



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Symbole in der Notation
beim Konsektivdolmetschen

Verfasserin

Susi Winkler, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 065 342 348

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Dolmetschen Englisch Italienisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchhacker

Danksagung

Zuallererst gilt mein Dank Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchlhammer, der meine Forschungsidee von Anfang an unterstützte und mir durch seine wertvollen Anregungen dabei half, die richtigen Akzente zu setzen. Ich danke ihm insbesondere für seine grenzenlose Begeisterung für die Dolmetschwissenschaft, die mich dazu inspirierte, bereits während des Studiums in die Welt der Forschung einzutauchen.

Ein großer Dank ergeht auch an Frau MMag. Dr. Alexandra Krause, die mich seit meinem ersten Semester am Zentrum für Translationswissenschaft als Lehrende begleitete und mich durch ihre Lehrveranstaltungen sowie durch viele persönliche Gespräche dazu motivierte, mein Studium mit Ambition und Leidenschaft zu verfolgen und niemals aufzugeben. Ein besonderer Dank gilt auch Frau Dr. Waltraud Kolb, durch deren Lehrveranstaltung ich erstmals die Idee entwickelte, die Notation mit der Terminologiearbeit zu verbinden und die mich so zu dem Thema meiner Masterarbeit inspirierte. Natürlich danke ich auch all jenen Studierenden und JungabsolventInnen des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien, die sich die Zeit nahmen, an meiner Befragung teilzunehmen und die mit viel Begeisterung ihre Symbole mit mir teilten.

Von Herzen danken möchte ich Tamara Frank und Katharina von Aufschnaiter, die als Fachkolleginnen und Freundinnen durch anregende Gespräche und aufmunternde Worte ganz besonders zum Gelingen meiner Masterarbeit beitrugen. Anna Brunnhuber, meiner besten Freundin seit Kindheitstagen, möchte ich für viele heitere Stunden danken, durch die ich mich anschließend mit erfrischtem Geiste wieder der wissenschaftlichen Arbeit zuwenden konnte. Auch Toni Vide darf nicht unerwähnt bleiben, der durch seinen unermüdlichen und ansteckenden Arbeitseifer dafür sorgte, dass ich die Energie aufbrachte, meine Masterarbeit erfolgreich zum Abschluss zu bringen.

Schließlich gebührt der größte Dank meinen Eltern, Maria und Heinrich Winkler, die mir nicht nur das Studium ermöglichten, sondern während meiner gesamten Studienzeit (und bereits davor) immer für mich da waren, mich ermutigten, wenn Zweifel mich plagten und mir bei all meinen Entscheidungen mit Rat und Tat beiseite standen.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	11
1. Notation als Teil des Konsekutivdolmetschprozesses	14
1.1. Konsekutivdolmetschen	14
1.2. Der Konsekutivdolmetschprozess – Zuhören, Verstehen und Gedächtnis	15
1.3. Begriffsbestimmung: Die Elemente des Notats	17
1.4. Einsatz moderner Technik beim Konsekutivdolmetschen	23
2. Notationsdidaktik – eines der ersten Themen der Dolmetschwissenschaft.....	25
2.1. Die Anfänge der Notationsdidaktik.....	27
2.1.1. Jean Herbert	27
2.1.2. Jean-François Rozan	30
2.1.3. Eva Paneth	32
2.1.4. Gérard Ilg	33
2.1.5. Danica Seleskovitch und Marianne Lederer	34
2.2. Einsatz moderner Technik in der Notationsdidaktik	35
3. Ausgewählte empirische Untersuchungen zur Notation	38
3.1. Danica Seleskovitch	38
3.2. Bistra Alexieva	39
3.3. Dörte Andres	39
3.4. Shoko Frey.....	42
3.5. Mieczysława Materniak.....	43
3.6. Lucyna Krenz-Brzozowska	44
3.7. Fazit	45
4. Analyse der notationsdidaktischen Literatur	47
4.1. Eingrenzung des Untersuchungskorpus	48
4.2. Beschreibung der untersuchten Lehrwerke	50
4.2.1. Jean-François Rozan	50
4.2.2. Wilfried Becker.....	50
4.2.3. Heinz Matyssek.....	53
4.2.4. Giuliana Garzone, Francesca Santulli und Daniela Damiani.....	61
4.2.5. Claudia Monacelli	66

4.2.6. Andrew Gillies	68
4.2.7. Clara Bosch March	72
4.3. Formale Gestaltung der Symbolvorschläge im Vergleich.....	75
4.4. Häufige Symbolvorschläge in der notationsdidaktischen Literatur	76
5. Qualitative Erhebung: Verwendung der notationsdidaktischen Ressourcen.....	81
5.1. Methodik.....	81
5.1.1. Auswahl der ProbandInnen	82
5.1.2. Aufbau des Fragebogens	83
5.2. Charakterisierung der BefragungsteilnehmerInnen.....	89
5.3. Bekanntheit und Verwendung der notationsdidaktischen Literatur	90
5.4. Erarbeitung des eigenen Symbolbestandes	93
5.5. Rückführbarkeit der studentischen Symbole.....	94
5.5.1. Anstieg, Zunahme, Erhöhung	94
5.5.2. Arbeit, Beschäftigung	95
5.5.3. Beginn, Anfang	95
5.5.4. Bericht.....	96
5.5.5. Frau	97
5.5.6. Frieden	98
5.5.7. Gefahr, Risiko, Achtung	99
5.5.8. Gesetz, Recht	99
5.5.9. Industrie	100
5.5.10. Krieg	101
5.5.11. Land, Staat, Nation	102
5.5.12. Markt.....	103
5.5.13. Mensch.....	104
5.5.14. PolitikerIn	105
5.5.15. Problem, Fragestellung	105
5.5.16. Sektor, Branche	106
5.5.17. Welt.....	107
5.5.18. Wirtschaft.....	108
5.5.19. Zeit	109
5.5.20. Ziel, Zielsetzung	109

6. Schlussfolgerungen und Ausblick	111
6.1. Entwurf einer interaktiven Symbolliste	113
Bibliografie	116
Anhang I. Fragebogen: Verwendung von Symbolen in der Notation	122
Anhang II. Ergebnisse der qualitativen Erhebung	130
II.1. Fragen 1-3: Charakterisierung der BefragungsteilnehmerInnen	130
II.2. Frage 4: Bekanntheit der notationsdidaktischen Literatur	131
II.3. Frage 5: Verwendung der notationsdidaktischen Literatur	131
II.4. Frage 6: Erarbeitung des eigenen Symbolbestandes	132
II.5. Frage 7: Symbole der befragten Studierenden	133
II.5.a. Anstieg, Zunahme, Erhöhung	133
II.5.b. Arbeit, Beschäftigung	134
II.5.c. Beginn, Anfang	135
II.5.d. Bericht	136
II.5.e. Frau	137
II.5.f. Frieden	138
II.5.g. Gefahr, Risiko, Achtung	139
II.5.h. Gesetz, Recht	140
II.5.i. Industrie	141
II.5.j. Krieg	142
II.5.k. Land, Staat, Nation	143
II.5.l. Markt	144
II.5.m. Mensch	145
II.5.n. PolitikerIn	146
II.5.o. Problem, Fragestellung	147
II.5.p. Sektor, Branche	148
II.5.q. Welt	149
II.5.r. Wirtschaft	150
II.5.s. Zeit	151
II.5.t. Ziel, Zielsetzung	152
Abstracts	153
Curriculum Vitae	155

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Semiotische Einteilung der lexikalischen Notationselemente.....	19
Abb. 2: Modell des Konsektivdolmetschens nach Garzone et al. (1990:45)	63
Abb. 3: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Fragen 1 und 2	84
Abb. 4: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 3	85
Abb. 5: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 4	86
Abb. 6: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 5	87
Abb. 7: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 6	88
Abb. 8: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 7	89

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Grundsymbole nach Matyssek (1989a:229).....	61
Tab. 2: Formale Gestaltung der Symbolvorschläge	76
Tab. 3: Symbolvorschläge in der notationsdidaktischen Literatur	77
Tab. 4: Antworten auf Frage 5	92
Tab. 5: Antworten auf Frage 6 nach absteigender Wichtigkeit.....	94
Tab. 6: Symbole für das Begriffspaar <i>Beginn, Anfang</i>	96
Tab. 7: Symbole für den Begriff <i>Bericht</i>	97
Tab. 8: Symbole für den Begriff <i>Krieg</i>	101
Tab. 9: Symbolvorschläge für die Begriffsgruppe <i>Land, Nation, Staat</i>	102
Tab. 10: Symbole für den Begriff <i>Markt</i>	104
Tab. 11: Symbole für das Begriffspaar <i>Problem, Fragestellung</i>	106
Tab. 12: Symbole für den Begriff <i>Welt</i>	108
Tab. 13: Symbole für den Begriff <i>Wirtschaft</i>	108
Tab. 14: Symbole für das Begriffspaar <i>Ziel, Zielsetzung</i>	110
Tab. 15: Entwurf einer interaktiven Symbolliste	115

0. Einleitung

Den Ausgangspunkt für die Themenfindung zu dieser Masterarbeit bildeten meine persönlichen Erfahrungen bei der Entwicklung meines Notationssystems. Dabei griff ich, insbesondere bei der Entwicklung von Symbolen für Substantive, auf verschiedene Symbollisten zurück, die mir von Lehrenden sowie Mitstudierenden zur Verfügung gestellt worden waren. In diesen teils sehr umfangreichen Sammlungen suchte ich unter anderem gezielt nach Symbolen für bestimmte Begriffe, was aufgrund der nicht-digitalen Form dieser Listen eine gewisse Herausforderung darstellte. So entstand die Idee, eine Datenbank für Symbole beziehungsweise eine interaktive Symbolliste zu entwickeln, welche den Anforderungen der heutigen, digitalisierten Welt gerecht wird.

Geleitet von dieser Idee bildet eine Analyse des in der notationsdidaktischen Literatur vorhandenen Symbolbestandes den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit. Dadurch soll festgestellt werden, für welche Begriffe besonders häufig Symbolvorschläge erfolgen, um sozusagen deren ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘ zu ermitteln. Andere Aspekte der Notation, wie etwa die Gliederung der Notationsseite oder die Darstellung von Zusammenhängen, sollen nur am Rande erwähnt werden, da diese auch in einer digitalen Symbolsammlung, die einem Lexikon oder einem (einsprachigen) Wörterbuch ähneln würde, nicht oder nur schwer erfassbar wären.

Bei der Beschäftigung mit der notationsdidaktischen Literatur sind die Überlegungen von Dörte Andres (2002:57f) von besonderer Bedeutung, denn sie hält fest, dass die Literatur in diesem Bereich zu einem großen Teil auf den persönlichen Erfahrungen der AutorInnen aufbaut und häufig divergierende Ansichten zu erkennen sind. Außerdem kommt sie zu dem Schluss, dass es im Bereich der Notationsdidaktik noch wenig empirisch gesicherte Prinzipien gibt, auf die sich Lehrende stützen können. Die Unterschiede der verschiedenen dolmetschdidaktischen Ansätze zur Notation fasst sie wie folgt zusammen:

[D]ie [oben genannten] Publikationen zum Thema Notation machen deutlich, daß die Meinungen über den möglichen Inhalt, bzw. die Didaktik einer Notationslehre weit auseinandergehen, daß sogar Uneinigkeit darüber besteht, ob eine Notationslehre überhaupt erforderlich ist. Es besteht darüber hinaus Uneinigkeit darüber, wann Notizen gelehrt werden sollen, ob diese Notizen ausgangssprachlich oder zielsprachlich gehalten werden sollen, ob und inwieweit Symbole zu benutzen sind, wie abgekürzt werden soll, welcher zeitliche Abstand zwischen Informationsrezeption und Notation liegen und was überhaupt notiert werden soll. (Andres 2002:57)

Auch Pöchhacker (²1999:368ff) geht darauf ein, dass die Standpunkte in Bezug auf die Didaktik der Notation weit auseinandergehen, stellt jedoch auch fest, dass unter vielen AutorInnen die Meinung vorherrscht, dass den Studierenden die Grundlagen der Notation vermittelt werden sollen, um es ihnen zu ermöglichen, ihre eigenen Techniken und Strategien zu entwickeln. Die Rolle der Didaktik besteht für ihn darin, diesen Entwicklungs- und Lernprozess zu steuern, wozu sowohl die didaktische Progression als auch Korrektur und Eigenanalyse beitragen. Die Herangehensweise der dolmetschdidaktischen Literatur fasst er treffend wie folgt zusammen:

Contributions to the didactic literature tend to take the form of reports by teachers willing to share their particular approach, and range from the descriptive ('How I do it') to the prescriptive ('How it should be done'). (Pöchhacker 2004:183)

Aufbauend auf der im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführten Analyse des Symbolbestandes in der notationsdidaktischen Literatur wird eine Befragung unter fortgeschrittenen Studierenden des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien durchgeführt. Durch diese empirische Erhebung soll untersucht werden, ob die Studierenden mit der relevanten Fachliteratur vertraut sind, mithilfe welcher Quellen sie ihre eigenen Symbolbestände aufgebaut haben und ob ihre Symbole auf die in der Literatur bereitgestellten Ressourcen zurückgeführt werden können.

Als Hinführung zum eigentlichen Thema dieser Arbeit erfolgt in Kapitel 1 eine Beschreibung der Notation als Teil des Konsektivdolmetschprozesses und eine Definition der wichtigsten Begriffe in Zusammenhang mit der Notation. Dabei wird insbesondere auf den Unterschied zwischen der dolmetschwissenschaftlichen und der semiotischen Definition des Begriffs *Symbol* eingegangen und erklärt, welche Definition dieser Arbeit zugrunde liegt. Zudem wird auf die Rolle moderner Technik beim Konsektivdolmetschen im Allgemeinen eingegangen.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit der historischen Bedeutung der Notationsdidaktik als Forschungsgegenstand der Dolmetschwissenschaft und gibt einen Überblick über die notationsspezifischen Lehrmethoden einiger früher AutorInnen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzten. Als Brücke in die jüngere Vergangenheit werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels einige der frühesten Ansichten zur Rolle moderner Technik als Hilfsmittel in der Notationslehre vorgestellt.

In Kapitel 3 erfolgt sodann ein Überblick über die Forschungsergebnisse jener AutorInnen, die sich der Notation aus empirischer Sicht genähert haben, wobei die Bedeutung der Symbole sowie die Schlussfolgerungen in Bezug auf die Didaktik im Vordergrund stehen.

Anschließend beschäftigt sich Kapitel 4 mit der korpusbasierten Analyse des Symbolbestandes der notationsdidaktischen Literatur. Nachdem zunächst die Auswahl der erfassten notationsdidaktischen Werke argumentiert wird, erfolgt eine Beschreibung all jener Werke, die in die Analyse aufgenommen wurden, wobei der Fokus auf der Bedeutung liegt, die die AutorInnen der Verwendung von Symbolen beimessen. Sodann werden die Ergebnisse der empirischen Analyse des Symbolbestandes in der notationsdidaktischen Literatur vorgestellt.

Kapitel 5 stellt die qualitative Erhebung zur Verwendung der notationsdidaktischen Ressourcen unter Studierenden und AbsolventInnen des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien vor. Zunächst wird erklärt, anhand welcher Kriterien die ProbandInnen ausgewählt wurden und auch der Aufbau des für diese Erhebung verwendeten Fragebogens wird erläutert. Nach einer eher allgemeinen Charakterisierung der TeilnehmerInnen an der Befragung werden unter anderem deren Angaben zur Erarbeitung ihres eigenen Symbolbestandes beschrieben. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt jedoch auf der Beschäftigung mit den von den Studierenden verwendeten Symbolen und deren Rückführbarkeit auf die in der Fachliteratur vorhandenen Symbolvorschläge.

Abschließend widmet sich Kapitel 6 den Schlussfolgerungen, die auf Grundlage der intensiven Auseinandersetzung mit der notationsdidaktischen Literatur und der empirischen Erhebung unter Studierenden des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien gezogen werden können. Der Entwurf einer interaktiven Symbolliste, wie sie bereits angesprochen wurde, soll ebenso vorgestellt werden wie mögliche weiterführende Forschungsbereiche.

1. Notation als Teil des Konsektivdolmetschprozesses

1.1. Konsektivdolmetschen

Die in der Wissenschaft inzwischen gebräuchliche Bezeichnung *Translation* als Überbegriff für Dolmetschen und Übersetzen wurde in den 1960er-Jahren von Otto Kade geprägt und liegt auch dieser Arbeit zugrunde. Kade stellt jedoch auch fest, dass eine Unterscheidung zwischen den Schwesterdisziplinen Dolmetschen und Übersetzen allein nach Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht ausreichend präzise ist und führt als wesentliche Charakteristika des Dolmetschens das Fehlen der Wiederholbarkeit des Ausgangstextes sowie der Korrigierbarkeit des Translats an (vgl. Kade 1968:35).

Innerhalb der Disziplin des Dolmetschens erfolgt für gewöhnlich eine weitere Unterteilung, die anhand von verschiedenen Kriterien getroffen werden kann. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Frage nach dem Arbeitsmodus relevant. Diese heute gängige Unterscheidung zwischen Konsektiv- und Simultandolmetschen geht auf die 1920er-Jahre zurück, als erstmals moderne technische Hilfsmittel eingesetzt werden konnten, um die Verdolmetschung gleichzeitig mit der Ausgangsrede zu übertragen (vgl. Pöchhacker 2004:18ff).

Im Gegensatz zum Simultandolmetschen, das somit eine relativ junge Disziplin ist, handelt es sich beim Konsektivdolmetschen um ein Phänomen, das bereits seit vielen Jahrhunderten dazu dient, die Kommunikation zwischen SprecherInnen unterschiedlicher Sprachen zu ermöglichen. Dabei erfolgt die Wiedergabe des Zieltextes in der Zielsprache erst nachdem die RednerIn ihre Äußerungen beendet hat, wobei die Länge des zu dolmetschenden Textteiles je nach Situation nur ein einziges Wort oder längere Abschnitte bis hin zur gesamten Rede umfassen kann (vgl. Pöchhacker 2004:18).

Die Unterscheidung zwischen Konsektiv- und Simultandolmetschen ist, wie bereits erwähnt, jedoch nur eine von vielen möglichen Abgrenzungen. So kann auch die Situation, in der DolmetscherInnen zum Einsatz kommen, als Bezugsrahmen dienen (vgl. Pöchhacker 2004:13ff). Weitere Unterscheidungsmerkmale sind beispielsweise die Sprachmodalität und die Sprachdirektionalität. Eine Unterscheidung nach der Sprachmodalität erfolgt anhand der Frage, ob es sich bei den Arbeitssprachen um Lautsprachen oder Gebärdensprachen handelt (vgl. Pöchhacker 2004:17f). Die Sprachdirektionalität hingegen bezieht sich auf die Sprachkombination der individuellen DolmetscherIn und

beschäftigt sich mit der Frage, aus welcher und in welche Sprache (A-, B- oder C-Sprache) gearbeitet wird (vgl. Pöchhacker 2004:20f).

Da diese Arbeit die Didaktik der Notation zum Thema hat, soll an dieser Stelle auf eine detaillierte Darstellung der Geschichte des Konsekutivdolmetschens verzichtet werden. Es soll dennoch festgehalten werden, dass diese Disziplin, anders als das Simultandolmetschen, welches erst im Laufe des 20. Jahrhunderts dank der Entwicklung neuer technischer Hilfsmittel Bedeutung erlangte, über eine jahrhundertelange Geschichte verfügt, die bis in die Antike zurückreicht. Ein Überblick über jene AutorInnen, die sich mit diesem Thema intensiv auseinandersetzen, findet sich etwa bei Pöchhacker (2004:159ff). Er verdeutlicht jedoch auch, dass die Aufarbeitung der frühen Geschichte dieses Berufsstandes von der Schwierigkeit begleitet ist, dass es sich dabei um eine Tätigkeit handelt, die als selbstverständlich angesehen wurde und durch ihre Mündlichkeit oftmals keine Spuren hinterließ.

1.2. Der Konsekutivdolmetschprozess – Zuhören, Verstehen und Gedächtnis

Daniel Gile gehört zu jenen VertreterInnen der Dolmetschwissenschaft, die die Verarbeitungskapazität der DolmetscherIn als Thema prägten. Durch sein *Effort Model* hat er wesentlich dazu beigetragen, dieses Forschungsgebiet innerhalb der Disziplin zu etablieren. Dieses Modell des Dolmetschprozesses wurde zunächst für das Simultandolmetschen entwickelt, später jedoch auch in Bezug auf den Konsekutivmodus angewandt. Gile beschreibt das Konsekutivdolmetschen mit Notizen als zweiphasigen Prozess, der aus der „comprehension phase (or listening and note-taking phase)“ und der „speech production (reformulation) phase“ (2009:175) besteht.

In Bezug auf die Verarbeitungskapazitäten, die im Laufe einer Konsekutivdolmetschung benötigt werden, schreibt Gile (2009:176), dass die zweite Phase, jene der Sprachproduktion, auf den ersten Blick größere Schwierigkeiten zu bereiten scheint. Er kommt jedoch zu dem Schluss, dass diese, wenn die Notation gut beherrscht wird und tatsächlich eine Erinnerungsstütze darstellt, weniger kognitive Ressourcen in Anspruch nimmt. Dies führt er unter anderem darauf zurück, dass die DolmetscherIn während der Sprachproduktion die Geschwindigkeit selbst vorgibt.

In der ersten Phase hingegen, so Gile (2009:177ff), entsprechen die Probleme und Schwierigkeiten in gewisser Weise jenen des Simultandolmetschprozesses, etwa da

die Geschwindigkeit ebenfalls von der RednerIn vorgegeben wird. Auch der Zeitfaktor spielt bei der handschriftlichen Notation eine entscheidende Rolle, da diese im Vergleich zur simultanen Sprachproduktion relativ viel Zeit in Anspruch nimmt. Andererseits sind die Notizen in geringerem Maße an linguistische Vorgaben gebunden. Zudem kann die Menge der Notizen reduziert werden, um eine Überlastung der kognitiven Ressourcen zu verhindern, während es im Falle einer Simultanverdolmetschung nicht möglich ist, die Menge des Gesagten ohne Auslassungen zu reduzieren. Weniger Notizen führen hingegen nicht automatisch zu Auslassungen während der Sprachproduktion, da auch das Gedächtnis eine entscheidende Rolle spielt.

Da Gile die Meinung vertritt, dass die verwendeten Zeichen in der Phase der Notation sofort verfügbar sein müssen, um eine effektive Unterstützung darzustellen, schlägt er vor, eine größere Anzahl an Zeichen zu erlernen anstatt diese bei Bedarf zu erfinden. Er äußert sich auch zu dem viel diskutierten Thema der Sprachwahl bei der Notation und empfiehlt, dass die DolmetscherIn nur bei einer hohen Auslastung ihrer kognitiven Verarbeitungskapazität auf die Ausgangssprache zurückgreifen sollte und sonst in der Zielsprache notieren sollte (vgl. Gile ²2009:179).

Auch Kirchhoff (1979:121ff) befasst sich mit der Notation als Teil des Konsektivdolmetschprozesses. Sie bezeichnet diese als Teil der „Parallelspeicherungsstrategie“ (1979:121) der DolmetscherIn, die dazu dient, die Speicherung der Aussagen des Ausgangstextes durch eine Kombination aus Gedächtnisspeicherung und manueller Speicherung in der Notation zu optimieren. Gleichzeitig betont sie jedoch, dass zwischen diesen beiden Arten der Speicherung eine gegenseitige Abhängigkeit besteht, wobei die Notation, anders als das Gedächtnis, alleine nicht „tragfähig“ (1979:123) ist, da diese erst durch die im Gedächtnis festgehaltenen Makroinformationen Sinn erhält und ihre Funktionen erfüllen kann. Diese Funktionen liegen für Kirchhoff (1979:123ff) in dem Schaffen von Ordnung, der Ergänzung von Detailinformationen, dem Abruf der im Gedächtnis gespeicherten Elemente, der Markierung der stilistischen Mittel der RednerIn sowie in der Interpretation von deren Aussagen, um Mehrdeutigkeiten zu vermeiden.

1.3. Begriffsbestimmung: Die Elemente des Notats

Der Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit liegt auf der Verwendung von Symbolen in der Notation beim Konsektivdolmetschen. Daher ist es zu Beginn erforderlich, die im Zusammenhang mit der Notation zentralen Begriffe zu definieren.

Zunächst soll erörtert werden, welche unterschiedlichen Formen die Notation annehmen kann. Als Überbegriff für all jene Zeichen, aus denen sich ein Notat zusammensetzt, soll dabei der Terminus *Notationselemente* verwendet werden. In diesem Zusammenhang ist die Arbeit von Albl-Mikasa (2007) von Bedeutung, die sich der Notation aus kognitiv-linguistischer Sicht gewidmet hat und sie als zweckgebundene Schriftsprache beschreibt. Die Autorin hält fest, dass diese spezifische Sprachform aus Elementen verschiedener natürlicher Sprachen sowie „nicht einzelsprachlich gebundene[n], sprachübergreifende[n] Zeichen“ (2007:192) besteht. Sie bezieht sich dabei unter anderem auf die Grundlagen der Peirce'schen Semiotik (vgl. Peirce/Pape 1903/1983) und die Darstellungen von Lyons (1977). Bei der Einteilung der Notationszeichen in verschiedene Zeichentypen beruft sich Albl-Mikasa auf die in der Semiotik gebräuchlichen Definitionen, die, insbesondere in Bezug auf den Begriff *Symbol*, nicht mit dem Sprachgebrauch der Dolmetschwissenschaft übereinstimmen.

In ihrer Auseinandersetzung mit der Definition dieses Begriffs hält Albl-Mikasa zunächst fest, dass der Terminus *Zeichen* in der Semiotik sowohl sprachgebundene Elemente, wie Wörter und Buchstaben, als auch Interpunktions- und Sonderzeichen sowie piktografische Darstellungen umfasst. In der dolmetschwissenschaftlichen Literatur hingegen wird häufig vereinfacht „zwischen einzelsprachlichen Wörtern und Symbolen sowie zwischen linguistischen und grafischen Anteilen“ (2007:192) unterschieden, wobei diese Einteilung für den Zweck einer systematischen semiotischen Analyse ihrer Meinung nach zu kurz greift (vgl. Albl-Mikasa 2007:192f).

In der Peirce'schen Semiotik, so Pharies (1985:30), werden unterschiedliche Zeichentypologien aufgegriffen, wobei sich die nachfolgenden Ausführungen auf die Einteilung anhand der Beziehung zwischen dem Zeichen und dem damit verbundenen Objekt beschränken. Die zentralen Zeichentypen dieser oft zitierten Einteilung sind Ikone, Indices und Symbole, wobei der Unterschied zwischen der semiotischen und der

in der Dolmetschwissenschaft gebräuchlichen Definition in Bezug auf Letztere nicht oft genug betont werden kann.

Unter Ikonen werden in der Semiotik jene Zeichen verstanden, die eine Ähnlichkeit zu der Bedeutung, die sie repräsentieren, aufweisen. Peirce nennt als Beispiele Bilder und abstrakte Diagramme, die zur Darstellung von Beziehungen und Verbindungen dienen; er gesteht jedoch auch ein, dass diese immer auch indexikalische Eigenschaften aufweisen (vgl. Peirce 1885:181, Peirce/Pape 1903/1983:64f, Pharies 1985:34ff, Nöth ²2000:193ff). Lyons (1977:102ff) wiederum betont, dass die Definition nach Peirce nicht immer eine klare Abgrenzung ermöglicht und unterscheidet zusätzlich zwischen primärer und sekundärer Ikonizität. Bei sekundär ikonischen Zeichen erfolgt eine Ausweitung der Bedeutung eines primären Ikons, etwa eines onomatopoetischen Tiernamens, auf die mit diesem Tier in Verbindung gebrachte Eigenschaft.

Als Indices bezeichnet Peirce jene Zeichen, die in einer direkten, kausalen Relation zu dem bezeichneten Objekt stehen. Dazu zählen zunächst die natürlichen Zeichen, wie der Wetterhahn, der sich nach dem Wind richtet, oder ein Finger, der auf etwas deutet. Doch auch unter den sprachlichen Zeichen sind Indices zu finden. So verweisen etwa Demonstrativ- und Relativpronomen sowie deiktische Zeichen und grammatische Verbindungen auf ihre eigene Bedeutung. Analog zum bereits genannten deutenden Finger können Richtungspfeile als indexikalisch-piktografische Zeichen angesehen werden (vgl. Peirce 1885:180f, Peirce/Pape 1903/1983:65, Pharies 1985:39f, Nöth ²2000:185f).

Während in der dolmetschwissenschaftlichen Literatur, so Albl-Mikasa, „alle nicht-alphabetischen Zeichen“ (2007:192) als Symbole bezeichnet werden, versteht die Peirce'sche Semiotik darunter jene Zeichen, die durch willkürliche Konventionen, Gewohnheiten oder Regeln mit dem bezeichneten Objekt verbunden sind. Symbolische Zeichen erlangen ihre Bedeutung erst durch das Wissen über diese Konventionen und umfassen daher den Großteil der natürlichsprachlichen Wörter. Ein Beispiel, so Lyons (1977:101), sind die Bezeichnungen *tree*, *Baum* und *arbre*, die sich in der Form zwar unterscheiden, in der Bedeutung jedoch übereinstimmen (vgl. Peirce/Pape 1903/1983:65f, Lyons 1977:101ff, Pharies 1985:40ff, Nöth ²2000:178ff).

Eine Einteilung der Notationselemente, die auf der Peirce'schen Semiotik aufbaut, wurde bereits von Albl-Mikasa (2007:192ff) als Grundlage für eine dolmetschwis-

senschaftliche Arbeit verwendet, wobei in diesem Fall jedoch keine explizite und umfassende Kategorisierung erfolgte. Im Laufe der Eingrenzung des Forschungsbereiches dieser Arbeit wurde eine umfassende Kategorisierung der Notationszeichen anhand der semiotischen Zeichentypen angedacht. Es stellte sich jedoch heraus, dass eine solche, wenn sie den Grundprinzipien der Wissenschaftlichkeit treu bleiben soll, zu einer enormen Komplexität führen würde, welche die Machbarkeit einer darauf basierenden Analyse kompromittieren und den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Dies wurde unter anderem durch die grafische Umsetzung einer solchen Kategorisierung deutlich, wobei Abbildung 1 eine mögliche Einteilung der lexikalischen Elemente der Notation darstellt und zeigt, wie vielschichtig eine semiotische Analyse der Notation sein könnte.

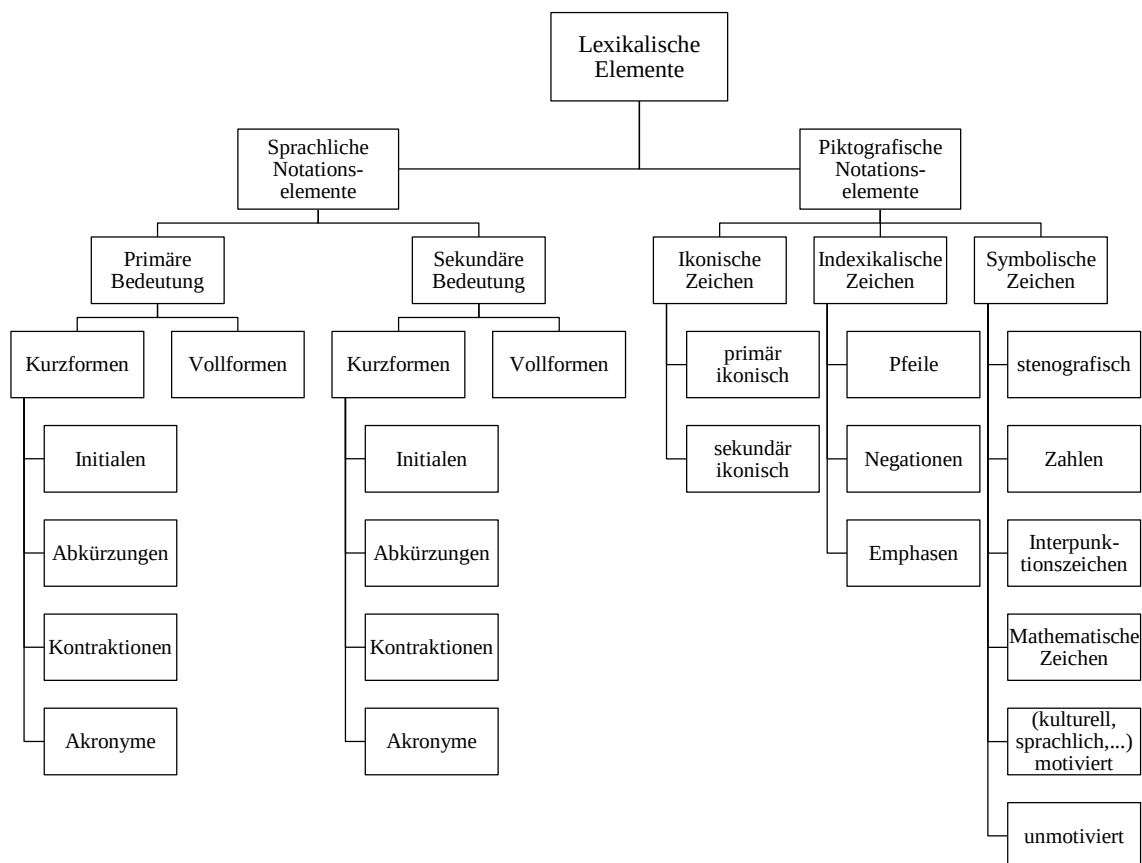


Abb. 1: Semiotische Einteilung der lexikalischen Notationselemente

In dieser Grafik werden die Notationszeichen einzig anhand ihrer Form klassifiziert, es wird also nur eine von vielen möglichen Dimensionen abgedeckt. Eine umfassende Darstellung müsste sich zusätzlich mit der Funktion des jeweiligen Notationselements

auseinandersetzen und neben den lexikalischen auch die kohäsiven Elemente sowie die Kennzeichnung von Tempus, Modus, Numerus und anderen grammatischen Elementen berücksichtigen. Außerdem müsste der Tatsache Rechnung getragen werden, dass manche Zeichen, wie etwa Pfeile oder die sogenannten Scharnierwörter, mehrere Funktionen erfüllen können. Schließlich sei noch erwähnt, dass einer systematisch-semiotischen Untersuchung eine intensivere Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Grundlagen und Erkenntnissen der Semiotik vorangehen müsste, als dies im Rahmen dieser Arbeit möglich war. Im Sinne der Durchführbarkeit wird daher darauf verzichtet, die oben abgebildete semiotische Kategorisierung als Grundlage zu verwenden. Die Möglichkeit einer genaueren Klassifizierung der Notizenzeichen im Allgemeinen und der Symbole im Besonderen könnte jedoch den Ausgangspunkt für zukünftige systematische Untersuchungen der Notation bilden.

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine dolmetschwissenschaftliche Forschungsarbeit handelt, wird der Terminus *Symbol* nachfolgend bewusst, wie in der dolmetschwissenschaftlichen Literatur gebräuchlich, als Gegenstück zu den sprachlichen Notationszeichen verstanden. Diese Begriffsdefinition hat sich, so Garzone et al. (1990:147), vermutlich aufgrund der Pionierarbeit von Rozan (1956) eingebürgert. Er fasst unter seinen zwanzig Symbolen all jene Notationselemente zusammen, die nicht auf dem von ihm vorgeschlagenen Abkürzungssystem basieren, ohne sich jedoch mit einer definitorischen Eingrenzung dieses Begriffs zu beschäftigen.

Der Fokus dieser Forschungsarbeit soll auf der Lexik der Notation liegen. Jene Notationselemente, die eine andere Funktion erfüllen, wie etwa Linien und Pfeile sowie Konjunktionen, die zur Kohäsion beitragen, sowie die räumliche Anordnung der Notationszeichen sollen hingegen größtenteils ausgeklammert werden. Im Rahmen der Literaturanalyse und der empirischen Untersuchung unter den Studierenden soll insbesondere auf jene substantivisch gebrauchten lexikalischen Notationselemente eingegangen werden, die in der dolmetschwissenschaftlichen Literatur üblicherweise als *Symbole* bezeichnet werden, also auf nicht-sprachgebundene beziehungsweise „nicht-alphabetisch[e]“ (Albl-Mikasa 2007:192) Zeichen.

Die Unterscheidung zwischen sprachlichen und symbolischen lexikalischen Notationselementen ist jedoch nicht immer einfach. Bei genauerer Betrachtung der in der notationsdidaktischen Literatur vorgeschlagenen lexikalischen Notationselemente zeigt

sich, dass einige davon zwar einen sprachlichen Ursprung haben, aber dennoch bewusst als Symbole ohne direkten Bezug zu dieser Verwendung finden (vgl. Matyssek 1989a:157).

Für die Zwecke dieser Arbeit sollen als sprachlich-lexikalische Notationselemente all jene Zeichen verstanden werden, die aus der Voll- oder Kurzform eines oder mehrerer Wörter bestehen. Zu den Kurzformen zählen alle Formen der Wortkürzung, einschließlich Initialen und Akronyme sowie Wortkontraktionen. Als Wortkontraktionen werden jene Kurzformen bezeichnet, bei denen zusätzlich zum Wortbeginn auch der oder die letzten Buchstaben (oftmals hochgestellt) notiert werden, um eine Verwechslung mit ähnlichen Wörtern zu vermeiden. Diese Methode der Wortkürzung wird bereits von Rozan (1956:15) vorgeschlagen, der als Beispiel C^{on} und $C^é$ anführt, um, anders als bei der Abkürzung *Com.*, eine Verwechslung von „Commission“ und „Comité“ auszuschließen, und findet auch bei Matyssek (1989a:115ff) Erwähnung.

Die symbolisch-lexikalischen Zeichen wiederum umfassen all jene Notationselemente, die keine natürlichsprachliche Form annehmen. Aus dem Blickwinkel der Semiotik betrachtet wären sie wohl eher als piktografische Zeichen zu klassifizieren. Aus Abbildung 1 geht hervor, dass entsprechend der Peirce'schen Semiotik hier eine weitere Unterscheidung zwischen ikonisch-piktografischen, indexikalisch-piktografischen und symbolisch-piktografischen Zeichen möglich wäre. Eines der wohl am frühesten belegbaren lexikalischen Notationselemente ist das von Rozan (1956:35) vorgeschlagene  für Land bzw. Nation. Interpretiert man dieses Zeichen als stilisierte Darstellung der Grenzen eines Landes, so würde es sich im Sinne einer semiotischen Klassifizierung um ein ikonisch-piktografisches Zeichen handeln. Es hat jedoch als prototypisches Symbol Eingang in die Dolmetschwissenschaft gefunden.

Die Schwierigkeit der Unterscheidung zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Notationszeichen bzw. Symbolen wird bei einigen der von Matyssek (1989a) erwähnten Zeichen deutlich. Er schlägt vor, den griechischen Buchstaben π für den Begriff Politik zu verwenden (1989a:167f), da dieser nicht nur im Deutschen sondern auch in anderen Sprachen den Anfangsbuchstaben dieses Wortes darstellt und durch seine Zugehörigkeit zu einem anderen Schriftsystem als Notationselement ausreichend auffallend und markant ist. Ähnlich verhält es sich beim griechischen α (1989a:168), das er als Grundsymbol für das Begriffsfeld Arbeit anführt, und vielen

weiteren „Buchstabensymbolen“ (1989a:170). Außerdem nennt Matyssek einige Notationselemente, die zwar aus Abkürzungen bestehen, aber ebenfalls als Grundsymbole Verwendung finden (1989a:175ff). Ein Beispiel dafür ist der Wortanfang des Begriffs Handel, *Ha*, der das Grundsymbol für ein weites Begriffsfeld bildet (1989a:264ff). In diesem Fall wird also ein ursprünglich sprachgebundenes Zeichen als sprachunabhängiges Symbol im Sinne der Matyssek'schen Notizentechnik verwendet. Werden derartige Notationselemente von den AutorInnen eindeutig als Symbole vorgestellt, so sollen sie auch im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit als symbolisch-lexikalische Zeichen angesehen werden.

Der Vollständigkeit wegen soll an dieser Stelle ergänzend erwähnt werden, dass Krenz-Brzozowska (2013:34ff) im Rahmen ihrer Arbeit ebenfalls eine Klassifikation der bei der Notation verwendeten Zeichen durchführt, die der hierin versuchten Einteilung im Wesentlichen ähnlich ist. Auch Garzone et al. (1990:99ff) nähern sich der Notation aus linguistischer Sicht und beschreiben diese im Rahmen ihres Lehrbuches als eigenes Sprachsystem, wenn auch nicht so ausführlich wie Albl-Mikasa (2007). Sie beziehen sich dabei, anders als Albl-Mikasa, jedoch nicht auf die Peirce'sche Semiotik, sondern auf die Linguistik nach Saussure. Dieser verwendet eine Definition der Begriffe *Zeichen* und *Symbol*, die im Gegensatz zu den Begrifflichkeiten nach Peirce steht. Ein Zeichen setzt sich für Saussure aus dem *Bezeichneten* (*signifié*) und der *Bezeichnung* (*signifiant*) zusammen, wobei die Zuordnung der Bezeichnung zwar aufgrund ihrer sprachhistorischen Entwicklung begründet, in ihrem Wesen aber dennoch willkürlich ist, da eine andere Bezeichnung rein theoretisch ebenso rechtfertigbar wäre. Auch Saussure betrachtet das Symbol als ein dem Zeichen untergeordnetes Konzept, er versteht darunter jedoch jene sprachlichen Bezeichnungen, die eine intrinsische, rationale Verbindung zu dem von ihnen Bezeichneten aufweisen (vgl. Saussure/Lommel 1916/²1967:80), wodurch seine Auffassung des Begriffs *Symbol* der dolmetschwissenschaftlichen Definition näher ist und jener von Peirce diametral gegenübersteht (vgl. Peirce/Pape 1903/1983). Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Definitionen dieser Begriffe erscheint für die Zwecke der vorliegenden Arbeit jedoch nicht zielführend.

1.4. Einsatz moderner Technik beim Konsektivdolmetschen

Das Simultandolmetschen, wie es heutzutage bei internationalen Konferenzen verbreitet ist, wird, wie auch das Dolmetschen mithilfe von mobilen Personenführungsanlagen, erst durch technische Hilfsmittel ermöglicht. In Zukunft wird die Rolle der beim Dolmetschen verwendeten Geräte vermutlich noch größere Bedeutung erlangen. Das Remote Interpreting, also Dolmetschsituationen, in denen sich die DolmetscherInnen und ZuhörerInnen beziehungsweise RednerInnen an unterschiedlichen Orten befinden, wird in den nächsten Jahren und Jahrzehnten aller Wahrscheinlichkeit nach immer wichtiger werden. Zudem werden die modernen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und Datenspeicherung in Zukunft vermutlich vermehrt in den Blickpunkt der Dolmetschwissenschaft rücken (vgl. Pöchhacker 2004:201f).

Im Bereich des Konsektivdolmetschens und der Notation sind moderne technische Hilfsmittel vor allem für das simultane Konsektivdolmetschen von Bedeutung. Hierbei handelt es sich um eine Hybridform, die zwischen Konsektiv- und Simultandolmetschen angesiedelt ist. Bei dieser neuen Form des Dolmetschens, die zu Beginn des neuen Jahrtausends zum ersten Mal zum Einsatz kam, wird die Notation durch die Verwendung digitaler Aufnahmegeräte ersetzt. Die Rede wird aufgenommen und nach dem Ende jedes Abschnitts erfolgt eine Simultanverdolmetschung, bei der die zuvor gemachte Aufnahme als Ausgangstext dient (vgl. Pöchhacker 2004:169f).

An der Universität Wien wurde im Jahr 2010 ein Experiment durchgeführt, das einen Vergleich zwischen dem klassischen Konsektivdolmetschen mit Notizblock und dem neuen Modus des simultanen Konsektivdolmetschens zum Inhalt hatte. Dabei wurde einerseits untersucht, wie die RezipientInnen die unterschiedlichen Modi beurteilten, und andererseits erforscht, inwiefern sich die Qualität der Dolmetschleistungen unterschied. Hierbei wurden nicht nur die textuellen Aspekte, sondern auch die für die Präsentation wichtigen Faktoren Publikumskontakt und Flüssigkeit miteinbezogen. Interessanterweise kamen die Verfasserinnen bei der Auswertung der Daten zu keinem eindeutigen Ergebnis. Bei der allgemeinen Beurteilung von Seiten der RezipientInnen war eine Bevorzugung des klassischen Konsektivdolmetschens zu erkennen, obwohl das simultane Konsektivdolmetschen bei der Analyse anhand der Qualitätskriterien bessere Resultate erzielte. Auch die Reaktionen der professionellen DolmetscherInnen, die an

diesem Experiment teilnahmen, zeigten, dass einige zwar Skepsis gegenüber der neuen Technik hegten, andere jedoch deren Vorteile, wie zum Beispiel ein höheres Maß an Vollständigkeit und die Möglichkeit, den Ausgangstext ein zweites Mal zu hören, als positiv bewerteten (vgl. Hawel 2010, Sienkiewicz 2010).

Auch Kalina (2010:84ff) äußert sich zu diesem neuen Modus und beschäftigt sich mit der Frage, ob das klassische Konsekutivdolmetschen durch technische Entwicklungen gänzlich verschwinden wird. Sie stellt zur Diskussion, welche Auswirkungen eine zunehmende Fokussierung der Lehre auf den Simultanmodus hätte und spricht dabei insbesondere die Gedächtnisprozesse an. So fragt sie etwa, ob das Langzeitgedächtnis dadurch vernachlässigt würde und spricht sich dafür aus, diese neurolinguistischen Fragestellungen im interdisziplinären Dialog zu klären.

Eine weitere interessante Untersuchung, die sich mit dem Thema Notation befasst und dabei auch mit moderner Technik in Zusammenhang steht, ist jene, die von Nina Kostal im Jahr 2011 an der Universität Wien durchgeführt wurde. Dabei handelt es sich um einen Vergleich der Notation und der Konsekutivdolmetschleistungen von Studierenden und professionellen DolmetscherInnen in der Sprachrichtung Italienisch-Deutsch. Verwendet wurde der Livescribe™ Echo™ Smartpen, ein Gerät in Form eines Kugelschreibers, das einerseits die zu dolmetschende Rede aufnehmen kann und andererseits, in Verwendung mit einem speziellen Papier, interessante Zusatzfunktionen bietet. So kann die aufgenommene Rede durch Antippen des entsprechenden Notationselements auf dem Papier ab jeder beliebigen Stelle abgespielt werden, wodurch sich das Gerät als Hilfsmittel für das bereits beschriebene simultane Konsekutivdolmetschen eignet. Außerdem kann das Notat auf einen PC übertragen werden, wo dann mittels eines speziellen Programms die Entstehung der Notizen in Echtzeit nachverfolgt werden kann, was die Analyse der Notation wesentlich vereinfacht (vgl. Kostal 2011:39ff).

Da die Ergebnisse der Untersuchung von Kostal jene zuvor durchgeführter Experimente wie etwa dem von Andres (2002), welches in Folge (Kapitel 3.3) genauer besprochen wird, weitgehend bestätigen, wird auf eine detaillierte Beschreibung der Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit verzichtet. In Bezug auf den Livescribe™ Echo™ Smartpen kommt Kostal (2011:125f) zu dem Schluss, dass dieser für die Analyse der Notation bestens geeignet ist, und sie spricht sich dafür aus, dieses Hilfsmittel zu verwenden, um die noch offenen Fragen in Bezug auf die Notation zu beantworten.

2. Notationsdidaktik – eines der ersten Themen der Dolmetschwissenschaft

Bei der Beschäftigung mit der dolmetschwissenschaftlichen Literatur zur Notation wird eines sehr bald deutlich: Die Notation sowie deren Lehre gehören zu den am frühesten behandelten Themen dieser Disziplin und doch stellen sie auch heute noch einen wichtigen Forschungsbereich dar. Die Bedeutung der Didaktik des Dolmetschens als Forschungsgebiet führt Pöchhacker (2004:177) unter anderem darauf zurück, dass Forschung und Lehre an den Dolmetschinentuten ineinander übergehen. In der wissenschaftlichen Literatur, so Pöchhacker, finden sich in Zusammenhang mit der Didaktik des Dolmetschens hauptsächlich experimentelle Untersuchungen, während die Didaktik selbst nur selten als Forschungsgegenstand systematischer wissenschaftlicher Untersuchungen herangezogen wurde.

Eva Paneth gehört zu den ersten AutorInnen der Dolmetschwissenschaft und hat sich bereits im Jahr 1957 im Rahmen ihrer Masterarbeit systematisch mit der Didaktik des Dolmetschens auseinandergesetzt. Das Ziel ihrer Arbeit war es unter anderem, die Frage zu beantworten, ob im Vereinigten Königreich Ausbildungsstätten für DolmetscherInnen eingerichtet werden sollten, da es dort zu diesem Zeitpunkt, anders als in Kontinentaleuropa und Nordamerika, noch keine Dolmetschinentute gab.

Dazu beschreibt Paneth unter anderem ihre Beobachtungen und Erfahrungen zu einem experimentellen Intensivkurs zum Thema Dolmetschen in Germersheim (1957:71ff), der vor allem für Studierende mit einem Hintergrund als ÜbersetzerInnen konzipiert war. Ausgehend davon zieht sie ihre Schlussfolgerungen in Bezug auf die Dolmetschdidaktik (1957:86ff).

Außerdem befasst sich Paneth (1957:89ff) mit den unterschiedlichen Lehrmethoden und Studieninhalten an Dolmetschinentuten in der Schweiz sowie in Deutschland und Frankreich. Sie stellt einen Vergleich an, hält jedoch auch fest, dass die *École d'Interprètes* in Genf zu diesem Zeitpunkt am weitesten entwickelt war und daher die Grundlage ihrer Arbeit bildet. Nach einem Überblick über alle Institutionen, in denen zum damaligen Zeitpunkt derartige Ausbildungen angeboten wurden (1957:89), bespricht Paneth eher allgemeine Aspekte wie die Zulassung zur DolmetscherInnenausbildung (1957:115) sowie die Zusammensetzung der Studierenden (1957:122f) und jene des Lehrkörpers (1957:124f). Auch Fragen zum Curriculum wie beispielsweise der

Aufbau der Unterrichtseinheiten (1957:112ff), die angebotenen Sprachen und andere sprachbezogene Inhalte (1957:93ff) sowie die Rolle von schriftlichen Übersetzungsübungen (1957:97f) und von Lehrveranstaltungen, in denen Fachwissen und Allgemeinwissen vermittelt werden (1957:91ff), kommen zur Sprache. In Bezug auf die Lehrmethoden erfolgt zunächst eine allgemeine Erörterung des didaktischen Ansatzes der untersuchten Institute (1957:90f) und sodann eine Beschreibung der im Konsektiv- (1957:101ff) und Simultandolmetschunterricht (1957:110ff) angewandten Methoden. Paneths Erkenntnisse zur Lehre der Notation werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit (Kapitel 2.1.3) genauer besprochen.

In Bezug auf die von Paneth zu Beginn ihrer Arbeit gestellte Frage nach der Berechtigung und Notwendigkeit eines Instituts für die Ausbildung von DolmetscherInnen im Vereinigten Königreich kommt sie zu dem Schluss (1957:143f), dass ein solches das Prestige der englischen Sprache fördern und als Ort des Austausches, der Einheit von Theorie und Praxis sowie der gegenseitigen Verständigung dienen würde. Außerdem beschreibt Paneth die möglichen Kursinhalte sowie den Kursaufbau und die Zielgruppen (1957:130ff) eines solchen Instituts und stellt mögliche Forschungsfelder vor (1957:126ff).

Gérard Ilg (1959) gehört ebenfalls zu jenen frühen AutorInnen der Dolmetschwissenschaft, die sich mit der Dolmetschdidaktik auseinandersetzen. Auch er beschäftigt sich mit den Kursinhalten der DolmetscherInnenausbildung an der Genfer École d'Interprètes, wobei er das Konsektivdolmetschen (1959:1ff), das Simultandolmetschen (1959:5ff) und die Stimme als Werkzeug (1959:12ff) gesondert bespricht. In Zusammenhang mit der Notation (1959:2f) erklärt er, dass zu Beginn der Ausbildung am Anfang jeder Unterrichtseinheit Gedächtnisübungen ohne Notizen stehen. Doch auch der Erwerb eines individuellen Notationssystems wird durch die Lehrenden begleitet, indem diese die Grundregeln erklären sowie anhand von Beispielnotationen an der Tafel ihre Notationssysteme vorstellen und erläutern. Obwohl Ilg sich explizit dafür ausspricht, dass die Studierenden selbst ein für sie passendes Notationssystem entwickeln, gibt er auch Empfehlungen in Bezug auf die Notation, welche nachfolgend (Kapitel 2.1.4) genauer beleuchtet werden.

2.1. Die Anfänge der Notationsdidaktik

Die Dolmetschdidaktik ist, wie bereits erläutert, eines der ersten Themen, mit dem sich die AutorInnen der jungen Disziplin der Dolmetschwissenschaft befassten, als die ersten universitären Ausbildungsprogramme entwickelt wurden. Nachfolgend soll ein Überblick über die Empfehlungen jener AutorInnen gegeben werden, die sich bereits in den 1950er-Jahren explizit mit der Lehre der Notation auseinandersetzten. Außerdem sollen die Ausführungen von Danica Seleskovitch und Marianne Lederer (1989/1995) erwähnt werden, da das Werk dieser AutorInnen nicht in die im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführte Lehrwerksanalyse aufgenommen wurde, aber dennoch einen bedeutenden Beitrag zur Lehre der Notation darstellt.

2.1.1. *Jean Herbert*

Jean Herbert, der an der Universität Genf tätig war und als erster Chefdolmetscher der Vereinten Nationen den dortigen Dolmetschdienst aufbaute (vgl. Stelling-Michaud 1952:VI), gilt als der erste einer Reihe von AutorInnen, die sich im Laufe der Zeit mit der Lehre des Dolmetschens auseinandersetzten. In seinem im Jahr 1952 veröffentlichten Handbuch befasste er sich unter anderem mit der Notation.

Für Herbert (1952:36f) ist die Notation jener Faktor, der, mehr als alle anderen, zur Qualität der Konsekutivdolmetschleistung beiträgt und deswegen intensiv geübt werden sollte. Er stellt auch fest, dass sie in erster Linie als Gedächtnisstütze dient und, abhängig von den Gedächtnisfähigkeiten der einzelnen DolmetscherInnen, individuell sein muss, da sich diese entweder eher die Details oder die allgemeine Struktur einer Rede merken.

Obwohl die Individualität für Herbert einer der wichtigsten Aspekte der Notation ist, gibt er Empfehlungen, an denen sich Lernende orientieren können. Seiner Meinung nach ist es wichtig, sofort bei Beginn der Ausgangsrede mit der Notation zu beginnen, um nicht in die Verlegenheit zu kommen, bei einem Redeabschnitt, der länger ausfällt als ursprünglich erwartet, keine Notizen zu haben. Der zeitliche Abstand zwischen Hören und Notieren wiederum soll, so Herbert, je nach persönlicher Vorliebe gestaltet werden, er empfiehlt AnfängerInnen jedoch, nicht zurückzufallen, da dadurch ein höheres Maß an Sicherheit erreicht werden kann (vgl. Herbert 1952:37).

Herbert betont außerdem, dass die Notizen für den sofortigen Gebrauch gedacht sind und dass die Strukturierung des Gedankenganges der RednerIn, auch wenn dieser unlogisch sein sollte, automatisiert werden muss. In Bezug auf die Sprachwahl der sprachlichen Notationselemente nennt er drei Möglichkeiten: die Zielsprache, welche er als die beste Lösung ansieht; die Ausgangssprache, die bei Müdigkeit und kürzeren Formulierungen gewählt werden sollte; sowie Drittsprachen (vgl. Herbert 1952:38ff).

Die leichte Lesbarkeit der Notationselemente und die übersichtliche Anordnung der Notizen auf dem Papier sind für Herbert weitere bedeutsame Punkte. Die Stenografie stuft er daher aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit und schlechten Korrigierbarkeit als ungeeignet ein, wobei er jedoch die Verwendung einzelner stenografischer Zeichen als gerechtfertigt ansieht (vgl. Herbert 1952:40f).

Die Sprachlosigkeit von Zahlen und piktografischen Zeichen sieht Herbert als Vorteil, da diese nicht mit den Wörtern, sondern den dahinterstehenden Konzepten assoziiert werden. Die exzessive Verwendung bildhafter Zeichen stellt für ihn jedoch eine Gefahr dar, da die DolmetscherIn deren Bedeutung vergessen könnte. Aus diesem Grund sollten Anfänger neue Zeichen erst hinzufügen, wenn sie die vorangegangenen gut beherrschen. In diesem Sinne rät er auch davon ab, während des Notationsprozesses neue Zeichen zu erfinden. Sollte dies jedoch kurzfristig notwendig sein, so empfiehlt Herbert (1952:42), diese Notationselemente auf einem separaten Blatt Papier niederzuschreiben, um allzeit darauf zurückgreifen zu können. Um die zentralen Themen und Begriffe der jeweiligen Veranstaltung zu notieren, sollte die DolmetscherIn, so Herbert (1952:48), einen Vorrat an frei zuordenbaren Zeichen, wie etwa eingekreisten Buchstaben, zur Verfügung haben. Eine Verringerung der Anzahl der verwendeten Notationselemente wiederum könne dadurch erreicht werden, dass für Synonyme sowie verwandte Formen eines Wortes (z.B. Verbformen und Nomen) ein Zeichen verwendet wird, das eventuell mit Endungen (beziehungsweise symbolischen Endungen) versehen wird, um eine genauere Unterscheidung zu treffen (vgl. Herbert 1952:41ff).

Als Anregung für Notationselemente nennt Herbert (1952:43ff) Buchstaben verschiedener Schriftsysteme, Monogramme, Interpunktionszeichen, mathematische Symbole und phonetische Zeichen, sowie Zeichen aus Musik, Lektorat und Straßenverkehr. Auch häufig verwendete Abkürzungen für internationale Organisationen sowie Länder-

kürzel empfiehlt er, wobei Letztere sowohl für die Länder selbst als auch für die dazugehörigen Adjektive verwendet werden können (vgl. Herbert 1952:47).

In Bezug auf die Notation von Zahlen betont Herbert, wie wichtig es ist, diese schnell und korrekt notieren zu können. Er schlägt vor, bei Jahreszahlen die ersten zwei bis drei Ziffern durch einen Apostroph zu ersetzen. Außerdem empfiehlt er, bei hohen Zahlen eine Multiplikation mit 1.000 durch ein einfaches Zeichen wie einen Querstrich über den Ziffern anzuzeigen, wie es zum Beispiel bei römischen Ziffern üblich war (vgl. Herbert 1952:47f).

Als besonders wichtige Notationselemente bezeichnet Herbert (1952:48f) Linien und Pfeile, die – je nach Ausrichtung – eine Vielzahl an Bedeutungen erlangen und auch dazu dienen können, einen vorangegangenen Gedanken oder Eigennamen wieder aufzunehmen. Auch dem Aufbau des Notats sowie den Zusammenhängen zwischen aufeinanderfolgenden Gedanken kommt in Herberts Modell (1952:50f) besonders viel Bedeutung zu. Die Notation von Konjunktionen sowie Aufzählungen stellt für ihn daher einen zentralen Bestandteil eines erfolgreichen Notats dar.

Herbert (1952:49f) widmet sich auch den Themen Negation und Emphase, wobei er aufzeigt, welche Bedeutungsunterschiede durch das Durchstreichen und Unterstreichen jeweils anderer Elemente geschaffen werden können. Analog zur Emphase durch einfaches beziehungsweise doppeltes Unterstreichen schlägt er zur Wiedergabe einer deutlichen Ablehnung doppeltes Durchstreichen vor. Als Abschwächung der Emphase wiederum empfiehlt er die Verwendung einer unterbrochenen Unterstreichung.

In Bezug auf das Erlernen und die Lehre der Notation vertritt Herbert die Meinung, dass zu Beginn intralinguale Übungen in schriftlicher sowie mündlicher Form stehen sollten. Über das Feedback vonseiten der Lehrenden schreibt er, dass den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden muss, selbst zu erkennen, was zu ihren Fehlern geführt hat und wie sie diese in Zukunft vermeiden können (vgl. Herbert 1952:51ff).

Außerdem beschreibt Herbert die verschiedenen Fälle von Wiederholungen, die im Ausgangstext auftreten können, und wie mit diesen umgegangen werden soll. Ebenso widmet er sich den kulturellen Unterschieden hinsichtlich der Strukturierung von Reden in verschiedenen Sprachen sowie dem Umgang mit Poesie und abgelesenen Reden im Konsektivdolmetschprozess, wobei diese Punkte in Bezug auf die vorliegende Arbeit vernachlässigbar erscheinen (vgl. Herbert 1952:54ff). Abschließend beschäftigt

sich Herbert mit der Phase der Wiedergabe, wobei er der Meinung ist, dass die DolmetscherIn durch ausreichende Übung in der Lage sein kann, den nachfolgenden Abschnitt der Notizen zu lesen, während sie den vorangehenden Abschnitt vorträgt (vgl. Herbert 1952:61).

2.1.2. Jean-François Rozan

Jean-François Rozan (1956:9) befasst sich, anders als sein Kollege Herbert vor ihm, ausschließlich mit der Notation und ist somit der erste Autor, der diesem Thema eine eigene Publikation widmet. Darin wird ein Notationssystem beschrieben, das einfach anzuwenden und zu erwerben sein soll, und vor allem im dritten Teil von Rozans Werk (1956:37ff), in dem praktische Übungsbeispiele ansteigenden Schwierigkeitsgrades angeführt werden, ist die didaktische Zielsetzung deutlich ersichtlich.

Zunächst beschreibt Rozan (1956:11ff) sieben Prinzipien, welche die Basis seines Systems bilden. Dabei nennt er als ersten Punkt, dass dem Dolmetschen nicht die Übertragung der Worte, sondern die der dahinter stehenden Ideen und Gedanken zugrunde liegen sollte, um stilistische Schwächen und Sinnverdrehungen zu vermeiden (vgl. Rozan 1956:14f). Sodann beschäftigt er sich mit Abkürzungen und schlägt vor, bei längeren Wörtern nur die ersten und letzten Buchstaben zu notieren, um Verwechslungen mit ähnlichen oder verwandten Wörtern vorzubeugen. Er empfiehlt, längere Formulierungen durch kürzere Wörter, welche denselben Sinn verkörpern, zu ersetzen, und weist auch darauf hin, dass Numerus, Genus und Tempus notiert werden sollten, um Zusammenhänge richtig reproduzieren zu können (vgl. Rozan 1956:15f).

Um die Zusammenhänge innerhalb des Textes geht es auch bei der Notation von kohäsiven Elementen, die Rozan als *enchaînements* bezeichnet. Jene Wörter oder deren Abkürzungen, die dazu dienen, Relationen zwischen den Sinnelementen des Textes herzustellen, wie zum Beispiel *tho* (abgeleitet vom englischen *though*), um Gegensätze, und *if*, um Vermutungen anzuzeigen, bezeichnet er als *Scharnierwörter*. An dieser Stelle wird ebenso auf die Verwendung von nicht-sprachlichen Zeichen wie mathematischen Symbolen und Pfeilen zur Sinnverknüpfung hingewiesen (vgl. Rozan 1956:16ff).

Wie auch Herbert vertritt Rozan (1956:18f) die Ansicht, dass Negation und Emphase besonders wichtige Elemente sind, die mit großer Genauigkeit notiert werden

sollten. Er verweist in diesem Zusammenhang auf die bereits im vorigen Abschnitt dargestellten Prinzipien des Durchstreichens und Unterstreichens nach Herbert (1952:49f).

In Bezug auf die räumliche Verteilung der Notizen beschreibt Rozan (1956:19ff) ein System, welches er als *verticalisme* bezeichnet und das dazu dienen soll, die Notationselemente zu gruppieren, um rasch logische Zusammenhänge herstellen zu können und Klarheit zu schaffen. Abgesehen von der Notation in vertikaler statt horizontaler Richtung gehört dazu einerseits, dass jene Elemente, die in Bezug zueinander stehen, untereinander geschrieben werden, und andererseits, dass zusätzliche Informationen, die nicht Teil der Hauptbotschaft des Textes sind, in Klammern gesetzt werden. Um dieses Prinzip leichter umsetzen zu können, empfiehlt er, Papier in einem hohen, jedoch schmalen Format zu wählen. Ein weiteres Grundprinzip seines Notationssystems bezeichnet Rozan (1956:21ff) als *décalage*¹. Darunter versteht er die Methode, jene Notationselemente, die auf ein zuvor bereits notiertes Element Bezug nehmen, so auf dem Papier anzuordnen, dass dieses in der nächsten Zeile durch eine horizontale Linie repräsentiert wird, anstatt erneut notiert zu werden.

Rozan beschäftigt sich auch mit der Verwendung von Symbolen, wobei er explizit darauf hinweist, dass diese nur in begrenzter Anzahl verwendet werden sollten, da die DolmetscherIn sonst ihre Aufmerksamkeit nicht ausreichend auf die Analyse des Gehörten richten kann. Daher ist er der Meinung, dass zwanzig Symbole ausreichend und nur zehn davon unverzichtbar sind. Diese müssen leicht verständlich, memorisierbar und anwendbar sein. Die von ihm vorgeschlagenen Zeichen teilt er zunächst in drei Kategorien ein: Symbole des Ausdrucks, der Bewegung und des Verhältnisses. Zusätzlich nennt er sieben substantivische Symbole für die seiner Ansicht nach wichtigsten Konzepte (vgl. Rozan 1956:27ff, Albl-Mikasa 2007:20).

Die erste Gruppe (1956:28ff) umfasst jene Symbole, welche die vier wichtigsten Arten des Ausdrucks beziehungsweise der Meinungsäußerung darstellen. Dabei handelt es sich um die Konzepte *denken*, *sprechen*, *diskutieren* und *zustimmen*, wobei in Bezug auf Letzteres explizit darauf hingewiesen wird, dass durch Durchstreichen die Bedeutung von Zustimmung hin zu Ablehnung verändert werden kann.

¹ An dieser Stelle sei erwähnt, dass der Begriff *Décalage* im Kontext des Konsekutivdolmetschens von anderen dolmetschwissenschaftlichen AutorInnen wie etwa Andres (2002:60) als der zeitliche Abstand zwischen dem Hören des Ausgangstextes und der Notation verstanden wird (siehe Kapitel 3.3).

Sodann nennt Rozan (1956:31ff) drei verschiedene Arten der Bewegung oder Veränderung, die durch unterschiedlich ausgerichtete Pfeile dargestellt werden können und deren genauer Sinn sich je nach Kontext erschließt. Ein horizontaler Pfeil nach links oder rechts steht dabei für Elemente wie Kommunikation und Übermittlung, ein nach oben gerichteter Pfeil zeigt Anstieg, Entwicklung oder Fortschritt an, ein nach unten gerichteter Pfeil hingegen steht für Abnahme, Rückgang oder Verlangsamung.

Die dritte Kategorie (1956:34f) bilden jene Symbole, die dazu dienen, einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Notationselementen herzustellen, diese zueinander in Relation zu setzen und Mengen anzuzeigen. Schließlich nennt Rozan (1956:35) sieben als ‚substantivische Symbole‘ bezeichnete Notationselemente für häufig wiederkehrende Begriffe wie *Land*, *Arbeit* und *Handel*. Diese zählt nicht er zu den unverzichtbaren Zeichen und er betont außerdem, dass die von ihm vorgeschlagenen Symbole durch beliebige andere Zeichen ersetzt werden können.

2.1.3. Eva Paneth

In ihrer Untersuchung der Unterrichtsmethoden des Dolmetschens an verschiedenen Instituten, die zu Beginn dieses Kapitels bereits beschrieben wurde, behandelt Paneth (1957:101ff) auch das Thema dieser Arbeit – die Didaktik der Notation. Sie betont insbesondere, dass die Studierenden selbst dafür Sorge tragen müssen, sich eigene Symbole und ein individuelles Notationssystem anzueignen. Dazu schlägt sie beispielsweise vor (1957:104), Zeitungsartikel in Form von Konsekutivnotizen aufzuzeichnen, wodurch die Studierenden lernen sollen, ihre eigenen Denkweisen besser zu verstehen. Außerdem betont sie, dass das Notationssystem regelmäßiger Überprüfung bedarf, um Symbole abzuändern, hinzuzufügen oder zu streichen, wenn sich diese nicht mehr als nützlich erweisen. Dies sollte jedoch niemals während eines Dolmetscheinsatzes geschehen, um Ungenauigkeiten zu vermeiden (vgl. Paneth 1957:109).

Paneth beschäftigt sich außerdem intensiv mit der Grammatik der Notation und erwähnt die Bedeutung des Tempus (1957:109) sowie der bereits von Rozan (1956:16) erwähnten *enchaînements*, welche sie anhand der verschiedenen möglichen Verbindungen zwischen Haupt- und Nebensätzen erläutert (1957:105ff).

Mehr als fünfundzwanzig Jahre später geht Paneth (1984:326ff) in Bezug auf die Notationsdidaktik davon aus, dass der Prozess des Dolmetschens nur über die non-

verbale Ebene erfolgen kann, und zieht daraus die Schlussfolgerung, dass auch die Notation auf dieser und mit dieser arbeiten muss, um der DolmetscherIn eine wahre Hilfe sein zu können. Dabei geht sie wiederum in erster Linie auf grammatische Strukturen ein, welche nicht an einer bestimmten Formulierung festzumachen sind, sondern an ihrer Funktion innerhalb der Bedeutung des Textes. Denn, so Paneth:

Just as in daily life it is not 'red' that calls forth 'rouge' but a non-linguistic percept of redness, so it is not the conditional in French that should produce the required German subjunctive or English Preterite, but an awareness of 'reported-speechiness' should lead to either according to the channel chosen. (Paneth 1984:327)

2.1.4. *Gérard Ilg*

Ilg, dessen Beschreibung der DolmetscherInnenausbildung in Genf ebenfalls bereits angesprochen wurde, geht in seinen Ausführungen zur Notation zunächst auf die Bedeutung der Analyse des Gehörten ein. Diese soll die Grundlage für die Struktur der Notizen bilden, um zu verhindern, dass syntaktische Unterschiede zwischen den Arbeitssprachen Schwierigkeiten bei der Wiedergabe verursachen. Er empfiehlt, dass all jene Elemente, die nicht einfach im Gedächtnis behalten werden können, notiert werden sollten, wobei er als Beispiele etwa Zusammenhänge, Bedeutungsnuancen, Aufzählungen, Zahlen und Eigennamen nennt. Bei jenen Elementen, die nicht grundlegend zur Bedeutungskonstruktion beitragen, wie etwa Stilmittel und Anekdoten, solle sich die DolmetscherIn jedoch auf das Gedächtnis verlassen. Als Notationssprache schlägt er jene vor, in der das betreffende Notationselement am kürzesten ist, und auch Abkürzungen, vor allem für jene Wörter, die in internationalen Texten am häufigsten vorkommen, spielen für Ilg eine wichtige Rolle (vgl. Ilg 1959:2f).

Wie bereits vor ihm sein Kollege Rozan (1956:17), dessen Ansatz bereits genauer beleuchtet wurde, spricht auch Ilg in Zusammenhang mit Konjunktionen von Scharnierwörtern, welche, wie auch Prä- und Suffixe sowie sehr kurze Wörter, dazu dienen können, die Zusammenhänge innerhalb des Textes zu markieren. In Bezug auf die Verwendung von Symbolen schlägt Ilg vor, diese zum Beispiel aus der Kartografie oder fremden Schriftsystemen zu entlehnen und mit häufig vorkommenden Begriffen und abstrakten Konzepten zu verknüpfen. Das so unter Anleitung der Lehrenden individuell entwickelte Notationssystem soll im Laufe des Studiums immer weiter perfektioniert werden (vgl. Ilg 1959:2f).

2.1.5. *Danica Seleskovitch und Marianne Lederer*

Gemeinsam mit Marianne Lederer hat Danica Seleskovitch ihren systematischen Zugang zur Lehre des Dolmetschens beschrieben. Dieser baut auf den Erkenntnissen einer Untersuchung der Lehrmethoden und Lehrinhalte an der *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT)* in Paris und dem damaligen Gemeinsamen Dolmetscher-Konferenzdienst der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (heute: Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission; auch bekannt unter dem früheren französischen Akronym SCIC, *Service commun interprétation – conférence*), der ab 1964 selbst Ausbildungskurse für KonferenzdolmetscherInnen anbot (vgl. van Hoof-Haferkamp/Harmer 1989/1995:i), auf. Dabei handelt es sich um die Grundlagen sowie Methoden der Dolmetschdidaktik nach der sogenannten Pariser Schule, die zu einem großen Teil auf die Arbeit von Seleskovitch zurückgeht. Da Symbolvorschläge einen Widerspruch zu dem didaktischen Ansatz von Seleskovitch und Lederer darstellen würden, ist in ihrer Arbeit kein Symbolbestand vorzufinden. Aus diesem Grund ist dieses Werk nicht Teil des Untersuchungskorpus der vorliegenden Forschungsarbeit. Da es sich jedoch um einen bedeutenden Beitrag zur dolmetschdidaktischen Literatur handelt, erscheint eine genauere Auseinandersetzung mit Seleskovitchs und Lederers Zugang zur Lehre der Notation an dieser Stelle dennoch angebracht (vgl. Seleskovitch & Lederer/Harmer 1989/1995:iiiif, Pöchhacker 2004:35, 68f).

Als wichtigstes Grundprinzip aller Arten des Dolmetschens erachten die Autorinnen die Analyse der Botschaft und das Erkennen des Sinns des Ausgangstextes. Die wichtige Rolle, die diesen Aspekten in der Pariser Schule beigemessen wird, zeigt sich auch daran, dass die Studierenden nach Ansicht der Autorinnen keinesfalls Elemente notieren sollen, welche sie nicht verstanden haben. Denn das Nicht-Notieren, so Seleskovitch und Lederer, führt häufig zu einer erhöhten Konzentrationsleistung, wodurch die zunächst nicht verstandene Sinneinheit nachträglich aus dem Kontext erfasst werden kann. Dadurch kann diese doch entweder in die Notation oder in die nachfolgende Wiedergabe einfließen, ohne dass es zu einer Sinnverschiebung kommt (vgl. Seleskovitch & Lederer/Harmer 1989/1995:1ff, 46ff).

Seleskovitch und Lederer fordern einen strikt progressiven Aufbau der Dolmetschdidaktik. Demnach soll zunächst die konsekutive Wiedergabe kurzer Textabschnitte ohne Notation erfolgen und erst als zweiter Schritt die Notation eingeführt wer-

den, wobei die korrekte Wiedergabe des Sinns der Aussage stets das zentrale Element bleibt. Aufbauend auf den Prinzipien des Konsektivdolmetschens wird erst danach der simultane Modus geübt (vgl. Seleskovitch & Lederer/Harmer 1989/1995:27).

Zur Funktion der Notation vertreten Seleskovitch und Lederer die Ansicht, dass diese ausschließlich zur unmittelbaren Reproduktion geeignet ist und der DolmetscherIn eine individuelle Konzentrationshilfe und Gedächtnisstütze sein soll, die bereits vorhandenes Wissen aktiviert. Die Anforderungen an die Notation hängen von der jeweiligen Situation, dem Ausgangstext sowie von der einzelnen DolmetscherIn und deren Vorwissen ab, wodurch sich etwa zur Quantität der Notizen keine allgemein gültigen Regeln aufstellen lassen (vgl. Seleskovitch & Lederer/Harmer 1989/1995:28ff).

In Bezug auf die Verwendung von Symbolen wird auf die Ausführungen Rozans (1956:27ff) verwiesen und darauf hingewiesen, dass das Verfassen von Listen an Symbolen und Wörtern die Gefahr einer zu starken Automatisierung des Ersetzens von Wörtern durch Symbole berge. Die kreative grafische Darstellung von Ideen wird jedoch als positiv und gerechtfertigt angesehen. Um die Verwechslung verwandter Wörter beziehungsweise derer Abkürzungen zu minimieren, schlagen Seleskovitch und Lederer wiederum vor, auf die bereits von Rozan (1956:15) vorgestellte Methode der hochgestellten Endungen sowie auf allgemein bekannte Abkürzungen wie Länderkürzel zurückzugreifen (vgl. Seleskovitch & Lederer/Harmer 1989/1995:31f).

2.2. Einsatz moderner Technik in der Notationsdidaktik

In Analogie zu der vorangegangenen Beschäftigung mit den ersten wissenschaftlichen Beiträgen zur Lehre der Notation soll nun ein kurzer Überblick über die frühesten Ausführungen zur Verwendung moderner Technik in der Notationsdidaktik gegeben werden.

Während die Bedeutung, die Computer und Internet für DolmetscherInnen erlangen würden, vor etwas mehr als zehn Jahren lediglich zu erraten war (vgl. De Felice 1999:75ff), stellen sich heutzutage Fragen wie „Welche Anwendungen aus dem großen Fundus namens ‚App Store‘ sind nun für Dolmetscher sinnvoll?“ (Drechsel 2012:310) und Herausforderungen wie die Entwicklung einer „kritische[n] Kompetenz“ (Eisenreich 2012:289) im Umgang mit den schier endlosen Informationsressourcen des Internets (vgl. Eisenreich 2012:289ff).

Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 1.4), ist Simultandolmetschen – und folglich auch der Simultandolmetschunterricht – ohne moderne Technik kaum vorstellbar. Doch auch bei der Lehre des Konsekutivdolmetschens und der Notation spielen technische Hilfsmittel eine zunehmend wichtige Rolle. Die unendliche Fülle an audiovisuellem Ausgangsmaterial im Internet stellt eine reiche Quelle an realitätsnahen Übungsmöglichkeiten dar, die sowohl während der Lehrveranstaltungen an der Universität als auch zuhause beim selbstständigen Üben eingesetzt werden können und, so die Erfahrung der Verfasserin der vorliegenden Arbeit, eingesetzt werden. Auch die Möglichkeit, die eigene Dolmetschleistung aufzuzeichnen und dann zu analysieren, um aus den eigenen Fehlern zu lernen, stellt ein wertvolles Mittel zur Verbesserung der Fertigkeiten dar, das auch Eingang in die Fachliteratur gefunden hat, etwa bei Paneth (1984:330), Nolan (2005:300ff) und Bosch March (2012:63ff). Doch nun soll ein kurzer Überblick über die Ansichten jener AutorInnen gegeben werden, die sich dazu äußern, welche Rolle die moderne Technik in Zusammenhang mit der Notationsdidaktik spielt beziehungsweise spielen könnte.

Eva Paneth, die als Pionierin der Dolmetschwissenschaft eine der ersten wissenschaftlichen Abhandlungen dieser Disziplin verfasste, geht darin, wie bereits dargestellt, auch auf das Thema Didaktik ein (vgl. Paneth 1957:71ff, 89ff und insbesondere 101ff zum Konsekutivdolmetschen). Später – vor inzwischen mehr als dreißig Jahren – ahnte sie bereits, welche Bedeutung den neuen Medien in der DolmetscherInnenausbildung zukommen würde. In Zusammenhang mit dem Erlernen der Notation beschreibt Paneth die Anwendungsmöglichkeiten von Videoaufnahmen, die sowohl als Ausgangstexte dienen können, als auch dazu, die Leistung von Studierenden aufzuzeichnen und zu vergleichen. Um eine genaue Analyse der Notation und ihrer Bedeutung für die Zieltextproduktion möglich zu machen, erwähnt sie die Möglichkeit, die Dolmetschleistungen der Studierenden aufzunehmen und diese mit den zuvor gemachten Notizen zu vergleichen (vgl. Paneth 1984:330).

Etwa zur gleichen Zeit beschreibt auch Nancy Schweda-Nicholson (1985) die Einsatzmöglichkeiten von Videoaufnahmen in der Konsekutivdolmetschlehre in verschiedenen Zusammenhängen. Dabei geht sie unter anderem auf die Didaktik der Notation ein, wobei sie die Möglichkeit nennt, erfahrene DolmetscherInnen beziehungsweise fortgeschrittene Studierende dabei zu filmen, wie sie an einer Tafel ihre Notation einer

kurzen Rede anfertigen und dann die Rede in der Zielsprache wiedergeben. Anhand des auf Video gebannten Notationsprozesses sollen die Studierenden erkennen, dass es dabei nicht darum geht, möglichst viel aufzuschreiben. Vielmehr ist es wichtig, zunächst die Bedeutung des Gehörten zu analysieren und erst dann ein Wort, eine Abkürzung oder ein Symbol zu notieren. Außerdem soll anhand solcher Notationsvideos gezeigt werden, wie die Notationsseite gegliedert werden kann, um durch Einrückungen, Aufzählungen und die Gruppierung von Ideen die Struktur der Rede deutlich zu machen. Schließlich dient die Analyse der aufgezeichneten Dolmetschleistung durch die Studierenden dazu, ihnen die Stärken und Schwächen einer Verdolmetschung zu demonstrieren und so ihr Bewusstsein zu schärfen (vgl. Schweda-Nicholson 1985:149ff).

Ingrid Kurz wiederum geht auf die Bedeutung der Fähigkeit, vor Publikum zu sprechen, ein und schreibt, dass das Filmen studentischer Leistungen und deren Analyse einen wesentlichen Bestandteil der Konsekutivdolmetschlehre bilden sollten, um den Studierenden vor Augen zu führen, wie sie auf das Publikum wirken. In Bezug auf die Verwendung von Videoaufnahmen im Bereich der Notationsdidaktik widerspricht sie jedoch Paneth (1984:330) und Schweda-Nicholson (1985:149ff) insofern, als sie die bisherigen Methoden als ausreichend erachtet (vgl. Kurz 1989:214ff).

Die Reaktion der Studierenden auf die Arbeit mit technischen Hilfsmitteln wird sowohl von Schweda-Nicholson (1985:153) als auch von Kurz (1989:215) angesprochen und jeweils als sehr positiv beschrieben. Ebenso beziehen sich beide auf die bekannte Redewendung ‚One picture is worth a thousand words‘, welche auch im Deutschen als ‚Ein Bild sagt mehr als tausend Worte‘ existiert. Es ist also deutlich ersichtlich, dass das Bewusstsein für die vielen Einsatzmöglichkeiten moderner Technik bereits vor etwa dreißig Jahren vorhanden war.

3. Ausgewählte empirische Untersuchungen zur Notation

Bei der Notation handelt es sich nicht nur um einen wichtigen Aspekt in der Lehre des Konsektivdolmetschens (s. Kapitel 2), sondern auch um einen bedeutenden Forschungsgegenstand der empirischen Dolmetschwissenschaft. Nun sollen die Forschungsergebnisse einiger AutorInnen dargestellt werden, die sich empirisch mit der Erforschung der Notation auseinandergesetzt haben. Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit sollen dabei die didaktischen Schlussfolgerungen sowie die Bedeutung, die den Symbolen beigemessen wird, im Mittelpunkt stehen.

3.1. Danica Seleskovitch

Eine der ersten empirischen Untersuchungen zur Notation wurde von Danica Seleskovitch durchgeführt. Sie untersuchte die Notate sowie die Konsektivdolmetschleistungen von 13 DolmetscherInnen der AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence) aus dem Englischen ins Französische. In ihrer Forschungsarbeit beschäftigt sie sich damit, wie einzelne Wörter beziehungsweise Wortgruppen und andere Inhalte notiert werden, wobei sie zunächst zwischen der Notation von Wörtern (1975:11ff) und der Notation von Ideen (1975:69ff) unterscheidet.

Seleskovitch hält fest, dass die verbale Notation dazu dient, das Gedächtnis zu ersetzen, da bei der zielsprachlichen Wiedergabe die Bedeutung des Notationselements erhalten bleibt. Werden hingegen Ideen notiert, so dienen diese Notationselemente dazu, das Gedächtnis lediglich zu unterstützen, um es der DolmetscherIn zu ermöglichen, den Sinn der Aussage zu reproduzieren. Besondere Beachtung finden unter anderem jene Wörter, die über mehrere Bedeutungen verfügen und den Großteil der Sprache ausmachen. Seleskovitch weist darauf hin, dass sich diese verschiedenen Bedeutungen aus dem Kontext erschließen und betont auch, dass die DolmetscherIn sich der Bedeutungsunterschiede zwischen ihren Arbeitssprachen bewusst sein muss (vgl. Seleskovitch 1975:31ff).

In Bezug auf die Verwendung von symbolischen Notationselementen verweist Seleskovitch auf Rozan (1956:27, 35), der vor der übermäßigen Verwendung von Symbolen warnt, und schließt sich ihm in diesem Punkt an. Das Auftreten von Symbolen in

den Notaten der ProbandInnen führt sie darauf zurück, dass der Zeitfaktor bei der Notation eine große Rolle spielt (vgl. Seleskovitch 1975:148ff).

3.2. Bistra Alexieva

Im Zuge ihrer Untersuchungen hat Bistra Alexieva (1994:199ff) festgestellt, dass bei Studierenden, die beginnen, sich intensiv mit der Notation auseinanderzusetzen, ein Leistungsabfall gegenüber ihren Verdolmetschungen ohne bzw. mit sehr begrenzten Notizen zu bemerken ist. Dies führt sie darauf zurück, dass die Studierenden sich in der Phase der Erarbeitung ihrer eigenen Symbole und Abkürzungen befinden, wodurch es zu einer Überbeanspruchung ihrer kognitiven Kapazitäten kommt. Um diesem Leistungsabfall entgegenzuwirken, betont Alexieva die Bedeutung der Ausgangstextanalyse, die der DolmetscherIn dabei helfen soll, zu entscheiden, was sie im Gedächtnis behalten kann und was notiert werden sollte (vgl. Alexieva 1994:206).

Alexieva widmet sich vor allem der Wahl des Codes der Notation, wobei sie sowohl auf die Entscheidung zwischen Ausgangs- und Zielsprache als auch auf die Wahl zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Notation eingeht. Hierzu vertritt die Autorin die Ansicht, dass die schnelle Verfügbarkeit, die Notierbarkeit sowie die semantische Dichte des jeweiligen Notationselements im Vordergrund stehen sollten. Sie zieht daraus die Schlussfolgerung, dass sprachliche Notizen verwendet werden sollten, um große Mengen an semantischen Informationen effektiv zu notieren. Nicht-sprachliche Notationselemente sollten hingegen zum Einsatz kommen, um eher allgemein gehaltene Informationen festzuhalten. Dazu zählen, so Alexieva, etwa die Einstellung der RednerIn, positive und negative Markierungen sowie kausale und zeitliche Zusammenhänge (vgl. Alexieva 1994:202ff).

3.3. Dörte Andres

Die umfassende Untersuchung von Andres (2002) beschäftigt sich mit der Frage, welche Elemente der Notation für die Rekonstruktion des Ausgangstextes am wichtigsten sind und wie die Notation mit den anderen Teilen des Dolmetschprozesses zusammenhängt. Dadurch sollen unter anderem empirisch belegte Rückschlüsse auf die Methoden der Notationsdidaktik zugelassen werden, mit dem Ziel, die Didaktik des Konsektiv-

dolmetschens aufbauend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen weiterzuentwickeln (vgl. Andres 2002:5, 244).

Die ProbandInnen, fortgeschrittene Studierende der Universitäten Heidelberg, Saarbrücken und Germersheim sowie professionelle DolmetscherInnen, hatten allesamt Deutsch als Muttersprache und Französisch als B-Sprache. Bei dem Ausgangstext handelte es sich um eine aufgezeichnete Fernsehansprache des französischen Staatspräsidenten Jacques Chirac zum Jahreswechsel 1996/97. Im Rahmen der Forschungsarbeit von Andres wurden nicht nur die konsekutiven Verdolmetschungen ins Deutsche aufgezeichnet und untersucht, sondern auch der Vorgang des Notierens. Dazu wurde der Notizblock der ProbandInnen gefilmt, wobei auf diesem Notationsvideo auch die verstrichene Zeit in Sekunden eingeblendet wurde, um bei der Analyse feststellen zu können, mit welchem *Décalage* (zeitlicher Abstand zwischen dem Hören der Ausgangsrede und dem Notationsvorgang) und in welcher Reihenfolge notiert wurde (vgl. Andres 2002:59ff). Sodann wurden die Notizen eingescannt und mit den Sekundenangaben aus den Aufnahmen sowie dem Text der Ausgangsrede versehen, um deutlich zu machen, wann und wie die Notation erfolgte (vgl. Andres 2002:70).

Sowohl der Ausgangstext als auch die Dolmetschleistungen der VersuchsteilnehmerInnen wurden orthografisch transkribiert, um sie zum zeitlichen Ablauf des Notationsprozesses in Bezug setzen zu können (vgl. Andres 2002:68). Basierend auf den Videoaufnahmen der Verdolmetschungen erfolgte außerdem eine Bewertung der Dolmetschleistungen durch drei Dozentinnen, welche die Leistungen in die Kategorien gut, mittel und schlecht einteilten. Diese Bewertung erfolgte anhand von Kriterien, die zuvor mittels eines Fragebogens unter Angestellten der Ministerien der Bundesrepublik Deutschland, bei denen davon auszugehen war, dass sie regelmäßig Konsekutivdolmetschleistungen in Anspruch nahmen, erhoben worden waren (vgl. Andres 2002:71ff).

Die empirische Analyse der Notate erfolgt unter den Gesichtspunkten Effizienz und Knappheit (2002:84ff), Quantität und Auswahl (2002:104ff), Strukturierung (2002:136) sowie Gedächtnis und *Décalage* (2002:161ff). Auch die Teilbereiche Gedächtnis, Wissen und Erfahrung (2002:185ff), der Text als kommunikatives Ganzes (2002:203ff) sowie die Präsentation der Verdolmetschung (2002:226ff), die sich verstärkt mit der erbrachten Konsekutivdolmetschleistung beschäftigen, betrachtet Andres in Zusammenhang mit der Notation. Dabei vergleicht sie zunächst die Leistungen der

Studierenden und der Professionellen untereinander, um sodann eine Gegenüberstellung beider Gruppen durchzuführen, die darauf abzielt, zu erkennen, wie die Entwicklung der nötigen Fertigkeiten und Problemlösungsstrategien erfolgt (vgl. Andres 2002:83).

Ausgehend von den Ergebnissen dieser empirischen Analyse arbeitet Andres (2002:245ff) vier wichtige Teilbereiche heraus, die für die Verbesserung der Dolmetschleistung von Bedeutung sind und somit in der Konsektivdolmetschlehre berücksichtigt werden sollten. Andres stellt fest, dass neben der Notation auch Verstehenstechniken sowie Selbstbewusstsein und Rhetorik eine entscheidende Rolle beim Erwerb der für die „Gesamtoperation Konsektivdolmetschen“ (2002:245) notwendigen Kompetenzen spielen. Dem Verstehen kommt, so Andres, eine besondere Bedeutung zu, wobei sie sich hierbei nicht nur auf das reine Sach- und Allgemeinwissen bezieht, sondern auch das Wissen um die Textstruktur und den situativen Kontext bespricht.

In Bezug auf die Notation stellt Andres fest, dass nicht primär jene Aspekte didaktisch relevant sind, die in früheren Werken zur Notation viel Beachtung erfuhren, wie die Notationssprache, die Anzahl der verwendeten Symbole oder die Zeitverschiebung zwischen Hören und Notieren. Aus ihren Schlussfolgerungen zur Didaktik der Notation, die Andres in Form von elf Empfehlungen formuliert, geht hervor, dass die Notation eng mit den anderen Teilen des Konsektivdolmetschprozesses verknüpft ist (vgl. Andres 2002:249f).

Bei näherer Betrachtung dieser elf Punkte lässt sich erkennen, dass sich eine Konsektivdolmetschung für Andres aus dem Verstehensprozess, dem Notationsprozess und der Textproduktion zusammensetzt. Eine erfolgreiche Textproduktion hängt sowohl vom Verstehen des Ausgangstextes als auch von der Notationsweise ab. Zwischen dem Notations- und dem Verstehensprozess wiederum besteht ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Zunächst baut die Notation auf dem Verständnis der Äußerungen der RednerIn auf, doch eine strukturierte Notationsweise kann auch dazu beitragen, den Verstehensprozess zu fördern (vgl. Andres 2002:249f).

Für die Zwecke der vorliegenden Forschungsarbeit ist der erste von Andres' elf Punkten von besonderer Bedeutung. Dieser besagt, dass „ein deutliches Notationssystem mit festen Abkürzungsregeln und einem eindeutigen Stamm an Symbolen Zeiterparnis bewirkt, die für andere Operationen genutzt werden kann“ (Andres 2002:249). Demnach ist der entscheidende Faktor nicht die Frage, ob die Notation in sprachlicher

oder symbolischer Form erfolgt, wobei, wie in Kapitel 1.3 dargelegt, diese Unterscheidung ohnehin nicht immer möglich ist. Vielmehr geht es darum, über ein System zu verfügen, das möglichst zeitsparend eingesetzt werden kann, um die Kapazitäten der DolmetscherIn für die anderen Teilprozesse des Konsektivdolmetschens zu erhalten. Diese Feststellung bildet die empirisch belegte Grundlage für die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit durchgeführte Analyse des Symbolbestandes in der notationsdidaktischen Literatur, die nicht eine Bewertung sondern vielmehr eine Beschreibung der vorhandenen Ressourcen zum Ziel hat.

3.4. Shoko Frey

Anhand einer schriftlichen Befragung von insgesamt 46 DolmetscherInnen, von denen fünf zusätzlich mündlich interviewt wurden, sowie einer empirischen Untersuchung von sechs im Rahmen einer experimentellen Dolmetschsituation angefertigten Notaten beschäftigt sich Frey mit dem Konsektivdolmetschen in Japan. Dabei geht sie insbesondere auf die Notationsweise japanischer DolmetscherInnen ein (vgl. Frey 2007:16, 89ff).

Aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit der japanischen Literatur kommt Frey zu dem Schluss, dass die Notation, obwohl es kaum Werke gibt, die sich ausschließlich diesem Thema widmen, von den japanischen AutorInnen als ein wichtiger Aspekt des Dolmetschens erachtet wird. Im Rahmen der schriftlichen Befragung erhebt Frey so dann unter anderem, welche VertreterInnen der japanischen sowie der westlichen Literatur, die sich mit der Notation beschäftigen, von den Befragten gekannt, gelesen und als hilfreich erachtet wurden; eine Fragestellung, die in abgewandelter Form auch in die vorliegende Forschungsarbeit aufgenommen wurde (siehe Kapitel 5.1.2 und 5.3). Freys empirische Forschungsergebnisse zeigen, dass es unter den japanischen Werken kein „allgemein anerkanntes Standardwerk“ (Frey 2007:105) gibt, das über einen besonders hohen Bekanntheitsgrad verfügt, da alle der zur Auswahl gestellten japanischen Werke etwa einem Drittel bis der Hälfte der Befragten bekannt sind. Gleichzeitig stellt sie fest, dass diese Werke deutlich bekannter sind als jene westlicher AutorInnen wie etwa Herbert (1952), Rozan (1956), Seleskovitch und Lederer (1989/1995) und Matyssek (1989a, 1989b), die maximal etwa 20% der BefragungsteilnehmerInnen bekannt sind (vgl. Frey 2007:72ff, 103ff).

In Bezug auf die Verwendung von Symbolen stellt Frey fest, dass die befragten DolmetscherInnen mehrheitlich der Meinung sind, dass diese ein wichtiges Hilfsmittel zur Fixierung der Aussagen des Ausgangstextes darstellen. Im Rahmen der Analyse von sechs Notaten klassifiziert die Autorin hingegen nur zwischen 5% und 25% der von der jeweiligen DolmetscherIn verwendeten Notationselemente als sprachungebunden. Sie beobachtet, dass jene DolmetscherInnen, die kaum Symbole verwenden, ihre Aufgabe ebenfalls ohne Schwierigkeiten bewältigen, dass die Dolmetschleistung also nicht von der Verwendung von Symbolen abhängt. Aufgrund eines Vergleichs der Umfrageergebnisse mit der Notationsweise der DolmetscherInnen stellt Frey fest, dass jene DolmetscherInnen, die angaben, im Rahmen ihrer Ausbildung einen Notationsunterricht erhalten zu haben, deutlich mehr Symbole verwenden als ihre KollegInnen. Außerdem beobachtet sie, dass jene beiden DolmetscherInnen, die der Verwendung von Symbolen eher kritisch gegenüberstehen, weniger sprachungebundene Notationselemente verwenden. Frey kommt daher zu dem Schluss, dass die Verwendung von Symbolen von den individuellen Ansichten der DolmetscherIn zu deren Nützlichkeit abhängig ist (vgl. Frey 2007:118f, 232ff).

3.5. Mieczysława Materniak

Wie Alexieva (1994:199ff) stellt auch Materniak (2010:429f) fest, dass Notizen anfangs oftmals zu schlechteren Dolmetschleistungen führen, da durch die Konzentration auf die Notation das Verstehen des Ausgangstextes erschwert wird. Im Zuge ihrer Untersuchung wurden die Notizen von AbsolventInnen eines Aufbaustudiengangs für KonferenzdolmetscherInnen analysiert. Die ProbandInnen hatten insgesamt 70 Unterrichtseinheiten zum Thema Konsekutivdolmetschen besucht, von denen 40 Stunden der sprachunabhängigen, symbolbasierten Notationstechnik nach Heinz Matyssek (1989a) gewidmet waren. Materniaks Analyseergebnisse zeigen, dass die ProbandInnen die erlernten Prinzipien nicht in ihren Notaten umsetzten und die Notation zu diesem Zeitpunkt „noch nicht als Memorisierungshilfe, sondern eher als eine belastende Zusatzaufgabe“ (2010:434) wahrnahmen (vgl. Materniak 2010:431ff).

Dabei decken sich die Bereiche, in denen die meisten Probleme und Defizite festgestellt wurden, weitgehend mit jenen Aspekten, die Andres (2002:249f) als Voraussetzung für ein funktionierendes Notationssystem beschrieben hat. Dazu gehören

unter anderem die Klarheit der verwendeten Notationselemente, die Kennzeichnung von Verben, insbesondere von Tempus und Modus, sowie die Darstellung von Verknüpfungen und Informationsstrukturen. Die Schwierigkeiten in diesen Bereichen führt Matysiak (2010:434) darauf zurück, dass die ProbandInnen nicht ausreichend Zeit hatten, um ein individualisiertes Notationssystem zu entwickeln und dieses zu automatisieren.

3.6. Lucyna Krenz-Brzozowska

Die umfassende empirische Untersuchung von Krenz-Brzozowska (2013) hat spezifisch das von Matyssek (1989a, 1989b) gelehrt Notationssystem und dessen Anwendung zum Gegenstand. Sie beschäftigt sich auch mit der Bewertung des „generativen Potentials dieses Systems“ (Krenz-Brzozowska 2013:17) und zielt darauf ab, zu ermitteln, welche der Matyssek’schen Grundsätze von einer großen Anzahl an DolmetscherInnen intuitiv gebraucht werden und somit als „universale Notationsgrundregeln“ (Krenz-Brzozowska 2013:17) bezeichnet werden können. Zu diesem Zwecke führte Krenz-Brzozowska eine Befragung unter professionellen DolmetscherInnen und fortgeschrittenen Studierenden sowie eine Inhaltsanalyse von studentischen Notaten und Dolmetschleistungen durch, wobei beide Teiluntersuchungen quantitativ ausgewertet wurden. Ihre empirischen Forschungsergebnisse sollen nachfolgend zusammengefasst werden (vgl. Krenz-Brzozowska 2013:17ff).

Die von Krenz-Brzozowska durchgeführte quantitative Erhebung wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt, der insgesamt 86 Fragen umfasste und dazu diente, festzustellen, welche der von Matyssek gelehrt Notationsregeln von den 156 ProbandInnen (69 DolmetscherInnen sowie 87 fortgeschrittene Studierende der Ausbildungsinstitutionen in Heidelberg, Germersheim, Saarbrücken, Köln und München) angewendet werden (vgl. Krenz-Brzozowska 2013:152ff, 161f, 162ff). Im Rahmen der Inhaltsanalyse wurde eine Stichprobe untersucht, die aus zwanzig Notaten von zehn fortgeschrittenen Studierenden des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen (IÜD) der Universität Heidelberg, die sich im Laufe ihres Studiums in spezifischen Lehrveranstaltungen mit der Notation nach Matyssek (1989a, 1989b) auseinandergesetzt hatten, bestand (vgl. Krenz-Brzozowska 2013:182ff, 185f).

Aufgrund der Ergebnisse ihrer quantitativen Analyse stellt Krenz-Brzozowska fest, dass 57 der 71 untersuchten Matyssek’schen Notationsregeln als Notationsgrund-

regeln eingestuft werden können, da sie von vielen der befragten DolmetscherInnen häufig eingesetzt werden und somit über ein hohes generatives Potenzial verfügen. Davon wiederum werden 34 Notationsregeln häufig auch von jenen ProbandInnen verwendet, die nicht mit dem Notationssystem nach Matyssek (1989a, 1989b) vertraut sind. Diese Notationsregeln definiert Krenz-Brzozowska daher als universale Notationsgrundregeln. Zu diesen zählen zum Beispiel die Verwendung des hochgestellten Buchstabens *s* zur Markierung des Plurals, das Unterstreichen von Notationselementen als Zeichen der Emphase und die Verwendung eines oben gebundenen Dolmetschblocks (vgl. Krenz-Brzozowska 2013:325ff).

Die von Matyssek gelehrtten Notationsregeln der Verwendung von Fragezeichen und Ausrufezeichen sowie von Wortkürzungen konnten ebenfalls als universale Notationsgrundregeln identifiziert werden. Die Verwendung von Symbolen zählt hingegen zu jenen Matyssek'schen Notationsregeln, die nicht als Notationsgrundregeln eingestuft werden konnten und daher keiner weiteren Analyse unterzogen wurden (vgl. Krenz-Brzozowska 2013:306f, 308ff, 317ff).

3.7. Fazit

Die bisherigen empirischen Untersuchungen zur Notation beschäftigten sich häufig mit der Funktion der Notation im Gesamtzusammenhang des Konsekutivdolmetschens und den von professionellen DolmetscherInnen beziehungsweise Studierenden erbrachten Dolmetschleistungen (siehe z.B. Seleskovitch 1975, Alexieva 1994, Andres 2002). Die von Frey (2007) durchgeführte Befragung wiederum bezieht sich sehr spezifisch auf das Konsekutivdolmetschen und die Notation in Japan, während sich jene von Krenz-Brzozowska (2013) ausschließlich mit der Anwendung des von Matyssek (1989a, 1989b) gelehrtten Notationssystems beschäftigt. Einen Überblick über die bisher durchgeführten Forschungsarbeiten zur Notation gibt Ahrens (2015:238ff).

Zu der Frage, anhand welcher Ressourcen sich DolmetscherInnen ihre individuellen Notationssysteme erarbeiten, gibt es bisher nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen. Molnár (2014:74ff), die an der Universität Wien eine Umfrage zum Notationsunterricht durchführte, beschäftigt sich unter anderem damit, wie die Studierenden ihre Notationsfähigkeiten erwarben. Sie stellt fest, dass die eigenständige Beschäftigung mit der Notation für die befragten Studierenden den wichtigsten Beitrag zur Erarbeitung

ihrer Notationssysteme leistete und dass mehr als 80% der Befragten in mehr oder weniger umfangreichem Maße notationsspezifische Lehrbücher konsultierten. Mit welchen Werken sich die Studierenden beschäftigten, wurde jedoch nicht erhoben.

Die vorliegende Masterarbeit wiederum setzt sich gezielt mit der Verwendung von Symbolen auseinander und beschränkt sich bewusst auf diesen spezifischen Aspekt der Notation. Neben einer umfassenden Analyse der notationsdidaktischen Literatur soll im Rahmen einer qualitativen Erhebung ergründet werden, mit welchen notationsdidaktischen Lehrwerken die Studierenden der Universität Wien vertraut sind und auf welche davon sie bei der Erarbeitung ihres Symbolbestandes zurückgreifen. Die Analyse der Rückführbarkeit der studentischen Notationselemente auf die in der Literatur belegbaren Symbolvorschläge behandelt zudem eine bisher nicht untersuchte Fragestellung und eröffnet somit einen neuen, sehr spezifischen Bereich der Notationsforschung.

4. Analyse der notationsdidaktischen Literatur

Die Analyse der notationsdidaktischen Literatur soll zunächst dazu dienen, einen möglichst umfassenden Überblick über die vorhandenen Ressourcen zu geben und den darin enthaltenen Bestand an Symbolvorschlägen zu erfassen. Die Ergebnisse dieser Analyse dienen sodann als Grundlage für die Erstellung des für die qualitative Erhebung benötigten Fragebogens.

Nach der Eingrenzung des Untersuchungskorpus (Kapitel 4.1) erfolgt zunächst eine gründliche Beschreibung der Lehrmeinung jener AutorInnen, deren Lehrbücher untersucht werden (Kapitel 4.2). Der Fokus liegt hierbei, entsprechend der Ausrichtung dieser Arbeit, auf den Ausführungen zur Verwendung von Symbolen. Da diese jedoch immer nur einen Teil des gelehrten Notationssystems bilden, können die Ansichten der AutorInnen zu anderen Themen nicht völlig außer Acht gelassen werden. Es soll sichergestellt werden, dass die Bedeutung, die der Verwendung von Symbolen zuteilwird, immer in einem gesamtheitlichen Zusammenhang gesehen wird.

Kapitel 4.3 beschäftigt sich sodann mit einer Gegenüberstellung der Symbollisten der einzelnen AutorInnen, wobei auf die Unterschiede in Bezug auf deren formale Gestaltung sowie deren Aufbau und Ausmaß eingegangen werden soll. Es soll unter anderem untersucht werden, ob diese alphabetisch sortiert sind oder ob eine thematische Gliederung, eine Gliederung nach Begriffsfeldern oder andere Auffälligkeiten vorhanden sind.

Da eine quantitative korpusbasierte Analyse, etwa mithilfe eines digitalen Konkordanz- und Textanalyseprogrammes wie etwa AntConc², aufgrund der unterschiedlichen Sprachen der Listen und des häufigen Vorkommens von Synonymen oder Quasi-Synonymen eine umfassende Überarbeitung aller Listen verlangen würde, wurde im Sinne der Durchführbarkeit auf eine derartige Vorgehensweise verzichtet. Ausgehend von den Symbolvorschlägen jener AutorInnen, welche die geringste Anzahl an Symbolen zur Verfügung stellten, werden exemplarisch zwanzig substantivische Begriffe und deren Synonyme ermittelt, für die Symbole oder andere Notationselemente in vier oder mehr Lehrwerken explizit vorgeschlagen werden (Kapitel 4.4).

² Bei AntConc handelt es sich um ein kostenfrei verfügbares Konkordanz- und Textanalyseprogramm, das von Laurence Anthony, einem britischen Sprachwissenschaftler und Experten auf dem Gebiet der Korpuslinguistik, entwickelt wurde (vgl. Anthony 2014).

Obwohl so natürlich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit besteht, kann bei vier oder mehr Symbolvorschlägen dennoch davon ausgegangen werden, dass die notationsdidaktische Literatur als Gesamtheit diesen Begriffen einen großen Stellenwert beimisst. Es wird also in gewisser Weise ein ‚kleinster gemeinsamer Nenner‘ der Symbolvorschläge ermittelt. Hierbei wird angenommen, dass es sich dabei um Begriffe eher allgemeiner Natur handelt, die insbesondere in Texten, die üblicherweise konsekutiv gedolmetscht werden, relativ häufig vorkommen.

4.1. Eingrenzung des Untersuchungskorpus

Bei der Verwendung von Symbolen in der Konsekutivdolmetschnotation handelt es sich um einen sehr spezifischen Aspekt der Dolmetschdidaktik. Daher wurde die Entscheidung getroffen, nur jene Lehrbücher in das Untersuchungskorpus aufzunehmen, die sich spezifisch mit der Lehre der Notation auseinandersetzen und somit der notationsdidaktischen Literatur zuzuordnen sind. Da sich die Analyse zudem auf den darin enthaltenen Symbolbestand beschränkt, können des Weiteren nur solche Werke in diesen ersten Teil der empirischen Untersuchung aufgenommen werden, in denen explizite Symbolvorschläge gemacht werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, soll dennoch versucht werden, einen möglichst umfassenden Überblick über den in der notationsdidaktischen Literatur vorhandenen Symbolbestand zu geben.

Um dies zu erreichen, ist es wichtig, nicht nur die klassischen Vertreter der Notationsdidaktik wie Rozan (1956) und Matyssek (1989) zu erwähnen. Auch die Abhandlungen von Becker (o.J.), Garzone et al. (1990) und Monacelli (1999) sowie die jüngsten notationsdidaktischen Werke aus dem 21. Jahrhundert von Gillies (2005) und Bosch March (2012) sollen in die Analyse einfließen.

Min'jar-Beloručev (1969b)³ ist ein weiterer bedeutender Vertreter der notationsdidaktischen Literatur, der sich ebenfalls mit der Verwendung von Symbolen beschäftigt und den Lernenden im Anhang des Werkes eine Sammlung an Symbolvorschlägen zur Verfügung stellt. Da die Verfasserin der vorliegenden Arbeit des Russischen jedoch

³ Min'jar-Beloručev stellt auch in seinem Werk zur Theorie und Lehre des Konsekutivdolmetschens (1969a) Symbolvorschläge zur Verfügung. Dieses ist jedoch, anders als sein Lehrbuch des Konsekutivdolmetschens (1969b), nicht der notationsdidaktischen Literatur zuzuordnen, da die Notation nur als einer von vielen Aspekten behandelt wird.

nicht mächtig ist, wurde die Entscheidung getroffen, die Symbolvorschläge Min'jar-Beloručevs (1969b:183ff) nicht in die korpusbasierte Analyse einfließen zu lassen. Da jedoch die Möglichkeit besteht, dass die im Rahmen der qualitativen Untersuchung befragten Studierenden Russisch als eine ihrer Arbeitssprachen verwenden, soll dennoch erhoben werden, ob sie die Symbolvorschläge Min'jar-Beloručevs zur Entwicklung ihres eigenen Notationssystems herangezogen haben (siehe Kapitel 5.1.2).

Die Symbolsammlung von Deiser-Bollinger und Stadelmann (³2002) ist ein weiteres Werk, das den Kriterien entspricht, die bei der Auswahl der zu untersuchenden Lehrbücher herangezogen wurden. Es handelt sich dabei jedoch um ein Werk, das sich nicht im Bestand der Fachbereichsbibliothek für Translationswissenschaft der Universität Wien, an der die qualitative Erhebung zur Verwendung der notationsdidaktischen Ressourcen durchgeführt wird, befindet. Auch in den online zugänglichen Bibliothekskatalogen der zwei weiteren österreichischen Universitäten in Graz und Innsbruck, die ebenfalls über entsprechende fachspezifische Institute verfügen, ist die Publikation der Autorinnen nicht enthalten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die ProbandInnen im Laufe ihres Studiums keinen Zugang zu den Symbolvorschlägen von Deiser-Bollinger und Stadelmann hatten. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, dieses Werk ebenfalls nicht in die korpusbasierte Analyse aufzunehmen. Da es nichtsdestotrotz möglich ist, dass sich einige der Studierenden etwa im Zuge von Studienaufenthalten an ausländischen Universitäten mit der Symbolsammlung der Autorinnen auseinandergesetzt haben, soll dennoch abgefragt werden, ob sie diese als Inspiration für die Entwicklung ihres eigenen Notationssystems herangezogen haben (siehe Kapitel 5.1.2).

Weitere AutorInnen, die sich mit der Lehre der Notation beschäftigen, sind etwa Herbert (1952), Bowen und Bowen (²1984), Ilg und Lambert (1996), Jones (1998), Kautz (2000) sowie Biffio Zorko und Maček (2015). Diese Werke widmen sich jedoch nicht ausschließlich der Notation, sondern behandeln dieses Thema lediglich als einen Teilbereich der Lehre des Konsektivdolmetschens, des Konferenzdolmetschens beziehungsweise der Translation und können somit nicht der notationsdidaktischen Literatur zugerechnet werden. Daher wurde die Entscheidung getroffen, diese Werke nicht in die empirische Untersuchung aufzunehmen.

4.2. Beschreibung der untersuchten Lehrwerke

Wie bereits erwähnt, steht zu Beginn der Analyse eine ausführliche Beschreibung all jener notationsdidaktischen Werke, deren Symbolbestand untersucht werden soll. Dabei wird insbesondere auf die Ausführungen zur Verwendung von Symbolen eingegangen, doch auch der Aufbau der gesamten Lehrbücher sowie die Ansichten der AutorInnen zu anderen Themen, die mit der Notation in Zusammenhang stehen, sollen Erwähnung finden.

4.2.1. *Jean-François Rozan*

Da Rozan (1956) zu den ersten AutorInnen der Dolmetschwissenschaft gehört, die sich mit der Lehre der Notation für das Konsekutivdolmetschen befasst haben, wurden seine Ausführungen bereits an anderer Stelle (Kapitel 2.1.2) ausführlich besprochen. Er ist der erste Autor, der diesem Thema eine eigenständige Publikation widmet und hat die Fachmeinung im notationsdidaktischen Bereich nachhaltig geprägt, was auch aus den zahlreichen Referenzen auf seine Arbeit in späteren Werken ersichtlich wird (vgl. etwa Matyssek 1989a, Seleskovitch & Lederer/Harmer 1989/1995, Garzone et al. 1990).

Aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung, auch die von Rozan (1956:28ff) vorgestellten Symbolvorschläge in die korpusbasierte Analyse der vorliegenden Forschungsarbeit aufzunehmen. Wie bereits erwähnt ist er der Meinung, dass zwanzig Symbole ausreichend und selbst davon nur zehn unerlässlich sind, da, so Rozan, die Analysefähigkeit der DolmetscherIn durch die Verwendung einer zu großen Anzahl an Symbolen kompromittiert wird (vgl. Rozan 1956:27f).

4.2.2. *Wilfried Becker*

Nach Rozan (1956) und etwa zur gleichen Zeit wie Min'jar-Beloručev (1969b) ist Becker (o.J.)⁴ ein weiterer jener frühen AutorInnen, die dem Thema Notation ein eigenständiges Werk widmen. In den einleitenden Bemerkungen wird darauf hingewiesen, dass sich die von Becker gelehrt „Technik des Mitschreibens“⁵ für all jene eignet, die

⁴ Die Arbeit wird von Ilg und Lambert (1996) auf 1972, von Kautz (2000) auf 1969, von Andres (2002) auf 1975 und von Krenz-Brzozowska (2013) wiederum auf 1971 datiert.

⁵ An dieser Stelle ist keine Seitenangabe vorhanden.

in verschiedenen Situationen den Inhalt eines mündlich vorgetragenen Textes notieren möchten. Dass es sich dabei um ein spezifisch für das Dolmetschen vorgesehenes System handelt, ist also nur implizit zu erkennen, da auf den Bedeutungstransfer zwischen zwei Sprachen besonders zu Beginn des Buches nur am Rande eingegangen wird.

Als Hinführung zum didaktischen Teil seines Lehrbuches erklärt Becker (o.J.:1ff) zunächst den Unterschied zwischen der Stenografie und der von ihm vorgeschlagenen Notationsmethode. Dabei geht er darauf ein, dass sein System der Notation nicht auf die wortwörtliche Wiedergabe des ursprünglichen Textes ausgerichtet ist, sondern auf die selektive Erfassung der wichtigsten Informationen. Auch die Sprachunabhängigkeit erwähnt er als einen Vorteil gegenüber der Stenografie. Zudem erklärt Becker, dass die Mnemotechnik für ihn eine mindestens ebenso große Rolle spielt wie die Notation an sich. Denn wer, so Becker (o.J.:4ff), über ein gut trainiertes Gedächtnis verfüge, benötige weniger kognitive Ressourcen für die Notation und könne dem Hören und Verstehen dadurch mehr Aufmerksamkeit entgegenbringen.

Entsprechend dieser Auffassung beschäftigt sich Becker (o.J.:7ff) im didaktischen Teil seines Werkes zunächst mit dem Gedächtnistraining ohne Notizen. Er schlägt vor, mithilfe von Radiobeiträgen sowie Zeitungsartikeln von ansteigender Länge und Komplexität zu arbeiten und diese in eigenen Worten, jedoch auf dem sprachlichen Niveau der Ausgangstexte, mündlich zusammenzufassen. Neben der Möglichkeit, die eigene Leistung durch Tonbandaufnahmen zu überprüfen, geht Becker (o.J.:10ff) auch auf die Bedeutung von Textverständnis und -analyse ein, die eine erfolgreiche Wiedergabe aus dem Gedächtnis erst möglich machen. Am Ende dieses Abschnittes stellt Becker schließlich drei Übungstexte ansteigenden Schwierigkeitsgrades zur Verfügung (vgl. Becker o.J.:14ff).

Anschließend widmet sich Becker (o.J.:20ff) der Notation, die seiner Meinung nach ausschließlich als „Stütze“ beziehungsweise „Krücke“ des Gedächtnisses dient, wie er immer wieder explizit erwähnt (vgl. etwa Becker o.J.:13, 22, 33). Zunächst erklärt Becker, welche „Werkzeuge“ (o.J.:20) für die Notation notwendig und geeignet sind, wobei auffällt, dass er sich für die Verwendung von besonders kleinen Spiralblöcken (ein Achtel einer DIN-A4-Seite) ausspricht. Diese könne man, so Becker, derart halten, dass man den Eindruck erweckt, die gesamte Rede aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Sodann beschäftigt er sich mit der Frage, welche Elemente notiert werden sol-

len, und plädiert dafür, möglichst wenig zu notieren und sich hauptsächlich auf das Gedächtnis zu verlassen (vgl. Becker o.J.:22ff).

Als Nächstes erläutert Becker (o.J.:26ff) anhand einiger Beispielsätze aus dem vorangehenden Abschnitt, wie die ausgewählten Inhalte zu notieren sind. Am ausführlichsten sollten alle Zahlen und Daten sowie Konjunktionen notiert werden. Letztere erachtet er als besonders wichtig für die genaue Wiedergabe der von der RednerIn beabsichtigten Bedeutung. Er empfiehlt, Substantive, Adjektive und Verben abzukürzen und gibt auch einige Beispiele seines Abkürzungssystems, bei dem durch Groß- und Kleinschreibung zwischen Substantiven und Adjektiven sowie Verben unterschieden wird und letztere zusätzlich durch ein hochgestelltes *n* gekennzeichnet werden (o.J.:30ff). In Bezug auf die Auswahl der zu notierenden Elemente erklärt Becker (o.J.:28f), dass diese immer von dem Vorwissen der DolmetscherIn sowie von dem Thema der Rede abhängig gemacht werden sollte.

Bevor er kurz auf die Sprachunabhängigkeit seines Notationssystems sowie die Sprachwahl eingeht und seine Ausführungen noch einmal überblicksmäßig zusammenfasst (o.J.:62ff), geht Becker ausführlich auf die Verwendung von Symbolen und Zeichen ein. In diesem Zusammenhang erklärt er zunächst, welche Zeichen er zur Markierung von Aussagen, Zeitangaben, Zu- und Abnahme sowie Emphase, Verneinung, Fragestellungen und Anreden einsetzt. Zudem empfiehlt er, oberhalb einer Abkürzung beziehungsweise eines Symbols durch einen kleinen Kreis, der einen kleinen Kopf darstellen soll, anzugeben, dass es sich bei diesem Notationselement um eine Person handelt (vgl. Becker o.J.:34ff).

Schließlich wendet sich Becker (o.J.:40ff) den substantivischen Notationselementen zu, die für diese Masterarbeit von besonderer Bedeutung sind. Er bezeichnet diese als „ein[en] Versuch, Begriffe durch Zeichen zu ersetzen“ (o.J.:40) und präsentiert im Anhang (o.J.:66ff) seines Buches eine alphabetisch sortierte Liste von 164 solchen Symbolen. Gleich zu Beginn dieses Abschnitts stellt Becker jedoch klar, dass ein Notationssystem nicht ausschließlich aus Symbolen bestehen sollte. Er warnt außerdem davor, Symbolkombinationen zu entwickeln, die eine allzu hohe Komplexität aufweisen. Eines dieser Beispiele ist das auch bei Matyssek (1989b:87) zu findende Symbol für den Begriff *Gesundheit*. Hierbei handelt es sich um eine Kombination des stenografischen Zeichens der Endungen *-heit* und *-keit* und des bei Becker (o.J.:69) erstmals vorzufin-

denden Symbols für das Adjektiv *gesund*. Dieses wurde der Verfasserin dieser Forschungsarbeit im Laufe ihres Studiums als vereinfachte Darstellung des Äskulapstabes vorgestellt, der nach der Definition des Duden als „Sinnbild der Heilkunst“ (2007:180) gilt. Bei derartig komplexen Symbolkombinationen bestehe, so Becker (o.J.:40ff), einerseits die Gefahr, durch eine kleine Ungenauigkeit bei der Notation die Bedeutung des jeweiligen Notationselements zu verändern. Andererseits könnte es dazu führen, dass diese Symbole für die DolmetscherIn schwer zu merken, zu notieren und/oder zu erkennen sind. Ähnlich wie Herbert (1952:42) vor ihm und Gile (2009:179) nach ihm warnt Becker (o.J.:42f) in diesem Zusammenhang zudem davor, während des Notationsprozesses neue Symbole zu erfinden.

Abschließend präsentiert Becker (o.J.:43ff) anhand einiger Beispieltex-te den Unterschied zwischen einer hauptsächlich auf der Verwendung von Symbolen aufbauenden „Symboltechnik“ (o.J.:43) und der von ihm vertretenen „Notizentechnik“ (o.J.:43). Er weist darauf hin, dass er die Übertragung der Texte in „Symbolschrift“ (o.J.:43) auf Grundlage der Germersheimer Symbolkartei, die zu diesem Zeitpunkt seiner Angabe nach „etwa 1000 Begriffe“ (o.J.:43) enthielt, angefertigt hat. Nach der direkten Gegenüberstellung der beiden Notationsarten kommt Becker zu dem Schluss, dass die Überlegenheit seines Systems „offensichtlich“ (o.J.:58) sei, ohne dabei jedoch auf spezifische Punkte einzugehen. Hierbei ist anzumerken, dass er in seiner Beispielnotation ausschließlich auf jene Symbole und Abkürzungsregeln zurückgreift, die er bereits zuvor vorgestellt hat. Die Symbole, die er erst im Anhang seines Lehrwerkes vorstellt, kommen dabei hingegen nicht zum Einsatz.

Auch wenn die von Becker (o.J.:66ff) im Anhang angeführten Symbolvorschläge in seinem Notationssystem also keine übergeordnete Rolle spielen, sollen sie dennoch in die korpusbasierte Analyse einfließen. Schließlich handelt es sich dabei um die erste in deutscher Sprache publizierte Symbol-liste, die nur jene sorgfältig ausgewählten Begriffe enthält, die für ihn die größte Bedeutung aufweisen (vgl. Becker o.J.:40).

4.2.3. *Heinz Matyssek*

Heinz Matyssek ist wohl jener Autor, der sich der Notation für das Konseku-tivdolmet-schen in seinem zweiteiligen Lehrwerk (1989a, 1989b) am ausführlichsten gewidmet hat. Während er im ersten Teil seines Lehrbuches die Grundlagen seines Notationssys-

tems vorstellt, handelt es sich beim zweiten Teil um eine 281-seitige Sammlung an alphabetisch sortierten Symbolvorschlägen. Auch im ersten Teil wird der LeserIn auf 132 Seiten eine große Anzahl an Symbolvorschlägen, gegliedert nach Begriffsfeldern, zur Verfügung gestellt (1989a:234ff).

Als Hinführung zu dem von ihm vorgeschlagenen Notationssystem beschäftigt sich Matyssek zunächst mit dem Berufsbild der DolmetscherIn. Dazu beschreibt er die unterschiedlichen Arten des Dolmetschens sowie die Fähigkeiten, die man mitbringen sollte, um diesen Beruf auszuüben. Auch jene Punkte, die im Rahmen einer Ausbildung zur DolmetscherIn seiner Ansicht nach jedenfalls abgedeckt werden sollten, finden Erwähnung (vgl. Matyssek 1989a:6ff).

Sodann geht Matyssek genauer auf das Wesen des Konsektivdolmetschens als einer Art des Konferenzdolmetschens ein. Nachdem er den Unterschied zwischen Simultan- und Konsektivdolmetschen erläutert hat, beschreibt er den Vorgang des Konsektivdolmetschens, wobei er insbesondere auf die Bedeutung der Gedächtnisleistung sowie auf die Übertragung des Sinnes verweist (1989a:21ff).

Bevor er seine eigenen Ansichten zur Notation darlegt, setzt sich Matyssek (1989a:26ff) zunächst intensiv mit der zum damaligen Zeitpunkt bereits vorhandenen Fachliteratur zu diesem Thema auseinander. So stimmt er etwa Herbert (1952) in vielerlei Hinsicht zu, widerspricht ihm jedoch in zwei zentralen Punkten. Einerseits kritisiert Matyssek dessen Ansicht, dass die Methoden erfahrener DolmetscherInnen für Lernende nicht zu „verwenden“ (Herbert 1952:37) seien. Matyssek ist überzeugt, dass diese als Anregung und Lernhilfe dienen können, wobei er, wie wiederholt auch an anderen Stellen, deutlich macht, dass es beim Erlernen der Notation nicht darum geht, das System einer anderen DolmetscherIn als einen Satz zwingender Vorschriften zu übernehmen (vgl. Matyssek 1989a:XI, XII, 29f, 39, 159, 231ff und insb. 142f). Auch den zweiten Teil (1989b) seines Lehrwerks will Matyssek (1989a:XIV) lediglich als eine Sammlung von Symbolvorschlägen verstanden wissen, die den Lernenden dabei helfen soll, die Suche nach Notationselementen für bestimmte Begriffe – und sei es auch nur als Anregung – erfolgreich zum Abschluss zu bringen.

Herberts Meinung, dass die Notation in der Zielsprache erfolgen sollte (vgl. Herbert 1952:39f), widerspricht Matyssek ebenfalls. Sich auf die empirisch unterlegten Ausführungen von Min'jar-Beloručev (1969a, 1969b) stützend, befürwortet er, wo eine

sprachunabhängige Notation nicht möglich ist, die Notation in der Muttersprache (vgl. Matyssek 1989a:30f, 132ff).

In Anbetracht der großen Menge an Symbolvorschlägen bei Matyssek ist es wenig überraschend, dass er Rozan (1956:27f, 35) und anderen AutorInnen wie etwa Willett (1974:102f) und Seleskovitch (vgl. etwa Seleskovitch & Lederer/Harmer 1989/1995:31f), die vor der Verwendung zu vieler Symbole warnen, in diesem Punkt widerspricht. Matyssek (1989a:33ff) begründet seinen Standpunkt damit, dass die Menge der Symbole von den individuellen Bedürfnissen der jeweiligen DolmetscherIn sowie der spezifischen Dolmetschsituation abhängt und sich daher keine allgemeingültige Maximalanzahl an Symbolen festlegen lässt.

Wie Becker (o.J.) bedient sich auch Matyssek des Begriffs „Stütze“ (1989a:26, 40f, 155) zur Beschreibung der Notation und ihrer Relation zum Gedächtnis der DolmetscherIn. Auf die Erkenntnisse Min'jar-Beloručevs verweisend meint Matyssek, dass die DolmetscherIn in der Lage sein sollte, etwa 60-80% des Sinnes der Ausgangsrede aus dem Gedächtnis wiederzugeben und sich nur für die restlichen 20-40% ihrer Notizentechnik zu bedienen (vgl. Matyssek 1989a:25, 41f, 155).

Die Anforderungen, die Matyssek an die Notation stellt, fasst er in sechs eng miteinander in Verbindung stehenden Punkten zusammen, wobei er einige bereits von Kirchhoff (1979:125f) genannte Prinzipien aufgreift. Um bei der Wiedergabe in der Zielsprache eine schnelle Auffassung zu ermöglichen, hebt er zunächst die Bedeutung der *Einfachheit* hervor – sowohl jene der einzelnen Symbole wie auch jene des Notats als Gesamtheit. Diese Einfachheit, so Matyssek, garantiere zudem die *Ökonomie* der Notizen und stelle damit sicher, dass nur das Notwendigste zu Papier gebracht wird. Die *Klarheit* der verwendeten Notationselemente wiederum ist ein zentraler Faktor, der der DolmetscherIn bei der Wiedergabe hilft, genau zu erkennen, welchen logischen Zusammenhang und welche Informationsgewichtung die RednerIn beabsichtigte. Dazu trägt auch die *Unverwechselbarkeit* der Notizen bei, die der DolmetscherIn die Sicherheit gibt, dass ein bestimmtes Notationselement in einem gegebenen Kontext nur eine bestimmte Bedeutung repräsentiert. Um eine reibungslose und flüssige Wiedergabe zu ermöglichen, ist auch die *schnelle Erfassbarkeit* der Notizen einer jener Faktoren, die für Matyssek von besonderer Bedeutung sind. Schließlich führt er die *Bildhaftigkeit*, der er besondere Aufmerksamkeit schenkt, als letztes wichtiges Merkmal eines guten Notats

an, das, so Matyssek zur „Komposition eines „Gedanken-,Bildes““ (1989a:51) werden solle. Um dies zu erreichen, spielen für ihn vor allem die optische Informationsgewichtung und die Notation logischer Verbindungen eine zentrale Rolle (vgl. Matyssek 1989a:48ff). Krenz-Brzozowska (2013:122f) fasst diese Punkte sowie ihre gegenseitige Abhängigkeit, erweitert um das Element der Systematik, auf das Matyssek (1989a:V) in der Einleitung seines Lehrwerkes eingeht, ebenfalls und etwas ausführlicher zusammen.

Sodann wendet sich Matyssek einigen Aspekten der Notation zu, die für die vorliegende Forschungsarbeit vernachlässigbar erscheinen. Dazu zählen etwa der Umfang (1989a:56ff) und Zeitpunkt (1989a:62ff) der Notation sowie die Rolle der Syntax (1989a:67ff) und die Aufteilung der Notationsseite (1989a:74f). Auch der Abschnitt zu den „Grundelementen der Notizentechnik“ (1989a:75) spielt für die Zwecke dieser Forschungsarbeit nur eine untergeordnete Rolle. Hierbei geht Matyssek zunächst auf Elemente wie die Verwendung des vertikalen Randes (1989a:76ff) und des horizontalen Striches zur Markierung von abgeschlossenen Sinneinheiten (1989a:81ff) sowie auf die räumliche Anordnung der Notationselemente (1989a:86ff) ein. Er behandelt auch Aspekte wie Negation (1989a:107ff), Emphase (1989a:110ff), Abkürzungen (1989a:112ff), Numerus und Genus (1989a:118ff) sowie Zahlen, Mengen- und Zeitangaben (1989a:126ff). Außerdem argumentiert er, weshalb er sich dafür ausspricht, sich eine Reserve an Zeichen anzulegen, die bei Bedarf für zentrale Begriffe einer Rede eingesetzt werden können, ohne jedoch Teil des eigentlichen Symbolbestandes der DolmetscherIn zu sein oder zu werden (vgl. Matyssek 1989a:130ff). Zudem beschreibt Matyssek in selbigem Abschnitt auch seine Ansichten zur Verwendungsmöglichkeit der Notationselemente Pfeil (1989a:92ff) sowie Doppelpunkt (1989a:102ff) und greift damit zwei der zentralen Symbolvorschläge Rozans (1956:28f, 31ff, 35) auf.

Weitere Themen, die von Matyssek behandelt werden, jedoch nicht direkt mit dem Thema dieser Forschungsarbeit in Zusammenhang stehen, sind zum einen seine abschließenden Worte zum progressiven Aufbau des Notationsunterrichts (1989a:605ff). Zum anderen präsentiert er auf 238 Seiten eine umfassende Sammlung an Auszügen aus studentischen Prüfungsleistungen (1989a:366ff), die zwischen 1982 und 1987 im Rahmen von Abschlussprüfungen am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg entstanden. Durch diese Sammlung an Ausgangstexten, Notaten und transkribierten Zieltexten möchte Matyssek den LeserInnen prakti-

sche Beispiele zur Illustration des von ihm gelehrt Notationssystems geben und dessen erfolgreichen Einsatz demonstrieren. Er zielt darauf ab, zu zeigen, wie individuell die Notate der einzelnen PrüfungskandidatInnen trotz der gemeinsamen Grundlage ihrer jeweiligen Notationssysteme ausgestaltet sind.

Die wichtigsten Aspekte seiner allgemeinen Ausführungen zur Notation fasst Matyssek in 23 Punkten und mit Verweisen auf das jeweilige Kapitel kompakt zusammen (1989a:220ff). Anschließend gibt er zudem einen Überblick über seine Ansichten zu den „*generalia und/oder systematica*“ (1989a:224) bei der Verwendung von Symbolen in seinem Notationssystem (vgl. Matyssek 1989a:224ff).

Bevor sich Matyssek seinen eigenen Empfehlungen zur Verwendung von Symbolen in der Notation zuwendet, beschäftigt er sich zunächst mit den von Min'jar-Beloručev (1969a, 1969b)⁶ geäußerten Ansichten. Der Einfluss der Min'jar-Beloručev'schen Notationstechnik auf Matyssek erklärt sich aus der Tatsache, dass letzterer viele Jahre lang als Dolmetschlehrender im Sprachenpaar Russisch-Deutsch tätig war und daher mit der Lehrmeinung des russischen Autors wohl vertraut war (vgl. Matyssek 1989a:368). In seiner Auseinandersetzung mit der Arbeit Min'jar-Beloručevs unterstützt er dessen grundsätzlichen Zugang zur Notation und beschreibt die drei Anforderungen – „[ö]konomische Ausformung“, „Anschaulichkeit“ und „Universalität“ (Matyssek 1989a:144) – die dieser an die Symbole stellt. Die ersten beiden Punkte beziehen sich vor allem auf die Verwendung eines Symbols für Synonyme und ganze Begriffsfelder sowie auf die persönlichen Assoziationen, welche die Symbole bei der DolmetscherIn wecken, und erhalten Matysseks volle Unterstützung. Als Antwort auf die von etwa Willett (1974:102) geäußerte Kritik am Auswendiglernen von großen Mengen an Symbolen urteilt Matyssek, dass eben diese persönlichen Assoziationen dazu führen, dass die Symbole einer DolmetscherIn „als formgewordenes Begriffserlebnis“ derart fest in deren „geistige[m] Zugriffsbereich [...] verankert“ (Matyssek 1989a:145) sein sollten, dass man nicht mehr von Auswendiglernen im klassischen Sinne sprechen könne. Auch Min'jar-Beloručevs Ruf nach der Universalität der Symbole, die sich auf deren wortartenübergreifende Flexibilität sowie deren Sprachlosigkeit bezieht, unterstützt Matyssek. In Bezug auf Letzteres geht er bewusst weiter als etwa

⁶ Da die Verfasserin der vorliegenden Arbeit des Russischen nicht mächtig ist, erfolgen die Aussagen in Bezug auf die Lehrmeinung Min'jar-Beloručevs (1969a, 1969b) auf Basis der von Matyssek (1989a) angestellten Auseinandersetzung mit dessen Werken.

Herbert (1952:41) und verdeutlicht an dieser Stelle, was die Sprachlosigkeit der Symbole seiner Ansicht nach ausmacht, nämlich dass diese es ermöglichen, den unveränderten „Sinngehalt“ einer Aussage in der „anderen Wortgestalt“ (Matyssek 1989a:147) der Zielsprache wiederzugeben (vgl. Matyssek 1989a:144ff).

Trotz aller Wertschätzung, die er der Arbeit Min'jar-Beloručevs (1969a, 1969b) entgegenbringt, soll auch Matysseks Kritik an dessen Ausführungen nicht unerwähnt bleiben. Einerseits ist Matyssek, anders als Min'jar-Beloručev, der Ansicht, dass die DolmetscherIn auch von ihr selbst entwickelte Symbole in ihren Bestand an Notationselementen aufnehmen sollte und sich nicht nur auf Symbole beschränken sollte, die von einem bereits zuvor existierenden Symbol abstammen. Zum anderen unterstützt Matyssek zwar grundsätzlich Min'jar-Beloručevs Standpunkt zur Erweiterbarkeit und Kombinationsmöglichkeit von Symbolen, gleichzeitig kritisiert er jedoch die Umsetzung dieses Gedankens in dessen Symbolvorschlägen. Matyssek ist der Ansicht, dass diese oftmals die Gefahr einer Verwechslung oder einer ungenauen Wiedergabe bergen. Er ist der Meinung, dass das Min'jar-Beloručev'sche System der Symbolerweiterung keine ausreichend klaren Regeln vorsieht, um dieser Gefahr vorzubeugen (vgl. Matyssek 1989a:149ff).

Nach der Beschäftigung mit dem Notationssystem Min'jar-Beloručevs (1969a, 1969b) wendet sich Matyssek seinen eigenen Ansichten zur Verwendung von Symbolen zu. Den Begriff des Symbols fasst er ziemlich weit, denn er versteht darunter alle Notationselemente, die zur Festhaltung von Sinneinheiten dienen, gleich ob sie sprachlichen oder piktografischen Ursprungs sind. Dabei steht jedes Symbol jedoch nicht für ein bestimmtes Wort gleich welcher Sprache, sondern für den hinter diesem Wort stehenden Begriff beziehungsweise das damit verknüpfte abstrakte gedankliche Konzept. In Bezug auf die Erweiterbarkeit der Symbole hebt er hervor, dass sich DolmetscherInnen, die ihre individuelle Systematik wahrhaftig verinnerlicht haben, neue Symbolkombinationen geradezu automatisch erschließen, sodass man in diesem Fall nicht von einem Lernen oder gar Auswendiglernen sprechen könne. Matyssek betont außerdem, dass er die große Menge an Symbolvorschlägen in seinem Lehrbuch nicht missverstanden wissen will, da er damit keinesfalls zum Ausdruck bringen möchte, dass DolmetscherInnen möglichst umfangreiche Notizen anfertigen sollten (vgl. Matyssek 1989a:155ff).

In Übereinstimmung mit den meisten anderen AutorInnen der Dolmetschwissenschaft, die sich zum Thema Notation geäußert haben, vertritt auch Matyssek (1989a:164ff) die Meinung, dass die Stenografie für die dem Konsektivdolmetschen eigenen Zwecke ungeeignet ist, da diese anstelle einer „sinnetreue[n] Wiedergabe“ eine „wortgetreue Fixierung“ (Matyssek 1989a:164) des Ausgangstextes zum Ziel hat. Er spricht sich jedoch durchaus dafür aus, stenografische Elemente in das Notationssystem aufzunehmen.

Nachdem Matyssek den Grundsatz der Sprachlosigkeit seines Notationssystems noch einmal anhand einiger Beispiele dargelegt hat (1989a:166ff), wendet er sich den möglichen Ursprüngen für Symbole zu. Neben Buchstabensymbolen (1989a:170) nennt er Verkehrszeichen und mathematische Zeichen (1989a:171) sowie Interpunktionszeichen (1989a:172) und einzelne Kurzschriftsymbole (1989a:172ff). Letztere schlägt er einerseits zur Markierung von Vor- und Nachsilben und andererseits als nicht zu verachtenden Fundus an Symbolvorschlägen vor, wobei er die LeserInnen jedoch erneut davor warnt, die zu dolmetschende Rede stenografisch mitzunotieren.

Sodann widmet sich Matyssek erneut den Abkürzungen, die er trotz ihres sprachlichen Ursprungs an dieser Stelle in ihrer Funktion als Symbole beschreibt. Die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten von Kombinationen aus Abkürzungen und Symbolen im engeren Sinn demonstriert Matyssek anhand mehrerer Beispiele (vgl. Matyssek 1989a:175ff).

Anschließend stellt Matyssek die allgemeinen Prinzipien sowie die Systematik der Verwendung von Symbolen in seinem Notationssystem vor, die er als „generalia“ und „systematica“ (Matyssek 1989a:224) bezeichnet. Zunächst widmet er sich den Grundsymbolen, welche die Basis für weite Begriffsfelder bilden. Er demonstriert anhand der Symbole, die er für die Begriffe *Politik* und *Mensch* verwendet, sowie anhand des Kreises zur Markierung abstrakter Ideen und des hochgestellten Buchstabens *n* zur Markierung von Verben, wie Begriffsfelder entstehen können (vgl. Matyssek 1989a:179ff).

Matyssek erklärt sodann, wie man durch die Kombination unterschiedlicher Einzelsymbole eine Konkretisierung des Notationsinhalts erreicht. Er veranschaulicht durch einen Vergleich der Symbolkombinationen für die Begriffe *Rüstungskontrolle* und *Radarkontrolle*, wie die einzelnen Teilsymbole durch ihre Positionierung gewisser-

maßen in einem Machtverhältnis zueinander stehen können, abhängig davon, welcher Teilbegriff das Agens darstellt (vgl. Matyssek 1989a:184ff).

Nach der symbolischen Notation von Zeitpunkten und Zeiträumen (1989a:186ff) widmet sich Matyssek in einem kurzen Abschnitt (1989a:189ff) den Einzelsymbolen und erklärt unter anderem, wie diese durch geringfügige Veränderungen gewichtet werden können, um etwa den Unterschied zwischen einem „Wunsch“, dem „Wollen“ und einer „(Auf-)Forderung“ (1989a:190) zu markieren.

Anhand einiger Beispielnotationen erklärt Matyssek anschließend die Markierung von Tempus- und Modusveränderungen (1989a:191ff) sowie logischen Verbindungen. Letztere sollten, so Matyssek, etwa durch den Einsatz von Konjunktionen, die in den durch eine vertikale Linie abgetrennten Bereich am linken Rand des Notationsblockes geschrieben werden, im Notat fixiert werden (1989a:194ff).

Schließlich wendet sich Matyssek den „sinnerhellenden, sinnstützenden und sinnverändernden Symbole[n]“ (Matyssek 1989a:209) zu, durch deren Verwendung die Bildung von Begriffsfeldern ermöglicht wird. Er weist jedoch bei all diesen Symbolelementen wiederholt darauf hin, dass diese nur eingesetzt werden sollten, wenn eine sinngetreue Wiedergabe des Ausgangstextes ohne diese zusätzlichen Informationen nicht gewährleistet ist (vgl. etwa Matyssek 1989a:209, 213). Zu dieser Art von Symbolen zählt Matyssek etwa das hochgestellte *n* (1989a:209f) zur Markierung von Verben und auch der Reflexivpfeil (1989a:213), Tempus, Modus und Numerus (1989a:214) sowie die Hochführung von Symbolteilen zur Veranschaulichung einer leitenden Funktion (1989a:215) finden Erwähnung. Abschließend gibt Matyssek einen Überblick über jene Elemente der Stenografie, die er zur Markierung abstrakter Konzepte sowie substantivierter Verben empfiehlt (1989a:215ff), und beschreibt, wie Komparativ und Superlativ (1989a:219) notiert werden können.

Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits erwähnt, präsentiert Matyssek, zusätzlich zu den Symbolvorschlägen im zweiten Teil seines Lehrwerkes (1989b), auch in dessen ersten Teil eine umfassende Sammlung an Symbolvorschlägen. Hierbei handelt es sich um 24 Begriffsfelder, die auf den nachfolgend angeführten, alphabetisch gereihten Grundsymbolen aufbauen und in sich selbst bewusst nicht streng alphabetisch, sondern auch nach ihrer begrifflichen Verwandtschaft gereiht sind, um etwa Gegensatzpaare einander direkt gegenüberzustellen (vgl. Matyssek 1989a:232).

Tab. 1: Grundsymbole nach Matyssek (1989a:229)

Abstrakta	Metall
Arbeit	Motor
Erz	Öl, Treibstoff, Energie und Strom
Fahrzeug	Politik
Friede	Preis
Handel	Produkt
Industrie	Recht und Gesetz
Kohle	Staat
Krieg	Transport
Landwirtschaft	Verkehr
Markt	Waffe
Mensch	Wirtschaft

Tabelle 1 gibt einen Überblick über alle Begriffsfelder, die Matyssek in dem entsprechenden Kapitel seines Lehrwerkes vorstellt. Auf diese Art möchte er zeigen, wie die von ihm vorgeschlagenen Grundregeln und Grundelemente der Notation umgesetzt und zur Entwicklung neuer Symbolkombinationen in den unterschiedlichsten Themenbereichen herangezogen werden können (vgl. Matyssek 1989a:229ff).

4.2.4. *Giuliana Garzone, Francesca Santulli und Daniela Damiani*

Etwa zur selben Zeit wie Matyssek (1989a, 1989b) veröffentlichen auch Garzone, Santulli und Damiani (1990), die zu diesem Zeitpunkt als Dozentinnen an der Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori in Mailand tätig waren, ein Handbuch zur Notation beim Konsekutivdolmetschen. Die Grundlage der Veröffentlichung war ein innerhalb dieser Ausbildungsinstitution verbreitetes Manuskript, das als unterstützendes Lehrmaterial zu einem Seminar konzipiert war. Das Lehrwerk mit dem Titel *La terza lingua* (dt.: ‚Die dritte Sprache‘ beziehungsweise ‚Die Drittsprache‘) versteht sich als umfassende Abhandlung zur Notation, die sich sowohl theoretisch mit diesem Thema beschäftigt als auch einen praktischen Leitfaden für die Notation bietet. Zudem wollen die Autorinnen anhand exemplarisch angeführter Notate einen Einblick in die tatsächliche Umsetzung und Anwendung der Notation geben (vgl. Chessa 1990:11f).

Ähnlich wie bei Matyssek (1989a) stehen im ersten Teil des Lehrwerkes von Garzone et al. zunächst ebenfalls einführende Bemerkungen zum Berufsbild der Dol-

metscherIn (1990:16ff) sowie zum Unterschied zwischen Simultan- und Konsektivdolmetschen (1990:21ff). Außerdem erfolgt eine Auseinandersetzung mit den terminologischen Ursprüngen der Begriffe *traduttore* und *interprete* (1990:15f) sowie eine definitorische Abgrenzung dieser Berufsprofile (1990:19ff).

Sodann widmen sich die Autorinnen weiteren eher allgemeinen Themen mit Bezug zum Konsektivdolmetschen, wie etwa der Beherrschung der Arbeitssprachen, dem Kulturwissen und dem Verständnis des Ausgangstextes (1990:31ff). Außerdem beschreiben sie die verschiedenen Elemente des Konsektivdolmetschprozesses vor dem Hintergrund der Translationswissenschaft (1990:38ff). Hierbei gehen sie insbesondere auf die Bedeutung der Gedächtnisleistung und die Besonderheiten mündlich vorgetragener Texte ein. An späterer Stelle wenden sie sich auch der Übertragung von Kultur- und Sprachspezifika (1990:46ff) sowie der Präsentation der Verdolmetschung (1990:52ff) zu.

Ihr theoretisches Modell des Konsektivdolmetschens mithilfe von Notizen beschreiben Garzone et al. in Anlehnung an die von Nida und Taber vorgestellte grafische Darstellung des Übersetzungsprozesses in drei Phasen: (1) Analyse des Ausgangstextes, (2) Transfer des analysierten Inhalts in die Zielsprache und (3) dessen Restrukturierung in der Zielsprache (vgl. Nida & Taber ⁴2003:33f).

Abbildung 2 zeigt die grafische Darstellung des Konsektivdolmetschprozesses nach Garzone et al. (1990:45), wobei die kursiv gesetzten Elemente jene Aspekte darstellen, die die Autorinnen dem Modell von Nida und Taber (⁴2003:33) hinzugefügt haben. Daraus geht hervor, dass die Notation (x) für Garzone et al. zum einen die Fixierung des mentalen Bildes des Ausgangstextes (A) darstellt. Aufgrund ihrer non-verbalen Form wird sie parallel dazu auch zur Fixierung des mentalen Abbildes (y, daher $x_1=y_1$) des Zieltextes (B), wodurch dessen flüssige Wiedergabe (reformulation) erst möglich wird. Im Falle des Konsektivdolmetschens erfolgt diese Phase, anders als beim schriftlichen Übersetzen, zeitgleich mit dem mentalen Transfer und der Restrukturierung in der Zielsprache, was in Abbildung 2 durch den diagonal nach oben verlaufenden Pfeil angedeutet wird. Um diese Parallelität des Notats gegenüber Ausgangs- und Zieltext zu gewährleisten, erachten die Autorinnen eine wortgetreue Abschrift des Ausgangstextes sowie die Stenografie als für das Konsektivdolmetschen ungeeignete Mittel (vgl. Garzone et al. 1990:43ff).

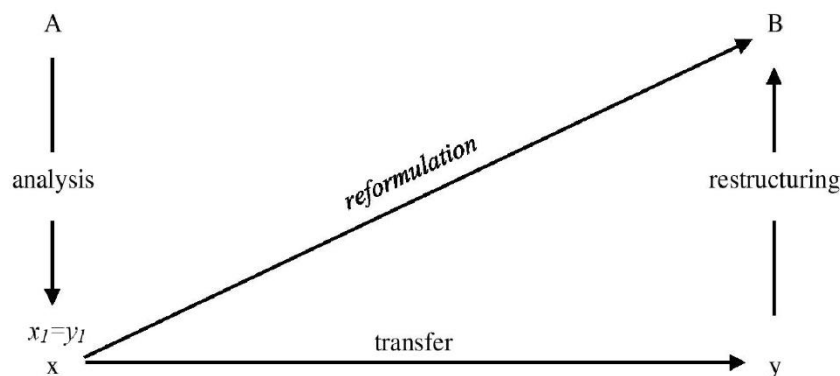


Abb. 2: Modell des Konsektivdolmetschens nach Garzone et al. (1990:45)

In ihrer Auseinandersetzung mit den Grundsätzen der Notation (1990:55ff) beziehen sich Garzone et al. zunächst auf Rozan (1956). Die Autorinnen beschreiben daraufhin die Grundlagen des von ihnen vertretenen Notationssystems und betonen, dass es wichtig ist, nicht die Wörter, sondern die Konzepte des Ausgangstextes als Gedächtnisstütze zu notieren (1990:56ff). Sodann gehen sie auf die räumliche Anordnung der Notationselemente (1990:58ff) sowie die Unterteilung des Notizblockes durch den Einsatz horizontaler Linien (1990:62ff) ein. Ein weiterer Aspekt, der angesprochen wird, ist der Einsatz kohärenz- und kohäsionsstiftender Mittel (1990:64ff), wobei die Autorinnen empfehlen, die linke obere Ecke jedes Notationsabschnittes dazu zu verwenden, die logischen Verbindungen oder Leitgedanken des jeweiligen Abschnittes zu fixieren. Die Verwendung von Abkürzungen (1990:68ff) wird ebenfalls besprochen, wobei hier abermals auf das von Rozan (1956:15f) gelehrt System verwiesen wird. Auch die von Rozan (1956:21ff) als *décalage* bezeichnete Einrückung von bereits notierten Elementen sowie einige Bemerkungen zur Verwendung der Notizen bei der Wiedergabe des Zieltextes werden vorgestellt (vgl. Garzone et al. 1990:91ff).

In ihren Ausführungen zur Verwendung von Symbolen (1990:73ff) betonen Garzone et al. zunächst, dass die schnelle Erfassbarkeit des Notats eine der grundlegendsten Voraussetzungen ist. Sie weisen darauf hin, dass Symbole eine Möglichkeit darstellen, bei der Notation den Sinn anstelle des Wortes in den Mittelpunkt zu stellen. Das von Rozan (1956) gelehrt System bezeichnen die Autorinnen als das ursprüngliche System der Konsektivdolmetschnotation. Da dieses die Basis ihres Notationssystems bildet, stellen sie zunächst die zwanzig Symbole Rozans (1956:28ff) vor. Jene Symbole,

die sie in ihrem Lehrwerk und insbesondere im Rahmen der Symbolsammlung im zweiten Teil des Buches (1990:145ff) vorschlagen, beschreiben sie als in Analogie zu dem System Rozans entwickelte Notationselemente, die sich im Laufe der Jahre innerhalb der Gemeinde der DolmetscherInnen etabliert haben. Abgesehen von einigen beispielhaften Symbolen und Symbolkombinationen (1990:88ff) werden in diesem Abschnitt auch Empfehlungen zu Emphase, Abschwächung und Negation (1990:90f) gegeben. Abschließend bemerken Garzone et al., dass es in Bezug auf die Menge der von der jeweiligen DolmetscherIn verwendeten Symbole große Unterschiede gibt, und verweisen dabei auch auf die Beispielsammlung im dritten Teil des Lehrbuches (1990:171ff). Sie betonen außerdem, dass die Lernenden die ihnen vorgestellten Symbole stets nur als Vorschläge betrachten sollten, die nicht zwingend übernommen werden müssen. Dies begründen die Autorinnen damit, dass jede DolmetscherIn das ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechende Notationssystem selbst entwickeln muss (vgl. Garzone et al. 1990:91).

Der zweite Teil des Lehrwerkes (1990:99ff) setzt sich zunächst systematisch mit der Notation als sprachlichem Phänomen auseinander und stellt dieses den natürlichen Sprachen und deren schriftlicher Fixierung gegenüber. Das von den Autorinnen vorgeschlagene Notationssystem fassen sie als eine Art Verbindungsglied zwischen dem Ausgangs- und dem Zieltext auf, durch das die ursprünglich natürlichsprachlich formulierten grundlegenden Konzepte und deren Zusammenhänge grafisch dargestellt werden. Wie die natürlichen Sprachen basiert auch die Notation auf Konventionen, die in diesem Fall jedoch aufgrund der persönlichen Natur der Notation nur innerhalb der Gedankenwelt der jeweiligen DolmetscherIn Geltung finden. Abgesehen von den eher allgemeinen Ausführungen zur Saussure'schen Linguistik, die bereits in Kapitel 1.3 angesprochen wurden, werden in diesem Abschnitt auch die theoretischen Prinzipien besprochen, die hinter dem von Garzone et al. vertretenen Notationssystem stehen. So werden etwa die von ihnen vorgeschlagenen morphemischen Elemente erklärt, die zum Beispiel zur Markierung von Tempus, Modus, Numerus und Genus (1990:111ff) sowie zur Bildung von abgeleiteten Symbolen und Symbolkombinationen (1990:114ff) dienen.

Garzone et al. beschäftigen sich außerdem mit dem Notationsblock als zweidimensionalem Raum (1990:58ff, 123ff). Aufgrund der Möglichkeit, die Notationsele-

mente unter Zuhilfenahme ihrer räumlichen Anordnung zueinander in Bezug zu setzen, sehen die Autorinnen das Notat im Kontrast zu natürlichsprachlichen schriftlichen Texten, denen sie eine eindimensionale Natur zuschreiben. Diese Bidimensionalität ermöglicht es der DolmetscherIn, Informationen und ihre Zusammenhänge schnell zu erfassen und die Notizen zu einer nützlichen Gedächtnisstütze zu machen. Ersichtlich wird die Bidimensionalität der Notation etwa anhand der Verwendung von Pfeilen, die es der DolmetscherIn ermöglichen, den Bedeutungsinhalt auf einfache und dennoch markante Art festzuhalten. In Zusammenhang mit der räumlichen Anordnung der Notationselemente gehen die Autorinnen auch auf die Verwendung von Konjunktionen (1990:129ff) ein und präsentieren ihre Vorschläge für die am häufigsten vorkommenden Verbindungsstrukturen. Abschließend betonen sie noch einmal die Individualität der Notation (1990:135f), die sie als eine Art Idiolekt der jeweiligen DolmetscherIn ansehen.

Anschließend an diese theoretisch-linguistische Auseinandersetzung mit der Notation präsentieren Garzone et al. die von ihnen vorgeschlagene Symbolsammlung (1990:145ff), die inklusive der dazugehörigen Erklärungen 23 Seiten umfasst. Die Autorinnen betonen von Beginn an, dass es sich bei den vorgestellten Symbolen lediglich um Vorschläge handelt, die den Lernenden gleichsam angeboten werden. Sie sind der Meinung, dass der Symbolbestand einer DolmetscherIn niemals vollständig sein kann, da dieser – so wie auch die natürlichen Sprachen – ständigen Veränderungen unterworfen ist. Gleichzeitig weisen sie auch darauf hin, dass es nicht das Ziel der Lernenden sein sollte, so viele Symbole wie möglich zu verinnerlichen. Vielmehr geht es darum, so viele Symbole zu beherrschen, wie notwendig sind, um das eigene Gedächtnis am effektivsten zu unterstützen.

Die tatsächlichen Symbolvorschläge sind schließlich, anders als bei Matyssek (1989a, 1989b), nicht alphabetisch oder nach Begriffsfeldern gereiht, sondern primär aufgrund der Funktion, die die jeweiligen Notationselemente einnehmen. Wie bei Rozan (1956:28f), auf dessen Werk die Autorinnen aufbauen, stehen auch bei Garzone et al. zu Beginn die Symbole für unterschiedliche Arten der Meinungsäußerung (1990:147f). Sodann folgen unter anderem Vorschläge zur Markierung logischer Verknüpfungen und Verbindungen (1990:148ff), die sie in Anlehnung an Rozan (1956:17) ebenfalls als Scharnierwörter bezeichnen, sowie Empfehlungen zu den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Pfeilen (1990:151ff). Die Autorinnen nennen auch andere wich-

tige Notationselemente zur Markierung von konzeptuellen Zusammenhängen (1990:154) und widmen sich dann erneut den verschiedenen Formen der grammatischen Abwandlung (1990:155f). Auch Themen wie Zeit- (1990:156f) und Ortsangaben (1990:158f) finden Erwähnung, bevor Empfehlungen zum Einsatz des Symbols für den Begriff *Mensch* gegeben werden (1990:160). Sodann folgen unter anderem Symbolvorschläge für die Themenfelder *Wirtschaft* (1990:162f) und *Politik* (1990:163ff) sowie Empfehlungen zur Notation von Zahlen (1990:167).

Im dritten und abschließenden Teil des Lehrbuches (1990:171ff) werden die Notate von neun professionellen DolmetscherInnen sowie eine dem Lehrwerk Rozans (1956:39f) entnommene Beispielnotation vorgestellt. Anders als bei Matyssek (1989a:366ff), der die Beispielnotate von PrüfungskandidatInnen abgesehen von den einführenden Bemerkungen unkommentiert präsentiert, beschreiben Garzone et al. den individuellen Notationsstil der einzelnen DolmetscherInnen. Es ist unschwer zu erkennen, dass sich die Notate der DolmetscherInnen, die unterschiedlichen Fachbereichen entnommen sind, in vielerlei Hinsicht deutlich unterscheiden, etwa im Hinblick auf das verwendete Papier, die Unterteilung der Notationsseite, die räumliche Anordnung der Notationselemente sowie den Einsatz von Symbolen und Abkürzungen.

4.2.5. *Claudia Monacelli*

Aufbauend auf ihrer Erfahrung als Konferenzdolmetscherin und Lehrende an der Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori in Forlì, die der Universität von Bologna angehört, stellt Monacelli (1999) ihre Empfehlungen zur Notation vor. Ähnlich wie bei Becker (o.J.) handelt es sich auch hier um ein Notationssystem, das nicht ausschließlich für DolmetscherInnen konzipiert wurde, sondern für all jene geeignet sein soll, die strukturierte und zeitsparende Notizen anfertigen möchten (vgl. Monacelli 1999:8f). In diesem Zusammenhang geht Monacelli (1999:122) unter anderem darauf ein, dass die Notizen – je nach Verwendungszweck – so gestaltet werden sollten, dass sie bei Bedarf auch nach längerer Zeit noch akkurat interpretiert werden können, was im Falle des klassischen Konsekutivdolmetschens aufgrund der kurzen Zeitspanne zwischen dem Vortrag des Ausgangstextes und der Wiedergabe in der Zielsprache zumeist nicht notwendig erscheint.

Der erste Teil des Lehrbuches befasst sich auf eher allgemeine Art mit den Grundlagen der unilateralen mündlichen Kommunikation und dient dazu, den LeserInnen anhand praktischer Beispiele näherzubringen, wie sie den Inhalt einer Rede durch aktives Zuhören und Antizipation effizienter erfassen können. So erklärt Monacelli (1999:13ff) etwa, wie man durch die Analyse der Situation, in die die Rede eingebettet ist, vorausahnen kann, welche Punkte die RednerIn erwähnen wird. Sie gibt unter anderem eine Anleitung dazu, wie die mentale und grafische Visualisierung zur Analyse von Reden beitragen kann (1990:29ff), und geht auf die Schlüsselwörter ein, die anzeigen, wie die verschiedenen Teile einer Rede miteinander in Verbindung stehen (1990:65ff).

Der zweite Teil des Lehrbuches beschäftigt sich mit der Notation selbst, wobei Monacellis Ausführungen häufig von ihren eigenen Notationen oder jenen ihrer Studierenden exemplarisch begleitet werden. Zunächst widmet sich Monacelli (1999:97ff) der Wahl des Notizblockes und der Aufteilung der Notationsseite. Auch andere Themen, die nicht direkt mit der Verwendung von Symbolen in Zusammenhang stehen, finden Erwähnung. Dazu zählen etwa die Verwendung von Abkürzungen (1999:111ff), die emphatische Markierung bestimmter Notationselemente (1999:118f) sowie die effiziente Notation von Zahlen (1999:119f) und verschiedene Arten der Negation (1999:120f). Das erste Symbol, dem sich Monacelli in diesem Zusammenhang ausführlich widmet, ist der Pfeil (1999:138ff). Sie präsentiert die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten dieses Notationselements⁷, durch das unterschiedliche Konzepte zum Ausdruck gebracht werden können, und zeigt außerdem, wie man durch den Einsatz unterbrochener Pfeillinien Tendenzen markieren kann. Da die Vorschläge der Autorin zur Verwendung von Pfeilen jedoch keinen konkreten Begriffen zugeordnet werden können, können diese nicht als substantivische Symbolvorschläge in die Erhebung aufgenommen werden.

In jenem Abschnitt, der sich spezifisch mit der Verwendung von Symbolen beschäftigt, erfolgt zunächst eine kurze Auseinandersetzung mit den Definitionen der Begriffe *Symbol* und *Zeichen*. Monacelli geht jedoch nicht detailliert auf den Unterschied zwischen den beiden Begriffen ein und verwendet diese in weiterer Folge ohne ersichtliche Differenzierung. Sie kommt zu dem Schluss, dass es für die Zwecke ihres Lehrbu-

⁷ Monacelli (1999:138) weist explizit darauf hin, dass diese Vorschläge direkt von Ilg (1989 zit. n. Monacelli 1999) übernommen wurden.

ches ausreichend ist, alle grafischen Notationselemente als Zeichen aufzufassen (vgl. Monacelli 1999:146f).

Sodann folgen Monacellis Empfehlungen zur Verwendung von Symbolen, wobei sie zunächst die Computertastatur (1999:147f) und dann die Mathematik (1999:148f) als Inspirationsquelle heranzieht. Anschließend erklärt Monacelli anhand ihrer eigenen Symbole für die Begriffe *Industrie* und *Mensch*, wie die Herleitung solcher Notationselemente aussehen kann. Sie präsentiert zudem systematische Symbolfelder rund um die Begriffe *Mensch*, *Nation*, *Arbeit* und *Gedanke*. Im Anhang des Lehrbuches (1999:185ff) befindet sich zudem eine sieben Seiten umfassende Liste an Symbolvorschlägen, in der sowohl für substantivische Begriffe als auch für Konjunktionen, Verben und Adjektive Symbolvorschläge gegeben werden.

Im Anschluss an ihre eigenen Symbolfelder präsentiert Monacelli (1999:154ff) zwei unterschiedliche Beispielnotate eines Redeausschnittes und erklärt die Unterschiede zwischen den beiden Notationsstilen sowie die darin vorkommenden Notationselemente. Da der Ursprung dieser tabellarisch angeführten Symbolvorschläge nicht eindeutig nachvollzogen werden kann, sollen diese jedoch nicht als Symbolvorschläge Monacellis in die im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführte Erhebung aufgenommen werden.

Im abschließenden Kapitel ihres Lehrbuches präsentiert Monacelli schließlich anhand einiger Beispielnotate, wie man durch eine strukturierte Analyse des Ausgangstextes die Menge der zu notierenden Inhalte reduzieren kann und wie leere Flächen eingesetzt werden können, um Sinn zu transportieren (vgl. Monacelli 1999:163ff).

4.2.6. Andrew Gillies

Im 21. Jahrhundert ist Gillies (2005) der erste Autor der westlichen Dolmetschwissenschaft, der der Notationsdidaktik eine eigenständige Publikation widmet. Es handelt sich dabei zudem um das einzige explizit notationsspezifische Lehrbuch, dessen Originalsprache Englisch ist, die wohl unbestrittenene Lingua Franca der heutigen Zeit⁸. Auch daher erscheint es angemessen, die von Gillies vorgeschlagenen Symbole eben-

⁸ Das einzige andere notationsdidaktische Werk, das in englischer Sprache verfügbar ist, ist Rozans Lehrbuch, das zu Beginn des 21. Jahrhunderts von Andrew Gillies ins Englische übersetzt wurde (vgl. Rozan/Gillies 1956/2002).

falls in die Analyse aufzunehmen, auch wenn diesem Aspekt innerhalb des gesamten Lehrbuches nur eine untergeordnete Rolle zukommt.

Nach einer Beschreibung jener Situationen, in denen das Konsektivdolmetschen nach wie vor von Bedeutung ist, erklärt Gillies die Zielsetzung seines Lehrbuches. Sein Notationssystem soll die Studierenden Schritt für Schritt beim progressiven Erwerb ihrer Kompetenzen unterstützen und ihnen ein einfaches und anpassungsfähiges Rüstzeug mit auf den Weg geben, das Lösungsvorschläge für häufig auftretende Probleme bietet (vgl. Gillies 2005:3ff).

Im ersten Teil seines Lehrwerkes ist die Bedeutung, die der Autor dem progressiven Erwerb der Konsektivdolmetschkompetenz und der Notation zuschreibt, besonders deutlich ersichtlich. Gillies (2005:5, 10ff) betont, dass die Lernenden erst mit dem jeweils nächsten Abschnitt fortfahren sollen, wenn sie sich eingehend mit den Übungen des vorherigen beschäftigt haben, und zudem erst in einer späteren Phase mit der Übertragung von Texten aus einer Arbeitssprache in die andere beginnen sollen. Nun wird ein kurzer Überblick über den Aufbau des Lehrsystems von Gillies gegeben, ohne jedoch im Detail auf jene Aspekte einzugehen, die nicht direkt mit der Verwendung von Symbolen in Zusammenhang stehen. Hierbei sei erwähnt, dass der Aufbau dieser Abschnitte einem einheitlichen Muster folgt. Zunächst erklärt Gillies das betreffende Thema und demonstriert es anhand einiger Beispiele. Sodann folgen Übungen, zu denen im dritten Teil des Buches Lösungsvorschläge (2005:209ff) präsentiert werden, sowie Empfehlungen dazu, wie man die jeweilige Kompetenz im Selbststudium ausbauen kann.

Die Analyse des Ausgangstextes stellt für Gillies (2005:17ff) die Grundlage des Konsektivdolmetschprozesses dar und bildet daher die Basis seines Lehrsystems. Anschließend sollen sich die Lernenden die Fähigkeit aneignen, die Kernaussagen eines Textes zu erkennen (2005:35ff). Sodann erklärt Gillies (2005:43ff), wie diese Grundaussagen in der Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt (SVO) übersichtlich auf dem Notizblock angeordnet werden können, wobei er auch auf die Verwendung einer horizontalen Linie zur Trennung der einzelnen Ideen hinweist. Er betont, dass das Ziel hierbei nicht sein sollte, alle Details in den Notizen zu erfassen, da diese in der Phase der Wiedergabe aus dem Gedächtnis abgerufen werden sollten. Der letzte grundlegende Schritt, der erfolgen muss, bevor ein Text anhand der Notizen wiedergegeben werden sollte, ist, so

Gillies (2005:56ff), die Notation der Verbindungen und Zusammenhänge zwischen den zuvor bereits behandelten Grundaussagen. Gillies begleitet die LeserInnen dabei, diese zu erkennen und nach ihrer Funktion zu gruppieren, und schlägt einige Symbole und Abkürzungen vor. Er erklärt außerdem, wie und wieso diese Verbindungen am linken Rand der Notationsseite angeordnet werden sollen.

Sobald sie diese Grundlagen beherrschen, können sich die Lernenden, so Gillies, den nächsten, weiterführenden Schritten widmen: der Kombination aller zuvor genannten Teilkompetenzen in einem Schritt (2005:69ff), der Wiedergabe des Ausgangstextes anhand der Notizen (2005:72ff) und schließlich der Arbeit mit mündlich vorgetragenen Reden (2005:74ff), wobei er in diesem Zusammenhang erneut für die Verwendung von Übungsmaterial mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad plädiert. Anschließend beschäftigt sich Gillies (2005:78ff) mit den Feinheiten der räumlichen Anordnung der Notationselemente und der Verwendung von Klammern zur Notation von untergeordneten Informationen.

Nachdem der Autor sich der Verwendung von Symbolen in der Konsekutivdolmetschnotation gewidmet hat (seine Ausführungen zu diesem Thema werden nachfolgend detailliert behandelt), gibt Gillies (2005:109ff) einige Empfehlungen, die es den DolmetscherInnen erleichtern sollen, sich an die Detailinformationen des Ausgangstextes zu erinnern. Außerdem gibt er einen Überblick über die wichtigsten Elemente, die in die Notation aufgenommen werden sollten (vgl. Gillies 2005:120f).

Der Verwendung von Symbolen widmet Gillies (2005:99ff) ein eigenes, zehn Seiten umfassendes Kapitel. Er betont jedoch, dass nicht diese die Grundlage eines guten Notationssystems bilden, sondern eben jene Grundlagen der Notation, die er in den Kapiteln zuvor beschrieben hat. Außerdem geht er darauf ein, dass nicht nur Piktogramme sondern auch kurze Wörter, Abkürzungen oder einzelne Buchstaben die Funktion von Symbolen übernehmen können. Diese Funktion besteht für Gillies darin, dass nicht ein Wort, sondern das dahinterstehende Konzept festgehalten wird und die Notationselemente einfach und schnell zu notieren und wiederzuerkennen sind.

Gillies (2005:100ff) ist der Meinung, dass Symbole in erster Linie für jene Konzepte verwendet werden sollten, die – im Allgemeinen sowie im Kontext einer bestimmten Rede – häufig vorkommen. Er geht auch darauf ein, dass es in der Regel kein Problem darstellt, für Verben und Substantive eines Konzepts dasselbe Symbol zu ver-

wenden, da die grammatische Funktion des jeweiligen Notationselements anhand seiner Positionierung auf der Notizenseite ohnehin ersichtlich sei. Die Anforderungen, die Gillies (2005:103f) an Symbole stellt, umfassen unter anderem deren Eindeutigkeit, einfache Notierbarkeit und einheitliche Verwendung. Er betont außerdem, dass diese auf die persönlichen Assoziationen der DolmetscherIn abgestimmt sein müssen und dass es nicht ratsam ist, während des Notationsvorgangs neue Symbole zu erfinden.

Ein weiterer Punkt, auf den Gillies (2005:104ff) eingeht, sind jene Symbole, die er als „organic symbols“ (Gillies 2005:104) bezeichnet. Darunter versteht er jene Notationselemente, die den Ausgangspunkt für ganze Symbolfelder bilden – also jene Symbole, die Matyssek als „Grundsymbole“ (1989a:179ff, 229ff) bezeichnet. An dieser Stelle folgen die Symbolvorschläge Gillies’ rund um die Konzepte *Nation/Land* (2005:104), *Pfeil* (2005:105) und *Mensch* (2005:106) sowie einige andere Symbolkombinationen (2005:106f) und seine Vorschläge für häufig auftretende Verben und Nomen (2005:101f). Anschließend (2005:107) schlägt er noch einige weitere Symbole vor, die unter anderem aus den Bereichen Mathematik und Wissenschaft stammen. Gillies entscheidet sich jedoch bewusst dafür, den Lernenden die Zuordnung dieser Symbole zu verschiedenen Konzepten frei zu überlassen, um zu verdeutlichen, dass es bei der Verwendung von Symbolen auf die persönlichen Assoziationen der jeweiligen DolmetscherIn ankommt.

Anders als der erste Teil des Lehrbuches, der sich mit den eher allgemeinen Grundlagen der Notation beschäftigt, werden im zweiten Teil (2005:125ff) Empfehlungen für spezifischere Phänomene vorgestellt, denen sich die DolmetscherIn beim Konsektivdolmetschen gegenüber sieht. Dazu zählen unter anderem Gillies’ Vorschläge zur Verwendung von Abkürzungen (2005:130f), zur Notation von Verben (2005:132ff) sowie zum Zeitpunkt der Notation (2005:156ff). Gillies gibt zudem einige weitere Hinweise zur Verwendung von Symbolen. So empfiehlt er, sollte es während der Notation plötzlich notwendig werden, ein wiederkehrendes Konzept zeitsparend zu notieren, neben einem ad hoc eingeführten Symbol den Begriff einmal auszuschreiben, um sicherzustellen, dass dieses bei der Wiedergabe richtig zugeordnet wird. Außerdem empfiehlt er, einen Schrägstrich zu verwenden, um eine direkte Beziehung zwischen zwei Notationselementen anzuzeigen, und das Ausrufezeichen einzusetzen, um humorvolle und ungewöhnliche Aussagen zu markieren oder um festzuhalten, dass an dieser Stelle

zusätzliche Informationen erwähnt wurden, die jedoch nicht in das Notat aufgenommen wurden (vgl. Gillies 2005:164ff).

Im dritten und letzten Teil seines Lehrbuches präsentiert Gillies zunächst einige vollständige Ausgangstexte sowie die dazugehörigen kommentierten Beispielnotate (2005:175ff), wobei auffällt, dass es sich bei Gillies' Beispielnotaten, anders als bei den anderen AutorInnen, nicht um kopierte oder gescannte handschriftliche Originale handelt, sondern um am Computer angefertigte Notate. Anschließend folgen Lösungsvorschläge zu den Übungen aus dem ersten Teil des Lehrbuches (2005:209ff), Informationen über die als Ausgangstexte verwendeten Reden (2005:226ff) sowie Empfehlungen für die Suche nach Übungsmaterialien (2005:230f).

4.2.7. *Clara Bosch March*

Bosch Marchs Lehrbuch ist das jüngste notationsdidaktische Werk, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wird. Es versteht sich in erster Linie als ein kompaktes Hilfsmittel, das den Lernenden bei der Bewältigung praktischer Herausforderungen beiseite steht, dabei jedoch auch die dem Konsektivdolmetschen zugrunde liegende Theorie nicht außer Acht lässt (vgl. Bosch March 2012:1f).

Nach einer Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten, über die DolmetscherInnen verfügen sollten (2012:3ff), beschreibt Bosch March (2012:7ff) die Phasen des Konsektivdolmetschprozesses – aktives Zuhören, Verstehen, Diskursanalyse und Wiedergabe. Hierbei betont sie, dass nicht die Übertragung der Worte, sondern jene der Ideen das Ziel der DolmetscherIn sein sollte, und dass die entscheidende Phase für das Gelingen der Verdolmetschung jene des Zuhörens ist. Zudem präsentiert die Autorin eine kurze Zusammenfassung der Ausführungen Giles (²2009:175ff) zur Verteilung der kognitiven Ressourcen während des Konsektivdolmetschprozesses (vgl. Bosch March 2012:10f).

Anschließend gibt Bosch March (2012:13ff) Empfehlungen zu Größe und Art des Notationsblockes und geht auf die räumliche Einteilung der Seite (2012:16ff) ein. Sie spricht von einer vertikalen Dreiteilung der Notationsseite, bei der in der linken Spalte die Verbindungen und Subjekte, in der mittleren Spalte die Verben und in der rechten Spalte zusätzliche Informationen angeordnet werden. Dadurch greift sie die von Gillies (2005:43ff, 77ff) vorgeschlagene SVO-Aufteilung auf, wobei Bosch March die optische Abgrenzung der linken Spalte durch eine vertikale Linie als optional betrachtet,

während diese bei Gillies (2005:61ff, 137ff) eine zentrale Rolle spielt. Die Autorin betont jedoch, dass diese Unterteilung in erster Linie mental erfolgen sollte, um es der DolmetscherIn zu ermöglichen, die Notizen in der Phase der Wiedergabe schnell zu erfassen. Zudem empfiehlt Bosch March, die einzelnen Abschnitte des Notats durch horizontale Linien voneinander zu trennen, wobei sie jedoch betont, dass die Art der Abgrenzung von DolmetscherIn zu DolmetscherIn variiert.

In dem Abschnitt, der sich mit der Verwendung von Symbolen und Abkürzungen auseinandersetzt, erklärt Bosch March zunächst, dass jede DolmetscherIn für sich selbst entscheiden muss, wie viele und welche Symbole sie verwenden möchte, um die Notation bestmöglich als Gedächtnisstütze zu verwenden. Sie stellt zunächst zehn ihrer eigenen Symbole vor, anhand derer anschließend gezeigt wird, wie diese zu komplexeren, abgeleiteten Symbolen weiterentwickelt werden können. Sie betont auch, dass die Symbole anderer DolmetscherInnen als Inspiration für die Entwicklung eigener Notationselemente dienen können und dass es von Bedeutung ist, sich bewusst mit der Notation zu beschäftigen, um einen Übungseffekt zu erzielen. Bosch March weist zudem darauf hin, dass es von Vorteil ist, für Schlüsselbegriffe einer Rede ad-hoc-Symbole wie etwa den jeweiligen Anfangsbuchstaben zu verwenden, ohne diesen jedoch dauerhaft in den Symbolbestand aufzunehmen (vgl. Bosch March 2012:23ff).

Jener Abschnitt des Lehrbuches, in dem Bosch March ihre persönlichen Symbolvorschläge tabellarisch präsentiert (2012:27ff), umfasst inklusive der Erklärungen 18 Seiten⁹. Zunächst stellt sie jene Symbole vor, die zur Herstellung logischer Verbindungen (2012:28f) und zur Markierung von Zeitangaben (2012:29f) dienen. In Bezug auf die Notation von Verben (2012:30ff) erklärt Bosch March die Verwendung von Temporalmodifikatoren und präsentiert eine Liste an häufig vorkommenden Verben. Anschließend folgen die Symbolvorschläge der Autorin zu den Themenbereichen Familie (2012:36), Geografie und Demografie (2012:36f), Wirtschaft (2012:37ff), Politik (2012:40ff), Umwelt und Energie (2012:42ff), Kommunikationstechnologien und Technologie sowie Anderes (2012:44).

Sodann wendet sich Bosch March anderen notationsspezifischen Themen zu. In Bezug auf die Frage nach der Sprachwahl bei der Notation (2012:45) spricht sich die

⁹ An dieser Stelle sei erwähnt, dass Bosch March (2012:28) explizit darauf hinweist, dass viele ihrer Symbolvorschläge von der Symbolsammlung von Deiser-Bollinger und Stadelmann (³2002) inspiriert sind.

Autorin zwar grundsätzlich für die Verwendung der Zielsprache aus, sie betont jedoch auch, dass es in manchen Fällen von Vorteil sein kann, in der Ausgangssprache zu notieren, um die kognitiven Ressourcen in der Phase der Aufnahme der Rede zu schonen. Anhand einiger beispielhaft angeführter Sätze und Phrasen sowie deren Niederschrift in Form von Notizen stellt Bosch March anschließend ihre Empfehlungen zur Markierung des Genitivs (2012:46ff), zur Verwendung von verschiedenartigen Unterstreichungen als Emphase und Abschwächung (2012:48f) sowie zur Notation von Zahlen (2012:51f) vor. Zudem schlägt die Autorin (2012:49ff) vor, von der RednerIn erwähnte zusätzliche Informationen, die der DolmetscherIn ohnehin bekannt sind, durch ein in Klammern gesetztes einheitliches Symbol zu kennzeichnen, um diese Informationen bei der Verdolmetschung aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Sollte die DolmetscherIn eine Frage an die RednerIn haben, empfiehlt Bosch March (2012:54ff), durch Einknicken der betreffenden Seite und eine deutliche Markierung an der betreffenden Stelle zu kennzeichnen, wo sich die Unklarheit befand. Außerdem (2012:56f) schlägt sie vor, die letzte Seite des Notizblockes so zu falten, dass diese als zusätzlicher seitlicher Notizzettel fungiert, auf dem etwa die Namen von Personen, die im Laufe der Rede vermutlich immer wieder vorkommen, festgehalten und mit Nummern versehen werden können. So kann die DolmetscherIn die jeweilige Nummer auf einfache und zeitsparende Weise als Notationselement verwenden, ohne das Risiko einzugehen, diese bei der Wiedergabe nicht der richtigen Person zuordnen zu können.

Daraufhin widmet sich Bosch March der Phase der Wiedergabe (2012:59ff) und geht dabei unter anderem auf die Ermöglichung der Kommunikation, die dem Konsektivdolmetschprozess zugrunde liegt, sowie auf die Verwendung von Stimme und Körpersprache ein. Abschließend gibt die Autorin Empfehlungen dazu, wie das Konsektivdolmetschen am effektivsten geübt werden kann, wobei sie dafür plädiert, Arbeitsgruppen zu bilden und die eigene Verdolmetschung aufzunehmen, um eine Reflexion über die eigene Leistung zu ermöglichen (2012:63ff). Im Anhang ihres Lehrbuches (2012:67ff) präsentiert Bosch March schließlich einen Ausgangstext sowie ein Beispielnnotat mit einigen erklärenden Anmerkungen.

4.3. Formale Gestaltung der Symbolvorschläge im Vergleich

Wie aus der Vorstellung der notationsdidaktischen Lehrwerke im vorangehenden Abschnitt ersichtlich wird, sprechen die AutorInnen der Verwendung von Symbolen eine teils sehr unterschiedliche Bedeutung zu. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Rolle, die Symbolvorschläge in ihren jeweiligen Werken spielen, ebenfalls nicht einheitlich ist und auch deren formale Gestaltung auf unterschiedliche Art umgesetzt wird.

Zunächst lassen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Eingliederung der Symbolvorschläge in den Fließtext erkennen, da sich etwa Becker (o.J.) und Monacelli (1999) dafür entscheiden, den Großteil ihrer Symbolvorschläge in Listenform im Anhang des Lehrwerkes zu präsentieren. Rozan (1956), Garzone et al. (1990) sowie Gillies (2005) hingegen wählen einen anderen Zugang und betten ihre Symbolvorschläge stark in ihre ausformulierten Empfehlungen zur Verwendung von Symbolen ein. Bosch March (2012) wiederum präsentiert ihre Symbolvorschläge im Anschluss an ihre Erklärungen und bindet diese somit deutlicher in den Fließtext ein als Becker (o.J.) und Monacelli (1999). Matyssek, der den Symbolvorschlägen mit Abstand die größte Bedeutung beimisst, entscheidet sich in gewisser Weise für eine Kombination der oben genannten Herangehensweisen. Der zweite Teil seines Lehrwerkes (Matyssek 1989b) dient als Nachschlagewerk für Lernende, die auf der Suche nach Symbolvorschlägen sind, und umfasst 281 Seiten an alphabetisch sortierten Symbolvorschlägen, die auf dem im ersten Teil (1989a) vorgestellten Notationssystem beruhen. Doch auch im ersten Teil von Matysseks Werk ist ein gesamtes Kapitel (1989a:229ff) den Symbolvorschlägen gewidmet, die anschließend an eine kurze Einleitung nach Begriffsfeldern gruppiert auf 132 Seiten präsentiert werden.

Ebenso wie die Eingliederung der Symbolvorschläge in das jeweilige Lehrwerk folgt auch die Sortierung der Symbolvorschläge keiner einheitlichen Regel. Die Liste im Anhang von Beckers (o.J.) Lehrwerk sowie Matysseks (1989b) zweiter Band sind die einzigen Symbolsammlungen, die eine streng alphabetische Reihung aufweisen. Bei allen anderen AutorInnen stellt die Verwandtschaft der Symbole zueinander zumindest eines der Kriterien dar, die einen Einfluss auf die Reihung der Symbolvorschläge haben. Dies kann als Hinweis darauf aufgefasst werden, dass das Aufzeigen der Verwandt-

schaft zwischen Symbolen auch dazu dient, den Lernenden deren vielfältige Kombinations- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten anschaulich zu demonstrieren.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die formale Gestaltung des Großteils der Symbolvorschläge in den untersuchten Lehrwerken. Es ist anzumerken, dass auch jene AutorInnen, die ihre Symbolvorschläge großteils in Listenform präsentieren, einige Symbole im Rahmen ihrer ausformulierten Empfehlungen angeben.

Tab. 2: Formale Gestaltung der Symbolvorschläge

AutorIn	Eingliederung	Sortierung
Rozan (1956)	Fließtext	Funktion > Symbolverwandtschaft
Becker (o.J.)	Liste	Alphabet
Matyssek (1989a)	Liste	Symbolverwandtschaft > Alphabet
Matyssek (1989b)	Liste	Alphabet
Garzone et al. (1990)	Fließtext	Funktion, Symbolverwandtschaft, Themenfelder
Monacelli (1990)	Liste	Symbolverwandtschaft
Gillies (2005)	Fließtext	Symbolverwandtschaft
Bosch March (2012)	Liste	Themenfelder > Symbolverwandtschaft

4.4. Häufige Symbolvorschläge in der notationsdidaktischen Literatur

Da die Feststellung jener Begriffe, für die in der notationsdidaktischen Literatur häufig Symbolvorschläge gemacht werden, in erster Linie als Ausgangspunkt für die im Anschluss durchgeführte Erhebung der studentischen Symbole dient, scheint es ausreichend, eine exemplarische Analyse durchzuführen. Dieser Abschnitt dient dazu, zu erläutern, wie die in diese Erhebung aufzunehmenden Begriffe ermittelt wurden, und einen Überblick über die dafür gemachten Symbolvorschläge, die in der notationsdidaktischen Literatur belegbar sind, zu geben. Eine genauere Beschäftigung mit den untersuchten Begriffen erfolgt im Rahmen des Abschnitts zur Rückführbarkeit der studentischen Symbole auf die in der notationsdidaktischen Literatur vorhandenen Ressourcen (siehe Kapitel 5.5).

Zur Ermittlung der in die Erhebung aufzunehmenden Begriffe wurde zunächst von den Symbolsammlungen jener AutorInnen ausgegangen, welche die geringste Anzahl an Symbolvorschlägen bereitstellen: Rozan (1956) und Gillies (2005). Substantivi-

sche Begriffe, die bei beiden Autoren vorkommen, wie etwa *Land*, *Nation*, *Staat* und *Problem* wurden sodann in den anderen Lehrwerken gesucht und in die Liste häufiger Symbolvorschläge aufgenommen, wenn sie bei mehr als vier AutorInnen vorkommen. Anschließend wurde dieser Vorgang mit den nächstumfangreicheren Symbolsammlungen wiederholt, um insgesamt zwanzig Begriffe zu ermitteln, die exemplarisch einen ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘ der Symbolvorschläge in der notationsdidaktischen Literatur ergeben. Tabelle 3 dient als Überblick über die zwanzig ausgewählten Symbolvorschläge der sieben untersuchten Lehrwerke in chronologischer Reihenfolge.

Tab. 3: Symbolvorschläge in der notationsdidaktischen Literatur

	Rozan	Becker	Matyssek	Garzone et al.	Monacelli	Gillies	Bosch March
Anstieg, Zunahme, Erhöhung							
Arbeit, Beschäftigung	w			w wk			
Beginn, Anfang				α			
Bericht	R ^{ort}						
Frau							
Frieden							
Gefahr, Risiko, Achtung							
Gesetz, Recht							
Industrie							
Krieg							

	Rozan	Becker	Matyssek	Garzone et al.	Monacelli	Gillies	Bosch March
Land, Staat, Nation							
Markt				<i>mkt</i>			
Mensch							
PolitikerIn						π^o	
Problem, Fragestel- lung	?	?		?		$\wedge \wedge \wedge$	<i>pb</i>
Sektor, Branche							
Welt	W						
Wirtschaft				ε <i>ecy</i>		<i>econ</i>	
Zeit		<i>t</i>	<i>t</i>	<i>tm</i>	<i>t</i>		
Ziel, Ziel- setzung							

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, ist in vielen Fällen eine Verwandtschaft zwischen den Symbolvorschlägen der unterschiedlichen AutorInnen zu erkennen, wobei nun einige der interessantesten Beobachtungen herausgegriffen werden sollen.

Besonders deutlich ist die Ähnlichkeit der Vorschläge von Becker (o.J.) und Matyssek (1989a, 1989b). Obwohl eine genaue Datierung von Beckers Lehrwerk nicht möglich ist, kann aufgrund der in der Literatur vorzufindenden Anhaltspunkte dennoch festgestellt werden, dass dieses etwa zwanzig Jahre vor Matysseks Publikation erschien. Ob die von Becker vorgeschlagenen Symbole eine Inspirationsquelle für Matyssek darstellten, kann jedoch nicht verifiziert werden. Letzterer bezieht sich in seiner Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zwar nicht explizit auf die Notizentechnik nach Becker,

führt dessen Werk aber dennoch als eine der von ihm verwendeten Quellen an (vgl. Matyssek 1989a:26ff, 611). In dieser Hinsicht muss außerdem beachtet werden, dass Becker der Verwendung einer großen Anzahl an Symbolen und deren Kombination, wie sie von Matyssek (1989a, 1989b) vertreten wird, kritisch gegenübersteht (vgl. Becker o.J.:40ff)¹⁰.

Auffallend ist auch, dass das von Rozan (1956) vorgeschlagene Symbol für das Begriffsfeld *Land, Staat, Nation* mit Ausnahme von Becker (o.J.) von allen späteren AutorInnen übernommen wurde. Auch Rozans Vorschlag, einen nach oben gerichteten Pfeil zur Markierung eines Anstieges zu verwenden, taucht bei allen AutorInnen, die für diesen Begriff einen Symbolvorschlag präsentieren¹¹, wieder auf. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei Pfeilen um die wohl ursprünglichsten Notationselemente handelt, die bereits von Herbert (1952:48f) besprochen wurden. Die Erwähnung des Pfeils als ein prototypisches indexikalisches Zeichen der Peirce'schen Semiotik (vgl. Peirce 1885:180f, Peirce/Pape 1903/1983:65, Pharies 1985:39f, Nöth 2000:185f) weist auf die diesem Zeichen innewohnende intrinsische Logik hin, sodass eine Rückführung auf eine AutorIn der Dolmetschwissenschaft nicht zielführend erscheint.

Aus Tabelle 3 gehen jedoch nicht nur die Gemeinsamkeiten der Symbolvorschläge aus den untersuchten Lehrwerken hervor, denn in manchen Fällen lässt sich auch eine große Vielfalt an unterschiedlichen Notationselementen erkennen. Als Beispiel sei zunächst das Begriffspaar *Ziel, Zielsetzung* erwähnt. Bei Matyssek (1989b), Garzone et al. (1990) sowie Monacelli (1999) finden sich drei unterschiedliche Arten von kreisförmigen Symbolen, die als Zielscheiben interpretiert werden können. Der zweite Symbolvorschlag von Garzone et al. (1990) wiederum stellt ein Tor dar, wie es bei manchen Ballsportarten wie etwa Fußball verwendet wird, während jener von Bosch March (2012) als Darstellung eines Ziels, wie es etwa bei Laufwettbewerben verwendet wird, aufgefasst werden kann.

Für das Begriffspaar *Gesetz, Recht* sind besonders vielfältige Symbolvorschläge in der notationsdidaktischen Literatur belegbar. Becker (o.J.) und Matyssek (1989b)

¹⁰ Siehe hierzu auch Kapitel 4.2.2

¹¹ Auch Monacelli, die für das Begriffsfeld *Anstieg, Zunahme, Erhöhung* keinen expliziten Symbolvorschlag macht, beschäftigt sich mit der Verwendung von Pfeilen und bietet ihren LeserInnen eine Liste an Verwendungsmöglichkeiten dieses Zeichens, die sie wiederum von Ilg (1989 zit. n. Monacelli 1999) übernommen hat (vgl. Monacelli 1999:138ff).

entscheiden sich für das Paragraphzeichen, das zumindest im deutschsprachigen Raum aufgrund seiner Verwendung in Gesetzestexten als Sinnbild für den juristischen Bereich betrachtet wird. Belegt werden kann dies etwa durch das Logo des österreichischen Bundesministeriums für Justiz (2015), bei dem der Buchstabe s durch das Paragraphzeichen § ersetzt wurde. Garzone et al. (1990) hingegen entscheiden sich für ein Symbol, das wohl die britische Aussprache des englischen Begriffs *law* im internationalen phonetischen Alphabet darstellen soll, die laut der Internet-Version der Oxford Dictionaries (o.J.) als /lɔ:/ transkribiert wird. Monacelli (1999) wiederum wählt einen fünfzackigen Stern in einem Kreis. Eine mögliche Deutung dieses Symbols ist, dass es das Emblem der Republik Italien, die *Stella d'Italia* darstellen soll, das als Sinnbild des italienischen Staates und der darin geltenden Gesetze interpretiert werden kann (vgl. Quirinale o.J.). Bei dem von Bosch March (2012) vorgeschlagenen Symbol wiederum handelt es sich um den Buchstaben *L* in einem Quadrat, was vermutlich den Anfangsbuchstaben des spanischen Begriffs *ley* (dt.: ‚Gesetz‘, ‚Recht‘) repräsentiert. In Bezug auf die Symbolvorschläge für das Begriffspaar *Gesetz*, *Recht* ist abschließend anzumerken, dass, wie auch bei den meisten der anderen Symbolvorschläge, keine der AutorInnen die Herleitung des jeweils vorgeschlagenen Symbols erklärt, sodass es nicht möglich ist, definitive Aussagen zu treffen.

5. Qualitative Erhebung: Verwendung der notationsdidaktischen Ressourcen

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Beschreibung der bei der qualitativen Erhebung angewandten Forschungsmethoden, im Rahmen derer unter anderem die Auswahl der BefragungsteilnehmerInnen argumentiert wird (Kapitel 5.1.1) und der verwendete Fragebogen vorgestellt wird (Kapitel 5.1.2). Anschließend werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung präsentiert. Hierzu erfolgt zunächst eine Charakterisierung der befragten Studierenden in Hinblick auf ihr Studium und ihre Sprachkombinationen (Kapitel 5.2). Sodann werden die Angaben der Studierenden zur Bekanntheit und Verwendung der notationsdidaktischen Lehrwerke besprochen (Kapitel 5.3). Anschließend wird untersucht, welchen Ressourcen die BefragungsteilnehmerInnen bei der Erarbeitung ihrer individuellen Symbolbestände die größte Bedeutung zuschreiben (Kapitel 5.4). Schließlich wird die Rückführbarkeit der studentischen Symbole auf die Symbolvorschläge der notationsdidaktischen Literatur detailliert besprochen (Kapitel 5.5). Ein Überblick über die Antworten aller befragten Personen befindet sich in Anhang II dieser Arbeit.

5.1. Methodik

Auf Basis der Ergebnisse der Analyse des Symbolbestandes in der notationsdidaktischen Literatur wurde, wie bereits erwähnt, eine Erhebung unter den Studierenden des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien durchgeführt. Anhand von Begriffen, für die in der notationsdidaktischen Literatur häufig Symbole vorgeschlagen werden, soll festgestellt werden, ob die Studierenden bewusst über Symbole für diese Begriffe verfügen und mithilfe welcher Ressourcen sie diese in ihren eigenen Bestand an Notationselementen aufgenommen haben.

Zudem soll durch die Befragung der Studierenden erhoben werden, ob sie mit den einzelnen VertreterInnen der notationsdidaktischen Literatur vertraut sind und ob sie die darin enthaltenen Symbolbestände bei der Erarbeitung ihrer individuellen Notationssysteme verwendet haben. Schließlich soll durch die Erfassung der studentischen Symbole festgestellt werden, ob diese eine Verwandtschaft zu den in der Fachliteratur vorhandenen Symbolen aufweisen. Dabei wird die Möglichkeit angenommen, dass den Studierenden selbst der Ursprung der von ihnen verwendeten Symbole nicht bewusst

ist, da sie diese etwa von Lehrenden oder StudienkollegInnen übernommen haben. Zudem muss in Betracht gezogen werden, dass einige AutorInnen, wie etwa Monacelli (1999:151) und Gillies (2005:104), angeben, dass es sich bei den von ihnen vorgeschlagenen Symbolen um Notationselemente handelt, die in der Gemeinschaft der DolmetscherInnen weit verbreitet sind, wodurch die verlässliche Rückführung eines Symbols auf seinen Ursprung vermutlich nicht immer möglich sein wird.

Eine Auswertung von Symbolen aus authentischen Notaten, wie sie etwa Frey (2007) und Krenz-Brzozowska (2013) im Rahmen von experimentellen Untersuchungen durchgeführt haben, würde mit Sicherheit weitere interessante Erkenntnisse in Bezug auf die intuitive Verwendung oder Nicht-Verwendung des Symbolbestandes der jeweiligen DolmetscherIn zulassen. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll jedoch auf eine derartige Untersuchung verzichtet werden. Der Fokus liegt stattdessen auf der bewussten Auseinandersetzung der Studierenden mit den von ihnen verwendeten Notationselementen, weswegen es auch nicht vonnöten erscheint, eine quasi-authentische Dolmetschsituation zu generieren, um die studentischen Symbole für die ausgewählten Begriffe zu erheben.

5.1.1. Auswahl der ProbandInnen

Um zu gewährleisten, dass die TeilnehmerInnen bereits über ein ausgereiftes Notationssystem verfügen, wurden ausschließlich Studierende des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien befragt, die kurz vor dem Abschluss ihres Studiums standen oder dieses kürzlich erfolgreich beendet hatten. Da der formale Abschluss des Masterstudiums für die Zwecke der vorliegenden Forschungsarbeit keine entscheidende Rolle spielt, soll jedoch zwischen diesen beiden Gruppen keine weitere Unterscheidung getroffen werden, daher bezieht sich der Begriff *Studierende* im Folgenden auch auf jene befragten Personen, die das Studium bereits vollständig abgeschlossen haben. Um eine genauere Charakterisierung der befragten Personen zu ermöglichen, soll die Frage nach dem erfolgreichen Abschluss des gesamten Studiums dennoch in den Fragebogen aufgenommen werden.

Die erfolgreiche Absolvierung der als *Modulprüfung*¹² bezeichneten abschließenden Dolmetschprüfung wird hingegen als entscheidendes Kriterium herangezogen. Bei der Auswahl der Studierenden wurde bewusst die Entscheidung getroffen, nicht ausschließlich Studierende mit einer bestimmten Arbeitssprache oder Sprachkombination zu befragen. Dies erfolgt aufgrund der Annahme, dass etwa nur jene Studierenden, die des Spanischen mächtig sind, bei der Entwicklung ihres jeweiligen Notationssystems auf die Symbole von Bosch March (2012) zurückgegriffen haben und nur jene Studierenden, welche die italienische Sprache beherrschen, sich mit den Ausführungen von Garzone et al. (1990) und Monacelli (1999) auseinandergesetzt haben.

5.1.2. Aufbau des Fragebogens

In diesem Abschnitt sollen die einzelnen Fragen des bei der Erhebung verwendeten Fragebogens erläutert werden. Ein vollständiger Abdruck des Fragebogens befindet sich in Anhang I dieser Arbeit.¹³

Die ersten beiden Fragen (siehe Abbildung 3) dienen vor allem dazu, zu verifizieren, ob die ausgewählten ProbandInnen den oben beschriebenen Kriterien für die Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen entsprechen. Frage 1 soll Auskunft darüber geben, welchen der zwei Schwerpunkte (Konferenzdolmetschen oder Dialogdolmetschen), die entsprechend des zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Arbeit gültigen Curriculums des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien angeboten wurden, die Studierenden gewählt haben (vgl. Universität Wien 2007). Die untergeordneten Fragen zur Absolvierung der sogenannten Modulprüfung, die je nach gewähltem Schwerpunkt unterschiedlich aufgebaut ist, dienen dazu, festzustellen, ob die Befragten dem gesuchten Studierenden-Profil entsprechen und, ebenso wie Frage 2, zur genaueren Charakterisierung der Gesamtheit der ProbandInnen.

¹² Entsprechend des Curriculums sowie der offiziellen Prüfungsbestimmungen handelt es sich hierbei um das „Modul Prüfung“ (Universität Wien 2007 sowie Zentrum für Translationswissenschaft o.J.b und o.J.c). Die Bezeichnung *Modulprüfung* hat sich im alltäglichen Sprachgebrauch jedoch durchgesetzt (vgl. Zentrum für Translationswissenschaft o.J.a).

¹³ Die im Anhang kursiv und in eckige Klammern gesetzten Abschnitte sind nicht Teil des Fragebogens, der den Studierenden vorgelegt wurde, sondern entsprechen den von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit gemachten Anmerkungen während der Befragung.

1. Welchen Schwerpunkt des Masterstudiums Dolmetschen hast du gewählt?

- ☐ Konferenzdolmetschen

Hast du die Prüfungsteile zum Konsektivdolmetschen der Modulprüfung bereits erfolgreich absolviert?

- ☐ ja, zum Termin ____/____ (MM/JJJJ) ☐ nein

- ☐ Dialogdolmetschen

Hast du die Modulprüfung bereits erfolgreich absolviert?

- ☐ ja, zum Termin ____/____ (MM/JJJJ) ☐ nein

2. Hast du das Masterstudium bereits abgeschlossen?

- ☐ ja ☐ nein

Abb. 3: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Fragen 1 und 2

Auch Frage 3 (siehe Abbildung 4) beschäftigt sich mit der genaueren Charakterisierung der BefragungsteilnehmerInnen. Die Frage nach den Arbeitssprachen ist insofern relevant, als dadurch festgestellt werden soll, ob sich je nach Arbeitssprachen Unterschiede in Bezug auf die verwendeten notationsdidaktischen Ressourcen und Symbole feststellen lassen. Zudem ist davon auszugehen, dass sich die Studierenden im Laufe ihres Studiums insbesondere mit jenen Lehrbüchern auseinandergesetzt haben, die in ihren jeweiligen Arbeitssprachen verfasst sind. Da angenommen wird, dass die eigentlichen Arbeitssprachen der Studierenden nicht unbedingt mit der Sprachkombination ihres Studiums übereinstimmen, soll explizit nach jenen Sprachen gefragt werden, die die Studierenden selbst als Teil ihrer ‚tatsächlichen Sprachkombination‘ bezeichnen. Die Frage nach weiteren Sprachen, die von den Befragten verwendet werden, ist darauf zurückzuführen, dass unter Umständen auch Lehrwerke in Sprachen herangezogen wurden, welche die Studierenden auf einem niedrigeren Niveau beherrschen, als es zum Dolmetschen erforderlich ist.

3. Was ist deine tatsächliche Sprachkombination (unabhängig von deinem Studium)?

Mehrere Antworten pro Kategorie sind möglich.

A-Sprache(n):

B-Sprache(n):

C-Sprache(n):

Weitere Sprache(n), die ich verwende:

Abb. 4: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 3

Anschließend beschäftigt sich Frage 4 (siehe Abbildung 5) damit, welche notationsdidaktischen Lehrbücher den befragten Studierenden bekannt sind. In der Liste der Antwortvorschläge wurde eine vereinfachte Art der bibliografischen Einträge ohne Vornamen, Publikationsjahr und Verlegerinformationen verwendet. Zudem gibt es die Möglichkeit, andere, nicht in der Liste enthaltene Lehrwerke anzugeben. Mit Ausnahme der Symbolsammlung von Deiser-Bollinger und Stadelmann (³2002) sind all diese Werke in der Fachbereichsbibliothek für Translationswissenschaft der Universität Wien verfügbar. Da jedoch die Möglichkeit besteht, dass dieses Werk aufgrund von Studienaufenthalten an ausländischen Universitäten ebenfalls herangezogen wurde, soll diese, wie bereits erwähnt, im Rahmen der Befragung ebenfalls als vorgegebene Antwortmöglichkeit zur Auswahl stehen. Ähnlich verhält es sich mit dem Lehrbuch Min'jar-Beloručevs (1969b), das ebenso wie jenes von Deiser-Bollinger und Stadelmann (³2002) nicht in die korpusbasierte Analyse aufgenommen wurde (siehe Kapitel 4.1). Da jedoch die Möglichkeit besteht, dass die befragten Studierenden Russisch als Arbeitssprache haben und sich aus diesem Grund mit dem Lehrbuch Min'jar-Beloručevs auseinandergesetzt haben, wird auch dieses als Antwortmöglichkeit vorgeschlagen.

4. Welche der folgenden Lehrbücher zur Notation sind dir bekannt?

- W. Becker
Notizentechnik
- C. Bosch March
Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante
- U. Deiser-Bollinger & G. Stadelmann
Symbolschrift des Konsekutivdolmetschens Deutsch-Englisch-Spanisch
- G. Garzone & F. Santulli & D. Damiani
La "terza lingua". Metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva
- A. Gillies
Note-taking for consecutive interpreting. A short course
- H. Matyssek
Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation
- R. K. Min'jar-Beloručev
Posobie po ustnomu perevodu. Zapisi v posledovatel'nom perevode. Dlja institutov i fakul'tetov inostrannyh jazykov
- C. Monacelli
Messaggi in codice. Analisi del discorso e strategie per prenderne appunti
- J.-F. Rozan
La prise de notes en interprétation consécutive
Note-taking in consecutive interpreting (übersetzt von A. Gillies)
Notatki w tłumaczeniu konsekutywnym (übersetzt von B. Hrehorowicz)
- Andere (bitte angeben)

Abb. 5: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 4

Anders als bei Frage 4, in der ausschließlich nach der Bekanntheit der angeführten Lehrwerke gefragt wurde, setzt sich Frage 5 (siehe Abbildung 6) spezifisch mit deren Verwendung als Inspirationsquelle für Symbole auseinander. Im Rahmen der Befragung werden die Studierenden explizit darauf hingewiesen, dass sich diese Frage nur auf diesen spezifischen Aspekt der Notation bezieht. Außerdem werden die Studierenden gebeten, eine Reihung nach der Wichtigkeit, die all diese Werke für sie persönlich hatten, anzugeben, um genauere Rückschlüsse auf die Verwendung der in der notationsdidaktischen Literatur vorhandenen Symbolbestände zu ermöglichen.

5. Gib nun bitte an, welche der folgenden Lehrbücher zur Notation du herangezogen hast, um dir Anregungen bzw. Ideen für Symbole zu holen und ergänze die Liste falls nötig.

Wenn zutreffend, reihe die Werke nach der Bedeutung, die sie für dich persönlich hatten.

- W. Becker
Notizentechnik
- C. Bosch March
Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante
- U. Deiser-Bollinger & G. Stadelmann
Symbolschrift des Konsekutivdolmetschens Deutsch-Englisch-Spanisch
- G. Garzone & F. Santulli & D. Damiani
La "terza lingua". Metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva
- A. Gillies
Note-Taking for Consecutive Interpreting. A Short Course
- H. Matyssek
Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation
- R. K. Min'jar-Beloručev
Posobie po ustnomu perevodu. Zapisi v posledovatel'nom perevode. Dlja institutov i fakul'tetov inostrannykh jazykov
- C. Monacelli
Messaggi in codice. Analisi del discorso e strategie per prenderne appunti
- J.-F. Rozan
La prise de notes en interprétation consécutive
Note-taking in consecutive interpreting (übersetzt von A. Gillies)
Notatki w tłumaczeniu konsekutywnym (übersetzt von B. Hrehorowicz)
- Andere (bitte angeben)
- Ich habe keine Lehrbücher konsultiert, um mir Anregungen bzw. Ideen für Symbole zu holen.

Abb. 6: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 5

Da durch Frage 5 nicht festgestellt werden kann, welchen Stellenwert die notationsdidaktische Literatur für die befragten Studierenden hat, soll mithilfe von Frage 6 (siehe Abbildung 7) erhoben werden, welche Bedeutung diese den unterschiedlichen Quellen zumessen, die als Inspiration für die Entwicklung von Symbolen und anderen Notationselementen herangezogen wurden. Neben den bereits angesprochenen notationsdidaktischen Lehrbüchern werden auch die Antwortmöglichkeiten ‚Lehrende‘, ‚StudienkollegInnen‘ und ‚Eigenkreationen‘ angeboten, wobei durch Letzteres ausgedrückt werden soll, dass die Studierenden die betreffenden Symbole selbst entwickelt haben.

6. Bitte reihe diese Quellen nach der Wichtigkeit, die diese bei der Entwicklung deiner Symbole hatten (1 - am wichtigsten, usw.).

Bei gleicher Wichtigkeit können die Werte mehrfach zugeordnet werden.

- ☐ Lehrbücher
- ☐ Lehrende
- ☐ StudienkollegInnen
- ☐ Eigenkreationen

Abb. 7: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 6

Frage 7 (siehe Abbildung 8) baut schließlich auf der zuvor durchgeführten Analyse des Symbolbestandes in der notationsdidaktischen Literatur auf. Mithilfe dieser Frage soll erhoben werden, welche Symbole sowie andere Notationselemente die Studierenden zur Notation jener Begriffe verwenden, für die von den FachautorInnen häufig Symbolvorschläge gemacht werden. Zusätzlich werden die ProbandInnen aufgefordert, anzugeben, welchen Ursprung das jeweilige Symbol hat, und zu beschreiben, was es darstellen soll beziehungsweise welche Assoziationen sie damit verbinden. Um die Symbole der Studierenden als digitale Bilddateien in die vorliegende Forschungsarbeit einzubinden, werden die Studierenden gebeten, ihre Symbole nicht nur auf dem Fragebogen selbst aufzuzeichnen, sondern diese mithilfe eines bereitgestellten Touchscreen-Stiftes auch in das Grafikprogramm¹⁴ des Smartphones der Verfasserin dieser Arbeit einzugeben.

¹⁴ Hierbei handelt es sich um das kostenfrei verfügbare Programm SketchBookX (Version 2.9.2) des Software-Unternehmens Autodesk.

7. Welche Symbole (bzw. anderen Notationselemente) verwendest du üblicherweise, um die folgenden Begriffe (oder deren Synonyme) zu notieren?

Wenn möglich gib bitte an, wo du dir die Inspiration für das jeweilige Symbol geholt hast (z.B. Lehrwerk, Lehrveranstaltung, „Eigenkreation“ etc.) und beschreibe, was es darstellt bzw. welche Assoziationen du damit verbindest.

Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
[Begriff]			

Abb. 8: Fragebogen zur Verwendung von Symbolen – Frage 7

5.2. Charakterisierung der BefragungsteilnehmerInnen

Im Rahmen der qualitativen Erhebung zur Verwendung der notationsdidaktischen Ressourcen unter Studierenden und AbsolventInnen des Masterstudiums Dolmetschen der Universität Wien wurden im Zeitraum vom 18. Mai bis zum 15. Juni 2015 insgesamt sieben Befragungen durchgeführt. Die Zuordnung der Bezeichnungen S1 bis S7 erfolgte auf Basis der Reihenfolge, in der die Befragungen durchgeführt wurden. Aufgrund des geringen Umfangs dieser Erhebung lassen sich zwar keine allgemeinen Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Studierenden ziehen; es ist dennoch möglich, Tendenzen zu erkennen und darauf aufbauend Schlussfolgerungen abzuleiten.

Bei Frage 1 geben alle sieben befragten Studierenden an, sich für den Schwerpunkt Konferenzdolmetschen des Masterstudiums Dolmetschen entschieden zu haben. Wie in Kapitel 5.1.1 dargelegt, war die erfolgreiche Absolvierung der Teilprüfung Konsekutivdolmetschen der sogenannten Modulprüfung das wichtigste Kriterium für die Auswahl der TeilnehmerInnen der Befragung. Durch Frage 1 konnte bestätigt werden, dass alle befragten Studierenden dieses Kriterium erfüllen, wobei alle Prüfungen zwischen den Terminen April 2014 (S4) und März 2015 (S7) abgelegt wurden.

In Bezug auf den formalen Abschluss des Masterstudiums konnte durch Frage 2 festgestellt werden, dass drei der befragten Personen (S3, S5, S6) ihren Studienab-

schluss bereits erlangt haben, während vier von ihnen (S1, S2, S4, S7) diesen noch vor sich haben. Wie bereits in Kapitel 5.1.1 erklärt, dient diese Information jedoch lediglich der genaueren Charakterisierung der BefragungsteilnehmerInnen und soll nicht herangezogen werden, um einen Vergleich zwischen zwei Gruppen anzustellen.

Zu den Sprachkombinationen der befragten Studierenden lässt sich zunächst aussagen, dass Deutsch von sechs Personen als A-Sprache angegeben wurde. Von diesen verfügt nur S4 zusätzlich über eine zweite A-Sprache (Italienisch), wobei sie Deutsch jedoch als ihre stärkere Sprache bezeichnet. Nur für S7, deren A-Sprache Englisch ist, stellt Deutsch die B-Sprache dar. Die am häufigsten angegebene B-Sprache ist Englisch (S1, S2, S3, S5, S6) und da S4 Englisch als ihre C-Sprache angab, ist auch diese Sprache, ebenso wie Deutsch, in allen Sprachkombinationen anzutreffen. Französisch führen sechs der befragten Studierenden (S1, S2, S3, S5, S6, S7) als eine ihrer Arbeitssprachen an, wobei nur S2 diese als sekundäre B-Sprache einschätzt und die anderen Studierenden diese als C-Sprache angeben. Die nächsthäufige Sprache ist Spanisch, das von S1 als zweite B-Sprache und von S3 und S4 als eine von zwei C-Sprachen angegeben wird. Italienisch wiederum ist in der Sprachkombination von zwei Studierenden enthalten, einerseits als sekundäre A-Sprache von S4 und andererseits als zweite B-Sprache von S6. Die einzige weitere vertretene Arbeitssprache ist Russisch als C-Sprache von S2. Weitere Sprachen, die nicht Teil der Sprachkombination der jeweiligen Studierenden sind, wurden nur von S1 (Portugiesisch) und S3 (Katalanisch) angegeben. Ein tabellarischer Überblick über die Antworten aller BefragungsteilnehmerInnen auf die Fragen 1 bis 3 befindet sich in Anhang II.1.

5.3. Bekanntheit und Verwendung der notationsdidaktischen Literatur

Durch Frage 4 wurde erhoben, welche notationsdidaktischen Werke den Studierenden bekannt sind, jedoch ohne darauf einzugehen, in welchem Ausmaß diese tatsächlich herangezogen wurden, um den eigenen Symbolbestand zu erweitern. Wie aus der Tabelle in Anhang II.2 ersichtlich, ist das von Matyssek (1989a, 1989b) verfasste Handbuch das einzige notationsdidaktische Werk, das allen befragten Studierenden bekannt ist. Auch das erste spezifisch zu diesem Thema verfasste Lehrbuch von Rozan (1956) sowie jenes von Gillies (2005) verfügt mit jeweils sechs Angaben über einen hohen Bekanntheitsgrad unter den BefragungsteilnehmerInnen, während das von Becker (o.J.) veröf-

fentlichte Werk zur Notation, das erste derartige Lehrbuch in deutscher Sprache, nur zwei Personen (S3 und S6) bekannt ist. Mit dem russischsprachigen Lehrbuch von Min'jar-Beloručev (1969b) ist allein S2 vertraut, die als Einzige Russisch als eine ihrer Arbeitssprachen angibt. Das spanischsprachige Lehrbuch von Bosch March (2012) wiederum ist nur einer der drei Studierenden (S3) bekannt, in deren Sprachkombination Spanisch enthalten ist. Die beiden italienischsprachigen Lehrwerke von Garzone et al. (1990) und Monacelli (1999) hingegen sind weder S4 noch S6 bekannt, die Italienisch als A- beziehungsweise B-Sprache verwenden und somit am ehesten mit diesen Werken in Kontakt gekommen sein könnten. Die Symbolsammlung von Deiser-Bollinger und Stadelmann (³2002) ist, wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben, an keiner der österreichischen Hochschulinstitutionen, die ein Masterstudium aus dem Bereich Dolmetschen anbieten, verfügbar. Dementsprechend ist die Tatsache, dass dieses Werk keiner der befragten Studierenden bekannt ist, nicht sehr verwunderlich. Andere als die von der Verfasserin dieser Arbeit vorgeschlagenen notationsdidaktischen Lehrbücher wurden von keiner der BefragungsteilnehmerInnen angegeben.

Wie in Kapitel 5.1.2 dargelegt, zielte Frage 5 darauf ab, zu erheben, welche Lehrbücher von den Studierenden bei der Erarbeitung ihres eigenen Symbolbestandes tatsächlich herangezogen wurden. Die erste Erkenntnis aus den Ergebnissen der Erhebung ist, dass keine der befragten Studierenden die Antwortmöglichkeit ‚Ich habe keine Lehrbücher konsultiert, um mir Anregungen bzw. Ideen für Symbole zu holen.‘ wählte (siehe Anhang II.3). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Beschäftigung mit der notationsdidaktischen Literatur von den Studierenden durchaus als nützlich erachtet wird, auch wenn ihnen die tatsächlich vorhandene Vielfalt an Lehrbüchern zu diesem Thema nicht bewusst ist.

Durch den Vergleich mit den Antworten auf Frage 4 wird deutlich, dass die befragten Studierenden nur jene Lehrbücher verwendeten, die unter ihnen über einen hohen Bekanntheitsgrad verfügen, nämlich Rozan (1956), Matyssek (1989a, 1989b) und Gillies (2005). Jene Lehrwerke, die bei Frage 4 nur von ein oder zwei Studierenden angegeben wurden (Becker [o.J.], Min'jar-Beloručev [1969b] und Bosch March [2012]) fanden hingegen keine Verwendung. Dass die Werke von Garzone et al. (1990), Monacelli (1999) sowie Deiser-Bollinger und Stadelmann (³2002) nicht angegeben wurden,

bedarf aufgrund der Tatsache, dass diese keiner der befragten Studierenden bekannt sind, wohl keiner weiteren Erklärung.

Bei der detaillierteren Betrachtung der Antworten auf Frage 5 (siehe Tabelle 4) wird deutlich, dass Matysseks Handbuch (1989a, 1989b) mit Ausnahme von S5, die als einzige das Lehrwerk von Rozan (1956) (und nur dieses) als Inspirationsquelle angibt, von allen Studierenden konsultiert wurde. Auffallend ist auch, dass jene Studierenden (S2, S6 und S7), die zwei Werke angeben, nämlich jenes von Matyssek (1989a, 1989b) und jenes von Gillies (2005), letzterem die größere Relevanz für die Entwicklung ihres persönlichen Symbolbestandes zuschreiben. Die ist insbesondere insofern interessant, als sich die didaktischen Zugänge der beiden Autoren stark voneinander unterscheiden. Gillies (2005:99ff) vertritt die Ansicht, dass die Symbole im Gesamtkontext der Notation nur eine kleine Rolle spielen, und fordert die Lernenden dazu auf, ihre eigenen Symbole zu entwickeln, weswegen er nur sehr wenige Symbolvorschläge macht. Matyssek (1989a, 1989b) hingegen beschäftigt sich ausführlich mit der Verwendung von Symbolen und bietet den LeserInnen eine große Zahl an Symbolvorschlägen.

Tab. 4: Antworten auf Frage 5¹⁵

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
<i>Gillies</i>		✓				✓	✓
<i>Matyssek</i>	✓	(✓)	✓	✓		(✓)	(✓)
<i>Rozan</i>					✓		

Die Tatsache, dass sechs der befragten Studierenden das Werk von Matyssek (1989a, 1989b) als eine der Inspirationsquellen ihrer Symbole angeben, darf jedoch nicht zu der Schlussfolgerung verleiten, dass sich dies zwingenderweise auch in den abgefragten Symbolen widerspiegelt oder dass eine Quantifizierung der von Matyssek inspirierten Symbole möglich ist. Als Vorgriff auf die in Kapitel 5.5 beschriebene Auseinandersetzung mit den Symbolen der befragten Studierenden sei an dieser Stelle der Begriff *Frau* erwähnt. Matyssek ist der erste Autor, der einen Symbolvorschlag zu diesem Begriff macht. Dabei handelt es sich um das unter anderem in der Biologie verwendete Zeichen ♀ zur Kennzeichnung der Weiblichkeit von Organen oder Individuen (vgl. Stearn

¹⁵ In Tabelle 4 sowie in Anhang II.3 werden die sekundär verwendeten Lehrwerke mittels (✓) markiert.

1962:109ff). Die Befragung ergab, dass mit Ausnahme von S2 alle Studierenden dieses Zeichen verwenden, doch keine von ihnen gab das Lehrbuch von Matyssek als Ursprung dieses Symbols an. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass im Rahmen dieser Forschungsarbeit nur zwanzig Begriffe erhoben wurden. Da es sich dabei um einen exemplarischen Auszug der Symbolvorschläge in der notationsdidaktischen Literatur handelt, lassen sich keine allgemeinen Schlussfolgerungen auf den gesamten Symbolbestand der Studierenden ziehen.

5.4. Erarbeitung des eigenen Symbolbestandes

Durch Frage 5 (siehe Kapitel 5.3) konnte bereits festgestellt werden, dass alle befragten Studierenden bei der Erarbeitung ihres eigenen Symbolbestandes auf mindestens ein notationsdidaktisches Lehrbuch zurückgegriffen haben. Über die tatsächliche Bedeutung, welche die Fachliteratur für die Studierenden hatte, können aufgrund dieser Informationen jedoch keine Aussagen getätigt werden. Daher zielt Frage 6 darauf ab, festzustellen, welche Bedeutung diese sowie andere Ressourcen für die BefragungsteilnehmerInnen hatten.

Bei genauerer Betrachtung der Angaben (siehe Tabelle 5 sowie Anhang II.4) fällt auf, dass mit Ausnahme von zwei Studierenden (S1 und S5) alle BefragungsteilnehmerInnen ihre Lehrenden als wichtigste Inspirationsquelle für die Erarbeitung ihres Symbolbestandes angeben. S1 misst diesen die geringste Bedeutung bei, was in Einklang mit ihren Angaben zum Ursprung der abgefragten Symbole steht, wo sie einzig beim Begriff *Politik* angibt, diesen möglicherweise aus einer Lehrveranstaltung übernommen zu haben. S5 wiederum ist die Einzige, die allen vier gegebenen Ressourcen die gleiche Bedeutung zuschreibt. In Bezug auf die anderen möglichen Quellen ist das Bild jedoch sehr uneinheitlich, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass die Vorgehensweise der Studierenden bei der Erarbeitung ihres Symbolbestandes – ebenso wie die Notation im Allgemeinen – eine sehr individuelle Angelegenheit ist.

Tab. 5: Antworten auf Frage 6 nach absteigender Wichtigkeit

	+ Wichtigkeit –			
S1	Lehrbücher	Eigenkreationen	StudienkollegInnen	Lehrende
S2	Lehrende	Eigenkreationen	Lehrbücher, StudienkollegInnen	
S3	Lehrende	Lehrbücher	StudienkollegInnen	Eigenkreationen
S4	Lehrende	StudienkollegInnen	Eigenkreationen	Lehrbücher
S5	Lehrbücher, Lehrende, StudienkollegInnen, Eigenkreationen			
S6	Lehrende	StudienkollegInnen	Lehrbücher	Eigenkreationen
S7	Lehrende	StudienkollegInnen, Eigenkreationen		Lehrbücher

Da im Rahmen der Erhebung nur eine begrenzte Anzahl an Begriffen abgefragt wurde, wäre ein Vergleich der individuellen Antworten der Studierenden mit den von ihnen getätigten Aussagen zum Ursprung ihrer Symbole nicht aussagekräftig. Daher wurde die Entscheidung getroffen, von einer solchen Analyse abzusehen.

5.5. Rückführbarkeit der studentischen Symbole

In diesem Abschnitt sollen die von den Studierenden angegebenen Symbole vorgestellt und durch einen Vergleich mit den in der notationsdidaktischen Literatur vorhandenen Symbolvorschlägen in Hinblick auf ihre Rückführbarkeit untersucht werden, wobei jedem erhobenen Begriff ein eigenes Unterkapitel gewidmet wird. Die vollständigen Angaben der Studierenden sind in Anhang II.5 abgebildet.

5.5.1. Anstieg, Zunahme, Erhöhung

Die von den Studierenden verwendeten Symbole für die Begriffsgruppe *Anstieg, Zunahme, Erhöhung* sind von einem sehr einheitlichen Erscheinungsbild geprägt (siehe Anhang II.5.a). Bei allen angegebenen Symbolen handelt es sich um nach oben gerichtete Pfeile. Mit Ausnahme von S2, die einen senkrecht nach oben zeigenden Pfeil verwendet, geben alle befragten Studierenden an, einen diagonal nach rechts oben gerichteten Pfeil zu verwenden. Dieser Trend spiegelt sich auch in den Symbolvorschlägen der notationsdidaktischen Literatur wieder, bei denen vier diagonale zwei senkrechten Pfeilen gegenüberstehen. Unter den Studierenden verwendet einzig S5 zusätzlich ein alternatives Symbol, einen geschwungenen Pfeil, dessen Spitze ebenfalls nach oben zeigt.

In Bezug auf den Ursprung der von ihnen verwendeten Pfeile geben nur S1 und S6 an, dass es sich dabei um eine Eigenkreation handelt. S3 und S7 geben die Lehrbücher von Rozan (1956) beziehungsweise Gillies (2005) als Herkunft ihrer Symbole an, während S5 ihre Symbole von einer StudienkollegIn übernommen hat. S2 und S4 wiederum übernahmen dieses Symbol aus einer Lehrveranstaltung und auch S3 betont, dass dieses Symbol von Lehrenden empfohlen wurde.

5.5.2. *Arbeit, Beschäftigung*

Die Angaben der Studierenden zu den von ihnen verwendeten Notationselementen für das Begriffspaar *Arbeit, Beschäftigung* (siehe Anhang II.5.b) weisen ebenfalls ein hohes Maß an Übereinstimmung auf. Mit Ausnahme von S7 verwenden alle befragten Studierenden den griechischen Buchstaben α („Alpha“), der in der Literatur bereits bei Becker (o.J.) erstmals indirekt belegt werden kann. Becker macht zwar keinen Symbolvorschlag für den Begriff *Arbeit* selbst, er schlägt jedoch vor, ein Alpha mit dem Erweiterungssymbol *Kopf* für den Begriff *Arbeiter* zu verwenden (vgl. Becker o.J.:66). Matyssek (1989a:248ff) empfiehlt dieses Symbol schließlich als eines seiner 24 Grundsymbole. Von den sieben befragten Studierenden gibt nur S1 an, dieses Symbol direkt von Matyssek übernommen zu haben. Den anderen fünf Studierenden, die dieses Notationselement verwenden, wurde es hingegen von einer Lehrperson empfohlen.

Die einzige Befragungsteilnehmerin, die ein anderes Symbol zur Notation des Begriffspaares *Arbeit, Beschäftigung* verwendet, ist S7. Sie kürzt das englische Wort *work* mithilfe des Buchstabens *w* ab. Um diesen besser von normalen Buchstaben unterscheiden zu können, fügt sie auf der rechten Seite einen kurzen Strich nach links hinzu. Damit ähnelt ihr Notationselement den Empfehlungen von Rozan (1956) und Garzone et al. (1990). Über die tatsächliche Herkunft des Zeichens ist sie jedoch unsicher; sie gab an, es entweder aus einer Lehrveranstaltung oder von einer StudienkollegIn übernommen zu haben.

5.5.3. *Beginn, Anfang*

Während alle anderen BefragungsteilnehmerInnen den griechischen Buchstaben Alpha für das Begriffspaar *Arbeit, Beschäftigung* (siehe Kapitel 5.5.2) verwenden, ist dieses Zeichen bei S7 für das Begriffspaar *Beginn, Anfang* reserviert. Sie gibt an, dass ihr die-

ses Notationselement, als erster Buchstabe des griechischen Alphabets und somit Sinnbild des Anfangs, in einer Lehrveranstaltung empfohlen wurde, und auch in der Literatur ist diese Empfehlung bei Garzone et al. (1990) anzutreffen.

Drei Studierende geben an, das Zeichen * zu verwenden, um die Begriffe *Beginn* und *Anfang* zu notieren, da dieses oft verwendet wird, um das Geburtsdatum einer Person zu kennzeichnen. Für S1 und S3 stellt dieses Symbol eine Eigenkreation dar, während S6 angibt, es von einer Lehrperson übernommen zu haben. S6 verwendet zusätzlich ein zweites Symbol, ähnlich jenen von S2 und S4, um den Beginn eines andauernden Prozesses zu markieren. Die nach rechts gerichteten Liniensymbole dieser drei Studierenden ähneln den Empfehlungen von Becker (o.J.), Matyssek (1989b) und Monacelli (1990), doch keine von ihnen gibt an, von der notationsdidaktischen Literatur inspiriert worden zu sein. Die Eigenkreation von S5, die einen Startknopf, wie er bei technischen Geräten Verwendung findet, darstellt, ist in der Literatur hingegen nicht belegbar.

Tabelle 6 greift einige der von den Studierenden verwendeten Symbole für das Begriffspaar *Beginn*, *Anfang* und deren Beschreibungen heraus, um aufzuzeigen, wie stark sich diese Notationselemente voneinander unterscheiden. Ein vollständiger Überblick über die Angaben der Studierenden befindet sich in Anhang II.5.c.

Tab. 6: Symbole für das Begriffspaar *Beginn*, *Anfang*

S5	S6		S7
			
Start-Knopf (Radio, TV,...)	Geburt (einmalig)	Beginn einer andauernden Sache	Alpha als Sinnbild des Anfangs

5.5.4. Bericht

Bei Betrachtung der Symbole für den Begriff *Bericht* fällt auf, dass die meisten Studierenden eine Abkürzung des Wortes wählen, wobei nur S4 die deutsche Abkürzung *Ber* wählt. S2 und S6 verwenden die Abkürzung *rapp*, die für das französische Wort *rapport*, und bei S6 zudem für das italienische Wort *rapporto* steht. S5 und S7 entscheiden sich für die Abkürzungsmethode mit hochgestellten Buchstaben, die bereits von Rozan

(1956) erwähnt und auch von Gillies (2005) aufgegriffen wurde. Bei beiden Studierenden liegt der Abkürzung rep^t das englische Wort *report* zugrunde. Doch während S5 diese Abkürzungsmethode aus einer Lehrveranstaltung übernommen hat, gibt S7 an, diese aus dem Lehrbuch von Gillies übernommen zu haben.

Auch die von S3 verwendete Abkürzung *rep* stammt aus dem Englischen. Alternativ dazu verfügt sie jedoch auch über ein Symbol, das aus drei horizontalen Linien besteht, und die Zeilen eines Dokuments darstellt. Das Notationselement von S1, die als einzige keine Abkürzung für den Begriff *Bericht* verwendet, ähnelt jenem von S3 und soll das Logo des Textverarbeitungsprogramms Word darstellen. Die in der Literatur belegbaren Symbolvorschläge von Becker (o.J), Matyssek (1989b) und Bosch March (2012) wurden von keiner der Studierenden aufgegriffen. Tabelle 7 gibt einen Überblick über ausgewählte Vorschläge aus der Literatur und zeigt einige der von den Studierenden verwendeten Notationselemente. Die vollständigen Angaben der Studierenden zu diesem Begriff können in Anhang II.5.d nachgeschlagen werden.

Tab. 7: Symbole für den Begriff *Bericht*

Rozan	Becker, Matyssek	Bosch March	S1	S2	S3	S5
R ^{ort}						

5.5.5. Frau

Die von den Studierenden verwendeten Symbole für den Begriff *Frau* (siehe Anhang II.5.e) wurden in Kapitel 5.3 bereits angesprochen. Mit Ausnahme von S2 verwenden alle Studierenden das unter anderem aus der Biologie bekannte Symbol ♀, das als Zeichen des Weiblichen gilt (vgl. Stearn 1962:109ff). S3, S5 und S6 bezeichnen dieses als eine ihrer Eigenkreationen, während S4 und S7 es von einer Lehrperson übernommen haben und S1 keine Angabe zum Ursprung des Symbols machen konnte. Dieses Symbol wird auch von Matyssek (1989b), Garzone et al. (1990) sowie Bosch March (2012) empfohlen und ist somit eindeutig in der notationsdidaktischen Literatur belegbar. Aufgrund der allgemeinen Bekanntheit dieses Symbols ist es jedoch ein gutes Beispiel für ein Notationselement, bei dem zwar eine Verwandtschaft zu den Vorschlägen der Lite-

ratur besteht, aber dennoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden dieses aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit notationsspezifischen Lehrwerken verwenden. Bei dem Symbol, das von S2 verwendet wird, handelt es sich um den Buchstaben *f*. Als Herleitung dieses Notationselement gibt S2 an, dass sie die Buchstabenkombination *m/f* verwendet, um die Floskel ‚Meine Damen und Herren‘ zu notieren (siehe auch Kapitel 5.5.13).

5.5.6. *Frieden*

Für den Begriff *Frieden* finden sich unter den von den befragten Studierenden verwendeten Symbolen (siehe Anhang II.5.f) drei Zeichen, die in der westlichen Kultur mit diesem Wort verbunden sind. S1, S2 und S6 verwenden das auch von Becker (o.J.) und Matyssek (1989b) vorgeschlagene Zeichen $\mathfrak{P}$, das sogenannte Christusmonogramm. Dieses Zeichen stellt als Kombination der griechischen Buchstaben *X* (‚Chi‘) und *P* (‚Rho‘) ursprünglich eine Abkürzung des Wortes *Χριστός* (‚Christos‘) dar. Aufgrund der Ähnlichkeit dieser Buchstaben zu den lateinischen Buchstaben *X* und *P* wurde das Christusmonogramm im Laufe der Zeit auch mit dem lateinischen Wort *pax* (Frieden) in Verbindung gebracht (vgl. Heim 2008:81). Diese Assoziation ist es auch, die alle drei Studierenden, die dieses Notationselement verwenden, als Beschreibung angeben. In Bezug auf die Inspirationsquelle des Symbols geben S2 und S6 an, es von einer Lehrperson übernommen zu haben. S1 hingegen ist sich über den Ursprung im Unklaren und meint, es eventuell aus Matysseks Handbuch übernommen zu haben.

Das von Monacelli (1999) vorgeschlagene Symbol $\oplus$ (‚Peace-Zeichen‘) wird ebenfalls von drei der BefragungsteilnehmerInnen (S3, S4 und S7) verwendet. Da die Studierenden das Lehrbuch dieser Autorin jedoch nicht kennen sowie aufgrund der allgemeinen Bekanntheit dieses Symbols, kann man nicht von einer Rückführbarkeit auf die notationsdidaktische Literatur sprechen. Während S7 sich nicht daran erinnert, woher sie die Inspiration für dieses Symbole hatte und S3 dieses Symbol eindeutig ihren Eigenkreationen zuordnet, gibt S4 an, es als eine aus einer Lehrveranstaltung inspirierte Eigenkreation zu betrachten. Zum historischen Ursprung des Peace-Zeichens sei angemerkt, dass dieses im Jahre 1958 als Symbol der britischen KernwaffengegnerInnen entworfen wurde und sich später unter anderem zu einem der bekanntesten Symbole der 68er-Bewegung entwickelte (vgl. Spiegel Online 2008). Bei genauerer Betrachtung der

Notationselemente von Monacelli (1999), S4 und S7 fällt auf, dass diese nicht vollständig mit dem originalen Peace-Zeichen übereinstimmen, da der senkrechte Strich nicht den kompletten Kreisdurchmesser abdeckt.

Bei der von S5 verwendeten Eigenkreation handelt es sich um ein Zeichen, das ein weißes Fähnchen darstellen soll. Dabei handelt es sich um die sogenannte Parlamentärflagge, die in kriegerischen Auseinandersetzungen den Verzicht auf Gegenwehr signalisiert und völkerrechtlichen Schutz genießt (vgl. Werle ²2007:484). Da dieses Zeichen dem Buchstaben *P* ähnelt, ergibt sich für S5 zudem eine Assoziation mit dem englischen Wort *peace*.

5.5.7. *Gefahr, Risiko, Achtung*

Interessant an den von den Studierenden verwendeten Symbolen für die Begriffsgruppe *Gefahr, Risiko, Achtung* (siehe Anhang II.5.g) ist, dass keines davon in der notationsdidaktischen Literatur belegbar ist. Nur das von Bosch March (2012) vorgeschlagene Symbol ähnelt dem von S1, S4, S5, S6 und S7 verwendeten Zeichen, dem aus dem Straßenverkehr bekannten Gefahrenzeichen „Andere Gefahren“ (§ 50/16 StVO 1960). Bosch Marchs Version dieses Zeichens unterscheidet sich jedoch dadurch, dass das sie das im Spanischen verwendete öffnende Ausrufezeichen *¡* einsetzt.

Während S3 das englische Wort *risk* zur Notation aller drei betreffenden Begriffe verwendet, nutzen S5 und S6 dieses ausschließlich, um den Begriff *Risiko* zu spezifizieren, während sie das bereits erwähnte Gefahrenzeichen verwenden, um die Begriffe *Gefahr* und *Achtung* zu notieren. Auch S1 trifft eine Unterscheidung zwischen den drei Begriffen. Während sie das Gefahrenzeichen ausschließlich für den Begriff *Achtung* verwendet, setzt sie einen Blitz ein, um die Begriffe *Gefahr* und *Risiko* zu notieren. S2 verwendet ebenfalls eine Version dieses Zeichens, setzt dieses jedoch für die gesamte Begriffsgruppe ein.

5.5.8. *Gesetz, Recht*

Während die Symbolvorschläge für das Begriffspaar *Gesetz, Recht* in der notationsdidaktischen Literatur, wie in Kapitel 4.4 besprochen, von großer Vielfalt geprägt sind, verhält es sich bei den von den befragten Studierenden verwendeten Symbolen genau umkehrt (siehe Anhang II.5.h). Sie alle verwenden das erstmals bei Becker (o.J.) beleg-

bare Symbol §, das sogenannte Paragraphzeichen. Die einzige Abweichung ist bei S1 zu beobachten, denn sie verwendet eine spiegelverkehrte Variation dieses Symbols. Anzumerken ist auch die Aussage von S7, die darauf hinwies, dass dieses Zeichen für sie erst durch die Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Rechtskultur zu einem Sinnbild des Rechts wurde.

In Bezug auf die Inspirationsquelle dieses Symbols sagen mit Ausnahme von S1, die angibt, dieses vermutlich aus dem Lehrbuch Matysseks (1989a, 1989b) übernommen zu haben, und S7, die es von einer StudienkollegIn übernommen hat, alle Studierenden aus, dieses Symbol in einer Lehrveranstaltung vorgestellt bekommen zu haben. S3 weist zusätzlich darauf hin, dass ihr dieses Symbol auch aus dem Lehrbuch von Matyssek vertraut ist. Die Unterscheidung, die Matyssek zwischen den beiden Begriffen *Gesetz* und *Recht* trifft, wird jedoch weder von ihr noch von den anderen befragten Studierenden getroffen.

5.5.9. *Industrie*

Der bei Becker (o.J.) erstmals belegbare und auch bei Matyssek (1989a, 1989b) anzutreffende Symbolvorschlag für den Begriff *Industrie* gehört zu jenen Notationselementen, die sowohl unter den befragten Studierenden (siehe Anhang II.5.i) als auch in der notationsdidaktischen Literatur (siehe Kapitel 4.4) ein hohes Maß an Einheitlichkeit aufweisen. Es handelt sich hierbei um die vereinfachte Darstellung eines rauchenden Industrieschlotes, der in den meisten Fällen aus einem senkrechten Strich und einer diagonal nach oben verlaufenden gewellten Linie besteht. Abgesehen von S7, die kein wiederkehrendes Symbol für den Begriff *Industrie* verwendet, ist S4 die einzige Studierende, die eine leicht abweichende Version dieses Symbols verwendet. Doch auch bei ihr ist die Ähnlichkeit zu dem in der Literatur belegbaren Symbol deutlich erkennbar.

Als Inspirationsquelle ihres Notationselements für den Begriff *Industrie* geben nur S1 und S3 an, dieses aus dem Lehrbuch Matysseks (1989a, 1989b) übernommen zu haben. Während sich S2, S4 und S6 sicher sind, dieses in einer Lehrveranstaltung vorgestellt bekommen zu haben, meinte S5, das ihr das Symbol möglicherweise während ihres Auslandsaufenthaltes in Paris von einer StudienkollegIn empfohlen wurde. Bei den von den Studierenden angegebenen Beschreibungen dieses Symbols lässt sich beobachten, dass S3 und S5 dieses nicht nur mit dem Abbild einer Industrieanlage in Ver-

bindung bringen, sondern auch eine Ähnlichkeit zu den Buchstaben *I* beziehungsweise *i* erkennen, die ihnen dabei half, dieses Symbol in ihren Bestand aufzunehmen.

5.5.10. Krieg

Anders als bei vielen anderen der abgefragten Begriffe, die unter den Studierenden eine besonders hohe Homogenität aufweisen (z.B. *Arbeit, Gesetz, Industrie, Mensch*), ist es bei dem Begriff *Krieg* nicht der von Becker (o.J.) beziehungsweise Matyssek (1989a, 1989b) erstmals vorgestellte Symbolvorschlag, der von den Studierenden verwendet wird (siehe Anhang II.5.j). Mit Ausnahme von S7 verwenden alle befragten Studierenden ein Notationselement, das mit den von Garzone et al. (1990), Monacelli (1999) und Bosch March (2012) gemachten Symbolvorschlägen, die an gekreuzte Waffen erinnern, verwandt ist. Tabelle 8 gibt einen Überblick über einige der von den Studierenden verwendeten und in der Literatur vorgeschlagenen Symbole.

Tab. 8: Symbole für den Begriff *Krieg*

Matyssek	Bosch March	S1	S2	S4	S5	S7
						
		Schlacht	gekreuzte Schwerter	Waffen	-	gegeneinander antretende Parteien

In Hinblick auf die von den Studierenden angegebenen Beschreibungen ihrer Symbole ist zu beobachten, dass nur S5 keine Erklärung für das von ihr verwendete Notationselement geben kann. Sie gibt stattdessen an, dieses aus einer Lehrveranstaltung übernommen zu haben, ohne über dessen mögliche Bedeutung nachgedacht zu haben. In Bezug auf die Inspirationsquelle dieses Symbols ist S1 die Einzige, die angibt, dass es sich dabei um ein von ihr selbst erdachtes Notationselement handelt, das von dem Symbol für Schlachten auf historischen Landkarten inspiriert ist. S4, S5 und S6 ordnen dieses Symbol eindeutig einer Lehrveranstaltung zu, während S2 es von einer StudienkollegIn übernommen hat und S3 meint, es möglicherweise in einem Lehrbuch kennengelernt zu haben. S6 ist die einzige befragte Studierende, die alternativ zu dem Symbol der gekreuzten Waffen das englische Wort *war* verwendet.

Das von S7 verwendete Symbol weist nur auf den ersten Blick eine Ähnlichkeit zu jenen der anderen Studierenden auf. Bei genauerer Betrachtung ist jedoch erkennbar, dass es sich hierbei nicht um zwei sich schneidende, diagonale Linien handelt, sondern um zwei aufeinandertreffende Winkel. Diese signalisieren zwei gegeneinander antretende Parteien und können bei S7 auch für die Begriffe *Konflikt* und *Auseinandersetzung* stehen. Auch sie gibt an, dieses Symbol aus einer Lehrveranstaltung übernommen zu haben.

5.5.11. Land, Staat, Nation

Das von Rozan (1956) vorgeschlagene Symbol  wurde, mit Ausnahme von Becker (o.J.) nicht nur von allen späteren notationsdidaktischen AutorInnen übernommen, sondern wird auch von allen befragten Studierenden verwendet, um den Begriff *Land* zu notieren (siehe Anhang II.5.k). S1 gibt an, dieses aus dem Lehrbuch Matysseks (1989b) übernommen zu haben, während die anderen sechs Studierenden es in Lehrveranstaltungen kennengelernt haben. Interessant ist die Beobachtung, dass vier der sieben BefragungsteilnehmerInnen (S1, S2, S5, S7) dieses Symbol verwenden, ohne eine spezifische Assoziation damit zu verbinden. S5 merkt jedoch an, dass sie es als besonders nützlich erachtet, da man etwa Länderkürzel hineinschreiben kann, um somit auf einfache Weise anzugeben, um welches Land es sich handelt. Für S3, S4 und S6 hingegen stellt dieses Symbol die vereinfachten Landesgrenzen eines Landes dar.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Symbolvorschläge für die Begriffsgruppe *Land, Nation, Staat* bei jenen notationsdidaktischen Autoren, die von den befragten Studierenden tatsächlich als Inspirationsquelle herangezogen wurden, und zeigt auf, dass nur Matyssek (1989b) eine Unterscheidung zwischen diesen verwandten Begriffen trifft.

Tab. 9: Symbolvorschläge für die Begriffsgruppe *Land, Nation, Staat*

Rozan	Matyssek			Gillies
				
Pays, nation, national	Land	Nation	Staat	nation, country, state

Unter den befragten Studierenden unterscheiden S1, S2, S4 und S6 zwischen den Begriffen *Land*, *Nation* und *Staat*. S2 und S4 verwenden die Abkürzungen *nat* beziehungsweise *Naz*, um den Begriff *Nation* zu markieren. S1 und S6 hingegen verwenden das von Matyssek für den Begriff *Staat* vorgeschlagene Symbol, um eine Unterscheidung zu treffen. Während dieses bei S1 sowohl für *Staat* als auch für *Nation* steht, verwendet S6 es als eine Abkürzung des Begriffs *Nation* und weicht somit von dem Symbolvorschlag Matysseks ab.

5.5.12. Markt

Der bei Matyssek (1989a:285ff) erstmals belegbare Symbolvorschlag für den Begriff *Markt* stellt eines der von ihm als Grundsymbole bezeichneten Notationselemente dar. Vier der befragten Studierenden (S1, S3, S4 und S6) verwenden Symbole, die eindeutig auf den Vorschlag Matysseks zurückzuführen sind, auch wenn keine von ihnen dessen Lehrbuch als alleinige Inspirationsquelle angibt. Sie alle bringen dieses Symbol mit einem Marktstand oder Marktschirm in Verbindung, der im übertragenen Sinne für den Begriff *Markt* in all seinen Bedeutungen verwendet wird.

Das von S5 verwendete Notationselement, das sie mit etwas Zweifel über dessen tatsächliche Inspirationsquelle als eine ihrer Eigenkreationen bezeichnet, greift die Idee des Marktstandes in veränderter Form auf. Es handelt sich um eine Kombination aus dem Buchstaben *m* und dem Zirkumflexzeichen $\wedge$, das für S5 das Dach eines Marktstandes darstellt. S2 hingegen entscheidet sich für ein einfaches Buchstabensymbol, um den Begriff *Markt* zu notieren, während S7 erneut als Einzige über kein fixes Notationselement verfügt.

Tabelle 10 bietet einen Überblick über die in der Literatur anzutreffenden Symbole sowie über einige der von den Studierenden verwendeten Notationselemente, um aufzuzeigen, wie vielfältig die Symbole für diesen Begriff sind. Die vollständigen Angaben der Studierenden zum Begriff *Markt* können in Anhang II.5.1 nachgeschlagen werden.

Tab. 10: Symbole für den Begriff *Markt*

Matyssek	Garzone et al.	Monacelli	Bosch March	S2	S3	S5
	<i>mkt</i>					

5.5.13. *Mensch*

Der Begriff *Mensch* ist ein weiterer jener Begriffe, die unter den Studierenden eine sehr hohe Homogenität aufweisen (siehe Anhang II.5.m). Alle befragten Studierenden verwenden ein sehr stark vereinfachtes Strichmännchen, das nur aus einem senkrechten Strich und einem Kreis als Kopf besteht, um diesen Begriff zu notieren. Auch jene fünf AutorInnen, die für dieses Wort einen Symbolvorschlag machen, wählen eine derartige Darstellung (siehe Kapitel 4.4). Einzig das von Monacelli (1999) vorgeschlagene Symbol ähnelt in der Ausführung etwas mehr dem griechischen Buchstaben φ (,Phi‘); vermutlich, da es so ohne Absetzen des Stiftes zu Papier gebracht werden kann.

Bis auf S1, die dieses Symbol direkt aus dem Lehrbuch Matysseks (1989a, 1989b) übernommen hat, geben alle Studierenden an, es in einer Lehrveranstaltung vorgestellt bekommen zu haben. S3 gibt zusätzlich an, dieses Symbol auch aus einem (unbestimmten) Lehrbuch zu kennen, und S5 meint, es eventuell auch bei Rozan gesehen zu haben. Rozan (1956) und Gillies (2005) sind jedoch die einzigen beiden Autoren, die keinen Symbolvorschlag für den Begriff *Mensch* bereitstellen. Anhand dieses Beispiels lässt sich erkennen, dass sich die Studierenden mitunter nicht daran erinnern können, wie sie bestimmte Symbole in ihren Symbolbestand aufgenommen haben.

Unter den befragten Studierenden ist S2 die einzige, die zusätzlich zu dem bereits erwähnten Strichmännchen-Symbol noch ein zweites Notationselement verwendet. In Analogie zu ihrem bereits in Kapitel 5.5.5 beschriebenen Notationselement für den Begriff *Frau* steht der Buchstabe *m* bei ihr für die Begriffe *Mensch* und *Mann*. Das Strichmännchen-Symbol verwendet sie laut eigener Angabe nur, wenn explizit betont werden soll, dass das Geschlecht der Person keine Rolle spielt. In diesem Zusammenhang wäre es in Hinblick auf mögliche weiterführende Forschungsbereiche interessant zu untersuchen, wie die Verwendung gendergerechter Sprache beim Konsekutivdolmet-

schen gehandhabt wird. Dies könnte etwa in Anlehnung an die Forschungsarbeit von Lanner (2011) zum Thema Gendering beim Simultandolmetschen erfolgen.

5.5.14. *PolitikerIn*

Auch der Begriff *PolitikerIn* gehört zu jenen Begriffen, für die sowohl bei den Symbolvorschlägen der notationsdidaktischen Literatur als auch bei den von den Studierenden verwendeten Symbolen (siehe Anhang II.5.n) ein hohes Maß an Einheitlichkeit zu erkennen ist. Das von Matyssek (1989a, 1989b) erstmals vorgeschlagene Symbol hat sich bei der Mehrheit der befragten Studierenden durchgesetzt. Hierbei handelt es sich um den griechische Buchstaben π (,Pi‘) in Kombination mit dem Erweiterungssymbol *Kopf*, das erstmals bei Becker (o.J.:38f) nachweisbar ist (siehe Kapitel 4.2.2).

Während S7 für den Begriff *Politiker* erneut als Einzige kein fixes Symbol verwendet, ist S5 die einzige Studierende, die ein anderes Notationselement als das von Matyssek vorgeschlagene verwendet. Anders als Ihre KollegInnen S1, S2, S3, S4 und S6, die dafür den Buchstaben π verwenden, kürzt sie den Begriff *Politik* als *Pol* ab. Um den damit verwandten Begriff *Politiker* zu bilden verwendet jedoch auch sie das Erweiterungssymbol *Kopf*.

5.5.15. *Problem, Fragestellung*

Anders als etwa Rozan (1956), der das Interpunktionszeichen ? für das Begriffspaar „question, problème“ (1956:35) vorschlägt, verknüpfen die befragten Studierenden, mit Ausnahme von S2 und S7, die Begriffe *Problem* und *Fragestellung* nicht mit demselben Notationselement (siehe Anhang II.5.o). S3 verwendet etwa das öffnende Fragezeichen des Spanischen, um den Begriff *Fragestellung* zu notieren, während sie für den Begriff *Problem*, genau wie S6, eine Version des Buchstabens *P* verwendet. Das Fragezeichen ist aber dennoch ein Element, das, abgesehen von S5, von allen BefragungsteilnehmerInnen verwendet wird und auch in späteren Lehrwerken immer wieder aufgegriffen wurde. Diese Beobachtung steht im Einklang mit den Erkenntnissen von Krenz-Brzozowska (2013:306f), die die Verwendung des Fragezeichens aufgrund ihres häufigen Auftretens als eine universale Notationsgrundregel bezeichnet.

S1 wiederum verwendet ein eingekreistes Fragezeichen, um anzuzeigen, dass es sich bei einem Problem in gewisser Weise um eine Verstärkung des Begriffs *Fragestel-*

lung handelt. Auch S2 und S4 verwenden dieses Notationselement, wobei es sich jedoch für S2 lediglich um ein Alternativsymbol handelt. Das zweite von S4 verwendete, für den Begriff *Problem* stehende Symbol ist das bereits in Zusammenhang mit der Begriffsgruppe *Gefahr, Risiko, Achtung* erwähnte Gefahrensymbol (vgl. § 50/16 StVO 1960), das sie auch in diesem Zusammenhang verwendet (siehe Kapitel 5.5.7). Auch das von S5 verwendete Symbol ist auf ein Verkehrsschild zurückzuführen. Es erinnert an das „Allgemeine Verbotsschild“ nach ISO 7010 (Kroschke sign-international GmbH o.J.). Für den Begriff *Fragestellung* verfügt S5 hingegen als einzige der befragten Studierenden über kein fixes Symbol. Tabelle 11 gibt einen Überblick über einige der von den Studierenden verwendeten Symbole.

Tab. 11: Symbole für das Begriffspaar *Problem, Fragestellung*

S1		S3		S4		S5
						
Problem	Fragestellung	Problem	Fragestellung	Problem	Fragestellung	Problem

5.5.16. Sektor, Branche

Bei allen anderen der in die Befragung aufgenommenen Begriffe und Begriffspaare ist es, abgesehen von dem Teilbegriff *Fragestellung*, für den S5 kein Notationselement aufweisen kann (siehe Kapitel 5.5.15) ausschließlich S7, die in vier Fällen (*Industrie, Markt, Politiker, Zeit*) angibt, über kein fixes Notationselement zu verfügen. Für das Begriffspaar *Sektor, Branche* verfügen jedoch drei (S1, S5 und S7) der sieben befragten Studierenden über kein Notationselement. Da S4 angibt, die Abkürzungen *Sekt* und *Bran* spontan entwickelt zu haben, können auch diese nicht wirklich als dauerhaft in den Symbolbestand aufgenommene Notationselemente bezeichnet werden.

Die Studierenden S2, S3 und S6 verwenden zur Notation des Begriffspaares *Sektor, Branche* hingegen Symbole, die eine hohe Ähnlichkeit zueinander sowie zu den Symbolvorschlägen Matysseks (1989b) und Bosch Marchs (2012) aufweisen. In all diesen Fällen handelt es sich um den Ausschnitt eines Kreises, der von zwei Kreisradien begrenzt wird und somit die geometrische Form eines Kreissektors annimmt (vgl.

Grillmayer 2009:17). Während sich S3 nicht daran erinnern kann, wie sie zu diesem Symbol inspiriert wurde, geben S2 und S6 eine Lehrveranstaltung als Ursprung dieses Notationselements an. Interessant ist die von S2 alternativ verwendete Eigenkreation, eine Weiterentwicklung des bereits beschriebenen Kreissektors. Es handelt sich dabei um ein kleines Dreieck, das für sie als ‚Ausschnitt eines Ganzen‘ nur noch den Kreissektor selbst darstellt. Die vollständigen Angaben der Studierenden zu diesem Begriffspaar können in Anhang II.5.p nachgeschlagen werden.

5.5.17. *Welt*

Die Symbole der Studierenden für den Begriff *Welt* zählen ebenfalls zu jenen, die ein hohes Maß an Konsistenz aufweisen (siehe Anhang II.5.q). Mit einer Ausnahme (S6) verwenden alle Studierenden ein Symbol, das sie als Darstellung der Weltkugel beschreiben. S3, S4 und S7 verwenden die auch bei Matyssek (1989b), Garzone et al. (1990), Monacelli (1999) und Bosch March (2012) belegbare Version mit „Äquatorbinde“ (Abbl-Mikasa 2007:205), während S1, S2 und S5 einen einfachen Kreis wählen. Als Ursprung ihres Symbols gibt nur S1 an, dass es sich dabei eindeutig um eine Eigenkreation handelt. S2, S4 und S7 übernahmen dieses aus einer Lehrveranstaltung, während S5 zusätzlich angibt, auch selbst auf diese Idee gekommen zu sein und sich S3 nicht sicher ist, ob ihr Symbol von einem Lehrbuch inspiriert wurde oder es sich dabei um eine Eigenkreation handelt.

Das von S6 verwendete Symbol, eine Mischung aus Eigenkreation und Übernahme aus einer Lehrveranstaltung, ist eine Kombination aus dem Buchstaben *W*, der auch von Rozan (1956) vorgeschlagen wird, und der Äquatorbinde. Somit erinnert es in der Zusammensetzung an das von S5 verwendete Symbol für den Begriff *Markt*, das ebenfalls aus einem Buchstaben als Abkürzung und einem grafischen Element besteht. Tabelle 12 zeigt einige der Symbolvorschläge der notationsdidaktischen Literatur sowie ausgewählte Symbole der Studierenden, um aufzuzeigen, auf welche unterschiedlichen Arten die Darstellung der Weltkugel erfolgt. Auch das kombinierte Symbol von S6 ist abgebildet.

Tab. 12: Symbole für den Begriff *Welt*

Matyssek	Monacelli	S4	S5	S6	S7
					

5.5.18. *Wirtschaft*

Bei Betrachtung der studentischen Symbole für den Begriff *Wirtschaft* fällt auf, dass diese unter allen in die Befragung aufgenommenen Begriffen die höchste Vielfalt aufweisen, da kein Symbol dem anderen gleicht (siehe Tabelle 13 sowie Anhang II.5.r). Auch die Zeichen von S1 und S7, die auf den ersten Blick gleich erscheinen, sind bei genauerer Auseinandersetzung mit den zusätzlichen Angaben der Studierenden auf unterschiedliche Ursprünge zurückzuführen. S1 beschreibt ihr Notationselement als den griechischen Buchstaben ε („Epsilon“), den sie direkt aus dem Lehrbuch Matysseks (1989a, 1989b) übernommen hat. S7 gibt hingegen an, dass es sich bei dem von ihr verwendeten Symbol um den normalen Buchstaben *E* handelt, der in ihrer Handschrift dem griechischen Epsilon ähnelt, und dass sie dieses aus einer Lehrveranstaltung übernommen hat.

Trotz der Vielfalt an Abkürzungsmethoden ist es interessant zu beobachten, dass mit Ausnahme von S2 alle befragten Studierenden Notationselemente verwenden, die auf eine Abkürzung des englischen Wortes *economy* zurückzuführen sind. Auch das von S2 verwendete Symbol ähnelt dem Buchstaben *E* und könnte somit als Buchstabensymbol aufgefasst werden. Für S2 handelt es sich hierbei jedoch um das Euro-Zeichen €, dass sie als Sinnbild der Wirtschaft bezeichnet und aus einer Lehrveranstaltung übernommen hat. S4, S5 und S6 geben ebenfalls an, ihre Symbole in Lehrveranstaltungen empfohlen bekommen zu haben, während S3 ihre Abkürzung *ec* entweder aus einem Lehrbuch übernommen oder selbst entwickelt hat. In Tabelle 13 sind die Symbole aller befragten Studierenden abgebildet.

Tab. 13: Symbole für den Begriff *Wirtschaft*

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
						

5.5.19. Zeit

Zur Notation des Begriffs *Zeit* verwenden, mit Ausnahme von S5, die das englische Wort *time* ausschreibt, und S7, die erneut über kein fixes Symbol für diesen Begriff verfügt, alle Studierenden den Buchstaben *t* (siehe Anhang II.5.s). Für S1 und S2 stellt dieses Buchstabensymbol eine Eigenkreation dar, während S3, S4 und S6 es von einer Lehrperson übernommen haben. Auch in der notationsdidaktischen Literatur wird diese Abkürzung von Becker (o.J.), Matyssek (1989b) und Monacelli (1999) empfohlen.

Interessant ist, mit welchen Sprachen die Studierenden diese Abkürzung in Verbindung bringen. Sowohl für S2 als auch für S6 handelt es sich hierbei ausschließlich um die Abkürzung des französischen Wortes *temps*, obwohl dieser Begriff auch in ihren jeweiligen B-Sprachen mit dem Buchstaben *t* beginnt. S3 wiederum nennt die Sprachen Englisch und Latein als Ursprung ihrer Abkürzung, nicht jedoch ihre C-Sprachen Französisch und Spanisch.

5.5.20. Ziel, Zielsetzung

Die Symbole der Studierenden für das Begriffspaar *Ziel, Zielsetzung* sind von großer Vielfalt geprägt (siehe Tabelle 14 sowie Anhang II.5.t). Ein wiederkehrendes Motiv ist die Zielscheibe, die in den Notationselementen von S2, S3 und S7 deutlich erkennbar und auch in der notationsdidaktischen Literatur bei Matyssek (1989b), Garzone et al. (1990) und Monacelli (1999) belegbar ist. Bis auf S3, die angibt, neben einer Lehrveranstaltung auch durch ein Lehrbuch mit diesem Symbol vertraut zu sein, werden jedoch keine Lehrbücher als Inspirationsquelle angegeben.

Sowohl die Eigenkreation von S1 als auch jene von S5 hat einen sportlichen Hintergrund. Das Notationselement von S1 stellt ein Zielfähnchen dar, wie es auf Golfplätzen verwendet wird, während S5 den auch von Bosch March (2012) empfohlenen Zieleinlauf eines Laufbewerbes wählt. S5 gibt außerdem an, dass sie je nach Ausgangssprache die Wörter *Ziel* oder *but* (Französisch) verwendet, da es sich dabei um kurze Wörter handelt, die sie generell häufig ausschreibt.

Das kombinierte Symbol von S6 wiederum, die den Buchstaben Z mit einem auf ein Ziel ausgerichteten Pfeil verwendet, weist eine gewisse Ähnlichkeit zu jenem von S2 auf, deren Symbol ebenfalls einen Pfeil enthält und somit ebenfalls eine Ausrichtung auf ein Ziel andeutet. Wie aus Tabelle 14 ersichtlich, verwendet einzig Studierende S4

zur Notation dieses Begriffspaares eine rein sprachlich motivierte Abkürzung, *obj*, abgeleitet vom englischen *objective* und dem spanischen *objetivo*.

Tab. 14: Symbole für das Begriffspaar *Ziel, Zielsetzung*

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
						

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigte sich zunächst mit der umfangreich vorhandenen dolmetschwissenschaftlichen Fachliteratur zur Notation. Nachdem diese zunächst als Teil des Konsektivdolmetschprozesses beschrieben wurde, wurde im Rahmen der Bestimmung der zentralen Begriffe dieser Arbeit insbesondere auf die Diskrepanz zwischen der semiotischen und der dolmetschwissenschaftlichen Definition des Begriffs *Symbol* hingewiesen. Anschließend erfolgte ein Überblick über die Forschungsarbeiten einiger jener AutorInnen, die sich der Notation aus empirischer Sicht genähert haben. Sodann wurde auf die historische Bedeutung der Didaktik des Dolmetschens im Allgemeinen sowie auf die frühesten VertreterInnen der Fachliteratur, die sich spezifisch mit der Lehre der Notation auseinandergesetzt haben, eingegangen.

Die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit durchgeführte empirische Erhebung zur Verwendung von Symbolen in der Notation baut auf einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit der notationsdidaktischen Literatur auf. Durch eine vergleichende Betrachtung konnte festgestellt werden, dass sich sowohl der Aufbau der Werke als auch der Umfang der Symbolvorschläge in den sieben untersuchten Lehrwerken stark unterscheiden. Neben der Gestaltungsindividualität und dem didaktischen Ansatz der jeweiligen AutorInnen kann dies auch auf die unterschiedliche Bedeutung zurückgeführt werden, die diese der Verwendung von Symbolen beimessen.

Im Rahmen der Befragung wurde zunächst untersucht, welche notationsdidaktischen Lehrwerke den Studierenden bekannt sind, welche davon sie bei der Erarbeitung ihrer individuellen Symbolbestände tatsächlich herangezogen haben und welche Bedeutung sie diesen im Vergleich mit anderen möglichen Ressourcen beimessen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar alle befragten Studierenden auf Lehrwerke zurückgegriffen haben, dass die meisten von ihnen aber dennoch dazu tendieren, die ihnen persönlich bekannten Lehrenden als wichtigste Inspirationsquelle zu betrachten.

Jene exemplarisch ausgewählten zwanzig Begriffe, für die in der notationsdidaktischen Literatur häufig Symbolvorschläge gemacht werden, bildeten die Grundlage für die Erfassung der von den Studierenden verwendeten Symbole. Auch in diesem Zusammenhang lassen sich aufgrund des geringen Umfangs der Befragung keine allgemeinen Aussagen über die Gesamtheit der Studierenden treffen. Aus den unter den Stu-

dierenden erhobenen Symbolen ist aber dennoch ersichtlich, dass die von Lehrenden empfohlenen Symbole für die meisten der befragten Studierenden eine größere Rolle spielen als die Symbolvorschläge der notationsdidaktischen Literatur. Gleichzeitig sind diese Symbolvorschläge der Lehrenden jedoch in vielen Fällen auch in der Fachliteratur belegbar. Trotz dieser Tendenz ist es wichtig, die individuellen Arbeitsweisen der Studierenden in die in diesem Zusammenhang getätigten Überlegungen miteinzubeziehen, was sich am Beispiel von S1 zeigt, die nur bei einem der abgefragten Symbole angibt, dieses möglicherweise in einer Lehrveranstaltung kennengelernt zu haben, und einige ihrer Symbole direkt von Matyssek übernommen hat. Somit unterscheidet sie sich in Bezug auf die Erarbeitung ihres Symbolbestandes von ihren StudienkollegInnen. Eine weitere Beobachtung, die durch die Beschäftigung mit den von den Studierenden angegebenen Inspirationsquellen gemacht werden konnte, ist, dass sich diese in manchen Fällen nicht an die tatsächliche Herkunft ihrer Symbole erinnern. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie diese Symbole so sehr verinnerlicht und zu ihren eigenen gemacht haben, dass deren Erarbeitung gedanklich in den Hintergrund rückt, da diese Information für den Zweck der Notation nicht relevant ist.

In Bezug auf die eingangs gestellte Frage nach der Rückführbarkeit der studentischen Symbole lässt sich feststellen, dass diese in vielen Fällen eine Verwandtschaft zu den von Becker (o.J.) und Matyssek (1989a, 1989b) vorgeschlagenen Symbolen aufweisen. Gleichzeitig ist jedoch auch zu erkennen, dass eine direkte Rückführbarkeit auf diese Lehrwerke nicht unbedingt gegeben ist, da die Studierenden ihre Symbole in vielen Fällen von Lehrenden oder StudienkollegInnen übernommen haben oder sie als Eigenkreationen betrachten.

Um den Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht zu sprengen, wurde, wie bereits erwähnt, davon abgesehen, die von den Studierenden verwendeten Symbole in authentischen Dolmetschsituationen zu untersuchen, wie dies etwa Frey (2007) oder Krenz-Brzozowska (2013) taten. Im Hinblick auf weiterführende Forschungsarbeiten wäre es jedoch interessant, eine derartige Analyse durchzuführen, um die Rückführbarkeit der studentischen Symbole umfassender zu beschreiben. Aufbauend auf den Erkenntnissen dieser Arbeit wäre außerdem eine vergleichende Studie an unterschiedlichen Hochschulinstitutionen denkbar. Interessant wäre außerdem eine umfassendere Erhebung unter den Studierenden, um die studentischen Symbole zu mehr als zwanzig Begriffen

beziehungsweise Begriffsgruppen zu erheben. Auch eine Untersuchung der Lehrmethoden und notationsdidaktischen Ressourcen der Lehrveranstaltung „UE Notizentechnik“, die im Zuge des Masterstudiums Translation im Wintersemester 2015/16 an der Universität Wien eingeführt wird (Universität Wien 2015), wäre ein möglicher weiterführender Forschungsbereich.

Im nachfolgenden Abschnitt soll auf die Idee einer interaktiven Symbolliste, wie sie eingangs bereits erwähnt wurde, eingegangen werden. Eine solche könnte bei entsprechender Umsetzung unter anderem zur Verwaltung des bereits in der Fachliteratur vorhandenen Symbolbestandes dienen und in der Lehre Verwendung finden, indem die darin enthaltenen Symbole den Studierenden in digitaler Form zugänglich gemacht werden. Zudem ist es auch denkbar, ein derartiges Hilfsmittel zu entwerfen, um praktizierende DolmetscherInnen dabei zu unterstützen, ihren eigenen Symbolbestand zu verwalten.

6.1. Entwurf einer interaktiven Symbolliste

Die von Molnár (2014) an der Universität Wien durchgeführte Masterarbeit hat interessante Erkenntnisse zur Lehre der Notation am Zentrum für Translationswissenschaft sowie über die Ansichten der Studierenden zu diesem Thema ermöglicht. Durch eine Umfrage unter den Studierenden des Masterstudiums Dolmetschen konnte gezeigt werden, dass sich diese die Notation aufgrund des Aufbaus des Masterstudiums, das die Beschäftigung mit diesem Thema implizit im Rahmen mehrerer Lehrveranstaltungen vorsieht, zu einem großen Teil im Selbststudium aneignen. Es konnte auch aufgezeigt werden, dass sich die Studierenden beim Erwerb der Notationskompetenz „unzureichend betreut fühlen“ (2014:105) und eine verstärkte Unterstützung vonseiten der Lehrenden begrüßen würden (vgl. Molnár 2014:104ff).

Wie eingangs bereits beschrieben, war die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende Idee die Erstellung einer interaktiven Symbolliste. Ich selbst habe bei der Erweiterung meines Symbolbestandes häufig Symbole von StudienkollegInnen oder Lehrenden übernommen oder diese als Inspiration für eigene Symbole verwendet. Ersteres war jedoch nur erfolgreich, wenn sich mir die Motivation des Symbols erschloss, etwa indem die dahinter stehende Idee erklärt wurde. Auch Matyssek (1989a:VIII) vertritt die Ansicht, dass die Herleitung von Notationselementen erklärt werden muss, um es den

Lernenden zu ermöglichen, diese zu übernehmen oder als Inspiration für die Entwicklung eigener Symbole zu verwenden.

Um einen dauerhaften Überblick über meine eigenen Symbole zu erhalten, legte ich im Laufe der Zeit eine handschriftliche Symbolmappe an, wobei sich bald das Problem stellte, wie die Symbole zu reihen seien. Es stellte sich heraus, dass eine thematische Gliederung sinnvoll ist und es zudem nützlich wäre, gezielt nach Begriffen suchen zu können. Aufgrund der laufenden Erweiterung des Symbolbestandes war es jedoch nur schwer möglich, eine alphabetische Sortierung beizubehalten, wodurch die Suche nach Begriffen erschwert wurde.

Durch die Beschäftigung mit Terminologiedatenbanken im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Thema Fachübersetzen entstand schließlich die Idee, Symbole digital zu erfassen. So wäre es möglich, durch Beschlagnamungen eine Gliederung nach Themenbereichen zuzulassen und gleichzeitig eine alphabetische Sortierung und somit eine effizientere Suche zuzulassen. Zusätzlich würden es Verknüpfungen erlauben, Bezüge zwischen verwandten Symbolen darzustellen, wodurch auch die Erweiterungsmöglichkeiten von Symbolen, wie sie etwa von Matyssek (1989:184ff) vorgeschlagen werden, erfasst werden könnten.

Schließlich böte eine solche Datenbank die Gelegenheit, nicht nur Symbole und die damit verbundenen sprachlichen Bezeichnungen darzustellen, sondern auch Erklärungen zur Herleitung der Symbole miteinzubeziehen, was es den Studierenden bei der didaktischen Anwendung einer solchen Symbolliste erleichtern würde, den Ursprung des jeweiligen Symbolvorschlags zu erkennen und ihn somit als Inspiration für eigene Symbole heranzuziehen. Auch in der bereits erwähnten Arbeit von Molnár (2014:84f) wird die Möglichkeit einer Datenbank der Symbole in Zusammenhang mit der Notationsdidaktik erwähnt.

Die Individualität der Notation wird von Albl-Mikasa (2007:29ff) neben der Ökonomie und der schnellen Erfassbarkeit als eines der drei Grundprinzipien der Notation genannt, über die in der Fachliteratur Einigkeit herrscht. Auch der von mir vorgeschlagenen interaktiven Symbolliste liegt die Ansicht zugrunde, dass jede DolmetscherIn ihr individuelles Notationssystem entwickeln muss. Der Zweck einer solchen digitalen Symbolliste wäre es also nicht, ein einheitliches Notationssystem oder einheitliche Symbole für alle DolmetscherInnen zu entwickeln, sondern verschiedene Notati-

onselemente als Anregung für die Weiterentwicklung des individuellen Systems zu sammeln. Dazu wäre es wichtig, auch ‚synonyme‘ Symbole, also mehrere Möglichkeiten der symbolischen Notation für einen Begriff, zu erlauben. Dadurch könnten die AnwenderInnen verschiedene Versionen sowie deren Herleitung miteinander vergleichen, um diese dann in ihren persönlichen Symbolbestand aufzunehmen, abzuwandeln oder als Anregung für gänzlich andere Symbole zu verwenden.

Tabelle 15 zeigt exemplarisch, wie die Einträge einer interaktiven Symbolliste aussehen könnten, wobei die unterstrichenen Wörter Verlinkungen zu anderen Einträgen darstellen sollen. Als Beispiele wurden drei lexikalisch-substantivische Notationselemente aus meinem persönlichen Symbolbestand gewählt, anhand derer die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Symbolen deutlich ersichtlich sind.

Tab. 15: Entwurf einer interaktiven Symbolliste

Begriff	Symbol	Beschreibung	Schlagworte
Flora und Fauna		Kombination aus <u>Natur</u> (stilisierte Darstellung eines Blattes) und <u>Tier</u> (stilisierte Darstellung eines Tieres, Rumpf mit vier Beinen)	<i>Biologie Idiome Umwelt</i>
Natur		Stilisierte Darstellung eines Blattes (ohne Blattadern und weitere Details)	<i>Biologie Umwelt</i>
Tier		Stilisierte Darstellung eines Tieres; Rumpf mit vier Beinen, jedoch ohne Kopf, Schwanz und weitere Details	<i>Biologie Umwelt</i>

Bibliografie

- Ahrens, Barbara. 2015. Note-taking. In F. Pöchhacker (Hg.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York: Routledge, 283-286.
- Albl-Mikasa, Michaela. 2007. *Notationssprache und Notizentext. Ein kognitiv-linguistisches Modell für das Konsekutivdolmetschen*. Tübingen: Narr.
- Alexieva, Bistra. 1994. On teaching note-taking in consecutive interpreting. In: C. Dollerup & A. Lindegaard (Hgg.). *Teaching translation and interpreting 2. Insights, aims, visions*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 199-206.
- Andres, Dörte. 2002. *Konsekutivdolmetschen und Notation*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Anthony, Laurence. 2014. „Resume“. <http://www.laurenceanthony.net/resume.html> (20.04.2015).
- Baur, Wolfram & Eichner, Brigitte & Kalina, Sylvia & Mayer, Felix (Hgg.). 2012. *Übersetzen in die Zukunft. Dolmetscher und Übersetzer: Experten für internationale Fachkommunikation*. Berlin: BDÜ Weiterbildungs- und Fachverlagsgesellschaft.
- Becker, Wilfried. o.J. *Notizentechnik*. Germersheim: BBK.
- Biffio Zorko, Helena & Maček, Amalija. 2015. *Osnove konferenčnega konsekutivnega tolmačenja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Bosch March, Clara. 2012. *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*. Granada: Editorial Comares.
- Bowen, David & Bowen, Margareta. ²1984. *Steps to consecutive interpretation*. Washington: Pen & Booth.
- Bundesministerium für Justiz. 2015. [Homepage]. <https://www.justiz.gv.at/web2013/html/default/home.de.html> (16.06.2015).
- Chessa, Vincenzo. 1990. Presentazione. In: Garzone & Santulli & Damiani, 11-12.
- De Felice, Alessandra Amanda. 1999. Interpretazione e nuove tecnologie. In: C. Falbo & M. Russo & F. Straniero Sergio (Hgg.). *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Mailand: Hoepli, 75-88.
- Deiser-Bollinger, Ulrike & Stadelmann, Gabriela. ³2002. *Symbolschrift des Konsekutivdolmetschens Deutsch-Englisch-Spanisch*. München: Akzente Sprachendienst.
- Drechsel, Alexander. 2012. There's an app for that! Apples iPad als Werkzeug (und Spielzeug) für Dolmetscher. In: Baur et al. (Hgg.), 308-311.

- Duden Deutsches Universalwörterbuch. ⁶2007. Dudenredaktion (Hg.). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Eisenreich, Kerstin. 2012. Kritische Kompetenz beim Recherchieren. In: Baur et al. (Hgg.), 289-297.
- Frey, Shoko. 2007. *Konsekutivdolmetschen und Notation im Sprachenpaar Englisch – Japanisch. Eine empirische Untersuchung*. Dissertation, Universität Wien.
- Garzone, Giuliana & Santulli, Francesca & Damiani, Daniela. 1990. *La “terza lingua”. Metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva*. Mailand: Cisalpino.
- Gile, Daniel. ²2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training. Revised edition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Gillies, Andrew. 2005. *Note-taking for consecutive interpreting. A short course*. Manchester: St. Jerome.
- Grillmayer, Dieter. 2009. *Im Reich der Geometrie. Teil I. Ebene Geometrie*. Nordstedt: Books on Demand.
- Hawel, Kirsten. 2010. *Simultanes versus klassisches Konsekutivdolmetschen. Eine vergleichende textuelle Analyse*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Heim, Manfred. 2008. *Von Ablass bis Zölibat. Kleines Lexikon der Kirchengeschichte*. München: C.H. Beck.
- Herbert, Jean. 1952. *Handbuch für den Dolmetscher. Leitfaden für den Konferenz-Dolmetscher*. Genf: Georg.
- Ilg, Gérard. 1959. *L'enseignement de l'interprétation*. Genf: École d'Interprètes.
- Ilg, Gérard. 1989. [La prise de notes.] In: L. Meak (Hg.). 1989. *Dossier d'exercices terminologiques et documents accompagnant les cours de Gérard Ilg*. Triest: SSLMIT.
- Ilg, Gérard & Lambert, Sylvie. 1996. Teaching consecutive interpreting. *Interpreting 1* (1), 69-99.
- Jones, Roderick. 1998. *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kalina, Sylvia. 2010. New technologies in conference interpreting. In: H. Lee-Jahnke & M. Forstner (Hgg.). *Am Schnittpunkt von Philologie und Translationswissenschaft. Festschrift zu Ehren von Martin Forstner*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 79-96.
- Kautz, Ulrich. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.

- Kirchhoff, Hella. 1979. Die Notationssprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers im Konsekutivvorgang. In: W. Mair & E. Sallager (Hgg.). *Sprachtheorie und Sprachenpraxis. Festschrift für Henri Vernay zu seinem 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 121-133.
- Kostal, Nina. 2011. *Die Rolle der Notizentechnik beim Konsekutivdolmetschen. Analyse mittels Livescribe™ Echo™ Smartpen*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Kroschke sign-international GmbH. o.J. „Verbotszeichen“. <http://www.iso7010.de/verbotszeichen/> (29.06.2015)
- Krenz-Brzozowska, Lucyna. 2013. *Das Notationssystem von Heinz Matyssek. Die Realität seiner Anwendung und sein generatives Potenzial beim Konsekutivdolmetschen*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Kurz, Ingrid. 1989. The use of video-tapes in consecutive and simultaneous interpretation training. In: L. Gran & J. Dodds (Hgg.). *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto, 213-215.
- Lanner, Lavinia. 2011. *Von Mandern und Mandarinen. Gendering beim Simultandolmetschen*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Lyons, John. 1977. *Semantics: 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Materniak, Mieczysław. 2010. Zur Anwendung der Notizentechnik beim Konsekutivdolmetschen – Beobachtungen im Rahmen eines Aufbaustudiengangs. In: A. Małgorzewicz (Hg.). 2010. *Translation. Theorie – Praxis – Didaktik*. Dresden: Neisse, 427-437.
- Matyssek, Heinz. 1989a. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation. Teil I*. Heidelberg: Groos.
- Matyssek, Heinz. 1989b. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation. Teil II*. Heidelberg: Groos.
- Min'jar-Beloručev, Rjurik Konstantinovič. 1969a. *Posledovatel'nyj perevod. Teorija i metody obučenija*. Moskau: Voennoe.
- Min'jar-Beloručev, Rjurik Konstantinovič. 1969b. *Posobie po ustnomu perevodu. Zapisi v posledovatel'nom perevode. Dlja institutov i fakul'tetov inostrannyh jazykov*. Moskau: Vysšaja Škola.
- Molnár, Timea. 2014. *Notizentechnik und Notizenlehre. Eine Befragung am Zentrum für Translationswissenschaft*. Masterarbeit, Universität Wien.

- Monacelli, Claudia. 1999. *Messaggi in codice. Analisi del discorso e strategie per prenderne appunti*. Mailand: FrancoAngeli.
- Nida, Eugene Albert & Taber, Charles Russell. ⁴2003. *The theory and practice of translation*. Leiden/Boston: Brill.
- Nolan, James. 2005. *Interpreting: techniques and exercises*. Bristol/Tonawanda/Ontario: Multilingual Matters.
- Nöth, Winfried. ²2000. *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Oxford Dictionaries. o.J. „British & World English – Law“. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/law> (16.06.2015)
- Paneth, Eva. 1957. *An investigation into conference interpreting*. Masterarbeit, University of London.
- Paneth, Eva. 1984. Training in note-taking (for interpreting). In: W. Wilss & G. Thome (Hgg.). 1984. *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Narr, 326-332.
- Peirce, Charles Sanders. 1885. On the algebra of logic. A contribution to the philosophy of notation. *American Journal of Mathematics* 7 (2), 180-196.
- Peirce, Charles Sanders/Pape, Helmut. 1903/1983. *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pharies, David A. 1985. *Charles S. Peirce and the linguistic sign*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Pöchhacker, Franz. ²1999. Vermittlung der Notizentechnik beim Konsekutivdolmetschen. In: M. Snell-Hornby & H. G. Hönig & P. Kußmaul & P. A. Schmitt (Hgg.). *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 367-372.
- Pöchhacker, Franz. 2004. *Introducing interpreting studies*. London/New York: Routledge.
- Quirinale. o.J. „I simboli della Repubblica - l'Emblema“. <http://www.quirinale.it/qnrw/statico/simboli/emblema/emblema.htm> (17.06.2015).
- Rozan, Jean-François. 1956. *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genf: Georg.
- Rozan, Jean-François/Gillies, Andrew. 1956/2002. *Note-taking in consecutive interpreting*. Krakau: Tertium.
- Saussure, Ferdinand de/Lommel, Herman. 1916/²1967. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter De Gruyter.

- Schweda-Nicholson, Nancy. 1985. Consecutive interpretation training: videotapes in the classroom. *Meta* 30 (2), 148-154.
- Seleskovitch, Danica. 1975. *Langage, langues et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch, Danica & Lederer, Marianne/Harmer, Jacolyn. 1989/1995. *A systematic approach to teaching interpretation*. Silver Spring: Registry of Interpreters for the Deaf.
- Sienkiewicz, Birgit. 2010. *Das Konsektivdolmetschen der Zukunft: mit Notizblock oder Aufnahmegerät? Ein Experiment zum Vergleich von klassischem und simultanem Konsektivdolmetschen. Die Publikumperspektive*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Spiegel Online. 2008. *Peace-Zeichen-Jubiläum. O | ^ - so simpel ist Frieden*. <http://www.spiegel.de/einestages/50-jahre-peace-zeichen-a-946821.html> (24.06.2015).
- Stearn, William T. 1962. The origin of the male and female symbols of biology. *Taxon* 11 (4), 109-113.
- Stelling-Michaud, Sven. 1952. Vorwort. In: Herbert, I-VII.
- Universität Wien. 2007. [Curriculum für das Masterstudium Dolmetschen.] http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_MA_Dolmetschen.pdf (29.04.2015).
- Universität Wien. 2015. *Mitteilungsblatt Studienjahr 2014/15* (27). http://www.univie.ac.at/mtbl02/02_pdf/20150625.pdf (05.07.2015).
- van Hoof-Haferkamp, Renée/Harmer, Jacolyn. 1989/1995. *Preface*. In: Seleskovitch & Lederer/Harmer, i.
- Werle, Gerhard. 2007. *Völkerstrafrecht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Willett, Ruth. 1974. Die Ausbildung zum Konferenzdolmetscher. In: V. Kapp (Hg.). *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 87-109.
- Zentrum für Translationswissenschaft. o.J.a. „PIK- u. Modulprüfungen“ <http://transvienna.univie.ac.at/studieninformation/pik-u-modulpruefungen/> (29.04.2015).
- Zentrum für Translationswissenschaft. o.J.b. [Prüfungsbestimmungen für das Masterstudium „Dolmetschen“. Schwerpunkt Dialogdolmetschen.] http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft

/SSC/Pruefungsordnung/Pr%C3%BCfungsbestimmungen_Dialogdolmetschen-2.pdf (29.04.2015).

Zentrum für Translationswissenschaft. o.J.c. [Prüfungsbestimmungen für das Masterstudium „Dolmetschen“. Schwerpunkt Konferenzdolmetschen – Konsektivdolmetschen.]

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/SSC/Pruefungsordnung/Modul_Konferenzdolm._Konsektivdolm.11-2013_.pdf (29.04.2015).

Anhang I. Fragebogen: Verwendung von Symbolen in der Notation

[Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, an dieser Untersuchung, die ich im Rahmen meiner Masterarbeit durchführe, teilzunehmen. Ich beschäftige mich mit der Verwendung von Symbolen in der Konsektivdolmetschnotation und würde dir gerne ein paar Fragen zu deinem Studium und zu deinem persönlichen Notationssystem stellen.]

1. Welchen Schwerpunkt des Masterstudiums Dolmetschen hast du gewählt?

- Konferenzdolmetschen

Hast du die Prüfungsteile zum Konsektivdolmetschen der Modulprüfung bereits erfolgreich absolviert?

○ ja, zum Termin ____/____ (MM/JJJJ) ○ nein

- Dialogdolmetschen

Hast du die Modulprüfung bereits erfolgreich absolviert?

○ ja, zum Termin ____/____ (MM/JJJJ) ○ nein

2. Hast du das Masterstudium bereits abgeschlossen?

- ja ○ nein

3. Was ist deine tatsächliche Sprachkombination (unabhängig von deinem Studium)?

Mehrere Antworten pro Kategorie sind möglich.

A-Sprache(n):

B-Sprache(n):

C-Sprache(n):

Weitere Sprache(n), die ich verwende:

4. Welche der folgenden Lehrbücher zur Notation sind dir bekannt?

- W. Becker
Notizentechnik
- C. Bosch March
Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante
- U. Deiser-Bollinger & G. Stadelmann
Symbolschrift des Konsekutivdolmetschens Deutsch-Englisch-Spanisch
- G. Garzone & F. Santulli & D. Damiani
La "terza lingua". Metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva
- A. Gillies
Note-taking for consecutive interpreting. A short course
- H. Matyssek
Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation
- R. K. Min'jar-Beloručev
Posobie po ustnomu perevodu. Zapisi v posledovatel'nom perevode. Dlja institutov i fakul'tetov inostrannykh jazykov
- C. Monacelli
Messaggi in codice. Analisi del discorso e strategie per prenderne appunti
- J.-F. Rozan
La prise de notes en interprétation consécutive
Note-taking in consecutive interpreting (übersetzt von A. Gillies)
Notatki w tłumaczeniu konsekutywnym (übersetzt von B. Hrehorowicz)
- Andere (bitte angeben)

5. Gib nun bitte an, welche der folgenden Lehrbücher zur Notation du herangezogen hast, um dir Anregungen bzw. Ideen für Symbole zu holen und ergänze die Liste falls nötig.

Wenn zutreffend, reihe die Werke nach der Bedeutung, die sie für dich persönlich hatten.

- W. Becker
Notizentechnik
- C. Bosch March
Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante
- U. Deiser-Bollinger & G. Stadelmann
Symbolschrift des Konsekutivdolmetschens Deutsch-Englisch-Spanisch
- G. Garzone & F. Santulli & D. Damiani
La "terza lingua". Metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva
- A. Gillies
Note-taking for consecutive interpreting. A short course
- H. Matyssek
Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation
- R. K. Min'jar-Beloručev
Posobie po ustnomu perevodu. Zapisi v posledovatel'nom perevode. Dlja institutov i fakul'tetov inostrannyh jazykov
- C. Monacelli
Messaggi in codice. Analisi del discorso e strategie per prenderne appunti
- J.-F. Rozan
La prise de notes en interprétation consécutive
Note-taking in consecutive interpreting (übersetzt von A. Gillies)
Notatki w tłumaczeniu konsekutywnym (übersetzt von B. Hrehorowicz)
- Andere (bitte angeben)

- Ich habe keine Lehrbücher konsultiert, um mir Anregungen bzw. Ideen für Symbole zu holen.

6. Bitte reihe diese Quellen nach der Wichtigkeit, die diese bei der Entwicklung deiner Symbole hatten (1 - am wichtigsten, usw.).

Bei gleicher Wichtigkeit können die Werte mehrfach zugeordnet werden.

- ___ Lehrbücher
- ___ Lehrende
- ___ StudienkollegInnen
- ___ Eigenkreationen

7. Welche Symbole (bzw. anderen Notationselemente) verwendest du üblicherweise, um die folgenden Begriffe (oder deren Synonyme) zu notieren?

Wenn möglich gib bitte an, wo du dir die Inspiration für das jeweilige Symbol geholt hast (z.B. Lehrwerk, Lehrveranstaltung, „Eigenkreation“ etc.) und beschreibe, was es darstellt bzw. welche Assoziationen du damit verbindest.

[Wenn es für dich in Ordnung ist, würde ich dich bitten, deine Symbole mithilfe dieses Touchscreen-Stiftes zusätzlich in das Grafikprogramm meines Smartphones einzugeben, damit ich diese als digitale Bilddateien in meine Masterarbeit aufnehmen kann.]

...

[Vielen Dank nochmals, dass du dir Zeit für mich genommen hast!]

Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
Anstieg, Zunahme, Erhöhung			
Arbeit, Beschäftigung			
Beginn, Anfang			
Bericht			
Frau			

Frieden			
Gefahr, Risiko, Achtung			
Gesetz, Recht			
Industrie			
Krieg			

Land, Staat, Nation			
Markt			
Mensch			
PolitikerIn			
Problem, Fragestellung			

Sektor, Branche			
Welt			
Wirtschaft			
Zeit			
Ziel, Zielsetzung			

Anhang II. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

II.1. Fragen 1-3: Charakterisierung der BefragungsteilnehmerInnen

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
<i>Frage 1</i>							
Schwerpunkt	Konf.	Konf.	Konf.	Konf.	Konf.	Konf.	Konf.
Modulprüfung	06/2014	11/2014	01/2015	04/2014	10/2014	06/2014	03/2015
<i>Frage 2</i>							
Abschluss	nein	nein	ja	nein	ja	ja	nein
<i>Frage 3</i>							
A-Sprache(n)	DE	DE	DE	DE (IT)*	DE	DE	EN
B-Sprache(n)	EN ES	EN (FR)*	EN		EN	IT EN	DE
C-Sprache(n)	FR	RU	ES FR	EN ES	FR	FR	FR
weitere Sprachen	PT		CA				

* Die in runden Klammern angegebenen Sprachen wurden von den befragten Studierenden als sekundäre, nicht gleichrangige A- bzw. B-Sprachen bezeichnet.

II.2. Frage 4: Bekanntheit der notationsdidaktischen Literatur

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Becker			✓			✓	
Bosch March			✓				
Deiser-Bollinger & Stadelmann							
Garzone et al.							
Gillies	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Matyssek	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Min'jar-Beloručev		✓					
Monacelli							
Rozan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Andere							

II.3. Frage 5: Verwendung der notationsdidaktischen Literatur

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Becker							
Bosch March							
Deiser-Bollinger & Stadelmann							
Garzone et al.							
Gillies		✓				✓	✓
Matyssek	✓	(✓)*	✓	✓		(✓)*	(✓)*
Min'jar-Beloručev							
Monacelli							
Rozan					✓		
Andere							
Keine							

* Die in runden Klammern angegebenen Lehrwerke wurden von den befragten Studierenden als sekundär herangezogene Werke bezeichnet.

II.4. Frage 6: Erarbeitung des eigenen Symbolbestandes

	Wichtigkeit			
	+			–
S1	Lehrbücher	Eigenkreationen	StudienkollegInnen	Lehrende
S2	Lehrende	Eigenkreationen	Lehrbücher, StudienkollegInnen	
S3	Lehrende	Lehrbücher	StudienkollegInnen	Eigenkreationen
S4	Lehrende	StudienkollegInnen	Eigenkreationen	Lehrbücher
S5	Lehrbücher, Lehrende, StudienkollegInnen, Eigenkreationen			
S6	Lehrende	StudienkollegInnen	Lehrbücher	Eigenkreationen
S7	Lehrende	StudienkollegInnen, Eigenkreationen		Lehrbücher

II.5. Frage 7: Symbole der befragten Studierenden

II.5.a. Anstieg, Zunahme, Erhöhung

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Anstieg, Zunahme, Erhöhung		Eigenkreation	Pfeil nach oben
S2	Anstieg, Zunahme, Erhöhung		Lehrveranstaltung	Pfeil nach oben
S3	Anstieg, Zunahme, Erhöhung		Rozan, Lehrveranstaltung	Pfeil nach oben
S4	Anstieg, Zunahme, Erhöhung		Lehrveranstaltung	es geht nach oben
S5	Anstieg, Zunahme, Erhöhung		StudienkollegIn	Pfeil nach oben
			StudienkollegIn	Pfeil nach oben
S6	Anstieg, Zunahme, Erhöhung		Eigenkreation	Pfeil nach oben
S7	Anstieg, Zunahme, Erhöhung		Gillies	Pfeil nach oben

II.5.b. Arbeit, Beschäftigung

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Arbeit, Beschäftigung		Matyssek	Buchstabe α (gr.) = Abkürzung <i>Arbeit</i>
S2	Arbeit, Beschäftigung		Lehrveranstaltung	Buchstabe α (gr.)
S3	Arbeit, Beschäftigung		Lehrveranstaltung	Buchstabe α (gr.) = Abkürzung <i>Arbeit</i>
S4	Arbeit, Beschäftigung		Lehrveranstaltung	übernommen
S5	Arbeit, Beschäftigung		Lehrveranstaltung	Buchstabe α (gr.), übernommen
S6	Arbeit, Beschäftigung		Lehrveranstaltung	Buchstabe α (gr.)
S7	Arbeit, Beschäftigung		Lehrveranstal- tung/StudienkollegIn?	Buchstabe w = Abkürzung <i>work</i> (en.)

II.5.c. Beginn, Anfang

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Beginn, Anfang		Eigenkreation	Geburt
S2	Beginn, Anfang		Eigenkreation (Empfehlung von Lehrenden, Zeiten mit Pfeilen darzustellen)	Haken, der nach rechts deutet
S3	Beginn, Anfang		Eigenkreation	Geburtsdatum
S4	Beginn, Anfang		Lehrveranstaltung, Eigenkreation	erster Punkt
S5	Beginn, Anfang		Eigenkreation	Start-Knopf (Radio, TV,...)
S6	Beginn, Anfang		Lehrveranstaltung	Geburt (einmalig)
			StudienkollegIn	Beginn einer andauernden Sache
S7	Beginn, Anfang		Lehrveranstaltung	<i>Alpha</i> als Sinnbild des Anfangs

II.5.d. Bericht

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Bericht		Eigenkreation	Symbol des Textverarbeitungsprogramms Word (auch: <i>Dokument</i>)
S2	Bericht	<i>rappr</i>	Eigenkreation	Abkürzung <i>rapport</i> (fr.)
S3	Bericht	<i>rep</i>	Eigenkreation	Abkürzung <i>report</i> (en.)
			Eigenkreation	Zeilen eines Dokuments/Berichts
S4	Bericht	<i>Ber.</i>		Abkürzung <i>Bericht</i>
S5	Bericht	<i>rep^t</i>	Abkürzungsmethode aus Lehrveranstaltung	Abkürzung <i>report</i> (en.)
S6	Bericht	<i>rappr</i>	?	Abkürzung <i>rapport</i> (fr.), <i>rapporto</i> (it.)
S7	Bericht	<i>rep^t</i>	Gillies	Abkürzung <i>report</i> (en.)

II.5.e. Frau

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Frau			internationales Zeichen für <i>weiblich</i>
S2	Frau		Eigenkreation	Buchstabe f <i>m/f</i> = ‚Floskel Meine Damen und Herren‘
S3	Frau		Eigenkreation	konventionelles Symbol für <i>Frauen</i>
S4	Frau		Lehrveranstaltung	typisches Zeichen
S5	Frau		Eigenkreation	Symbol für <i>Frau</i>
S6	Frau		Eigenkreation	internationales Zeichen
S7	Frau		Lehrveranstaltung	Standardsymbol <i>Frau</i>

II.5.f. Frieden

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Frieden		Matyssek?	katholisches Zeichen <i>pax</i>
S2	Frieden		Lehrveranstaltung	kirchliche Symbolik (<i>pax</i>)
S3	Frieden		Eigenkreation	konventionelles Zeichen für <i>Frieden</i>
S4	Frieden		Lehrveranstaltung, Eigenkreation	typisches Zeichen
S5	Frieden		Eigenkreation	Fahne (weißes Fähnchen), gleichzeitig Version des Buchstabens P für <i>peace</i>
S6	Frieden		Lehrveranstaltung	kirchliches Zeichen <i>pax</i> (lat.)
S7	Frieden		?	Standardzeichen

II.5.g. Gefahr, Risiko, Achtung

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Gefahr, Risiko		Eigenkreation	auch: <i>Krise</i>
	Achtung		Eigenkreation	Verkehrsschild
S2	Gefahr, Risiko, Achtung		Lehrveranstaltung	Schild ‚Achtung, Elektroschockgefahr‘
S3	Gefahr, Risiko, Achtung	risk	Eigenkreation	Wort <i>risk</i> (en.)
S4	Gefahr, Risiko, Achtung		Eigenkreation	Straßenschild auch: <i>Problem</i>
S5	Gefahr, Achtung		Eigenkreation	Gefahrenschild
	Risiko	risk	Eigenkreation	Wort <i>risk</i> (en.)
S6	Gefahr, Achtung		Lehrveranstaltung	Straßenschild
	Risiko	risk!	Eigenkreation	Wort <i>risk</i> (en.) Betonung durch Interpunktionszeichen !
S7	Gefahr, Risiko, Achtung		StudienkollegIn	Gefahrenschild

II.5.h. Gesetz, Recht

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Gesetz, Recht		Matyssek?	Paragraphzeichen
S2	Gesetz, Recht		Lehrveranstaltung	Gesetzesparagraph
S3	Gesetz, Recht		Matyssek, Lehrveranstaltung	Paragraphenzeichen
S4	Gesetz, Recht		Lehrveranstaltung	typisches Zeichen
S5	Gesetz, Recht		Lehrveranstaltung	Paragraphenzeichen
S6	Gesetz, Recht		Lehrveranstaltung	Paragraphen
S7	Gesetz, Recht		StudienkollegIn	Paragraphsymbol als Zeichen des Rechts

II.5.i. Industrie

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Industrie		Matyssek	Schornstein mit Rauch
S2	Industrie		Lehrveranstaltung	Schornstein, rauchend
S3	Industrie		Matyssek	rauchender Schlot, gleichzeitig Buchstabe <i>I</i> für <i>Industrie</i>
S4	Industrie		Lehrveranstaltung	Industrieschlot
S5	Industrie		Lehrveranstaltung? StudienkollegIn (Paris)?	Rauchfang + Buchstabe <i>i</i>
S6	Industrie		Lehrveranstaltung	rauchender Industrieschlot
S7	Industrie			

II.5.j. Krieg

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Krieg		Eigenkreation	Schlacht (auf historischen Landkarten)
S2	Krieg		Studienkollegin (ISIT, Paris)	gekreuzte Schwerter
S3	Krieg		Lehrbuch?	zwei gekreuzte Schwerter auch: <i>bewaffneter Konflikt</i>
S4	Krieg		Lehrveranstaltung	Waffen (Lanzen)
S5	Krieg		Lehrveranstaltung	übernommen
S6	Krieg		Lehrveranstaltung	gekreuzte Klingen
		<i>War</i>		Wort war (en.)
S7	Krieg		Lehrveranstaltung	zwei gegeneinander antretende Parteien auch: <i>Konflikt</i> und <i>Auseinandersetzung</i>

II.5.k. Land, Staat, Nation

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Land		Matyssek	übernommen
	Staat, Nation		Eigenkreation?	geschwungener Buchstabe <i>N</i> = Abkürzung <i>Nation</i>
S2	Land, Staat		Lehrveranstaltung	übernommen (einfach und schnell)
	Nation		Eigenkreation	Abkürzung <i>nation</i> (fr.)
S3	Land, Staat, Nation		Lehrveranstaltung	übernommen Assoziation: abgegrenzte Gebiete
S4	Land, Staat		Lehrveranstaltung	Fläche
	Nation		Eigenkreation	Abkürzung <i>nazione</i> (it.)
S5	Land, Staat, Nation		Lehrveranstaltung?	einfaches Zeichen, in das man etwas hineinschreiben kann
S6	Land, Staat		Lehrveranstaltung	Landesgrenzen
	Nation		Lehrveranstaltung	übernommen Version des Buchstaben <i>N</i>
S7	Land, Staat, Nation		Lehrveranstaltung	übernommen

II.5.1. Markt

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Markt		?	Schirm
S2	Markt		Eigenkreation	Buchstabe <i>M</i> Abkürzung <i>Markt</i>
S3	Markt		Lehrbuch, Lehrveranstaltung	Marktstand
S4	Markt		Lehrveranstaltung	Schirm eines Marktstandes
S5	Markt		Eigenkreation?	Buchstabe <i>m</i> = Abkürzung <i>Markt</i> ^ = Marktstand
S6	Markt		Lehrveranstaltung	Marktschirm
S7	Markt			

II.5.m. Mensch

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Mensch		Matyssek	Männchen
S2	Mensch		Eigenkreation	Buchstabe <i>m</i> auch: Mann <i>m/f</i> = „Floskel „Meine Damen und Herren“
			Lehrveranstaltung	ungeschlechtliche Person
S3	Mensch		Lehrveranstaltung, Lehrbuch	Strichmännchen, stark vereinfacht
S4	Mensch		Lehrveranstaltung	Strichmännchen
S5	Mensch		Lehrveranstaltung, (Rozan?)	Strichmännchen
S6	Mensch		Lehrveranstaltung	Strichmännchen
S7	Mensch		Lehrveranstaltung	Strichmännchen

II.5.n. PolitikerIn

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	PolitikerIn		Lehrveranstaltung? StudienkollegIn?	Buchstabe π (gr.) = <i>Politik</i> + Erweiterungs- symbol <i>Kopf</i>
S2	PolitikerIn		Lehrveranstaltung	Buchstabe π (gr.) = <i>Politik</i> + Erweiterungs- symbol <i>Kopf</i>
S3	PolitikerIn		Matyssek	Buchstabe π (gr.) = <i>Politik</i> + Erweiterungs- symbol <i>Kopf</i>
S4	PolitikerIn		Lehrveranstaltung	<i>Politik</i> + Erweiterungs- symbol <i>Kopf</i>
S5	PolitikerIn		Abkürzungsmethode aus Lehrveranstaltung	Abkürzung <i>Politik</i> + Erweiterungssymbol <i>Kopf</i>
S6	PolitikerIn		Lehrveranstaltung	<i>Politik</i> + Erweiterungs- symbol <i>Kopf</i>
S7	PolitikerIn			

II.5.o. Problem, Fragestellung

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Problem		Eigenkreation	Verstärkung von <i>Fragestellung</i> durch Einkreisen
	Fragestellung		Eigenkreation	Interpunktionszeichen ?
S2	Problem, Fragestellung		Eigenkreation?	Interpunktionszeichen ?
			Eigenkreation?	alternativ: Interpunktionszeichen ? + Einkreisung
S3	Problem		Eigenkreation	Version des Buchstaben <i>P</i> = Abkürzung <i>Problem</i>
	Fragestellung		Eigenkreation	spanisches Interpunktionszeichen ¿ auch: <i>Frage</i> und <i>fragen</i>
S4	Problem		Eigenkreation	Straßenschild auch: <i>Gefahr</i> und <i>Achtung</i>
	Fragestellung		Lehrveranstaltung, Eigenkreation	Interpunktionszeichen ? + Einkreisung als Abstraktion
S5	Problem		Eigenkreation	Verkehrsschild?
S6	Problem		Eigenkreation	Version des Buchstaben <i>P</i> = Abkürzung <i>Problem</i>
	Fragestellung		Lehrveranstaltung	Interpunktionszeichen ?
S7	Problem, Fragestellung		?	allgemeines Symbol für <i>Frage</i>

II.5.p. Sektor, Branche

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Sektor, Branche			
S2	Sektor, Branche		Lehrveranstaltung	Teil eines Ganzen
			Eigenkreation	Ausschnitt eines Ganzen
S3	Sektor, Branche		?	Teil des Ganzen
S4	Sektor, Branche	Sekt	Eigenkreation	spontane Abkürzung <i>Sektor</i>
		Bran	Eigenkreation	spontane Abkürzung <i>Branche</i>
S5	Sektor, Branche			
S6	Sektor, Branche		Lehrveranstaltung	Teilbereich
S7	Sektor, Branche			

II.5.q. Welt

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Welt		Eigenkreation	Weltkugel
S2	Welt		Lehrveranstaltung	Weltkugel
S3	Welt		Lehrbuch? Eigenkreation?	Kreis symbolisiert die Erde, der Strich soll die ganze Welt betonen
S4	Welt		Lehrveranstaltung	Welt mit Äquator
S5	Welt		Lehrveranstaltung, Eigenkreation	Erdkugel
S6	Welt		Lehrveranstaltung, Eigenkreation	Buchstabe W = Abkürzung Welt + Äquator
S7	Welt		Lehrveranstaltung	Erdkugel mit Äquator

II.5.r. Wirtschaft

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Wirtschaft		Matyssek	Buchstabe ε (gr.) = Abkürzung <i>economy</i> (en.)
S2	Wirtschaft		Lehrveranstaltung	Euro-Zeichen als Sinnbild der Wirtschaft
S3	Wirtschaft		Lehrbuch? Eigenkreation?	Abkürzung all meiner Arbeitssprachen außer Deutsch: <i>economy</i> (en.), <i>economía</i> (sp.), <i>économie</i> (fr.)
S4	Wirtschaft		Lehrveranstaltung	Abkürzung <i>economy</i> (en.)
S5	Wirtschaft		Lehrveranstaltung	Version des Buchstaben <i>E</i> = Abkürzung <i>economy</i> (en.)
S6	Wirtschaft		Lehrveranstaltung	Abkürzung <i>economy</i> (en.)
S7	Wirtschaft		Lehrveranstaltung	Buchstabe <i>E</i> = Abkürzung <i>economy</i> (en.)

II.5.s. Zeit

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Zeit	t	Eigenkreation	Buchstabe <i>t</i> = Abkürzung <i>time</i> (en.) und <i>tiempo</i> (sp.)
S2	Zeit	t	Eigenkreation	Buchstabe <i>t</i> = Abkürzung <i>temps</i> (fr.)
S3	Zeit	t	Lehrveranstaltung	Buchstabe <i>t</i> = Abkürzung <i>time</i> (en.), <i>tempus</i> (lat.)
S4	Zeit	t	Lehrveranstaltung	Abkürzung <i>time</i> (en.)
S5	Zeit	time		<i>time</i> (en.) ausgeschrieben, da kurzes Wort
S6	Zeit	t	Lehrveranstaltung	Abkürzung <i>temps</i> (fr.)
S7	Zeit			

II.5.t. Ziel, Zielsetzung

StudentIn	Begriff	Symbol	Ursprung	Beschreibung
S1	Ziel, Zielsetzung		Eigenkreation	Fähnchen beim Golfspielen
S2	Ziel, Zielsetzung		Eigenkreation	Pfeil, der auf eine Zielscheibe ausgerichtet ist
S3	Ziel, Zielsetzung		Lehrbuch, Lehrveranstaltung	Zielscheibe
S4	Ziel, Zielsetzung		Eigenkreation	Abkürzung <i>objective</i> (en.), <i>objetivo</i> (sp.)
S5	Ziel, Zielsetzung			<i>but</i> (fr.) ausgeschrieben, da kurzes Wort
				<i>Ziel</i> ausgeschrieben, da kurzes Wort
			Eigenkreation	Zieleinlauf
S6	Ziel, Zielsetzung		StudienkollegIn	Buchstabe Z = Abkürzung <i>Ziel</i> , auf etwas gerichtet
S7	Ziel, Zielsetzung		StudienkollegIn	Zielscheibe (Bogenschießen)

Abstracts

Abstract auf Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Verwendung von Symbolen in der Notation und behandelt somit einen sehr spezifischen Aspekt des Konsektivdolmetschens. Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit der Fachliteratur wird die Notation zunächst als Teil des gesamten Konsektivdolmetschprozesses beschrieben, um ihre wichtige Rolle als Gedächtnisstütze für die DolmetscherIn darzulegen. Auch die Bedeutung, die der Lehre der Notation bereits seit dem Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Dolmetschen beigemessen wird, findet Erwähnung. Es erfolgt außerdem ein Überblick über ausgewählte empirische Untersuchungen zur Notation (u.a. Seleskovitch, Andres und Frey). Der empirische Teil umfasst einerseits eine umfassende Beschreibung von sieben notationsdidaktischen Werken (Roza, Becker, Matyssek, Garzone et al., Monacelli, Gillies und Bosch March) sowie eine Analyse der darin enthaltenen Symbolbestände, um zu ermitteln, für welche Begriffe besonders häufig Symbolvorschläge erfolgen. Andererseits wurde eine qualitative Erhebung von sieben fortgeschrittenen Studierenden des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien durchgeführt, um zu ermitteln, ob diese mit der relevanten Fachliteratur vertraut sind und mithilfe welcher Ressourcen sie ihre eigenen Symbolbestände aufgebaut haben. Zudem wurden die Studierenden gebeten, die von ihnen verwendeten Notationselemente für zwanzig ausgewählte Begriffe anzuführen, um unter anderem untersuchen zu können, ob diese auf die notationsdidaktische Literatur zurückgeführt werden können. Tatsächlich ist in vielen Fällen eine große Ähnlichkeit mit den Symbolvorschlägen der notationsdidaktischen AutorInnen zu erkennen. Eine direkte Rückführbarkeit auf diese Lehrwerke ist jedoch nicht unbedingt gegeben, da die Studierenden ihre Symbole oft von Lehrenden oder StudienkollegInnen übernommen haben oder sie als Eigenkreationen betrachten.

Abstract in English

This masters' thesis deals with the use of symbols in note-taking and thus covers a very specific aspect of consecutive interpreting. Within the theoretical literature review, note-taking is described as a part of the entire process of consecutive interpreting in order to set forth its key function as an interpreter's memory aid. The importance attributed to teaching note-taking by the earliest interpreting scholars as well as selected empirical studies on note-taking (including Selekovitch, Andres, and Frey) are discussed. The empirical part of this thesis encompasses an extensive description of seven textbooks on note-taking (Rozan, Becker, Matyssek, Garzone et al., Monacelli, Gillies, and Bosch March) as well as an analysis of the symbols contained therein. In addition, a qualitative survey among seven advanced students of interpreting at the University of Vienna was carried out. The aim of this survey was to discover whether they are familiar with the pertinent literature on note-taking as well as to identify the resources they used when developing their individual stocks of symbols. The students were also asked to list the symbols or abbreviations they use for twenty selected terms in order to investigate whether these can be traced back to the textbooks listed above. In many cases, a high degree of similarity to the authors' suggestions could indeed be observed. However, it is not necessarily possible to trace back the students' symbols to these textbooks, since many students adopted them from colleagues and teachers or consider them their own creations.

Curriculum Vitae

ANGABEN ZUR PERSON

Name: Susi Winkler, BA
Homepage: at.linkedin.com/in/susiwinkler

SCHULISCHE UND UNIVERSITÄRE BILDUNG

2011-Heute: *Masterstudium Dolmetschen (DE-EN-IT)*
Schwerpunkt Konferenzdolmetschen
Universität Wien (Österreich)
2009/2010: *Erasmus-Auslandsaufenthalt*
Università degli Studi di Genova (Italien)
2008-2011: *Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (DE-EN-IT)*
Universität Wien (Österreich)
mit Auszeichnung bestanden
2000-2008: *Gymnasium GRG 13 Wenzgasse, Wien (Österreich)*
Matura mit Auszeichnung bestanden, Notendurchschnitt 1,0
2004-2008: Jugendrotkreuz-Sprecherin
1996-2000: *Volksschule Steinlechnergasse, Wien (Österreich)*

WEITERBILDUNG UND FORSCHUNG

11/2014: *14th Annual Translation Conference - Vortragende*
University of Portsmouth (UK)
10/2014: *Translata II – Vortragende*
Universität Innsbruck (Österreich)
08/2014: *Praxiskurs Konferenzdolmetschen*
Europäische Akademie Otzenhausen (Deutschland)
08/2014: *20th FIT World Congress, Berlin (Deutschland)*
08/2013: *Applied English and Interpreting Summer School*
Heriot-Watt University, Edinburgh (UK)
09/2012: *2. Int. Fachkonferenz des BDÜ, Berlin (Deutschland)*
2005-2007: *Diverse Sprachkurse (Malta, Irland, Italien, USA)*

BERUFLICHE TÄTIGKEIT

- 07/2015-Heute: *Übersetzerin (EN-DE)*
Patentanwaltskanzlei Häupl & Ellmeyer, Wien (Österreich)
- 04/2010-06/2015: *Assistentin*
Schloss-Apotheke, Ottenschlag (Österreich)
bis 04/2011: Marien Apotheke, Breitenfurt (Österreich)
- 06/2014-01/2015: *Praktikantin (SpenderInnenbetreuung)*
SOS Children's Villages International, Wien (Österreich)
- 10/2013-06/2014: *Tutorin (Englisch, Dolmetschen)*
Zentrum für Translationswissenschaft
Universität Wien (Österreich)
- 02/2013-06/2014: *Freiberufliche Übersetzerin & Dolmetscherin*
Deutsch – Englisch – Italienisch
- 02/2014: *Praktikantin (Übersetzen)*
Int. Organisation of Supreme Audit Institutions (INTOSAI)
Wien (Österreich)

EHRENAMTLICHE TÄTIGKEIT

- 06/2014-06/2015: *Country Liaison Officer for Austria*
Model European Union Strasbourg 2015
- 03/2011-09/2013: *Freiwillige Mitarbeiterin (Personalabteilung)*
Österreichisches Rotes Kreuz

SPRACHKENNTNISSE

- Deutsch: Muttersprache
- Englisch: C2
- Italienisch: C1
- Französisch: B2
- Slowenisch: B1
- Spanisch: Grundkenntnisse
- Latein: 6 Jahre Schulunterricht

MITGLIEDSCHAFTEN

seit 2014: *Bringing Europeans Together Association (BETA) e.V.*

Simulation of European Politics

www.beta-europe.org

seit 2012: *UNIVERSITAS Austria*

Berufsverband für Dolmetschen und Übersetzen

www.universitas.org