinen (eher) nicht vermissten, stimmten mit wesentlich größerer Wahrscheinlichkeit zu, dass das Dolmetschstudium in Fernlehre (eher) Spaß machte (jeweils 100%), als jene, die das Dolmetschen in den Kabinen (eher) vermissten. Hier muss aber berücksichtigt werden, dass überhaupt nur rund 16% angaben, das Dolmetschen in den Kabinen (eher) nicht zu vermissen, und dass sich die verschiedenen Gruppen dadurch in absoluten Zahlen größtmäßig stark unterscheiden.

Tabelle 5: Kreuztabelle G1-4 und I2-1

		G1-4: Ich habe das Dolmetschen in der Kabine vermisst.			
		stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
I2-1: Der Fernunterricht im Sommersemester 2020 hat sich negativ auf meine Motivation ausgewirkt.	stimme voll zu	50,0%	22,2%	0,0%	0,0%
	stimme eher zu	25,0%	44,4%	0,0%	0,0%
	stimme eher nicht zu	21,4%	22,2%	60,0%	33,3%
	stimme gar nicht zu	3,6%	11,1%	40,0%	66,7%
Gesamtanzahl = 100%		28	9	5	3

Tabelle 6: Kreuztabelle G1-4 und I2-3

		G1-4: Ich habe das Dolmetschen in der Kabine vermisst.				
		stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	keine Angabe
I2-3: Das Dolmetschstudium hat mir im Sommersemester 2020 in Fernlehre Spaß gemacht.	stimme voll zu	0.0%	11.1%	60.0%	100.0%	0,0%
	stimme eher zu	28.6%	44.4%	40.0%	0.0%	75,0%
	stimme eher nicht zu	57.1%	33.3%	0.0%	0.0%	25,0%
	stimme gar nicht zu	14.3%	11.1%	0.0%	0.0%	0,0%
Gesamtanzahl = 100%		28	9	5	3	4

Die Ergebnisse zeigen ebenso einen Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Studienerfolg der Befragten (Item G7) und der Motivation (I2-1) sowie dem Spaß am Studium bei Fernlehre (I2-3). Jene, die „eher“ oder „voll“ zustimmten, dass die Simultan- oder Konferenzdolmetschübungen im Sommersemester 2020 sie weiterbrachten, fanden die Fernlehre weniger demotivierend und hatten auch mehr Spaß am Studium. Von den Personen, die angaben, dass diese Übungen sie „eher nicht“ oder „gar nicht“ weiterbrachten, stimmten jeweils 100% „voll zu“ oder „eher zu“, dass die Fernlehre sich negativ auf ihre Motivation auswirkte. Bei denen, die in den Übungen zumindest „eher“ Fortschritte machten, ist die Zustimmungsrate niedriger. 68,2% derer, die „eher“ Fortschritte in den Übungen machten, fanden die Fernlehre (eher) demotivierend, während das nur 42,1% von denen angaben, die jedenfalls Fortschritte wahrnahmen (siehe Tabelle 7).

Von den Umfrageteilnehmer*innen, die in den Simultan- und Konferenzdolmetschübungen Fortschritte machten, gab ungefähr ein Viertel an, Spaß am Studium in Fernlehre gehabt zu haben. Von denen, die „eher“ Fortschritte machten, waren es nur 9,1% und von denen, die (eher) keine Fortschritte machten, stimmte niemand „voll“ zu, dass das Studium in Fernlehre Spaß machte. Auch bei der Antwortoption, dass das Studium „eher“ Spaß machte, zeigt sich ein entsprechendes Gefälle (siehe Tabelle 8). Während 42,1% jener, die Fortschritte machten, eher zustimmten, dass das Studium im Sommersemester 2020 Spaß machte, waren es bei denen, die „eher“ Fortschritte machten nur 36,4%, bei denen, die „eher keine“ Fortschritte machten 16,7%, und bei denen, die „keine“ Fortschritte machten 0%.

Tabelle 7: Kreuztabelle G7 und I2-1

		G7: Haben Dich die Simultan-/Konferenzdolmetschübungen im Sommersemester 2020 weitergebracht?			
		ja	eher ja	eher nein	nein
I2-1: Der Fernunterricht im Sommersemester 2020 hat sich negativ auf meine Motivation ausgewirkt.	stimme voll zu	10,5%	45,5%	66,7%	100,0%
	stimme eher zu	31,6%	22,7%	33,3%	0,0%
	stimme eher nicht zu	36,8%	22,7%	0,0%	0,0%
	stimme gar nicht zu	21,1%	9,1%	0,0%	0,0%
Gesamtanzahl = 100%		19	22	6	2

Tabelle 8: Kreuztabelle G7 und I2-3

		G7: Haben Dich die Simultan-/Konferenzdolmetschübungen im Sommersemester 2020 weitergebracht?			
		ja	eher ja	eher nein	nein
I2-3: Das Dolmetschstudium hat mir im Sommersemester 2020 in Fernlehre Spaß gemacht.	stimme voll zu	26,3%	9,1%	0,0%	0,0%
	stimme eher zu	42,1%	36,4%	16,7%	0,0%
	stimme eher nicht zu	26,3%	50,0%	66,7%	0,0%
	stimme gar nicht zu	5,3%	4,5%	16,7%	100,0%
Gesamtanzahl = 100%		19	22	6	2

4.9. Zufriedenheit und Studierbarkeit

Die Angaben zu den Items J1-1 bis J1-3 zeigen hohe **Zufriedenheit mit der Umstellung auf Fernlehre** in den Dolmetschschwerpunkten des MA Translation (siehe Abb. 37). Mehr als die Hälfte der Befragungsteilnehmer*innen stimmte jeweils „eher zu“, dass sie mit den Dolmetschübungen in der Fernlehre zufrieden waren, dass die Fernlehre schnell machbar umgesetzt wurde und dass sie sehr gut organisiert wurde. Zwischen 18,5% und 37,0% stimmten bei diesen Items „voll zu“ – jene, die (eher) nicht zustimmten, sind demnach in der Minderheit. Am größten fällt die Zustimmung bei Item J1-2 aus, wonach die Fernlehre schnell machbar umgesetzt wurde. Hier stimmten auch doppelt so viele Teilnehmer*innen voll zu wie bei J1-1, wonach die Dolmetschübungen in Fernlehre zufriedenstellend waren. Werden die ersten drei Items aus Fragenblock J1 nach Zustimmung geordnet („stimme eher zu“ und „stimme voll zu“ zusammengenommen), ergibt sich folgende Reihenfolge:

1. J1-2: Die Fernlehre wurde schnell machbar umgesetzt. (90,7%)
2. J1-3: Die Fernlehre war sehr gut organisiert. (81,5%)
3. J1-1: Ich war mit den Dolmetsch-UE in Fernlehre im SoSe 2020 zufrieden. (74,1%)

Besonders einig sind sich die Respondent*innen außerdem dahingehend, dass die Fernlehre besser war, als keinen Unterricht zu haben. Mit 85,2% „stimme voll zu“ und 14,8% „stimme eher zu“ liegt die Zustimmungsrate bei 100%. Bei Item J1-4 zeigen die Befragten größere Uneinigkeit. Es stimmte zwar eine Mehrheit (eher) zu, dass die Qualität der Übungen in Fernlehre schlechter war als bei Übungen in Präsenz, aber mit rund 54% handelt es sich um eine sehr knappe Mehrheit. Bei Item J1-7 ist die Mehrheit gleich knapp (rund 54%), allerdings lehnte diese Mehrheit die Aussage ab, dass die Fernlehre weniger Stress und Druck erzeugte. Nur 16,7% stimmten „voll zu“ und etwas weniger als ein Drittel stimmte „eher zu“, dass sie in der Fernlehre weniger gestresst waren.

Einem Großteil der Respondent*innen (79,6%) gefiel die Flexibilität der Fernlehre gut oder eher gut. Nur ein Fünftel stimmte eher nicht oder gar nicht zu und wie bei den ersten drei Items ist der Anteil jener, die gar nicht zustimmten, mit 3,7% sehr klein. Sowohl bei den Erwerbstätigen als auch bei den Nicht-Erwerbstätigen stimmten rund 4% „gar nicht zu“ und jeweils fast ein Drittel „voll zu“, dass ihnen die Flexibilität in der Fernlehre gefiel. Bei den mittleren Antwortkategorien zeigt sich eine leichte Tendenz, dass den Erwerbstätigen die Flexibilität besser gefiel als den Nicht-Erwerbstätigen: Von ihnen stimmten 10% mehr „eher zu“ als von den Nicht-Erwerbstätigen. Zwischen der Flexibilität und der Erwerbstätigkeit kann also kein eindeutiger Zusammenhang nachgewiesen werden, aber es zeigt sich die Tendenz, dass den Erwerbstätigen die Flexibilität etwas besser gefiel als den Nicht-Erwerbstätigen.

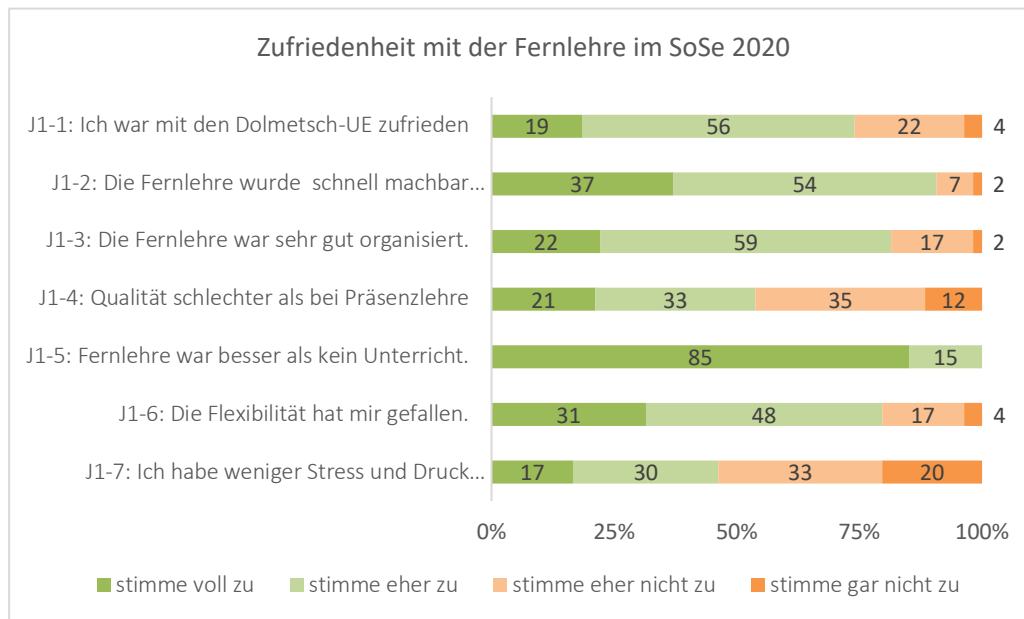


Abb. 37: Zufriedenheit mit dem Dolmetschstudium in Fernlehre

Umfrageteilnehmer*innen, die fanden, dass der Übungsablauf im synchronen oder asynchronen Format dem Übungsablauf bei Präsenzlehre ähnelte, waren mit der Fernlehre eher zufriedener als Teilnehmer*innen, die den Übungsablauf weniger ähnlich fanden. So waren 77,8% von denen, die synchrone Übungen sehr ähnlich wie Übungen in Präsenz fanden, „voll“ oder „eher“ zufrieden mit der Fernlehre. Von denen, die asynchrone Übungen sehr ähnlich fanden wie Übungen in Präsenz, waren es sogar 100%. Respondent*innen, die gar keine Ähnlichkeit zwischen der Präsenzlehre und den synchronen und asynchronen Übungen sahen, wählten bei J1-1 nur „stimme eher nicht zu“ oder „stimme gar nicht zu“. Tabelle 9 und Tabelle 10 zeigen die mit der wahrgenommenen Ähnlichkeit steigende Zufriedenheit.

Tabelle 9: Kreuztabelle E1-1 und J1-1

J1-1: Ich war mit den Dolmetsch-UE in der Fernlehre zufrieden.	E1-1: Die UE liefen ähnlich ab wie bei Präsenzlehre.				
	stimme	voll zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
	voll zu	55,6%	11,1%	0,0%	0,0%
	eher zu	22,2%	74,1%	60,0%	33,3%
	eher nicht zu	22,2%	11,1%	30,0%	66,7%
	gar nicht zu	0,0%	3,7%	10,0%	0,0%
Gesamtanzahl = 100%	9	27	10	3	

Tabelle 10: Kreuztabelle F1-1 und J1-1

J1-1: Ich war mit den Dolmetsch-UE in der Fernlehre zufrieden.	F1-1: Die UE liefen ähnlich ab wie bei Präsenzlehre.				
	stimme	voll zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
	voll zu	100,0%	33,3%	5,9%	0,0%
	eher zu	0,0%	66,7%	58,8%	54,5%
	eher nicht zu	0,0%	0,0%	35,3%	27,3%
	gar nicht zu	0,0%	0,0%	0,0%	18,2%
Gesamtanzahl = 100%	5	12	17	11	

Die Umfrageergebnisse zeigen auch einen Zusammenhang zwischen den Variablen J1-1 und E2-1. Der Prozentsatz an Personen, die „voll“ zustimmten, dass sie mit der Fernlehre zufrieden waren, sinkt mit größerer Häufigkeit der technischen Probleme in synchronen Übungen. 50% von denen, die angaben, dass das Technische „immer“ gut funktionierte, waren voll zufrieden.

Von den Personen, bei denen das Technische „oft“ beziehungsweise „manchmal“ gut funktionierte, waren es nur 15,6% beziehungsweise 7,7%. Nur bei einer Person hat das Technische in synchronen Übungen „selten“ gut funktioniert. Diese Person war mit der Fernlehre „gar nicht“ zufrieden, weshalb sich für die Gruppe „selten“ eine hundertprozentige Ablehnung der Aussage J1-1 ergibt. Diese eine Person macht insgesamt aber nur 2% der Befragten aus. Jene vier Personen, bei denen das Technische „immer“ gut funktionierte, repräsentieren 8% der Befragten. Damit diese insgesamt 10% in der Auswertung nicht überbewertet werden, lohnt es sich, die 64%, bei denen das Technische „oft“ gut funktionierte, mit den 26% zu vergleichen, bei denen technische Aspekte nur „manchmal“ gut funktionierten. 84,4% von denen, die „oft“ mit dem Technischen zufrieden waren, waren mit der Fernlehre (eher) zufrieden. Von jenen, die mit dem Technischen „manchmal“ zufrieden waren, waren es hingegen nur 53,3%. Selbst wenn die Extremwerte nicht berücksichtigt werden, zeigt sich also, dass die Mehrheit der Respondent*innen eher zufrieden war, wenn bei ihnen das Technische häufiger gut funktionierte.

Weiters zeigen die Ergebnisse, dass Teilnehmer*innen, die zustimmten, dass sie in synchronen und asynchronen Lehrveranstaltungen genug Übungsmöglichkeiten hatten (E1-2 und F1-2), eher mit der Fernlehre zufrieden waren (J1-1) als jene, die nicht genug Übungsmöglichkeiten hatten: Rund 44% der Teilnehmer*innen, die im synchronen Format genug Übungsmöglichkeiten hatten, waren voll und die restlichen 56% eher zufrieden mit der Fernlehre. Von denen die „eher“ genug Übungsmöglichkeiten hatten, waren 4,2% voll zufrieden und 66,7% eher zufrieden. Nur 40% von denen, die „eher nicht“ genug Übungsmöglichkeiten hatten, waren eher mit der Fernlehre zufrieden, keine*r von ihnen war voll zufrieden. Von denen, die im asynchronen Format genug Übungsmöglichkeiten hatten, stimmten 61,5% voll zu, dass sie mit der Fernlehre zufrieden waren. Nur 9,1% jener, die eher genug Übungsmöglichkeiten hatten, waren voll zufrieden. Von denen, die „eher nicht“ oder „nicht“ genug Übungsmöglichkeiten hatten, stimmte niemand voll zu, dass die Fernlehre zufriedenstellend war.

Abb. 38 zeigt die Ergebnisse zum Thema **Online-Studierbarkeit des MA Translation**. Fast die Hälfte (46,3%) der Respondent*innen gab bei J2-1 an, dass sie sich vor dem Sommersemester 2020 nicht vorstellen konnten, dass Dolmetschen in Fernlehre studiert werden kann. Weitere 29,6% stimmten eher zu. Mit rund einem Viertel war es nur eine Minderheit, die sich bereits vor dem Sommersemester 2020 (eher) vorstellen konnte, dass Dolmetschen online studiert werden kann. Bei Item J2-2 stimmten ungefähr gleich viele Personen wie bei J2-1 (eher) zu beziehungsweise (eher) nicht zu, dass die Fernlehre für erfahrenere Studierende machbarer

war als für Studienanfänger*innen. Eine Mehrheit von fast 80% sah also Studierende in höheren Semestern den Studienanfänger*innen gegenüber im Vorteil.

Bei beiden Dolmetschschwerpunkten stimmte die eindeutige Mehrheit (eher) zu, dass der jeweilige Schwerpunkt im Sommersemester 2020 in der Fernlehre gut umgesetzt werden konnte. Der größte Teil der Befragten stimmte jeweils „eher“ zu – 55,0% bei Konferenzdolmetschen und 64,3% bei Dialogdolmetschen. Dialogdolmetschen wurde etwas besser bewertet als Konferenzdolmetschen, wo 15% „gar nicht“ zustimmten, dass der Schwerpunkt gut umgesetzt wurde, während es bei Dialogdolmetschen keine Befragten gab, die „gar nicht“ zustimmten (siehe Abb. 38).

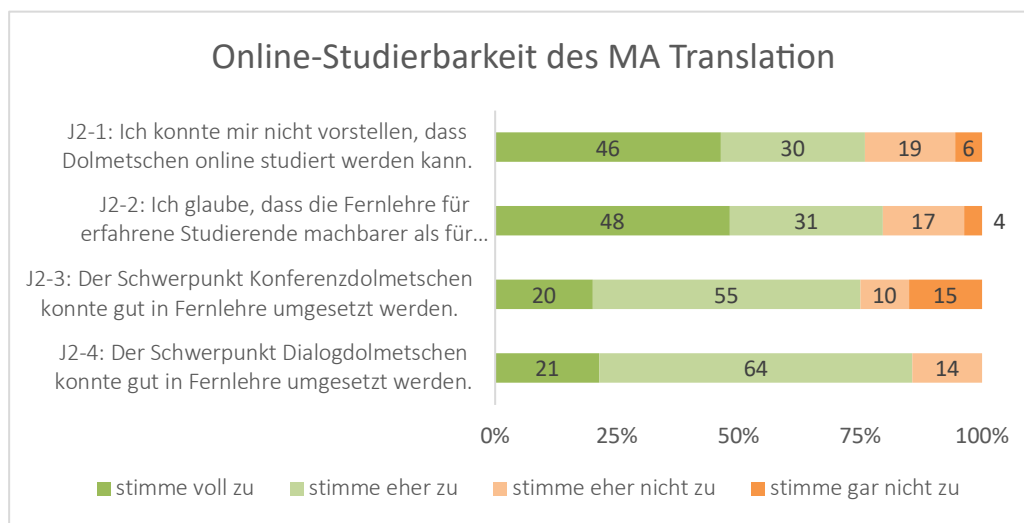


Abb. 38: Online-Studierbarkeit des MA Translation

Der letzte Fragenblock J3 behandelt das **zukünftige Format und den zukünftigen Inhalt des Dolmetschstudiums**. Die Respondent*innen zeigten bei diesen Aussagen große Einigkeit und Zustimmung (siehe Abb. 39). Aussage J3-1 zum Bewusstsein über Online-Settings im Dolmetschen vor dem Sommersemester 2020 hat im Vergleich zu den anderen Items in diesem Fragenblock die niedrigste Zustimmungsrate, aber auch hier stimmte eine klare Mehrheit von 77,8% voll oder eher zu.

Die Hälfte der Studierenden, die an der Umfrage teilnahmen, ist überzeugt, dass es notwendig ist, dass Online-Settings Inhalt des Dolmetschstudiums werden, damit Absolvent*innen am Dolmetschmarkt bestehen können. Weitere 37,0% stimmten dem eher zu und nur 13,0% stimmten eher nicht zu. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen stimmte außerdem jeweils zu, dass im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen RSI als Unterrichtsfach eingeführt werden soll (62,5% „stimme voll zu“) beziehungsweise RI im Schwerpunkt Dialogdolmetschen (57,1% „stimme voll zu“). Die restlichen 42,9% der Dialogdolmetscher*innen stimmten „eher“ zu, dass RI ein neues Unterrichtsfach in ihrem Schwerpunkt werden soll. Bei den Konferenzdolmetscher*innen teilen sich die restlichen 37,5% in jene 32,5%, die RSI eher als Unterrichtsfach

wollen, und jene 5%, die eher nicht wollen, dass RSI als Unterrichtsfach eingeführt wird. Fast alle Respondent*innen wollen, dass Online-Settings in Zukunft online unterrichtet werden; nur 3,7% stimmten der Aussage J3-5 „eher nicht“ zu.

Fast zwei Drittel stimmten voll zu, dass Fernlehre in der Zukunft als Zusatz zur Präsenzlehre sinnvoll sein kann, diese aber nicht ersetzen soll. Rund 31,5% stimmten der Aussage J3-6 eher zu und eine klare Minderheit von 7,5% stimmte „eher nicht“ oder „gar nicht“ zu. Diese Verteilung spiegelt sich auch in den Antworten zu Frage J4 wider, wo das präferierte Zukunftsformat abgefragt wurde (siehe Abb. 40). 63% der Befragten wünschten sich Hybridlehre als zukünftiges Format in den Dolmetschschwerpunkten des MA Translation. Rund ein Drittel wünschte sich eine Rückkehr zur Präsenzlehre und 1,9% – in absoluten Zahlen eine Person – wünschte sich weiterhin Fernlehre.

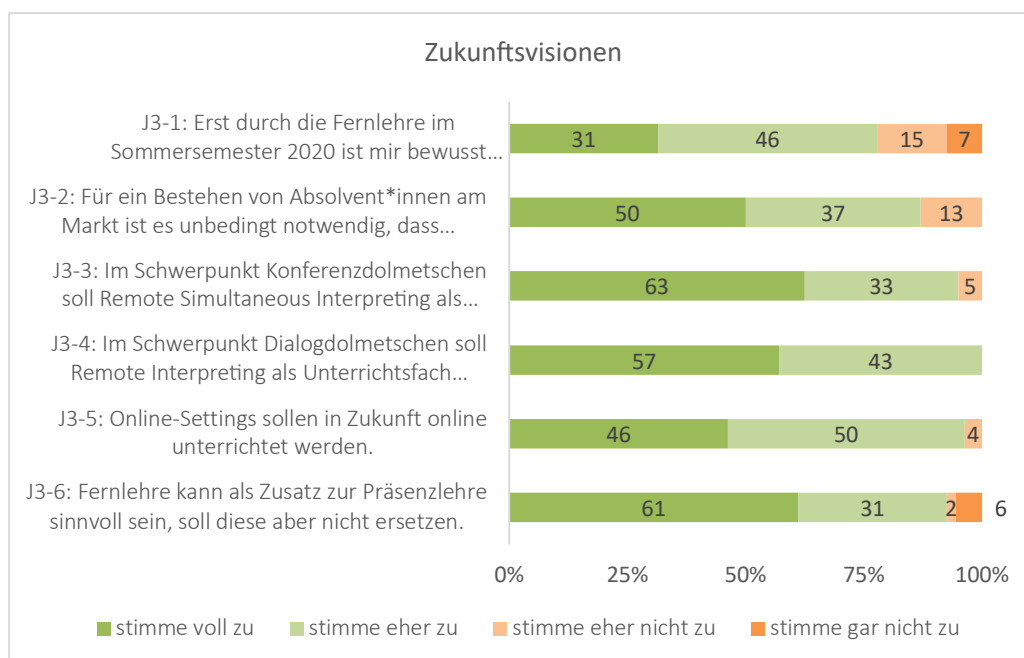


Abb. 39: Zukunftsvisionen für das Dolmetschstudium

Von den Erwerbstätigen stimmten rund 20% mehr als von den Nicht-Erwerbstätigen für die Hybridlehre: 71,4% der Erwerbstätigen wollten für die Zukunft Hybridlehre, während nur 53,8% der Nicht-Erwerbstätigen Hybridlehre wollten. Dementsprechend stimmten auch mehr Nicht-Erwerbstätige (42,3%) für Präsenzlehre als Erwerbstätige (28,6%). In diesem Sinne wurde die Hypothese aufgestellt, dass Personen, die Vollzeit oder Teilzeit arbeiteten, sich eher Hybridlehre wünschten als Präsenzlehre. Unter den Respondent*innen war aber das Gegenteil der Fall: Während von den Teilzeit und Vollzeit Erwerbstätigen jeweils rund ein Drittel Präsenzlehre wollten, waren es bei den geringfügig Erwerbstätigen nur 22,2%. Selbiges gilt für die Annahme, dass Studierende mit einem zweiten Studium eher Hybridlehre oder Fernlehre präferieren würden als jene ohne zweites Studium. Dies war nicht der Fall. Die Person, die sich

Fernlehre wünschte, betrieb zwar im Sommersemester 2020 ein weiteres Studium, aber beim Rest der Gruppe zeigt sich keine Präferenz für die Hybridlehre. Von ihnen stimmten fast gleich viele Personen für Hybridlehre wie für Präsenzlehre.

Es wurde außerdem die Hypothese aufgestellt, dass sich Personen, die während des Lockdowns im Frühling 2020 nicht in Wien lebten, eher Hybrid- oder Fernlehre wünschen würden, als jene, die in Wien und Umgebung wohnten. Von den Respondent*innen, die außerhalb Österreichs lebten, stimmten 60% für Hybridlehre und 40% für Präsenzlehre. Von denen, die in Restösterreich lebten, wollten 66,7% Hybridlehre und 33,3% Präsenzlehre und von den in Wien und Umgebung Wohnhaften stimmten 62,8% für Hybridlehre und 34,9% für Präsenzlehre. Die einzige Person, die Fernlehre wollte, lebte während des Lockdowns in Wien oder Umgebung. Die Hypothese, dass Personen, die nicht in Wien und Umgebung lebten, eher Hybrid- oder Fernlehre wollten, muss also verworfen werden, da die Zustimmungswerte in allen Wohnortkategorien ähnlich verteilt sind (siehe auch Tabelle 11).

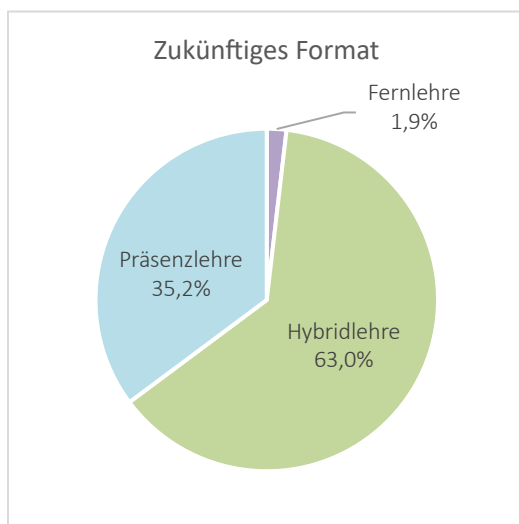


Abb. 40: Präferenz Zukünftiges Format für die Dolmetschschwerpunkte im MA Translation

	Wohnort Lockdown		
	außerhalb Österreichs	Restösterreich	Wien und Umgebung
Fernlehre	0,0%	0,0%	2,3%
Hybridlehre	60,0%	66,7%	62,8%
Präsenzlehre	40,0%	33,3%	34,9%
Gesamtanzahl	5	6	43

Tabelle 11: Kreuztabelle A15 und J5

Tabelle 12 und Tabelle 13 zeigen, wie die Wahl des zukünftigen Lehrformates durch den Spaß am Studium in Fernlehre und die Zufriedenheit mit der Fernlehre im Sommersemester 2020 beeinflusst wurde. Jene Person, die Fernlehre für die Zukunft wollte, stimmte voll zu, dass sie im Sommersemester 2020 am Dolmetschstudium Spaß hatte und war mit der Fernlehre „voll“ zufrieden. Von den Personen, die sich Hybridlehre für die Zukunft wünschten, stimmten rund zwei Drittel „eher“ oder „voll“ zu, dass sie Spaß am Studium in Fernlehre hatten, während von denen, die Präsenzlehre für die Zukunft wählten, niemand „voll“ zustimmte und nur 15,8% „eher“ zustimmten, dass die Fernlehre Spaß machte. Auch bei der Zufriedenheit mit der Fernlehre zeigt sich ein entsprechendes Gefälle. Von den Personen, die für Hybridlehre stimmten,

waren 88,2% eher oder voll zufrieden mit den Dolmetschübungen. Von denen, die Präsenzlehre wählten, waren es nur ungefähr halb so viele Personen (47,4%).

Tabelle 12: Kreuztabelle J4 und I2-3

		J4: Welches Format wünschst Du Dir für die Zukunft in den Dolmetschschwerpunkten des MA Translation?		
		Fernlehre	Hybridlehre	Präsenzlehre
I2-3: Das Dolmetschstudium hat mir im Sommersemester 2020 in Fernlehre Spaß gemacht.	stimme voll zu	100,0%	17,6%	0,0%
	stimme eher zu	0,0%	47,1%	15,8%
	stimme eher nicht zu	0,0%	29,4%	68,4%
	stimme gar nicht zu	0,0%	5,9%	15,8%
Gesamtanzahl = 100%		1	34	19

Tabelle 13: Kreuztabelle J4 und J1-1

		J4: Welches Format wünschst Du Dir für die Zukunft in den Dolmetschschwerpunkten des MA Translation?		
		Fernlehre	Hybridlehre	Präsenzlehre
J1-1: Ich war mit den Dolmetschübungen in der Fernlehre im Sommersemester 2020 zufrieden.	stimme voll zu	100,0%	23,5%	5,3%
	stimme eher zu	0,0%	64,7%	42,1%
	stimme eher nicht zu	0,0%	11,8%	42,1%
	stimme gar nicht zu	0,0%	0,0%	10,5%
Gesamtanzahl = 100%		1	34	19

5. Diskussion

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die Umfrageergebnisse ausgewertet und grafisch aufbereitet wurden, erfolgen nun eine Analyse und Interpretation der Ergebnisse.

5.1. Rahmenbedingungen

Wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, wurden die Übungen Simultan- und Konsektivdolmetschen von den Befragungsteilnehmer*innen im Sommersemester 2020 am häufigsten besucht. Dies kann auf das Curriculum zurückgeführt werden, in dem diese beiden Übungstypen einen besonderen Stellenwert einnehmen, weil in den Übungen die Kernfähigkeiten des Dolmetschens gelehrt werden: Wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben, gibt es diese Übungen in zwei Schwierigkeitsstufen und Studierende beider Dolmetschschwerpunkte müssen zumindest die erste Stufe in allen Arbeitssprachen besuchen. Konferenz- und Dialogdolmetschübungen müssen nur in einer der Arbeitssprachen besucht werden und Simultan- und Konsektivdolmetschen dienen als Vorbereitung für diese weiterführenden Übungen. Das erklärt, wieso Simultan- und Konsektivdolmetschen die im Sommersemester 2020 am häufigsten besuchten Übungstypen sind.

Weiters wurde erwähnt, dass sich Studierende der Universität Wien im Sommersemester 2020 länger als sonst von Lehrveranstaltungen abmelden konnten. Von den Dolmetschstudent*innen meldeten sich 11% wegen der Fernlehre von einer oder mehreren Dolmetschübungen ab. Dies entspricht den Zahlen, die von der ÖH der Universität Wien (2020: 33) gemeldet wurden (siehe auch Kapitel 1.3.2): Bei der universitätsweiten Umfrage gaben 15% der Befragten an, sich wegen der Fernlehre von einer oder mehreren Lehrveranstaltungen abgemeldet zu haben. Bei der Umfrage unter den Dolmetschstudierenden gaben rund 89% der Befragten außerdem an, dass sie gleich viele (70,4%) oder mehr (18,5%) Dolmetschübungen besuchten, als ursprünglich für das Sommersemester 2020 geplant, wobei nicht in Erfahrung gebracht werden konnte, warum 18,5% der Umfrageteilnehmer*innen mehr Übungen besuchten als ursprünglich geplant. Die Werte zeigen, dass der Großteil der Befragten ihre Studienpläne nicht aufgrund der Fernlehre änderte. Es kann angenommen werden, dass die Mehrheit der Studierenden das Angebot, sich länger als sonst von Lehrveranstaltungen abmelden zu können, nicht in Anspruch genommen hat.

Darüber hinaus ist zu ergänzen, dass die Fernlehre es den Studierenden ermöglichte, den Wohnort aus Wien und Umgebung nach Restösterreich oder ins Ausland zu verlegen: Die Umfrageergebnisse zeigen, dass während des Lockdowns im Frühjahr 2020 mehr Personen in Restösterreich oder im Ausland lebten als während der Präsenzlehre. Es wurden keine Gründe

für den Wohnortwechsel abgefragt, aber eine mögliche Erklärung wäre, dass Studierende, die während der Präsenzlehre nur wegen des Studiums in Wien lebten, die Möglichkeit nutzten, während der Fernlehre in ihrer Heimat oder andernorts zu leben.

Unabhängig vom Wohnort war eines der bezeichnendsten Merkmale der pandemiebedingten Notfallfernlehre das Studieren und Lernen abseits des universitären Umfelds. Die meisten Studierenden absolvierten das Studium von zu Hause aus, wo nicht alle ein geeignetes Arbeitsumfeld vorfanden. Mit ähnlichen Herausforderungen sahen sich viele Erwerbstätige während des Lockdowns konfrontiert. Besonders aber Dolmetscher*innen sind auf ein ruhiges Arbeitsumfeld angewiesen, denn dieses fördert einerseits die Konzentration und mindert für Zuhörer*innen störende Hintergrundgeräusche, die gemeinsam mit der Dolmetschung übertragen werden könnten. Die Relevanz eines ruhigen Arbeitsumfeldes beim Dolmetschen lässt sich auch an der Reaktion der AIIC (2020c) erkennen, die einen Leitfaden für das Dolmetschen während der Covid-19-Krise herausgab. Probleme mit dem Arbeitsumfeld wurden auch bei den Online-Konferenzen zur Dolmetschfernlehre erwähnt (siehe 2.5). Im Rahmen der Umfrage unter den Dolmetschstudierenden des MA Translation berichtete der Großteil jener, die nicht voll mit ihrem Arbeitsumfeld zufrieden waren, von Lärmproblemen während der Fernlehre, die meistens von erwachsenen Mitbewohner*innen ausgelöst wurden. Ein kleinerer Teil von ihnen war auch mit dem Arbeitsplatz unzufrieden. Die Mehrheit aller Respondent*innen war mit dem Arbeitsumfeld aber zumindest eher zufrieden und dementsprechend gaben fast drei Viertel an, dass ihre Dolmetschleistung eher nicht oder gar nicht vom Umfeld beeinflusst wurde. Der Großteil der Studierenden hatte also während der Fernlehre ein für das Studium geeignetes Arbeitsumfeld.

Neben einem geeigneten Arbeitsumfeld gehörte auch die technische Ausstattung zu den Rahmenbedingungen, die die Zufriedenheit der Studierenden mit der Fernlehre beeinflussten. Ein wichtiger Teil dieser technischen Ausstattung sind Audiogeräte (Headsets oder Kopfhörer). Entgegen den Empfehlungen der AIIC (2020c) nutzte nur eine Minderheit der Befragungsteilnehmer*innen Headsets zum Dolmetschen; die meisten Teilnehmer*innen gaben an, mit Kopfhörern zu arbeiten. Folgt man den Empfehlungen der AIIC (2020c), war weniger als die Hälfte der Studierenden mit adäquatem technischen Zubehör für das Ferndolmetschen ausgestattet, und jene, die über adäquates technisches Zubehör verfügten, kauften dieses zum Teil erst für die Fernlehre zu. Der Großteil der Teilnehmer*innen war beziehungsweise ist für RI-Einsätze also nicht passend ausgestattet. Mögliche Gründe dafür sind, dass die Studierenden vor der Fernlehre wenig Bewusstsein für RI-Settings und das dafür nötige Zubehör hatten. Dafür spricht, dass eine Mehrheit von 77,8% eher oder voll zustimmte, dass ihnen erst durch das

Sommersemester 2020 bewusst wurde, dass Ferndolmetschen eine Realität am Dolmetschmarkt darstellt. Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass sich die Respondent*innen für die Lehre mit der niedrigeren Qualität ihrer Ausstattung zufriedengaben, weil sie damit im Rahmen des Studiums ausreichend zurechtkamen. Möglicherweise würde bei professionellen RI-Settings ein größerer Anteil der Befragten mit den von Berufsverbänden empfohlenen Headsets arbeiten.

5.2. Technische Aspekte

Neben dem möglicherweise ungeeigneten Arbeitsumfeld zählten auch technische Schwierigkeiten zu den üblichen Begleiterscheinungen des Arbeitslebens und des Studiums während des Lockdowns. Im Sommersemester 2020 hatte das ZTW im Gegensatz zu anderen Dolmetsch Instituten keinen Zugang zu RSI-Plattformen und in synchronen Übungen musste deshalb mit den von der Universität oder mit privat von den Lehrenden zur Verfügung gestellten Videokonferenzsoftwares gearbeitet werden. Die verschiedenen Videokonferenzplattformen waren unterschiedlich gut für die interaktiven Dolmetschübungen geeignet.

Zoom wurde von den Respondent*innen mit Abstand am häufigsten in den synchronen Dolmetschübungen verwendet, gefolgt von BigBlueButton, Collaborate und Jitsi. Zoom wurde aber nicht nur am häufigsten verwendet sondern mit einer Durchschnittsnote von 1,6 auch am besten bewertet. Wie in Kapitel 2.5 bereits beschrieben, wurde Zoom auch von vielen anderen Dolmetsch Instituten für die synchrone Fernlehre verwendet. Im Bericht des EMCI-Consortiums wird die Beliebtheit von Zoom damit erklärt, dass auf dieser Plattform sehr einfach virtuelle Räume, sogenannte Breakout-Räume, eingerichtet werden können, um die Dolmetschkabinen beim Simultandolmetschen zu imitieren (vgl. EMCI 2021: 4f.). In diesem Zusammenhang darf außerdem nicht unerwähnt bleiben, dass Zoom sich während der Covid-19-Pandemie besonders großer Beliebtheit erfreute, weil kostengünstig Videokonferenzen mit vielen Teilnehmer*innen organisiert werden konnten, ohne dass die Verbindungsqualität von der großen Teilnehmer*innenzahl beeinträchtigt wurde. Es kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Unterrichtsbeteiligten die Plattform bereits aus dem privaten Rahmen kannten und deswegen gut damit umgehen konnten.

Neben den anfänglichen Schwierigkeiten, die für die Dolmetschfernlehre bestgeeignetste Videokonferenzplattform zu finden, zählten auch nicht-dolmetschspezifische technische Probleme zu den Merkmalen der Notfallfernlehre am ZTW: Technische Schwierigkeiten waren, wie am Anfang des Kapitels beschrieben, häufige Begleiterscheinungen von Arbeit und Studium während der pandemiebedingten Lockdowns. Ein Vergleich der Umfrageergebnisse

zu den technischen Aspekten der Fernlehre im synchronen und im asynchronen Format zeigt, dass die technischen Aspekte im asynchronen Format besser funktionierten als im synchronen Format. Der Grund dafür ist augenscheinlich – im synchronen Format gibt es wesentlich mehr „technische Gefahrenstellen“ als im asynchronen Format. Probleme wie eine zu schwache Internetverbindung oder die Überlastung der Videokonferenzsoftware fielen im asynchronen Format weg.

Trotz dieser technischen Schwierigkeiten, mit denen laut einer Mehrheit der Respondent*innen mindestens eine Person pro synchroner Unterrichtseinheit konfrontiert war, war der Großteil der Umfrageteilnehmer*innen mit den technischen Rahmenbedingungen zufrieden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Mehrheit der Respondent*innen zusätzlich angab, dass durch die Probleme der einzelnen Studierenden nur selten Verzögerungen für die gesamte Gruppe entstanden. Daraus kann geschlossen werden, dass die technischen Probleme den Übungsablauf nicht stark beeinträchtigten und die Mehrheit deshalb mit den technischen Rahmenbedingungen eher zufrieden war. Diese Schlussfolgerung wird auch dadurch bestärkt, dass die Mehrheit angab, dass es selten oder nie vorkam, dass sie wegen technischer Probleme nicht an einer Unterrichtseinheit teilnehmen konnten.

Sowohl für das synchrone als auch für das asynchrone Fernlehrformat gaben die Befragungsteilnehmer*innen an, dass Studienkolleg*innen bei technischen Problemen eher um Hilfe gebeten werden konnten als Lehrpersonen. Gleichzeitig geht aus den Angaben der Teilnehmer*innen aber auch hervor, dass die Lehrenden grundsätzlich bereit waren, Fragen der Studierenden zu anderen Themen zu beantworten. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer*innen es gar nicht erst versuchten, Lehrende bei technischen Problemen um Hilfe zu bitten, sondern sich bei solchen Themen eher an Studienkolleg*innen wandten. Möglicherweise gingen sie davon aus, dass bei technischen Problemen die Kolleg*innen eher ansprechbar wären als die Lehrpersonen, obwohl diese vielleicht genauso unterstützend wie andere Studierende gewesen wären.

5.3. Häufigkeit der Fernlehrformate und Arbeitsaufwand

Nach Angaben der Befragten wurden alle vier Übungstypen am häufigsten im synchronen Format abgehalten. Bei Simultandolmetschen und Konsektivdolmetschen war das asynchrone Format das zweithäufigste, gefolgt vom gemischten Format. In den Übungen Konferenzdolmetschen und Dialogdolmetschen wurde das gemischte Format etwas häufiger als das asynchrone Format angegeben. Das synchrone Format wurde bei diesen Übungstypen außerdem

noch wesentlich häufiger angegeben als bei den Übungen Simultan- und Konsektivdolmetschen.

In der Bewertung nach Schulnoten schnitt das synchrone Format bei allen vier Übungstypen wesentlich besser ab als das asynchrone. Besonders stark fällt die Ablehnung des asynchronen Formats beim Übungstyp Dialogdolmetschen auf, wo 100% der Respondent*innen ein „Nicht Genügend“ für das asynchrone Format vergaben. Die starke Ablehnung kann darauf zurückgeführt werden, dass Dialogdolmetschen auf der Interaktion von mehreren Personen beruht und dementsprechend nur synchron geübt werden kann. Diese Annahme wird auch durch die Aussagen von Interviewpartnerin B4 bestärkt, die die direkte Interaktion zwischen den Gesprächspartner*innen als ein wesentliches Element der Ausbildung ansieht (siehe 3.2.6.4 e).

Die Ergebnisauswertung hat außerdem gezeigt, dass Befragte, deren Dolmetschübungen ähnlich wie in der Präsenzlehre abliefen, eher zufrieden mit der Fernlehre waren. Synchrone Übungen wurden von mehr Personen als „(eher) ähnlich wie die Präsenzlehre“ bewertet als asynchrone Übungen (74% vs. 38%). Ein möglicher Grund für die allgemeine Präferenz des synchronen Formates ist demnach die Ähnlichkeit dieses Formates zur Präsenzlehre.

In diesem Zusammenhang darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei der Fernlehre im Frühjahr 2020 um Notfallfernlehre handelte, die unter Zeitdruck organisiert werden musste. Möglicherweise wurde das asynchrone Format schlechter bewertet, weil es nicht ausreichend Zeit gab, um die Lehrmethoden ideal auf den asynchronen Unterricht anzupassen, und deshalb nicht alle Vorteile des asynchronen Formates genutzt werden konnten. Außerdem war die Zeit, während der die Fernlehre abgehalten wurde, durch geringe Sozialkontakte geprägt. Es kann daher angenommen werden, dass die Studierenden die synchronen Einheiten besonders schätzten, weil sie, im Gegensatz zu asynchronen Einheiten, eine Kontaktaufnahme mit anderen Menschen ermöglichten.

Bei den meisten der in Kapitel 1.2 und 1.3 präsentierten Umfragen zur Fernlehre im Sommersemester 2020 gaben die Teilnehmer*innen an, dass der Arbeitsaufwand während dieser Zeit gestiegen ist. Auch bei der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Umfrage unter den Dolmetschstudierenden gab eine Mehrheit von fast zwei Dritteln an, dass der Arbeitsaufwand in asynchronen Dolmetschübungen höher war als während der Präsenzlehre. In synchronen Dolmetschübungen gab zwar auch eine Mehrheit an, dass der Arbeitsaufwand höher war als bei Präsenzlehre, allerdings war es nur eine sehr knappe Mehrheit von rund 56%. Bei den asynchronen Übungen fand etwa ein Viertel, dass der Aufwand gleich hoch war wie bei Präsenzlehre, und bei den synchronen Übungen etwa ein Drittel. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass fast alle Respondent*innen den Arbeitsaufwand in der Fernlehre gleich

hoch wie bei Präsenzlehre oder höher als in der Präsenzlehre fanden. Außerdem schien der Arbeitsaufwand im asynchronen Format höher gewesen zu sein als im synchronen Format.

Die Befragungsteilnehmer*innen mussten neben dem Arbeitsaufwand auch bewerten, wie häufig der Aufwand durch verschiedene Tätigkeiten bedingt war. Peerfeedback zu geben war im synchronen und im asynchronen Format die häufigste Ursache für den Arbeitsaufwand. Schriftliche Selbstevaluation war die zweithäufigste Ursache. Am wenigsten häufig musste die eigene Leistung transkribiert werden. Alle drei Ursachen erhielten im asynchronen Format mehr „immer“- oder „oft“-Stimmen als im synchronen Format. Damit bestätigen diese Ergebnisse die im vorgehenden Absatz getroffene Annahme, dass das asynchrone Format für die Teilnehmer*innen aufwändiger war als das synchrone Format.

5.4. Kommunikation und Interaktion

Wie in Kapitel 2.5 beschrieben, berichteten Dolmetschwissenschaftler*innen von viel Kooperation zwischen den Lehrenden und verschiedenen Dolmetschinstitutionen während der Notfallfernlehre. Die Umfrage am ZTW ergab, dass auch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden gut funktionierte. Die Studierenden hatten auch mehrheitlich den Eindruck, dass die Lehrenden sich bemühten, den Fernunterricht zur Zufriedenheit der Studierenden zu gestalten. Luft nach oben scheint es aber bei der Einbeziehung der Studierenden in die Gestaltung des Unterrichts gegeben zu haben. Es stimmten eindeutige Mehrheiten der Respondent*innen zu, dass die Lehrenden sich erkundigten, ob die Methoden funktionierten, dass die Meinung der Studierenden berücksichtigt wurde und dass die Lehrenden für Vorschläge aus anderen Dolmetschübungen offen waren. Den eben genannten Punkten stimmte aber ebenso jeweils zwischen einem Viertel und einem Drittel (eher) nicht zu, was zu dem Schluss führt, dass sich manche Studierende mehr Einbindung in die Gestaltung des Fernunterrichts gewünscht hätten. Es kann angenommen werden, dass sich die Erfahrungen je nach Lehrveranstaltung und Lehrperson stark unterschieden.

Ein Vergleich der Angaben zu den Interaktionsmöglichkeiten im synchronen und im asynchronen Format zeigt eindeutig, dass Studierende sich in synchronen Dolmetschübungen mehr einbringen konnten und vor allem mehr Fragen, ob inhaltlicher Natur (Dolmetschstrategien, etc.) oder zur eigenen Leistung, stellen konnten. Die Lehrenden beantworteten laut einer eindeutigen Mehrheit der Befragten aber auch die schriftlichen Fragen im asynchronen Format schnell und zufriedenstellend. Trotzdem schienen viele Befragte das Gefühl gehabt zu haben, nicht alle ihre Fragen stellen zu können. Im asynchronen Format gab außerdem ungefähr ein Viertel mehr an, dass sie an der Präsenzlehre aktiver teilgenommen hätten als im synchronen

Format. Die Ergebnisse zeigen, dass Interaktion und Austausch im asynchronen Format weniger gut möglich waren als im synchronen Format, was auch daran liegen kann, dass es aufwändiger ist, beispielsweise eine Frage schriftlich zu verfassen und auf eine Antwort zu warten, als eine Frage im synchronen Unterricht schnell mündlich zu klären.

Im synchronen Format war Interaktion demnach besser möglich als im asynchronen Format. Dennoch gaben immerhin 42% an, dass sie sich am Präsenzunterricht aktiver beteiligt hätten als an den synchronen Übungen. Diese geringe Beteiligung wurde auch in Kapitel 1.2 und 1.3.1 als eines der Merkmale der Notfallfernlehre im Allgemeinen beschrieben. Den Dolmetschstudierenden zufolge waren ausgeschaltete Kameras bei den Videokonferenzen die Hauptursache für weniger Beteiligung. Ein Grund hierfür könnte sein, dass ausgeschaltete Kameras dazu verleiteten, dem Unterricht weniger aufmerksam zu folgen, weil Nebenaktivitäten aufgrund der ausgeschalteten Kameras unbeobachtet blieben. Möglicherweise könnte durch eingeschaltete Kameras also eine höhere Beteiligung erzielt werden.

In Kapitel 1 wurde bereits außerdem beschrieben, dass verringerte Sozialkontakte eines der Hauptmerkmale der Covid-19-Pandemie und der dadurch bedingten Fernlehre waren. Das zeigen auch die Ergebnisse der Umfrage unter den Dolmetschstudierenden am ZTW: Fast alle Respondent*innen vermissten den persönlichen Austausch mit den anderen Dolmetschstudierenden vor Ort. Etwas mehr als die Hälfte fand aber gleichzeitig, dass es trotzdem möglich war, Erfahrungen und Erkenntnisse mit den Kolleg*innen zu teilen. Während nur knapp die Hälfte angab, dass die allgemeine Kommunikation mit Studienkolleg*innen im Fernunterricht problemlos möglich war, stimmten ungefähr zwei Drittel zu, dass es bei Teamarbeiten möglich war, sich problemlos auszutauschen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kommunikation, die für das Studium notwendig war, besser funktionierte als privater Austausch. Diese Annahme wird auch dadurch bekräftigt, dass ungefähr drei Viertel eher oder voll zustimmten, dass nur fachlicher Austausch möglich war, persönlicher Austausch aber zu kurz kam. In diesem Kontext muss besonders berücksichtigt werden, dass die fehlenden Sozialkontakte eines der Hauptmerkmale der Pandemie im Allgemeinen waren. Möglicherweise beeinflusste die allgemeine Frustration über wenig Sozialkontakte die Ergebnisse.

5.5. Lehrenden- und Peerfeedback

Lehrendenfeedback, Peerfeedback und Selbstevaluation sind, wie in Kapitel 2.1.2.5 beschrieben, wichtige Elemente der Dolmetschlehre. Kritik von Lehrenden oder Studienkolleg*innen ermöglicht es, Fehler zu erkennen, und durch die Analyse von fremden Leistungen werden den Studierenden möglicherweise auch eigene Fehler bewusst, oder sie können von den Strategien

der anderen Studierenden lernen. Auch während der Fernlehre waren Lehrenden- und Peerfeedback Teil der synchronen und asynchronen Dolmetschübungen am ZTW. Im direkten Vergleich zwischen den beiden Fernlehrformaten gab der größte Teil der Respondent*innen an, dass sie im asynchronen Format weniger Feedback als im synchronen Format erhielten. Beim Vergleich der Feedbackmenge mit der Präsenzlehre zeigte sich aber weder für das synchrone noch für das asynchrone Format eine klare Tendenz. Dies lässt den Schluss zu, dass die Feedbackmenge in den verschiedenen Lehrveranstaltungen und bei den verschiedenen Lehrenden stark variierte.

Zu den wichtigen Kriterien für erfolgreiches Feedback zählen neben der ausreichenden Menge auch Regelmäßigkeit und Zeitnähe. Wie in Kapitel 2.1.2.5 bereits erwähnt, empfehlen Setton & Dawrant (2016b), dass alle Studierenden idealerweise in jeder Einheit Feedback erhalten sollen. Zum einen können die Studierenden so ihre Leistung regelmäßig reflektieren. Zum anderen ist das Feedback leichter in Zusammenhang mit der eigenen Leistung zu bringen, wenn es möglichst zeitnah im Anschluss an das Dolmetschen gegeben wird. Im Sommersemester 2020 erhielt die Mehrheit der Umfrageteilnehmer*innen sowohl im synchronen als auch im asynchronen Format regelmäßiges und zeitnahes Feedback. Im synchronen Format sind die Mehrheiten aber bei den beiden in der Umfrage gestellten Fragen größer als im asynchronen Format. Den größten Unterschied gibt es beim Punkt Zeitnähe: Während beim synchronen Format 90% (eher) zustimmten, dass sie zeitnahes Feedback erhielten, waren es beim asynchronen Format nur 59%. Dieser Unterschied kann damit erklärt werden, dass in synchronen Dolmetschübungen das Feedback häufig direkt nach dem Dolmetschen gegeben wird, während in asynchronen Übungen die Aufnahmen erst auf die Lernplattform hochgeladen oder verschickt werden müssen, um schriftliches Feedback von der Lehrperson zu erhalten.

Neben dem Lehrendenfeedback war Peerfeedback während der Fernlehre im Sommersemester 2020 ein wichtiger Baustein der meisten Dolmetschübungen. Vergleicht man Abb. 18 (Seite 107) und Abb. 29 (Seite 115), so wird sofort ersichtlich, dass die Respondent*innen im asynchronen Format mehr mit Peerfeedback arbeiteten als im synchronen Format. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass beim Punkt Feedback besonders bedacht werden muss, dass sich die Erfahrungen der Studierenden je nach Lehrperson und deren gewählten Methoden stark unterscheiden. Dass im asynchronen Format mehr mit Peerfeedback gearbeitet wurde als im synchronen Format, kann möglicherweise auch damit erklärt werden, dass die Lehrenden versuchten, die geringere Regelmäßigkeit und Zeitnähe des Lehrendenfeedbacks durch regelmäßiges Peerfeedback auszugleichen.

Neben Regelmäßigkeit, Zeitnähe und Menge des Feedbacks mussten die Umfrageteilnehmer*innen auch ihre Zufriedenheit mit Lehrenden- und Peerfeedback angeben. Mit dem

Lehrendenfeedback schienen die Befragten im synchronen Format etwas zufriedener gewesen zu sein als im asynchronen Format: Es wurde zwar für beide Formate von annähernd gleich vielen Personen angegeben, dass sie gerne mehr Feedback erhalten hätten. Beim synchronen Format gaben aber mehr Befragte an, dass sie von allen Lehrenden Feedback erhielten, und es stimmten mehr Personen zu, dass das Feedback ausführlich war, wobei der Unterschied zum asynchronen Format hier nur marginal ist. Im synchronen Format konnten außerdem ungefähr 13% mehr Befragte großen Nutzen aus dem Feedback ziehen als im asynchronen Format. Diese Ergebnisse lassen den weiter oben formulierten Schluss zu, dass die Respondent*innen im synchronen Format etwas zufriedener mit dem Lehrendenfeedback waren als im asynchronen Format.

Aus dem Peerfeedback konnten im asynchronen Format fast gleich viele Umfrageteilnehmer*innen wie im synchronen Format großen Nutzen ziehen. Auch in Bezug auf den Zweck von Peerfeedback ähneln sich die Zustimmungswerte bei den beiden Formaten weitestgehend: In beiden Formaten sahen die Teilnehmer*innen Peerfeedback weniger als Alternative sondern eher als Ergänzung zum Lehrendenfeedback. Ein großer Unterschied zwischen den beiden Formaten zeigt sich hingegen beim Aufwand, der durch das Peerfeedback entstand. So empfanden die Teilnehmer*innen es im asynchronen Format eher aufwändig und überfordernd, Peerfeedback zu geben, als im synchronen Format. Diese Unterschiede können damit erklärt werden, dass im asynchronen Format mehr mit Peerfeedback gearbeitet wurde als im synchronen Format, wie weiter oben bereits analysiert wurde. Außerdem kann Peerfeedback in synchronen Dolmetschübungen beispielsweise auch mündlich, direkt im Anschluss an das Dolmetschen gegeben werden. Das dürfte weniger aufwändig sein als schriftliche Evaluationen, die in asynchronen Übungen die naheliegendste Form von Feedback darstellen.

5.6. Simultan- und Konferenzdolmetschen

Die besondere Herausforderung bei der Umstellung von Simultan- und Konferenzdolmetschübungen auf Fernlehre ergab sich durch das Simultandolmetschen an sich, weil dabei gleichzeitig gehört und gesprochen wird – im Unterricht immer auch von mehreren Dolmetscher*innen, deren Leistung von der Lehrperson anschließend bewertet werden soll. Im Präsenzunterricht hören alle Unterrichtsbeteiligten die Ausgangsrede gleichzeitig und mehrere Studierende können in den Kabinen gleichzeitig dolmetschen, ohne einander zu stören. Die Lehrenden können sich durch die Kabinen schalten und so den Studierenden nacheinander zuhören, ohne dass die Studierenden davon wissen. Konventionelle Videokonferenzplattformen ohne Dolmetschfunk-

tion sind aber nicht dafür ausgelegt, mehrere Tonspuren (Ausgangsrede, Dolmetschung) gleichzeitig zu übertragen. Nachdem das ZTW im Sommersemester 2020 keinen Zugang zu RSI-Plattformen hatte, musste entweder trotzdem mit diesen konventionellen Videokonferenzplattformen gearbeitet werden, oder der Unterricht wurde asynchron abgehalten.

Im synchronen Format wendeten die Lehrenden verschiedene Methoden an, um den Simultandolmetschunterricht zu ermöglichen. Entweder dolmetschte nur eine Person, oder es dolmetschten wie im Präsenzunterricht mehrere Personen gleichzeitig, wobei hierfür je nach Videokonferenzplattform verschiedene Modelle angewendet wurden. Das bekannteste Modell sind Breakout-Räume, also virtuelle Räume, die die Dolmetschkabinen imitieren sollen. Fast alle Respondent*innen arbeiteten in synchronen Simultan- oder Konferenzdolmetschübungen im Sommersemester 2020 mit Breakout-Räumen. In diesen virtuellen Räumen konnten Studierende wie in den Kabinen alleine dolmetschen oder in Zweier-Teams zusammenarbeiten, ohne die Tonspuren der anderen Breakout-Räume zu hören. Die Lehrenden konnten wie in der Präsenzlehre von virtueller Kabine zu virtueller Kabine springen und den Studierenden nacheinander zuhören.

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass das Dolmetschen in den Breakout-Räumen nicht mit dem Dolmetschen in den Kabinen vergleichbar war. Es liegt auf der Hand, dass Ferndolmetschen in Breakout-Räumen sich alleine deshalb vom Dolmetschen in den Kabinen unterscheidet, weil die schalldichten Kabinen fehlen und das Arbeitsumfeld deshalb ein ganz anderes ist. Auch die Kabinentechnik (zum Beispiel die Dolmetschkonsole), deren Handhabung laut EMCI-Curriculum im Dolmetschstudium geübt werden soll (vgl. EMCI 2020), fehlt in den Breakout-Räumen.

Neben dem Umgang mit der Kabinentechnik soll laut dem EMCI-Curriculum auch die Zusammenarbeit mit den Kabinenpartner*innen geübt werden (siehe 2.1.2.6). Auch am ZTW zählt die Kabinenzusammenarbeit zu den berufspraktischen Inhalten, die in den Konferenzdolmetschübungen gelernt werden sollen (siehe 2.1.3.2). Eine sehr knappe Mehrheit der Respondent*innen gab an, dass es möglich war, in den Breakout-Räumen die Zusammenarbeit mit den Dolmetschkolleg*innen zu üben, aber immerhin fast die Hälfte sah keine guten Möglichkeiten dazu. Deshalb ist der Schluss zulässig, dass die Respondent*innen, die sich in diesem Punkt in zwei Lager teilten, beim Thema Kabinenzusammenarbeit in Breakout-Räumen individuell sehr unterschiedliche Erfahrungen machten. Ein Grund, warum einige keine Möglichkeit zur Kabinenzusammenarbeit sahen, liegt in der Form der Kabinenzusammenarbeit, die sich beim Ferndolmetschen vom Dolmetschen in Präsenz unterscheidet. Möglicherweise fanden jene, die angaben, dass sie die Kabinenzusammenarbeit in den Breakout-Räumen nicht üben konnte, keine

Alternativen zu den klassischen Formen, oder sie kamen mit den Alternativen nicht so gut zu recht.

Im Gegensatz zum Thema „Möglichkeit zur Kabinenzusammenarbeit“ waren sich die Umfrageteilnehmer*innen dahingehend einig, dass sie die nonverbale Kommunikation zwischen den Kabinenpartner*innen im Fernunterricht vermissten. Diese Frage wurde im Gegensatz zu der Frage nach der „Kabinenzusammenarbeit in den Breakout-Räumen“ nicht ausschließlich in Zusammenhang mit den synchronen Übungen gestellt. Somit bezogen die Umfrageteilnehmer*innen hier auch ihre Erfahrungen aus dem asynchronen Format mit ein, wo es beim Dolmetschen keine Kabinenpartner*innen und damit auch keine Möglichkeit zur nonverbalen Kommunikation gab, weil die Aufgaben in Einzelarbeit erfüllt wurden. Dass der Großteil der Befragten die nonverbale Kommunikation mit Studienkolleg*innen während des Dolmetschens vermisste, lässt darauf schließen, dass nonverbale Kommunikationsmittel wie beispielsweise Blicke oder bestätigendes Nicken eine Art Feedback darstellen, anhand derer die eigene Leistung bereits während des Dolmetschens eingeschätzt werden kann. Dieses Feedback von den Kabinenpartner*innen wirkt möglicherweise motivierend, weshalb es viele Befragte vermissten.

Die eindeutige Mehrheit der Respondent*innen vermisste außerdem das Dolmetschen in den Dolmetschkabinen. Die Umfrageergebnisse lassen darauf schließen, dass die Dolmetschkabinen für einige Studierende ein Motivationsfaktor sind: So hatten jene Umfrageteilnehmer*innen, die die Kabinen vermissten, weniger Spaß an der Fernlehre und sie fanden den Fernunterricht eher demotivierend als jene Teilnehmer*innen, die das Dolmetschen in den Kabinen nicht vermissten. Diese Motivation kann möglicherweise damit erklärt werden, dass das Dolmetschen in den Kabinen als realitätsnahes Setting empfunden wird, wie die Auswertung der qualitativen Interviews zeigt (siehe Interview KD B2: Z-200-201). Außerdem bietet das Dolmetschen in den Kabinen während der Präsenzlehre eine Abwechslung zum privaten Üben zu Hause, was möglicherweise auch einen motivierenden Effekt hat. Während der Fernlehre fiel diese Abwechslung weg, weil sich das Dolmetschen im Unterricht bezüglich der Arbeitsumgebung nicht vom privaten Üben unterschied. Auch das könnte erklären, warum viele der Respondent*innen die Dolmetschkabinen während der Fernlehre vermissten.

Wie weiter oben bereits beschrieben, wechseln die Lehrenden in Simultan- und Konferenzdolmetschübungen in der Präsenzlehre von Kabine zu Kabine, um den Studierenden nacheinander beim Dolmetschen zuzuhören. Dabei wissen die Studierenden nicht unbedingt, wann ihnen die Lehrperson beim Dolmetschen zuhört. Die qualitative Interviewvorstudie zeigte auf, dass die Studierenden im Fernunterricht aufgrund der technischen Rahmenbedingungen oft

wussten, wann die Lehrperson beim Dolmetschen zuhörte. Das wurde in der Umfrage bestätigt, wo ein Großteil der Respondent*innen angab, dass sie meistens wussten, wann die Lehrperson ihnen in synchronen Dolmetschübungen zuhörte. Fast alle berichteten in diesem Zusammenhang von einem erhöhten Stresslevel. Gleichzeitig strengte sich der Großteil dann mehr an. Nur wenige berichteten davon, dass sich ihre Leistung verbesserte, wenn sie wussten, dass die Lehrperson zuhörte. Daraus kann geschlossen werden, dass manche unter dem erhöhten Leistungsdruck bessere Leistungen produzierten. Für den Großteil verbesserte sich die eigene Leistung dadurch allerdings nicht.

Die allgemeine Einschätzung des Lernfortschrittes in den Übungen Simultan- und Konferenzdolmetschen fiel überaus positiv aus: Eine eindeutige Mehrheit von rund 84% machte im Sommersemester 2020 in diesen beiden Übungstypen zumindest „eher“ Fortschritte. Fast ebenso viele Respondent*innen hatten außerdem Spaß an den Dolmetschübungen. Es konnte allerdings nicht eruiert werden, ob jene, die keinen Spaß hatten und eher keine Lernfortschritte wahrnahmen, den Grund dafür in der Fernlehre sahen. Spaß am Unterricht und wahrgenommener Lernfortschritt müssen nicht unbedingt Produkt des Lehrformates sein, sondern werden auch von anderen Faktoren beeinflusst.

5.7. Remote (Simultaneous) Interpreting

Die Covid-19-Pandemie und die flächendeckenden Lockdowns rückten in der Dolmetsch-Community neben der Fernlehre vor allem auch das Ferndolmetschen an sich und die Arbeitsbedingungen von professionellen Dolmetscher*innen ins Zentrum der Diskussionen. Obwohl Remote (Simultaneous) Interpreting schon länger praktiziert wird, nahm es in den Dolmetschcurricula vor der Covid-19-Pandemie keinen zentralen Stellenwert ein (siehe Kapitel 2). Auch in den Dolmetschschwerpunkten am ZTW dürfte das Ferndolmetschen vor der Covid-19-Pandemie keinen großen Stellenwert eingenommen haben, denn mehr als drei Viertel der Befragten stimmten eher oder voll zu, dass ihnen erst durch die Fernlehre im Sommersemester 2020 bewusst wurde, dass Online-Settings am Dolmetschmarkt Realität sind.

Die Befragten waren sich sehr einig, dass Ferndolmetschen Teil der Dolmetscher*innen-ausbildung werden soll, damit Absolvent*innen besser für die Arbeitswelt vorbereitet werden. Es stimmten fast alle zu, dass im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen Remote Simultaneous Interpreting und im Schwerpunkt Dialogdolmetschen Remote Interpreting als Unterrichtsfach eingeführt werden sollen. Diese Online-Settings sollten einer Mehrheit zufolge dann idealerweise auch online gelehrt werden.

Es kann infrage gestellt werden, ob es in Zukunft tatsächlich eine eigene Lehrveranstaltung im Curriculum braucht, die alleine dem Ferndolmetschen gewidmet ist. Möglicherweise wäre es ebenso zielführend, praktische Ferndolmetsch-Übungen in die bereits bestehenden Lehrveranstaltungen einzubinden, in denen das Dolmetschen an sich gelehrt wird, und Hintergrundinformationen zum Ferndolmetschen verstärkt in den Lehrveranstaltungen zur Berufspraxis zu vermitteln. Dafür spricht auch, dass die Konferenzdolmetschübungen am ZTW die Studierenden laut Lehrveranstaltungsbeschreibung auf „institutionell geprägte Interaktionsprozesse“ (SPL 34 2021d) vorbereiten sollen. Da Ferndolmetschen nach der Covid-19-Pandemie noch mehr als davor zu diesen spezifischen Interaktionsprozessen zählt, verlangt die Lehrveranstaltungsbeschreibung bereits implizit, dass Ferndolmetschen in den Konferenzdolmetschübungen gelehrt wird. In welcher Form genau das Ferndolmetschen in die Dolmetschlehre eingliedert wird, bleibt also noch zu entscheiden. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen jedenfalls eindeutig, dass sich die Mehrheit der Umfrageteilnehmer*innen mehr spezifische Übungen zum Ferndolmetschen im MA Translation wünscht.

5.8. Zufriedenheit mit dem Sommersemester 2020 in Fernlehre

Wie bei den universitätsübergreifenden Umfragen von Hajek & Kernecker (2020) sowie Kreidl & Dittler (2020a), die in Kapitel 1.2 präsentiert wurden, war eine Mehrheit der Befragungsteilnehmer*innen mit den Dolmetschübungen in Fernlehre im Sommersemester 2020 zumindest eher zufrieden. Fast alle Teilnehmer*innen fanden außerdem, dass die Fernlehre schnell machbar umgesetzt wurde, was darauf schließen lässt, dass die meisten Lehrenden am Semesterbeginn sehr schnell reagierten und das Weiterstudieren auf Distanz innerhalb kurzer Zeit ermöglicht wurde.

Obwohl die Teilnehmer*innen mit der Umstellung auf Fernlehre mehrheitlich zufrieden waren, stimmte beim Vergleich zwischen der Qualität von Fernlehre und Präsenzlehre wie bei Kreidl & Dittler (2020a) eine Mehrheit zu, dass die Übungen in Fernlehre qualitativ schlechter waren als bei Präsenzlehre. Es handelte sich hier aber um eine sehr knappe Mehrheit von 54%, weshalb die Aussage zulässig ist, dass die Teilnehmer*innen bei der Frage der Qualität geteilter Ansicht waren. Weil es sich im Sommersemester 2020 außerdem um Notfallfernlehre handelte, die nicht ausreichend vorbereitet werden konnte, sollten von der Bewertung der Qualität im Sommersemester 2020 keine Schlüsse auf die mögliche Qualität von Dolmetschfernlehre im Allgemeinen gezogen werden.

Neben der Zufriedenheit mit der Umstellung auf Fernlehre mussten die Umfrageteilnehmer*innen auch angeben, ob sie im Sommersemester 2020 Spaß und Freude am Studium

hatten. Während nur knapp die Hälfte der Respondent*innen im Sommersemester 2020 am Studium in Fernlehre Spaß hatte, gab nur etwas weniger als ein Drittel an, dass sie wegen der Fernlehre keine Lust mehr auf das Studium hatten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Fernlehre nicht der einzige Grund war, warum bestimmte Respondent*innen keinen Spaß am Studium hatten.

Eine Mehrheit von 61% fand die Fernlehre im Allgemeinen demotivierend. Besonders deutlich ist, dass asynchrone Übungen von wesentlich mehr Personen als demotivierend empfunden wurden als synchrone Übungen. Ein möglicher Grund dafür ist die im asynchronen Format geringere Interaktion mit den anderen Unterrichtsbeteiligten, wobei hier der fehlende Austausch mit anderen Studierenden besonderen Einfluss gehabt haben dürfte. Diese Schlussfolgerung wird auch dadurch bekräftigt, dass von den Studierenden, die den persönlichen Austausch vermissten, mehr Prozent angaben, dass die Freude am Studium im Allgemeinen wegen der Fernlehre nachließ.

Das Fehlen der Dolmetschkabinen war ein weiterer Faktor, der die Motivation und den Spaß am Studium in Fernlehre beeinflusste. Wie bereits weiter oben beschrieben, vermisste ein Großteil der Befragten die Arbeit in den Kabinen. Diese Befragten fanden die Fernlehre auch eher demotivierend und hatten eher keinen Spaß am Studium als jene, die die Kabinen nicht vermissten.

In Kapitel 1.2 wurde außerdem beschrieben, wie Kompetenzerleben das Wohlbefinden steigert. Auch die Umfrage unter den Dolmetschstudierenden ergab, dass Motivation und Spaß am Studium vom wahrgenommenen Lernerfolg beeinflusst wurden. Jene Respondent*innen, die mehr Fortschritte machten, waren motivierter und hatten mehr Spaß.

Zu den Faktoren, die die Zufriedenheit der Respondent*innen mit der Dolmetschfernlehre positiv beeinflussten, zählten unter anderem die Ähnlichkeit der Dolmetschübungen zur Präsenzlehre und ausreichende Übungsmöglichkeiten. Auch die technische Ausstattung und die Häufigkeit von technischen Problemen beeinflussten Motivation und Zufriedenheit wesentlich. Jene, die eher mit der Ausstattung zufrieden waren, fanden die Fernlehre weniger demotivierend. Zudem sank mit steigender Häufigkeit der technischen Probleme die Zufriedenheit. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die technischen Probleme nicht auf die Dolmetsch-Fernlehremethoden zurückgeführt werden können. Sie sind vielmehr eine Begleiterscheinung der Telekommunikation und können von den Unterrichtsbeteiligten nur marginal beeinflusst werden. Die technische Ausstattung könnte aber an die Empfehlungen von Berufsverbänden angepasst werden, damit das volle Potenzial der Fernlehre ausgeschöpft werden kann.

Zuletzt sollten die Umfrageteilnehmer*innen noch die Umsetzung des von ihnen gewählten Schwerpunktes bewerten und angeben, welches Lehrformat sie sich für die Zukunft wünschen. Die Mehrheit der Respondent*innen war mit der Umsetzung ihres Dolmetschschwerpunktes in der Fernlehre zumindest eher zufrieden, obwohl sich die meisten vor dem Sommersemester nicht vorstellen konnten, dass Dolmetschen online studiert werden kann. Knapp 80% gaben außerdem an, dass die Fernlehre für erfahrene Studierende wohl machbarer als für Studienanfänger*innen war.

Obwohl eine Mehrheit mit der Fernlehre im Sommersemester 2020 also zumindest eher zufrieden war, stimmte nur eine Person für Fernlehre als zukünftiges Lehrformat. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden, die an der Umfrage teilnahmen, mit der Umstellung auf Fernlehre zwar großteils eher zufrieden waren, aber dass diese Zufriedenheit von der Notsituation im Sommersemester 2020 beeinflusst wurde. Die Fernlehre stellte zu diesem Zeitpunkt die einzige Möglichkeit dar, das Studium fortzusetzen, und unter diesen Umständen fand die Mehrheit der Befragten die Umsetzung gut. Für die Zukunft nach der Pandemie wünschte sich fast niemand Fernlehre. Die eindeutige Mehrheit stimmte für Hybridlehre als zukünftiges Format und nur etwas mehr als ein Drittel wünschte eine Rückkehr zur vollständigen Präsenzlehre. Daraus kann geschlossen werden, dass die pandemiebedingte Fernlehre Alternativen zur klassischen Präsenzlehre aufzeigte und dass ein großer Teil der Studierenden, die sich an der Umfrage beteiligten, zum Befragungszeitpunkt von der Umsetzbarkeit der Alternativen überzeugt war.

6. Schlussfolgerung

Die Covid-19-Pandemie hat das Leben in Österreich ab dem Frühjahr 2020 in vielen Bereichen grundlegend verändert. Aufgrund der weitreichenden Sicherheitsmaßnahmen, die zur Virusbekämpfung angeordnet wurden, mussten alternative Formen des Zusammenlebens, des Arbeitens und nicht zuletzt des Lernens und Studierens umgesetzt werden, um direkten persönlichen Kontakt zwischen den Menschen im Sinne des physischen Distanzhaltens gering zu halten. Der Entwicklungsstand der Telekommunikation und der breite Zugang zur entsprechenden technischen Ausstattung in Österreich ermöglichten es, flächendeckendes Homeoffice umzusetzen und Fernunterricht an den Schulen und auch an den Universitäten abzuhalten. An der Universität Wien wurde der Universitätsbetrieb kurz nach Semesterbeginn im März 2020 auf Distanzbetrieb umgestellt, was die Lehrenden je nach Studienrichtung vor unterschiedlich große Herausforderungen stellte. Es kann angenommen werden, dass Studiengänge, die stark auf die universitäre Infrastruktur (Labore etc.) angewiesen sind, größere Schwierigkeiten mit der Umstellung auf Fernlehre hatten als Studiengänge, deren Lehrveranstaltungen nicht auf spezifische Räumlichkeiten oder Gerätschaften ausgelegt sind.

Der Schwerpunkt Konferenzdolmetschen des MA Translation kann zu jenen Studiengängen gezählt werden, wo ein Großteil der Lehrveranstaltungen auf die universitäre Infrastruktur – die Konferenzdolmetsch-Hörsäle – ausgelegt ist. Die Konferenzdolmetsch-Hörsäle am ZTW sind mit schalldichten Dolmetschkabinen und einer Dolmetschanlage ausgestattet, sodass bei Präsenzlehre mehrere Studierende gleichzeitig und ohne einander zu stören dolmetschen können. Über die Dolmetschanlage können die Zuhörer*innen und Lehrpersonen auswählen, welchen Dolmetscher*innen sie zuhören wollen und ob sie gleichzeitig den Ausgangstext hören wollen. Im Frühjahr 2020 mussten die Lehrenden virtuelle Alternativen zu dieser Infrastruktur finden. Weil das ZTW zu diesem Zeitpunkt keinen Zugang zu RSI-Plattformen hatte, wurde der Unterricht entweder synchron über andere Videokonferenzplattformen ohne Dolmetschfunktion abgehalten oder asynchron organisiert.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Untersuchung zeigt, dass es für die Dolmetschstudent*innen am ZTW möglich war, das Studium im Sommersemester 2020 im Rahmen dieser synchron und asynchron abgehaltenen Simultan- und Konferenzdolmetschübungen weiterzuführen. Die Mehrheit der Umfrageteilnehmer*innen berichtete aber wenig überraschend auch von den üblichen Problemen, mit denen viele Studierende während des Lockdowns im Frühjahr 2020 beim Arbeiten und Studieren konfrontiert waren: Fehlender Austausch mit den Studienkolleg*innen, technische Probleme bei Videokonferenzen und weniger aktive Teilnahme am Unterricht prägten auch die Notfallfernlehre im MA Translation am ZTW.

Trotz dieser Probleme und den oben genannten Herausforderungen verlief die Umstellung der Dolmetschschwerpunkte des MA Translation auf Notfallfernlehre im Sommersemester 2020 im Allgemeinen zur Zufriedenheit eines Großteils der Studierenden, die an der Umfrage teilnahmen.

Unter den gegebenen Umständen scheint das synchrone Format am besten für die Fernlehre geeignet gewesen zu sein. Alle vier untersuchten Dolmetschübungstypen wurden häufiger im synchronen als im asynchronen Format abgehalten und das synchrone Format fand bei den Befragten mehr Anklang als das asynchrone Format. Das kann einerseits damit erklärt werden, dass synchrone Übungen der Präsenzlehre ähnlicher waren als asynchrone Übungen und dass die Lehrmethoden deswegen nicht so stark angepasst werden mussten wie in asynchronen Übungen. Für eine umfassende Anpassung an das asynchrone Format war die Zeit am Semesterbeginn im März 2020 möglicherweise zu kurz, weshalb vielleicht nicht das volle Potenzial der asynchronen Fernlehre ausgeschöpft wurde.

Die Präferenz für das synchrone Format kann aber auch darauf zurückgeführt werden, dass der Dolmetschunterricht in der Präsenzlehre ein hohes Maß an Interaktivität aufweist, welches im asynchronen Fernunterricht verloren ging. Dementsprechend gaben die Respondent*innen mehrheitlich an, dass sie sich im asynchronen Format nicht so gut einbringen konnten und Fragen zu Ausgangsrede und Dolmetschstrategien oder zur eigenen Leistung nur eingeschränkt möglich waren.

Ein weiterer möglicher Grund für die Präferenz sind die verringerten Sozialkontakte, die als Resultat der Maßnahmen zur Viruseindämmung das Sommersemester 2020 prägten. Synchrone Fernlehreinheiten boten in Zeiten der Kontaktbeschränkungen zumindest virtuelle Live-Austauschmöglichkeiten, während das asynchrone Format, welches auf das eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten ausgelegt war, die verringerten Kontaktmöglichkeiten noch weiter verstärkte. Es kann angenommen werden, dass die Respondent*innen, die mehrheitlich angaben, den Austausch mit Studienkolleg*innen zu vermissen, auch deshalb das synchrone Format präferierten, weil es den Kontakt mit den Kolleg*innen, wenn auch nicht vor Ort, zumindest live im virtuellen Raum ermöglichte. Weitergehende Forschung in diesem Bereich könnte untersuchen, ob die starke Präferenz für das synchrone Format auch dann besteht, wenn es keine pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen gibt und die Studierenden außerhalb des Fernunterrichts mehr Möglichkeiten zum Austausch mit den Studienkolleg*innen und anderen Menschen im Allgemeinen haben.

Neben der Erkenntnis, dass die Dolmetschlehre am ZTW im Sommersemester 2020 unter den gegebenen Umständen aus Studierendensicht erfolgreich auf Fernlehre umgestellt werden konnte, zeigt die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Umfrage auch auf, dass das Bewusstsein der Studierenden für Ferndolmetschen gestiegen ist. Während dem Großteil vor der Covid-19-Pandemie nicht bewusst war, dass Ferndolmetschen am Markt betrieben wird, wünschten sich nach dem Sommersemester 2020 fast alle, dass Ferndolmetschen in Zukunft im Dolmetschstudium an der Universität Wien gelehrt wird. Unter Berücksichtigung der Umfrageergebnisse, wonach die Fernlehre für erfahrene Studierende einfacher als für Studienanfänger*innen war, scheint es sinnvoll, Remote Interpreting erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Ausbildung anzusetzen, wenn die Studierenden bereits Grundfähigkeiten im Dolmetschen erworben haben. In welchem Rahmen genau Remote Interpreting beziehungsweise Remote Simultaneous Interpreting in Zukunft gelehrt werden sollen, gilt es noch zu erforschen. Denkbar sind spezifische Lehrveranstaltungen oder auch ein zusätzlicher Fokus auf Ferndolmetsch-Settings in den bereits bestehenden Lehrveranstaltungen.

Abschließend sei angemerkt, dass die Erfahrungen, die die Unterrichtsbeteiligten während der pandemiebedingten Notfallfernlehre machten, nicht vernachlässigt werden sollten, falls das Infektionsgeschehen im Wintersemester 2021/2022 eine zumindest teilweise Rückkehr zur Präsenzlehre zulässt. Vielmehr sollten die Erkenntnisse, die die Notfallfernlehre im Dolmetschen brachte, weiter analysiert und ausgewertet werden, damit optimale Vorgehensweisen für zukünftige Hybrid- und Fernlehrformate in der Dolmetschlehre erarbeitet werden können.

Bibliographie

- Ages (2021). Coronavirus. <https://www.ages.at/themen/krankheitserreger/coronavirus/> (Stand: 11.04.2021).
- Ahrens, Barbara & Beaton-Thorne, Morven & Rütten, Anja (2021). Die pandemiebedingte Umstellung auf digitale Online-Lehre im MA Konferenzdolmetschen der TH Köln. Vortrag am Forum „Dolmetschlehre goes online“, 2. Juni 2021, Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien.
- AIIC (o.J.a). Best practice guidelines for conference interpreting training programmes. <https://aiic.org/site/world/conference/becomingci/bestpractice> (Stand: 21.06.2021).
- AIIC (o.J.b). AIIC Covid-19 distance interpreting recommendations. <https://aiic.org/site/world/about/inside/basic/covid> (Stand: 23.06.2021).
- AIIC (2018). AIIC position on distance interpreting. <https://aiic.ch/wp-content/uploads/2020/04/aiic-position-on-distance-interpreting-05032018.pdf> (Stand: 23.06.2021).
- AIIC (2020a). Leitlinien der AIIC für das Ferndolmetschen (Distance Interpreting) (Version 1.0). [https://aiic.org/document/4416/Leitlinien%20der%20AIIC%20fuer%20das%20Ferndolmetschen%20\(Distance%20Interpreting\)%20\(Version%201.0\)%20-%20DEU.pdf](https://aiic.org/document/4416/Leitlinien%20der%20AIIC%20fuer%20das%20Ferndolmetschen%20(Distance%20Interpreting)%20(Version%201.0)%20-%20DEU.pdf) (Stand: 23.06.2021).
- AIIC (2020b). Reference guide to remote simultaneous interpreting. <https://aiic.ch/wp-content/uploads/2020/05/aiic-ch-reference-guide-to-rsi.pdf> (Stand: 23.06.2021).
- AIIC (2020c). AIIC best practices for interpreters during the Covid-19 crisis. <https://aiic.org/document/4840/AIIC%20best%20practices%20for%20interpreters%20during%20the%20Covid-19%20crisis%20-%20ENG.pdf> (Stand: 23.06.2021).
- Bailenson, Jeremy N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind and Behavior* 2 (1), 1–6.
- Bao, Chuanyun (2015). Pedagogy. In: Mikkelson, Holly & Jourdenais, Renée (eds). *The Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York: Routledge, 400–416.
- Biernacka, Agnieszka (2018). Virtual classes as an innovative tool for conference interpreter training. *e-mentor* 5 (77), 30–35.
- Blasco Mayor, María Jesús & Jiménez Ivars, María Amparo (2007). E-Learning for interpreting. *Babel* 53 (4), 292–302.
- BMBWF (2020a). COVID-19: Leitfaden für den gesicherten Hochschulbetrieb. Empfehlungen für Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Privatuniversitäten. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd80b3e0-1aed-4e32-bade-1c3afe0ad148/2008_26_COVID-Leitfaden_FINAL.pdf (Stand: 09.04.2021).

- BMBWF (2020b). COVID-19: Faßmann legt Leitfaden für den gesicherten Hochschulbetrieb für das kommende Studienjahr vor. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Aktuelles/corona/covid_19_leitfaden.html (Stand: 12.04.2021).
- Braun, Sabine (2015). Remote Interpreting. In: Mikkelson, Holly & Jourdenais, Renée (eds). *The Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York: Routledge, 352–367.
- Braun, Sabine & Davitti, Elena & Slater, Catherine (2020). “It’s like being in bubbles”: Affordances and challenges of virtual learning environments for collaborative learning in interpreter education. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14 (3), 259–278.
- Brunner, Georg (2020). Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In: Dittler, Ulrich & Kreidl, Christian (Hg.). *Wie Corona die Hochschule verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 71–87.
- Carr, Silvana E. & Steyn, Dini (2000). Distance education training for interpreters: An unsurmountable oxymoron? In: Roberts, Roda P. & Carr, Silvana E. & Abraham, Diana & Dufour, Aideen (eds). *The Critical Link 2: Selected Papers from the Second International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings*. Amsterdam: John Benjamins, 83–89.
- CIUTI (o.J.a). History. <https://www.ciuti.org/about-us/history/> (Stand: 20.06.2021).
- CIUTI (o.J.b). Conférence internationale permanente d’instituts universitaires de traducteurs et interprètes. <https://www.ciuti.org> (Stand: 20.06.2021).
- CIUTI (o.J.c). Members. <https://www.ciuti.org/members/> (Stand: 20.06.2021).
- CIUTI (o.J.d). Online Platform Conference Interpreting. <https://www.ciuti.org/education-training/online-platform-conference-interpreting/> (Stand: 25.06.2021).
- Clauberg, Theresa (2021). *Fernunterricht im Dolmetschen im Sommersemester 2020 am ZTW aus Studierendensicht – Konsektiv- und Dialogdolmetschen*. Masterarbeit, Universität Wien.
- 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.
- Creeze, Ineke & Major, George (2020). Our work as interpreters in these unprecedented times. *International Journal of Interpreter Education* 12 (1), 1–4.

- CTL (o.J.a). LV-Modelle für digitale Lehre. <https://ctl.univie.ac.at/lehre-im-wintersemester/lv-modelle/> (Stand: 15.04.2021).
- CTL (o.J.b). Einstieg in digitale Lehre. <https://ctl.univie.ac.at/lehre-im-wintersemester/einstieg> (Stand: 15.04.2021).
- CTL (2020). Empfehlungen für unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate. https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_eedigitalisierung/Unterlagen_C/Empfehlungen_fuer_unterschiedliche_Lehrveranstaltungsformate_042020.pdf (Stand: 15.04.2021).
- Denk, Ulrike (2020). Die Universität in Zeiten der Pandemie. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/die-universitaet-zeiten-der-pandemie> (Stand: 14.04.2021).
- Dittler, Ulrich & Kreidl, Christian (2020). Eine kurze Chronologie der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. In: Dittler, Ulrich & Kreidl, Christian (Hg.). *Wie Corona die Hochschule verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 1–13.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Döbeli Honegger, Beat (2020). Warum sich der Covid-19-Notfallfernunterricht nicht als Diskussionsgrundlage für zeitgemässe Bildung in einer Kultur der Digitalität eignet. <https://www.lernentrotzcorona.ch/pub/Lernentrotzcorona/VorsichtBeiVergleichen/2020-beat-doebeli-honegger-warum-sich-der-notfallfernunterricht-nicht-als-diskussionsgrundlag-e-eignet.pdf> (Stand: 21.04.2021).
- EMCI (o.J.). European Masters in Conference Interpreting. <https://www.emcinterpreting.org/emci/> (Stand: 20.06.2021).
- EMCI (2020). Core curriculum. <https://www.emcinterpreting.org/emci/core-curriculum> (Stand: 20.06.2021).
- EMCI (2021). Report on the EMCI students' training experience with online classes and exams during lockdown. https://www.emcinterpreting.org/emci/application/files/3216/1297/8413/PC_Report_EMCI_Students_training_experience_during_lockdown.pdf (Stand: 31.05.2021).
- EP Interpretation (o.J.). Pedagogical assistance. <https://www.europarl.europa.eu/interpretation/en/universities/pedagogical-assistance.html> (Stand: 27.06.2021).
- Faßmann, Heinz (2020a). Brief an die Universitäts- bzw. Hochschulleitungen vom 10. März 2020. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:95f5a33b-e856-491d-bcab-b6ee0ec2c469/corona_bm_20200310.pdf (Stand: 11.04.2021).

- Faßmann, Heinz (2020b). Brief vom 31. März 2020. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3fd3fc4d-cfe2-41ef-a708-2da0b0a83df4/corona_bm_20200331.pdf (Stand: 11.04.2021).
- Faßmann, Heinz (2020c). Brief vom 7. April 2020. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:37771dbb-74e2-4e0e-82b0-a7490638b46d/corona_bm_20200407.pdf (Stand: 11.04.2021).
- Frade, Annabela (2020). DAY 2: Closer than ever. Interpreting in times of a pandemic. [Videoclip 0'0'''] https://www.facebook.com/watch/live/?v=382123613071071&ref=watch_permalink (Stand: 27.06.2021)
- Gile, Daniel (2005). Teaching conference interpreting. A contribution. In: Tennent, Martha (ed.). *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 127–151.
- Gile, Daniel (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Glendon (o. J.a). MCI. <https://www.glendon.yorku.ca/interpretation/> (Stand: 01.06.2021).
- Glendon (o.J.b). Master of Conference Interpreting. Year 1. <https://www.glendon.yorku.ca/interpretation/year-1/nggallery/image/eclass-year-1-page/> (Stand: 26.06.2021).
- Gran, Laura & Carabelli, Angela & Merlini, Raffaella (2002). Computer-assisted interpreter training. In: Garzone, Giuliana & Viezzi, Maurizio (eds). *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*. Amsterdam: John Benjamins, 277–294.
- Hajek, Peter & Kernecker, Theresa (2020). CoV19-Maßnahmen. Online-Befragung Studierende. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:71063eaf-86d1-4d80-8d31-d023cddbcd0e/Präsentation_Studierende_Corona_Krise.pdf (Stand: 28.04.2021).
- Hajek, Peter & Siegl, Alexandra (2021). Studienalltag in der Corona-Pandemie. Umfrage unter Studierenden in Österreich. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3c871543-5534-4b0d-8dd4-08560b60d537/210226_Präsentation_Studienalltag.pdf (Stand: 11.05.2021).
- Hale, Sandra & Napier, Jemina (2014). *Research Methods in Interpreting. A Practical Resource*. London: Bloomsbury.
- Handke, Jürgen (2020). Asynchrone Wissensvermittlung – nicht nur in Corona-Zeiten. In: Dittler, Ulrich & Kreidl, Christian (Hg.). *Wie Corona die Hochschule verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 393–406.
- Helfferrich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Springer.

- Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Springer, 559–574.
- Hodges, Charles & Moore, Stephanie & Lockee, Barb & Trust, Torrey & Bond, Aaron (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Stand: 21.04.2021).
- Horváth, Idlikó & Seresi, Márta (2020). Virtual Classes: Students' and trainers' perspectives. In: Rodríguez Melchor, María Dolores & Horváth, Idlikó und Ferguson, Kate (eds). *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*. New York: Peter Lang, 155–178.
- KCI (o.J.). Virtual classes explained. https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/conference-interpreting/training-tools-and-support/virtual-classes-explained_en (Stand: 27.06.2021).
- Kergel, David & Heidkamp-Kergel, Birte (2020). *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden: VS Springer.
- Ko, Leong (2006). Teaching interpreting by distance mode: possibilities and constraints. *Interpreting* 8 (1), 67–96.
- Ko, Leong (2008). Teaching interpreting by distance mode: An empirical study. *Meta* 53 (4), 814–840.
- Ko, Leong & Chen, Nian-Shing (2011). Online interpreting in synchronous cyber classrooms. *Babel* 57 (2), 123–143.
- Kreidl, Christian & Dittler, Ulrich (2020a). Die Corona-Lehre: Wahrnehmung der Studierenden. In: Dittler, Ulrich & Kreidl, Christian (Hg.). *Wie Corona die Hochschule verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 15–35.
- Kreidl, Christian & Dittler, Ulrich (2020b). Kurzinterviews mit Expert*innen aus Österreich. In: Dittler, Ulrich & Kreidl, Christian (Hg.). *Wie Corona die Hochschule verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 293–218.
- Kuckartz, Udo & Dresing, Thorsten & Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Springer.
- 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. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12 (4), 444–466.
- lernencovid19 (o.J.). Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“. Weitere Informationen. <https://lernencovid19.univie.ac.at/weitere-informationen/> (Stand: 06.05.2021).
- Llewellyn Smith, Sophie (2020). DAY 2: Closer than ever. Interpreting in times of a pandemic. [Videoclip: 44'51'''] https://www.facebook.com/watch/live/?v=382123613071071&ref=watch_permalink (Stand: 27.06.2021).
- Mackintosh, Jennifer (1995). A review of conference interpretation: Practice and training. *Target* 7 (1), 119–133.
- Mackintosh, Jennifer (1999). Interpreters are made not born. *Interpreting* 4 (1), 67–80.
- Mair, Michael (2020). Lehren aus dem Sommersemester 2020 an der FHWien der WKW. In: Dittler, Ulrich & Kreidl, Christian (Hg.). *Wie Corona die Hochschule verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 209–218.
- Major, George & Creeze, Ineke (2020). Collaboration and creativity during a pandemic. *International Journal of Interpreter Education* 12 (2), 1–3.
- Moser-Mercer, Barbara (2003). Remote interpreting: Assessment of human factors and performance parameters. <https://ecfsapi.fcc.gov/file/7521826425.pdf> (Stand: 22.06.2021).
- Moser-Mercer, Barbara (2005a). The teaching of simultaneous interpreting: The first 60 years (1929–1989). *Forum* 3 (1), 205–225.
- Moser-Mercer, Barbara (2005b). Remote interpreting: Issues of multi-sensory integration in a multilingual task. *Meta* 50 (2), 727–738.
- Moser-Mercer, Barbara & Class, Barbara & Seeber, Kilian G. (2005). Leveraging virtual learning environments for training interpreter trainers. *Meta* 50 (4).
- Mullender, Garry (2010). Training conference interpreters in a globalised world. In: Shiyab, Said M. & Rose, Marilyn Gaddis & House, Juliane & Duval, John (eds). *Globalization and Aspects of Translation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 36–42.
- Niska, Helga (2005). Training interpreters. Programmes, curricula, practices. In: Tennent, Martha (ed.). *Training for the New Millenium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 35–64.
- ÖH Uni Wien (2020). Semesterumfrage. https://www.oeh.univie.ac.at/sites/default/files/BI-POL/_H_Uni_Wien_Semesterumfrage_102020.pdf (Stand: 14.04.2021).
- Paier, Dietmar (2010). *Quantitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Wien: Facultas.

- Pöchhacker, Franz (2010). The role of research in interpreter education. *Translation & Interpreting* 2 (1), 1–10.
- Pöchhacker, Franz (2013). Teaching interpreting/Training interpreters. In: van Doorslaer, Luc & Gambier, Yves (eds). *Handbook of Translation Studies: Volume 4*. Amsterdam: John Benjamins, 174–180.
- Pöchhacker, Franz (2016). *Introducing Interpreting Studies*. 2. Aufl. London/New York: Routledge.
- Reithofer-Winter, Karin (2021). Erkenntnisse aus der Umfrage zur digitalen Dolmetschlehre unter ZTW-Studierenden und -Lehrenden. Vortrag am Forum „Dolmetschlehre goes online“, 2. Juni 2021, Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien.
- Rektorat der Universität Wien (2020a). Coronavirus: Umstellung des Studienbetriebs auf home-learning. Email des Rektorats vom 10. März 2020, kein URL verfügbar.
- Rektorat der Universität Wien (2020b). Aktuelle Regelungen unter COVID-19 Bedingungen. <https://massmailer.univie.ac.at/action/mlr/pv?&idx=784473&cid=1280&uid=-669229698&sid=62&cks=ae4e93a2> (Stand: 12.04.2021).
- Rektorat der Universität Wien (2020c). Unibetrieb ab 3. November. <https://massmailer.univie.ac.at/action/mlr/pv?&idx=374922&cid=1664&uid=-909065181&sid=62&cks=e313ebd3> (Stand: 12.04.2021).
- Rektorat der Universität Wien (2020d). Informationen zum aktuellen Semester und Ausblick SoSe21. <https://massmailer.univie.ac.at/action/mlr/pv?&idx=948800&cid=1975&uid=-314783906&sid=227&cks=5328dcd0> (Stand: 12.04.2021).
- Rektorat der Universität Wien (2021). Ausblick SoSe21 und COVID-19-Update. <https://massmailer.univie.ac.at/action/mlr/pv?&idx=744404&cid=2484&uid=-946048793&sid=227&cks=72a235f6> (Stand: 12:04.2021).
- Riccardi, Alessandra & Čeňková, Ivana & Tryuk, Małgorzata & Maček, Amalija & Pelea, Alina (2020). Survey of the use of new technologies in conference interpreting courses. In: Rodríguez Melchor, María Dolores & Horváth, Ildikó und Ferguson, Kate (eds). *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*. New York: Peter Lang, 7–42.
- Rodríguez Melchor, María Dolores (2018). Pedagogical assistance for the XXI century: the interaction between DG-SCIC, DG-INTE and Universities in the field of blended learning for interpreter training. *CLINA* 4 (1), 89–103.
- Rodríguez Melchor, María Dolores & Horváth, Ildikó & Ferguson, Kate (2020). Introduction. In: Rodríguez Melchor, María Dolores & Horváth, Ildikó & Ferguson, Kate (eds). *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*. New York: Peter Lang, 1–4.

- Roziner, Ilan & Shlesinger, Miriam (2010). Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting* 12 (2), 214–247.
- Russo, Mariachiara & Iglesias Fernández, Emilia & Braun, Sabine (2020). Introduction. *The Interpreter and Translator Trainer* 14 (3), 235–239.
- Sandrelli, Annalisa (2015). Becoming an interpreter: The role of computer technology. *MonTI Special Issue 2* (2015), 111–138.
- Sawyer, David B. & Roy, Cynthia D. (2015a). Education. In: Pöchhacker, Franz (Hg.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York: Routledge, 124–130.
- Sawyer, David B. & Roy, Cynthia D. (2015b). Curriculum. In: Pöchhacker, Franz (Hg.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York: Routledge, 96–99.
- Schober, Barbara & Lüftenegger, Marko & Spiel, Christiane (2020a). Lernen unter COVID19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Studierende. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Studierende.pdf (Stand: 29.04.2020).
- Schober, Barbara & Lüftenegger, Marko & Spiel, Christiane (2020b). Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Studierenden. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Erste_Ergebnisse_Befragung_2_FINAL.pdf (Stand: 29.04.2020).
- Schober, Barbara & Lüftenegger, Marko & Spiel, Christiane (2020c). Wie war die Home-Learning Situation für Studierende Ende des Sommersemesters? https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Ergebnisse_Befragung_3_final.pdf (Stand: 29.04.2020).
- SCIC (2020). Summary of “SCIC meets Universities online” event 2020. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/summary_scic_meets_universities_online_2020.pdf (Stand: 31.05.2021).
- Seleskovitch, Danica (1999). The teaching of conference interpretation in the course of the last 50 years. *Interpreting* 4 (1), 55–66.
- Setton, Robin & Dawrant, Andrew (2016a). *Conference Interpreting: A Complete Course*. Amsterdam: John Benjamins.
- Setton, Robin & Dawrant, Andrew (2016b). *Conference Interpreting: A Trainer’s Guide*. Amsterdam: John Benjamins.
- Skaaden, Hanne (2016). Online learning on remote interpreting: A pilot course (HiOA). In: Balogh, Katalin & Salaets, Heidi & van Schoor, Dominique (eds). *TraiLLD: Training in Languages of Lesser Diffusion. Training of Legal Interpreters in LLDs*. Leuven: LannooCampus, 162–184.

- Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 5. Aufl. Wien: Facultas.
- Sozialministerium (o.J.). New Coronavirus (COVID-19). [https://www.sozialministerium.at/en/Coronavirus/New-coronavirus-\(COVID-19\).html](https://www.sozialministerium.at/en/Coronavirus/New-coronavirus-(COVID-19).html) (Stand: 11.04.2021).
- Speech Repository (o.J.). Speech Repository Interpretation. <https://webgate.ec.europa.eu/sr/> (Stand: 25.06.2021).
- SPL 34 (2020a). Vorlesungsverzeichnis 2020S. Master Translation (070). https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=242199 (Stand: 22.06.2021).
- SPL 34 (2020b). 340283 UE Konferenzsimulation (2020S). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340283&semester=2020S> (Stand: 25.06.2020).
- SPL 34 (2021a). 340180 UE Simultandolmetschen I: Englisch (2021S). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340180&semester=2021S> (Stand: 22.06.2021).
- SPL 34 (2021b). 340300 UE Simultandolmetschen II: Englisch (2021S). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340300&semester=2021S> (Stand: 22.06.2021).
- SPL 34 (2021c). 340361 UE Konferenzdolmetschen I: Englisch / Tschechisch (2021S). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340361&semester=2021S> (Stand: 22.06.2021).
- SPL 34 (2021d). 340414 UE Konferenzdolmetschen II: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch / Englisch (2021S). <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340414&semester=2021S> (Stand: 22.06.2021).
- UN DGACM (o.J.). MoU network. <https://www.un.org/dgacm/en/content/mou-network> (Stand: 01.08.2021).
- Universität Wien (2017). Curriculum für das Masterstudium Translation. https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_MA_Translation_Juni2018.pdf (Stand: 21.06.2021).
- Universität Wien (2020). Studierende und Studienzulassungen nach Studienprogrammleitung und Studienrichtung. https://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studieren/Studienwahl-Angebot/Statistiken/STUDSTAT_72_2019W.pdf (Stand: 08.07.2021).
- Universität Wien (2021). Dolmetschlehre goes online. <https://dolmetschlehre-online.univie.ac.at> (Stand: 27.06.2021).
- ZID (o.J.). Videokonferenz- und Telechatsysteme. <https://zid.univie.ac.at/videokonferenztools/> (Stand: 15.04.2021).
- ZTW (o.J.a). Studienaufbau des Masterstudiums Translation. <https://transvienna.univie.ac.at/studium/masterstudium-translation/studieninhalte/> (Stand: 21.06.2021).

ZTW (o.J.b). Modulprüfung im Masterstudium Translation. <https://transvienna.univie.ac.at/studium/masterstudium-translation/modulpruefung/> (Stand: 21.06.2021).

ZTW (o.J.c). Erfahrungsberichte. <https://transvienna.univie.ac.at/news-events/veranstaltungen/erfahrungsberichte/> (Stand: 22.06.2021).

ZTW (2021). „Virtual Class“ mit dem Dolmetschdienst des Europaparlaments. https://transvienna.univie.ac.at/news-events/einzelansicht-aktuell/news/virtual-class-mit-dem-dolmetschdienst-des-europaparlaments-1/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=5521c97fa926a971bb776c78aac09b3 (Stand: 27.06.2021).

Anhang

Interviewleitfaden

Leitfaden Qualitative Interviews

Studierendenerfahrungen Fernlehre SoSe 2020

Interview:

- ermittelndes, informatorisches Interview
- leitfadenorientiert
- möglichst offen, aber auch Möglichkeit zur Steuerung durch Interviewerinnen in Richtung forschungsrelevanter Inhalte
- Ziel: Informationen zu ermitteln, welche als Basis für die Fragebogenerstellung dienen sollen.

Befragt werden je 2 Studierende mit Schwerpunkt Konferenzdolmetschen und Dialogdolmetschen.

Namen werden nicht genannt: Interviewpartner*in 1/2/3/4

- Konferenzdolmetscherinnen: 1&2
- Dialogdolmetschen: 3&4

Die Befragten werden explizit darum gebeten, keine Namen von Lehrenden zu nennen, sondern auf Lehrveranstaltungstypen zu verweisen. Sollten doch Namen genannt werden, werden diese im Transkript anonymisiert. Ebenso werden die Namen der Befragten in der Arbeit nicht genannt.

Ablauf Interview:

1. Aufklärung über den Interviewzweck, Forschungskontext, Vorstellung des Projektes und der Interviewerinnen
2. mündliche Einverständniserklärung zur Verarbeitung der Daten im Interview während der Aufnahme
 - a. Hinweis darauf, dass Teilnahme freiwillig ist
 - b. Datenschutz - keine personenbezogenen Daten werden verwendet oder werden anonymisiert
 - c. Aufnahmeerlaubnis?
 - i. erklären, dass die Befragten nach Beginn der Aufnahme noch einmal nach ihrem Einverständnis gefragt werden. Bitte klar und deutlich mit "Ja" antworten.
3. Bitte keine Namen von Lehrenden nennen, sondern Lehrveranstaltungstypen (=Sim 1, Kons 2, ...).
4. Block 1: Allgemeine Informationen
5. Block 2:
 - a. Teil A: Erzähl mir von Deinem SoSe 2020!
 - b. Teil B: Du hast die Lehrveranstaltungen XYZ besucht. Erzähl mir bitte von diesen Dolmetschübungen im Fernunterricht!
6. Block 3: Wie warst Du für den Dolmetschfernunterricht ausgestattet?
7. Block 4: Wie stehst Du zur Fernlehre im SoSe 2020?
8. Abschluss und Danksagung

1

Block 1: Allgemeine Informationen vor Beginn der Befragung (Faktenfragen):

- Schwerpunkt
- Sprachenkanon & Arbeitssprachen
- Studienfortschritt
- Welche Dolmetschlehrveranstaltungen hast Du im SoSe 2020 besucht?
 - Simultan
 - Konsekutiv
 - Dialog
 - Konferenz

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check-Liste (Wurde das erwähnt?)	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Block 2 / Teil A Erzähl mir von Deinem Sommersemester 2020!		Ziel ist es, eine erste unbeeinflusste Stellungnahme zu erhalten.	Noch keine Aufrechterhaltungsfragen; soll dienen, das Eis zu brechen und unbefangen ins Gespräch zu kommen. Etwasiges Anknüpfen an andere "Themenblöcke" .

2

Block 2 / Teil B Du hast die Lehrveranstaltungen XYZ besucht. Erzähl mir bitte von diesen Dolmetschübungen im Fernunterricht!	Format	Wurde synchron/ asynchron/ gemischt unterrichtet?	Kannst Du dazu noch mehr erzählen?
	Tools	Welche Kommunikationskanäle, Plattformen und Videokonferenzsoftware wurden verwendet?	Und wie war das mit ...? Was lief da besser oder schlechter?
	Semesterablauf / Orientierungsphase	Haben sich die Methoden und Abläufe im Laufe des Semesters verändert ?	Wenn du an das Frühjahr 2020 zurückdenkst, ...? Was fällt Dir zu ... ein?
	Aufwand	Wie schätzt Du den Vor- und Nachbereitungsaufwand beim Fernunterricht ein?	Kannst Du Dich erinnern, wie ... im SoSe 2020 ablief?
	Gruppengröße	Kannst Du dich an die Gruppengröße in den Lehrveranstaltungen erinnern?	
	Interaktion / Sich-Einbringen	Wie waren die Möglichkeiten, Dich im Fernunterricht einzubringen ?	

3

<p>Block 3 Wie warst Du für den Dolmetschfernunterricht ausgestattet?</p>	<p>Arbeitsplatz (Arbeitsraum, Lärm, Möbel)</p> <p>Umfeld (Lärm, Haushalt, Mitbewohner*innen)</p> <p>technische Ausstattung (Headset, Kamera, Aufnahmemöglichkeiten)</p> <p>Internetverbindung</p> <p>Mehrkosten</p>	<p>Wie sah Dein Arbeitsplatz aus?</p> <p>Beschreibe bitte dein Arbeitsumfeld während des Lockdowns!</p> <p>Hat Deine technische Ausstattung den Anforderungen entsprochen?</p> <p>Wie war deine Internetverbindung? Musstest Du diese anpassen bzw. hattest Du uneingeschränkten Zugriff auf das Internet?</p> <p>Hattest Du durch die Umstellung (unerwartete) Ausgaben im Zusammenhang mit der Fernlehre?</p>	<p>Kannst Du dazu noch mehr erzählen?</p> <p>Und wie war das mit ...?</p> <p>Was lief da besser oder schlechter?</p> <p>Wenn du an das Frühjahr 2020 zurückdenkst, ...?</p> <p>Was fällt Dir zu ... ein?</p> <p>Kannst Du Dich erinnern, wie ... im SoSe 2020 ablief?</p>
--	---	---	---

4

<p>Block 4 Wie stehst Du zur Fernlehre im SoSe 2020?</p>	<p>Vor- und Nachteile</p> <p>Zufriedenheit</p> <p>Studierbarkeit</p> <p>Feedback</p> <p>Simultan / Konsekutiv / Konferenz / Dialog</p>	<p>Welche Vor- und Nachteile siehst Du in der Dolmetschfernlehre im SoSe 2020?</p> <p>Wie zufrieden warst Du mit der Dolmetschfernlehre im SoSe 2020?</p> <p>Wie siehst Du die Studierbarkeit der Dolmetschschwerpunkte in der Fernlehre im SoSe 2020?</p> <p>Erzähl mir bitte etwas über das Feedback im Fernunterricht im SoSe 2020!</p> <p>Hast Du je nach Lehrveranstaltungstyp (Sim/Kons/Konferenz/Dialog) unterschiedliche Erfahrungen gemacht?</p>	<p>Kannst Du dazu noch mehr erzählen?</p> <p>Und wie war das mit ...?</p> <p>Was lief da besser oder schlechter?</p> <p>Wenn du an das Frühjahr 2020 zurückdenkst, ...?</p> <p>Was fällt Dir zu ... ein?</p> <p>Kannst Du Dich erinnern, wie ... im SoSe 2020 ablief?</p>
---	--	---	---

Möchtest Du noch etwas hinzufügen?

Danke

- für die Zeit
- für das Interview

Wir freuen uns, wenn Du auch an der Online-Befragung teilnimmst. Du wirst von uns rechtzeitig darüber informiert.

5

Transkript Interview KD B1

- 1 I : Also, herzlich willkommen bei Interview 1 mit Interviewpartnerin 1, Schwerpunkt Konfe-
2 renzdolmetschen. Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst. Ich habe dich ja eben im Vorfeld
3 schon aufgeklärt über Interviewzweck und wer deine Daten wie verwenden wird. Und damit
4 alles formal in Ordnung ist, bitte bestätige noch einmal mit Ja, dass du mit der Aufnahme des
5 Interviews einverstanden bist. #00:00:54-9#
6
- 7 B1 : Ja. #00:00:59-3#
8
- 9 I : Gut, dann können wir jetzt loslegen. Zuallererst habe ich ein paar allgemeine Fragen an dich,
10 und zwar Faktenfragen. In welchem Schwerpunkt studierst du, was ist dein Sprachenkanon mit
11 Arbeitssprachen, welchen Studienfortschritt hast du, in welchem Semester bist du und welche
12 Dolmetschlehrveranstaltungen hast du im letzten Sommersemester besucht? #00:01:26-6#
13
- 14 B1 : Ok. Schwerpunkt ist Konferenzdolmetschen. Sprachen sind
15 Semester - ist eine ausgezeichnete Frage. Fünftes (...) sechstes, irgendsoetwas. (lacht)
16 Was habe ich letztes Semester besucht. (...) Konferenz- Oh Gott. Dieses Semester ist Konfe-
17 renz 2, dann war es Konferenz 1 bei zwei unterschiedlichen Professoren. (...) Konsektiv 2,
18 Simultan 2, also und und (...) glaube, das war es. #00:02:18-4#
19
- 20 I : Mhm. Ok. Gut, danke. Ok. Dann meine erste Frage ist einfach eine allgemeine Erzählauf-
21 forderung. Kurze Sekunde. Hast du auf deinem Handy eh auf Aufnahmen gedrückt? #00:02:34-
22 2#
23
- 24 B1 : Jaja. #00:02:37-8#
25
- 26 I : Ok, super, vielen Dank. Also die erste Frage oder die erste Erzählaufforderung - erzähl mir
27 von deinem Sommersemester 2020. #00:02:43-2#
28
- 29 B1 : Ich muss sagen, es war ziemlich stressig eigentlich, weil ich finde am Anfang war es ein
30 bisschen chaotisch, welche Professoren welche Plattformen benutzen. Ob wir überhaupt Platt-
31 formen benutzen. Wie wir sie benutzen. Das war irgendwie alles sehr uneinheitlich und deswe-
32 gen ziemlich unübersichtlich wer halt, wo wir uns dann überhaupt einloggen müssen. Und ich
33 habe dann gemerkt, dass bei meinem Internet manche Plattformen gar nicht funktionieren, und
34 ich wirklich alle zehn Sekunden das neu laden muss und jedes Mal mich neu anmelden muss,
35 was ziemlich anstrengend war. Vor allem gerade für die Dolmetschübungen ist es halt sehr
36 unangenehm. Und dann andere Professoren haben relativ bald einen guten Weg gefunden, um
37 das umzusetzen. Jetzt vielleicht nicht den absolut idealen Weg, aber immerhin so, dass man
38 halt arbeiten konnte. Und manche haben nur mit Aufnahmen gearbeitet, was halt auch wieder
39 ziemlich anstrengend war, weil wir dann gar kein Feedback bekommen haben zum Beispiel.
40 Sondern nur in Tandem arbeiten mit einer anderen Person zusammenarbeiten mussten, aber
41 halt nie direktes Feedback von den Professoren dann bekommen haben. (...) Ja. Also gemischt,
42 bei manchen hat es super funktioniert, bei manchen halt nicht so gut. #00:04:18-7#
43
- 44 I : Ok ja, gut. Ja, genau du hast jetzt eh schon einige Punkte angesprochen, die ich auch noch
45 genauer wissen wollte. Du hast ja die Lehrveranstaltungen Konferenzdolmetschen zweimal,
46 Konsektiv 2 in beiden Sprachen und Simultan 2 in beiden Sprachen besucht. Kannst du mir
47 da noch ein bisschen genauer erzählen, du hast das eh schon angesprochen, manche haben nur
48 mit Aufnahmen gearbeitet, wie war der Modus? Synchron, asynchron, gemischt? #00:04:52-
49 7#

50
51 B1 : (...) Eigentlich, wir haben für Konsekutiv, hat halt jeder wann er wollte das gemacht und
52 die Videos halt am Laptop abgespielt mit Kopfhörern und dann mit dem Handy aufgenommen.
53 (...) Das hat eigentlich gar nicht so schlecht funktioniert, weil die Videos eigentlich ganz gut
54 waren, also in . #00:05:23-7#
55
56 I : Das heißt, es war asynchron? Verstehst du die Begriffe synchron und asynchron? #00:05:24-
57 1#
58
59 B1 : Meinst du von der Zeit her, wann wir die Übung hatten, oder ? #00:05:29-0#
60
61 I : Genau, damit meine ich, und es ist voll wichtig, dass ich herausfinde, ob der Begriff viel-
62 leicht, ob man den im Fragebogen dann so verwenden kann. Weil damit ist eben gemeint, syn-
63 chron wäre so, wie wir das jetzt zum Beispiel in Konferenzdolmetschen haben, dass
64 wir alle am Mittwoch um 17 Uhr uns einfinden, wie in dem Unterricht in Präsenzlehre. (B1 :
65 Ja.) Und asynchron ist, wenn es zum Beispiel einen Arbeitsauftrag gibt, und jeder macht den
66 irgendwann, aber es gibt keine wöchentlich abgehaltene Lehrveranstaltung. #00:06:01-8#
67
68 B1 : Dann war (...) oh Gott. Konferenz 1, eine von den Konferenz 1 Übungen war
69 halt, dass die erste Hälfte asynchron und die zweite Hälfte hatten wir dann wirklich synchron.
70 Konsekutiv und Simultan 2 war asynchron. Sim 2 war synchron, Konse-
71 kutiv glaube ich habe ich nach der dritten aufgegeben (lacht). Und Konferenz 1 war
72 synchron. #00:06:43-6#
73
74 I : Ok. Und war das möglicherweise so, dass eine Lehrveranstaltung zwar zum Großteil dann
75 ein Modus war, zu Beginn aber dann anders? Oder wie lange war da die Zeit, die es gedauert
76 hat, bis sich wirklich die Lehrenden dann eingefunden haben. #00:07:06-5#
77
78 B1 : Nein, es hat eigentlich bis auf die eine Übung, aber das ist halt auch schwer zu bewerten
79 weil es zwei unterschiedliche Professorinnen sind, die die Übung machen, und das halt aufge-
80 teilt hatten, die eine macht die eine Hälfte, die andere macht die andere Hälfte. Hat es eigentlich
81 relativ schnell funktioniert. Ich glaube die erste Woche war halt, da kam dann die Information,
82 dass es zu ist. Und dann aber eh schon in der zweiten oder dritten Woche, ab dann hat es ei-
83 gentlich schon ganz gut funktioniert. (...) (I : Ok.) Bis auf die eine Übung, wo die Professoren
84 sich das teilen. Die erste Hälfte haben wir da eigentlich gar nichts gemacht. (I : Mhm. Ok.) Also
85 wir hatten halt Arbeitsaufträge. Aber wir hatten dann immer ein Monat Zeit, um zwei Videos
86 zu machen, und die zwei Videos, also die zwei Dolmetschungen von der Tandem-Partnerin
87 anzuhören und Feedback zu geben und mussten dann alles abgeben. Und das mussten wir halt
88 zwei- oder dreimal machen. #00:08:06-6#
89
90 I Ok. (...) Gut. Und du hast auch schon die Plattformen angesprochen. Welche Plattformen,
91 welche Videokonferenzsoftware, Kommunikationskanäle, generell, Email, Moodle habt ihr
92 verwendet? #00:08:24-4#
93
94 B1 : Wir haben Zoom verwendet bei Einigen. Ich glaube die, die bei mir nie funktioniert hat,
95 ist Jitsi. (...) Dann gibt es noch, BigBlueButton ist glaub ich auch eine? (I : Ja.) Die hat so halb
96 funktioniert. Da war mein Internet anscheinend auch nicht gut genug dafür. Ansonsten (...)
97 Moodle, ganz viel Moodle und Email. Aber die Emails waren eigentlich eher wenig. Am meis-
98 ten war eigentlich über Moodle oder über Zoom eigentlich. #00:09:08-7#
99

100 I : Mhm. (...) Ok. Das heißt, (...) Ja, ok. Ein anderer Aspekt, oder du hast schon besprochen,
101 dass du in einer Lehrveranstaltung eben hauptsächlich zuhause arbeiten musstest, wie war das
102 generell bei den meisten Lehrveranstaltungen. Wie war da der Vor- und Nachbereitungsauf-
103 wand? #00:09:34-1#

104
105 B1 : (...) Ich glaube, es war insgesamt deutlich mehr Arbeit, als wenn wir Präsenzunterricht
106 hätten. Was für mich größtenteils weggefallen ist, ist die allgemeine Besprechung. (...) Das
107 musste man halt dann einfach selber machen und das finde ich halt, funktioniert nicht so gut
108 selber, weil Vokabelfragen sind halt schwierig, weil das halt viel intuitiv ist und Sprachgefühl
109 ist. Das ist halt schwierig, wenn man das dann googelt. Aber ansonsten. Ja schon, Nachberei-
110 tung war viel mehr, weil wir halt die Dolmetschungen oft anhören mussten oder Transkripte
111 machen mussten, selbst bewerten mussten, selbst einschätzen mussten, wie gut oder schlecht
112 war das jetzt. Und das war schon deutlich mehr. #00:10:30-9#

113
114 I : Mhm. Und du hast das, so jetzt habe ich vergessen, was ich fragen wollte, du hast etwas
115 angesprochen, etwas Wichtiges. #00:10:41-1#

116
117 B1 : die Besprechung? #00:10:42-3#

118
119 I: Allgemeine Besprechung, genau. Danke. Kannst du kurz genauer erklären, was du damit
120 meinst? #00:10:52-7#

121
122 B1 : Die Nachbesprechung nach Videos, wo besprochen wird, was an den Videos schwierig
123 war. Welche Vokabel verwendet wurden. Oft auch welche Redewendungen man wann wie sa-
124 gen könnte. Wer zum Beispiel eine gute Alternative gefunden hat und bei wem das weniger gut
125 geklappt hat, einfach als Vergleich, damit die anderen auch einen größeren Wortschatz haben
126 können und davon profitieren können. Einfach dass gefragt wird, "ok, die Stelle habe ich nicht
127 verstanden, was wurde da eigentlich gesagt und wie könnte man das halt auf Deutsch, Englisch
128 sagen. #00:11:29-6#

129
130 I : Ok. Und generell, wie, wenn du ans Frühjahr 2020 zurückdenkst, wie war da im Fernunter-
131 richt die Möglichkeit dazu, sich einzubringen als Studierender, die Interaktion? (...) #00:11:45-
132 5#

133
134 B1 : Ich würde eigentlich sagen größtenteils sehr gut. Die meisten Professoren waren sehr,
135 eigentlich waren erpicht darauf, dass wir Feedback geben und sagen, ob das für uns funktio-
136 niert, oder nicht. Gerade am Anfang waren, weil wir ja doch auch unterschiedliche Sachen
137 ausprobiert haben, wollten sie eigentlich Feedback haben, dass wir sagen "ok, das funktioniert
138 für uns, oder das funktioniert gar nicht für uns". Also was das betrifft, waren sie finde ich sehr
139 zugänglich für Vorschläge und sind auch sehr darauf eingegangen, was die Studenten aus an-
140 deren Übungen zum Beispiel mitgenommen haben oder wissen, wie man irgendetwas anders
141 machen kann. #00:12:29-2#

142
143 I : Mhm, ok. Und ansonsten war das, wie war es für dich, dich über das Onlinetool, oder über
144 den Bildschirm, über die Software sozusagen, das in diesem Rahmen dann tatsächlich im Un-
145 terricht aufzeigen und was sagen unter Anführungszeichen. Also im Unterricht direkt mitarbei-
146 ten. #00:12:57-4#

147
148 B1 : Schwieriger. Weil halt doch jeder sein Mikro einschalten müsste und dann teilweise hat
149 sich einfach niemand gemeldet, wo sich normalerweise vielleicht doch jemand melden würde
150 und einfach irgendetwas vorschlagen würde oder (raten?) würde, weil mans halt extra einschalten

151 muss, für mich war weniger. Teilweise haben wir aufgezeigt, was dann halt auch irgendwie
152 schwierig ist, weil wenn man nicht alle Kameras sieht, dann sieht man nicht, wenn jemand
153 aufzeigt. #00:13:27-9#

154

155 I : Das heißt tatsächlich, kurz dass ich unterbreche, mit Aufzeigen meinst du tatsächlich (B1 :
156 Ja.) in der Kamera aufzeigen (B1 : Mhm.) und nicht den, bei manchen Tools gibt es ja so einen
157 Aufzeigebutton, also du hast jetzt tatsächlich das #00:13:42-8#

158

159 B1 : Ja, also ich habe wirklich das Handzeichen. Also ich habe das öfter gesehen, dass jemand
160 wirklich in die Kamera winkt. #00:13:49-6#

161

162 I : Ok. ok. (...) Genau und hat dabei die Gruppengröße eine Rolle für dich gespielt in diesem
163 Zusammenhang mit dem Onlinetool? #00:14:00-7#

164

165 B1 : Für die Interaktion? #00:14:00-7#

166

167 I : Ja. Oder generell - hat die Gruppengröße in Zusammenhang mit dem Onlinetool- war das
168 ein Punkt, der für dich wichtig war, oder wo du dir denkst, wäre die Gruppe kleiner, größer
169 gewesen, wäre XY besser, schlechter gewesen? #00:14:20-1#

170

171 B1 : Ich glaube, wenn die Gruppen kleiner gewesen wären, wäre zum Beispiel bei manchen
172 Übungen mehr Zeit gewesen, den Einzelnen zuzuhören. Beziehungsweise, es geht doch einiges
173 an Zeit einfach drauf an organisatorischen Sachen: Gruppen einteilen. Auf Zoom zum Beispiel
174 alleine, dass der Breakout-Room eingestellt wird, bis alle wieder zurück sind. Solche Sachen,
175 bis sich alle angemeldet haben. Wenn bei irgendwem da die Kamera nicht funktioniert oder das
176 Mikro nicht geht, so irgendwas. Das kostet halt schon auch Zeit. Und ich glaube, wenn da die
177 Gruppen kleiner wären, hätte jeder einzelne einfach mehr Zeit, um wirklich zu arbeiten. (I :
178 Mhm, ok, ok.) Oder es müssten die Übungen halt länger sein, dass man halt sagt, ok man rech-
179 net bei jeder Übung zehn Minuten ein an, weiß nicht, irgendwelchen Sachen, Einstellungen,
180 oder dass das Mikro nicht geht, oder dass dich irgendwer nicht hört, dass das Internet schlecht
181 ist. Das man halt einfach (unv. Unterbrechung durch I) #00:15:26-0#

182

183 I : Das heißt (...) solche, ich nenne es jetzt mal akustischen Probleme, Verbindungsprobleme
184 waren schon ein Thema. #00:15:35-7#

185

186 B1 : Ja. Also bei mir, ich hatte Gott sei Dank immer ein ganz gutes Internet. Darum habe ich
187 eigentlich, bis auf Jitsi, haben bei mir eigentlich alle Plattformen und eigentlich alle Tools funk-
188 tioniert. Aber es gab immer wieder andere Studierende, bei denen das nicht so gut funktioniert
189 hat, wo aber dann halt die restliche Gruppe eigentlich warten musste. #00:15:56-6#

190

191 I : (...) Mhm. (...) #00:16:03-0#

192

193 B1 : Oder bei der einen Übung haben wir mit Vorträgen gearbeitet. Dass halt eine Person Vor-
194 träge hält und die anderen dolmetschen mit dem ausgeschalteten Mikro. Und wenn da die Ver-
195 bindung schlecht war, hat man das halt sehr schlecht gehört. Dann ist halt, fällt halt die Übung,
196 es macht es halt viel schwieriger. #00:16:22-7#

197

198 I : Mhm, mhm. Ok. Ok. Gut. Ok. Das waren die (...) sagen wir jetzt mal das, was online so
199 passiert ist. Aber es gehört ja auch zum online Unterricht dazu, dass man zuhause oder in einem

200 Büro, oder wo auch immer, jedenfalls nicht an der Uni, sitzt. Wie warst du für den Dolmetsch-
201 fernunterricht ausgestattet? Als es begonnen hat? Wirklich im März, als es auf einmal hieß,
202 “Alles ist online”. #00:16:54-2#

203

204 B1 : Ich hatte meinen Laptop und Kopfhörer. (lacht) Das war es. #00:17:00-4#

205

206 I : Ok. Und wie, das heißt, hast du technische Ausstattung dann zugekauft? #00:17:06-8#

207

208 B1 : Nein. #00:17:07-6#

209

210 I : Extra? Ok. Das heißt, du hast (...), du hattest eine Kamera am Computer (B1 : mhm) und es
211 hat mit den Kopfhörern auch soweit funktioniert, dass nichts (B1 : Ja genau) anderes gekauft
212 werden musste. Ok. Und ein weiteres Thema: Arbeitsplatz. Wo hast du gearbeitet, wie hat der
213 Arbeitsplatz ausgeschaut. Ja, wie ist das Arbeitsumfeld gewesen, wie ist der Haushalt, in dem
214 du lebst, gelebt und gearbeitet hast gleichzeitig? #00:17:45-9#

215

216 B1 : Ich habe gearbeitet meistens bei meinem Schreibtisch und habe halt dann, weil ich mit
217 einer Schwester zusammengewohnt habe, meiner Schwester dann immer gesagt, wenn ich
218 Übung hatte sozusagen, sie soll nicht reinkommen, dass halt keine Hintergrundgeräusche sind.
219 Ich habe auch eigentlich immer die Fenster zugelassen, weil man sonst einfach von draußen die
220 Straße gehört hätte. Ja, ansonsten habe ich versucht einen ruhigen Platz zu finden, wobei das in
221 meinem Zimmer in der Wohnung eigentlich ganz gut funktioniert hat. Nur ich war dann eine
222 Zeit lang auch bei meinen Eltern, da war es dann etwas schwieriger. In meinem alten Zimmer,
223 weil da halt auch die Katzen sind. Und dann hört man dann halt vom Garten her, wenn jemand
224 Rasen mäht, beziehungsweise wussten meine Eltern dann teilweise nicht, wann ich Übung hatte
225 und (lacht) sind dann zum Beispiel die Stiegen raufgekommen, haben die Türe aufgemacht und
226 mich irgendetwas gefragt. Und ich hatte halt eigentlich Übung. Ja, deswegen bin ich eigentlich
227 immer für Onlinekurse nach Wien dann gefahren, oder habe halt geschaut, dass ich es so ein-
228 teile, dass ich in Wien bin, wo ich weiß, meine Schwester weiß, wann ich Übung habe, die
229 kommt nicht rein, die stört mich nicht. #00:19:08-9#

230

231 I : Ok, ok. (...) Alles klar. (...) Das heißt also, das ist eigentlich etwas, das man noch zu Punkt
232 eins dazu fügen könnte. Dein Lebensmittelpunkt ist in Wien. Also du hast deine Hauptwohnung
233 ist in Wien. #00:19:23-8#

234

235 B1 : Ja. #00:19:24-2#

236

237 I : (...) (...) Das heißt, du bist sozusagen nicht, während des Lockdowns, weil es halt möglich
238 war, woanders hin- (...) gefahren, wo du eigentlich lieber wärst. Weißt du, was ich meine (...)
239 so (...) #00:19:37-0#

240

241 B1 : Ja, so eine Mischung. Also ich war halt schon die erste Zeit war ich in Wien. Und dann
242 war ich bei meinen Eltern. Und hab dann gemerkt, dass es halt insgesamt vom Lockdown her
243 besser ist, wenn ich bei meinen Eltern bin, nur für die Uni halt nicht. #00:19:54-6#

244

245 I : Mhm. #00:19:56-3#

246

247 B1 : (...) Ja, und dann glaube ich ab dem Zeitpunkt, wo sich der Lockdown eh wieder gelockert
248 hat, bin ich eh wieder zurück nach Wien gefahren. #00:20:03-7#

249

250 I : Ok, ok. (...) Ja voll, das war eh bei mir genauso. (lacht) Ok. Gut, ja du hast mir da jetzt eh
251 schon viel spannende Sachen gesagt. Jetzt noch eine offene Frage, sehr offene Frage: Wie stehst
252 du zur Fernlehre im Sommersemester? Also, ja, wie stehst du dazu. #00:20:31-7#
253

254 B1 : Ich finde den Möglichkeiten entsprechend haben die meisten Professoren das sehr gut
255 gemacht, weil ich finde, dass es für alle eine Herausforderung war und alle irgendwie versucht
256 haben, einfach das Beste daraus zu machen. Und ich finde, dass da eigentlich auch der Dialog
257 zwischen den Professoren und Studierenden sehr gut funktioniert hat. Dass da auch die Profes-
258 soren sehr viel, nicht netter waren, aber vielleicht eher auf die Studierenden eingegangen sind,
259 wenn sie gesagt haben, “es funktioniert irgendetwas nicht”, dass das halt einfach, dass da Ver-
260 ständnis dafür da war, dass das bei jemandem vielleicht nicht so leicht funktioniert. Ansonsten,
261 ja ich finde es hat einfach der Kontakt zwischen den Studierenden gefehlt. Weil ich finde viel
262 gerade bei Konsektiv zum Beispiel, oder auch bei Simultan in den Kabinen, ich finde viel von
263 der Motivation und man teilt halt so viele Erfahrungen mit den anderen und das baut halt auch
264 auf und das motiviert, finde ich. Auch jede Woche dieselben Leute zu sehen und man merkt
265 halt auch, wenn sich die anderen verbessern. Das kriegt man halt auch mit. Und ich finde man
266 profitiert sehr stark davon, auch von den Leistungen von den anderen, auch wenn man das
267 wirklich mitbekommt. Gerade auch bei Konsektiv, wenn man hört: “ah ok, so macht sie das.
268 Das ist eine gute Variante, oder das sind Teile, die ich jetzt vergessen hätte”. So das, weil man
269 ja selbst auch mitarbeitet. Und ja, ich finde das ist halt total verloren gegangen. Auch einfach
270 der Austausch zwischen den Studierenden. Weil wir haben uns halt die eineinhalb Stunden
271 online gesehen und dann über WhatsApp wenn, und normalerweise hätten wir halt schon nach
272 den Einheiten geredet. #00:22:34-6#
273

274 I : Mhm, mhm. Genau, jetzt bist du auch schon genauer auf Simultan und Konsektiv einge-
275 gangen im Spezifischen, hast du je nach Lehrveranstaltungstyp, also Sim, Kons, Konferenzdol-
276 metschen unterschiedliche Erfahrungen mit der Onlinelehre gemacht, oder auch im Vergleich
277 zu wie es davor war? #00:22:59-6#
278

279 B1 : (...) Ja schon, also es bei Konsektiv und Sim 2 war alles nur über
280 Moodle. Also da hatten wir gar keine synchronen Lehrveranstaltungen. #00:23:12-8#
281

282 I : Mhm. #00:23:15-1#
283

284 B1 : Was gut und schlecht gleichzeitig war. Sonst, ja es war eigentlich jede Lehrveranstaltung
285 unterschiedlich, also jede war anders. Eigentlich. #00:23:29-4#
286

287 I : Mhm. Und du hast vorher bei Simultan auch die Kabinen angesprochen. Ist das bei Konfe-
288 renz- und Simultandolmetschen ein Thema für dich gewesen? Also zur Kabine gehören so viele
289 Aspekte für mich, halt Isolierung, Zusammenarbeit, irgendwo während dem Dolmetschen das
290 Feedback. #00:23:52-8#
291

292 B1: Ja ich finde da, ich habe gemerkt, dass mein Stresslevel ein ganz anderes ist. Weil ich mich
293 zuhause halt nicht so gut, oder nicht so fokussieren kann, wie ich es in der Kabine tun würde.
294 (...) Ja, die Zusammenarbeit hat teilweise schon gefehlt. Ich finde es war einfach ganz anders
295 und man kann es mit der eigentlichen Arbeit in der Kabine halt gar nicht vergleichen.
296 #00:24:23-7#
297

298 I : Mhm, ok. Ok. (...) Du hast auch vorher schon ganz zu Beginn davon gesprochen, dass du bei
299 manchen Lehrenden gar kein Feedback bekommen hast. Wie war das Feedback im Fernunter-
300 richt, erzähl mir bitte was davon. #00:24:46-4#

301
302 B1 : Sehr unterschiedlich. Wirklich ganz ganz unterschiedlich. Manche Professoren haben das
303 ziemlich ausführlich gemacht, manche Professoren sehr wenig. Bei manchen Professoren war
304 auch einfach wenig Zeit, weil die Gruppen relativ groß war, und deswegen, damit einfach alle
305 gehört wurden in Konferenz 1 zum Beispiel war die Gruppe einfach so groß, dass wir
306 meistens, wir haben am Anfang wirklich wenig Zeit damit verbracht, das Video einzuschalten
307 und dann sind einfach alle der Reihe nach drangekommen. Und dann war eigentlich keine Zeit
308 mehr für Feedback. Aber das lag auch daran, dass die Gruppe so groß ist. #00:25:26-9#
309
310 I : Mhm. #00:25:27-2#
311
312 B1 : In anderen Übungen haben sich die Professoren, das war die andere Konferenz 1, da hat
313 dann in der zweiten Hälfte die Professorin, die hat sich wirklich Zeit genommen und hat sich
314 die Aufnahme noch angehört. Und wollte auch immer, dass wir Aufnahmen hochladen und hat
315 uns dann auch wirklich Feedback gegeben. Schriftlich teilweise und teilweise in der nächsten
316 Einheit dann mündlich. Ist sie einfach noch einmal darauf eingegangen und hat gesagt, sie hat
317 sich die Aufnahmen angehört und gibt uns jetzt Feedback dazu und hat zu jedem etwas gesagt.
318 Ja, es war einfach ganz unterschiedlich. #00:26:05-9#
319
320 I : Mhm. #00:26:07-2#
321
322 B1 : Und ich finde es hat schon gefehlt. Also so dieses Direkte hat einfach schon gefehlt. Weil
323 gerade auch bei den Simultan-Übungen, die wirklich auch synchron stattgefunden haben, war
324 es halt schwierig, wenn jemand dann nur zwei Minuten, drei Minuten zuhört, dann die Leistung
325 halt wirklich zu beurteilen. Und dadurch war halt dann wieder mehr Nachbereitung, dass wir
326 dann halt Transkriptionen abgeben mussten, oder Aufnahmen von fünf Minuten, weil halt die
327 zwei, drei Minuten in der eigentlichen Übung halt viel zu wenig sind, um auch nur irgendetwas
328 zu sagen. #00:26:48-2#
329
330 I : Mhm. Und das ist im Präsenzunterricht besser oder anders gewesen? #00:26:54-8#
331
332 B1 : Ja, finde ich schon. #00:26:56-0#
333
334 I : Ok. Ok. #00:26:58-2#
335
336 B1 : Weil da einfach insgesamt das durch-die-Kabinen-Durchschalten zum Beispiel bei Simul-
337 tan glaube ich leichter ist, weil man einfach durchschalten kann. Über Zoom müsste dann jeder
338 wieder sein Mikro extra einschalten und das kostet halt auch wieder ein bisschen Zeit. Oder
339 eben durch die Breakout-Räume durchgehen, ist zwar ähnlich den Kabinen, aber auch nicht
340 dasselbe. Und so könnte man sich einfach durchschalten und theoretisch zwei Leuten gleich-
341 zeitig zuhören. #00:27:28-7#
342
343 I : (...) Mhm. Ok. (...) Ok. Und (...) zusammenfassend, welche Vor- und Nachteile siehst du in
344 der Dolmetschlehre, wie es im Sommersemester 2020 abgelaufen ist? #00:27:45-1#
345
346 B1 : Vorteile wären, dass die Kommunikation finde ich sehr gut funktioniert hat, oder in 90%
347 der Fälle. Dass die Professoren sehr gut mit den Studierenden zusammengearbeitet haben und
348 da wirklich man das Gefühl hatte, sie bemühen sich wirklich, etwas aufzustellen, womit wir
349 arbeiten können. Das fand ich sehr positiv. (...) Nachteil, also Vorteil und ja und Nachteil
350 gleichzeitig ist wahrscheinlich, dass wir viel mehr Nachbereitung hatten. Was halt als Einzel-
351 arbeit für jeden einzelnen, wahrscheinlich hat jeder davon profitiert, dass man das nachbereiten

352 musste. Es ist halt aber ein Nachteil, weil es einfach viel mehr war. Und als Nachteil würde ich
353 sagen, hat einfach die soziale Komponente einfach gefehlt. Das nachher auch mit den anderen
354 Studierenden darüber sprechen, wie sie das empfunden haben, was für sie schwierig war, was
355 nicht. Das finde ich hat halt gefehlt. Und ein bisschen das Feedback. #00:29:03-4#

356
357 I : Und hat das Semester deinen Erwartungen entsprochen, die du hattest, als du gehört hast,
358 jetzt wird es online sein? Also hat es deinen Erwartungen an den Onlineunterricht entsprochen?
359 #00:29:15-9#

360
361 B1 : Ich glaube ich hatte gar keine wirklichen Erwartungen, weil das für mich so unvorstellbar
362 war, dass man Dolmetschen online unterrichtet (lacht). (...) Ja, also ich glaube ich hatte keine
363 Erwartungen, hatte keine Vorstellungen, wie das funktionieren könnte. #00:29:37-5#

364
365 I : Mhm, mhm. Das heißt, du hast gerade gesagt, du konntest dir nicht vorstellen, dass das
366 möglich ist, es online zu unterrichten. Wie schaut es denn mit der Studierbarkeit aus? Findest
367 du doch, dass dieses Studium, so wie es eben abgelaufen ist, studierbar war in diesem Semester?
368 #00:29:59-6#

369
370 B1 : Ich glaube, dass das für jemanden am Anfang sehr, sehr schwierig ist. Sehr, sehr schwierig.
371 Für alle, die das schon etwas länger machen, und die Übungen schon ein- zweimal gemacht
372 haben und eigentlich wissen, unter Führungszeichen, wie der Hase läuft, und einfach die
373 Übung brauchen, für die glaube ich weniger. Aber für jemanden, der wirklich komplett neu
374 anfängt, und wirklich die Basis lernt, da ist es glaube ich wirklich, wirklich schwer. #00:30:27-
375 8#

376
377 I : Mhm, ok. Ok. Cool. Gut. Möchtest du noch etwas hinzufügen, gibt es noch irgendeinen
378 Punkt, der dir noch einfällt, den du gerne noch anbringen würdest? Irgendetwas, das dir noch
379 wichtig ist, wenn du dich zurückerinnerst an das Semester? #00:30:51-5#

380
381 B1 : Was ich so von einigen, mit denen ich gesprochen habe, mitbekommen habe, ist, dass allen
382 eigentlich so die Lust vergangen ist. Und so, dass die Motivation gefehlt hat, und dass viele
383 irgendwie erzählt haben, dass sie eben auch irgendwie das Gefühl haben, sie haben ein Tief.
384 Und sozusagen, weil halt immer alles online ist, und man sich nicht trifft, und man sich, allein
385 der Weg zur Uni wegfällt. Haben viele halt, oder sie bemühen sich nicht so sehr, wie sie es
386 wahrscheinlich machen würden, wenn sie an der Uni sind. Einfach weil so die Motivation fehlt,
387 oder. Ja. Und dass es halt auch weniger Spaß gemacht hat. #00:31:40-2#

388
389 I : Mhm, mhm. Ok. (...) #00:31:47-1#

390
391 B1 : Aber alles in allem finde ich, dass es den Umständen entsprechend, so wenig Zeit wie wir
392 hatten, ziemlich schnell eigentlich machbar umgesetzt wurde. #00:31:56-8#

393
394 I : Mhm. Gut, super. Cool. Das zum Schluss zum Beispiel, das Thema Motivation, da habe ich
395 überhaupt noch nicht darüber nachgedacht, aber es scheint voll das wichtige Thema zu sein,
396 weil du hast es jetzt einige Male erwähnt. Und es ist, jetzt wo ich darüber nachdenke, ein wich-
397 tiges Thema. Als durchaus gut. Ja ok. #00:32:20-4#

398
399 B1 : Naja, ich finde man hat das, also ich habe mit einigen anderen geredet, und die haben auch
400 alle gesagt, ja irgendwie, sie setzen sich halt hin und sind halt die eineinhalb Stunden online,
401 aber so diese, es fehlt irgendwie so ein bisschen dieser Kampfgeist, unter Führungszeichen.
402 Dieses sich wirklich da zu fokussieren und halt einfach zu sagen, "ok ich mache jetzt diese

403 eineinhalb Stunden”, das war irgendwie relativ bald dann so, dass alle so irgendwie, “uh, ei-
404 gentlich habe ich keine Lust”. #00:32:48-2#
405
406 I : Stimmt, und was mir auffällt ist, dass ich auch total ledschad schon drangehe. Ich stehe so
407 zwanzig Minuten vorher auf, wenn es schlimm kommt. #00:33:00-7#
408
409 B1 : Genau, und genau, und das ist halt genau das #00:33:04-9#
410
411 I : Und man richtet sich nicht her (B1 : Ja), man hat vielleicht noch total die Unordnung am
412 Schreibtisch (B1 : Mhm, genau das ist) und wenn ich zur Uni gehe (...) Ja, ich meine das ist
413 jetzt wirklich für das Interview jetzt nicht mehr so relevant, weil das jetzt meine Dinge sind,
414 aber was für mich einfach auch echt ein Punkt ist, ist diese Trennung zwischen frei und privat.
415 (B1 : Ja) Also Freizeit und Arbeit, das ist so schwierig für mich, mich hinzusetzen, an den
416 Schreibtisch, in dem Zimmer, wo ich den ganzen Tag bin (B1 : Ja). Und die Konzentration ist,
417 finde ich, schon an der Uni besser als zuhause irgendwie. #00:33:48-4#
418
419 B1 : Ja, dem stimme ich voll zu. Also ich habe bemerkt, dass ich mich teilweise gar nicht
420 konzentrieren konnte. Also ich habe dann, weiß ich nicht, zehn Minuten ging es, und dann habe
421 ich irgendetwas in meinem Zimmer gesehen, wo ich mir gedacht habe, “ah, das wollte ich ja
422 aufräumen”. (lacht) (I : (lacht)) Und dann war die Konzentration weg. Und das hätte ich halt
423 an der Uni gar nicht. Weil da bin ich halt meine halbe Stunde in der Kabine, und bin wirklich
424 die halbe Stunde einfach präsent in der Kabine und darauf fokussiert. Weil da sehe ich halt auch
425 nur das, und da weiß ich, da bin ich halt auch so in diesem Headspace, dass ich halt genau das
426 jetzt mache. Und bei Konsekutiv eigentlich genauso. Und zuhause war es halt nicht so. Da bin
427 ich auch mit Jogginghose gesessen und halt, würde ich an der Uni auch nicht machen.
428 #00:34:32-6#
429
430 I : (...) Ja. Stimmt. #00:34:34-6#
431
432 B1 : Und das hat halt schon auch, finde ich macht dann einen Unterschied. #00:34:38-5#
433
434 I : Mhm. Stimmt. (...) Ok. Ja gut, (...) Danke für die Zeit #00:34:52-2#
435
436 B1 : Bitte gerne. (...) (lacht) #00:34:55-1#
437
438 I : die du dem gewidmet hast. Ja genau, das ist wertvolle Infos. Und wir würden uns freuen,
439 wenn du beim Onlinefragebogen auch teilnimmst. (B1 : Mhm.) Und wir werden dich eh bald
440 genug informieren, wenn der fertig ist.(B1 : Mhm) Genau, dann werde ich jetzt dieses Interview
441 beenden und stoppe jetzt die Aufnahme. (B1 : Ok) #00:35:16-2#

Transkript Interview KD B2

- 1 I : Erstmal herzlichen Dank, dass du dir die Zeit nimmst. Das ist super. Dass es auch so schnell
2 geklappt hat. Genau. Das Interview wird aufgenommen, und wenn du damit einverstanden bist,
3 wie wir vorher besprochen haben, bitte nochmal bestätigen. #00:00:53-0#
4
- 5 B2 : Ja, ich bin einverstanden. (lacht) #00:00:55-2#
6
- 7 I : Danke, ok. Zuallererst habe ich jetzt noch ein paar allgemeine Infos, die ich gerne von dir
8 wissen würde. In welchem Schwerpunkt studierst du mit welchem Sprachenkanon und welchen
9 Sprachen? Wie weit bist du im Studium in Semestern? Und welche Dolmetschlehrveranstal-
10 tungen hast du letztes Sommersemester besucht? Simultan, Konsektiv, Dialog, Konferenz?
11 #00:01:22-2#
12
- 13 B2 : Ok. Also ich bin im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen. Mit den Sprachenkombinatio-
14 nen als A-Sprache, mit als B-Sprache, Cx wäre und Cy
15 . Ich bin jetzt schon gegen Ende des Studiums. Als genau in Semestern, warte, das ist
16 das (...) ich glaube das fünfte oder das sechste, ich bin mir nicht sicher. Aber jedenfalls habe
17 ich dieses Semester nur noch Konferenzdolmetschen 2 und ansonsten wäre ich fertig von den
18 Lehrveranstaltungen her und mir fehlt eben noch die Modulprüfung und die Masterarbeit. (...)
19 Genau. Was war noch die Frage? Was ich letztes Semester alles besucht habe? #00:02:09-1#
20
- 21 I : Welche Dolmetschlehrveranstaltungen #00:02:13-2#
22
- 23 B2 : Auf jeden Fall Simultandolmetschen 2 glaube ich, ja in . Und ich hatte auch
24 Konferenzdolmetschen . #00:02:23-3#
25
- 26 I : Mhm. #00:02:24-6#
27
- 28 B2 : (...) Genau. #00:02:26-5#
29
- 30 I : (...) (...) Ok. Nichts in , nichts oder so? #00:02:34-3#
31
- 32 B2 : Hm. Nein. in hatte ich nichts. Nein. Letztes Semester. Es geht nur um
33 letztes, oder? (I : Ja.) Ja. Ok. #00:02:41-3#
34
- 35 I : Ok. passt. Danke. (...) Ok. (seufzt) Ja. Dann erzähle mir einfach mal von deinem Sommer-
36 semester 2020. #00:02:47-8#
37
- 38 B2 : Ok. Ja. Es war anders. (lacht) Als die anderen Semester. Und es ist auch anders gelaufen
39 als geplant. Ich hatte schon vor, viel mehr zu üben, auch viel mehr in der Uni zu üben. Die
40 Möglichkeiten zu nutzen mit den Kabinen. Auch mit dem Konsektivdolmetschen. Aber ich
41 bin kein Fan von Onlinelehre und ich muss zugeben, dass ich deshalb einfach verzichtet habe.
42 Auch auf das Feedback, dass ich eventuell bekomme würde und eben auf diese Verpflichtung,
43 dann wöchentlich mich hinsetzen zu müssen und eben online dann teilzunehmen. Da war es
44 mir dann lieber, dass ich sage: "Ich werde selbstständig üben". Oder ich werde es vielleicht
45 nächstes Semester machen - also jetzt - was hoffentlich nicht online sein wird. Was aber eben
46 wieder online ist. Und digital. Von dem her war es dann in dem Sinne ein weniger intensives
47 Semester, würde ich sagen. Unimäßig. #00:03:48-0#
48

49 I : (...) Ok. (...) Und du hast ja die Lehrveranstaltungen Simultan 2 und Konferenz in
50 besucht. Erzähl mir bitte ein bisschen was, wie diese Dolmetschübungen im Fernunterricht ab-
51 gelaufen sind. Alles, was dir einfällt dazu. #00:04:10-8#

52
53 B2 : Ok. Nur ganz kurz nochmal vorhin. Ich habe vergessen zu erwähnen, dass ich auch das
54 Masterkolloquium online hatte. #00:04:15-8#

55
56 I : Ah ja. Ok. Passt. #00:04:18-4#

57
58 B2 : Das war auch ein Grund eigentlich, warum ich nicht mehr gemacht habe. Weil ich mich
59 mehr auch auf die Masterarbeit konzentrieren wollte. (...) Ok. Simultan und Konferenz. Wie
60 war das. Also Konferenzdolmetschen war ziemlich chaotisch. Weil wir auch technische Prob-
61 leme hatten teilweise und wir waren eine gemischte Gruppe - und . Und das
62 war dann auch teilweise unklar. Also wir haben mit Breakout-Rooms gearbeitet auf - wo war
63 das - eh Zoom, glaube ich. (...) Ja, teilweise wussten wir nicht, wer was dolmetschen soll. Oder
64 wir haben gedolmetscht, aber man hat uns nicht gehört. Also es gab schon auch technische
65 Probleme. Und, ja ich glaube, es ist auch da viel Energie draufgegangen, um mal den Rahmen
66 irgendwie zu schaffen. Also ich habe nicht das Gefühl, dass es mir jetzt dolmetschmäßig viel
67 weitergebracht hat, oder weitergeholfen hat. (I : Mhm.) Aber es war doch auch schön zu sehen,
68 wie sich alle bemühen, auch die Lehrenden. Und es war doch auch schön, trotzdem das Semes-
69 ter irgendwie voran, also weiter zu studieren, und nicht quasi ganz, also nichts zu haben. Also
70 es war auf jeden Fall besser als nichts. Aber es war für mich nicht vergleichbar mit einer realen
71 Lehrveranstaltung. Oder halt vor Ort. Und Simultan fand ich dann irgendwie bes-
72 ser. Vielleicht auch, weil das Format nicht so kompliziert war, wie Konferenzdolmetschen.
73 Weil ich glaube da wollten wir auch irgendwie die Situation simulieren, eine Konferenzsitua-
74 tion. Und es waren ja auch zwei, also drei Sprachen eigentlich im Spiel. Also ,
75 und . Und bei war es eher so klassisch. Es gibt etwas zum Dolmetschen.
76 Wir dolmetschen und uns wird dann zugehört oder halt nicht. Und da war es auch glaube ich
77 so, dass wir alle, genau, wir haben alle gedolmetscht und wir wussten nicht, wann uns die Leh-
78 rende zuhört. Wir haben dann immer das Fenster weggeklickt. Es gab dann teilweise auch Kol-
79 leginnen, die dann unter Stress waren, weil sie gemerkt haben, ok, ihnen wird jetzt zugehört.
80 Aber ich habe dann immer alles weggeklickt und habe einfach, eben wie in der Kabine gedol-
81 metscht. (...) Ja. Also ich glaube, da ist es auch sehr unterschiedlich, wie es die Lehrenden
82 machen. Weil, bei manchen wird uns im Chat ja bekannt gegeben, wann wir dran sind, und
83 dann wissen wir genau, wann uns zugehört wird. Es ist eher wie eine Prüfungssituation viel-
84 leicht. Und bei anderen ist es eben so, eher wie vor Ort, dass wir auch dolmetschen und auch
85 vielleicht mehr dolmetschen und dann vielleicht auch uns zugehört wird, wenn wir weniger
86 konzentriert sind oder eben mehr. So war das halt letztes Semester. (...) #00:07:29-9#

87
88 I : Ok. Und du hast vorher schon die Tools angesprochen, mit welchen habt ihr da gearbeitet?
89 Also, welche Kommunikationskanäle, Plattformen und so, Videokonferenzsoftware habt ihr
90 verwendet? #00:07:46-6#

91
92 B2 : Also in Konferenzdolmetschen haben wir Collaborate verwendet. Wir haben es auch mit
93 Zoom versucht, aber im Endeffekt sind wir dann glaube ich bei Collaborate geblieben. Ja, die
94 meiste Zeit im Semester. Und in Simultan haben wir eigentlich auch, ich glaube
95 auch per Zoom. Oder Collaborate? Ich bin mir nicht mehr sicher, aber auf jeden Fall diese zwei
96 waren es. Collaborate ist das von der Uni und Zoom. #00:08:23-6#

97
98 I : Ok. Und du hast vorher schon davon gesprochen, dass ihr eine gemischte Gruppe wart bei
99 Konferenzdolmetschen. Also sprachlich gemischt. War die Gruppengröße zum Beispiel auch

100 ausschlaggebend für irgendetwas? Oder kannst du mehr zu dem, dass die Gruppe gemischt war,
101 kannst du da, oder magst du da mehr dazu erzählen. Inwiefern das einen Einfluss gehabt hat,
102 oder so. #00:08:59-6#

103
104 B2 : Ja, also wir haben ja in mit Breakout-Rooms gearbeitet, das heißt, wir waren jeweils
105 zu zweit oder zu dritt in einem sogenannten Breakout-Room und (...) wir waren halt insgesamt
106 nicht sehr viele. Ich weiß jetzt nicht genau, aber sicher unter zehn. Vielleicht sogar- also unter
107 zehn auf jeden Fall. Und es sind eben durch die verschiedenen Sprachen sind glaube ich auch
108 teilweise Kolleginnen auch nicht zum Dolmetschen gekommen in bestimmten Einheiten. (...)
109 Oder, ja. Ich kann das jetzt so genau nicht wissen, weil ich eben immer nur in meinem Breakout-
110 Room war und halt nur so beiläufig mitbekommen habe, was da abgeht. Aber es ist mir schon
111 ziemlich chaotisch vorgekommen. #00:09:54-1#

112
113 I : Ok. Und (...) (...) ich meine du hast das jetzt irgendwo implizit eh schon beantwortet - vom
114 Modus her - synchron, asynchron, beides? Verstehst du, was ich mit den Wörtern meine?
115 #00:10:11-6#

116
117 B2 : Ja. Ich verstehe es. #00:10:12-7#

118
119 I : Eigentlich. #00:10:15-6#

120
121 B2 : Grundsätzl-. Ja? (I : Ja?) Tschuldigung. (lacht) Mach die Frage ruhig fertig. #00:10:18-
122 3#

123
124 I : Wie hat sich das im Laufe des Semesters, wie habe sich da die Methoden und Abläufe,
125 haben sich die verändert, wie haben sie sich verändert? Von Woche eins bis zum Schluss?
126 #00:10:30-1#

127
128 B2 : Hmm. Also eigentlich haben sie sich nicht verändert. Es war synchron. Nur einmal musste
129 ich auch asynchron arbeiten, weil ich technische Probleme hatte. Weil entweder hat man mich
130 nicht gehört, oder ich konnte nicht hören. Und dann konnte ich nicht dolmetschen oder so. Und
131 dann bin ich gar nicht dazugekommen, dass mir jemand zuhört. Und dann habe ich eben asyn-
132 chron das noch einmal dolmetschen müssen, selbstständig. Und meiner Kollegin schicken. Wo-
133 bei das auch nicht wirklich verpflichtend war. Also ich habe es machen könne, ich hätte es aber
134 nicht machen müssen. Ja, aber ansonsten war es eigentlich synchron. #00:11:18-8#

135
136 I : Ok. Und wie war für dich der Vor- oder auch Nachbereitungsaufwand beim Fernunterricht
137 jetzt? #00:11:30-4#

138
139 B2 : Ja? Eigentlich nicht mehr oder weniger als beim vor-Ort-Unterricht, weil wir in vielen
140 Dolmetschübungen dann auch Vorträge beziehungsweise Beiträge vorbereiten sollen für die
141 anderen zum Dolmetschen. Ich meine da ist auch eine Geschichte für sich. Aber das gibt es halt
142 bei manchen, bei manchen nicht. Ich persönlich finde es besser, wenn wir uns auf das Dolmet-
143 sachen konzentrieren können. Und wenn wir nicht dann noch Beiträge vorbereiten müssen. Und
144 (...) ja. #00:12:03-3#

145
146 I : Ok. Und wie war es für dich, oder wie waren die Möglichkeiten, sich im Fernunterricht
147 einzubringen? Wie hat das online, die aktive Teilnahme am Unterricht, also damit meine ich
148 Interaktion, aufzeigen, etwas sagen, etc. - wie hat das funktioniert? Gab es die (...) Hallo?
149 #00:12:23-5#

150

151 B2 : Ja. Ich höre dich. #00:12:25-9#
152
153 I : Jetzt ist der Bildschirmschoner angegangen. (B2 : lacht) #00:12:30-2# Ok, Entschuldigung.
154 #00:12:32-0#
155
156 B2 : Ja, also es war schon möglich, aktiv teilzunehmen. Aber ich glaube einfach durch den
157 Fernunterricht, auch dadurch, dass dann im Laufe des Semesters immer weniger Leute auch
158 das Video eingeschaltet haben und irgendwie alle ständig nur auf stumm waren, war das ir-
159 gendwie so eine Atmosphäre, wo sich niemand meldet und wo man irgendwie stillschweigend
160 zustimmt. Also gar nicht so wie, wenn man wenigstens nickt, oder so. Ich meine wir sind jetzt
161 auch in der Uni nicht sehr (...) die Studenten sind nicht sehr interaktiv, würde ich mal sagen.
162 Oder man ist halt oft so eine schweigende, nickende Masse. Aber es gibt halt immer wieder
163 Studenten, die dann sozusagen das Wort ergreifen und die dann antworten, wenn etwas gefragt
164 wird. Aber ich würde sagen, dass das Ganze nicht gerade die Kommunikation fördert. (lacht)
165 #00:13:25-9#
166
167 I : Ok. #00:13:26-9#
168
169 B2 : Ja. #00:13:28-1#
170
171 I : (...) (...) Ja, die nächste Frage wäre: Wie hast du es generell empfunden, das Ganze, den
172 Onlineunterricht. Vor- und Nachteile, Zufriedenheit, Feedback, die Lehrmethoden von Simul-
173 tan online, deine Erwartungen am Anfang des Semesters auch möglicherweise. #00:14:03-0#
174
175 B2 : Mhm. Also ich habe vor-Ort-Unterricht viel lieber. Und (...) Vorteil. Also Vorteile von
176 Fernunterricht sind halt dann schon irgendwo auch die Flexibilität. Dass man (...), wobei auch
177 nicht wirklich Flexibilität, vielleicht eher. (...) Ja man spart sich halt den Weg in die Uni und
178 zurück. Aber ich würde das nicht als Vorteil sehen, sondern vielleicht sogar eher als Nachteil.
179 Weil dann eben der soziale Aspekt auch verloren geht. Auch irgendwie die Motivation ein biss-
180 chen. Und man muss es ja auch im Kontext von der gesamten Situation sehen. Also insgesamt
181 waren alle Kontakt aufs Minimum reduziert. Und die Uni ist halt für Studenten hauptsächlich,
182 würde ich mal sagen, die Priorität, oder eben das Hauptsozialisierungsfeld. (lacht) Also in die-
183 ser Lebensphase, deswegen glaube ich, gab es mehr Nachteile als Vorteile. Also man kann
184 vielleicht sagen als Vorteil, ok, wir haben jetzt als Gesellschaft gelernt, auch damit umzugehen,
185 vielleicht. Und eben neue Tools zu verwenden. Ja. positiv war halt auch, dass sich die Lehren-
186 den bemüht haben, auch uns zu fragen, wie es uns so geht. Und ob das alles eh auch passt für
187 uns. Also irgendwie hatten wir schon das Gefühl, wir sitzen alle im selben Boot. Und es ist ja
188 auch eine Situation, die von außen kam. Und niemand hat sich entschieden, oder niemand
189 wollte es so haben. (...) Ja, ich weiß jetzt nicht, ob ich auf die Frage geantwortet habe, weil es
190 halt sehr (lacht) abstrakt ist. #00:16:00-7#
191
192 I : Jaja. (...) Und findest du, dass die Dolmetschschwerpunkte in unserem Studium online stu-
193 dierbar geblieben sind, oder war das Semester studierbar sozusagen für dich? #00:16:17-3#
194
195 B2 : Also es war schon studierbar für mich. Und ich denke auch allgemein, dass es schon stu-
196 dierbar war. Aber es ist halt ganz etwas Anderes. Und ich glaube auch, also ich bin ja schon am
197 Ende des Masters. Und das ist für mich nichts Neues, nichts Unbekanntes, ich habe davor schon
198 oft genug simultan und konsekutiv gedolmetscht vor Ort und weiß, wie das normalerweise ab-
199 läuft. Aber ich kann mir schon sehr gut vorstellen, dass jemand, der noch nie in einer Kabine
200 gesessen ist oder eben ganz neu ist beim Dolmetschen, dass das schon, also es zeigt nicht die

201 reale Situation. Und es ist sicher sehr verwirrend. Es ist einfach eine ganz andere erste Erfahrung.
202 (I : Mhm.) Und, ja dementsprechend glaube ich, dass ich vielleicht nicht so kompetent
203 bin für die Beantwortung genau dieser Frage. Aber ihr werdet sicher auch vielleicht Studienan-
204 fängerinnen interviewen. Oder wäre halt sicher auch gut für diese Frage. Nicht? (lacht) Achso.
205 ok. #00:17:21-4#

206
207 I : Jede Antwort ist gut. Das werden wir dann versuchen, im Fragebogen herauszufinden.
208 #00:17:28-2#

209
210 B2 : Genau, also ja studierbar denke ich schon. Aber die Qualität sicher um einiges schlechter.
211 #00:17:36-8#

212
213 I : Mhm. Und (...) spezifisch noch zu Simultan, Konferenz. Du hast da einmal die Kabine an-
214 gesprochen. Dass man normalerweise, an der Uni sitzt man ja in der Kabine. Zuhause jetzt
215 nicht. Gibt es dazu noch etwas, wo du sagst, was du da noch erzählen möchtest? #00:18:05-9#

216
217 B2 : Hmm. Also nicht direkt. Lustig ist halt, dass genau jetzt die Dolmetschtechnik (lacht)
218 kaputt gegangen ist (lachend). Weil ich habe mir letztes Semester gedacht. Ja super, nächstes
219 Semester, auch wenn es Einschränkungen gibt. Simultan ist ja perfekt. Jeder ist in seiner eige-
220 nen Kabine. Wir sind eh von Glaswänden getrennt voneinander. Aber ja. Genau jetzt geht die
221 Dolmetschtechnik kaputt. Das ist auch irgendwie ein bisschen ironisch. Aber sonst. Nein, ich
222 kann halt noch dazusagen, dass ich gerne mit Leuten in Kontakt bin, auch wenn, obwohl Dol-
223 metschen jetzt nicht unbedingt, vor allem Konferenzdolmetschen jetzt nicht unbedingt irgend-
224 wie(...) ein sehr. Ja also man ist da auch eher in seiner Kabine und ist nicht in unmittelbarem
225 Kontakt jetzt so mit Menschen. Aber das Ganze drum herum. In die Uni fahren. Die Leute
226 treffen. Dann doch irgendwie face-to-face Feedback zu bekommen, das ist halt doch etwas an-
227 deres. Ja also einfach dieser ganze soziale Aspekt. Hat mir schon gefehlt. Und es ist auch ein
228 bisschen traurig, weil ich wahrscheinlich auch den Studienabschluss dann so irgendwie machen
229 werde. Die Hoffnung stirbt zuletzt, dass ich dann eine vor-Ort-Modulprüfung habe, aber so wie
230 es aussieht, wird das so enden. (lacht) #00:19:40-0#

231
232 I : Ja. Verstehe. Das denke ich mir eh auch. (lacht) Du hast jetzt noch Feedback gesagt. Wie hat
233 das Feedback funktioniert im Onlineunterricht? #00:19:54-7#

234
235 B2 : Das Feedback. Ja, eigentlich gut. Also die Lehrenden haben immer Zeit fürs Feedback
236 eingeplant. Und da gab es eigentlich eh Zeit genug. (...) Das war eigentlich eh ganz okay. Also
237 da habe ich keinen Unterschied gemerkt zu vor Ort. Außer eben ja dieses (...) eben diesen (...)
238 vor-Ort-Aspekt. (lacht) #00:20:24-6#

239
240 I : Ja, ja. Ok. Und die Erwartungen, also du hast, also du gehört hast, jetzt gibt es Onlineunter-
241 richt, hast du dir ja wahrscheinlich Dinge ausgemalt, wie es sein wird. Haben sich die erwiesen,
242 oder das Gegenteil, oder hattest du keine Erwartungen? #00:20:47-1#

243
244 B2 : Naja. Man hat ja immer Erwartungen, aber ob die bewusst oder unbewusst sind, das ist
245 eine eigene Sache. Ich hatte keine konkreten. Also ich habe es mir nicht wirklich vorgestellt.
246 Von dem her war ich weder enttäuscht, noch irgendwie positiv überrascht. Aber die ganze Si-
247 tuation habe ich mir schon anders vorgestellt. In dem Sinne, dass ich gedacht habe, ich komme
248 viel besser damit zurecht. Dass ich zum Beispiel meine Zeit sehr gut nutzen kann, indem ich
249 meine Masterarbeit schreibe. Aber das wäre dann auch viel besser, wenn ich wirklich in den
250 Lesesaal gehen könnte und dort schreiben könnte. Und eben auch die Räumlichkeiten der Uni
251 nutzen könnte dafür. Also das waren vielleicht meine Erwartungen, irgendwie auch an mich

252 selbst. Dass ich vielleicht mehr Zeit habe auch durch die Onlinelehre, dann selbstständig eben
253 zu arbeiten. Was aber eben nicht so war. Ja. #00:21:45-9#

254

255 I : (...) Ok. (...) Ja. Genau, du hast jetzt auch schon angesprochen, dass du gerne in den Lesesälen
256 gearbeitet hättest? Wie warst du für den Dolmetschfernunterricht, also für den Dolmetschfern-
257 unterricht ausgestattet? #00:22:04-2#

258

259 B2 : Ich hab ein MacBook Air mit Kamera. Das habe ich eigentlich verwendet. Und Kopfhörer.
260 Ich habe AirPods, die aber nicht so gut funktioniert haben. Irgendwie auch, also man hat mich
261 anscheinend nicht so gut gehört. Und auch wegen der Akkuleistung habe ich dann konventio-
262 nelle Kabelkopfhörer verwendet. Mit denen ging es eigentlich ganz gut. Also keine speziellen
263 irgendwie Headsets. Einfach normale Kopfhörer. #00:22:36-9#

264

265 I : Ok. Du hast vorher schon gesprochen von technischen Problemen. Wie war deine Internet-
266 verbindung? Hast du die anpassen müssen? Oder wie war dieses, das ist ja ein großes Thema
267 scheinbar auch gewesen in der Lehrveranstaltung, dass es auch bei anderen da gehapert hat. Ja.
268 #00:23:05-5#

269

270 B2 : Ja, also bei mir jetzt nicht. Mich hat man eigentlich immer gut gehört. Bis auf einmal, aber
271 ich weiß gar nicht, was da war. Das war auch gar nicht die Internetverbindung. Das war irgen-
272 detwas anderes. Ich weiß nicht, ich glaube ein Programm oder so. Und bei anderen gab es teil-
273 weise schon, aber immer nur so eine Person pro Lehrveranstaltung, wo dann die Tonqualität
274 schlechter war und eben auch die Verbindungsprobleme hatte. Aber ich musste nicht mein In-
275 ternet anpassen oder so. #00:23:39-3#

276

277 I : Mhm. Ok. Und zu deinem Arbeitsplatz und deinem Arbeitsumfeld. Also wo du arbeitest,
278 dein Haushalt, Mitbewohnerinnen, wie hat der ausgeschaut? wie war das für dich, dort zu ar-
279 beiten? #00:23:56-8#

280

281 B2 : Ok. Letztes Semester war ich mit meinem Partner in einer 1-Zimmer-Wohnung. Das hat
282 aber gut funktioniert. Ich weiß gar nicht. Irgendwie war er glaube ich auch immer beschäftigt
283 außer Haus, wenn ich Uni hatte. Beziehungsweise ich hatte nicht so viele Lehrveranstaltungen,
284 dass das jetzt so viel Zeit eingenommen hätte. Also entweder er war dann da und war still und
285 hat irgendetwas still gemacht, oder er war gar nicht da. Aber das hat eigentlich ganz gut funk-
286 tioniert. (...) Ja. #00:24:36-7#

287

288 I : Ok. Gut. Ok. Ja. Im Grunde (...) war das von meiner Seite eigentlich (...) alles. Möchtest du
289 noch irgendetwas hinzufügen, irgendetwas, das dir noch am Herzen liegt, was wir noch nicht
290 angesprochen haben? #00:25:06-2#

291

292 B2 : Nein, ich hoffe nur, dass meine Antworten nicht zu lange waren, in dem Sinne, dass dann
293 so viel transkribiert werden muss, aber nichts Gescheites dabei ist (lachend). #00:25:13-7#

294

295 I : Nein, nein, nein. #00:25:19-2#

296

297 B2 : Weil ich weiß, dass transkribieren sehr zeitaufwändig ist. Also an die Person, die das jetzt
298 transkribiert, du schaffst das! (lacht) #00:25:23-4#

299

300 I : Danke. Ich werde mich morgen dransetzen. Ja, nein, ich glaube das war es dann von meiner
301 Seite auch eigentlich. (...) Mir ist jetzt doch noch etwas eingefallen. Da haben wir zu einem
302 anderen Zeitpunkt schon einmal darüber gesprochen. Hat das ein bisschen deinen Plan über den

303 Haufen geworfen, den du eigentlich gehabt hast für das Sommersemester? Also hast du deshalb
304 dir gedacht, du machst weniger, oder du machst vielleicht gerade deshalb mehr Dolmetschlehr-
305 veranstaltungen? #00:26:05-5#

306

307 B2 : Ja. Aber mehr jetzt für dieses Semester jetzt, sogar als für letztes würde ich sagen. Weil es
308 ist ja noch immer Onlinelehre. Aber auch, ja auch für Letztes eigentlich. Ich habe schon vorge-
309 habt mehr, eigentlich alle Dolmetschübungen nochmal zu machen. Oder oft, so oft wie möglich
310 zu machen. Und auch individuelle Fachvertiefungen mehr zu machen. Aber dadurch, dass das
311 dann auch Onlinelehre war, es wäre für mich eben auch aufregend, an andere Unis und Institute
312 zu fahren und auch wirklich die Leute zu sehen, mit ihnen vielleicht zu quatschen und so. Also
313 das ist auch etwas, das mich reizt und nicht unbedingt jetzt nur der Inhalt. #00:26:47-0#

314

315 I : Mhm. #00:26:48-4#

316

317 B2 : Natürlich auch der Inhalt, aber auch alles, was dazugehört. #00:26:51-3#

318

319 I : Ja, ok. cool. Na, dann vielen Dank. Das war es von meiner Seite. (...) Ja. Vielen Dank, dass
320 du dir die Zeit genommen hast. Danke für das Interview. Und wir freuen uns, wenn du auch an
321 der Onlinebefragung dann teilnimmst, an dem Fragebogen. Und da werde ich dich noch recht-
322 zeitig informieren, wann der ausgeschickt wird und wann man da teilnehmen kann. #00:27:22-
323 5#

324

325 B2 : Super. sehr gerne. Und ich wünsche euch eine erfolgreiche Arbeit. (lacht) #00:27:29-7#

326

327 I : Danke. Gut. Dann werde ich jetzt die Aufnahme beenden. #00:27:44-0#

Fragebogen



Liebe Kollegin, lieber Kollege! Du studierst im MA Translation im Schwerpunkt Konferenz- oder Dialogdolmetschen? Dann nimm bitte an dieser anonymen Umfrage teil, in der wir Deine Erfahrungen als Studierende*r im Sommersemester 2020 mit dem plötzlichen Covid-bedingten Umstieg auf Fernlehre in den Dolmetschübungen ermitteln wollen. Wir, das sind Theresa Clauberg und Lena Amesberger, und wir werden die Ergebnisse der Umfrage im Rahmen unserer Masterarbeiten analysieren. Die Befragung dauert ca. 20-30 Minuten. Du kannst eine Pause machen, indem du bei "Später fortfahren" ein Passwort eingibst. Wir freuen uns, wenn Du diese Möglichkeit nutzt, um als Studierende*r zu Wort zu kommen und Deine Meinung zur Fernlehre zu äußern! Bei Fragen kannst Du Dich gerne bei Lena Amesberger (lena.amesberger@gmx.at) und Theresa Clauberg (terzclauberg@web.de) melden. Vielen Dank im Voraus für Deine Teilnahme Lena & Theresa

Teil A: Persönliche Informationen

A1. In welchem Schwerpunkt warst Du im Sommersemester 2020 eingeschrieben?

Konferenzdolmetschen

Dialogdolmetschen

A2. Wähle bitte Deine Sprachkombination aus:

A-B-C

A-B-Cx-Cy

A-Cx-Cy-Cz

A3. Wähle bitte Deine Sprachkombination aus:

A-B

A-Bx-By

A4. Gib Deine Arbeitssprachen an:

	Deuts		Chinesi	Englisc	Italieni	Franzö	Polnisc	Portugi	Rumän	Russisc	Spanisc	Tschec	Ungari
	ch	BKS	sch	h	sch	sisch	h	esisch	isch	h	h	hisch	sch
A-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Deuts ch	BKS	Chinesi sch	Englisc h	Italieni sch	Franzö sisch	Polnisc h	Portugi esisch	Rumän isch	Russisc h	Spanisc h	Tschech isch	Ungari sch
B-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A5. Gib Deine Arbeitssprachen an:

	Deuts ch	BKS	Chinesi sch	Englisc h	Italieni sch	Franzö sisch	Polnisc h	Portugi esisch	Rumän isch	Russisc h	Spanisc h	Tschech isch	Ungari sch
A-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cx-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cy-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A6. Gib Deine Arbeitssprachen an:

	Deuts ch	BKS	Chinesi sch	Englisc h	Italieni sch	Franzö sisch	Polnisc h	Portugi esisch	Rumän isch	Russisc h	Spanisc h	Tschech isch	Ungari sch
A-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cx-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cy-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cz-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A7. Gib Deine Arbeitssprachen an:

	Deuts ch	BKS	Chinesi sch	Englisc h	Italieni sch	Franzö sisch	Polnisc h	Portugi esisch	Rumän isch	Russisc h	Spanisc h	Tschech isch	Ungari sch
A-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A8. Gib Deine Arbeitssprachen an:

	Deuts ch	BKS	Chinesi sch	Englisc h	Italieni sch	Franzö sisch	Polnisc h	Portugi esisch	Rumän isch	Russisc h	Spanisc h	Tschech isch	Ungari sch
A-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bx-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
By-Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



A9. Im wievielten Semester Deines MA Translation warst Du im Sommersemester 2020?

1. Semester

2. Semester

3. Semester

4. Semester

5. Semester

6. Semester

7. Semester

8. Semester

9. Semester oder höher

A10. Welche Dolmetschübungstypen hattest Du vor dem Sommersemester 2020?

(Mehrfachauswahl möglich)

Keine

Basiskompetenz Translation Dolmetschen

Simultandolmetschen

Konsekutivdolmetschen

Konferenzdolmetschen

Dialogdolmetschen

Konferenzsimulation

A11. Welche Dolmetschübungstypen hattest Du im Sommersemester 2020?

(Mehrfachauswahl möglich)

Simultandolmetschen

Konsekutivdolmetschen

Konferenzdolmetschen

Dialogdolmetschen

keinen dieser vier Übungstypen

A12. Hast Du im Laufe des Sommersemester 2020 Dolmetschübungen wegen der Fernlehrmethode abgebrochen?

Ja

Nein



Andere

Andere

B3. Musstest Du wegen der Dolmetschfernlehre Geräte oder Zubehör zukaufen?

Ja

Nein

B4. Was hast Du zugekauft?

B5. Wie hoch waren die Kosten für Deine technische Aufrüstung?

B6. War Deine Internetverbindung stark genug für die Dolmetschfernlehre?

Ja

Nein

B7. Hast Du Deine Internetverbindung upgegradet?

Ja

Nein

B8. Warst Du mit Deiner technischen Ausstattung zufrieden?

ja

eher ja

eher nein

nein

B9. Hattest Du ein geeignetes Arbeitsumfeld?

ja

eher ja

eher nein

nein



B10. Wähle bitte zutreffende Probleme mit Deinem Arbeitsumfeld aus:

- Lärmbelastung
- ungeeigneter Arbeitsplatz
- Andere

Andere

B11. Wähle bitte die zutreffenden Lärmquellen aus:

- erwachsene Mitbewohner
- Kinder
- Haushaltslärm
- Haustiere
- Nachbarn
- Straßenlärm
- Andere

Andere

B12. Wähle bitte die zutreffenden Probleme mit Deinem Arbeitsplatz aus:

- kein eigener Arbeitstisch
- Arbeit auf Sofa/Bett/Boden
- Andere Menschen/Tiere im Zimmer
- Andere

Andere



C7. Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden hat gut funktioniert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden waren bemüht, den Fernunterricht zur Zufriedenheit der Studierenden zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden haben sich bei den Studierenden erkundigt, ob die Fernlehrmethoden funktionieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Gestaltung des Fernunterrichts wurde die Meinung der Studierenden berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden waren zugänglich für Vorschläge der Studierenden zu Lehrmethoden aus anderen Übungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil D: Merkmale des Fernunterrichts

D1. Wie häufig haben die Lehrenden in Deinen Dolmetschübungen die folgenden Kommunikationskanäle genutzt, um mit Dir zu kommunizieren?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Email	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Wie häufig hast Du im Sommersemester 2020 in Deinen Dolmetschübungen mit diesen Videokonferenztools gearbeitet?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
BigBlueButton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collaborate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jitsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zoom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Bewerte die Tools nach Eignung für den Dolmetschfernunterricht (nach dem Schulnotensystem):

	sehr gut geeignet 1	2	3	4	nicht genug endgeeignet 5
BigBlueButton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	sehr gut geeignet 1	2	3	4	nicht genug endgeegnet 5
Collaborate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jitsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zoom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D4.

Gib an, wie häufig Du synchrone, asynchrone oder gemischte Dolmetschübungen hattest.

synchron: Online-Meeting zum regulären Übungs-Termin (auch, wenn einzelne ausgefallene Einheiten asynchron nachgeholt wurden)

asynchron: Arbeitsaufträge mit Abgabeterminen, keine Online-Meetings
gemischt: Mischung aus synchron & asynchron (von Anfang an gemischt geplant)

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Simultandolmetschen synchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simultandolmetschen asynchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simultandolmetschen gemischt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsequativdolmetschen synchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsequativdolmetschen asynchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsequativdolmetschen gemischt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferenzdolmetschen synchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferenzdolmetschen asynchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferenzdolmetschen gemischt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogdolmetschen synchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogdolmetschen asynchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogdolmetschen gemischt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Teil E: Synchrones Format

E1. Synchrones Format

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Die Übungen liefen ähnlich ab wie bei Präsenzlehre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab genug Übungsmöglichkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war immer klar, wer wann mit dem Dolmetschen dran war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war immer klar, wer wen oder was dolmetschen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mochte es, dass die Übung zu einem fixen Termin stattfand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab immer die Möglichkeit, Vokabeln und schwierige Stellen ausreichend nachzubespochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. Technische Aspekte im synchronen Format

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Das Technische hat gut funktioniert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte technische Probleme und konnte deshalb nicht an einer Unterrichtseinheit teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte technische Probleme und konnte trotzdem an einer Unterrichtseinheit teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich aufgrund technischer Probleme nicht an einer Unterrichtseinheit teilnehmen konnte, musste ich diese asynchron nachholen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab mindestens eine Person pro Unterrichtseinheit mit technischen Problemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn eine Person technische Probleme hatte, mussten alle anderen warten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgrund technischer Probleme war die Tonqualität so niedrig, dass es nicht möglich war zu dolmetschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei technischen Problemen konnte ich die Lehrperson um Hilfe bitten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei technischen Problemen konnte ich Kolleg*innen um Hilfe bitten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E3. Interaktion im synchronen Format

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich konnte mich in den synchronen Übungen einbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte inhaltliche Fragen (zur Ausgangsrede, zu Dolmetschstrategien) stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte Fragen zu meiner Dolmetschleistung stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Die Hemmschwelle, sich zu melden, war größer als bei Präsenzlehre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da alle auf stumm geschaltet waren, hat sich niemand gemeldet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war zu aufwändig, bei der Besprechung zu Wort zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausgeschaltete Kameras haben dazu geführt, dass sich die Studierenden weniger eingebracht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist eine Atmosphäre entstanden, in der sich niemand gemeldet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte am Präsenzunterricht aktiver teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Moodle vermehrt genutzt, um mit anderen Studierenden über die Aufgaben zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Moodle nur genutzt, wenn es spezifische Aufgaben gab, die auf Moodle zu erledigen waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich synchronen Übungen habe ich es geschätzt, dass ich von den anderen Studierenden lernen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E4. Wurden die Studierenden in deinen synchronen Übungen aufgrund der Gruppengröße in mehrere Gruppen geteilt?

immer

oft

manchmal

selten

nie

E5. Wurde deine Gruppe wöchentlich synchron unterrichtet?

Ja

Nein

E6. Gab es in den Wochen, in denen die andere Gruppe synchron unterrichtet wurde, asynchrone Arbeitsaufträge?

Ja

Nein

E7. Wie fielen Lehrenden- und Peer-Feedback in den synchronen Dolmetschübungen im Vergleich zur Präsenzlehre aus?

weniger Feedback

mehr Feedback

kein Unterschied



E8. Wie fielen Lehrenden- und Peer-Feedback in den synchronen Dolmetschübungen im Vergleich zu asynchronen Übungen aus?	weniger Feedback	<input type="checkbox"/>		
	mehr Feedback	<input type="checkbox"/>		
	kein Unterschied	<input type="checkbox"/>		
E9. Deine Erfahrungen mit Feedback im synchronen Format				
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Feedback wurde regelmäßig gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback wurde zeitnah gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E10. Lehrenden-Feedback im synchronen Format				
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich habe von allen Lehrenden Feedback erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe sehr ausführliches Lehrenden-Feedback erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte großen Nutzen aus dem Lehrenden-Feedback ziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte gerne mehr Feedback von den Lehrenden erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In synchronen Übungen hatte ich das Gefühl, dass mir die Lehrpersonen genug beim Dolmetschen zugehört haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte mit schriftlichem Feedback gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Feedback besser aufnehmen, wenn ich es mündlich erhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E11. Hast Du in synchronen Übungen Feedback von anderen Studierenden erhalten und/oder anderen Studierenden Feedback gegeben (Peer-Feedback)?	Ja	<input type="checkbox"/>		
	Nein	<input type="checkbox"/>		
E12. In welchem Ausmaß wurde in Deinen synchronen Übungen mit Peer-Feedback gearbeitet?	weniger als mit Lehrenden-Feedback	<input type="checkbox"/>		
	gleich viel wie mit Lehrenden-Feedback	<input type="checkbox"/>		
	mehr als mit Lehrenden-Feedback	<input type="checkbox"/>		
	fast ausschließlich mit Peer-Feedback	<input type="checkbox"/>		



E13. Peer-Feedback im synchronen Format

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich konnte großen Nutzen aus dem Peer-Feedback ziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback war eine gute Alternative zum Lehrenden-Feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback war eine gute Ergänzung zum Lehrenden-Feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback zu geben war sehr aufwändig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback zu geben hat mich überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E14. Bewerte bitte den Aufwand der synchronen Dolmetschübungen:

	mehr Aufwand	weniger Aufwand	kein Unterschied	keine Angabe
Wie war der Arbeitsaufwand bei synchronen Dolmetschübungen im Sommersemester 2020 im Vergleich zur Präsenzlehre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie war der Vorbereitungsaufwand bei den synchronen Dolmetschübungen im Vergleich zur Präsenzlehre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie war der Nachbereitungsaufwand bei den synchronen Dolmetschübungen im Vergleich zur Präsenzlehre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E15. Wie häufig war der Arbeitsaufwand bei synchronen Dolmetschübungen durch die folgenden Aufgaben bedingt?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Transkribieren der eigenen Dolmetschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftliche Evaluation der eigenen Dolmetschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderen Studierenden Feedback geben (Peer-Feedback)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil F: Asynchrones Format

F1. Hast Du Dich von manchen Übungen abgemeldet, weil sie asynchron angeboten wurden?

Ja

Nein

F2. Hast Du Dich für manche Übungen nur angemeldet, weil sie asynchron angeboten wurden?

Ja

Nein



F3. Asynchrones Format		stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Die Übungen liefen ähnlich ab wie bei Präsenzlehre.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab genug Übungsmöglichkeiten.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zeitliche Flexibilität hat mir gefallen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe wöchentliche Arbeitsaufträge erhalten.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab immer die Möglichkeit, Vokabeln und schwierige Stellen ausreichend nachzubesprechen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F4. Technische Probleme im asynchronen Format		immer	oft	manchmal	selten	nie
Das Technische hat gut funktioniert.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte technische Probleme und konnte deshalb meinen Arbeitsauftrag nicht erfüllen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei technischen Problemen konnte ich die Lehrperson um Hilfe bitten.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei technischen Problemen konnte ich Kolleg*innen um Hilfe bitten.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5. Interaktion im asynchronen Format		stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich konnte mich in Übungen, in denen asynchron gearbeitet wurde, gut einbringen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte inhaltliche Fragen (zur Ausgangsrede, zu Dolmetschstrategien) stellen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte Fragen zu meiner Dolmetschleistung stellen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hemmschwelle, schriftlich Fragen zu stellen, war groß.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrperson hat meine schriftlichen Fragen schnell beantwortet.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrperson konnte meine Fragen schriftlich zufriedenstellend beantworten.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte am Präsenzunterricht aktiver teilgenommen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Moodle vermehrt genutzt, um mit anderen Studierenden über die Aufgaben zu kommunizieren.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Moodle nur genutzt, wenn es spezifische Aufgaben gab, die auf Moodle zu erledigen waren.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kleingruppenarbeit mit den ÜbungskollegInnen war problemlos möglich.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In asynchronen Dolmetschübungen habe ich die Möglichkeit vermisst, von den anderen zu lernen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F6.	Wie fielen Lehrenden- und Peer-Feedback in den asynchronen Dolmetschübungen im Vergleich zur Präsenzlehre aus?	weniger Feedback	<input type="checkbox"/>		
		mehr Feedback	<input type="checkbox"/>		
		kein Unterschied	<input type="checkbox"/>		
F7.	Wie fielen Lehrenden- und Peer-Feedback in den asynchronen Dolmetschübungen im Vergleich zu synchronen Übungen aus?	weniger Feedback	<input type="checkbox"/>		
		mehr Feedback	<input type="checkbox"/>		
		kein Unterschied	<input type="checkbox"/>		
F8.	Deine Erfahrungen mit Feedback im asynchronen Format	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	Feedback wurde regelmäßig gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Feedback wurde zeitnah gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F9.	Lehrenden-Feedback im asynchronen Format	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	Ich habe von allen Lehrenden Feedback erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich habe sehr ausführliches Lehrenden-Feedback erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich konnte großen Nutzen aus dem Lehrenden-Feedback ziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich hätte gerne mehr Feedback von den Lehrenden erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich konnte mit schriftlichem Feedback gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich kann Feedback besser aufnehmen, wenn ich es mündlich erhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F10.	Hast Du in asynchronen Übungen Feedback von anderen Studierenden erhalten und/oder anderen Studierenden Feedback gegeben (Peer-Feedback)?	Ja	<input type="checkbox"/>		
		Nein	<input type="checkbox"/>		



F11. In welchem Ausmaß wurde in Deinen asynchronen Übungen mit Peer-Feedback gearbeitet?

weniger als mit Lehrenden-Feedback

gleich viel wie mit Lehrenden-Feedback

mehr als mit Lehrenden-Feedback

fast ausschließlich mit Peer-Feedback

F12. Peer-Feedback im asynchronen Format

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich konnte großen Nutzen aus dem Peer-Feedback ziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback war eine gute Alternative zum Lehrenden-Feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback war eine gute Ergänzung zum Lehrenden-Feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback zu geben war sehr aufwendig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peer-Feedback zu geben hat mich überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F13. Wie war der Arbeitsaufwand bei asynchronen Dolmetschübungen im Sommersemester 2020 im Vergleich zur Präsenzlehre?

mehr Aufwand

weniger Aufwand

kein Unterschied

F14. Wie häufig war der Arbeitsaufwand in asynchronen Dolmetschübungen durch die folgenden Aufgaben bedingt?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Transkribieren der eigenen Dolmetschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftliche Evaluation der eigenen Dolmetschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderen Studierenden Feedback geben (Peer-Feedback)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil G: Simultan- und Konferenzdolmetschen

G1. Wenn Du keine Erfahrung mit Simultandolmetschen in den Kabinen hast, kreuze bitte bei den entsprechenden Teilfragen "keine Angabe" an.

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	keine Angabe
Die Übungen Simultan-/Konferenzdolmetschen im Sommersemester 2020 haben mir Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	keine Angabe
Ich konnte mich beim Simultandolmetschen im Fernunterricht gut konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war beim Simultandolmetschen im Fernunterricht entspannter als in der Kabine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Dolmetschen in der Kabine vermisst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte im Fernunterricht Mikrofondisziplin (Fluchen, Lachen, ...) üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nonverbales Kommunizieren (bestätigendes Nicken etc.) mit den Kabinenpartner*innen hat beim Fernunterricht gefehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G2. Hast Du bei synchronen Simultan-/Konferenzdolmetschübungen mit Break-Out Rooms gearbeitet?

Ja

Nein

G3. War das Dolmetschen in den Break-Out Rooms mit dem Dolmetschen in den Kabinen vergleichbar?

ja

eher ja

eher nein

nein

keine Angabe

G4. Break-Out Rooms

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich konnte in den Break-Out Rooms Kabinenzusammenarbeit üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dolmetscher*innenwechsel hat in den Break-Out Rooms immer zu Chaos geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G5. Wusstest Du in synchronen Simultan-/Konferenzdolmetschübungen, wann die Lehrperson Dir zugehört hat?

immer

oft

manchmal

selten

nie



G6. Wenn Du wusstest, wann Dir die Lehrperson zuhört:

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich war gestresster, wenn ich wusste, dass mir die Lehrperson zuhört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe besser gedolmetscht, wenn ich wusste, dass mir die Lehrperson zuhört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe nur dann gedolmetscht, wenn ich wusste, dass mir die Lehrperson jetzt zuhört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich mehr angestrengt, wenn ich wusste, dass mir die Lehrperson jetzt zuhört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G7. Haben Dich die Simultan-/Konferenzdolmetschübungen im Sommersemester 2020 weitergebracht?

ja

eher ja

eher nein

nein

G8. Bewerte die Online-Studierbarkeit der Dolmetschübungstypen in den angegebenen Formaten nach dem Schulnotensystem:

	sehr gut geeignet 1	2	3	4	nicht genug endgeignet 5
Simultan- und/oder Konferenzdolmetschen synchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simultan- und/oder Konferenzdolmetschen asynchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil H: Dialog- und Konsektivdolmetschen

H1. Hast Du mehrsprachige Übungen besucht? (z.B. Dialogdolmetschen Englisch-Tschechisch)

Ja

Nein

H2. Wie häufig wurde in Deinen Konsektivdolmetschübungen mit folgenden Ausgangsreden gearbeitet?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
Vorträge/Gespräche von Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrende trugen schriftliche Reden mündlich vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Speech Repository	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube Videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



immer oft manchmal selten nie
Andere

H3. Wie häufig wurde in Deinen Dialogdolmetschübungen mit folgenden Ausgangsreden gearbeitet?

immer oft manchmal selten nie
Vorträge/Gespräche von Studierenden
Lehrende trugen schriftliche Reden mündlich vor.
Speech Repository
Youtube Videos
Andere

H4. Konnten während der Dolmetschfernlehre Rollenspiele im Unterricht angewendet werden?

Ja
Nein

H5. Beschreibe bitte in Stichworten, welche Dolmetschsettings auf diese Weise geübt werden konnten:

H6. Haben sich die Unterrichtsmethoden aufgrund der Dolmetschfernlehre stark verändert?

Ja
Nein
habe keinen Vergleich

H7. Diese Fragen beziehen sich auf die Konsektiv-Dolmetschübungen.

stimme voll zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme gar nicht zu keine Angabe
Ich konnte im Sommersemester 2020 meine Fähigkeiten im Konsektivdolmetschen verbessern.
Ich habe mich in der Dolmetschfernlehre im Konsektivdolmetschen zwar verbessert, aber mein Fortschritt wäre in Präsenzlehre größer gewesen.
Ich hatte das Gefühl, dass mir die Kolleg*innen beim Dolmetschen nicht zuhören.



H8. Diese Fragen beziehen sich auf die Dialog-Dolmetschübungen.					
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	keine Angabe
Ich konnte im Sommersemester 2020 meine Fähigkeiten im Dialogdolmetschen verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte das Dolmetschen in Dialogsituationen im Sommersemester 2020 im Dolmetschfernunterricht üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich in der Dolmetschfernlehre im Dialogdolmetschen zwar verbessert, aber mein Fortschritt wäre in Präsenzlehre größer gewesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte das Gefühl, dass mir die Kolleg*innen beim Dolmetschen nicht zuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H9. Wie häufig hast Du mit folgenden Arbeitsweisen in der Dolmetschfernlehre gearbeitet?					
	immer	oft	manchmal	selten	nie
Lehrenden-Feedback zu meinen Notizen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von den Notizen der Kolleg*innen lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Symbolvorschläge der Lehrenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachbesprechung der von Studierenden angefertigten Notizen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H10. Diese Fragen beziehen sich auf die Konsektiv-Dolmetschübungen.					
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Die Konsektivdolmetschübungen im Sommersemester 2020 haben mich weitergebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für meinen Lernfortschritt macht es keinen Unterschied, ob ich die Übung Konsektivdolmetschen online oder in Präsenz absolviere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

H11. Diese Fragen beziehen sich auf die Dialog-Dolmetschübungen.					
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	
Die Dialogdolmetschübungen im Sommersemester 2020 haben mich weitergebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für meinen Lernfortschritt macht es keinen Unterschied, ob ich die Übung Dialogdolmetschen online oder in Präsenz absolviere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

H12. Bewerte die Online-Studierbarkeit der Dolmetschübungstypen in den angegebenen Formaten nach dem Schulnotensystem:					
	sehr gut geeignet 1	2	3	4	nicht genug endgeeeignet 5
Konsektivdolmetschen synchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsektivdolmetschen asynchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialogdolmetschen synchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	sehr gut geeignet 1	2	3	4	nicht genug end geeignet 5
Dialogdolmetschen asynchron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil I: Soziales und Motivation

I1. Austausch zwischen den Studierenden

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich habe den persönlichen Austausch mit anderen Studierenden vor Ort im Sommersemester 2020 vermisst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte im Fernunterricht problemlos mit anderen Studierenden im Sommersemester 2020 kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Austausch mit meinen Kolleg*innen hat mehr Zeit in Anspruch genommen als während der Präsenzlehre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte im Fernunterricht mit meinen Kolleg*innen Erfahrungen und Erkenntnisse teilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte mich im Fernunterricht nur fachlich mit meinen Kolleg*innen austauschen, persönliche Themen kamen zu kurz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Teamarbeiten konnte ich mich mit meinen Kolleg*innen problemlos besprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe online mit Kolleg*innen Dolmetschen geübt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I2. Motivation

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Der Fernunterricht im Sommersemester 2020 hat sich negativ auf meine Motivation ausgewirkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist im Sommersemester 2020 bei der Fernlehre die Lust am Dolmetschstudium vergangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Dolmetschstudium hat mir im Sommersemester 2020 in Fernlehre Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synchrone Übungen fand ich motivierend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asynchrone Übungen fand ich motivierend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil J: Zufriedenheit und Studierbarkeit

J1. Zufriedenheit

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich war mit den Dolmetschübungen in der Fernlehre im Sommersemester 2020 zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fernlehre wurde den Umständen entsprechend schnell machbar umgesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fernlehre im Sommersemester 2020 wurde den Möglichkeiten entsprechend sehr gut organisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Die Qualität der Dolmetschübungen war bei der Fernlehre im Sommersemester 2020 schlechter als bei Präsenzlehre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Dolmetsch-Fernunterricht im Sommersemester 2020 war besser als kein Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Flexibilität der Fernlehre im Sommersemester 2020 hat mir gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe bei Dolmetschübungen in der Fernlehre weniger Stress und Druck empfunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J2. Online-Studierbarkeit des MA Translation

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Vor dem Sommersemester 2020 konnte ich mir nicht vorstellen, dass Dolmetschen online studiert werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass die Dolmetschübungen in Fernlehre für erfahrene Studierende machbarer als für Studienanfänger*innen waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Schwerpunkt Konferenzdolmetschen konnte im Sommersemester 2020 gut in Fernlehre umgesetzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Schwerpunkt Dialogdolmetschen konnte im Sommersemester 2020 gut in Fernlehre umgesetzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J3. Zukunftsvisionen

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Erst durch die Fernlehre im Sommersemester 2020 ist mir bewusst geworden, dass Online-Settings im Dolmetschen Realität sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für ein Bestehen von Absolvent*innen am Markt ist es unbedingt notwendig, dass Online-Settings Inhalt des Dolmetschstudiums werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen soll Remote Simultaneous Interpreting als Unterrichtsfach eingeführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen soll Remote Interpreting als Unterrichtsfach eingeführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online-Settings sollen in Zukunft online unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernlehre kann als Zusatz zur Präsenzlehre sinnvoll sein, soll diese aber nicht ersetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J4. Welches Format wünschst Du Dir für die Zukunft in den Dolmetschschwerpunkten des MA Translation?

Präsenzlehre	<input type="checkbox"/>
Hybridlehre	<input type="checkbox"/>
Fernlehre	<input type="checkbox"/>



Teil K: Soziodemografische Informationen

K1. Bitte gib Dein Geschlecht an:

männlich

weiblich

Divers

Divers

K2. Warst Du im Sommersemester 2020 erwerbstätig?

Ja

Nein

K3. In welchem Ausmaß warst Du erwerbstätig?

Vollzeit

Teilzeit

Geringfügig

K4. Hast Du im Sommersemester 2020 neben dem MA Translation ein weiteres Studium betrieben?

Ja

Nein

K5. Hattest Du im Sommersemester 2020 Kinder im Betreuungsalter?

Ja

Nein

Geschafft! Vielen Dank für Deinen wertvollen Beitrag zu unserer Forschungsarbeit.

Bei Fragen kannst Du Dich gerne an uns wenden (lana.amesberger@gmx.at und terzclauberg@web.de). Wir wünschen Dir für Dein Studium weiterhin viel Erfolg!

Danke Lena & Theresa

Kurzfassung

Die Covid-19-Pandemie erforderte Anfang des Sommersemesters 2020 eine Umstellung der universitären Lehre auf Fernlehre. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, welche Erfahrungen die Konferenzdolmetschstudierenden im Masterstudiengang Translation an der Universität Wien mit dieser plötzlichen Umstellung machten. Dafür wurde eine quantitative Onlinebefragung, erstellt auf Basis einer qualitativen Interviewvorstudie, unter den Dolmetschstudierenden am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) durchgeführt. Bevor die Umfrageergebnisse in der vorliegenden Arbeit ausgewertet werden, werden die Rahmenbedingungen beschrieben, die im Frühjahr 2020 zur Umstellung auf Fernlehre führten. Anschließend werden die Ausbildungstraditionen im Bereich Konferenzdolmetschen analysiert und Dolmetsch-Fernlehrprojekte vorgestellt, die vor der Covid-19-bedingten Fernlehre umgesetzt wurden. Bevor die Umfrageergebnisse ausgewertet und diskutiert werden, wird das methodische Vorgehen detailliert beschrieben. Die Umfrageergebnisse zeigen unter anderem, dass es möglich war, das Dolmetschstudium am ZTW im Sommersemester 2020 in Fernlehre erfolgreich weiterzuführen, und dass unter den gegebenen Umständen aus Studierendensicht das synchrone Format besser für die Dolmetschfernlehre geeignet war als das asynchrone Format. Außerdem lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass sich Dolmetschstudierende in der zukünftigen Dolmetschlehre einen größeren Fokus auf das Ferndolmetschen wünschen.

Abstract

At the beginning of the summer term 2020, the outbreak of the COVID-19 pandemic forced universities to move courses online. The present thesis examines how conference interpreting students at the University of Vienna experienced the interpreting courses held at a distance during the summer term 2020. For this purpose, a quantitative online survey, based on qualitative interviews, was conducted among the interpreting students at the university's Centre for Translation Studies. Before the survey results are analysed, the present thesis deals with the events leading to the forced transition to remote teaching in the spring of 2020. Furthermore, the author discusses traditions of teaching conference interpreting and looks into the history of remote teaching in the field of interpreting. Following the detailed description of the methodological approach in the creation of the student survey, the survey results are assessed and interpreted. The most important survey findings are that remote teaching at the Centre for Translation Studies in the summer term 2020 was organised in such a way that the majority of interpreting classes could be held online successfully and that under the given circumstances, students were more satisfied with synchronous interpreting classes than with asynchronous ones. Furthermore, the survey results show that students would like to see a greater focus on remote interpreting in future interpreter training.